

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hans Dichgans

Bildungsbilanz 1978

Ulrich Kröll

Geschichtliche Bildung
in Familie und Schule —
geschichtliches Lernen im Alltag

Ingrid Thienel-Saage

Ansätze zu einer Didaktik
des fächerübergreifenden
politischen Unterrichts

ISSN 0479-611 X

B 51-52/78

23. Dezember 1978

Hans Dichgans, Dr. iur. und Assessor, geb. 1907; Verwaltungs- und Wirtschaftsjurist; bis Kriegsende Ministerialrat beim Reichskommissar für die Preisbildung; dann in Direktoren-Stellungen in mehreren Großbetrieben; seit 1955 Hauptgeschäftsführer der Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie in Düsseldorf, am Ende seiner aktiven Laufbahn Hauptgeschäftsführer des Bundesverbandes der Deutschen Industrie in Köln. Mitglied des Deutschen Bundestages und des Europäischen Parlaments von 1961 bis 1972. Vorsitzender des Arbeitskreises Hochschule und Wirtschaft der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände.

Veröffentlichungen u. a.: *Erst mit 30 im Beruf?*, Stuttgart 1965; *Das Unbehagen in der Bundesrepublik*, Düsseldorf 1968; *Vom Grundgesetz zur Verfassung*, Düsseldorf 1971; *Die Welt verändern*, Düsseldorf 1974.

Ulrich Kröll, Dr. phil., geb. 1941 in Gelsenkirchen; Studium der Geschichte, Anglistik, Publizistik und Pädagogik an den Universitäten Hamburg, Erlangen-Nürnberg und Münster; Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Lehrerweiterbildung“ am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster (1971—1975); Wissenschaftlicher Assistent im Fach Geschichte/Politische Bildung der Gesamthochschule Duisburg (1975—1977); jetzt Akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Münster.

Veröffentlichungen: *Die internationale Buren-Agitation 1899—1902*, Münster 1973; *Die englischen Teachers' Centres. Curriculumentwicklung und Lehrerweiterbildung auf lokaler Ebene*, Münster 1973; Mitverfasser von: *Thesen und Materialien zur Situation der Lehrerweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland*, Münster 1974; Mitherausgeber von: *Zur Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung*, Essen 1976.

Ingrid Thienel-Saage, Dr. phil., geb. 1938; Privatdozentin an der Freien Universität Berlin am Fachbereich politische Wissenschaft, zugleich Lehrerin an einer Gesamtschule; Studium der Politik, Geschichte und Geographie.

Veröffentlichungen u. a.: *Städtewachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Das Berliner Beispiel*. Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 39, Berlin 1973; *Großstadtsanierung: Beispiel Berlin-Neukölln. Fachwissenschaftliche Analyse und didaktische Planung*, in: *Gegenwartskunde*, 24. Jg., H. 3, 1975; *Verstädterung, städtische Infrastruktur und Stadtplanung. Berlin zwischen 1850 und 1914*, in: *Zeitschrift für Stadtgeschichte, Stadtsoziologie und Denkmalspflege*, 4. Jg., H. 1, 1977.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

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

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 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.

Bildungsbilanz 1978

Kein Weg zurück

Eine Rückkehr zum Bildungssystem des Jahres 1963 ist weder möglich noch wünschenswert

Trial and error

Im Bildungswesen von 1978 darf es keine privilegierten Besitzstände geben, tabugeschützt. Der Zustand von 1978 muß sich ebenso in Frage stellen lassen, wie das dem Zustand von 1963 geschehen ist.

Wachsende Kritik an den Ergebnissen der Bildungsreform bei Schülern und Studenten, Lehrern und Eltern zwingt zu einer nüchternen Prüfung, was sich bewährt hat oder was einer neuen Reform bedarf, im System von trial and error, in einer Haltung, die nicht mit früheren Aussagen recht behalten will, sondern auch Fehlschläge als positive Erkenntnisse, als Beiträge zu möglichem Fortschritt bewertet.

Ruhe an der Bildungsfront?

Vielerorts stößt man auf die Vorstellung, wir könnten und müßten vorerst auf neue Reformen verzichten, weil unser Bildungswesen, durch allzu viele Reformen in Unruhe versetzt, zunächst einmal dringend der Ruhe bedürfe. Das ist jedoch reines Wunschdenken. Ruhe kann sich an der Bildungsfront erst dann einstellen, wenn unsere Jugendlichen das, was mit ihnen im Bereich des Heranwachsens zwischen Kindheit und Berufsleben geschieht, insgesamt als einigermaßen erträglich akzeptieren, wenn die Erfüllung einigermaßen der Erwartung entspricht.

Erwartung und Erfüllung

Unsere Bildungsreform hat hohe Erwartungen erweckt. Unser Beschäftigungssystem ist außerstande, diese Erwartungen zu erfüllen.

Wir haben, ohne es zu wollen, eine Mentalität erzeugt, in der nur diejenigen jungen Akademiker, die ihre Diplome in eine Eingangsstelle A 13/A 15 im öffentlichen Dienst oder eine gleich dotierte Position in der Wirtschaft verwandeln können, mit ihrem Los zufrieden sind; in der jedoch Akademiker, die in niederen Ebenen anfangen müssen, mit ihrem Geschick

hadern; in der Hauptschüler sich als gescheiterte Existenzen betrachten, abgestempelt mit dem Urteil, sie seien in mehreren wohlwollend angelegten Auswahlverfahren immer wieder als ungeeignet ausgeschieden worden. Es gibt Anzeichen dafür, daß eine wachsende Anzahl von Studenten neuerdings die Lage realistischer bewertet. Aber Vorstellungen von einer gesicherten Hierarchie akademischer Positionen sind hierzulande weiter verbreitet als anderswo, die Enttäuschungen weit schmerzlicher. Diese Mißstimmung läßt sich nicht durch verbale Beschwichtigungen auflösen. Wir müssen vielmehr Bildung und Beschäftigung in der Bundesrepublik planmäßig und überzeugend aufeinander abstimmen.

Akademiker = gehobene Facharbeiter

Die Privilegien unserer Akademiker herkömmlicher Art, im Einkommen und im sozialen Prestige, sind in der Bundesrepublik höher als in jedem anderen Lande der Welt. Es ist ausgeschlossen, die Erhöhung der Abiturientenquote von 4% (über hundert Jahre nahezu konstant) auf mehr als 20% in zwanzig Jahren durch eine Verfünffachung der Eingangsstellen A 13, der Stellen der Assessoren etwa, in ein unverändertes Beschäftigungssystem einmünden zu lassen. Im Gegenteil: In allen modernen Industriegesellschaften verringern sich allmählich die Unterschiede der Einkommen. Und in allen anderen Ländern, insbesondere in den Vereinigten Staaten, in Großbritannien und in Frankreich, wissen die Studenten, daß das auch sie betrifft. Ruhe an der Bildungsfront werden wir also nur schaffen, wenn Schüler und Studenten wissen, daß

— auch Abitur und Hochschuldiplom in absehbarer Zeit nicht ohne weiteres in höhere Positionen als die des gehobenen Facharbeiters führen,

— sie nicht mehr mit den Privilegien rechnen dürfen, welche die vorhergehende Altersgruppe der Jungakademiker in Zeiten der Akademikerknappheit hat erobern können (kein sozialer Besitzstand für die Schicht der Akademiker als Schicht),

— der soziale Aufstieg nur von der Leistung, nicht vom Diplom abhängt,

— dieser soziale Aufstieg auch dem tüchtigen Praktiker, auch dem tüchtigen Hauptschüler offensteht.

Änderung des Bewußtseins

Dazu ist eine drastische Änderung des Bewußtseins notwendig. Sie läßt sich nicht durch bloßes Reden erreichen. Entscheidend ist vielmehr das Verhalten des Arbeitgebers Staat, der 70 % aller Akademiker beschäftigt. Erklärungen auch des Bundeskanzlers nutzen nichts, solange der Staat sichtbar einem Diplom-Fetischismus huldigt. Die öffentliche Hand muß vielmehr deutlich machen, daß

— nur eindeutig erkannte Spitzenbegabungen, die zuverlässig Leistungen weit über dem Durchschnitt erwarten lassen, mit einer bevorzugten Eingangsstelle rechnen dürfen. (Denkmodelle: Ausschreibung einer begrenzten Anzahl solcher Stellen mit einem Wettbewerb nach dem System der „Großen Schulen“ in Frankreich). Mit einer Selektion, die hier wie überall ein mutiges persönliches Urteil über künftige Leistungsfähigkeit sucht, weit über mechanische Auswertung von Schulnoten hinaus;

— alle übrigen Absolventen, auch Abiturienten, sich dem offenen Wettbewerb mit Gleichaltrigen minderer Bildungsstufen stellen müssen, einem Wettbewerb, in dem sich der Aufstieg nur nach Leistung vollzieht.

Wenn sich der Staat so verhält, wird die Wirtschaft folgen.

Zielvorstellungen

Der gegenwärtige Zustand des Bildungswesens läßt sich nur langsam ändern, wenn chaotische Verhältnisse vermieden werden sollen. Wir bedürfen jedoch langfristiger Zielvorstellungen, damit die heute möglichen Änderungen sinnvoll darauf ausgerichtet werden können. Hier sollen zunächst die Sachprobleme behandelt werden. Die Verfahrensfragen folgen am Schluß.

Die Kernziele

Die wichtigsten Aufgaben im Bereich des Bildungswesens:

1. Anerkennung der sozialen Gleichwertigkeit der wissenschaftlichen und der praktischen Begabungen. Nicht die Art der Begabung darf maßgebend sein, sondern nur die Stärke.

2. Bekämpfung der Überalterung — Folge unserer weltweit einmaligen Überlänge unserer Ausbildungen.

Formen und Stufen der Begabung

Alle Begabungen, starke und schwache, intellektuelle und praktische, müssen einen angemessenen Arbeitsplatz finden und durch eine angemessene Ausbildung dahin geleitet werden.

Was auf diesem Gebiet geschieht, muß von der Grundhaltung ausgehen, daß jede Art der Tätigkeit, die der Gesellschaft nützt, menschlich die gleiche Würde hat, von der des Bundeskanzlers bis zu der des Straßenkehrers. Die Unterschiede im Einkommen und in der Befehlsgewalt gehören im System unserer Gesellschaft, das sich im ganzen gut bewährt hat, zum Bereich der Zweckmäßigkeit. Sie sind nicht notwendige Folgen einer vorgegebenen menschlichen Grundstruktur feudaler Art.

Förderung der praktischen Begabung

Intellektuelle und praktische Begabung sind für die Gesellschaft gleich wichtig. Aus beiden Zweigen sind tüchtige Minister und erfolgreiche Generaldirektoren hervorgegangen. Die starken Begabungen beider Zweige müssen gleichwertige Chancen zum sozialen Aufstieg finden. Das gehört zum Prinzip der Chancengleichheit. Formale Hürden wie Abitur und Hochschuldiplome dürfen daher nur den Zugang zu besonderen Arbeitsplätzen beschränken, bei denen eine formale Bildung dieser Art zu den Erfordernissen der Arbeit gehört. Der Weg in das Bildungswesen für praxisorientierte Berufe (zum Beispiel Ingenieure, Kaufleute) muß auch den Hauptschülern geöffnet werden, wenn sie angemessene praxisorientierte Eingangsprüfungen bestehen.

In den seltenen Fällen, in denen sich eine hohe intellektuelle Begabung bei Hauptschülern und Realschülern erst nach dem 10. Lebensjahr zeigt, muß der Übergang zu einer Hochschule auch späterhin möglich sein, aufgrund von Sonderprüfungen, die nur der Feststellung einer hohen Begabung und einer Befähigung für das Studium des speziellen Fachs dienen. Das hat es bekanntlich bereits in der Weimarer Zeit gegeben.

Sanierung der Hauptschule

Das ist der einzige Weg, die Hauptschule zu sanieren, die bei der heutigen Praxis zu einer

Sonderschule für erwiesenermaßen schwache Begabungen geworden ist.

Verbale Sympathie-Beteuerungen für die Hauptschule müssen nutzlos bleiben, solange akademischer Dünkel den Hauptschülern den Zugang zu Fachhochschulen versperrt.

Auch ein Übergang in die Ausbildung zum Lehrer müßte dem tüchtigen Hauptschüler offenstehen.

Die Fachhochschulen

Zum Programm einer systematischen Förderung der praktischen Begabungen gehört auch eine entsprechende Gestaltung unserer Fachhochschulen. Die Vorgänger unserer Fachhochschulen, die Maschinenbau-Schulen, die Berg-, Hütten- und Baugewerkschulen genossen Welt Ruf. Ihre Zöglinge waren ein begehrter Exportartikel. Der Zugang stand noch bis in die sechziger Jahre auch dem aufgeweckten Hauptschüler offen, der in Handwerkslehre und Berufsschule vorbereitet worden war. Diese Hauptschüler waren oft besser als Gymnasiasten, die mit der mittleren Reife zur Maschinenbau-Schule kamen.

Diese Bildung, so hieß es, werde den veränderten Verhältnissen nicht mehr gerecht. Zugang zu den Fachhochschulen neuer Art haben im Regelfall nur noch Abiturienten von Fachoberschulen.

Das hat den Charakter der Studentenschaft stark verändert. Früher fanden sich in den Ingenieurschulen hauptsächlich tüchtige Praktiker, die nach oben strebten. Heute dominieren dort nicht selten schwache Gymnasiasten.

Wer die Arbeitgeber befragt, ob die graduierten Bergingenieure neuer Art nun sichtlich besser seien als etwa die Steiger der alten Ausbildung, erhält vorsichtige Antworten: was sie an theoretischen Kenntnissen mehr mitbrächten, werde ausgeglichen durch das geringere Maß an praktischer Erfahrung.

Das Argument, die Neuregelung sei um der europäischen Harmonisierung willen notwendig geworden, überzeugt nicht. Es ist kein Fall bekannt, in dem ein ausländischer Arbeitgeber, der einen tüchtigen deutschen Ingenieur suchte, einen Kandidaten nur deshalb abgelehnt hätte, weil sein Studium nicht den französischen Richtlinien entsprochen habe. Nicht auf den akademischen Grad kommt es an, sondern auf die Leistung.

Wir müssen also den Zugang zu den Fachhochschulen auch den Hauptschulabsolventen wieder öffnen.

Die bereits bestehenden Möglichkeiten, nach der Lehre in die oberste Klasse der Fachhochschule einzusteigen und dann in einem Jahr dort zur Fachhochschulreife zu kommen, löst nicht die Aufgabe. Die Jugendlichen aus der Praxis geraten nämlich dann in einen Wettbewerb mit anderen Jugendlichen, welche die Schule nie verlassen haben und ihnen deshalb verbal meist überlegen sind. Das ist ein ungerechter Nachteil für die praktischen Begabungen.

Wir müßten vielmehr für die hohen praktischen Begabungen einen echten Durchgang von der Hauptschule zur Fachhochschulreife schaffen, in dem diese Gruppe unter sich ihre besondere Form von Begabung zur Geltung bringen kann. Einige Länder haben bereits Denkmotive entwickelt, anknüpfend an bewährte Formen der Techniker-Ausbildung, mit einer Zusatzunterweisung, welche die Ausbildung in der Lehr- oder Praktikantenzeit ergänzt. Praxisbegleitende Abendschulen, in unserer Studienförderung diskriminiert, liefern in anderen Ländern Fachleute hoher Qualität.

Das Thema „Allgemeinbildung“, das dabei auftaucht, wird noch in anderem Zusammenhang zu behandeln sein.

Wir müssen ferner die Lehrstühle an Fachhochschulen für bewährte Praktiker offenhalten. Sie sind in den letzten Jahren allzuoft mit Universitätsassistenten besetzt worden, die niemals selbst an der Werkbank gestanden haben und Praxis nur vom Hörensagen kennen. Auf die Eingliederung der Fachhochschulen in das Gesamtsystem unserer Hochschulen wird noch zurückzukommen sein.

Keine Privilegien für Gymnasiasten

Da die Zahl der Spitzenstellungen, die über der Ebene der Facharbeiter stehen, in der Pyramide der Gesellschaft relativ klein ist und bleiben wird, kann die Möglichkeit sozialen Aufstiegs, die den praktischen Begabungen geöffnet werden muß, nur von wenigen in einen vollen Erfolg verwandelt werden.

In einer gerechten Welt darf das nun auch für Gymnasiasten nicht anders sein. Wir haben keinen Anlaß, einen Gymnasiasten mittlerer intellektueller Begabung besser zu stellen als einen Hauptschüler mittlerer praktischer Begabung. Fähigkeit abstrakten Denkens, verbale Gewandheit sind für viele Aufgaben unerlässlich, aber keineswegs für alle. Für andere Aufgaben sind praktischer Blick, Begabung zum Beobachten und zur raschen Reaktion, natürliche Geschicklichkeit wichtiger.

Das bedeutet: Gewiß sollen wir die hohen intellektuellen Begabungen nachdrücklich fördern, sogar erheblich mehr, als wir das derzeit tun, aber ebenso die hohen praktischen Begabungen.

Dagegen besteht kein Anlaß, etwas Besonderes für mittlere und schwache intellektuelle Begabungen zu tun, die im Bereich des Beschäftigungssystems in Zukunft voraussichtlich in der Ebene der Facharbeiter landen werden; es besteht kein Anlaß, für sie mehr zu tun als für die praktischen Begabungen gleicher Qualität.

Alle Jugendlichen müssen durch gute Schulen auf das Leben vorbereitet werden, auf den Einstieg in den Beruf, das heißt auf die Möglichkeit, sich dort von der Eingangsposition aus selbst die speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten zu verschaffen, die für die Aufgaben des Arbeitsplatzes notwendig sind. Sie müssen ferner neben der Ausbildung für einen Beruf eine allgemeine Bildung erhalten, die sie befähigt, mit den Aufgaben ihres privaten Lebens fertig zu werden, vom Bereich kultureller Sensibilität bis zum Bereich der Steuererklärung.

Aber Gymnasien und Hochschulen dürfen keine Transportbänder für mittlere und schwache Begabungen sein, um diese mit Hilfe eines „Diplom-Bonus“ in Positionen zu bringen, die sie im freien Wettbewerb nicht erreichen könnten — Diplom-Bonus durch Eintrichtern von Stoffwissen etwa im Bereich der Integralrechnung oder der Molekularbiologie, das nur dem Bestehen der Prüfung dient und dann in wenigen Jahren vergessen sein wird.

Der soziale Vorteil für Kinder schwächerer Begabung, die auf diese Weise mit kräftigen Hilfen über Hürden gehoben werden, wird nämlich mehr als kompensiert durch den Nachteil, den das für andere, weniger intellektuell, mehr praktisch begabte Kinder mit sich bringt, für Begabungen, die in der Endstellung im Beruf vielleicht nützlicher sind als ein wohlgefüllter Schulsack am Prüfungstage.

Wir sollten nicht den Versuch machen, die Sozialstruktur unseres Volkes durch eine Steigerung der Abiturientenquote von 4 % auf 24 % oder gar auf 50 % zu verbessern. Es geht vielmehr um die Chancengleichheit für die Nichtabiturienten. Chancengleichheit, nicht speziell ausgerichtet auf Gymnasien und Hochschulen (diese Zielrichtung bedeutet nämlich eine Privilegierung der intellektuellen Begabungen, das heißt Ungleichheit der Chancen), sondern Chancengleichheit für den Aufstieg im Beruf, mit oder ohne Diplom.

Die Anforderungen für das Abitur

In der erst kurz zurückliegenden Zeit, in der die Nachfrage nach jungen Akademikern nicht gedeckt werden konnte, in der wir unsere Schulen mit „Mikätzchen“ in Gang halten mußten (die ihre Aufgabe oft vorzüglich erfüllt haben), haben viele Gymnasien auch die Anforderungen für das Abitur gesenkt. Der Vergleich ist schwierig, weil sich das Abitur stark verändert hat. Die Oberstufenreform, die im folgenden Abschnitt noch einmal zu erwähnen sein wird, hat die Anforderungen in manchen Leistungsfächern stark nach oben getrieben. Dort zeigt sich Streß. Viele Gymnasiasten betrachten jedoch die freien Nachmittage als einen gesicherten sozialen Besitzstand. Konzentrierte Hausarbeit, in früheren Generationen ein solides Fundament wissenschaftlicher Ausbildung, scheint selten geworden zu sein.

Insgesamt dürfte das Abitur heute leichter sein als früher. Oberstudiendirektoren, die schon 1962 an Abiturprüfungen beteiligt gewesen waren, haben unabhängig voneinander übereinstimmend geschätzt, daß die Zahl der Abiturienten um ein Drittel bis ein Viertel sinken würde, wenn man die Anforderungen wieder auf den Stand von 1962 brächte. Das würde den Anteil der Abiturienten auf 15—17 % reduzieren. Die gehobenen Anforderungen würden auch auf die unteren Klassen zurückwirken und insgesamt die Qualität der Ausbildung steigern.

Schul- und Studienzzeit

Die Bundesrepublik Deutschland fordert für das Abitur im Regelfall 13 Schuljahre. Alle anderen Länder der Welt schreiben 12 Jahre oder weniger vor.

Die These, 13 Schuljahre würden benötigt, um eine unverzichtbare Mindestmenge an Stoff zu behandeln, wird durch die Stoffpläne der neuen Oberstufe widerlegt. Wer die Normenbücher für die Abiturfächer Mathematik und Biologie durchsieht, stellt fest, daß die Anforderungen etwa auf der Ebene des universitären Vordiploms liegen. Der Beschluß, in der Oberstufe der Gymnasien eine Verringerung der Prüfungsfächer auf vier zuzulassen, durch eine Abwahlentscheidung des Schülers, hat also in diesen Fächern zu einer Überdehnung des Stoffs geführt.

Aber selbst wenn auf diese Weise einzelne Schüler in bestimmten Fächern schon vor dem Abitur mehr lernen als Primaner im Ausland, so ist das für das Studium offenbar ohne Be-

deutung. Wenn diese Kenntnisse Bedeutung hätten, so müßte doch die Studienzeit bei uns entsprechend kürzer sein. Aber das Gegenteil ist der Fall. Die mittlere Studienzeit unserer Studenten beträgt sechseinhalb Jahre, ebenfalls ein Weltrekord. Gewiß steckt in dieser Zahl ein vergleichsweise hoher Anteil von Fälen, in denen auf ein abgebrochenes Studium ein völlig anderes aufgesetzt wurde. Aber auch ohne Wechsel des Studienfachs haben wir überlange Studienzeiten.

Die längste Studienzeit der Welt, aufgestockt auf die längste Schulzeit der Welt, das führt zu einer spektakulären Überalterung. Erfahrungen der EG-Kommission in Brüssel: die deutschen Jungakademiker, die dort beginnen, sind im Mittel fünf Jahre älter als ihre Kollegen aus den anderen acht Ländern. Und die amerikanischen Doktoren der Naturwissenschaft (Ph. D.) sind ebenfalls jünger als ihre deutschen Fachgenossen, ohne deshalb weniger zu leisten, im Gegenteil. Der Vorteil zusätzlicher Kenntnisse, zusätzlicher Fähigkeiten, welche die längere Ausbildung im einen oder anderen Falle bringen mag, wird mehr als ausgeglichen durch den Verlust an Spontaneität und Kreativität, die unvermeidliche Folge des allzu langen Festhaltens in der Position eines Schülers, der sich nur am Gängelband eines Lehrers bewegen darf. Die Kurven der Nobelpreiszahlen in Deutschland einerseits, in den Vereinigten Staaten, aber auch in Großbritannien andererseits zeigen ein betrübliches Bild, das vermutlich auch mit unseren überlangen Ausbildungszeiten zusammenhängt. Sie verwandeln jugendliche Schaffenskraft in Frustration und Resignation.

Der Unterrichtsstoff

Diese Problematik führt immer wieder zur Frage nach dem Unterrichtsstoff. Was sollen die Schüler auf dem Gymnasium, die Studenten auf der Hochschule lernen?

Auf dem Gymnasium: lernen, zu lernen. Sie müssen lernen, wie man Fakten sammelt, die man für seine Arbeit braucht. Sie müssen erkennen, was sie auswendig wissen sollten und was sie nachschlagen können, wo und wie. In diesem Zusammenhang wäre es nützlich, das Gedächtnis zu trainieren, das man in jeder Berufsarbeit braucht.

Dann müssen sie lernen, wie man Argumente sammelt, gegeneinander abwägt, wie man sich eine Meinung bildet, im ständigen Bemühen, eigene Vorurteile zu erkennen und auszuschal-

ten, keine Fehler zu übersehen. Kurz: exakt und konzentriert geistig zu arbeiten.

Und dann muß der Gymnasiast lernen, seine Meinung mündlich und schriftlich überzeugend zu vertreten. Wer das alles kann, besitzt die Reife für ein Hochschulstudium.

Ebenso wie das Gymnasium muß auch die Universität sich als eine Einrichtung verstehen, die das Denken und das wissenschaftliche Arbeiten lehrt. Sie ist keine Ballung von Fachschulen für akademische Berufe. Sie muß neben den fachlichen Aspekten stets auch die allgemeinen geistigen Zusammenhänge ihrer Studien im Auge behalten.

Das kann und muß sie innerhalb der Fachvorlesungen tun. Sie löst ihre Aufgabe nicht, wenn sie eine Vielzahl allgemein bildender Vorlesungen anbietet, um einen rein fachlich, praxisorientierten Unterricht in den vorgeschriebenen Fachvorlesungen zu legitimieren. Allgemeinbildung jenseits des Abiturs, das ist keine Frage des allgemein bildenden Stoffs (den sich heute jedermann auch außerhalb der Universität leicht verschaffen kann), sondern eine Frage der geistigen Haltung.

Aber auch im Fachbereich ist der Stoff, der dort auswendig zu lernen ist, nicht das Wichtigste. Die Universität muß den Studenten so vorbereiten, daß ihm die Problematik, der er in der Anfangsstellung seines Berufes begegnet, sofort verständlich ist, daß er den Fachgesprächen der älteren Kollegen folgen kann. Er muß weiter wissen, wie er sich die zusätzlich benötigten Informationen verschaffen kann. Das gilt für alle Studienfächer. Die Vorstellung, die Universität könne ihn mit fertigen Lösungen für alle seine späteren Aufgaben versorgen, ist unsinnig. Sie kann ihn nur anleiten, mit welchen Methoden er späterhin seine Lösungen suchen muß. Das bedeutet: Ebenso wie in der Schule kann auch in der Hochschule der Stoff nur beispielhaften Charakter tragen.

Die Frage, wie lange das Studium dauern soll, läßt sich auch für die Universität nicht wissenschaftlich aus der Natur der Gegebenheiten des einzelnen Fachs ableiten, sondern ist Gegenstand einer politischen Entscheidung, nämlich: wieviel Ausbildung soll der Staat auf Kosten des Steuerzahlers dem Hochschulabsolventen sozusagen als Grundausstattung mitgeben und was soll er der späteren Ausbildung am Arbeitsplatz und dem Selbststudium überlassen.

Unsere Schulgläubigkeit neigt dazu, den Anteil der selbsterworbenen Kenntnisse in der Erledigung der täglichen Arbeit gröblich zu unterschätzen. Gewiß braucht man zunächst ein Studium, um überhaupt Erfahrungen sammeln zu können. Wer jedoch mindestens fünf Jahre in seinem Beruf gearbeitet hat, für den liegt der Anteil der späterhin persönlich erworbenen Kenntnisse an der Tagesarbeit durchweg bei mehr als 90 %.

Aber ein anderes Ziel ist noch wichtiger. Die Aufgaben ändern sich ständig. Die Erkenntnisse vergrößern sich. Die Vorbereitung auf unerwartet neue Lagen gehört deshalb zu der wichtigsten Aufgabe der Ausbildung an der Universität. Die Frage nach der Studienzeit kann also nicht lauten: Wieviel Zeit ist notwendig, um die Studenten mit einer gegebenen Menge von Studienstoff vertraut zu machen, sondern sie kann nur lauten: wieviel und welcher Studienstoff läßt sich sinnvoll in der Zeit der Jahre behandeln, die man einem Schüler und Studenten insgesamt als Studienzeit zumuten kann, bevor er endlich soviel Vertrauen besitzt, daß man ihm einen Arbeitsplatz zuteilt.

Die Allgemeinbildung

Wer auf Verkürzung der Schul- und Studienzeit drängt, setzt sich dem Vorwurf aus, er wolle abgerichtete, dressierte Fachleute züchten, nur für bestimmte Arbeitsplätze brauchbar, und deshalb der Willkür des Arbeitgebers ausgeliefert, der Ausbeutung.

Nun weiß heute jeder Arbeitgeber, daß sich in seinem Betrieb in den nächsten zehn Jahren vieles ändern wird, daß er bei der Kostspieligkeit von Arbeitskraft Leute braucht, die er rasch versetzen kann, vielleicht sogar zeitweise in zwei Abteilungen zugleich. Er sucht also flexible Mitarbeiter.

Die Vorstellung, daß eine längere Schul- und Studienzeit auch größere Flexibilität ergäben, ist abwegig. Die allgemeine Erfahrung geht dahin, daß zwischen dem zwanzigsten und dreißigsten Lebensjahr jedes Jahr die Fähigkeit vermindert, sich vom Studium auf die völlig anderen Aufgaben des Berufsalltags umzustellen, den „Berufsschock“ zu überwinden, von dem die Psychologen sprechen. Hier wirkt der Verlust an Spontaneität, von dem die Rede war. Aber auch die Bereitschaft, den Arbeitsort zu wechseln, vielleicht gar ins Ausland zu gehen, nimmt mit zunehmendem Alter rasch ab.

Jedenfalls läßt sich Flexibilität nicht dadurch fördern, daß man den Studenten in möglichst viele Töpfe hineinriechen läßt. Wer sein Handwerk gut beherrscht, wer sich dort als tüchtig bewährt hat, erweist sich meist auch in ganz anderen Bereichen als tüchtig. Die Stahlindustrie hat auf den Steuerbühnen ihrer Walzenstraßen gute Erfahrungen mit tüchtigen Bäckern und Friseuren gemacht.

Flexibilität hängt nicht von der Breite einer Vielzahl von Fachausbildungen ab, sondern von der Kraft der Persönlichkeit. Persönlichkeit läßt sich jedoch nicht schulmäßig ausbilden. Jeder einzelne muß seinen eigenen Weg suchen. Bergsteigen oder Bratsche-Spielen können dabei fruchtbarer sein als Integralrechnung oder französische Grammatik.

Französische Grammatik: Jeder Abiturient sollte Anfangskenntnisse in zwei modernen Fremdsprachen besitzen (wie das in meiner Jugend auch für die Humanisten selbstverständlich war); und dafür könnte man notfalls auf mancherlei anderen Schulstoff verzichten. Aber von den Praktikern, den Absolventen der Fachhochschulen etwa, sollte man keine Sprachkenntnisse fordern. Wer Sprachkenntnisse braucht, wird sie sich im eigenen Interesse verschaffen. Aber es gibt sehr viele Arbeitsplätze, für die man mit der deutschen Muttersprache auskommt.

Die gleiche Überlegung gilt für eine Menge von Prüfungsstoff, der sich bei manchen akademischen Graden in Randgebieten angereichert hat. Wieviel Prozent der deutschen Volkswirte, wieviel Prozent der deutschen Bergingenieure brauchen späterhin das hohe Maß mathematischer Kenntnisse, das unsere Prüfungsordnungen von ihnen fordern? Sollte man nicht Sonderkenntnisse nur von Leuten erwarten, die sich auf besondere Arbeitsplätze vorbereiten wollen? Welchen Stoff muß der durchschnittliche Student aus Sachgründen beherrschen und welcher Stoff dient vorzugsweise dem Prestige des Fachs oder dem Prestige des Professors?

Die Aufgaben des Gymnasiums

In einem chancengerechten Bildungssystem sollte der Weg Gymnasium—Hochschule den hohen intellektuellen Begabungen vorbehalten sein. Im Interesse wirksamer Förderung dieser starken intellektuellen Begabungen darf dieser Bildungsweg nicht mit der Aufgabe belastet werden, unter sozialen Erwägungen mühsam auch mittlere und schwache Begabungen

mit Kenntnissen zu versehen, die nur für intellektuell anspruchsvolle Arbeitsplätze notwendig sind.

Welche Anforderungen der Staat für den Zugang zu den Gymnasien, für die Reifeprüfung und späterhin für die Hochschul-Diplome stellen will, läßt sich, wie erwähnt, nicht durch wissenschaftliche Überlegungen ermitteln. Am besten zeigen das die Schwankungen der Zielvorstellungen. Der Bildungsgesamtplan der Bundesregierung von 1970 wollte einmal 50 % der Jahrgänge ins Gymnasium holen und die Hälfte davon zum Abitur bringen. Ist nun 50 % „sozialer“ als 25 % oder 15 %? Das sollte niemand behaupten. Das soziale Problem stellt sich jeweils an der Grenze, in der Spannung zwischen denjenigen, welche die letzten noch zählenden Plätze erobert haben, und den ersten derjenigen, die leer ausgegangen sind.

Härte und Schmerz dieser Spannung hängen nun von der Lage der Grenze ab. Die Studienstiftung des Deutschen Volkes nimmt nur etwa 2 % der Studenten auf. Noch niemand hat darin eine soziale Härte für die restlichen 98 % gesehen. Das Nichterreichen der Studienstiftung ist der Normalfall, und er wird als solcher auch gelassen akzeptiert. Wenn jedoch die Grenze der Erfolglosen bei 50 % und darunter liegt, wird der Mißerfolg um so quälender, je kleiner der ausgeschiedene Rest bleibt. Die Stimmung der Hauptschüler zeigt das beispielhaft.

Die soziale Qualität einer anvisierten Abiturientenquote läuft also keineswegs mit der Steigerung dieser Kurve parallel, im Gegenteil, sie ist vielmehr dann am größten, wenn die Summe der Enttäuschungen, die mit dieser am Ende voraussichtlich verbunden ist, ihr Minimum erreicht. Enttäuschungen, das sind die Fälle, in denen der Student sich bei Beginn seiner Berufsarbeit mit einer gewissen Verbitterung sagen muß, daß er diesen Einstieg früher und vernünftiger auf einem anderen Wege hätte erreichen können. Diese Erwägung stellt die Brücke zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem her.

Für alle Jugendlichen eine Allgemeinbildung, die sie lebensfähig macht. Kostspielige Berufsvorbereitung jedoch nur in einem Maße, das sich vor dem Steuerzahler rechtfertigen läßt und die Erwartungen einigermaßen auf die mögliche Erfüllung ausrichtet.

Prognose der Beschäftigung

Wir alle wissen, daß der Bedarf an Akademikern schwer vorauszusagen ist. Das befreit die

Politik jedoch nicht von der Notwendigkeit, Vorstellungen zu entwickeln. Wer Steuergelder für den Bau von Universitäten bewilligt, muß sich überlegen, wie viele Studienplätze er finanzieren darf, ohne die Nichtstudierenden allzusehr zu schröpfen und andere Aufgaben des Staates ungebührlich zu vernachlässigen. Bildung ist ja nur eine der Staatsaufgaben, die in die Gesamtheit aller Aufgaben angemessen eingefügt werden muß. Die Politik muß also von Zahlenvorstellungen ausgehen — richtigen oder falschen.

Die Planung muß gewiß auch für möglicherweise steigenden Bedarf vorsorgen. Aber offensichtlich gibt es Obergrenzen.

Im Mai 1976 hatten nur 8 % der Beamten, Arbeiter und Angestellten ein Netto-Einkommen von mehr als 2 200 DM. Das ist das Einkommen eines Assessors, die Untergrenze des Akademikereinkommens also. In dieser Prozentzahl steckt eine beträchtliche Menge von Nichtakademikern. Wie bereits in anderem Zusammenhang erwähnt wurde, ist nicht zu erwarten, daß sich diese Einkommenspyramide im Sinne einer Vergrößerung des Anteils der hohen Einkommen verändern könnte. Im Gegenteil: Dieser Anteil wird sich eher verringern. Wenn also 22 % des Geburtsjahrganges zum Abitur kommen, wird weniger als die Hälfte dieser Abiturienten das bisherige Einkommen eines Akademikers erreichen. Diese Größenordnung ergibt sich übrigens auch, wenn man den zu erwartenden Ersatz- und Zusatzbedarf an Akademikern, zu errechnen aus der Statistik der Beschäftigten, mit der zu erwartenden Zahl der Hochschulabsolventen vergleicht.

Daraus ergibt sich zugleich das Maß der Enttäuschung, das unser Bildungs- und Beschäftigungswesen jetzt unseren Abiturienten bereitet oder vorbereitet. Sollten wir nicht besser Gymnasiasten und Studenten frühzeitig auf andere, auf die Praxis orientierte Berufswege umlenken, mit der Aussicht, daß praktische Begabungen dort sogar größere soziale Chancen haben? Bei der heutigen Lage des Arbeitsmarktes stößt das auf Bedenken. Studium, das ist heute zuweilen verdeckte Arbeitslosigkeit. Eine langfristige Planung kann jedoch das Problem der Fehlentwicklung nicht einfach ausschalten.

Die Mechanismen der Lenkung

Die Zahl der Bewerber um akademische Arbeitsplätze wird durch Siebmechanismen bestimmt: beim Übergang von der Grundschule

zum Gymnasium, beim Abitur, beim Schlußexamen für das Universitätsdiplom. Sie läßt sich also durch die Anforderungen beeinflussen, die für das Bestehen dieser Prüfung gestellt werden, Anforderungen, die sich ja, wie gesagt, nicht wissenschaftlich ermitteln lassen, sondern das Ergebnis einer politischen Willensentscheidung sind.

Die Diplomzeugnisse gehen dann in den Mechanismus der Verteilung von Arbeitsplätzen ein, in die Auswahlentscheidung der Arbeitgeber. Aber diese Zeugnisse gibt es erst nach langen Studienjahren. Der Student muß früher und besser über seine Chancen informiert werden. Wer Lehrer werden will, muß wissen, wie viele Studenten das gleiche Berufsziel haben und wie viele Stellen etwa für seinen Jahrgang verfügbar sein werden. Dann kann er sich ausrechnen, welchen Rang er im Wettbewerb innerhalb seines Jahrgangs erreichen muß, um Aussichten auf eine Stelle zu haben. Reicht es, wenn er zur besseren Hälfte gehört?

Für diese Motivation muß er aber auch frühzeitig erfahren, wie er im Felde seiner Mitbewerber liegt. Die in Amerika üblichen Semesterprüfungen geben darauf eine Antwort. Wir werden ähnliche Informationen bereitstellen müssen. Da das Zahlenverhältnis Lehrer : Schüler hierzulande keineswegs ungünstiger ist als an amerikanischen Universitäten, sollte das auch bei uns möglich sein.

Zu diesen Motivationen aus dem Bereich der überzogenen Erwartungen kommen drei spezielle Motivationen, die unsere Gesetzgebung in der Form des Geldanreizes geschaffen hat: BAFöG ohne ernstliche Leistungskontrolle (das gibt es in keinem anderen Land der Welt); Dotierung aller akademischen Beamten mit einem Einkommensvorsprung vor den Nichtakademikern, der ebenfalls im internationalen Vergleich groß ist; ein praktisch lebenslänglicher Einkommensvorsprung für die Beamten mit längeren Studienzeiten (ein System, das eine Verlängerung des Studiums zu einer hochrentierlichen Investition werden läßt); Lebenszeitverträge schon vor dem 30. Geburtstag (was es auch in keinem anderen Land der Welt gibt). Die Einzelheiten sollen hier nicht erörtert werden. Aber der Zudrang zum Studium beruht auch auf diesen Motivationen. Durch eine Verminderung des Anreizes ließe sich auch die Zahl der Bewerber und damit die Zahl der Enttäuschungen vermindern.

Selektion innerhalb der Hochschulen

In der „Mikätzchenzeit“ des Akademikermangels haben wir die Ventile, die den Zustrom zu den akademischen Positionen regelten, weit geöffnet. Diese liberale Politik plötzlich auf wesentlich engere Querschnitte umzustellen, stieße auf heftigen Widerstand. Es wird kaum gelingen, die Selektion, ausgerichtet auf den Bedarf an Akademikern herkömmlicher Art, wieder auf die Zulassung zum Gymnasium und auf das Abitur zurückzuverlegen. Aber unser gegenwärtiges System, das diese Selektion erst nach 20 Schul- und Studienjahren vornimmt, ist nicht nur höchst unrationell, sondern auch sehr unmenschlich.

Die Angelsachsen nehmen die Selektion innerhalb der Hochschulen vor. Der Grad des Bachelor läßt sich in höchstens drei Jahren verhältnismäßig leicht erlangen. Aber die Zulassung zum post-graduate-Studium, das zum Master und zum Doktor führt, ist schwierig. 85 % der amerikanischen Studenten verlassen die Hochschule als Bachelor. Sie haben damit eine Berufsausbildung, die von Arbeitgebern in Staat und Wirtschaft als qualifizierend anerkannt wird. Und sie haben einen akademischen Grad, der sich auf Visitenkarten drucken läßt (wenn man darauf Wert legt). Nun gibt es auch in Deutschland — in den naturwissenschaftlichen Fächern — eine Teilung des Studiums, mit einem Vordiplom nach vier bis fünf Semestern. Wir konzentrieren jedoch die Ausbildung für das Vordiplom auf theoretische Fächer, die keine Qualifikation für den Beruf bringen, und mit dem Vordiplom ist auch kein Titel verbunden. Wer unsere Universität mit einem Vordiplom verläßt, ist als Student gescheitert. Der Vorschlag, unser Hochschulwesen auf das angelsächsische Vorbild umzustellen, stößt auf empörten Widerspruch. Wir hätten traditionell immer die theoretischen Fächer an den Anfang des Studiums gestellt; das Bildungswesen habe sich in den angelsächsischen Ländern insgesamt ganz anders entwickelt, mit dem unsrigen nicht zu vergleichen. Aber ist es wirklich so ganz anders? Haben wir uns nicht bei der breiten Öffnung unserer Hochschulen immer wieder nachdrücklich auf das amerikanische Vorbild bezogen? Und bringt nicht das amerikanische System eine vernünftige Lösung der Aufgabe, die Massenausbildung von der Ausbildung der echten wissenschaftlichen Begabung zu trennen, eine Aufgabe, um die wir uns bisher beharrlich herumdrücken?

Die Selektion am Ende eines ersten Studienabschnitts gibt es übrigens, wenn auch in ande-

ren Formen, ebenso in Frankreich. Die „Licence“, nach drei bis vier Studienjahren relativ leicht zu erreichen, etwa dem Bachelor vergleichbar, beendet für die meisten französischen Studenten die Hochschule. Die Zulassung zu den „Großen Schulen“, die in die akademischen Stellen der höheren Ebene führen, ist dagegen nur in schwer umkämpften Wettbewerben zu erreichen. Die Teilnahme setzt eine Lizenz voraus.

Eine Umstellung auf das französische System würde unser Hochschulwesen jedoch weitaus stärker verändern als eine Umstellung auf das angelsächsische.

Wer die angelsächsische Lösung überheblich abtut, muß sich fragen lassen, ob der angelsächsische Bachelor minder qualifiziert sei als etwa der deutsche Diplom-Kaufmann. In dieser Frage gibt es Erfahrungen: einige Tochtergesellschaften amerikanischer Konzerne, in Deutschland von Deutschen geleitet, beschäftigen junge deutsche und junge amerikanische Akademiker nebeneinander mit gleichen Aufgaben. Das Urteil: Die Amerikaner sind gewiß nicht schlechter, eher besser als ihre deutschen Kollegen, weil ihre Ausbildung sie näher an die Probleme der Praxis herangeführt hat. Und überdies sind sie wesentlich jünger und aktiver. Wir sollten uns also intensiver mit dem angelsächsischen Modell beschäftigen. Einen Abschluß, den auch die Arbeitgeber als Berufsqualifikation akzeptieren, und einen entsprechenden Titel, das müßten wir einer großen Zahl von Studenten anbieten. Der Wissenschaftsrat hat bereits einige Modelle vorgeschlagen.

Als Titel bietet sich der angesehene „Diplom“-Titel an (der im Ausland weitgehend unbekannt ist). Der Titel Bakkalaureus wird hierzulande als fremdartig empfunden, als Bezeichnung für Akademiker minderen Ranges.

Wer nach dem Diplom weiterstudieren will, müßte sich dann einer scharfen Selektion stellen für ein post-graduate-Studium, das zum Magister- und Dokortitel führen könnte. Damit würde auch der Magister-Titel, der in Deutschland vorerst kaum Prestige gibt, seine Substanz erhalten, und man könnte ihn sogar zusätzlich zum Diplomtitel den Diplomakademikern der bisherigen Ordnung verleihen, soweit sie daran interessiert sind, die Gleichwertigkeit mit dem Master-Titel, die bisher anerkannt war, zu beweisen. Die Fälle, in denen das eine echte praktische Bedeutung hat, sind extrem selten.

Eine solche Neuregelung würde auch die Fachhochschulen sinnvoll in ein Gesamtsystem aller Hochschulen einordnen. Der Diplomgrad könnte dann sowohl an Fachhochschulen als auch an Volluniversitäten erworben werden. Alle Diplomakademiker müßten das Recht haben, an der Eingangsselektion zum post-graduate-Studium, das bei den Volluniversitäten läge, gleichberechtigt teilzunehmen. Dabei könnte es sich entwickeln, daß die Diplom-Akademiker der Fachhochschulen, weil praxisnäher ausgebildet, für bestimmte Arbeitsplätze bessere Chancen haben als ihre Kollegen von den Volluniversitäten. Auch das wäre eine sinnvolle Aufteilung.

Das sinnlose Aufstocken eines vollen Diplom-Studiums auf ein volles Fachhochschulstudium, das heute allzuoft vorkommt, würde entfallen. Zugleich würde sich die Qualität der post-graduate-Ausbildung sofort heben, weil diese Qualität auch von der Intelligenz der Studenten abhängt. Je höher die Intelligenz ist, desto mehr kann der Unterricht bieten. Das wiederum käme der Forderung zugute, die heute unter den Zwängen der Massenausbildung leidet. Selbst an die Nobelpreise sollte in diesem Zusammenhang gedacht werden.

Die scharfe Selektion, die vor den Beginn des post-graduate-Studiums gesetzt werden sollte, kann allerdings nur dann funktionieren, wenn der oben erwähnte automatische Zusammenhang zwischen Studienlänge und Anfangsgehalt (Beispiel: A 13 für den Diplomingenieur, A 11 für den graduierten Ingenieur) bewußt und sichtbar gelöst wird. Die Besoldungsgruppe des Einganges sollte für beide Gruppen grundsätzlich die gleiche sein. Beförderung dann nur nach der Leistung, ohne Diplom-Bonus. Solange der Staat seine Besoldungsordnung nicht in diesem Sinne ändert, wird der politische Druck auf breite Öffnung auch der post-graduate-Studien siegreich bleiben.

Das Hochschulrahmengesetz

Das Hochschulrahmengesetz überträgt in § 8 die Studienreform den Hochschulen, die dabei ständig mit den zuständigen staatlichen Stellen zusammenwirken sollen. Jede Reform bedarf also der Zustimmung der Hochschulen.

Professoren sind oft konservativ. Sie verteidigen das System, das sie am besten kennen, das altgewohnte. Die Vielzahl der Stunden, die sie in Reformdiskussionen haben verbringen müssen, hat eine deutliche Reformmüdigkeit

entstehen lassen, mit einer Komponente von Resignation: Es kommt ja doch nichts Besseres heraus, wahrscheinlich etwas noch Schlechteres. Überdies sind Professoren oft Individualisten, die das Unbedingte eines Kampfes für die Wahrheit auch in den Streit über Methoden hineinbringen; die von Kompromiß und Konsens meist wenig halten.

Die Legitimation der Studenten ist fraglich. Es fehlt ihnen an Erfahrung. Überdies sind die heutigen Wortführer im Grunde nicht betroffen. Die meisten von ihnen werden die Universität verlassen haben, wenn die nächste Welle der Reformen in Kraft tritt — für Studenten, die dann vielleicht ganz anders denken: Die heutigen Studenten der Medizin fühlen sich keineswegs glücklich mit dem System der multiple-choice-Bögen, ohne jede mündliche Prüfung, für das ihre Vorgänger so leidenschaftlich gekämpft haben.

Aber das Hochschulrahmengesetz verleiht den Professoren und den Studenten eine Schlüsselstellung für alle künftigen Reformen. Der Gedanke, das Hochschulrahmengesetz zu novellieren, die Rechte des Staates für den Bereich der Studienreform zu vergrößern, vielleicht mit der Möglichkeit, neue Studienordnungen zu oktroyieren, würde, wenn er sich überhaupt politisch verwirklichen ließe, zunächst wieder zu erbittertem Streit führen, der auf Jahre hinaus alle Studienreformen blockieren müßte. Wir würden dann wieder einmal die Sachprobleme, die dringend einer Lösung bedürfen, auf eine bequeme Weise hinter dem Pulverqualm einer Schlacht um Zuständigkeiten verschwinden lassen.

Die Welt der Hochschulen läßt sich also vorerst nur verändern, wenn Professoren und Studenten mitziehen. Der Staat kann hier nicht befehlen, aber er darf gewiß mitreden. Soll er mitreden?

Diese Frage ist zu bejahen. Die Universitäten sind zerstritten, der natürliche Individualismus der Professoren wurde schon erwähnt. Wenn überhaupt etwas erreicht werden soll, muß der Staat, gestützt auf die öffentliche Meinung, die Rolle eines Meinungsführers übernehmen. Bisher hat er sich davor gedrückt. Als sich deutlich zeigte, auch in der Form von Studentenunruhen, daß die Verwandlung unserer Elite-Universitäten in Massenhochschulen tiefe Reformen des Unterrichts notwendig machte, hat der Staat keineswegs den Unterricht reformiert, sondern nur die Strukturen vieler (keineswegs aller) Universitäten geändert und im übrigen die Universitäten ermahnt, sich selbst

zu reformieren. Die Erfolge überzeugen nicht. Die Studenten haben zum Thema Studienreform erstaunlich wenig beigetragen, von ihrem Kampf für günstigere Benotung abgesehen. Im übrigen galt und gilt ihr Kampf vorzugsweise ihren Machtpositionen, der Form also, nicht dem Inhalt.

Wenn es jedoch gelänge, die politischen Parteien zu einem Konsens über konkrete Zielvorstellungen der Studienreform zu bringen, und dafür die Unterstützung der öffentlichen Meinung zu gewinnen, könnten die Hochschulen sich einer solchen Bewegung kaum entziehen.

Studienordnung

Am dringlichsten sind neue Studienordnungen für die Fächer, bei denen wir heute schon mehrere akademische Grade nebeneinander haben, Grade der Universitäten und Grade der Fachhochschulen, die letzteren deutlich minder bewertet. Das führt dann, wie erwähnt, zu einer Vielzahl von Fällen, in denen auf das Fachhochschulstudium noch ein vollständiges Universitätsstudium aufgesetzt wird (was es in dieser Form in keinem anderen Lande der Welt gibt).

Hier läge also die oben vorgeschlagene Gleichschaltung der Fachhochschulen mit der ersten Stufe der parallelen Universitätsstudiengänge (bis zum ersten Examen, welches das bisherige Vorexamen ersetzt) am nächsten.

Wer das für plausibel hält, muß sich allerdings gerade in diesem Punkt auf einen besonders intensiven Widerstand der Traditionalisten gefaßt machen. Eine solche Reform bleibt jedoch der einzige Weg, um die Fachhochschulen sinnvoll in das Gesamtgefüge unserer Hochschulen einzuordnen; sie ist zugleich ein zweckmäßiges Mittel, in die Ausbildung für Studenten, deren große Mehrzahl am Ende praktische Tätigkeiten übernimmt, frühzeitig und gründlich Anschauung von Praxis einbringen. Und diese Anschauung ist auch für die kleinere Minderheit wichtig, die später lebenslang in der Theorie ihres Faches arbeitet.

Die Verwaltung der Hochschulen

Das Denkmodell *trial and error* muß auch für die Veränderungen gelten, welche die Bildungsreform in unseren Hochschulen vorgenommen hat. Fast alle Professoren sind der Ansicht, daß der enorm gestiegene Aufwand an Zeit, die sie heute den Verwaltungsproblemen ihrer Universität widmen müssen, vor

einer nüchternen Kosten-Nutzen-Analyse nicht bestehen kann. Es mag Professoren geben, denen Verwaltung ein spielerisches Vergnügen macht. Sie sind jedoch selten.

Verwaltung, das war in der alten Humboldt-Universität Sache des Kurators, eines Beamten hohen Ranges, der am Ort der Hochschule die Rechte des Staates wahrnahm und zugleich aus seiner guten Personal- und Lokalkennntnis heraus die Interessen der Universität im Ministerium vertrat. Das hat mehr als hundert Jahre vorzüglich funktioniert.

Die Wissenschaft arbeitete in Räumen und mit einem Service, wie es etwa der Staat zur Verfügung stellt und wie es etwa der Gast im Hotel als gegeben vorfindet.

In den ersten Jahren nach dem Krieg wurde dieses bewährte System in einer Welle von Mißtrauen gegen jegliche Form staatlichen Einflusses beseitigt. Die Ideologie totaler Freiheit der Hochschulen erreichte ihren Höhepunkt in der Forderung nach Globalhaushalten: Hunderte von Millionen D-Mark, die nach dem Belieben der Hochschule verteilt werden sollten.

Daß die Finanzminister das nicht akzeptieren konnten, lag auf der Hand. An die Stelle der alten eingespielten Hochschulaufsicht traten Erlasse der Finanzminister und der Kultusminister, formuliert von Beamten, durchaus wohlwollend, aber in fernen Städten lebend, mit dem Tagesgeschehen der Universitäten zu wenig vertraut. Da Aussprachen von Ministern und Beamten mit drittelparitätischen Gremien der Universitäten oft zu rüden Szenen führten, sank in den Hauptstädten die Neigung zu solchen Gesprächen, und der Verkehr wickelte sich in Erlassen ab, die man in der alten württembergischen Verwaltung scherzhaft „Befehle“ nannte. Die Eroberung der totalen Autonomie erwies sich als Pyrrhussieg.

Die Universität sollte dem Staat geben, was des Staates ist. Wer die Geldmittel aufbringen und gegenüber dem Steuerzahler verantworten muß, wird sich in jedem Falle den notwendigen Einfluß verschaffen. Eine offen-ehrliche Regelung ist dabei besser als der Umweg über eine Vielzahl von Ministerialerlassen.

Eine Neuregelung ist aber auch um der Sache willen notwendig. Die Unterverteilung von Geld, die Zuteilung von Hilfskräften und Apparaten kann nicht einer Mehrheitsentscheidung von Interessenten überlassen bleiben. Ein solches System muß in einigermaßen vergleichbaren Fällen stets zur Gleichmacherei,

zum Gießkannenprinzip tendieren, weil diese Lösung menschliche Friktionen am leichtesten vermeidet. Die Gesellschaft ist jedoch daran interessiert, daß der tüchtige Professor größere Möglichkeiten erhält als der schwache. Die Verteilung muß aus der Selbstverwaltung heraus auf neutrale Stellen verlagert werden, in denen der Sachverstand der Fachleute mitarbeitet, ohne jedoch den Interessenten freie Hand zu lassen. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft zeigt, wie man das machen kann.

Experiment Gruppenuniversität

Was nun die Autonomie der Hochschule anlangt, wie immer man sie bemessen will: für die Entscheidungen innerhalb des autonomen Bereichs gibt es zwei Modelle,

- die Vorherrschaft der Ordinarien,
- die Drittelparität auf der Basis gleicher Rechte für Ordinarien, Assistenten und Studenten, modifiziert nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes, das den Hochschullehrern in gewissen Bereichen ein Übergewicht sichert.

Beide Modelle arbeiten bis heute in der Bundesrepublik nebeneinander. Universitäten in Nordrhein-Westfalen, die keinen Konsens über eine neue Satzung erreichen konnten, leben bis heute mit dem alten System, und dort gibt es Gremien, in denen neben 70 Professoren nur 4 Studenten sitzen, eine Minimalgruppe, deren Gewicht bei Abstimmungen kaum zählt. Sie können nur durch überzeugende Argumente wirken (zu denen zuweilen auch ein Hinweis auf die allgemeine Stimmung der Studenten gehört). Es zeigt sich, daß sie mit guten Argumenten auch Einfluß haben, nicht anders als ihre amerikanischen Kommilitonen, die ja überhaupt nur beratende Stimmen besitzen.

In allen freiheitlichen Ländern bedürfen Hochschulen des Konsens einer tragfähigen Mehrheit der Studenten. Das gilt für die Bundesrepublik Deutschland ebenso wie für die Vereinigten Staaten und Japan. Es handelt sich nur darum, wie dieser Konsens hergestellt wird.

Für unser System Drittelparität, das zweite der hier praktizierten Modelle, gibt es in der übrigen Welt nirgendwo eine Parallele. Auch dieses Modell muß sich jetzt dem Denkanlass trial and error stellen. Hat es sich bewährt? Leisten die drittelparitätischen Universitäten mehr als die älteren Systeme? Arbeiten sie demokratischer? Gibt es dort mehr Meinungs-

freiheit? Ich habe noch niemanden gefunden, der diese Frage bejaht hätte.

Demokratie kann nur funktionieren, wenn die Demokraten sich in den großen Zielen einig sind. Wird jedoch formale Demokratie zum Kampfplatz, auf dem demokratische Mechanismen nur dazu verwandt werden, unliebsame Entscheidungen zu verhindern und Machtpositionen zu sichern, so müssen Zusammensetzung und Arbeitsweise der Entscheidungsgremien so verändert werden, daß sie fruchtbar wirken, mit vernünftigem Zeitaufwand.

Der Einwand, das sei undemokratisch, geht fehl. Herrschaft des Volkes kann nur einen Souverän anerkennen, die Gesamtheit aller Wahlberechtigten dieses Volkes. Welche Entscheidungen das so bestellte Parlament an autonome Gremien delegiert und in welchen Formen, ist in jedem Fall eine demokratische Entscheidung.

Gewiß gibt es im Bereich der Universität Interessengruppen. Aber das gibt es in allen Lebensbereichen: bei den Beamten, bei den Rentnern, bei den Soldaten ebenso. Demokratie als Ganzes kann nur überleben, wenn sie Gesamtinteressen über die Gruppeninteressen setzt.

Akademische Freiheit

In freiheitlichen Gesellschaften vollzogen sich die Meinungskämpfe an den Universitäten stets heftiger und lautstärker als anderswo. Das ist gut so, solange man einander zuhört und solange Versuche zur Unterdrückung der Meinungsfreiheit notfalls gewaltsam bekämpft werden. Auch das gehört zum System „akademische Freiheit“.

Akademische Freiheit ist also wichtig. Zu dieser Freiheit gehört es, daß Studenten die Möglichkeit haben, sich auch außerhalb ihres Fachgebietes umzusehen und zu betätigen, hochschulpolitisch, auch allgemein politisch. Sie sollten gewiß nicht so stark mit speziellen Studienaufgaben ihres Fachs belastet werden, daß sie für „Allotria“ (wie Theodor Heuss gesagt hat) keine Zeit finden.

Aber besteht ernstlich die Gefahr in dieser Richtung? Die deutschen Universitäten arbeiten nur an 22 Wochen im Jahr mit vollem Lehrprogramm an je vier Tagen in der Woche. Montags morgens und Freitags nachmittags stehen die Parkplätze der Studenten leer. 88 volle Arbeitstage im Jahr. Die Bundesrepublik hat die kürzesten universitären Unterrichtszeiten der Welt.

Nun liegen gewiß die Universitäten an den übrigen Wochen nicht still. Zuweilen sieht man Licht in Labors, das abendliche Forschungsarbeit anzeigt (übrigens hierzulande weit seltener als etwa in den Vereinigten Staaten). Wo es viele harte Prüfungen gibt, bei den Medizinern und bei den Ingenieuren etwa, zeigt sich auch der Streß. Aber viele Anfangssemester betrachten die vorlesungsfreie Zeit unbefangen als Ferienzeit. Soweit sie in diesen Ferien arbeiten, dient der Ertrag überwiegend der Finanzierung von Wohlstand: von Autos und Reisen.

Das alles ist ihnen gegönnt. Aber kann es ein Studentenprivileg geben mit der Begründung, sie bedürften in besonderem Maße der Freizeit, um politisch zu diskutieren und Wahlzettel verteilen zu können? Mehr Freizeit als gleichaltrige Arbeiter? Eine solche These kann man doch wohl nur als feudalistisch werten. Daß Studenten im ganzen härter angespannt wären als Arbeiter hat noch niemand behauptet. Wenn wir von den jungen Arbeitern erwarten, daß sie sich ihre Allgemeinbildung in Volkshochschulen erwerben, daß sie Politik in ihrer Freizeit betreiben, so muß das gleiche auch für Studenten gelten, für die noch dazu Möglichkeiten dieser Art breiter und leichter zu erreichen sind.

Die Regelstudienzeit

Es ist schwer zu verstehen, wieso der emotionale Kampf gegen Regelstudienzeiten mit dem Argument „akademische Freiheit“ bestritten werden soll.

Universitäten kosten viel Geld. Geld, das anderen möglichen Verwendungszwecken entzogen werden muß. Man mag sagen, daß die zusätzlichen Kosten zusätzlicher Semester geringer sind als die Durchschnittskosten. Das trifft jedoch nur für die völlig inaktiven Studenten zu, nicht für die Fälle, in denen Labor- und Seminarplätze in Anspruch genommen werden. Auch die soziale Versorgung der Studenten, vom Mensa-Essen angefangen, kostet Geld. Und abgesehen davon sollen die Regelstudienzeiten ja auch die schreckliche Überalterung unserer Studenten bekämpfen, die nicht nur die Allgemeinheit, sondern auch sie selbst schädigt.

Alle Universitäten der übrigen Welt arbeiten praktisch mit dem System der Studienjahre. Wir sollten dieses System nicht allzu rigoros verwirklichen. Aber wir sollten klarstellen: den Steuerzahler kostet die Finanzierung der Regelstudienzeiten schon so viel Geld, daß

jeder Student, der länger studieren will, die dadurch entstehenden Kosten, selbst voll tragen müßte.

Konsens der politischen Kräfte

Die notwendige, vorsichtige Reform der Bildungsreform läßt sich tragfähig nur dann erreichen, wenn sie von einem breiten politischen Konsens der Regierung und der Opposition getragen wird. Ein Versuch, die Schwierigkeiten durch eine Änderung des Grundgesetzes mit Erweiterung der Bundeskompetenz zu lösen, bleibt aussichtslos.

Der zweite Abschnitt der Bildungsreform, der vor uns steht, erfordert alle unsere Kräfte. Wir dürfen sie nicht durch einen nutzlosen Kampf auf dem Schlachtfeld des Föderalismus schwächen.

Neue Lösungen lassen sich keinesfalls rasch verwirklichen. Im Augenblick läßt sich nicht

einmal die überlange Gymnasialzeit verkürzen, weil der Arbeitsmarkt die unvermeidliche Folge einer Verkürzung, zwei Jahrgänge von Abiturienten im Jahr des Systemwechsels aufzunehmen, nicht lösen könnte. An den Hochschulen werden sich die Studienzeiten rascher verkürzen lassen. In jedem Falle muß eine langfristige Planung in diesem Sinne sofort beginnen.

Jede solche langfristige Planung begegnet dem Einwand, dazu müsse man mehr wissen, mehr wissen etwa über die Entwicklung der Wirtschaft, über künftige Zahlen von Arbeitsplätzen und die Erfordernisse, die diese Arbeitsplätze stellen werden. Aber schon Immanuel Kant hat gewußt: Die Notwendigkeit zu Handeln geht durchweg über das Maß der Erkenntnisse hinaus. Damit müssen wir leben. Die Antwort des Bildungswesens kann nur lauten: Erziehung zur Flexibilität, auch zur Flexibilität der Erwartung.

Geschichtliche Bildung in Familie und Schule – geschichtliches Lernen im Alltag

Plädoyer für ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm *)

Alltägliches Geschichtsbewußtsein

Geschichtskennntnisse, geschichtliche Erkenntnisse und geschichtliche Argumentationen werden nicht allein im Geschichtsunterricht erworben. Ebenso wenig bleiben geschichtliches Denken, geschichtliches Argumentieren oder gar gesellschaftliches Handeln aus geschichtlichem Bewußtsein auf den Geschichtsunterricht oder auf das historische Kolleg an der Hochschule beschränkt.

Im Gegenteil: außerhalb des durch staatliche Lehrpläne, Studententafeln, Lehrerausbildung, Unterrichtsentwürfe, Schulbücher und didaktische Konzepte abgegrenzten Raumes ‚Geschichtsunterricht im Kontext schulischen Lernens‘ greifen Tageszeitungen, Illustrierte, Hörfunk, Fernsehen, Kinofilm, Theater, Populärliteratur, Belletristik und Comics geschichtliche Ereignisse, Persönlichkeiten und Zusammenhänge direkt oder in unterhaltsamer Einkleidung auf, wenden sich historische Sehenswürdigkeiten, Museen, Ausstellungen, Veranstaltungen der Erwachsenenbildung und Heimatvereine an das historisch interessierte Publikum, ja gehen von regionalen Bräuchen und Festen, vom Erscheinungsbild älterer Städte, Ortschaften und Gebäude, von den Auslagen in Antiquitätengeschäften und von nostalgisch gestalteten alltäglichen Gebrauchsgegenständen geschichtliche Impulse an das Bewußtsein oder Unterbewußtsein aus.

Ob hiermit — weit über den Rahmen schulischen Geschichtsunterrichts hinaus, der

schließlich nur einen Teil schulischen Lernens und nur wenige Lebensjahre des Heranwachsenden umfaßt — ein individuelles menschliches Bedürfnis nach geschichtlicher Bildung, historischer Aufklärung, Erbauung oder Unterhaltung bewußt oder unbewußt befriedigt wird, kann angenommen werden, soll aber an diesem Punkt dahingestellt bleiben. Als unbestritten hat dagegen zu gelten, daß Erwachsene, deren eigener Geschichtsunterricht lange zurückliegt, in bestimmten, durchaus alltäglichen Situationen historisch reflektieren oder argumentieren und sich offensichtlich in ihrem Handeln auch von historischen Erkenntnissen und Identifikationen mögen sie, ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ sein oder von historischen Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte bzw. aus der Vermittlung der Eltern- bzw. Großelterngeneration leiten lassen. Dies schließt den Politiker und den Journalisten, die aus historischen Wendepunkten Warnungen oder Ermutigungen für das (partei)politische Tagesgeschäft ableiten, ebenso ein wie Angehörige der Nachkriegsgeneration, die aus dem Miterleben des Wiederaufbaus privaten und gesellschaftlichen Wohlstand nicht als Selbstverständlichkeit ansehen, oder Vertreter der Großelterngeneration, deren Verhältnis zum Geld durch die Erfahrung zweier Inflationen bestimmt wird. Individuelle wie kollektive geschichtliche Erfahrungen, Vorstellungen oder auch Legenden bestimmen insofern alltägliches wie auch — z. B. bei Wahlentscheidungen — politisch folgenreiches Entscheiden und Handeln mit.

Weder Entstehung, Inhalte, Wandel und Auswirkungen dieser historischen Sozialisation — *ich verstehe darunter ein Geflecht aus Kenntnissen, Erkenntnissen und Einstellungen, die in bewußten oder unbewußten Lernprozessen seit der frühesten Kindheit erworben, verfestigt und auch revidiert werden* — noch die Gewichtsverteilung zwischen schulischem Geschichtsunterricht und außer-

*) Historische und politische Sozialisation sowie (außerschulische) historische und politische Bildung sind nur in der Verschränkung zu verstehen; allein zur Verdeutlichung der hier aufgeworfenen Fragen ist auf die durchgängige ‚historisch-politische‘ Argumentation verzichtet worden. Hinzu kommt, daß meine drei Haupteinwände — Mißachtung des Alltagsbewußtseins, Nichtberücksichtigung außerschulischer Einflüsse, Fehlen von überzeugenden Wirkungsuntersuchungen — die politische Bildung nicht in dem Maße trifft wie die historische Bildung.

schulischer historischer Bildung im Gesamtkontext der historischen Sozialisation sind bisher von der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik auch nur in den allergrößten Umrissen geortet, geschweige denn theoretisch und empirisch erhärtet worden. Bis vor zwei bis drei Jahren hat die Geschichtsdidaktik in ihrer ausschließlichen Fixierung auf die schulische Vermittlung historischer Bildung die vorunterrichtliche bzw. unterrichtsbegleitende historische Sozialisation des Schülers günstigstenfalls unter dem Aspekt eines Anknüpfungspunktes für den Geschichtsunterricht, im Normalfall aber als eine pädagogisch oder geschichtswissenschaftlich unerwünschte und lästige Vorbildung — besser: Verbildung — der Jugendlichen wahrgenommen; historische Bildungsbedürfnisse und -prozesse nach Abschluß der Schulzeit blieben von der Geschichtsdidaktik völlig unberücksichtigt.

Auch Geschichtswissenschaft und Geschichtstheorie — um sie der Vollständigkeit halber zu erwähnen — haben historische Bildung, Geschichtsinteresse und Geschichtsbewußtsein des Menschen vorzugsweise als metaphysische, anthropologische oder gesellschaftliche Kategorien thematisiert, seltener schon Handlungskonsequenzen des Geschichtsbewußtseins skizziert (letzteres allenfalls auf der Ebene von Staatsmännern, politischen Denkern, Historikern, Angehörigen der Bildungsschicht oder ganzen Völkern und Klassen), nie jedoch als tatsächliche Bewußtseinsstrukturen des Normalbürgers in Zustandekommen, Voraussetzungen und Folgen nachgewiesen. Auch der periodische Wechsel von Kassandrarufen über den „Verlust der Geschichte“ und von stolzen Hinweisen auf populäres Geschichtsinteresse offenbart nur tiefe Ungewißheit über alltägliches Geschichtsbewußtsein.

Der hierin enthaltene Vorwurf läßt sich zusätzlich akzentuieren: Die Geschichtsdidaktik ist bis zum heutigen Zeitpunkt nicht in der Lage, über die Fernwirkungen des Geschichtsunterrichts oder über das Geschichtsbewußtsein von Erwachsenen (in Relation zum genossenen Unterricht und zu anderen Faktoren historischer Bildung bzw. historischer Sozialisation) empirisch verläßlich Auskunft zu geben; die ohnehin nicht zahlreichen Wirkungsuntersuchungen zum Geschichtsunterricht überprüfen nur Kenntnisse, Einsichten und Lernverhalten von Schülern, und dies häufig noch im unmittelbaren Anschluß an die zur Disposition stehenden Unterrichtseinheiten.

Hier erheben sich eine Reihe gewichtiger Fragen:

— Wie denken Erwachsene, deren Geschichtsunterricht 5, 10, 15, 20 oder gar 50 Jahre zurückliegt und die sich nicht beruflich mit Geschichte beschäftigen, über Geschichte, wie und unter welchen Voraussetzungen argumentieren sie ‚geschichtlich‘? Verändern sich Argumentationsstrukturen unter dem Einfluß aktueller Ereignisse?

— Inwieweit bestimmen die Qualität ihres schulischen Geschichtsunterrichts, ihre damals vorhandene Motivation für das Fach Geschichte, ihre soziale Herkunft, das Niveau des erreichten Schul- bzw. Studienabschlusses, politische Einstellungen, Alter, Geschlecht, Beruf und Lebensschicksal ihr jetziges geschichtliches Bewußtsein?

— Inwieweit wirken in ihrer geschichtlichen Erkenntnis- und Kritikfähigkeit bzw. -unfähigkeit noch Einflüsse des Geschichtsunterrichts nach oder inwieweit werden diese durch nachfolgende Einflüsse geschichtlicher Bildung bereits überlagert?

— Wie intensiv werden Impulse und Angebote der außerschulischen historischen Bildung bewußt oder unbewußt genutzt und welche quantitative Bedeutung besitzen sie im Vergleich zu langfristigen Wirkungen des Geschichtsunterrichts?

— Und eine letzte Frage: Spielt schulischer Geschichtsunterricht, dessen möglicher Beitrag zur historischen Erkenntnis- und Kritikfähigkeit nicht bestritten werden soll, unter der Perspektive einer *sehr langfristigen* handlungsrelevanten Prägung des Geschichtsbewußtseins überhaupt eine — und wenn ja, welche — Rolle neben anderen Instanzen vorunterrichtlicher und nachschulischer historischer Sozialisation?

Es bedarf keiner großen Phantasie, sich die möglichen Konsequenzen für die Didaktik des schulischen Geschichtsunterrichts und für das noch unerschlossene Feld einer Didaktik geschichtlicher Bildung über Medien und in außerschulischen Bildungseinrichtungen auszumalen. Um so ärgerlicher muß erscheinen, daß die Geschichtsdidaktik trotz vereinzelter Anstöße in den letzten Jahren offensichtlich keine Anstalten macht, diese für die Veranstaltung schulischen Geschichtsunterrichts lebensentscheidenden Fragen erschöpfend zu beantworten — ein Unding, wenn gleichzeitig in fast epischer Breite Lernzielkataloge und

geschichtliche Identitäten diskutiert, postuliert und in Unterrichtsmodelle und auch in konkreten Unterricht umgeformt werden. Ich möchte an diesem Punkt von vornherein einem möglichen Einwand begegnen: Selbstverständlich sind die Entwicklungen der Geschichtsdidaktik der letzten Jahre — Lernzielorientierung, wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Fundierung, veränderte geschichtliche Perspektiven, neue Lernformen, Schulbücher mit Arbeitsbuchanspruch — zu unverzichtbaren Voraussetzungen eines heutigen Geschichtsunterrichts geworden. Das ändert jedoch nichts an meinem kritischen Vorbehalt: denn die Frage nach geschichtlichen Identitäten und nach Verhaltensleistungen aus geschichtlichem Bewußtsein, welche Geschichtsunterricht seiner Konzeption nach bewirken soll, stößt solange ins Leere, solange über das Innenverhältnis zwischen gewünschten Effekten und den Effekten historischer Sozialisation in Abhängigkeit von den genannten sozialstatistischen

und sozialisationsrelevanten Daten keine nachprüfbareren Ergebnisse vorliegen. Auch die Tatsache, daß die wenigen selbstkritischen Diskussionsanstöße in der Geschichtsdidaktik, auf die noch einzugehen sein wird, bezogen auf die Gesamtheit der jüngeren geschichtsdidaktischen Diskussion und Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, allenfalls marginale Beachtung gefunden haben, unterstreicht einmal mehr, daß das Gros der Geschichtsdidaktiker nach wie vor (noch) nicht bereit ist, einerseits die Selbstbeschränkung der Geschichtsdidaktik auf Vermittlungsprozesse im Geschichtsunterricht aufzugeben und andererseits vom Befund und von den Wirkungen des Geschichtsbewußtseins im Erwachsenenalter eine Neuvermessung der historischen Sozialisation mit ihren Teilaspekten schulischer und außerschulischer historischer Bildung und latenter Sozialisation — mit entsprechenden didaktischen Konsequenzen — vorzunehmen.

Geschichtliche Bildung außerhalb des Geschichtsunterrichts

Rolf Schörken hat als erster im Jahre 1970 bemerkt, daß sich abgesehen von den didaktischen Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts — Stichwort: Lerntheorie, Curriculumrevision — auch die den schulischen Geschichtsunterricht umgebenden Bedingungen des Wissenserwerbs von Schülern im Zeitalter der Massenmedien und der Massenbildung grundlegend geändert haben. „Die Vermittlung der historischen Information und Bildung hat ihre Struktur bereits nachhaltig verändert. Fernsehen, Radio, Taschenbuchliteratur, Nachrichtenmagazine liefern historische Information von hoher Qualität, in solchen Mengen und so preiswert, daß davon schon seit langem mehr Menschen erreicht werden als von unserm Geschichtsunterricht. Die Schule kann nicht mehr länger die Vorstellung pflegen, als warte ein bildungsdurstiger Zögling voller Sehnsucht darauf, im Unterricht endlich von den sonst unerreichbaren Wissensquellen trinken zu dürfen. Das alte: ‚Der Schüler weiß nichts‘ verbindet sich mit dem neuen: ‚Der Schüler weiß alles‘ zum modernen didaktischen Paradox.“¹⁾

Gegenüber den in der Vergangenheit — und im Grunde noch bis heute — vorherrschenden geschichtsdidaktischen Vorstellungen, der Geschichtsunterricht könne außerschulische geschichtliche Informationen bzw. auch kümmerhafte Kenntnisse und Legendenbildungen (aus Medien, Elternerzählungen, Museumsbesuchen u. a.) zwar als motivierenden Einstieg benutzen, dann aber im Lernprozeß aufarbeiten, systematisieren und richtigstellen, brauche aber ansonsten diese konkurrierenden Informationsquellen weder qualitativ noch quantitativ ernst zu nehmen, stellt Schörkens Ansicht einen ersten Schritt zu einer realistischen Wahrnehmung außerschulischer historischer Bildung dar. Jedoch bleibt auch er dem traditionellen Blickwinkel vom Geschichtsunterricht zum außerschulischen Bereich hin verhaftet; auch er ‚integriert‘ — unter dem Lernziel kritischen Umgangs mit solchen geschichtlichen Bildungsangeboten — die außerschulische historische Bildung in den Geschichtsunterricht.

Erst eine Arbeitsgruppe des Historikerverbandes hat dann 1974 — nach einem weiteren Impuls Schörkens 1972²⁾ — definitiv die Aufgabenstellung der Geschichtsdidaktik

¹⁾ Rolf Schörken, Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970), 7, S. 419.

²⁾ Rolf Schörken, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23 (1972), 2, S. 81—89.

über den Schulunterricht hinaus erweitert: Geschichtsdidaktik „... hat es also nicht mit Unterricht allein zu tun. Ihr Gegenstand ist jener komplexe Vorgang, durch den sich in unterschiedlichster Weise in der Gesellschaft Vorstellungen von Geschichte aufbauen, weiterentwickeln, verändern, verflüchtigen und wieder neu entstehen — nicht als für sich existierende Bewußtseinsinhalte, sondern als integrierte Substanz des gegenwärtigen Selbstverständnisses.“³⁾

Zu ersten Konsequenzen dieser Erweiterung des geschichtsdidaktischen Bezugsrahmens im Sinne einer unvoreingenommenen Sichtung von außerschulischen Medien und Instanzen historischer Bildung ist es dann — einmal abgesehen von wenigen verstreuten Einzeluntersuchungen, die noch zu nennen sein werden — ansatzweise im Oktober 1975 auf einer Konferenz der Geschichtsdidaktiker in Nürnberg und verstärkt auf einer weiteren Tagung desselben Kreises im Oktober 1977 in Osnabrück gekommen⁴⁾: Insofern liegen jetzt für

³⁾ Joachim Rohlfes/Karl-Ernst Jeismann (Hrsg.), *Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele*, Stuttgart 1974, S. 110. Jetzt weiter ausgeführt durch Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, in: Erich Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik — Forschung — Theorie*, Göttingen 1977, S. 9—33. Jeismanns Plädoyer für die „Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen“ (S. 9) als genuiner Aufgabe der Geschichtswissenschaft dürfte freilich noch manches Kopfschütteln sowohl bei der sog. (schulischen) Fachdidaktik als auch bei der sog. Fachwissenschaft auslösen.

⁴⁾ Walter Fürnrohr/Hans Georg Kirchhoff (Hrsg.), *Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik*. Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 1. bis 3. Oktober 1975 in Nürnberg, Stuttgart 1976. Der außerschulische Bereich und Überlegungen zu Fernwirkungen des Geschichtsunterrichts waren nur Teilthemen der Tagung; einen Schwerpunkt bildeten die Auseinandersetzung über Empirie überhaupt und Untersuchungen zum engeren Umkreis des Geschichtsunterrichts. Allein Joachim Radkau (S. 260—277) und Wilhelm van Kampen (S. 286—294) sind in ihren Beiträgen entschieden für Untersuchungen der außerschulischen ‚Produktion‘ von Geschichtsbeußtsein eingetreten.

Das noch gebrochene Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Empirie und die Notwendigkeit von Untersuchungen der Inhalte und Wirkungen außerschulischer historischer Bildung sowie der Langzeitwirkungen von Geschichtsunterricht hat noch vor der Tagung angesprochen: Hilke Günther-Arndt, *Empirische Forschung und Geschichtsdidaktik*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 33/75, S. 25—37.

Die Tagung „Geschichte in der Öffentlichkeit“ vom 5. bis 8. Oktober 1977 in Osnabrück diskutierte dagegen ausschließlich den Stellenwert der Geschichte im außerschulischen Bereich: in Muse-

eine Reihe außerschulischer historischer Bildungsinstanzen erste Diskussionsansätze und erste Teilergebnisse vor, so z. B. für Historische Vereine, historische Belletristik, historische Museen, Comics, Jugendbücher, Werbung, einzelne Zeitungen, Zeitschriften und Fernsehsendungen — sie werden in anderem Zusammenhang noch zu nennen sein. Damit ist ein erster Anfang einer Aufarbeitung außerschulischer historischer Bildung gemacht, der jedoch hinsichtlich der Breiten- und Fernwirkung in der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik nicht überschätzt werden darf. So war auch auf der zuletzt genannten Tagung — ich stütze mich hier auf persönliche Eindrücke — insbesondere gegenüber der populären Verarbeitung von Geschichte in den Massenmedien (noch) die frühere Geringschätzung durch die Geschichtsdidaktik spürbar; andererseits vollzog man — lange vor einer ausreichenden Theoriebildung, Inhaltsanalyse, Wirkungsanalyse und didaktischen Konstruktion zur außerschulischen historischen Bildung — den von mir schon kritisierten Kurzschnitt der Vereinnahmung, Integration, Richtigstellung außerschulischer Impulse durch den Geschichtsunterricht.

Tiefere Spuren in der didaktischen Diskussion des Faches scheinen denn auch weder die beiden Tagungen noch die Erweiterung der Definition von Geschichtsdidaktik hinterlassen zu haben. So bekennt sich z. B. die neue Fachzeitschrift „Geschichtsdidaktik“ zwar ausdrücklich zur weiteren Definition von Geschichtsdidaktik als einer Disziplin historisch-politischer Bildungsprozesse in interdisziplinärer wie gesamtgesellschaftlicher Einbettung, fragt dann aber bezeichnenderweise „nach fachgerechter wie nach *schülergerechter* Bildung an und durch Geschichte“ und stellt die ersten drei Hefte unter die Leitfrage „Warum (bzw. Wie) sollen *Schüler* Geschichte lernen?“⁵⁾. Zweifellos wirken hier insgesamt a-empirische, wenn auch nicht mehr anti-sozialwissenschaftliche Traditionen der Geschichtsdidaktik, aber auch ihre — ich bin versucht zu sagen: historisch nicht mehr reflektierte — Herkunft aus der *schulischen* hi-

en, städtischen Traditionen, in der Belletristik, in Presse, Film, Funk und Fernsehen. Vgl. den Tagungsbericht von Joachim Rohlfes, *Geschichte in der Öffentlichkeit*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 29 (1978), 5, S. 307—311.

⁵⁾ Vgl. die Einleitung der Herausgeber in: *Geschichtsdidaktik* 1 (1976), 1, S. 1, sowie die Hefttitel von 1 (1976), 1 und 2, sowie 2 (1977), 1. Hervorhebungen von mir.

storischen Bildung nach. Man sollte allerdings auch berücksichtigen, daß die Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik in dem Zeitraum seit 1970 mit drängenderen Problemen — mit der Rezeption lerntheoretischer und curricularer Ansätze der Erziehungswissenschaft, mit geschichtswissenschaftlicher/

sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, mit der Behauptung der Geschichte im Fächerkanon, mit Integrationsanmutungen — so beschäftigt war, daß für eine Auslotung des Terrains historischer Sozialisation und außerschulischer historischer Bildung kein Raum blieb.

Auf der Suche nach Langzeitwirkungen des Geschichtsunterrichts

Hier schließt sich die Frage an, in welcher Weise und über welche Diskussionsstadien seitens der Geschichtsdidaktik zum einen vorschulisches Geschichtsbewußtsein von Schülern als Ergebnis historischer Sozialisation und zum anderen Geschichtsbewußtsein von Erwachsenen als Folge von historischer Sozialisation und historischen Bildungsprozessen als Voraussetzung und Resultat von Geschichtsunterricht beurteilt worden sind.

Auch in diesem Punkt hat Schörken — im Jahre 1972 — die von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik vernachlässigte Frage nach den „Auswirkungen historischen Denkens auf nichtwissenschaftliche Bereiche“⁶⁾ aufgeworfen. Seine Frage: „Gibt es so etwas wie Populärformen geschichtlichen Denkens und geschichtlichen Bewußtseins? Wie schlägt sich das, was wir unseren Schülern im Geschichtsunterricht beigebracht haben, denn endgültig nieder; was bleibt, wenn sie die Schule verlassen haben und Geschichte nur noch am Rande ihrer Existenz gelegentlich auftaucht?“⁷⁾ Gleichzeitig verlagerte er den Akzent von einer sich als schulische Vermittlungswissenschaft im weitesten Sinne verstehenden Geschichtsdidaktik auf eine Didaktik als „Auswirkungswissenschaft“, die darüber Auskunft gibt, „was denn nun das tatsächliche Ergebnis geschichtlichen Lehrens und Lernens ist — Ergebnis hier nicht verstanden als prüfbare Lernleistung, Geschichtsnote oder Studienbefähigung, sondern als lebenslange Bewußtseinsprägung“⁸⁾ mit verhaltensrelevanten und handlungsanweisenden Konsequenzen.

⁶⁾ Schörken, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein*, a. a. O., S. 81.

⁷⁾ Ebd. Schörken betont, daß er mit seiner Frage nicht auf Untersuchungen zum Geschichtswissen und Geschichtsbildern von Schülern im relativ unmittelbaren Zusammenhang mit genossenem Geschichtsunterricht abzielt.

⁸⁾ Ebd., S. 82.

So unbefangen eine ältere wie auch die neuere Geschichtsdidaktik bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensprägungen beim Heranwachsenden als Ziele des Geschichtsunterrichts beansprucht hat — ich nenne aus der Fülle der Lernzielforderungen als ein extremer Ansprüche unverdächtiges Beispiel Ernst Weymar: „Historische Erklärung gegenwärtiger Zustände, Probleme und Konflikte; Erkenntnis der Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns im Rahmen geschichtlicher Strukturen; Kritische Aufklärung — Ideologiekritik; Soziale und politische Identifikation; Eröffnung universalgeschichtlicher Perspektiven; Unterhaltung“⁹⁾ —, so consequent ist sie bis heute der von Schörken aufgeworfenen Frage, deren empirisch schlüssige Beantwortung u. U. die denkbar weitreichendsten Konsequenzen für den Geschichtsunterricht nach sich ziehen könnte, ausgewichen¹⁰⁾. Auch die curriculare Lernzieltheorie und Lernzielevaluation des Geschichtsunterrichts, von der man theoretisch eine Überprüfung der Wirkungen historischer Bildung im Erwachsenenalter hätte erwarten dürfen, ist über bescheidene Anfänge der Leistungsmessung im allerengsten Umkreis des

⁹⁾ Ernst Weymar, *Funktionen historischen Unterrichts in der Schule*, in: Eberhard Jäckel/Ernst Weymar (Hrsg.), *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart 1975, S. 265—279. Statt Weymar ließen sich auch andere Geschichtsdidaktiker mit ihren Zielperspektiven anführen; z. B. Annette Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München 1974; Joachim Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*, 3. Aufl. Göttingen 1974; Hans Glöckel, *Geschichtsunterricht*, Bad Heilbrunn 1973.

¹⁰⁾ Es sei zugegeben, daß das Problem der Fernwirkungen des Geschichtsunterrichts in der Literatur als wunder Punkt eingestanden und daß das Fehlen von Untersuchungen bedauert wird; Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*, a. a. O., S. 13; Rohlfes/Jeismann, a. a. O., S. 110; Glöckel, a. a. O., S. 63 f.; Kuhn, a. a. O., S. 34; Peter Schulz-Hageleit, *Wie lehrt man Geschichte heute?*, Heidelberg 1973, S. 125 ff.

Unterrichts nicht hinausgekommen¹¹⁾. Das ist um so bedauerlicher, als gerade der curriculare Kerngedanke einer Qualifizierung für Lebenssituationen durch schulisches Lernen die Rückfrage nach langfristigen Sozialisationsergebnissen erzwingt.

Blieb Schörkens Frage nach der Bewußtseins- und Verhaltensprägung durch Geschichtsunterricht im Kern auch unbeantwortet, so wies er unter dem Stichwort der ‚geschichtlichen Identität‘, die er sich als eine durch Wechsel von Identifikationen und Zugehörigkeitsgefühlen zu leistende kritische Reflexion von „Geschichtsbewußtsein zu Geschichtsbewußtsein“¹²⁾ vorstellte, über mehr instrumentell-funktionale Inhalte, Lernziele und Lernprozesse des Geschichtsunterrichts hinaus auf die im Erwachsenenalter aus reflektiertem Geschichtsbewußtsein handlungsfähige Persönlichkeit. Dabei soll nicht bestritten werden, daß Geschichtsdidaktik seit eh und je auch die historisch gebildete oder historisch reflektierende Persönlichkeit als Konsequenz des Geschichtsunterrichts vor Augen hatte, insofern also auch auf den Aufbau einer geschichtlichen Identität abzielte; dennoch wird man bei der heute unter diesem Stichwort geführten Diskussion den Perspektivenwechsel in Richtung einer Akzentuierung bleibender Bewußtseins- und Verhaltensprägungen unter stärkerer Mediatisierung der Lernprozesse im Geschichtsunterricht nicht von der Hand weisen können.

Es konnte nicht ausbleiben, daß das an sich inhaltsleere Konzept einer geschichtlichen Identität bzw. eines Geschichtsbewußtseins — von Schörken darum auch zur Fähigkeit des Umgehens mit geschichtlichen Identitäten, Identitätsspannungen und Identitätstraditionen

¹¹⁾ Vgl. Bodo von Borries, Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht, Stuttgart 1973; ders., Wie man Geschichtstests nicht machen darf, in: Geschichtsdidaktik 1 (1976), 2, S. 22—38; Hans Forster (Hrsg.), Allgemeine Lernziele zur Geschichte und Sozialkunde, Würzburg 1975; Dietger Feiks/Volker Laubert/Gerhard Rothermel, Objektivierete Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung und Lerndiagnose. Testmodelle am Beispiel des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1975. Einen Versuch, fachspezifische Kommunikation im Geschichtsunterricht in Kategorien empirisch zu erfassen, dessen Praktikabilität und Erweiterungsfähigkeit für geschichtliches Denken generell noch nicht abzuschätzen ist, haben vorgestellt: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel, Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse, Stuttgart 1976.

¹²⁾ Schörken, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, a. a. O., S. 88.

zwecks Einübung einer bewußten politischen (und geschichtlichen) Identität für gegenwärtiges gesellschaftliches Handeln weiterentwickelt¹³⁾ — von unterschiedlichen geschichtstheoretischen bzw. gesellschaftspolitischen Positionen her gefüllt wurde: Friedhelm Streiffeler plädiert für eine durchgängige Identifikation der Schüler mit unterdrückten Klassen und Völkern in der Geschichte¹⁴⁾, Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel treten — etwa auf der Mitte zwischen Streiffelers verpflichtender Klassenidentifikation und Schörkens mehr funktionaler Bewußtmachung von vorhandenen bzw. auch aufgezwungenen Identitäten und Identitätsbeschädigungen — für Identifikationsangebote im Geschichtsunterricht mit Präferenz für die Geschichte der Unterdrückten ein¹⁵⁾, Hermann Giesecke spricht sich für ein demokratisches Geschichtsbewußtsein im Sinne des demokratischen Emanzipationsprozesses in der Neuzeit aus¹⁶⁾, Annette Kuhn für eine

¹³⁾ Man vergleiche dazu nach dem ersten Entwurf (Schörken, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, a. a. O.) die Verfeinerung des Identitätskonzeptes für Geschichtsunterricht wie Politikunterricht: ders., Kriterien für einen lernzielorientierten Geschichtsunterricht, in: Jäckel/Weymar, a. a. O., 280—293; ders., Zur Tauglichkeit von Identitätskonzepten für die politische Bildung, in: Walter Gagel/Rolf Schörken (Hrsg.), Zwischen Politik und Wissenschaft, Opladen 1975, S. 25—40. Dort auch weitere Literatur zu Rollenkompetenz und Identität.

¹⁴⁾ Friedhelm Streiffeler, Zur lerntheoretischen Grundlegung der Geschichtsdidaktik, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Geschichtsunterricht ohne Zukunft?, Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 102—132.

¹⁵⁾ Vgl. dazu — gearbeitet im Rahmen einer Auseinandersetzung mit der (ver)öffentlich(t)en Debatte um das Geschichtsverständnis der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre — Klaus Bergmann/Hans-Jürgen Pandel, Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt 1975, insbesondere abschließend (S. 166): „Und schließlich: Indem Geschichte wieder Perspektiven durch Identifizierungsmöglichkeiten eröffnet, kehrt sich der Verlust der — bürgerlichen — Geschichte um in eine Aneignung der Geschichte der Unterdrückten. Ein Geschichtsunterricht, der auf diese Weise die lebensgeschichtlich angelegte personale und soziale Identität der Schüler bedenkt und als Lerngegenstand in den Unterricht einbringt, macht Identifikationsangebote, statt irreversible Prägungen vorzunehmen.“

Noch rein multiperspektivisch und ‚unparteilich‘ — „... Geschichtsunterricht ermöglicht den Schülern, nationale Identität oder Klassenidentität zu entwickeln; er verbietet sich, Nationalbewußtsein oder Klassenbewußtsein zu vermitteln“ (S. 25) — argumentiert Klaus Bergmann, Geschichtsunterricht und Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/75, S. 19—25.

¹⁶⁾ Hermann Giesecke, Thesen zum Geschichtsunterricht, in: neue sammlung 14 (1974), S. 53—65.

sozialbiographisch-emanzipatorische Identitätsgewinnung des Schülers¹⁷⁾, Erich Kosthorst schließlich plädiert für die Ermöglichung einer Identifikation mit dem nationalen, demokratischen Neuanfang der Bundesrepublik im gesamt-nationalen wie supranationalen Rahmen als der Aufgabe des (zeit)geschichtlichen Unterrichts¹⁸⁾. Angesichts dieses Fächers von Diskussionsbeiträgen scheint es durchaus bedenkenswert, von einer Ablösung der an deutlichen Ermüdungs- und Frustrationserscheinungen leidenden Lernziel-diskussion des Geschichtsunterrichts durch die didaktische Kategorie ‚historischer Identität/historischen Bewußtseins‘ zu sprechen¹⁹⁾.

Jedoch: nicht anders als im Falle früherer Lernzielformulierungen, als Geschichte Weltverstehen und kulturelle Orientierung verhiß, eint die genannten Autoren die Sicherheit, durch geeignete Lernarrangements und Lerninhalte die je gewünschte spezifische Identität — bzw. im Falle Schörkens und Bergmanns: die Fähigkeit der Identitätsreflexion — beim Schüler erreichen und als Verhaltensprägung für den erwachsenen Menschen verfestigen zu können, oft sogar noch unter Aufhebung vorhandener Identitäten oder Identitätsbeschädigungen. Vor die theoretische und empirische Analyse einer von Schülern in den Unterricht eingebrachten historischen Sozialisation, ihrer Festigkeit und Modifizierbarkeit werden bereits wieder das didaktische Postulat einer multiperspektivischen, emanzipatorischen oder demokratisch-nationalen geschichtlichen Identität und die didaktische Konstruktion erfolgversprechender Unterrichtsverfahren gesetzt. Eben-sowenig wird bedacht und überprüft, ob die möglicherweise im Unterricht aufgebauten

geschichtlichen Identitäten — ich klammere hier die Distanz zwischen Unterrichtsentwurf und Unterrichtsverwirklichung einmal völlig aus — dann neben *nachschulischen* historischen Bildungseinflüssen und Sozialisations-effekten dauerhaft Bestand haben. Solange über Existenz, Strukturen und Verwendung von historischer Identität beim ‚Normalbürger‘ nur Vermutungen, subjektive Eindrücke und Forderungen artikuliert werden können, läßt sich auch die alte Frage, in welchen konkreten ‚alltäglichen‘ Denk- und Handlungskontexten der ‚Normalbürger‘ — im Gegensatz zu Gesellschaftswissenschaftlern, Lehrern bestimmter Fächer, Politikern, Journalisten und auch Schülern, die Geschichte und ihr Geschichtsbewußtsein quasi ‚professionalisieren‘ — Operationalisierungen eines solchen Bewußtseins zwingend benötigen, weiterhin nur idealtypisch beantworten — unter Hinweis auf orientierende, ideologiekritische, gesellschaftsanalytische, soziale usw. Funktionen der Geschichte²⁰⁾.

Der Eilfertigkeit der Didaktiker, historische Identitäten durch Unterricht zu entwickeln, entspricht die Neigung von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, Geschichtsbewußtsein, dessen Beschreibung in der bundesdeutschen Gegenwart mangels sozialpsychologischer Kategorien und empirischer Befunde zu einem Glasperlenspiel gerät, auf einem sehr hohen Wissens- und Argumentationsniveau anzusiedeln; so sehr man einerseits Erscheinungsformen populären Geschichtsinteresses breiter Massen begrüßt — und fehlende Anzeichen dieser Art ohne genauere Nachprüfung als ‚Geschichtsverlust‘ beklagt —, so wertet man andererseits alle Artikulationen von Beschäftigung mit Geschichte, die sich — wie beispielsweise bei publizistischer oder nostalgischer Verarbeitung — den strengen Maximen des Fachhistorikers und dem beherrschenden Zugriff des Geschichtslehrers entziehen, ausdrücklich oder tendenziell als ‚vor- und außerwissenschaftlich‘ oder als ‚trivial‘ ab²¹⁾. Statt Voraussetzungen, Struk-

¹⁷⁾ Annette Kuhn, Wozu Geschichtsunterricht? Oder ist ein Geschichtsunterricht im Interesse des Schülers möglich?, in: Geschichtsdidaktik 1 (1976), 1, S. 39—47.

¹⁸⁾ Vgl. Erich Kosthorst, Zeitgeschichte und Zeitperspektive, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/75, S. 3—10. Im Rahmen eines von Behrmann/Jeismann/Kosthorst/Süssmuth/Quandt herausgegebenen Curriculum „Geschichte/Politik“ in Unterrichtseinheiten jetzt für die Unterrichtspraxis verdeutlicht: Erich Kosthorst/Karl Teppe, Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten (mit Materialheft und Arbeitsheft), Paderborn 1976.

¹⁹⁾ Vgl. Joachim Kuroepka/Hans-Georg Wolf, Geschichtsbewußtsein, Geschichtsunterricht, Geschichtswissenschaft, in: Geschichte/Politik und ihre Didaktik 4 (1976), 1/2, S. 10—15; und dies., Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte/Politik und ihre Didaktik 5 (1977), 1/2, S. 23—42.

²⁰⁾ Vgl. derartige Funktionsbeschreibungen bei: Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte, a. a. O., S. 138—140; Rohlfes/Jeismann, a. a. O., S. 118—122; Kuhn, Einführung in die Didaktik der Geschichte, a. a. O., S. 70—73; Glöckel, a. a. O., S. 41—44.

²¹⁾ Vgl. in diesem Zusammenhang neben dem schon erwähnten Tagungsbericht von Rohlfes, Geschichte in der Öffentlichkeit, a. a. O., einen Bericht über eine Tagung der Ranke-Gesellschaft zum gleichen Problemkreis: Hagen Schulze, Geschichte im öffentlichen Leben der Nachkriegszeit.

turen und Auswirkungen von Geschichtsbe-
wußtsein in seiner ganzen Alltäglichkeit,
Bruchstückhaftigkeit, sozialen und intellektu-
ellen Heterogenität zu erarbeiten, droht die
Identitätsdiskussion die Fragestellung auf hi-

storisch vorausgesetzte oder gesellschaftlich
erwünschte Identitätserwartungen — ein-
schließlich wissenschaftstheoretischer Prämissen
und didaktisch-konstruktiver Aspekte —
zu verengen.

Historische Sozialisation: Vorprägung historischen Lernens?

Der von mir betonte Mangel gesicherter Er-
kenntnisse über Bewußtseinsprägungen und
-veränderungen durch Geschichtsunterricht
hat infolge der Rezeption der Ergebnisse der
politischen Sozialisationsforschung seitens
der Geschichtsdidaktik eine zusätzliche Di-
mension erhalten.

Auf der Basis amerikanischer Untersuchun-
gen, die Ende der sechziger Jahre in der Bun-
desrepublik aufgenommen, dann diskutiert und
weitergeführt worden sind, läßt sich folgen-
der Sachverhalt konstatieren: Politische und
gesellschaftliche (dabei auch gruppen- und
schichtenspezifische) Einstellungen, Normen
und Verhaltensweisen werden in einem Sozia-
lisationsprozeß vom frühesten Kindesalter
an erworben und bereits früh zu politischen
Grundorientierungen und auch Verhaltensdis-
positionen (wie z. B. politischem Engagement)
verfestigt. Diese durch *latente* Lernprozesse
in der Familie, durch Medienkonsum und in
Gleichaltrigengruppen erworbenen, unstruk-
turiert-verfestigten und immer wieder Impul-
sen ausgesetzten ‚Theoriestücke‘, Normen
und Loyalitäten des Heranwachsenden präfor-
mieren und re’ativieren die Möglichkeiten
intendierter Lernprozesse im Politikunter-
richt ²²⁾.

Über mehrere Zwischenstadien ²³⁾ artikuliert
sich in der geschichtsdidaktischen Diskus-
sion der Bundesrepublik die Einsicht, daß es
parallel zum bzw. in Verklammerung mit dem
Prozeß politischer Sozialisation eine ‚histori-
sche Sozialisation‘ des Heranwachsenden in
dem Sinne gebe, daß dieser vom Kindesalter
an über die Familie und über andere Soziali-
sationsinstanzen geschichtliche Weltbilder,
Erklärungsmuster und Urteilkategorien, indi-
viduelle und kollektive historische Erfahrun-
gen (der jüngsten und weiteren Vergangen-
heit) sowie auch bruchstückhafte geschichtliche
Kenntnisse und Einsichten internalisiert.
Diese noch unstrukturierte und unbewußte hi-
storische Identität, die schichtenspezifischen,
familienbiographischen, landsmannschaftlichen
usw. Einflüssen und natürlich auch dem
gesellschaftlichen und historischen Wandel
unterworfen ist, wirkt vor, während und nach
dem gesteuerten Lernprozeß des Geschichts-
unterrichts diesem gegenüber als ein Selektions-
raster und verbindet sich dann mit blei-
benden Prägungen des Geschichtsunterrichts
zur schon erwähnten geschichtlichen Identität
des Erwachsenen, die dessen Einstellungen und
Verhaltensweisen mitsteuert.

Die Jahrestagung der Ranke-Gesellschaft 1977, in:
Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 29
(1978), 5, S. 312—320. Auch Rüsen betont die
Trennlinie zwischen geschichtswissenschaftlich-
historischem Denken und vor- und außerwissen-
schaftlichen Sinngestaltungen von Geschichte: Jörn
Rüsen, Geschichte und Öffentlichkeit, in: Ge-
schichtsdidaktik 3 (1978), 2, S. 96—111.

²²⁾ Überblick: Axel Görnitz, Politische Sozialisati-
onsforschung, Stuttgart 1977; Gisela Schmitt, Poli-
tische Sozialisationsforschung — Auftakt zu einer
verbesserten Didaktik der Politischen Bildung?, in:
Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmuth Knütter (Hrsg.),
Der Streit um die politische Bildung, München
1975, S. 221—259.

Als Reader zur politischen Sozialisationsfor-
schung: Paul Ackermann (Hrsg.), Politische Sozia-
lisation, Opladen 1974; Bernhard Claußen (Hrsg.),
Materialien zur politischen Sozialisation, München
1976. Stationen der Diskussion und der z. T. grund-
sätzlichen Kritik: Redaktion betrifft: erziehung
(Hrsg.), Politische Bildung — Politische Sozialisati-

tion, Weinheim 1973; Friedhelm Streiffeler, Poli-
tische Psychologie. Geschichte und Themen der
Theorie politischen Verhaltens, Hamburg 1975.

²³⁾ Eine erste vorsichtige Parallele zog in Darle-
gung der politischen Sozialisationsforschung Hans
Süssmuth, Politische Sozialisation als Determinante
der Unterrichtsplanung, in: ders. (Hrsg.), Histori-
sch-politischer Unterricht. Planung und Organi-
sation, Stuttgart 1973, S. 73—93. Süssmuth: „Die
historische Dimension ist ein konstituierendes Ele-
ment im politischen Sozialisationsprozeß. Ge-
schichtliche Bezüge werden zwar zu einem erheb-
lichen Teil unbewußt aufgenommen und weiterge-
geben, der Ausschnitt der bewußten Aufnahme
und Analyse ist begrenzt“ (S. 89). Vgl. in einem
weiteren Zusammenhang: Ernst-August Rolloff,
Geschichte und politische Sozialisation, in: Bd. 96 der
Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bil-
dung (Hrsg.), Historischer Unterricht im Lernfeld
Politik, Bonn 1973, S. 113—126; Antonius Holtmann,
Sozialisation, Lernen und Theoriebildung, in: Hi-
storischer Unterricht im Lernfeld Politik, a. a. O.,
S. 127—159.

Faktum und mögliche Konsequenzen einer historischen Sozialisation sind bisher am deziertesten von Hermann Giesecke, Klaus Bergmann und Lothar Steinbach in den Jahren 1974—1976 angesprochen worden²⁴⁾. Bergmann: „Schüler bringen — wie diffus auch immer — historische Identität in den Geschichtsunterricht von Hause aus mit. Der Schüler, der im Geschichtsunterricht Geschichte rezipieren soll, hat bereits Geschichte in Form einer bestimmten sozialen Geschichte internalisiert; er hat bereits ein klassen-, schichten- und/oder gruppenspezifisches Geschichtsbewußtsein vorgebildet und eine historische Identität angelegt — wie unstrukturiert, ja wie gebrochen, wie heterogen sie auch immer ist. Dieses bereits angelegte Geschichtsbewußtsein, das noch weitgehend frei ist von kognitiven Inhalten, bestimmt die Zeitperspektive des Schülers, seine Identifikationen, seine Wertvorstellungen und seine Einstellung zur politischen Praxis.“²⁵⁾ Auch Steinbach sieht Motivation für und Beeinflussbarkeit der Schüler durch Geschichtsunterricht durch außerschulische Sozialisations- und Informationsinstanzen sowie durch die Sozialstruktur der Familie — von anderen Faktoren wie institutionalisiertem Lernen, Lehrerverhalten, Lehrplänen, Konkurrenzsituation der Geschichte zur Politischen Bildung einmal ganz abgesehen — entscheidend vorgeprägt, und zwar vorgeprägt im Sinne einer Verhinderung kritischer Aufklärung durch Geschichtsunterricht; er kommt zu dem Ergebnis: „Die Wirksamkeit von historisch-politischem Unterricht auf den Prozeß der Sozialisation ist relativ begrenzt.“²⁶⁾

So leicht sich — und ich schließe mich mit meiner Akzentuierung der historischen Sozialisation ein — diese Aussagen zu Papier bringen lassen, so wenig Präzises wissen wir über Aufbau, Strukturen und Festigkeit dieser eingebrachten historischen Sozialisation bei verschiedenen Schülerpopulationen, so desinformiert sind wir hinsichtlich des Spannungsverhältnisses zwischen einem (kritischen) Geschichtsunterricht und der vorhandenen bzw. immer wieder aus außerschulischen Impulsen gespeisten historischen Sozialisation — man denke z. B. an die Effekte, die sich ergeben, wenn Fragen aus dem (zeit)geschichtlichen Unterricht in der Familie zur Sprache kommen. Ist schließlich die für diesen Fragenkomplex konstituierende Annahme einer Dichotomie von einer in einem bestimmten politischen Sinne affirmativen historischen Sozialisation und ähnlicher Tendenzen bei außerschulischen Produzenten historischer Bildung einerseits und der Sozialisation der Schüler im Geschichtsunterricht auf eine wünschenswerte Gesellschaft hin andererseits unter der Voraussetzung gesellschaftlichen Wandels und sich wandelnden Geschichtsbewußtseins (also auch bei Eltern und in den Medien) fort-dauernd zutreffend? Eine andere offene Frage: Sind nicht u. U. alle schul- und unterrichtsexternen Faktoren, die die historische Sozialisation, die Motivation für Geschichte und auch die zeitliche Dauer des genossenen Geschichtsunterrichts (wie des Schulbesuchs überhaupt) bedingen, für geschichtliche Bewußtseins- und Verhaltensprägungen des Heranwachsenden und des Erwachsenen ausschlaggebender als alle internen Faktoren des Geschichtsunterrichts wie Lernziele, Inhalte, Darbietung oder Abstimmung mit benachbarten Lernfeldern? Andersherum gefragt: Ob sich nicht möglicherweise eine ‚positive‘ historische Sozialisation und Motivation eines Schülers durch ‚schlechten‘ Geschichtsunterricht ebensowenig entscheidend verschütten wie eine ‚negative‘ historische Sozialisation durch ‚guten‘ Unterricht grundlegend verbessern läßt? Und eine letzte Frage: Inwieweit läßt sich der auch gegenüber einer als gewichtig erkannten historischen Sozialisation erhobene Anspruch der neueren Geschichtsdidaktik, durch geeignete geschichtliche Lernerfahrungen (z. B. Thematisierung von sozialen Veränderungen, von Emanzipationsbewegungen, von geschichtlichen Fällen historischer Sozialisation) nachhaltige Bewußtseins- und Verhaltensänderungen des Schülers zu

²⁴⁾ Giesecke, a. a. O., S. 55; Bergmann, a. a. O., S. 23—24; Lothar Steinbach, Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Geschichtsdidaktik, in: Geschichtsdidaktik 1 (1976), 1, S. 30—39; ders., Didaktik der Sozialgeschichte, Stuttgart 1976. In diesem letzten Beitrag versucht Steinbach, von einer historischen Fallstudie des Klassenbewußtseins der Sozialdemokratie im Kaiserreich ausgehend die historische Sozialisation heutiger Schüler in Richtung auf wünschenswerte Sozialisationsergebnisse eines kritischen Geschichtsunterrichts aufzubrechen.

²⁵⁾ Bergmann, a. a. O., S. 23—24.

²⁶⁾ Steinbach, Didaktik der Sozialgeschichte, a. a. O., S. 59. Weiter unten (S. 67) spricht er davon, „wie stark etwa normative Verhaltensorientierungen einer Gesellschaft auf dem Wege der Internalisierung durch das Individuum sich zu internen Steuerungsmechanismen („interne Kontrollen“) verfestigen und nun schwer, schon gar nicht in einer ausgewogenen Einzelaktion etwa eines Geschichtslehrers, in der knappen zur Verfügung stehenden Zeit unterrichtlicher Sozialisation durchbrochen werden können“.

bewirken²⁷⁾, in Reihenuntersuchungen kontrolliert erhärten? Oder konstruiert sich letztlich die Geschichtsdidaktik einen kunst- und liebevoll gestalteten, auch von Schülern aus unterschiedlichen Motiven geschätzten goldenen Käfig, *außerhalb* dessen z. T. konträre, z. T. gleichläufige, in jedem Fall aber hochwirksame historische Sozialisationsprozesse verlaufen? Von dem Erfordernis abgesehen, das gesamte Umfeld des Geschichtsunterrichts aufzuhellen, drängt sich darum auch die Frage auf, ob nicht die Geschichtsdidaktik diese außerschulischen Vermittlungsprozesse in ihren didaktischen Strukturen erforschen und in Dienst nehmen sollte²⁸⁾.

Zumindest angesichts unseres heutigen Kenntnisstandes läßt sich der Verdacht nicht ausräumen, daß die durch vorunterrichtliche, unterrichtsbegleitende und nachschulische historische Sozialisation geprägten Bewußtseins- und Verhaltenseinstellungen durch den Geschichtsunterricht nur vorübergehend und nicht nachhaltig tangiert werden — insbesondere bei Absolventen der Sekundarstufe I. In welchem Maße Erwachsene, deren Geschichtsunterricht nur noch eine Erinnerung darstellt, mit Legenden, Schwundformen, erstarrten Interpretationsschemata (anthropologischer, personalistischer, sozialdarwinistischer, vulgärmarxistischer Art) und mit sympathie- bzw. antipathiegespeisten Identifikationen geschichtlich argumentieren bzw. ihre Argumente geschichtlich legitimieren, ist aus subjektiven Beobachtungen immer wieder betont worden²⁹⁾; Giesecke spricht im gleichen Zusammenhang von abgesunkenen histori-

schen Erfahrungen: „z. B. anti-kommunistische, anti-gewerkschaftliche Komplexe; tief-sitzendes Mißtrauen gegen die Arbeiterbewegung und deren Funktionäre sowie gegen die Fähigkeit und Ziele organisierter Arbeitnehmerinteressen; gegen räte-ähnliche politische Organisationsmuster und die ‚Politik der Straße‘“³⁰⁾. Noch leichter lassen sich stereotypisierte Strukturen eines interessengebundenen Geschichtsbewußtseins in gesellschaftspolitischen Kontroversen unter Politikern oder in der Medienöffentlichkeit nachweisen; auch hier — also bei Angehörigen der Bildungsschicht — reduziert sich Geschichte als Handlungsanweisung zu einer Handvoll von Argumentationsfiguren, die — relativ austauschbar pro oder contra eine Entscheidung — das ‚Beispiel‘, die ‚Warnung‘, die ‚Ermutigung‘ oder den ‚Sinn‘ der Geschichte unter Anführung von illustrierenden Beispielen beschwören³¹⁾. Es dürfte auch kaum zu bestreiten sein, daß der immer wieder zu beobachtende Massenandrang zu historischen/kunstgeschichtlichen Ausstellungen oder der Erfolg von historischer Populärliteratur oder von Fernsehsendungen mit historischen Themen weniger dem Wunsch nach geschichtlicher Belehrung und rationaler Aufklärung entspringen, sondern überwiegend auf ein Interesse an Unterhaltung, an nostalgischem Dekor, an individueller bzw. gesellschaftlicher Identifikation oder an rückschauendem Voyeurismus zurückgehen. Diesen mannigfaltigen und offensichtlich sozial und situativ differenzierten Funktionen von Geschichte, die dringend genauerer Nachforschung bedürfen, ist gemeinsam, daß sie mit den uns bekannten Zielen und Strukturen von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht praktisch nichts mehr gemein haben.

Aber auch Durchschnittsschüler haben offensichtlich *trotz* ihres Geschichtsunterrichts nach wie vor Mühe, über geschichtliche Pauschalurteile und verfremdende bzw. vereinfachende Stereotypen hinauszukommen. Hatten

²⁷⁾ Trotz seiner artikulierten Skepsis hofft auch Steinbach, Didaktik der Sozialgeschichte, a. a. O., S. 33—34, den ich hier stellvertretend für ähnliche Ansichten zitiere: „Denn als Subjekt einer gesellschaftlich verstandenen Geschichte könnten die ‚Lernerfahrungen aus der Geschichte‘ sich in einer Verhaltens- und Bewußtseinsveränderung bis hin zur aktiven Partizipation an der Gestaltung gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse niederschlagen. So konditioniert, müßte am Ende der emanzipierte ‚citoyen‘ dastehen, der aus seiner Statistenrolle heraustritt und sich mit Gegenständen der Geschichte beschäftigt, deren handelndes Subjekt potentiell er selbst sein könnte.“

²⁸⁾ Auch van Kampen hält die außerschulische Produktion von Geschichtsbewußtsein für effektiver als Unterricht und dringt darauf, die Gründe dieser Überlegenheit zu erforschen; vgl. Wilhelm van Kampen, Zur Notwendigkeit, etwas über die außerschulische Produktion von Geschichtsbewußtsein zu erfahren, in: Fürnrohr/Kirchhoff, a. a. O., S. 286—294.

²⁹⁾ Vgl. Schörken, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, a. a. O., S. 82—85.

³⁰⁾ Giesecke, a. a. O., S. 55.

³¹⁾ Vgl. dazu geschichtliches Argumentieren in Parlamentsdebatten: Karl Georg Faber, Zum Einsatz historischer Aussagen als politisches Argument, in: Historische Zeitschrift Bd. 221 (1975), S. 265—303; Wolfgang Bach, Geschichte als politisches Argument. Eine Untersuchung an ausgewählten Debatten des Deutschen Bundestages, Stuttgart 1978. Vgl. auch die in den Medien geführte Auseinandersetzung um den Stellenwert der Geschichte in den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Bergmann/Pandel, a. a. O., S. 17—30 und 183—314.

schon Friedeburg/Hübner dem Schüler der fünfziger und sechziger Jahre „übermächtige Subjekte, personalisierte Kollektiva, stereotype Ordnungsschemata, anthropomorphe Bezugskategorien“³²⁾ als Kategorien seines Geschichtsbewußtseins nachgewiesen, so scheint auch heute — unter der Annahme eines veränderten Geschichtsunterrichts — dieser sich als ein mäßig erfolgreiches Bemühen zu erweisen, die Urteilsfähigkeit des Schülers gegenüber historischen Prozessen, Interessen und Perspektiven zu erweitern und zu differenzieren und die Neigung zu unangemessenen ‚einfachen‘ Urteilkategorien abzubauen; angesichts entsprechender Unterrichtsbeobachtungen formuliert Schörken den bitteren Stoßseufzer: „Es hat den Anschein, als kämen die Schüler ihr ganzes Schulleben hindurch mit den Kategorien eines quasi-naturalen Imperialismus aus, die als beliebig zu verwendende Versatzstücke gebraucht werden („mehr Land haben wollen“, „mehr Macht haben wollen“).“³³⁾ Ob Schüler dabei anthropologische, personalistische, vulgärmarxistische oder unverdaute soziologische und sozialpsychologische Kategorien als Argumentations- und Rechtfertigungsinstanzen benutzen, ist vor dem Hintergrund eines zu fordernden rational-kritischen Geschichtsverständnisses letztlich belanglos.

Nicht nur hinsichtlich der Befähigung zu historischer Urteilsbildung, sondern auch hinsichtlich der Vermittlung elementarer zeitgeschichtlicher Kenntnisse — dies als bewußte Eingrenzung — erweist sich die Bilanz des Geschichtsunterrichts nach wie vor als defizitär. Seit den Tagen Friedeburg/Hübners überraschen befragte Schüler (vorzugsweise Hauptschüler, aber auch Abiturienten) immer wieder durch ein von Gemeinplätzen durchsetztes und recht lückenhaftes zeitgeschichtliches Wissen³⁴⁾. Mir will es nicht mehr so

ohne weiteres einleuchten, lückenhafte zeitgeschichtliche Kenntnisse und insbesondere auch mangelnde historische Urteilsfähigkeit der Schüler auf eine (anhaltend) schlechte Realität des Geschichtsunterrichts, d. h. seiner schulischen Lehrpläne, seiner didaktischen Konzepte, seiner Lehrmaterialien, seiner vielleicht schlecht ausgebildeten und wenig motivierten Lehrer usw., zurückzuführen, wie dies in der kritischen Beurteilung des Geschichtsunterrichts zu Beginn der siebziger Jahre geschehen ist³⁵⁾. Mir schiene vielmehr der Verdacht untersuchenswert, daß auch ein inhaltlich und didaktisch verbesserter Geschichtsunterricht, von dem heute mehr und mehr auszugehen ist, oder auch die zusätzliche Geschichtsstunde bzw. die stärkere Berücksichtigung von Geschichte im Politikunterricht, die von manchen gefordert werden, die Strukturen der vorunterrichtlichen und unterrichtsbegleitenden historischen Bewußtseinsbildung und Kenntnisvermittlung nur ganz oberflächlich berühren.

So weisen z. B. Schüler vor Eintritt in bzw. ohne zeitgeschichtlichen Unterricht vergleichbare Kenntnisse, Kenntnislücken oder Verkürzungen auf wie Schüler nach entsprechendem Unterricht³⁶⁾ — die außerschulische Wissensvermittlung über Eltern, Medien, Jugendlektüre wirkt offensichtlich zuverlässig. Die Grundstrukturen der vorschulischen historischen Sozialisation schließlich lassen sich in Umrissen aus Schülerbefragungen zum Geschichtsinteresse rekonstruieren, wobei dann häufig von den Autoren Ergebnisse familialer

Boßmann (Hrsg.), Was ich über Adolf Hitler gehört habe. Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute, Frankfurt 1977. Boßmanns Zitattensammlung dokumentiert sowohl das Ungenügen des Geschichtsunterrichts wie auch Folgen familialer Sozialisation; die Repräsentativität ist bei dem gewählten Verfahren natürlich nicht nachzuprüfen.

³²⁾ Vgl. dazu neben Friedeburg/Hübner, a. a. O.: Klaus Bergmann, Personalisierung im Geschichtsunterricht — Erziehung zur Demokratie?, Stuttgart 1972; Helmut Hoffacker/Klaus Hildebrandt, Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht, Stuttgart 1973; Volker Nitzschke/Kurt Fackiner, Abschied vom klassischen Schulfach, Heidelberg 1972; Reinhard Kühnl (Hrsg.), Geschichte und Ideologie, Reinbek 1973; Wolfgang Marienfeld, Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule, Stuttgart 1972; Kritik der bürgerlichen Geschichtswissenschaft, Das Argument, Bd. 70, 1972; Peter Körner/Matthias Meyn (Hrsg.), Geschichtswissenschaft in Studium und Schulpraxis, Gießen, 3. Aufl. 1973.

³³⁾ Man vergleiche die Ergebnisse von Filser, a. a. O., dessen Befragte zu knapp 80 % zeitgeschichtlichen Unterricht hatten (S. 68), mit der Untersuchung von Voreinstellungen und Vorwissen zum Nationalsozialismus bei Gerhard Wiesemül-

³²⁾ Ludwig von Friedeburg/Peter Hübner, Das Geschichtsbild der Jugend, München 1964, S. 11.

³³⁾ Rolf Schörken, Kognitive Strukturen im täglichen Geschichtsunterricht, in: Fürnrohr/Kirchhoff, a. a. O., S. 184.

³⁴⁾ Vgl. Friedeburg/Hübner, a. a. O., S. 28 ff.; Karl Filser, Geschichte mangelhaft. Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule, München 1973; Hans Oehler, Geschichtswissen und Geschichtsbild der Abiturienten, in: Reinhard Mielitz (Hrsg.), Das Lehren der Geschichte, Göttingen 1969, S. 46—55; Reinhard Mielitz, Das Faktenwissen der Studienanfänger, in: Mielitz, Das Lehren der Geschichte, a. a. O., S. 90—102; Karl Holl, Geschichtsunterricht für eine demokratische, zukunftsorientierte Gesellschaft, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970), 8, S. 486—494; neuerdings: Dieter

Sozialisation als psychologische Voraussetzungen eines altersgemäßen Geschichtsunterrichts ausgegeben worden sind³⁷⁾; mit einiger Wahrscheinlichkeit dürften spätere geschichtliche Argumentations- und Urteilmuster, wie sie in Umrissen erläutert worden sind, in diesen Grundstrukturen einer bereits in den Geschichtsunterricht eingebrachten historischen Sozialisation angelegt sein. Zugespitzt formuliert: Bereits die vor bzw. begleitend zum Ge-

schichtsunterricht familial vermittelte und gefüllte Grundeinstellung gegenüber der Geschichte — z. B. eine völlig ablehnende oder eine rein antiquarische oder eine individuell-psychologische oder eine gegenwarts-vorgeschichtliche oder eine sozialbiographisch-vorgeingene Motivation oder auch eine Wertschätzung als Bildungsgut — dürfte das spätere Geschichtsbewußtsein des Jugendlichen und Erwachsenen entscheidend vorprägen.

Untersuchungs- und Entwicklungsfelder

Diese letzte wie auch die zuvor aufgeworfenen Fragen dürften nicht länger spekulativ, subjektiv bzw. auf schmalster und vermutlich überholter empirischer Basis beantwortet werden; vielmehr müßte die Geschichtsdidaktik der Bundesrepublik — hier verstanden als Didaktik aller inner- und außerschulischen, intentionalen wie latenten geschichtlichen Lernprozesse — entweder im Zusammenwirken vorhandener Lehr- und Forschungskapa-

zitäten³⁸⁾ oder im Rahmen eines zeitlich begrenzten Sonderforschungsprogramms³⁹⁾ den hier ausgefalteten Themenkomplex systema-

ler, Unbewältigte Vergangenheit — überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen, Stuttgart 1972. Auch Waltraud Küppers, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, Bern/Stuttgart 1961, S. 61, mußte feststellen, daß Geschichtskennntnisse von Schülern von Erteilung oder Nicht-Erteilung von Geschichtsunterricht relativ unabhängig waren.

Zu Umfang, Struktur und Herkunft der Vorkenntnisse von Schülern gibt es eine Fülle von Belegen: Küppers, a. a. O.; Heinrich Roth, Kind und Geschichte, München, 3. Aufl. 1962; Hans Günther Bickert, Geschichtsunterricht in der Sexta?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970), 6, S. 364—374. Nach Horst Hesse, Relevanzvorstellungen von Schülern neuerer Klassen zur Auswahl von Lehrinhalten für den Geschichtsunterricht, in: Föhnrohr/Kirchhoff, a. a. O., S. 38—45, können Schüler die Relevanz von noch zu behandelnden zeitgeschichtlichen Themen recht genau einschätzen. Zu außerschulisch gewonnenen Geschichtsbildern vgl. auch: Erich Schröter, Außerschulische „Geschichtsquellen“ von Mittelstufenschülern, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 19 (1968), S. 733—750; Wolfgang Schlegelmilch, Zum Amerikabild von Haupt- und Realschülern, in: Jahrbuch für Amerikastudien 13 (1968), S. 158—173.

³⁷⁾ Vgl. dazu neben den o. a. Untersuchungen von Roth, Küppers, Friedeburg/Hübner und Bickert: Ursula Gehrecke, Geschichts-Interesse bei Kindern und Jugendlichen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11 (1960), S. 750—769; Ulrike Emrich, Was halten Schüler von Alter Geschichte? in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 22 (1971), S. 340—363; Wolfgang Marienfeld, Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen, in: Karl Filser (Hrsg.), Theorie und Praxis

des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn 1974, S. 126—151.

³⁸⁾ Hier wäre an eine informelle Forschungskoope-ration der geschichtsdidaktischen Aktivitäten der Bundesrepublik nach dem Muster der „Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik“ zu denken. Möglich wären auch aus Drittmitteln finanzierte, an geschichtsdidaktischen Lehrstühlen angebundene Forschungsprojekte.

³⁹⁾ Verwiesen sei hier auf überregionale, von Bund/Ländern, von der Stiftung Volkswagenwerk, der Deutschen Forschungsgemeinschaft u. a. finanzierte Forschungseinrichtungen: „Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften“ an der Universität Kiel, „Institut für Didaktik der Mathematik“ an der Universität Bielefeld, „Deutsches Jugendinstitut“ in München, „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“ in Berlin, „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ in München, „Deutsches Institut für Fernstudien“ an der Universität Tübingen. Da der Komplex historischer Sozialisation und außerschulischer historischer Bildung in Distanz zum schulischen Bereich steht, wäre eine Anbindung an Bildungsforschungseinrichtungen, Projekte, Kommissionen oder Zentren für Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung einzelner Länder m. E. nicht sinnvoll.

Zu Institutionen und Projekten im Bildungsbereich vgl. den dokumentarischen Anhang bei: Hans Brügelmann, Strategien der Curriculumreform, Tübingen 1975. Das Fehlen koordinierter Planung, Forschung und Entwicklung in der Geschichtsdidaktik (im Unterschied zur Beteiligung anderer Schuldisziplinen an Bildungsplanung und -forschung) wird deutlich in: Siegfried Quandt/Wolfgang Hug, Fachspezifische und fächerübergreifende Curricula und Curriculumprojekte Geschichte, in: Karl Frey (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Bd. 3, München 1975, S. 420—430; Walter Föhnrohr/Johannes Timmermann (Hrsg.), Geschichtsdidaktisches Studium in der Universität, München 1972. Ich will mit meiner Bemerkung weder die Konferenzen für Geschichtsdidaktik, noch den wissenschaftlichen Diskurs wie in der neuen Zeitschrift „Geschichtsdi-daktik“ oder in der Reihe „Anmerkungen und Argumente“, noch kooperative Entwicklungen von neuen Schulbüchern oder Unterrichtsmodellen, noch gemeinsame Diskussionsvorgaben wie die

tisch in möglichst vielen und breitangelegten Untersuchungen erhellen und in handhabbare Ergebnisse für Vermittler geschichtlicher Bildung in der Geschichtslehrausbildung, in der Schule und außerhalb der Schule umsetzen. (Daß eine solche Aufgabe nur interdisziplinär, also im Zusammenwirken von Geschichtswissenschaft/Geschichtsdidaktik, Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie, und eingebettet in das Gesamtfeld historisch-politischen Lernens und seiner Didaktik sinnvoll zu leisten wäre, sei hier nur am Rande vermerkt.) Unter bewußter Ausgrenzung, wenn auch nicht Außerachtlassung des eigentlichen Geschichtsunterrichts, d. h. seiner Theorien, Lernziele, Inhalte, Medien, Interaktionsformen und Beteiligten, wären von der geschichtsdidaktischen Forschung vordringlich folgende Komplexe in Angriff zu nehmen:

- die vorschulische historische Sozialisation,
- das Problem mittel- und langfristiger Lernergebnisse des Geschichtsunterrichts,
- das Geschichtsbewußtsein Erwachsener,
- Strukturen historischer Bildungsangebote außerhalb der Schule,
- und die Entwicklung einer Didaktik der außerschulischen historischen Bildung.

1. Entstehen, Strukturen, Inhalte und Festigkeit der *historischen Sozialisation* von Kindern bis zum Eintritt in den Geschichtsunterricht müßten in Abhängigkeit von den verschiedensten Bedingungsfaktoren (Soziallage, Sozialgeschichte, Bildungssituation des Elternhauses; lokale Umwelt; Lesegewohnheiten, Medienkonsum des Kindes usw.) empirisch untersucht werden. Diese Untersuchungen müßten in regelmäßigen Abständen unter vergleichbaren Bedingungen wiederholt werden, um evtl. Veränderungen der historischen Sozialisation infolge eines sich ändernden geschichtlichen Selbstverständnisses der Gesellschaft (in letzter Konsequenz durch nachrückende Elterngenerationen) feststellen zu können.

2. Auf der Basis der dann bekannten, von Kindern eingebrachten historischen Sozialisa-

für den Braunschweiger Historikertag als wissenschaftliche Kooperationsleistungen in Zweifel ziehen; nur: ein gemeinsam verantwortetes Forschungsdesign der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik, welches dann von unterschiedlichen Warten her mit verteilten Rollen aufgearbeitet würde, gibt es nicht.

tion wären *mittel- und langfristige Einstellungs- und Verhaltensmodifikationen als Ergebnis von Geschichtsunterricht* nachzuprüfen. Dabei wären sowohl die unterschiedlichen Ausgangsdaten der Schüler und Schülergruppen als auch divergierende didaktische Konzepte des praktizierten Geschichtsunterrichts als Variablen zu behandeln und über Kontrollgruppen auf ihren Einfluß zu untersuchen⁴⁰).

Eine zusätzliche, aber unabdingbare Aufgabe wäre, die unterrichtsbegleitende historische Sozialisation — ausgehend von der Katalysatorfunktion des Unterrichts bei der familialen Interaktion bzw. bei der Aufnahme außerschulischer historischer Bildungsimpulse durch den Schüler — in ihrer verstärkenden oder modifizierenden strukturellen Wirkung auf Bildungsprozesse im Geschichtsunterricht schlüssig zu lokalisieren.

Die Weiterentwicklung der bei der Schulentlassung vorhandenen geschichtlichen Urteilsfähigkeit, des Bewußtseins und Interesses sollte bei ausgewählten Gruppen in regelmäßigen Abständen unter Einbeziehung persönlicher (d. h. beruflicher, sozialer, familialer) wie gesellschaftlicher Daten (z. B. von Entwicklungen im Geschichtsbewußtsein gesellschaftlicher Gruppen) verfolgt werden.

Es sollte insbesondere auch eine Selbstverständlichkeit und Selbstverpflichtung werden, geschichtsdidaktische Gesamt- und Teilentwürfe in angemessener Frist nach ihrer Vorlage durch intersubjektiv kontrollierbare und erschöpfend dokumentierte Unterrichtsversuche oder Praxisberichte zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern; dabei dürfte es sich nicht um Gefälligkeitsäußerungen von beteiligten Lehrern und Schülern oder um einstudierte Musterlektionen vor Ausnahmeklassen handeln. Solche Evaluationsberichte könnten mosaikartig mittel- und langfristige Auswirkungen von Geschichtsunterricht erhellen.

3. *Geschichtsbewußtsein, Geschichtsinteresse und Geschichtsbedürfnis heutiger Erwachsener* wären als Konsequenz ihrer zu rekonstru-

⁴⁰) Einen ersten und ohne Nachfolge gebliebenen Versuch, die Wirksamkeit von Geschichtsunterricht unter bestimmten Faktoren (Gruppenunterricht versus Frontalunterricht) zu differenzieren, hat unternommen: Hans Müller, Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Schülerverhalten und allgemeiner Lernerfolg durch Gruppenunterricht, Stuttgart 1972. Vgl. dazu die Kritik von Günther-Andt, a. a. O., S. 33—36.

ierenden historischen Sozialisation und ihres Geschichtsunterrichts, aber auch in Abhängigkeit von Alter, persönlicher/kollektiver Lebensgeschichte, Beruf, Geschlecht, sozialer Lage usw., nicht nur einmalig, sondern periodisch empirisch zu erheben⁴¹⁾. Zu prüfen wäre insbesondere, ob beschreibbare Bevölkerungsgruppen, z. B. Hauptschüler oder Frauen, in relative Geschichtslosigkeit entlassen werden oder ob z. B. andere Gruppen berufsbedingt geschichtliches Denken ‚professionalisieren‘.

Es liegt auf der Hand, daß die so gewonnenen Erkenntnisse aus den bisher genannten drei Sozialisationskontexten ständig aufeinander bezogen werden müßten; Fernziel könnte ein in seinen Bedingungsfaktoren bekanntes prozesshaftes Profil historischen Denkens über die Stationen frühkindlicher Sozialisation, schulischer und schulbegleitender geschichtlicher Bildungsprozesse sowie nachschulischer historischer Bildung sein.

4. *Außerschulische Angebote historischer Bildung* müßten nach manifesten Inhalten, ihrer Reichweite, ihren vermuteten sozialen Funktionen und den u. U. geschichtspädagogischen Absichten ihrer Vermittler bzw. Träger untersucht werden. Der Bogen dieser zu untersuchenden außerschulischen Angebote und Instanzen kann zunächst gar nicht weit genug gespannt werden⁴²⁾; einer Summierung von Einzelanalysen und der oben geschilderten Adressatenbefragungen wird es dann überlassen bleiben, abzuschätzen, welche tatsächliche Bedeutung für das geschichtliche Bewußtsein einzelne Angebotstypen unter welchen Voraussetzungen bei welchen Adressatengruppen haben. Ohne den Anspruch der Vollständigkeit seien genannt:

— Fernsehsendungen zu historischen Themen ebenso wie Fernseh-Unterhaltungssendungen vor geschichtlichem Hintergrund oder in historischer Einkleidung⁴³⁾;

⁴¹⁾ Hier liegen beachtenswerte Vorüberlegungen von Joachim Radkau vor: Zur empirischen Erforschung des Interesses an der Geschichte. Vorüberlegungen über mögliche Ziele und Methoden einer Umfrage, in: Fürtroth/Kirchhoff, a. a. O., S. 260—277; ders., Das Geschichtsinteresse von PH-Studenten. Ergebnisse zweier Umfragen, in: ebd., S. 45—75.

⁴²⁾ Wolf/Kuropka, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, a. a. O., S. 39—41, haben einen umfassenden Katalog von „Medien des Historischen“ zusammengetragen.

⁴³⁾ Allgemein zum Fernsehen: Friedrich Knilli (Hrsg.), Die Unterhaltung der deutschen Fernsehfamilie, München 1971; Walter Menningen, Abend-

— Kinofilme mit historisch-dokumentarischem Anspruch ebenso wie Spielfilme vor geschichtlichem oder zeitgeschichtlichem Hintergrund⁴⁴⁾;

— Tageszeitungen, Wochenzeitungen und Publikumszeitschriften: dies müßte Lokalzeitungen aus Orten mit und ohne ‚Vergangenheit‘ ebenso einbeziehen wie die überregionale Boulevardpresse, geschichtsbewußte Organe wie FAZ, Die Welt, Die Zeit, Spiegel, Stern usw. ebenso wie vermutlich ‚geschichtslose‘ Frauenzeitschriften, Jugendzeitschriften und Soraya-Blätter⁴⁵⁾;

schule der Nation. Fernsehen — Massenmedium oder Herrschaftsinstrument?, Stuttgart 1975; Horst Holzer, Theorie des Fernsehens, Hamburg 1975. Einzelanalysen, Wirkungsuntersuchungen, Programmformen: Hans Friedrich Foltin/Gerd Würzberg, Arbeitswelt im Fernsehen. Versuch einer Programmanalyse, Köln 1975; Die Darstellung der Frau und die Behandlung von Frauenfragen im Fernsehen, Stuttgart 1975; Fritz Stückrath/Georg Schottmeyer, Fernsehen und Großstadtjugend, Braunschweig 1967; Peter von Rügen (Hrsg.), Das Fernsehspiel, Stuttgart 1975. Zum Thema Geschichte im Fernsehen: Georg Feil, Zeitgeschichte im Deutschen Fernsehen, Analyse von Fernsehsendungen mit historischen Themen (1957—1967), Osnabrück 1975; Winfried Schulze, Es geht immer irgendwie weiter — Kritische Bemerkungen zu: DOKUMENTE DEUTSCHEN DASEINS — Eine Stern-TV-Serie, in: Geschichtsdidaktik 3 (1978), 2, S. 185—188.

⁴⁴⁾ Hier sind ‚historische‘ Fälle von Historienfilmen bzw. von dokumentarischen Filmen, bes. des Nationalsozialismus, und Probleme ihrer unterrichtlichen Verwendung seit längerem gut erarbeitet; dazu als Überblick mit weiteren Literaturhinweisen: Manfred Dammeyer, Nationalsozialistische Filme im historisch-politischen Unterricht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 16/77, S. 3—24. Vgl. in diesem Zusammenhang Darstellungen der Filmgeschichte: Ulrich Gregor/Enno Patalas, Geschichte des Films, München 1973; Francis Courtaud/Pierre Cadars, Geschichte des Films im Dritten Reich, München 1975.

Zur Didaktik des Films als Quelle im Geschichtsunterricht: Harald Witthöft, Filmarbeit im Geschichtsunterricht, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Historisch-politischer Unterricht. Medien, Stuttgart 1973, S. 215—235. Vgl. auch: G. Moltmann/K. F. Reimers (Hrsg.), Zeitgeschichte im Film- und Tondokument, Göttingen 1970.

Zur Problematik historischer Elemente im heutigen Spielfilm (unabhängig vom Geschichtsunterricht): Martin Osterland, Gesellschaftsbilder in Filmen. Eine soziologische Untersuchung des Filmangebots der Jahre 1949 bis 1964, Stuttgart 1970; Willi Höfig, Der deutsche Heimatfilm 1947—1960, Stuttgart 1973; Peter Pleyer, Nationale und soziale Stereotypen im gegenwärtigen deutschen Spielfilm, Münster 1968.

⁴⁵⁾ Allgemeine Analysen zu Presse und Illustrierten: Carles Ossorio-Capella, Der Zeitungsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt 1972; Reinhard Kühnl, Das Dritte Reich in der Presse der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1966; Ernst H.

— Geschichte in der Konsum- und Dienstleistungswerbung ⁴⁶⁾;

— Belletristik vor historischem oder zeitgeschichtlichem Hintergrund ⁴⁷⁾;

— historische Sach- und Populärliteratur in ihrer ganzen Bandbreite einschließlich Bildbände, Biographien, Memoiren, Sittengemälde; ein vereinfachter Zugang böte sich hier über das Angebot von Buchklubs;

Liebhart, Nationalismus in der Tagespresse 1949 bis 1966. Studien zur Anwendung quantifizierender Inhaltsanalyse, Meisenheim 1971; Jürgen Alberts, Massenpresse als Ideologiefabrik. Am Beispiel „Bild“, Frankfurt 1972; Walter Nutz, Die Regenbogenpresse. Eine Analyse der deutschen bunten Wochenblätter, Opladen 1971; Horst Holzer, Illustrierte und Gesellschaft. Zum politischen Gehalt von Quick, Revue und Stern, Freiburg 1967; Ingrid Langer — El Sayed, Frau und Illustrierte im Kapitalismus, Köln 1971; Walter Hollstein, Der deutsche Illustriertenroman der Gegenwart, München 1973; Otto Walter Haseloff, Stern. Strategie und Krise einer Publikumszeitschrift, Mainz 1977; Peter Kaupp, Lebenshilfe in Illustrierten und Regenbogenpresse?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 6/74, S. 21—29. Gute Skizzen zum Thema Geschichte in Tageszeitungen und Illustrierten in den masch. Beiträgen zur Tagung „Geschichte in der Öffentlichkeit“ in Osnabrück 1977; Klaus Goebel, Geschichte in der Tageszeitung, dargestellt am Beispiel der FAZ; Lothar Steinbach, Imperialismus und Kolonialherrschaft in der Wochenzeitung STERN.

⁴⁶⁾ Eine anregende erste Skizze bei: Gerhard Schneider, Geschichte in der Werbung — Überlegungen und Materialien, masch. Beitrag zur Tagung „Geschichte in der Öffentlichkeit“ in Osnabrück 1977. Allgemein: Arnold Hermanns, Sozialisation durch Werbung. Sozialisationswirkungen von Werbeaussagen in Massenmedien, Düsseldorf 1972; Hermann K. Ehmer (Hrsg.), Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie, Köln 1971.

⁴⁷⁾ Vgl. dazu: Georg Lukacz, Der historische Roman, Neuwied 1965; Hartmut Eggert, Studien zur Wirkungsgeschichte des deutschen historischen Romans 1850—1875, Frankfurt 1971; Themenheft „Fiktion und Geschichtserfahrung im Roman“ von: Der Deutschunterricht 27 (1975), 3. Außerdem die masch. Beiträge zur Tagung „Geschichte in der Öffentlichkeit“ Osnabrück 1977: Bodo von Borries, Alexander, Caesar & Co. Präsentation und Reflexion antiker Geschichte im modernen Roman; Helmut Scheuer, Historische Belletristik am Ausgang der Weimarer Republik; Dirk Hoffmann, Historische Belletristik als Mittel außerschulischer Bewußtseinsbildung der sozialistisch-organisierten Arbeiterklasse im Deutschen Kaiserreich; Dieter Riesenberger, Historische Belletristik in der DDR; Rolf Schörken, Geschichte im Alltag. Untersuchungen zum trivialen Geschichtsbewußtsein anhand der Romane von Walter Kempowski. Allgemein zur Lesegeschichte: Rudolf Schenda, Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770—1910, Frankfurt 1970; Rudolf Engelsing, Analphabetentum und Lektüre, Stuttgart 1973; ders., Der Bürger als Leser. Leserge-

— geschichtliche Jugendbücher ⁴⁸⁾;

— geschichtliche Comics ⁴⁹⁾;

— populäre Geschichtszeitschriften;

— Theaterstücke zu historischen Themen oder in historischer Einbettung;

— Museen und Ausstellungen;

— historische Sehenswürdigkeiten und historische bzw. historisierende lokale Feste bzw. Bräuche ⁵⁰⁾;

— Aktivitäten von Historischen Vereinen bzw. Heimatvereinen ⁵¹⁾;

schichte in Deutschland, Stuttgart 1974; Heinz Otto Burger (Hrsg.), Studien zur Trivialliteratur, Frankfurt 2. Aufl. 1976.

⁴⁸⁾ Dieter Riesenberger, Das geschichtliche Jugendbuch, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Historisch-politischer Unterricht. Planung und Organisation, Stuttgart 1973, S. 236—262; Hermann Bertlein, Das geschichtliche Buch für die Jugend. Herkunft, Strukturen, Wirkung, Frankfurt 1974. Allgemein zur Jugendliteratur und zur Literaturdidaktik: Bernhard Nauck, Kommunikationsinhalte von Jugendbüchern. Eine literatursoziologische Inhaltsanalyse der Themenstruktur westdeutscher Jugendbücher der Erscheinungsjahre 1967—1969, Weinheim 1974; Gerhard Haas (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung, Stuttgart 1974; Malte Dahrendorf/Walter von Schack, Das Buch in der Schule, Hannover 1969; Gertrud Oel-Willenborg, Von deutschen Helden. Eine Inhaltsanalyse der Karl-May-Romane, Weinheim 1973.

⁴⁹⁾ Dieter Riesenberger, Geschichte in Comics, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 25 (1974), 3, S. 162—173 (mit weiterer allgemeiner Literatur zu Comics). Siehe auch: Günter Metken, Comics, Frankfurt 1970 u. ö.; Wolfgang J. Fuchs/Reinhold C. Reitberger, Comics. Anatomie eines Massenmediums, 2. Aufl. Reinbek 1973. Im Gegensatz zur Geschichtsdidaktik (Ausnahme: Riesenberger) sind Comics vom Deutschunterricht, Politikunterricht, Kunstunterricht didaktisch ernst genommen worden; aus der Fülle der comic-didaktischen Literatur: Dietger Pforte (Hrsg.), Comics im ästhetischen Unterricht, Frankfurt 1974 (mit weiteren Literaturangaben); Ingrid Kerckhoff, Literaturunterricht. Didaktik und Theorie am Beispiel der Comics, Gießen 1975; Überblick über die Comics-Produktion: Peter Orban, Comic-Heft-Katalog, Frankfurt 1977.

⁵⁰⁾ Vgl. dazu aus der Osnabrücker Tagung „Geschichte in der Öffentlichkeit“ 1977 die masch. Beiträge: Maria Zenner, Geschichtsbilder und Geschichtsbewußtsein in der Image-Pflege von Grenzstädten; Volker Pfeifer, Historische Stadt feste, gestern und heute; Joachim Radkau, Die Verwendung von Industriegeschichte in den Image-Kreationen der Städte.

⁵¹⁾ Vgl. dazu in Fühnrohr/Kirchhoff, a. a. O., die Beiträge: Gustav Luntowski, Die historischen Vereine und ihre Funktion für die geschichtliche Forschung und Bildung (S. 295—301); Klaus Goebel, Umsetzung der Wissenschaft in kleine Münze? (S. 302—309); Günter Bers, Aufgaben und Tätigkeit

— Veranstaltungen in Einrichtungen der Erwachsenen- und Jugendbildung.

Die Inhaltsanalyse dieser historischen Angebote müßte begleitet sein von Angaben über den prozentualen Stellenwert der Geschichte im untersuchten Medium, von Angaben über Auflage bzw. Reichweite oder Besucherzahl, von einer Adressatenstatistik und — sofern möglich und sinnvoll — von Aufschlüssen über das geschichtliche bzw. geschichtspädagogische Bewußtsein der Kommunikatoren (z. B. der mit historischen Themen befaßten Fernseh-, Illustrierten- oder Lokalredakteure)⁵²⁾. Vorrang bei der Untersuchung sollten alle Massenformen geschichtlicher Bildung genießen⁵³⁾.

5. Die Vermittlung historischer Erkenntnisse und historischen Bewußtseins über außerschulische Kanäle unterliegt eigenen medien-spezifischen, in zweiter Linie aber auch geschichtsdidaktischen Gesetzen. Den Kommunikatoren in den Medien und den pädagogisch Tätigen in der Erwachsenenbildung — evtl. auch ‚heimlichen‘ Sozialisatoren wie den Eltern und Großeltern — ihr geschichtspädagogisches Tun bewußt zu machen und zusam-

men mit ihnen didaktische Leitlinien für Geschichte in Massenmedien, Populärliteratur, Erwachsenenbildung und Elternbildung zu entwickeln, wäre Aufgabe einer *Didaktik außerschulischer Geschichtsbildung*, die sich neben ‚geschichtsunterrichtsdidaktischen‘ Erkenntnissen solche der Mediendidaktik und der Erwachsenenpädagogik zunutze machen müßte. Für historische Museen und Ausstellungen ist diese Arbeit in museumsdidaktischen Konzepten bereits geleistet⁵⁴⁾.

Erscheint es immerhin möglich, die zahlenmäßig wenigen, aber einflußreichen ‚Geschichtspädagogen‘ in den Medien, in Verlagen, in Museen und in Einrichtungen der Erwachsenen- und Jugendbildung anzusprechen und hinsichtlich ihrer Aktivitäten zu sensibilisieren, so scheint eine vergleichbare Sensibilisierung für ihre (Fehl)Leistungen an historischer Sozialisation bei der Gruppe der Eltern und Großeltern auf den ersten Blick ausgeschlossen. Jedoch wären auch hier Vorstöße denkbar und zu erproben: z. B. Elternbriefe zu Schulgeschichtsbüchern, Elternabende, Elternarbeit, Artikel in Elternzeitschriften, die dieser Gruppe insgesamt die Problematik einer latenten historischen Sozialisation in der Familie vor Augen führen.

Eine weitere — jetzt wieder unmittelbar adressatenbezogene — Hand in Hand mit der Mediendidaktik⁵⁵⁾ zu leistende Aufgabe einer Didaktik außerschulischer Geschichtsbildung wäre, Erwachsene zum kritischen Um-

eines kleinen historischen Vereins, dargestellt am Beispiel des Jülicher Geschichtsvereins (S. 309—315); Hans Georg Kirchhoff, Regionale Geschichtsvereine unter didaktischem Aspekt (S. 316—322). In diesen kurzen Skizzen werden Aktivitäten, Adressaten, Mitgliederstrukturen und geschichtspädagogische Ziele der Vereine gut verdeutlicht.

⁵²⁾ Dazu: Peter Borowsky/Barbara Vogel/Heide Wunder (Hrsg.), *Gesellschaft und Geschichte I. Geschichte in Presse, Funk und Fernsehen*, Opladen 1976; Jürgen Prott, *Bewußtsein von Journalisten. Ständedenken oder gewerkschaftliche Solidarisation*, Frankfurt 1976; Nina Grunenberg, *Die Journalisten. Bilder aus der deutschen Presse*, Hamburg 1967; Manfred Rühl, *Die Zeitungsredaktion als organisiertes soziales System*, Bielefeld 1969.

⁵³⁾ Zur Massenkommunikation allgemein: Emil Lovifat (Hrsg.), *Handbuch der Publizistik*, 3 Bde., Berlin 1968/69; Jörg Aufermann/Hans Bohrmann/Rolf Stülzer (Hrsg.), *Gesellschaftliche Kommunikation und Information*, Frankfurt 1973; Klaus Brepohl, *Die Massenmedien*, München 1974; Horst Decker/Wolfgang R. Langenbacher/Günter Nahr, *Die Massenmedien in der postindustriellen Gesellschaft*, Göttingen 1976. Zur Frage der Wirkungen von Massenkommunikation: Franz Ronneberger, *Sozialisation durch Massenkommunikation*, Stuttgart 1971; Karl M. Setzen, *Die gesellschaftliche Funktion der Massenmedien*, Heidenheim 1974; Kurt Koszyk, *Wirkungen der Massenkommunikation. Ergebnisse und Kritik einer Forschungsrichtung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 39/72*, S. 3—45.

⁵⁴⁾ Infolge der traditionell engen Kooperation von Geschichtsunterricht und Museum ist dieser Bereich didaktisch gut ausgelotet: D. Hoffmann/A. Junker/P. Schirmbeck (Hrsg.), *Geschichte als öffentliches Ärgernis — Ein Museum für die demokratische Gesellschaft*, Gießen 1975; Wolfgang Klausewitz (Hrsg.), *Museumspädagogik — Museen als Bildungsstätten*, Frankfurt 1975; Ellen Spickernagel/Brigitte Walbe (Hrsg.), *Das Museum: Lernort contra Musentempel*, Gießen 1976. Vgl. auch das Themenheft „Geschichtsunterricht und Museumsdidaktik“ von: *Geschichtsdidaktik 2* (1977), 3, und neuerdings: Annette Kuhn/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichte lernen im Museum*, Düsseldorf 1978.

⁵⁵⁾ Vgl. Dieter Baacke, *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, München 1973; ders. (Hrsg.), *Mediendidaktische Modelle: Fernsehen*, München 1973; ders. (Hrsg.), *Mediendidaktische Modelle: Zeitung und Zeitschrift*, München 1973; Jürgen Hüther, *Sozialisation durch Massenmedien. Ziele, Methoden, Ergebnisse einer medienbezogenen Jugendkunde*, Opladen 1975; Kurt Koszyk (Hrsg.), *Fernsehen und Sozialkunde-Unterricht. Untersuchungen zu Prämissen der Mediennutzung in der Sekundarstufe II*, Bochum 1975.

gang mit Artikeln, Sendungen oder Veranstaltungen historischen Inhalts zu befähigen. Eine derartige Einübung in den Umgang mit populären historischen Impulsen *nach* der Schulzeit, d. h. mit Geschichte im Alltagsleben, müßte natürlich bereits *im* Geschichtsunter-

richt stattfinden — allerdings nicht unter motivationsverhindernden Aspekten. Um den Geschichtslehrer zur Analyse historischer Themen in den Massenmedien zu befähigen, wären wiederum Voraussetzungen in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung zu schaffen.

Ansätze zu einer Didaktik des fächerübergreifenden politischen Unterrichts

Einleitung

Die Gestaltung des Verhältnisses der Schulfächer Geographie, Geschichte und Sozialkunde (Politik) stellt nicht nur ein bisher noch ungeklärtes didaktisches Problem dar, sondern löst als bildungspolitische Aufgabe immer wieder interessenbedingte Kontroversen bei Fachverbänden, Parteien und in der Öffentlichkeit aus. Während die Fächer Geographie und Geschichte als eine Selbstverständlichkeit im Schulwesen der neugegründeten Bundesrepublik verankert wurden, bedurfte es eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 1950 zur Einführung eines eigenen Faches für den politischen Unterricht im engeren Sinne¹⁾. Zehn Jahre später leitete die KMK in ihrer Saarbrücker Rahmenvereinbarung²⁾ dann die Entwicklung zur Zusammenfassung der getrennten Fächer auf der gymnasialen Oberstufe als Gemeinschaftskunde ein. Seither setzte sich in der bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskussion weitgehend die Auffassung durch, daß „politische Bildung ein fächerübergreifender Auftrag sei, und nicht Sache eines einzelnen Schul- oder Hochschulfaches allein“³⁾. Doch wurde darunter nicht gleichzeitig auch die Integration

der beteiligten Schulfächer in einem Unterrichtsfach verstanden. Namentlich der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands im Verein mit vielen Geschichtsdidaktikern und vorwiegend konservativen Historikern⁴⁾ plädierte für einen eigenständigen Geschichtsunterricht und sah seinen Einfluß auf die politische Bildung bei einer Vereinigung von Geschichts- und Sozialkundeunterricht schwinden.

Hinzu kam die Krise in der Geschichtswissenschaft, d. h. die theoretische und methodische Verunsicherung der Disziplin angesichts ihres Rückstands gegenüber der internationalen Forschung, ihrer Rolle zur Zeit des Nationalsozialismus sowie ihrer Unzulänglichkeit, neue Aufgaben und Perspektiven in einer demokratischen Gesellschaft und für eine zeitgemäße politische Bildung zu entwickeln. Erst im letzten Jahrzehnt gelang es der Geschichtswissenschaft, durch den Aufschwung der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte beachtenswerte Ansätze zu einer modernen historischen Sozialwissenschaft vorzulegen. Ihr stand eine sich etablierende und expandierende Politikwissenschaft gegenüber, die ihre gesellschaftspolitische Rolle auszufüllen begann, indem sie zunächst vor allem eine die politische und gesellschaftliche Ordnung legitimierende und integrierende Funktion wahrnahm, die im letzten Jahrzehnt durch eine verstärkt gesellschaftskritische Funktion ergänzt wurde. Trotz zunehmender theoretischer und methodischer Differenzierung und Polarisierung in unterschiedliche, ja kontroverse Ansätze gelang es, die ihr zufallenden Aufgaben im Rahmen der politischen Bildung wahrzunehmen. Auch die Geographie durch-

¹⁾ Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15. 6. 1950. Darüber hinaus empfahl sie mit ihrem Beschluß vom 6. 1. 1954 erste Maßnahmen in den Bundesländern zum Ausbau der Politischen Wissenschaft an den Hochschulen durch Errichtung von Lehrstühlen und die Einbeziehung in das Prüfungswesen für das Lehramt. Fast sämtliche Parteien und größeren Verbände sowie zahlreiche Institutionen unterstützten die staatlichen Bemühungen. Vgl. u. a. Wolfgang Michel, Politische Bildung an Gymnasien 1945—1967. Analyse und Dokumentation, Stuttgart 1967, S. 13 ff.; Carter Kniffler, Hanna Schlette, Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Analysen, Reflexionen, Versuche, Neuwied, Berlin 1967, S. 63 ff.

²⁾ Kultusministerkonferenz vom 29. 9. 1960, Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien, in: ebda, Leitzahl 1975, S. 1 ff.

³⁾ Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft, Stellungnahme zu den Thesen des Senats der WRK vom 29. 4. 1977, in: Gegenwartskunde, 26. Jg., H. 3, 1977, S. 327; Verband Deutscher Schulgeographen e. V., Brief an die WRK vom 10. 5. 1977, in: a. a. O., S. 328 ff.

⁴⁾ Vgl. die zahlreichen, fast ausnahmslos in der GWU abgedruckten Stellungnahmen von Seiten des Verbandes wie seiner Repräsentanten. Vgl. auch Erich Kosthorst, Von der „Umerziehung“ über den Geschichtsverzicht zur „Tendenzwende“. Selbstverständnis und öffentliche Einschätzung des Geschichtsunterrichts in der Nachkriegszeit, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Septemberheft 1978, S. 566—584.

lief in den letzten Jahrzehnten eine Krise in ihrem Wissenschaftsverständnis, die sie zu einer neuen Standortbestimmung zwang. Seitdem endgültig die Dominanz von Landschaftskunde und Länderkunde in Forschung und Lehre durchbrochen ist, erfährt die Geographie als Raumwissenschaft eine Hinwendung zu Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung mit dem Ziel, ihre Erkenntnisse für die Lösung der Umwelt- und Weltprobleme einzusetzen und auch im Unterricht fruchtbar zu machen.

Wenn sich über das Rivalitätsverhältnis in den sechziger Jahren eine gewisse Kooperation der Fächertrias⁵⁾ erreichen ließ, sei es durch ihre enge Koordination in den Lehrplänen einiger Bundesländer, sei es durch ihre Integration in den Rahmenplänen anderer Bundesländer, so wurde diese Kooperation in jüngster Zeit wieder in Frage gestellt. Den spektakulärsten Angriff führten die Thesen, die dem Senat der Westdeutschen Rektorenkonferenz zur Verabschiedung vorlagen⁶⁾. Sie wollten im Pflichtbereich der gymnasialen Oberstufe den politischen Unterricht auf das Fach Geschichte unter weitestgehender Einschränkung der Gegenwartsprobleme reduzieren⁷⁾ und die Fächer Sozialkunde und Geo-

graphie in den Wahlbereich verbannen. Damit wäre in einer demokratischen und entwickelten Gesellschaft die Behandlung der gesellschaftlichen und politischen Gegenwart innerhalb einer einheitlichen Grundbildung nahezu ausgeschlossen gewesen. Die berechtigten Einwände der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, der Deutschen Vereinigung für politische Bildung und des Verbandes deutscher Schulgeographen sowie mancher Hochschulen und Hochschulvertreter⁸⁾ gegen diesen radikalen Abbau einer Vermittlung politischen Wissens und politischer Qualifikationen an die Jugend trugen sicherlich zu ihrer Ablehnung durch die KMK bei.

Hinter dieser wechselvollen Entwicklung stehen nicht nur konkurrierende bildungs- und gesellschaftspolitische Interessen und Ziele, sondern es läßt sich auch eine konzeptionelle Schwäche in bezug auf eine didaktisch begründete Verknüpfung der am fächerübergreifenden politischen Unterricht beteiligten Schulfächer Sozialkunde, Geschichte und Geographie vermuten.

Um diese zuletzt genannte Problematik genauer untersuchen und Überlegungen zu einem eigenen Ansatz unterbreiten zu können, soll folgendermaßen vorgegangen werden: Im ersten Analyseschritt werden ausgewählte didaktische Konzeptionen des Sozialkundeunterrichts, des Geschichtsunterrichts und des Geographieunterrichts sowie ein Rahmenplanentwurf auf ihre Aussagen zum fächerübergreifenden Unterricht befragt, um daran anschließend einige systematische Fragen dieses Problemkomplexes zu verfolgen, aus denen sich Voraussetzungen und zentrale Aspekte eines fächerübergreifenden politischen Unterrichts ergeben.

⁵⁾ Vgl. die Dokumentation: Es steht zur Debatte, Grundbildung ohne Politik? Stellungnahme der Fachverbände zu den Vorschlägen der WRK für die gymnasiale Oberstufe und Geschichtsbewußtsein mangelhaft?, in: *Gegenwartskunde*, 26. Jg., H. 3, 1977, S. 325—336; vgl. aber auch die dem Beschluß der WRK vom 5. Juli 1977 zustimmende Gemeinsame Erklärung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands und des Verbandes der Historiker Deutschlands, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 29. Jg., H. 3, 1978, S. 181—183.

⁶⁾ Bundesweit niedergelegt im Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. 7. 1972 zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II...; vgl. auch Michel, *Politische Bildung an Gymnasien 1945—1965*..., S. 194 ff.

⁷⁾ Am 29. 4. 1977 lagen dem 16. Senat der Westdeutschen Rektorenkonferenz die „Thesen zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ vor, die in der abschließenden Behandlung am 4./5. Juli 1977 mit der Modifikation, daß zum Pflichtbereich neben Geschichte ein weiteres Fach aus dem Bereich der Sozialwissenschaften zähle, verabschiedet wurden.

⁸⁾ Dem Fach Geschichte kommt eine besondere Bedeutung innerhalb des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs zu. Geschichte ist besonders geeignet, neben anthropologischen Erkenntnissen eine Vorstellung vom gesellschaftlichen Wandel und den vielfältigen Kräften zu geben, die in der menschlichen Gesellschaft wirken und ihre Entwicklung bestimmen. Daher darf die Thematik der Geschichte sich nicht auf die europäische Geschichte, die Neuzeit und den bloßen Gegenwartsbezug beschränken. Gerade die Begegnung mit dem „Fremden“ erzieht zu analytischer Distanz; vgl. *Thesen zur Weiterentwicklung*..., S. 10.

I. Der fächerübergreifende Unterricht in didaktischen Konzeptionen

In den weithin bekannten Konzeptionen zur politischen Bildung von Giesecke, Schmiederer und Sutor zählt die Verbindung zu den Nachbarfächern nicht zu den Kernproblemen.

Den losesten Beziehungszusammenhang knüpft Giesecke, indem er sowohl eine Trennung der Gegenstände wie der Aufgaben von Politik und Geschichte vornimmt⁹⁾, als auch dem historischen Teilaspekt lediglich die Aufgabe stellt, „die Wertmaßstäbe für die Beurteilung der politischen Gegenwart“¹⁰⁾ zu liefern. Denn das Charakteristische des Politischen, das im aktuellen und noch nicht entschiedenen Konflikt zum Ausdruck kommt, kann nur an Beispielen aus der politischen und gesellschaftlichen Gegenwart im Fach Politik didaktisch erschlossen werden. Hierzu dienen das Aktions- und Orientierungswissen, während die aus der historischen Erinnerung gewonnenen Wertmaßstäbe das Bildungswissen im Fach Geschichte vermitteln.

In der revidierten Fassung seiner Didaktik steht nicht mehr so sehr der aktuelle Konflikt im Mittelpunkt der didaktischen Reflexion, vielmehr sind es politische und gesellschaftliche Konflikte, die aus dem neuzeitlichen Demokratisierungsprozeß resultieren¹¹⁾, zu dessen Verständnis die Schüler im politischen Unterricht befähigt werden sollen. Mit dieser Umdeutung seiner zentralen politisch-didaktischen Kategorie wächst auch die Bedeutung der Geschichte zur historischen Dimension für den politischen Lernprozeß, die darin zum Ausdruck kommt, daß die Vermittlung ‚historischen Bewußtseins‘ zu einem Teilziel des obersten Lernziels ‚Mitbestimmung‘ neben den anderen Teilzielen ‚Analyse aktueller Konflikte‘, ‚Training systematischer gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen‘, ‚Training praktischer Handlungsformen‘ und ‚Training selbständiger Informationsermittlung und Informationsverarbeitung‘ erhoben wird¹²⁾. Doch gleichzeitig mit diesem Bedeutungszu-

wachs geht eine inhaltliche Eingrenzung des historischen Aspekts einher, indem er auf die Erklärung des „Prozesses der gelungenen bzw. gescheiterten Demokratisierung“¹³⁾ zugespitzt wird, die durch eine „chronologische, ereignisgeschichtliche Darstellung“ wichtiger Schlüsselergebnisse „seit der Französischen Revolution ... in strukturgeschichtlicher Orientierung“¹⁴⁾ geleistet werden soll.

Hatte die Geschichte als historische Dimension bei Giesecke einen eigenen Gegenstandsbereich im Rahmen des politischen Unterrichts, so fällt dieser bei Schmiederer fort. Die Geschichte wird auf den genetischen Aspekt von Gegenwartsphänomenen beschränkt, wenn er sie nur im Zusammenhang des zweiten Ziels der politischen Bildung, des Engagements und der politischen Praxis, berücksichtigt. „Voraussetzungen“ dafür, „daß unter bestimmten Umständen aus der Reflexion politische Handlungsbereitschaft“ erwächst, schafft u. a. die Fähigkeit zur „gründlichen soziologischen Analyse der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen unter Einschluß der historischen Dimension“¹⁵⁾, um an dieser „die geschichtliche Bedingtheit gesellschaftlicher Probleme und politischen Handelns“¹⁶⁾ und ihre Veränderbarkeit aufzuzeigen.

Für Sutor stehen politisches und geschichtliches Bewußtsein in einem dialektischen Zusammenhang; daher übernehmen politische und historische Bildung komplementäre, nicht alternative Aufgaben¹⁷⁾. Die eigentümliche Aufgabe der Sozialkunde ist die „Vermittlung von Ordnungswissen zur Einübung in politisches Urteilen“, die der Geschichte ist die „Ortsbestimmung der Gegenwart“¹⁸⁾. Die spezifische Funktion geschichtlicher Erkenntnis für die politische Bildung sieht er einmal

⁹⁾ Giesecke, Didaktik ..., S. 153 (Neue Ausgabe).

¹⁰⁾ Giesecke, Didaktik ..., S. 154 (Neue Ausgabe).

¹¹⁾ Rolf Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt 1971, S. 51.

¹²⁾ Schmiederer, Zur Kritik ..., S. 144; vgl. S. 115.

¹³⁾ Die Aufgaben ergänzen sich in dem Sinne, daß historische Erfahrungen und Erscheinungen von der Gegenwart her beurteilt werden, und umgekehrt die Gegenwart vor dem Anspruch historischer Erfahrungen bewertet wird; Bernhard Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1971, S. 102; vgl. Bernhard Sutor, Leserbrief in ‚Frankfurter Allgemeine Zeitung‘ vom 3. 6. 1977; Giesecke, Didaktik ..., S. 113 (1. Ausgabe).

¹⁴⁾ Sutor, Didaktik ..., S. 312.

⁹⁾ „Gegenstand der Geschichte sind Gewordenheiten, Politik aber reicht in jenen offenen Raum, in dem erst durch Entscheidungen Gewordenes entsteht“, Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung. München 1969⁴, S. 23.

¹⁰⁾ Giesecke, Didaktik ..., S. 24.

¹¹⁾ Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, Neue Ausgabe, München 1972, S. 143, 120—125.

¹²⁾ Giesecke, Didaktik ..., S. 144—159 (Neue Ausgabe).

in der historischen Aufklärung, die es — ähnlich wie bei Giesecke — ermöglicht, aus historischer Erfahrung aktuelle politische Streitfragen besser beurteilen zu können. Zum andern sieht er sie in der „Erfahrung der Relativität alles Politischen“, ihrer Vorläufigkeit und ihrem Wandel¹⁹⁾. Beide Funktionen stehen im Dienst des obersten politischen Bildungsziels: der Aneignung von Ordnungswissen und politischer Urteilsfähigkeit²⁰⁾.

Die Unterschiede und jeweiligen Akzentuierungen im Verhältnis von politischer und historischer Bildung resultieren aus den je zugrunde liegenden politiktheoretischen Prämissen und didaktischen Zielsetzungen. Im liberalen Konfliktmodell Gieseckes, in dem die aktuelle, in die Zukunft offene Kontroverse im Zentrum des politischen Unterrichts steht, wird der geschichtlichen Dimension nur der schmale Raum der Wertmaßstäbe eingeräumt; die gesteckten Lernziele sollen allein durch die Behandlung von Fragen der politischen Gegenwart erreicht werden. Die im Rahmen der ‚Kritischen Theorie‘ verankerte „historisch-materielle“²¹⁾ Theorie in Gieseckes neuerer Konzeption macht die historische Dimension zu einem integralen Bestandteil des politischen Unterrichts mit einem eigenen Gegenstandsbereich in Schlüsselereignissen der neueren Geschichte in Hinblick auf den Demokratisierungsprozeß. Die Beschäftigung mit der Gegenwart wie der Vergangenheit unterliegt dem Ziel der Fortsetzung des neuzeitlichen Demokratisierungsprozesses und der Erweiterung der Mitbestimmungsrechte in allen gesellschaftlichen Bereichen. Gegenwart und Vergangenheit bilden ein Kontinuum. Die Ziele: Demokratisierung, Emanzipation und politisches Engagement lassen sich nur im Zusammenhang mit Herrschaftsabbau, Aufklärung des falschen Bewußtseins und strukturellen gesellschaftlichen Veränderungen erreichen. Die historische Dimension wird auf den genetischen Aspekt der Gegenwartsprobleme und den Nachweis der Veränderbarkeit aller gesellschaftlichen Verhältnisse beschränkt.

Sutor geht in seinem normativ-ontologischen Ansatz vom Personsein des Menschen aus, dessen zentrale Aufgabe es ist, die Gesellschaft human und rational durch die Verwirklichung des Gemeinwohls zu gestalten. Dies Ziel stellt sich in je wechselnden historischen Situationen als politische Ordnungsaufgabe. Jeder einzelne wirkt in seiner Zeit zumindest durch seine Urteilsfähigkeit an dieser Aufgabe mit. Denn „historisch geklärtes Gegenwartsbewußtsein“ schärft „als positive Leistung geschichtlicher Bildung“²²⁾ das Verständnis für politische Bildung, die Urteilsfähigkeit und die Erkenntnis des Wesens der Politik. Die Geschichte vermag so zur Erreichung der Ziele des politischen Unterrichts beizutragen.

Die prinzipiellen Auffassungen zum fächerübergreifenden politischen Unterricht bestimmen die Ansichten über das Verhältnis von politischer und historischer Bildung. So lehnte Giesecke noch in der ersten Fassung seiner Didaktik, in der er die unterschiedliche Aufgabenstellung beider betont, einen fächerübergreifenden Unterricht ab. In seiner revidierten Didaktik wie in Schmiederers Arbeit wird die Frage der unterrichtlichen Gestaltung von politischer und historischer Bildung nicht thematisiert, obwohl gerade diese beiden Konzeptionen von ihren politiktheoretischen Prämissen her und Gieseckes Konzept auch in seinen Unterrichtsinhalten für eine Fächerverbindung offen sind.

Erst in Sutors Konzept wird die inhaltliche Verknüpfung beider Fächer im Unterricht als tendenziell möglich hingestellt, wenn die noch vorhandenen Unzulänglichkeiten in der didaktischen Diskussion, namentlich in der Erarbeitung fächerübergreifender Lernziele, überwunden seien²³⁾. Als gangbaren Weg schlägt er die Erarbeitung fächerübergreifender Lernziele mit den Methoden der Einzeldisziplinen, aber durch Zusammenschau ihrer Ergebnisse vor²⁴⁾; in einem zweiten Schritt wären die Unterrichtsgegenstände den übergreifenden Zielen unterzuordnen. Da es bisher weder in den Lehrplänen einzelner Bundesländer noch dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen²⁵⁾ gelungen

¹⁹⁾ Sutor, Didaktik ..., S. 103; vgl. die Anlehnung an Joachim Rohlfes, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, in: Rohlfes/Körner (Hrsg.), Historische Gegenwartskunde. Handbuch des politischen Unterrichts, Göttingen 1970, S. 41 ff. Deshalb stellt sich auch die politische Ordnungsaufgabe im Hinblick auf die Verwirklichung des Gemeinwohls immer aufs neue; Sutor, Didaktik ..., S. 56.

²⁰⁾ Sutor, Didaktik ..., S. 312.

²¹⁾ Gieseckes eigener Terminus.

²²⁾ Sutor, Didaktik ..., S. 103.

²³⁾ Sutor, Didaktik ..., S. 307.

²⁴⁾ Ebda.

²⁵⁾ Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten. Neunte Folge: Empfehlungen für die Neuordnung der ‚Höheren Schule‘. Stuttgart 1965; vgl. auch Michel, Politische Bildung an Gymnasien ..., S. 194 ff.

sei, ein praktikables Konzept vorzulegen, kommt Sutor zu dem Schluß, daß beide Fächer, solange kein gemeinsames Dach besteht, „zu koordinieren, aber nicht zu integrieren“²⁶⁾ seien.

In der Geschichtsdidaktik überwiegen Positionen, die — wie bei Rohlfes — der Geschichte aufgrund der angeblich nur ihr spezifischen Sach- und Erkenntnisstrukturen wie Mehrdimensionalität, Multiperspektivität, Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, Individualität und Allgemeines, Ereignis und Struktur einen autonomen Bildungsauftrag zusprechen. Rohlfes räumt darüber hinaus der Geschichte einen Vorrang für die politische Bildung insgesamt ein, weil „historische Sachverhalte ... lehrreicher (seien)“ als eine Untersuchung der Gegenwartspolitik, da „Anfang und Ende“ des Geschehens, „Konsequenzen und Tragweite vollzogener politischer Entscheidungen“²⁷⁾ überblickt werden können. Politische Fragen, d. h. Gegenwartsfragen, dienen im Geschichtsunterricht allenfalls als Einstieg in die Untersuchung der Vergangenheit. Demgegenüber hat der Sozialkundeunterricht den Auftrag, rechtliche, wirtschaftliche, soziale und verfassungsinstitutionelle Fragen zu behandeln, sowie „Probleme in die Dimension der Aufgabe zu versetzen“²⁸⁾. Damit will er direkt zur Veränderung der Wirklichkeit beitragen, wohingegen der Geschichtsunterricht nur bewußtseinsverändernd auf die Praxis einzuwirken vermag. Bei dieser klaren Aufgabentrennung und eindeutigen Prioritätensetzung bleibt kein Raum für Erwägungen einer Integration der Schulfächer.

Eine Außenseiterposition nimmt Süßmuth²⁹⁾ ein mit seiner an der Curriculumforschung wie an französischen und angloamerikanischen Vorbildern orientierten Konzeption des historisch-politischen Unterrichts. Auf der Grundlage der Geschichtswissenschaft als einer historischen Sozialwissenschaft und des

²⁶⁾ Sutor, Didaktik ..., S. 312.

²⁷⁾ Joachim Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte. Kleine Vandenhoeck-Reihe, Göttingen 1971, S. 108 f.

²⁸⁾ Rohlfes, Umriss S. 109 f.; Joachim Rohlfes, Welchen Beitrag kann der Geschichtsunterricht zur politischen Bildung leisten?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 30/72 vom 22. Juli 1972, S. 5.

²⁹⁾ Hans Süßmuth, Welchen Beitrag ..., a. a. O., S. 21—36; ders., 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—83; vgl. auch Arnold Sywottek, Geschichtswissenschaft in der Legitimationskrise (= Archiv für Sozialgeschichte, Beiheft 1), 1974, S. 104—113.

Richtziels Emanzipation bestimmt er den Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung, die er durchaus fächerübergreifend sieht, ohne dies jedoch näher auszuführen. Vielmehr konzentriert er sich auf die politische Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Denn didaktisch zielt die Vergangenheitsanalyse auf die Lösung von Gegenwartsproblemen, vor allem auf die Aneignung eines Orientierungswissens; sie besitzt politische Implikationen. Aktualitäts- und Zukunftsbezug sind vorrangige Unterrichtsprinzipien, Gegenwartsphänomene Ausgang und Ziel, aber nicht Gegenstand des Unterrichts. Die Analyse des geschichtlichen Verlaufs im Unterricht ist für ihn „vom Interesse an der Zukunft und vernünftigen gesellschaftlichen Verhältnissen“³⁰⁾ geleitet.

Während weder in den Konzeptionen zur politischen Bildung noch in denen des Geschichtsunterrichts die Geographie auch nur erwähnt wird, wurde in der Didaktik der Geographie die Herausforderung der politischen Bildung äußerst produktiv verarbeitet. Hier überwiegen Positionen, die den Beitrag der Geographie zum gesellschaftswissenschaftlich-politischen Unterricht von unterschiedlichen Ansätzen her bestimmen, ohne jedoch ein Konkurrenzverhältnis zu den Sozialwissenschaften einschließlich der Geschichte aufzubauen.

Bereits Geipel vertritt die Auffassung, daß die Sozialwissenschaften und die Geographie — und zwar die Länderkunde wie die Allgemeine Geographie — oftmals den gleichen Gegenstand untersuchen, jedoch unter grundsätzlich verschiedenen Aspekten. So vermögen seiner Ansicht nach auch die Länderkunde und die Allgemeine Geographie „politisch bildende Arbeit“³¹⁾ zu leisten. Diese Intention verdeutlicht er an länderkundlichen Beispielen, aber auch an thematischen Beispielen, etwa bei der Behandlung Europas oder der Familie in unterschiedlichen Kulturen. Gesellschaftswissenschaftliche Einsichten integriert er als „sozialkundliche Aspekte ... in den erdkundlichen Bildungskanon“ und zwar durch eine „stärkere Berücksichtigung der sozialgeographischen und sozialkundlichen Fragen“³²⁾.

Zum ersten Mal vermittelt Geipel dem Schulfach Erdkunde damit eine didaktisch be-

³⁰⁾ Süßmuth, Welchen Beitrag ..., S. 24.

³¹⁾ Robert Geipel, Erdkunde, Sozialgeographie, Sozialkunde. Ein Beitrag zur Überwindung der Fächertrennung, Frankfurt 1960, S. 144.

³²⁾ Geipel, Erdkunde ..., S. 152.

gründete gesellschaftswissenschaftliche Perspektive. Vorstellungen über eine Kooperation der Fächer führt er nicht aus, betont jedoch, daß in einem umfassenderen Lernbereich Sozialkunde vor allem sozialgeographische Fragen und Einsichten im Fach Erdkunde dominieren sollten.

Birkenhauer gehört zu jenen Didaktikern, die ihre Konzeption konsequent auf den neueren Ergebnissen der Sozialgeographie, verzahnt mit dem Curriculummodell von *Robinson*, aufbauen. Dabei geht er vor allem von den Daseinsfunktionen aus, nämlich sich fortpflanzen, in Gemeinschaft leben, wohnen, arbeiten, sich ernähren und versorgen, sich bilden, sich erholen und am Verkehr teilnehmen³³). Dies sind „Aktivitäten verschiedener Sozialgruppen . . . , die . . . als Aktivität der Gesellschaft insgesamt die Umwelt und den naturvorgegebenen Raum . . . überformen, Funktionsstätten für den Ablauf der gesellschaftlichen Prozesse schaffen und den räumlichen Ablauf der Daseinsäußerungen . . . ermöglichen“³⁴). Da Birkenhauer anerkennt, daß die Geographie allein nicht die gesellschaftlichen Erscheinungen erfassen und erklären kann, wohl aber deren räumliche Strukturen und Prozesse einschließlich ihrer raumordnerischen Konsequenzen, gilt für die Geographiedidaktik wie für den Geographieunterricht, daß sie „ihren Beitrag zur Sozialkunde und zur politischen Weltkunde mit guten Gründen erfüllen“³⁵) können. Wie die meisten Didaktiker dieses Faches entwickelt auch Birkenhauer keine eigenen Überlegungen zur organisatorischen Gestaltung des Verhältnisses der Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde/Politik.

Auch andere Didaktiker der Geographie wie *Filipp*³⁶) gehen bei unterschiedlicher Akzentsetzung von der Sozialgeographie aus, um die Lernziele und Inhalte eines erneuerten Erdkundeunterrichts, der viele inhaltliche Ergän-

zungen und Überschneidungen mit dem sozialkundlichen oder politischen Unterricht aufweist, zu erarbeiten. Sie betonen die Bedeutung der Sozialgeographie, aber auch der Politischen Geographie, die dazu beitragen soll, die Schüler zu befähigen, sich mit der räumlichen Umwelt auseinanderzusetzen. Folglich stehen bei ihnen die Daseinsgrundfunktionen im Mittelpunkt. Bei ihrer Behandlung im Unterricht überschneiden sich die Inhalte des Geographieunterrichts mit denen des Sozialkunde- oder Politikunterrichts beispielsweise bei Fragen der Sozialisation oder der Raumplanung. Das Problem der Verknüpfung der Unterrichtsfächer bleibt auch bei ihnen vage; doch dürften sie als Befürworter, zumindest nicht als Gegner einer Fächerintegration interpretiert werden.

Ansätze zur gleichrangigen Berücksichtigung der Fächer Sozialkunde (Politik), Geschichte und Geographie liegen, abgesehen vom synoptischen Vorschlag des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, in den Rahmenplänen für den Unterricht in Gesellschaftslehre/Politik an den Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens und in den Hessischen Rahmenrichtlinien vor.

An den nordrhein-westfälischen Gesamtschulen werden die Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde als zwar aufeinander bezogene, aber getrennte Schulfächer unter einer organisatorisch-didaktischen Klammer koordiniert³⁷). Es bleibt jedoch weitgehend offen, wie Süßmuth kritisiert, auf welche Weise der Unterricht koordiniert werden kann, wenn die Aufgabenteilung zwischen politischem und historischem Unterricht mit der Trennung in Gegenwarts- und Vergangenheitsorientierung begründet wird³⁸). Da bei diesem Verfahren die neueren sozialwissenschaftlich ausgerichteten Ansätze in der Geschichtswissenschaft, aber auch die Hinwendung der Sozialwissenschaften zur Geschichte übergangen werden, bezweifelt er mithin zu Recht, ob sich die so ausgerichteten Fächer überhaupt koordinieren lassen.

³³) Vgl. Josef Birkenhauer, *Erdkunde 1. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I*, Düsseldorf 1971; ders., *Geographische Fachdidaktik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Pädagogik*, in: K. H. Reinhard (Hrsg.), *Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung*, Frankfurt 1977; ders., *Das geographische Curriculum in der Sekundarstufe I*, Düsseldorf 1971; ders., *Die Daseinsgrundfunktionen und die Frage einer „curricularen Plattform“ für das Schulfach Geographie*, in: *Geographische Rundschau*, 26. Jg., H. 12, 1974, S. 499–503; Hermann Schrand, *Neuorientierung in der Geographiedidaktik? Zur Diskussion um geographische Strukturgitter*, in: *Geographische Rundschau*, 30. Jg., H. 9, 1978, S. 339–342; ders., *Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. Geographiedidaktische Forschungen*, Bd. 3, 1977.

³⁴) Birkenhauer, *Erdkunde*, S. 24.

³⁵) Birkenhauer, *Erdkunde*, S. 27.

³⁶) Karlheinz Philipp, *Geographie im historisch-politischen Zusammenhang. Aspekte und Materialien zum geographischen Gesellschaftsbezug*, Neuwied 1975; ders., *Politischer Geographieunterricht. Eine Traditionsauslegung als Beitrag zur Geographiedidaktik*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 32/78 vom 12. August 1978, S. 3–17.

³⁷) Vgl. Rolf Schörken, *Zur Lehrplanangleichung für die Sekundarstufe I am Beispiel der politischen Bildung*, in: *Politik und Bildung*, 1973, S. 31.

In den Hessischen Rahmenrichtlinien, die den interessantesten Integrationsansatz darstellen, bilden die Trias: *oberstes Lernziel, Lernfelder* und *fachspezifische Arbeitsschwerpunkte* die Grundpfeiler des Lehrplans. Während das oberste Lernziel, die „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung“, das „die Kenntnis der Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit . . . , die Fähigkeiten (zu) begründeter Stellungnahme . . . , (zur) Bestimmung der eigenen Position . . . (und zum) überlegten Handeln“³⁹⁾ einschließt, ebenso wie die Lernfelder Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben und Intergesellschaftliche Beziehungen nicht an den Systematiken von Wissenschaften orientiert sein sollen, trifft dies für die Arbeitsschwerpunkte zu.

Der sozialkundliche Schwerpunkt dominiert in diesem Integrationsansatz, da innerhalb der Lernfelder gegenwartsorientierte Analysen überwiegen, die darauf ausgerichtet sind, die Fähigkeit zur „Nutzung und Erweiterung des politischen Handlungsraumes“⁴⁰⁾ zu vermitteln. Der geschichtliche Schwerpunkt ist ‚aspekthaft‘ unter den Kategorien *Gegenwartsbezug, Ideologiekritik* und *Veränderbarkeit* einbezogen. Darüber hinaus werden die neueren Erkenntnisse und Fortschritte der Geschichtswissenschaft kaum adäquat berücksichtigt⁴¹⁾, wodurch insbesondere die Entscheidung für die historischen Kategorien unzureichend begründet bleibt und die politisch-sozialkundlichen Kategorien durch gesellschaftspolitische Entscheidungen zustandekommen. Der Integrationsansatz resultiert insgesamt nicht aus der Interdependenz politik- und geschichtswissenschaftlicher Fragen und Erkenntnisse. Der geographische Aspekt wird in den Kategorien „Raum“ als Umwelt und „Welt“ einbezogen und insbesondere mit

sozialkundlichen Themen in den Lernfeldern „Sozialisation“ und „Intergesellschaftliche Beziehungen“ verbunden⁴²⁾. Da die inhaltlichen, methodischen und didaktischen Neuansätze der Sozialgeographie mit einbezogen werden, bleiben traditionelle geographische Gegenstände und Lernziele vernachlässigt oder werden ganz ausgeklammert⁴³⁾. Dadurch, daß gesellschaftswissenschaftliche Umweltaspekte und sozialgeographische Ansätze sich unter ergänzenden Fragestellungen auf gleiche oder ähnliche Gegenstände beziehen⁴⁴⁾, ist eine Integration zwischen sozialkundlichen und geographischen Aspekten gelungen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß sowohl in den didaktischen Konzeptionen Geographie- und Geschichtsunterrichts die Frage des fächerübergreifenden politischen Unterrichts ausschließlich vom jeweiligen Fach her untersucht wird. Auf diese Weise wird Geschichte zur historischen Dimension gegenwärtiger Gesellschaft und Politik reduziert. Politik gilt einmal als ein unabhängiger, der Geschichte unterzuordnender Bereich; sie wird zum anderen funktional als Unterrichtsprinzip integriert, jedoch nicht weiter thematisiert.

Fast allen didaktischen Ansätzen ist der Ausgang von übergeordneten unterrichtlichen Zielsetzungen (Funktionszielen), die auf wissenschaftstheoretischen sowie politik-, geographie- oder geschichtstheoretischen Annahmen basieren, gemeinsam. Auf dieser Grundlage werden die Aufgaben und das Verhältnis von politischer und historischer Bildung begründet, aus denen seinerseits die Vorstellungen über die unterrichtliche Zuordnung der Fächer resultieren. Die neueren theoretischen und methodischen Erkenntnisse und Ergebnisse der Fachwissenschaften werden indessen nur partiell und kaum hinreichend berücksichtigt.

Aus der Analyse der vorgetragenen Ansätze möchte ich diese Ergebnisse festhalten und im folgenden insbesondere den zu wenig beachteten Fragen nach der Bedeutung der Fachwissenschaften für einen didaktischen Ansatz zum fächerübergreifenden politischen Unterricht nachgehen.

³⁸⁾ Hans Süßmuth, *Historisches Lernen in sozialwissenschaftlichen Curricula der Schule*, in: Joachim Rohlfes, und Karl-Erich Jeismann, *Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele* (= Beiheft zur Zeitschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*), Stuttgart 1974, S. 74 ff.

³⁹⁾ Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), *Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre*, Frankfurt 1973², S. 8 f.

⁴⁰⁾ *Rahmenrichtlinien . . .*, S. 27.

⁴¹⁾ Vgl. Hans Süßmuth, *Historisches Lernen . . .*, S. 68 ff.; Karl-Erich Jeismann, Erich Kosthorst, *Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenplänen für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen — eine Kritik*, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), *Historisch-politischer Unterricht. Planung und Organisation* (= Anmerkungen und Argumente, 7.1), Stuttgart 1973, S. 29 ff.

⁴²⁾ *Rahmenrichtlinien . . .*, S. 43—47.

⁴³⁾ Vgl. Philipp, *Geographie im historisch-politischen Zusammenhang . . .*, S. 5 ff.; Eugen Ernst, Walter Schrader, *Der Stellenwert der Geographie in der Gesellschaftslehre. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I in Hessen*, in: *Geographische Rundschau*, 24. Jg., H. 12, 1972, S. 477—483; Fritz Jonas, *Die Geographie in der Gesellschaftslehre. Eine kritische Auseinandersetzung mit den hessischen Rahmenrichtlinien*, in: *Geographische Rundschau*, 25. Jg., H. 4, 1973, S. 156—159.

II. Wissenschaftstheoretische und fachwissenschaftliche Grundlagen für eine Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts

Die Zuordnung von Schulfach und Fachwissenschaft begegnet im Bereich politischer Bildung größeren Schwierigkeiten als bei anderen Schulfächern. Während für die Fächer Geographie und Geschichte die gleichnamigen Disziplinen die unbestrittenen Grundlagenwissenschaften darstellen, gilt dies nicht gleichermaßen für das Fach Sozialkunde (Politik). Sein fachwissenschaftlicher Hintergrund wird teilweise in der Politikwissenschaft (Sutor) gesehen, teilweise in den Sozialwissenschaften insgesamt mit dem Schwerpunkt in der Politikwissenschaft (Schmiederer). Die divergierenden Positionen resultieren einmal aus der Auffassung, daß der Gegenstand politischer Bildung die „Gesellschaft insgesamt und in allen ihren verschiedenen Dimensionen“⁴⁵⁾ sei; zum anderen aus dem Verständnis von Politikwissenschaft als einer Disziplin, deren Forschungsobjekt das Politische im engeren Sinne als öffentliche Herrschafts- und Machtausübung einschließlich der politischen Meinungs- und Willensbildung ist.

Die Erkenntnisproblematik teilen die Sozialwissenschaften mit allen anderen Wissenschaften. Sie heben sich dabei jedoch weniger durch autonome methodologische und theoretische Ansätze voneinander ab als vielmehr durch ihnen eigentümliche Fragestellungen und Erkenntnisziele⁴⁶⁾, die erst interdisziplinäre Kooperation und multiperspektivische Betrachtungsweisen ermöglichen.

Jede sozialwissenschaftliche wie jede didaktische Reflexion steht in einem bestimmten Subjekt-Objekt-Verhältnis. Sie ist zugleich vom „jeweiligen historischen Stand der Gesellschaft, ... dem Erkenntnisniveau und den methodischen Mitteln“⁴⁷⁾ der Wissenschaft

ten geprägt wie vom je individuellen Erkenntnisinteresse und politischen wie pädagogischen Entscheidungen und Zielen. Zum Prinzip der Wissenschaftlichkeit gehört, daß die Entscheidungen, Erkenntnisinteressen und -ziele in ihrem normativen und gesellschaftlichen Bezug offengelegt werden. Erst die auf derartiger Transparenz basierenden wissenschaftlichen Ergebnisse können intersubjektive Überprüfbarkeit und Objektivität beanspruchen⁴⁸⁾. Die am Demokratiegebot des Grundgesetzes ausgerichtete Zielbestimmung, daß der historisch-politische Unterricht zur Demokratisierung beitragen soll, ist trotz der „divergierenden gesellschaftspolitischen Profile“⁴⁹⁾ eine eindeutige gesellschaftspolitische Entscheidung und gleichzeitig ein didaktisches Funktionsziel, dem das primäre Lernziel ‚Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung‘ korrespondiert.

Der wissenschaftlich fundierte historische, geographische und politische Unterricht in einer demokratischen Gesellschaft muß alle diejenigen „Denkformen, Begriffe, Fragestellungen, Fertigkeiten und Kenntnisse (vermitteln), die nötig sind, um selbst zu verantwortende Entscheidungen treffen zu können“⁵⁰⁾, wie es dem Postulat der Selbst- und Mitbestimmung entspricht. Dazu bedarf es stärker als in den bisher erarbeiteten Konzeptionen zum politischen, geographischen und historischen Unterricht der Hineinnahme des in den Sozialwissenschaften erarbeiteten Erkenntnis- und Problemstandes⁵¹⁾, ihrer Verfahrensweisen und Ergebnisse. Diese Voraussetzungen bieten eine Grundlage, auf der das je besondere Potential der Geschichts- und Politikwissenschaft wie der Geographie entfaltet und für einen fächerübergreifenden politischen Unterricht nutzbar gemacht werden kann.

Die spezifisch geschichtswissenschaftliche Fragestellung zielt auf „die Erklärung des ge-

⁴⁵⁾ Filipp, Politischer Geographieunterricht ..., S. 15.

⁴⁶⁾ Rolf Schmiederer, Politische Bildung im Interesse der Schüler; hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1977, S. 28.

⁴⁷⁾ Vgl. Wolf-Dieter Narr, Logik der Sozialwissenschaft — eine propädeutische Skizze, in: Gisela Kress, Dieter Senghaas (Hrsg.), Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Kritische Studien zur Politikwissenschaft, Frankfurt 1971, S. 9 f., 13.

⁴⁸⁾ Narr, Logik ..., S. 10; vgl. Antonius Holtmann, Sozialisation, Lernen und Theoriebildung. Überlegungen zu einer politisch-historischen Didaktik, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 96), Bonn 1973, S. 127—159.

⁴⁹⁾ Eine Objektivität im Sinne des ‚parteiübergreifenden Relativismus‘ (Arnold Brecht) und nicht allein, wie im Kritischen Rationalismus, eine auf die Selektionsproblematik (Forschungsobjekt und Fragestellungen) beschränkte Objektivität.

⁵⁰⁾ Hans-Hermann Hartwich, Demokratieverständnis und Curriculumrevision, in: Gegenwartskunde, 22. Jg., H. 2, 1973, S. 144.

⁵¹⁾ Jeismann/Kosthorst, Geschichte und Gesellschaftslehre ..., S. 66.

⁵²⁾ Jeismann/Kosthorst, Geschichte ..., S. 67.

sellschaftlichen Wandels in der Zeit" ⁵²⁾, auf seine Ursachen, Eigenarten und Auswirkungen. Sie geht aus von der „Erfahrung des steten Wandels aller gesellschaftlichen Ordnungen" ⁵³⁾, die namentlich in einer von rapiden technischen und ökonomischen Entwicklungen gekennzeichneten Zeit die objektive Situation und das subjektive Bewußtsein prägen. Diese Fragehaltung richtet sich auf „ganze Gesellschaften oder ähnlich komplexe Systeme (wie z. B. Städte)", aber auch auf Teilsysteme und Einzelprobleme ⁵⁴⁾. Sei es die Untersuchung partieller Wirklichkeitsbereiche, sei es der Versuch, die Gesamtgeschichte eines Zeitraumes zu erfassen; die historische Forschung — primär auf „das Prozeßhafte aller gesellschaftlichen Phänomene" ⁵⁵⁾ gerichtet — untersucht in dieser Perspektive die kausalen und funktionalen Beziehungen zwischen sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Faktoren. Da stets konkrete Situationen, Konstellationen und Gegenstände betrachtet werden, können die jeweiligen individuellen Besonderheiten von generellen Tendenzen, können kurz- und mittelfristige Erscheinungen von langfristigen Veränderungen unterschieden werden ⁵⁶⁾.

Für die Bearbeitung ihrer Aufgaben wendet die heutige Geschichtswissenschaft „Methoden (an), die jenen der Sozialwissenschaften im Prinzip ähnlich sind" ⁵⁷⁾. Sie versucht, ihre traditionellen, quellenkritischen und hermeneutischen Verfahren mit den von den systematischen Sozialwissenschaften angebotenen Begriffen, Modellen und Theorien, typisierenden, generalisierenden und quantifizierenden Verfahren zu verknüpfen. Denn diese erleichtern die Erforschung überindividueller Phäno-

mene, Strukturen und Prozesse, sowie diachronische und synchronische Vergleiche.

Die Erkenntnisse und Leistungen der Geschichtswissenschaft besitzen gesellschaftliche Funktionen, die sich in didaktischer Perspektive auf die Frage nach ihrem Beitrag zur politischen Bewußtseinsbildung zuspitzen:

1. Die Erkenntnis der historischen Dimension von Gegenwartsphänomenen erweitert die Einsicht in ihre Ursachen und Entwicklung. Sie relativiert die angeblich konstanten Sachzwänge in modernen komplexen Gesellschaften durch den Nachweis möglicher Alternativen in der Vergangenheit. Sie ermöglicht es, daß die Gegenwart sich ihrer Historizität kritisch bewußt wird, einerseits vor dem Hintergrund ihrer eigenen Vergangenheit, andererseits darin, daß sie die Vergangenheit im Lichte gegenwärtiger Erfahrungen und Maßstäbe mißt ⁵⁸⁾.

2. Der Aufweis des Wandels der Vergangenheit zur Gegenwart führt zur Erkenntnis der prinzipiellen Veränderbarkeit aller gesellschaftlichen Verhältnisse.

3. Sachverhalte, die zeitlich und räumlich entfernt sind, vermitteln modellhaft Kategorien und Einsichten, die neben der Erfahrung des frappierend anderen gesellschaftlichen Lebens indirekt der Vorstellung möglicher Alternativen dienen können.

4. Die Geschichte nimmt auch die Rolle eines Kollektivgedächtnisses wahr und kann in dieser Funktion zur Produzentin von Integration, Mythen und Rechtfertigungsideologien mißbraucht werden.

5. Nicht zuletzt vermittelt die Geschichte Wissen, Vorstellungen und Erfahrungen, Motivationen und Normen, die auch die Handlungsfähigkeit in der Gegenwart zumindest indirekt beeinflussen ⁵⁹⁾.

In dieser Konzeption als historische Sozialwissenschaft eröffnet die Geschichtswissenschaft eine Kooperationsmöglichkeit mit der Politikwissenschaft als einer kritischen Sozialwissenschaft.

⁵²⁾ Jürgen Kocka, Sozialgeschichte — Strukturgeschichte — Gesellschaftsgeschichte, in: Archiv für Sozialgeschichte, 15. Jg., 1975, S. 37, 24.

⁵³⁾ Ebda; vgl. auch Wolfgang Mommsen, Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus, Düsseldorf 1971, S. 28.

⁵⁴⁾ Jürgen Kocka, Theorien in der Sozial- und Gesellschaftsgeschichte. Vorschläge zur historischen Schichtungsanalyse, in: Geschichte und Gesellschaft, 1. Jg., H. 1, 1975, S. 20; vgl. ders., Sozialgeschichte ..., S. 36, Mommsen, Die Geschichtswissenschaft ..., S. 28.

⁵⁵⁾ Hans Mommsen, Zum Verhältnis von Politischer Wissenschaft und Geschichtswissenschaft in Deutschland, in: Heinrich Schneider (Hrsg.), Aufgaben und Selbstverständnis der Politischen Wissenschaft. Wege der Forschung, Bd. 64, 1967, S. 323, 326.

⁵⁶⁾ W. Mommsen, Die Geschichtswissenschaft ..., S. 44.

⁵⁷⁾ Wolfgang Mommsen, Die Geschichtswissenschaft in der modernen Industriegesellschaft, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 22. Jg., H. 1, 1974, S. 3.

⁵⁸⁾ Vgl. W. Mommsen, Die Geschichtswissenschaft ..., S. 33 f., ders., Die Geschichtswissenschaft in der modernen ..., S. 12, 14, 17; Jürgen Kocka, Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft, in: Willi Oelmüller (Hrsg.), Wozu noch Geschichte?, München 1977, S. 24; W. Mommsen, Zum Verhältnis ..., S. 329.

⁵⁹⁾ Vgl. zu allen Punkten Kocka, Gesellschaftliche Funktionen ..., S. 25 ff.; W. Mommsen, Die Geschichtswissenschaft in der modernen ..., S. 14; ders., Die Geschichtswissenschaft ..., S. 30, 41.

Die spezifisch politikwissenschaftliche Fragestellung richtet sich auf das ‚Politische‘ als Differenzierungsmerkmal. Bereits bei der Bestimmung des Politikbegriffs tritt die Situation der Politikwissenschaft mit ihrer gegenwärtigen Tendenz zur Desintegration zutage, die sich in der mangelnden Kooperationsbereitschaft der einzelnen politikwissenschaftlichen Schulen ausdrückt.

Allgemein hat es Politikwissenschaft mit Entscheidungen oder politischem Handeln als einer bestimmten Form des sozialen Handelns zu tun, das sich auf die Gesellschaft insgesamt wie ihrer Teilbereiche bezieht⁶⁰⁾. Politisches Handeln ist bewußtes und geplantes und damit rationales Handeln von Individuen und Gruppen. Es ist von Motiven und normativen Zielen bestimmt, muß anderen vermittelbar sein und dient der Erreichung gesetzter Zwecke; es basiert auf den Interessen von Gruppen und Klassen und versucht, diese im politischen Prozeß durchzusetzen⁶¹⁾.

Bei der inhaltlichen Differenzierung des Politikbegriffs treffen divergierende und konkurrierende Auffassungen aufeinander, die unterschiedliche Dimensionen der politischen Realität akzentuieren. Für den normativ-ontologischen Ansatz ist die „Problematik des ‚guten Lebens‘ im praktisch-philosophischen Sinne und (die) darauf bezogene richtige politische Ordnung“ der zentrale Inhalt der Politikwissenschaft, „von der her politische Praxis ... Sinn und Maß“⁶²⁾ erhält. Im Rahmen des dialektisch-historischen Ansatzes stellt nach marxistischem Politikverständnis „der politische Prozeß ... unter verschiedenerlei Vermittlungen eine abhängige Variable des Klassenkampfes“ dar; daher bilden die „Interessen, die die Klassen ... verfolgen, den In-

halt der Politik“⁶³⁾. Da im strengen Sinn der Klassenkampf nicht als ein eigenständiges, sondern als ein abgeleitetes Phänomen verstanden wird, das auf Antagonismen in der Produktionsphäre zurückgeht, wird das Politische auf das Ökonomische reduziert⁶⁴⁾. Nach empirisch-analytischem Politikverständnis erfaßt die politische Handlungsdimension entweder die autoritativen Entscheidungen über die Verteilung von Gütern und Leistungen oder die subjektiven Attitüden gegenüber objektiven Macht- und Herrschaftsbeziehungen sowie Normen und Werten. Und im ‚realistischen‘ Politikverständnis sind die Probleme von Macht und Herrschaft, insbesondere des Machterwerbs, der Machtbehauptung und der Prozesse, durch die sich das politische System machstrukturell verändert, wichtigste Aufgabe der Politikwissenschaft⁶⁵⁾.

Eine kritisch orientierte Politikwissenschaft darf nicht übersehen, daß die ‚Isolierung und Verabsolutierung‘ eines einzelnen Ansatzes politikwissenschaftlich zu einer Verkürzung des Gegenstandes und der Erkenntnisaufgabe führt⁶⁶⁾ und didaktisch die eigene Erkenntnisgewinnung in einer mehrdimensionalen Realität beschränkt. Ein kritisches Politikverständnis wird versuchen, der Komplexität des Gegenstandes durch die Verknüpfung kompakter Theorieansätze, Kategorien und Methoden gerecht zu werden. Ein primäres Anliegen ist es, die Beziehungen und das politische Handeln von Individuen und Gruppen im gesellschaftlichen Kontext sowohl in seinen strukturellen und funktionalen wie normativen Dimensionen mit den damit verbundenen Theorieansätzen und Methoden zu untersuchen⁶⁷⁾. Dabei müssen insbesondere in ideologie-, gesellschafts- und herrschaftskritischen Analysen die materiellen und wertorientierten Bedürfnisse, Interessen und Zielvorstellungen gesellschaftlicher Gruppen, die Konflikte und Strategien zu ihrer Durchsetzung einschließlich ihrer Wandlungstendenzen untersucht werden.

⁶⁰⁾ Vgl. Kurt Lenk, Politische Wissenschaft. Ein Grundriß, Stuttgart 1975, S. 16; Wolfgang Behr, Dimensionen in Politikwissenschaft und politischer Pädagogik, in: Hans-Joachim Winkler (Hrsg.), Politikwissenschaft oder Erziehungswissenschaft (= Studienbücher zur Sozialwissenschaft, Bd. 23), Opladen 1974, S. 101; Frieder Naschold, Politische Wissenschaft. Entstehung, Begründung und gesellschaftliche Einwirkung, Freiburg, München 1970, S. 20 f.; Kurt P. Tudyka, Kritische Politikwissenschaft (= Urban-Taschenbücher, Bd. 845), Stuttgart 1973, S. 14; W. Mommsen, Zum Verhältnis von ..., S. 310; Wolfgang Behr, Politikwissenschaft und Politische Didaktik, in: Gegenwartskunde, 27. Jg., H. 3, 1978, S. 373–393.

⁶¹⁾ Vgl. Lenk, Politische Wissenschaft ..., S. 24 ff.

⁶²⁾ Dirk Berg-Schlosser, Herbert Maier, Theo Stammen, Einführung in die Politikwissenschaft, München 1974, S. 32, 38.

⁶³⁾ Tudyka, Kritische Politikwissenschaft ..., S. 21 f.

⁶⁴⁾ Vgl. Berg-Schlosser u. a., Einführung ..., S. 39.

⁶⁵⁾ Franz Neumann, Die Wissenschaft der Politik in der Demokratie, in: Schneider (Hrsg.), Aufgabe ..., S. 33, Ossip K. Flechtheim, Zur Problematik der Politologie, in: Schneider (Hrsg.), Aufgabe ..., S. 88, 96 f.

⁶⁶⁾ Vgl. Berg-Schlosser, u. a., Einführung ..., S. 42.

⁶⁷⁾ Vgl. insbesondere Behr, Dimensionen ..., S. 104 ff.; ders., Strukturprobleme ..., S. 32 ff.; ders., Politikwissenschaft und Politische Didaktik, in: Gegenwartskunde, 27. Jg., H. 3, 1978, S. 373–393.

Die Erkenntnisse und Leistungen der Politikwissenschaft besitzen gesellschaftliche Funktionen, die ähnlich wie die der Geschichtswissenschaft zur politischen Bewußtseinsbildung und darüber hinaus zur politischen Handlungsfähigkeit beizutragen vermögen:

1. Die historische Dimension ergänzt die primär gegenwartsbezogene Betrachtungsweise und eröffnet die Erkenntnis, daß politische Systeme dynamische Gebilde sind und sich im geschichtlichen Ablauf ändern, aber auch, daß vergangene Strukturen und Prozesse noch die Gegenwart beeinflussen.

2. Der Aufweis der prinzipiellen Veränderbarkeit aller und damit auch gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse verhilft zur Einsicht in die Notwendigkeit, politische Zielorientierungen für die Zukunft aufzustellen.

3. Die Möglichkeit, Realisierungschancen und -grenzen politischer Zielorientierungen einschätzen und sie praktisch durchsetzen zu können, verlangt die Berücksichtigung der beteiligten gruppen- und klassenspezifischen Interessen und ihrer Konfliktfähigkeit sowie der jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen.

4. Die Fähigkeit zu ideologie-, gesellschafts- und herrschaftskritischer Analyse ermöglicht es, die angebotenen Denkschemata und Meinungen über Staat und Politik, normative Zielvorstellungen und Systemerfordernisse sowohl als Resultat gesellschaftlicher Prozesse und Kräfte zu durchschauen als auch mit der konkreten und aktuellen Wirklichkeit zu konfrontieren⁶⁸⁾.

5. Nicht zuletzt vermittelt die Politikwissenschaft durch ihren Praxisbezug die notwendigen Voraussetzungen dafür, daß die erarbeiteten Denk- und Verhaltensweisen der Klärung der eigenen Interessen und des eigenen Standorts dienen sowie in der Suche nach Durchsetzungsmöglichkeiten von Zielen und Interessen praktisch angewandt werden.

Die spezifisch geographische Fragestellung richtet sich allgemein auf den Beziehungszusammenhang zwischen „Mensch bzw. Gesellschaft und Lebensraum“; dies bedeutet, die Geographie „versucht, die (je) ausgewählten (räumlichen) Sachverhalte gleichzeitig in ihren natürlichen wie menschlich-kulturellen Bezügen

⁶⁸⁾ Vgl. zu diesen Punkten Lenk, Politische Wissenschaft ..., S. 14 f.; Flechtheim, Zur Problematik der Politologie ..., S. 88; Behr, Dimensionen in Politikwissenschaft ..., S. 122.

zu sehen“⁶⁹⁾. In der raumdifferenzierenden Betrachtungsweise, wie sie heute vor allem der Länderkunde und der Sozialgeographie zugrunde gelegt wird, geht es um räumliche Strukturen aller Art sowie um die „Art der zwischen den Sachverhalten und Entwicklungsprozessen bestehenden funktionalen Verknüpfungen“⁷⁰⁾. Auf diese Weise werden Raumeinheiten auf der Erdoberfläche erfaßt, die in ihrem dynamischen Gleichgewicht und Wandel — auch Grundkategorien der regionalen Prozesse und Entwicklungen — untersucht werden, wobei von den jeweiligen natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen ausgegangen wird.

Die Komplexität der geographischen Sichtweise — nämlich die Sachverhalte in ihren natürlichen, ihren kulturellen wie sozialen Zusammenhängen zu erfassen — hat zu einer erheblichen Spezialisierung dieser Wissenschaftsdisziplin in verschiedene Teilbereiche geführt. So stehen sich heute als Hauptrichtungen gegenüber die „Geo-Ökologie, die der Erfassung des Wirkungsgefüges des Naturhaushalts (dient) und die Sozialgeographie“⁷¹⁾, die den Kulturraum untersucht, sowie die beide Fachrichtungen integrierende neuere Länderkunde und die Angewandte Geographie oder Umweltwissenschaft, die sich vorrangig der Stadt- und Landesplanung zuwendet.

Die heutige Sozialgeographie stellt eine „Weiterentwicklung der funktionalen Anthropogeographie unter sozialwissenschaftlichen Aspekten“⁷²⁾ dar, die in ihrer inhaltlichen und methodischen Neuorientierung „enge Verbindungen und starke Konvergenzen zur empirischen

⁶⁹⁾ Hans Bobek, Zur Frage eines neuen Standorts der Geographie, in: Geographische Rundschau, 22. Jg., H. 11, 1970, S. 440; vgl. auch Josef Schmitthüsen, Die Aufgabenkreise der Geographischen Wissenschaft, in: a. a. O., S. 431—437; Peter Schöller, Rückblick auf Ziele und Konzeptionen der Geographie, in: Geographische Rundschau, 29. Jg., H. 2, 1977, S. 34—38, W. Storkebaum (Hrsg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie (Wege der Forschung, Bd. 8), Darmstadt 1967.

⁷⁰⁾ Gerhard Bahrenberg, Räumliche Betrachtungsweise und Forschungsziele der Geographie, in: Geographische Zeitschrift, 60. Jg., 1972, S. 13; vgl. Dietrich Bartels, Die Zukunft der Geographie als Problem ihrer Standortbestimmung, in: Geographische Zeitschrift, 56. Jg., 1968, S. 124—142.

⁷¹⁾ H. Uhlig, Organisationsplan und System der Geographie, in: Geoforum, H. 1, 1970, S. 19—52 und Geoforum, H. 7, 1970, S. 7.

⁷²⁾ Karl Ruppert und Franz Schaffer, Zur Konzeption der Sozialgeographie, in: Geographische Rundschau, 21. Jg., H. 6, 1969, S. 205; vgl. Schöller, Rückblick ..., S. 37; W. Storkebaum (Hrsg.), Sozialgeographie (Wege der Forschung), Darmstadt 1969.

Soziologie und regionalen Wirtschaftsforschung" ⁷³⁾ einschließlich ihrer quantitativen Methoden und Arbeitstechniken aufweist. Es ist das Ziel der Sozialgeographie im Unterricht, „zum Verständnis der Raumwirklichkeit beizutragen, konkret, realitätsnah und anschaulich“ ⁷⁴⁾. Darüber hinaus wird der Sozialgeographie die Aufgabe gestellt, „auf die Lösung von Gestaltungsproblemen der Gesellschaft, die als akut und vorrangig bewertet werden, mindestens mittelfristig hin(zu)zielen“ ⁷⁵⁾.

Ein ähnliches Ziel verfolgt auch die Länderkunde, die „die Zusammenhänge physischer, kultureller, wirtschaftlicher und sozialer Strukturen“ und „Gestaltungskräfte bestimmter Großräume und Länder untersucht und die Bewertung der Landesnatur“ ⁷⁶⁾ einschließt. Das Hauptaugenmerk liegt sowohl auf der Verbindung der sozialen und wirtschaftlichen Prozesse mit den Faktoren der Landesnatur als auch auf der kritischen Reflexion der räumlichen Entwicklung in den Untersuchungsgebieten.

Auch die Erkenntnisse und Leistungen der Geographie besitzen gesellschaftliche Funktionen, die als Einsichten und Fähigkeiten didaktisch insofern relevant werden, als sie zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt dienlich sein können:

1. Die Orientierung in den komplexen räumlichen Systemen wie sie Länder, Lebensräume und wirtschaftliche wie politische Räume darstellen, bietet die Voraussetzung dafür, das

Wechselverhältnis zwischen menschlichem Handeln und Naturraum oder Kulturraum zu erkennen.

2. Die Einsicht in die zwischen Mensch und Raum bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse vermittelt das Verständnis für die Beziehungen, Konflikte und Abhängigkeiten zwischen Menschen, sozialen Gruppen und Gesellschaften, die durch regionale Kontakte unterschiedlichen Grades bestimmt sind.

3. Die Notwendigkeit, den Raum zu bewerten, insbesondere den Handlungs- und Planungsraum des Menschen in den verschiedensten Regionen, führt zur Erkenntnis der Möglichkeiten und Folgen steuernder Eingriffe und Maßnahmen in den Lebensraum.

4. Die Geographie vermittelt auch die Erkenntnis, daß die Verflechtung der Völker auf der Erde und das Schrumpfen der Entfernung voneinander durch die gesteigerten Kommunikationsmittel Chancen und Gefahren in sich birgt.

5. Wandlungen im Sozial- und Wirtschaftsgefüge vermögen den unmittelbaren Umweltbereich und fremde Räume zu beeinflussen. Daher müssen Weltprobleme wie die Überbevölkerung oder die Welternährungsfrage als alle Menschen berührende Fragen erkannt werden ⁷⁷⁾.

Es bleibt unbestritten, daß der Sozialkunde, der Geographie- wie der Geschichtsunterricht auch isoliert gesellschaftsrelevante Erkenntnisse vermitteln kann. Doch ist es nicht unberechtigt, anzunehmen, daß bei einer inhaltlichen Verknüpfung dieser Fächer — die ausgeht von den aufgewiesenen gemeinsamen und sich ergänzenden Erkenntnismöglichkeiten für eine umfassende politische Bewußtseinsbildung und Handlungsorientierung — die von den drei Fächern gesetzten Ziele der Selbst- und Mitbestimmung effektiver erreicht werden können.

⁷⁷⁾ Vgl. zu diesen Punkten Hendinger, Ansätze zur Neuorientierung . . . , S. 14 ff.; Eugen Ernst, Lernziele in der Erdkunde, in: Geographische Rundschau, 22. Jg., H. 5, 1970, S. 192 f.; Josef Schmitthüsen, Lern- und Erziehungsziele der Sozialwissenschaften in der Oberstufe des Gymnasiums, in: Geographische Rundschau, 23. Jg., H. 7, 1971, S. 276; Tilman Rhode-Jüchtern, Didaktisches Strukturgitter, in: Geographische Rundschau, 29. Jg., H. 10, 1977, S. 340—343; Jürgen Bünstorf, Stadtgeographie im Unterricht, in: Zeitschrift für Stadtgeschichte, Stadtsoziologie und Denkmalspflege, 2. Jg., H. 1, 1975, S. 110—133.

⁷³⁾ Schöller, Rückblick . . . , S. 36; vgl. A. Kilchenmann, Statistisch-analytische Landschaftsforschung, in: Geoforum, H. 7, 1971, S. 52 f.

⁷⁴⁾ Schöller, Rückblick . . . , S. 36.

⁷⁵⁾ Dietrich Bartels, Zwischen Theorie und Metatheorie, in: Geographische Rundschau, 22. Jg., H. 11, 1970, S. 451—457; vgl. Ernst Neef, Geographie als Umweltwissenschaft, in: Geographische Mitteilungen, 16. Jg., 1972, S. 81—88.

⁷⁶⁾ Peter Schöller, Aufgaben heutiger Länderkunde, in: Geographische Rundschau, 30. Jg., H. 8, 1978, S. 296 f.; vgl. Eugen Wirth, Zwölf Thesen zur aktuellen Problematik der Länderkunde, in: Geographische Rundschau, 22. Jg., H. 11, 1970, S. 444—450; Josef Birkenhauer, Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde, in: Geographische Rundschau, 22. Jg., H. 5, 1970, S. 194—202; Arnold Schultze, Allgemeine Geographie statt Länderkunde, in: Geographische Rundschau, 22. Jg., H. 1, 1970, S. 1—10; Helmtraut Hendinger, Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten, in: Geographische Rundschau, 22. Jg., H. 1, 1970, S. 10—18.

Hans Dichgans: Bildungsbilanz 1978

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51-52/78, S. 3—15

Eine Rückkehr zum Bildungssystem von 1963 ist weder möglich noch wünschenswert. Aber die Entwicklung der letzten 15 Jahre muß sich als Vorgang von trial and error überprüfen lassen. Die Mehrzahl der Hochschulabsolventen wird auf längere Sicht nur Position und Einkommen eines gehobenen Facharbeiters erwarten können. Wissenschaftliche und praktische Begabungen müssen als sozial gleichwertig anerkannt werden. Nicht auf die Art der Begabung kommt es an, sondern nur auf deren Stärke. Aus den Hauptschulen muß sich wieder — wie früher — ein direkter Zugang zur Fachhochschule und auch zur Lehrerbildung öffnen, ohne daß dafür förmliche Zertifikate (Abitur) gefordert werden sollten. Die Befähigung zum Studium wäre individuell zu prüfen. Die Anforderungen für das Abitur sollten wieder auf den Stand von 1962 gehoben werden. Das Hochschulstudium sollte geteilt werden: Ein Zwischenexamen nach drei bis vier Jahren sollte zum Diplomtitel führen; ein weiterführendes Studium, das auch den Absolventen der Fachhochschulen offenstehen müßte, nur nach einer strengen Selektion. Auch die Gruppenuniversität sollte als Experiment behandelt werden, mit einer Prüfung ihrer Ergebnisse ohne Vorurteil.

Ulrich Kröll: Geschichtliche Bildung in Familie und Schule — geschichtliches Lernen im Alltag. Plädoyer für ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51-52/78, S. 17—33

Lernen von Geschichte, Geschichtsbewußtsein und geschichtliches Argumentieren des Menschen bleiben nicht allein auf den Kontext des Geschichtsunterrichts und auf das Schüleralter beschränkt. Auch Erwachsene, deren Geschichtsunterricht ferne Erinnerung ist, denken und argumentieren in durchaus alltäglichen Situationen geschichtlich; Massenmedien, Populärliteratur, Museen u. a. bieten fast tagtäglich geschichtliche Informationen und Impulse, die von vielen Menschen aus unterschiedlichen Motiven bewußt oder unbewußt konsumiert werden; selbst vor Beginn des Geschichtsunterrichts und begleitend zu ihm können junge Menschen durch die Sozialisation in der Familie in ihren Grundeinstellungen zur Geschichte geprägt werden.

Die Geschichtsdidaktik der Bundesrepublik Deutschland hat dieses Vorfeld des Geschichtsunterrichts, die verschiedenen geschichtlichen Miterzieher und das Problem des Geschichtsbewußtseins und der geschichtlichen Bildung im Erwachsenenalter bisher entweder nicht wahrgenommen oder nicht ernst genommen. So fehlen auch empirisch schlüssige Nachweise darüber, welche Bedeutung der Geschichtsunterricht in Relation zur historischen Sozialisation in der Familie hat, in welcher Stärke und über welche Mechanismen Populärformen historischer Bildung wirken und wie sich Erwachsene in ihrem Denken, Argumentieren und Handeln von geschichtlichen Erkenntnissen, Erfahrungen und Legenden leiten lassen. Statt über langfristige Bewußtseinsprägungen als Folge des Geschichtsunterrichts Auskunft geben zu können, erschöpft sich die Geschichtsdidaktik nach wie vor in der Beschreibung von Lernerwartungen.

Angesichts dieser unbefriedigenden Situation skizziert der Beitrag ein breit angelegtes Programm zur systematischen Erforschung aller außerhalb des Geschichtsunterrichts liegenden relevanten Faktoren geschichtlichen Lernens und historischer Bewußtseinsbildung und plädiert darüber hinaus für die Entwicklung einer Didaktik der außerschulischen geschichtlichen Bildung.

Ingrid Thienel-Saage: Ansätze zu einer Didaktik des fächerübergreifenden politischen Unterrichts

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51-52/78, S. 34—45

Die Diskussion um den politischen Unterricht an den allgemeinbildenden Schulen, insbesondere um den fächerübergreifenden politischen Unterricht, scheint ein strittiges Thema in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu bleiben. Dies liegt primär daran, daß die Frage des Verhältnisses der Fächer Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geographie zueinander bis heute in den einzelnen Bundesländern — entsprechend den jeweiligen bildungs- und gesellschaftspolitischen Interessen und Zielen — höchst unterschiedlich geregelt wurde. Eine weitere Ursache dafür liegt darin, daß es den Didaktikern dieser Fächer bisher nicht gelungen ist, eine Form der Verknüpfung dieser drei Fächer zu entwickeln, die didaktisch stichhaltig wäre. Diese zuletzt genannte Problematik wird genauer untersucht; anschließend werden Überlegungen zu einem eigenen Ansatz unterbreitet.

Hinweise auf den Erdkundeunterricht fehlen in den Didaktiken der Geschichte und Politik; in denen der Geographie werden Überschneidungen und Ergänzungen mit dem Sozialkunde-/Politikunterricht hingegen ausführlich diskutiert. Für den Geschichts- wie für den Sozialkunde-/Politikunterricht ist das gegenseitige Verhältnis spannungsgeladen und von Rivalitäten belastet. Als möglicher Weg für eine Verknüpfung der Unterrichtsfächer erscheint die Rückbeziehung zu den Fachwissenschaften. Von einem vergleichbaren wissenschaftstheoretischen Fundament aus werden Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft und Geographie daraufhin untersucht, welche theoretischen Richtungen und Fragestellungen für eine komplexe Erfassung der gesellschaftlichen Realität und eine Kooperation mit den benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen und Unterrichtsfächern geeignet sind.