

Schüler-Kompetenzen – Lehrerkompetenzen

Zwei divergente Zielperspektiven der historisch-politischen Fachdidaktik

Ein Beitrag für die Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag gewidmete Festschrift
Elemente einer zeitgenössischen politischen Bildung,
 hrsg. Von Christian Geißler und Bernd Overwien, LIT-Verlag, Münster 2010.

When broaching the issue of competences in the didactics of history only the competences of pupils are almost exclusively meant. Other than that, teacher trainees in the second part of their qualifications (nowadays called “Master”-qualifications) are theoretically and practically educated in terms of the competences that are essential for successful teaching. This imbalance needs to be resolved. The author advocates the reviewing of the scientific one-sidedness of the university degrees and pleads for giving more space to either a) the conditions of teaching and learning, b) the didactics of professional competent acting and c) the political competence of thinking in alternatives. The professional life achievements of Hanns-Fred Rathenow refer to those aspects.

1. Problemaufriss

Wahrnehmungskompetenz, Motivationskompetenz, Orientierungskompetenz, Fragekompetenz, Erschließungskompetenz, Deutungskompetenz, Sachkompetenz, Gattungskompetenz, Methodenkompetenz, Interpretationskompetenz, Konstruktions- und Dekonstruktionskompetenz, Urteilskompetenz, Kommunikationskompetenz, narrative Kompetenz, geschichtskulturelle Kompetenz, Sinnbildungskompetenz, Darstellungskompetenz ...

Das ist ein Ausschnitt aus der langen Liste von domänenspezifischen Schüler-Kompetenzen, die immer länger wird und faktisch kein Ende findet, weil nicht nur fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten (so die frühere didaktische Bezeichnung) als Kompetenzen ausgewiesen, sondern darüber hinaus die verschiedensten Lebensbereiche mit Kompetenzangaben versehen werden (Selbstkompetenz, Freizeitkompetenz, Medienkompetenz, soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Text- und Lesekompetenz ...), so dass der akademische Diskurs sich zur Liturgie, wenn nicht sogar zur Litanei entwickelt, in der jeder erst einmal sein persönliches Bekenntnis zur neuen *Göttin Kompetenz* ablegen muss, bevor er die Sachaufgaben und Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens überhaupt anspricht.

Ich will mit diesen einleitenden Bemerkungen weder die historisch und bildungspolitisch indizierte Berechtigung noch den didaktischen Sinn der Kompetenzdiskussion grundsätzlich in Frage stellen, sondern nur auf die

Gefahren einer ausufernden *Rhetorik* verweisen,¹ die sich verselbständigt hat und mit der Kraft eines Schwungrades unabdingbare methodologische Selbstreflexionen gleichsam abwirft. Das ist schon deswegen nicht zu akzeptieren, weil eine kritische Reflexion des eigenen Tuns im Aufgabenfeld des Geschichtlichen schon Grundschulern abverlangt wird.² Was Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg einüben sollen, das müssen Lehrerinnen und Lehrer als Habitus verinnerlicht haben (Fachkompetenz und Selbsterkenntnis), andernfalls verkommt der Geschichtsunterricht zur verkehrstechnischen Reglementierung, die der apodiktischen Unterscheidung von „richtig“ und „falsch“ folgt.

Ich werde im Folgenden benennen und kurz kommentieren, was im geschichtsdidaktischen Kompetenzdiskurs meiner Auffassung nach bisher vernachlässigt oder gar total verdrängt wird (*Abschnitte 2-5*) und daran anschließend die Grundidee lebendiger Lehr-Lern-Beziehungen in Erinnerung bringen (*Abschnitte 5 und 6*), die das didaktische Kompetenz-Denken nicht ersetzen, aber ergänzen sollte.

2. Das Fachprinzip als unsichtbare Festung

Zu den Verdrängungen, die der kritisch-bewussten Diskussion definitionsgemäß entzogen bleiben, gehören die exklusive Führungsrolle der Geschichtswissenschaft und das Fachprinzip, dem zufolge das Geschichtliche ins Schulfach Geschichte gehört und das Politisch-Soziale in ein anderes Fach. Seitdem in den siebziger Jahren der Versuch einer Auflösung dieser strengen Grenzen im zornigen Protest der Historiker gescheitert war (Stichwort *Hessische Rahmenrichtlinien*), unterbleibt auf Seiten der Geschichtsdidaktiker jeder Gedanke einer möglichen strukturell-curricularen Verbindung des Geschichtlichen mit dem Politisch/Sozialen.³

Wissenschaftssystematisch ist die Unterscheidung zwischen Geschichte und Politik/Gesellschaft nicht ganz von der Hand zu weisen. Für Schule und Schulunterricht ist die Wissenschaftssystematik aber nicht das einzige

¹ Der vorliegende, zu Ehren des Kollegen Hans-Fred Rathenows verfasste Beitrag setzt Überlegungen fort, die ich 2004 in einem Sammelband skizziert habe, vgl. Kap. XVI.6 (S. 233 f.) mit kritischen Bemerkungen zur *Kompetenzrhetorik*.

² So zumindest in den Kompetenz-Modellen einflussreicher DidaktikerInnen, vgl. etwa Waltraud Schreiber in verschiedenen Publikationen, zuletzt in Körber/ Schreiber/ Schöner 2007, Basisbeitrag. Exemplarisch sei S. 29 zitiert: „Zusammengefasst geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene *mentale Disposition* [Hervorhebung im Original] für den Umgang mit Geschichte zu reflektieren und zu erweitern.“ Der „(selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte“ erscheint auch in anderen Textpassagen, vgl. Basisbeitrag S. 17 und Glossar S. 872, ohne dass seine Problematik ausreichend erörtert, geschweige denn auch auf „mentale Disposition“ und Selbsterkenntnis der Lehrenden übertragen wird.

³ Begründet wurde diese Abschottung unter anderem mit den unterschiedlichen Geltungsbereichen des Politisch-Sozialen und des Historischen: Der erste sei lebensweltlich erfahrbar, der zweite habe dagegen fremde, vergangene Lebenswelten und Gesetzmäßigkeiten zu erschließen. Exemplarisch sei auf eine Sammelrezension von Joachim Rohlfes (1977) verwiesen, in der der Autor u.a. bedauert (S. 494 f.), dass ich in meiner Dissertation die Fächer Geschichte und Sozialkunde nicht auseinander halte. Der politische Unterricht könne auf die Lebenswelt der Schüler zurückgreifen, der historische nicht. Eben das sehe ich anders. Die grundlegende Differenz der Ansätze hat sich bis heute erhalten.

Kriterium! Die Curriculum-Gestaltung hat auch den Anforderungen lebensweltlicher Praxis zu genügen. Gerade hier, in diesen lebensweltlichen und ökonomischen Anforderungen, liegt ja ein wesentliches Motiv der ganzen Kompetenz-Diskussion. Es ist zwar nicht so, dass der Lebenswelt-Bezug in den neueren geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen gänzlich fehlt. Er bleibt aber marginal, dem Fachlichen angepasst und entfaltet so keine eigene struktur- und erkenntnisbildende Kraft; das könnte in einer gesonderten Untersuchung genauer nachgewiesen werden.

Die seit den siebziger Jahren praktizierte Ausblendung des Politischen und Sozialen hatte (und hat immer noch) weitreichende Folgen für die Geschichtsdidaktik, vor allem im Hinblick auf die Konzeptionierung des Geschichtsbewusstseins, das keine emotional-tragende Verbindung zu den Lasten der Vergangenheit herstellte und damit substanziell entleert blieb. Ich habe diesen Mangel (ziemlich erfolglos) in mehreren Publikationen kritisiert und will hier nicht noch einmal darauf zurückkommen. Im vorgezeichneten Zusammenhang ist es aber wichtig festzuhalten, dass die Dominanz der Fachwissenschaftsorientierung im Lehrer-Studium, die einen weitgehenden Verzicht auf Praxis- und Erfahrungsbezüge impliziert, heute notwendige Lehrer-Kompetenzen nicht (oder nur höchst einseitig) fördert und damit gesellschaftlich dysfunktional zu entgleisen droht.

Das Fachprinzip als unsichtbare Festung spiegelt sich schon im Titel der bereits zitierten Sammelpublikation von Körber, Schreiber und Schöner: „Kompetenzen geschichtlichen Denkens“ bleiben konzeptionell-grundsätzlich dem Geschichtlichen in geschichtswissenschaftlicher Fokussierung verpflichtet und entsprechen damit nur partiell den Kompetenzen, wie sie von den EU-Empfehlungen ins Auge gefasst wurden.⁴ Der Strukturwiderspruch zwischen dem Historisch-Fachlich-Partikularen und dem Lebensweltlich-Gesellschaftlich-Allgemeinen wird geschichtsdidaktisch mit dem unausgesprochenen Anspruch neutralisiert, dass die fachlichen Kompetenzen diesem Allgemeinen genügen. Fachkompetenzen sind aber nicht automatisch auch Lebens-, Berufs- oder Problemlösekompetenzen. Gegen fachlich-inhaltliche Vereinnahmungen sind akademisch-kritische Kompetenzen in Stellung zu bringen, die genau klären, welche Begriffe welche Geltung beanspruchen können.

Das alte Wortspiel mit dem Verb „unterrichten“ kann an dieser Stelle wieder zum Besten gegeben werden: Unterrichten wir Schülerinnen und Schüler, oder unterrichten wir ein „Fach“? Fachdidaktik – nomen est omen!

3. *Gesellschaftliche Bedingungen des Lehrens und Lernens*

⁴ In Anwendung der europäischen Vorgaben definiert Kayser 2005 Kompetenzentwicklung als den „kumulativen Ausbau der Fähigkeit, domänenspezifische Anforderungen und Probleme bewältigen bzw. lösen zu können.“ Sowohl die Ausweitung des Faches zur „Domäne“ als auch die Betonung der Problemlösefähigkeit erfordern ein von traditionell-fachlichen Zugängen abweichendes Setting.

Auch die gesellschaftlichen Bedingungen werden geschichtsdidaktisch nicht so beachtet, wie sie es verdienen. Die Analyse des Bedingungsfeldes war ein Essential der von Paul Heimann, Gunther Otto und Wolfgang Schultz begründeten *Berliner Lerntheorie* (auch als *Berliner Modell* bezeichnet), die der überkommenen *Bildungstheorie* (Erich Weniger u.a.) in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts den Kampf ansagten, indem sie u.a. didaktische Entscheidungen aus dem Sog abgehobener Sollvorstellungen befreiten und als Prozess in einem Geflecht von Voraussetzungen und Intentionen neu bestimmten. Ohne strukturanalytische Aussagen über die Bedingungsfelder des Lehrens und Lernens konnte fortan kein Unterricht mehr entworfen werden.

Tiefgreifende Langzeitwirkungen zeitigte die Reform gleichwohl nicht, weil der permanent gegenläufige Trend zur idealisierenden Modellbildung und zur didaktisierenden Entsorgung aller realen Lehr- und Lernhemmnisse übermächtig blieben, von der Normativität des Faktischen ganz zu schweigen.

Wenn zum Beispiel, um mit einer konkreten Problemkonstellation zu argumentieren, die Lese-, Text- und Sprachkompetenz als ein Basiselement gesellschaftlicher und kultureller Artikulation generell unzureichend ausgebildet ist (das gilt nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund!), dann müssen die Schulen curricular *im Ganzen* darauf reagieren und nicht mit Fach-Häppchen. So lange die längst überfällig Strukturreform des Schulsystems nicht in Gang kommt, müssen auch Geschichtsstunden dem Deutschlernen dienen (das ist jedenfalls mein Ratschlag für Studierende, die ins Praktikum gehen).

Entsprechendes gilt für die Auswahl und Akzentuierung der Inhalte: Theologische Reflexionen über Luthers Schuld- und Bußmentalität anhand von Quellentexten in einer Schulklasse, die zum großen Teil aus muslimischen Schülerinnen und Schülern mit unzureichenden Sprachkenntnissen besteht, sind didaktisch-pädagogischer Unsinn.

Grundsätzlich gilt: Übergreifende geschichtsdidaktische Zielangaben wie Geschichtsbewusstsein und historisches Denken entstehen nicht am platonischen Ideenhimmel entstehen, sondern in leibhaftigen materiellen Bedingungen und Erfahrungen, als da u.a. sind (um nur einige Auffälligkeiten anzutippen):

- wachsende Kluft zwischen arm und reich, sowohl regional und national als auch international,
- Arbeitslosigkeit und anwachsendes „Prekariat“ (ein neues die Realitäten verdunkelndes Wort für ein altes Elend)⁵ sowie
- die damit verbundene besonders Kinder erfassende Armut;⁶
- die im Vergleich zu anderen Ländern Europas kümmerlichen Ausgaben für das Bildungswesen in Deutschland,⁷

⁵ Aus der Fülle der bereits publizierten Abhandlungen sei exemplarisch auf Tanja Krämer und Herwig Grote 2007 verwiesen.

⁶ Anlässlich des Weltkindertages 2006 demonstrierte der Deutsche Kinderschutzbund mit folgendem Plakat: Reiches Land mit armen Kindern – 2,5 Millionen arme Kinder in Deutschland – 200 000 in Berlin. Über die Auswirkungen der Sparzwänge auf arme Kinder in der Schule vgl. Liedtke 2007.

⁷ Die Bildungsausgaben der europäischen Staaten sind vor kurzem durch eine OECD-Studie dokumentiert und kritisiert wurden. OECD-Generalsekretär Angel Gurría präsentierte den Bericht „Bildung auf einen

- vergleichsweise hohen Klassenfrequenzen,
- eine wachsende Zahl lernschwacher und verhaltensauffälliger SchülerInnen (geschätzt bisher 20 bis 25 Prozent);
- das unter LehrerInnen weit verbreitete Burnout-Syndrom;⁸
- permanente Gewalterfahrungen in allen Lebensbereichen, von der eigenen Lebenswelt,⁹ über die Schule¹⁰, den Bezirk, blutrünstige Ego-shooters bis hin zur Weltpolitik.

Die im vorigen Abschnitt beklagte Entpolitisierung der Geschichtsdidaktik tritt mit der Bedingungsfeldanalyse besonders krass in Erscheinung. Die tägliche Mühe der Lehrerinnen und Lehrer erinnert an den Sisyphos-Mythos.¹¹ Wenn wir, die Sisyphos-Erzieher, -Lehrer und –Didaktiker, einen Teil unserer Energie auf die notwendigen Änderungen des gesellschaftlichen Systems, das die eigene Leistung faktisch unterläuft, verwenden könnten, dann würde auch die Kompetenz-Debatte ein schärferes Profil gewinnen.

Es wäre ziemlich schief, eine Gesellschaftsveränderungskompetenz der Lehrenden einzufordern.¹² An der Kompetenz einer umfassenden, konsequenten Bedingungsanalyse, sowohl für die Möglichkeiten des Lehrens als auch für die des Lernens, ist gleichwohl festzuhalten – nicht trotz, sondern eben wegen wesentlicher Inhalts- und Zieldimensionen des historisch-politischen Unterrichts, die ebenfalls in Gefahr sind, verdrängt zu werden.

4. Zur ethisch-politischen Dimension der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte

Zur Berufsidentität von Geschichtswissenschaftlern und –didaktikern scheint eine fast instinktive Ablehnung des Moralischen in der Auseinandersetzung mit Geschichte zu gehören. Das ist nicht unser Job, sagen die professionell mit Geschichte Befassten. Mit Moral mögen sich Philosophen und Theologen

Blick 2007“, der reflexartige politische Abwehr-Reaktionen auslöste. Zur kritischen Einschätzung vgl. u.a. Max Loewe 2007.

⁸ In Berlin sind Zeitungsberichten zufolge inzwischen fast 1000 LehrerInnen dauerkrank.

⁹ Die von Körber, Schreiber und Schöner entwickelte Kompetenzdidaktik erhebt zwar Anspruch auf Verbindungen ihrer Theorie zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (vgl. u.a. Basisbeitrag S. 18); löst diesen Anspruch dann aber nicht ein, sonst sähen die Ausarbeitungen grundsätzlich anders aus.

¹⁰ Ein ebenso trauriges wie alarmierendes Beispiel für diese Tendenz bot 2006 die Rütli-Schule in Berlin – Neukölln. Schulfeste und ähnliche Veranstaltungen können an vielen Orten nur noch unter Polizeischutz stattfinden. Security-Dienste sind schulpädagogisch auf dem Vormarsch.

¹¹ Siegfried Bernfeld, ein Links-Freudianer, der auch marxistischen Denkformen gegenüber aufgeschlossen war, hat das Problem 1925 in klassischer Weise untersucht.- Die aktuelle Bedeutung des Sisyphos-Mythos im pädagogischen Kontext habe ich 2002 erneut aufgegriffen. Der einseitig männliche Sisyphos-Mythos wird dort durch den Cassandra-Mythos ergänzt.

¹² Dieses feuilletonistische Aperçu warnt im Übrigen davor, Kompetenzen – sowohl auf der Lehrer- als auch auf der Schülerseite – zu hoch anzusetzen. Zielangaben wie historische Sachkompetenz, literarische Kompetenz, Bildkompetenz usw. machen nur in inhaltlich begrenzten Zusammenhängen Sinn. Zum Mega-Kompetenz der Narrativität vgl. unten den 5. Abschnitt.

beschäftigen. Unsere Aufgabe ist es festzustellen, „wie es eigentlich gewesen ist.“¹³

Die Ablehnung (oder vorsichtiger: der methodologische Vorbehalt) hat sachlich insofern seine Berechtigung, als Geschichtsdarstellungen nicht die je eigenen Wertmaßstäbe der darzustellenden Epoche übergehen und darüber ihre fakto-logische Rekonstruktion vernachlässigen dürfen. Ein aufgesetztes „Moralisieren“ (so der häufig verwendete Abwehrbegriff) würde in der Tat den Zugang zum Verständnis von vergangenen Ereigniszusammenhängen erschweren oder gar versperren.

Doch die Sachaufgabe eines geschichtsimmanenten Verstehens darf nicht die politisch-ethische Urteilskompetenz absorbieren bzw. verdrängen. Verdrängt bzw. verleugnet werden in der Kompetenz- und Sinnbildungsdidaktik

- Bosheit und Gewissenlosigkeit vieler Menschen sowie Anfälligkeit vieler Menschen für egomanische Rücksichtslosigkeit;
- Verrücktheiten und suizidalen Tendenzen in der Politik, offenkundige Unmöglichkeit, rationalen Einsichten kollektiv zu folgen;
- allgemeine Indifferenz gegenüber Leiden, dessen Linderung nicht im eigenen Interesse liegt;
- eigenes Involviertsein in regionale Konstellationen der globalen Gefühlskälte;
- die einsamen Leistungen der Nicht-Korrumptibaren sowie die Stimme des Gewissens, die sowohl persönlich-innen als auch gesellschaftlich-außen zu hören ist, wenn auch oft nur leise, übertönt vom Getöse der technologischen Erlösungsfanfaren.

Das Gewissen äußert sich als Zwiesprache mit sich selbst, als Zweifel an der Richtigkeit kollektiver Üblichkeiten, aber auch als Entscheidung, bestimmte Dinge *nicht* zu tun, auf keinen Fall. Das lesen wir u.a. bei Hannah Arendt in ihrer Abhandlung über das Böse, aber auch bei Jan Philipp Reemtsma, der klar definiert:

„Durch Moral definiert man sich selbst; wer man ist, wer man sein möchte, wofür man gehalten werden will. (...) Wir sind, was wir tun. Und wir sind, was wir versprechen, niemals zu tun.“¹⁴ Das gilt in erster Linie für uns, die Lehrenden, und erst auf einer zweiten Ebene, die eher indirekt in Erscheinung tritt, für die Schülerinnen und Schüler.

Ohne den Resonanzboden der Moral, über die sich in erster Linie die Lehrenden Rechenschaft ablegen sollten, kann der Kompetenzunterricht nur intellektuelle Obertöne erzeugen, die im Wind des Angelernten schnell wieder verfliegen.

¹³ Das berühmte Ranke-Zitat, das sich in der Vorrede zu seinen *Geschichten der romanischen und germanischen Völker* (1824) befindet, hat im Ganzen folgenden Wortlauf: „Man hat der Historie das Amt, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nutzen zukünftiger Jahre zu belehren, beigemessen. So hoher Ämter unterwindet sich gegenwärtiger Versuch nicht. Er will bloß zeigen, wie es eigentlich gewesen [ist].“

¹⁴ Reemtsma 2005, S. 123 und 129.

Wird hiermit nicht ein neuer Gesinnungsunterricht in Aussicht genommen? so könnte ein weiterer Einwand gelten, der die Warnung vor dem Verlust der wissenschaftlichen Sachlichkeit ergänzen und verstärken würde. Der Einwand, wenn er denn so geäußert wird, geht an dem Problem vorbei und zeigt, wie weit verbreitet und tief verwurzelt das funktionalistische Erfolgsdenken im Grunde ist. Ein Bewusstmachen der ethisch-politischen Dimension im historischen Denken verlangt keine Gefolgschaft für eine aufgesetzte Ideologie (Nazismus, Kommunismus, Imperialismus). Es bestätigt auch nicht passgerecht das übliche Punktesammeln, sondern bringt eine Haltung verstärkt zur Geltung, die im Rückgriff auf existenzielle Philosophien als *Zukunftssorge* zusammengefasst werden kann.

Das geschichtsimmanente, sachliche Verstehen und Erklären wird selbstverständlich nicht ausgeschlossen oder marginalisiert, im Gegenteil! Beide Geltungsbereiche des geschichtsbewussten Lebens, die Wissenschaft auf der einen Seite, die ja auch das Tun der Täter kritisch bearbeiten muss, und die existenziell verankerte moralische Haltung auf der anderen Seite, stehen in einem Verhältnis der kritischen Komplementarität zueinander und entfalten so emanzipatorische Wirkung.

Unterrichtspraktisch kann die ethische Dimension des historisch-politischen Denkens einerseits durch die Erarbeitung von Widersprüchen zwischen Rechtsnormen und Rechtsbeugungen erarbeitet werden, andererseits durch den ideologiekritischen Nachweis perspektivischer Einseitigkeiten in der Geschichtsvermittlung, der nicht belehrend von oben, sondern dialogisch anschlussfähig einzubringen ist. Ich weise nahezu jeden zweiten Studierenden in oder nach seinem Praktikum darauf hin, dass der erteilte Geschichtsunterricht einseitig macht- und ereignisorientiert sei. Urteilsbildung und eigene kritische Stellungnahmen seien zu kurz gekommen. Etliche der so Angesprochenen verstehen kaum, wie das gemeint ist. Das sei doch „die“ Geschichte, wie sie abgelaufen sei, wird entgegnet. In einer derartigen kommunikativen Konstellation ist mein Hauptinteresse, dass das Gespräch nicht in einer unproduktiven Konfrontation endet, sondern bislang übersehene Inhaltsdimensionen des Historisch-Politischen eröffnet werden.

5. Narrative Kompetenz Oder: Die Entsorgung des Entsetzens

Wenn Geschichtsdidaktiker narrative Kompetenz thematisieren, dann haben sie wie selbstverständlich die geschichtswissenschaftlich hieb- und stichfeste Erzählung im Sinn, die geschichtsbewusst ausbalancierte „richtige“ Darstellung, die verschiedenen Kriterien genügt. So ist es kein Zufall, dass Hans-Jürgen Pandel, einer der maßgeblichen Narrativitäts-Theoretiker, in einem Handbuch-Artikel über „Erzählen“ eine relativ langes Zitat aus Wehlers *Deutscher Gesellschaftsgeschichte* bringt, um damit zu illustrieren, was moderne Historiographie ausmache. Er schreibt:

„Moderne Historiographie ist dadurch gekennzeichnet, dass es bei ihr um *diskursiv angereicherte Erzählungen* handelt. Narrative Passagen wechseln sich mit theoretischen ab. Es wird nicht nur erzählt, sondern im Text auch begründet, warum man so und nicht anders erzählt und welche Theorie man dem Erzählen zugrunde legt. Historiographie ist durch Theoriesprache angereichertes Erzählen. Das didaktische Problem ist hier die Mischung von narrativen und beschreibenden (bzw. systematischen) Textelementen.

Moderne Historiographie ist *diachron und synchron zugleich*. (...)“¹⁵

Dass die alte didaktisierte Erzählung, die der nationalen Erbauung diene und in vielen Zügen dem Märchen ähnelte (Scheiblhuber, Ebeling) überholt ist, wird niemand mehr bezweifeln. Ob die „moderne Historiographie“ im Stil Wehlers das hehre Vorbild sein kann, ist jedoch auch zu bezweifeln oder zumindest geschichtsanalytisch zu relativieren; denn:

- Wehler hat m.W. nie in Erwägung gezogen, dass seine Zeit als begeisterter Hitlerjunge Einfluss auf sein wissenschaftliches Werk gehabt haben könnte. Er hat das Schweigen der (Doktor-)Väter über ihre Beteiligungen an NS-Verbrechen hingenommen und mit herablassender Arroganz jene abgekanzelt, die historiographisch neue Wege einschlagen wollten.

- Wehler hat mit der einseitigen, ja einäugigen Favorisierung der Strukturgeschichte dazu beigetragen, dass das historische Erzählen über viele Jahre vermieden oder geradezu abgelehnt wurde, sowohl geschichtswissenschaftlich und geschichtsdidaktisch. Über den Holocaust, dieses Hauptthema der deutschen Geschichte, wurde familiär nicht geredet. Die Täter erzählten nichts. Das ist hundertfach belegt, aber im geschichtsdidaktischen Diskurs noch nicht angekommen.

- Die Einbindung von Theorie-Elementen in die historische Erzählung fördert zweifellos die kritische Distanzierung vom eigenen narrativen Plot, sie schützt aber nicht vor narrativen Einseitigkeiten und Verformungen. Das gilt vor allem für den Holocaust, der in seiner apokalyptischen, abgrundtiefen Unmenschlichkeit alle bisher gültigen Deutungsmuster durchbrochen hat. Es führt in die Irre so zu tun, als ob man diesen Tiefpunkt der Menschheitsgeschichte mit der richtigen Erzähltheorie bewältigen könne.

- Dementsprechend ist grundsätzlich zu fragen, ob historisch-politisch reflektiertes Erzählen an direkten Zeugnissen des Holocaust didaktisch geübt werden kann und geübt werden soll. Wir müssen achtgeben, dass die historische Erzählung nicht der Entsorgung des Entsetzens Vorschub leistet, das in der Konfrontation mit dem Holocaust (und anderen Verbrechen gegen Menschheit und Menschlichkeit) unausweichlich zu spüren ist, sofern man überhaupt ein Gespür für die Ungeheuerlichkeiten der Geschichte entwickelt hat.

Exkurs

¹⁵ Pandel, a.a.O., S. 412 (Hervorhebungen im Original).

Wie die Warnung vor der Entsorgung des Entsetzens gemeint ist, möchte ich mit einem kleinen Text von Saul Friedländer verdeutlichen, der sich in seinem Buch *Die Jahre der Vernichtung – Das Dritte Reich und die Juden 1939 – 1945* befindet.

Friedländer beginnt die Einleitung zu seinem Buch mit der Beschreibung eines Fotos, das den Studenten David Moffie am 18. September 1942 in der Universität Amsterdam anlässlich seiner Promotion zum Doktor der Medizin zeigt. Auf dem Foto sind weitere Personen zu sehen, Familienangehörige und Angehörige des Lehrkörpers. Moffie war Jude, dem entsprechend trug er am Revers seiner Smokingjacke einen handtellergroßen Stern mit dem Aufdruck „Jood“.

Nach der kurz vor dem angegebenen Zeitpunkt erlassenen Vorschrift hätte die Promotionsfeier gar nicht mehr stattfinden dürfen; denn alle jüdischen Studenten waren mit Wirkung vom 18. September 1942 aus den niederländischen Universitäten ausgeschlossen worden. Moffie war zur Deportation bestimmt – und damit für den Tod. Friedländer erläutert, wie es dennoch zum der Promotionsabschluss kommen konnte; er geht sodann auf das Entscheidungs- und Bewertungsprofil seiner Untersuchungen ein und kommt am Ende der Einleitung auf David Moffie zurück:

„Kehren wir zu Moffies Photographie zurück, zu dem auf sein Jackett aufgenähten Stern mit seiner abstoßenden Inschrift und zu dessen Bedeutung: Wie alle Träger dieses Zeichens sollte der junge Doktor der Medizin von der Erdoberfläche verschwinden. Sobald man ihre Botschaft verstanden hat, löst diese Photographie Fassungslosigkeit aus. Sie ist eine quasi-instinktive Reaktion, ehe das Wissen sich einstellt, um sie sozusagen zu unterdrücken. Mit Fassungslosigkeit ist hier etwas gemeint, das aus der Tiefe der eigenen unmittelbaren Weltwahrnehmung aufsteigt, der Wahrnehmung dessen, was normal ist und was ‚unmöglich‘ bleibt. Das Ziel des historischen Wissens besteht darin, die Fassungslosigkeit zu domestizieren, sie wegzuerklären. In diesem Buch möchte ich eine gründliche Untersuchung über die Vernichtung der Juden Europas vorlegen, *ohne das anfängliche Gefühl der Fassungslosigkeit völlig zu beseitigen oder einzuhegen.*“¹⁶

Das für den hier entfalteten Zusammenhang wichtige Stichwort ist die „Fassungslosigkeit“ über die allen menschlichen und rationalen Gedanken spottende Vernichtungspolitik der Nazis, die alle Bereiche des damaligen Lebens erfasste oder zumindest affizierte. Die Fassungslosigkeit als „quasi-instinktive Regung“ darf nach Friedländer die Historiographie nicht beherrschen, selbstverständlich nicht. Sie darf aber auch nicht völlig beseitigt oder sozusagen unwirksam gemacht werden, doch eben das geschieht in unzähligen Fällen. Entsprechendes gilt für jene der Fassungslosigkeit entgegen gesetzte Haltung, für die Freude über menschlichen Anstand, der immer möglich und immer nötig ist und zu Fortschritt im Ganzen anwachsen kann, das zumindest muss als Wunsch, als Idee, als Hoffnung zugelassen werden. (Ende des Exkurses)

Historische Erzählungen müssen einen „Sinn“ ergeben, eine verständliche Verbindung von zeitlich getrennten Ereignissen, einen Handlungsverlauf, der dem Erzähldetail, das für sich allein genommen keinen Sinn hat, Bedeutung verleiht. Die didaktische Denkfigur der „Sinnbildung“ macht didaktisch also Sinn, aber wir müssen achtgeben, dass in der Sinnbildungsemphase die Sinnbildungsnot, die uns in der Konfrontation mit desaströsen Geschichtsströmungen zu überwältigen drohen, nicht total ausgeblendet und verdrängt werden. Erzählungen über die Sackgassen der Geschichte (Holocaust, Atombombe, staatlich sanktionierte Folter u.ä.) können nicht ebenso eingeübt

¹⁶ Friedländer 2006, S. 25 (Hervorhebung des letzten Halbsatzes P.S.-H).- Vgl. auch die Einleitung zum ersten Band (Friedländer 1998), in der die Problematik einer „persönlichen emotionalen Beteiligung“ angesprochen wird.

werden, wie Erzählungen über Technikgeschichte, etwa „von James Watt bis Werner von Siemens“, ¹⁷ die Pandel bezeichnenderweise als Unterrichtsvorhaben empfiehlt.

*6. Wie integrieren Lehrerinnen und Lehrer ihre beschwerlichen
Berufserfahrungen?
Plädoyer für mehr Professionalität und Authentizität*

Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen (etwa über die Entstehung des Universums und der Erde, die Natur des Lichts [Welle-Teilchen-Dualismus], Fotosynthese usw.), die experimentell oder im Zuge von Theorie-Weiterentwicklungen verifiziert oder falsifiziert werden, sind geisteswissenschaftliche Modelle, insbesondere im pädagogischen und psychologischen Bereich, auf erfahrungsbasierte Rückmeldungen eben jener Personen angewiesen, die im Geltungsbereich des Modells arbeiten. Ohne den kritischen Erfahrungseinbezug entsteht die Gefahr einer sich verhärtenden Dogmatisierung, die nur noch sich selbst kennt und bestätigt sehen möchte. Überzogene Intellektualisierungen von existenziell relevanten Zusammenhängen sind Verdrängungsmotoren.

In Ergänzung einer Didaktik, die Personen und Persönlichkeitsspezifisches kaum noch zu Wort kommen lässt (von funktional passenden Äußerungen abgesehen), möchte ich Störfaktoren, Glücksmomente und eigenwillige Persönlichkeitsprofile in Erinnerung bringen, die zum Unterrichtsalltag gehören und diesem eine eigene Lebensdynamik verleihen, im Begriffsnetz des Modells aber faktisch keinen Platz haben.

Selbstverständlich muss Unterricht stringent geplant werden; die stringente Planung darf aber weder den Ermessensspielraum für Abweichungen vom Plan und Umwege, für ein Umschalten von der inhaltlichen Ebene auf die emotional-kommunikative Ebene des Unterrichts noch überhaupt den Sinn für Spontaneitäten und das in Ausnahmesituationen liegende Lernpotenzial versperren. ¹⁸ Wo wird diese - heute meines Erachtens unabdingbare - Lehrkompetenz der flexiblen, situationsangemessenen Unterrichtsgestaltung beschrieben und mit Erfahrungen unterfüttert? Warum spielt das Zusammenspiel von Professionalität und Authentizität der Lehrenden in der geschichtsdidaktischen Diskussion faktisch keine Rolle?

Der inhaltlich, curricular und organisatorisch sicher integrierte fachdidaktische Erfahrungs- und Praxisbezug ist so etwas wie die Hefe im Teig der Lehrerbildung, die Studierende und Referendare (Bachelor- und Masterstudenten) so auf ihrem Weg der je eigenen Kompetenzbildung

¹⁷ Pandel 2004, S. 421.

¹⁸ Eine extrem schwierige, unvorhersehbare Ausnahmesituation (der „Streik“ einer Schulklasse!) sowie ihre „glückliche“ Bewältigung habe ich exemplarisch 2004, S. 90 f., festgehalten.

voranbringen muss,¹⁹ dass sie später zur Kompetenzbildung der Lernenden sachgerecht beitragen können.

Anstatt Schülerinnen und Schülern mit weiteren Kompetenzanforderungen zu überschütten, sollten wir reflektieren und diskutieren, welche Kompetenzen wir (LehrerInnen und DidaktikerInnen) selbst einbringen bzw. brauchen, um den Gefährdungen unserer Welt mit Mitteln der historisch-politischen Bildung entgegen treten zu können. Um es direkt und grob vereinfacht zu sagen: Angesichts der großen, ja apokalyptisch bedrohlichen Weltprobleme (Klimakatastrophe, Ressourcenknappheit, Migration, Hunger) und der zermürbenden alltäglichen Schulprobleme (Gewalt, mobbing, Tendenzen der sozialen Verwahrlosung, Verhaltensstörungen, massive Sprachdefizite),²⁰ die ja samt und sonders nicht vom Himmel gefallen, sondern historisch entstanden sind, betreibt die Geschichtsdidaktik – Ausnahmen bestätigen die Regel – ein selbstgenügsames Glasperlenspiel,²¹ das nur durch eine grundlegende Umorientierung überwunden werden könnte.

6. Plädoyer für die Kompetenz, in Alternativen denken zu können

Zwischen den hier skizzierten Überlegungen und dem wissenschaftlichen sowie hochschuldidaktischen Werk des Politik- und Sozialkunde-Didaktikers Hanns-Fred Rathenow gibt es mannigfaltige Überschneidungen, die ich abschließend wenigstens antippen möchte, weil damit weniger wir, die Personen, als vielmehr das von uns vertretene emanzipatorische Programm eine Verstärkung erfährt.

Eine Schnittmenge ist die Aufarbeitung der deutschen Vergangenheit, die es eben nicht erlaubt, einen Schlusstrich zu ziehen, wie so oft verlangt wird, auch und gerade unter Historikern.²² Eine andere Schnittmenge ist das Denken in

¹⁹ Der „Weg der eigenen Kompetenzbildung“ auf Seiten der Lehramtsanwärter ist in einer integrierten Lehrerbildung im Zusammenspiel von *Anleitung und Autonomie* zu eröffnen, wie Brigitte Dehne (2. Phase der Lehrerbildung) vor fünfzehn Jahren in Zusammenarbeit mit mir (1. Phase) dargelegt hat. Leider ist die aufgrund persönlicher Initiativen entstandene Kooperation nicht weiter vorangekommen, sondern im Gegenteil wegen institutioneller Barrieren weitgehend zum Erliegen gekommen.- Edwin Stiller informiert knapp und treffend über die Kompetenzdiskussion im Hinblick auf die gegenwärtige Lehrerbildung.

²⁰ Diese deprimierende Aufzählung ist u.a. den Berufswelt-Erfahrungen des Autors geschuldet, der nicht nur in gymnasialen Geschichtsstunden hospitiert, sondern auch in Schulstunden der Humanistischen Lebenskunde, die größtenteils an Grund- und Hauptschulen erteilt werden und die Lehrenden wegen übermächtiger sozialer Probleme oft an den Rand der Verzweiflung bringen.

²¹ Hans-Jürgen Pandel hat sich 2005 – und das ist anzuerkennen – nicht nur über Schüler-Kompetenzen, sondern auch über Lehrer-Kompetenzen Gedanken gemacht. Die von ihm ins Auge gefassten vier Lehrer-Kompetenzen sind unterrichtspraktisch plausibel und grundsätzlich zu befürworten (Kompetenzdiagnostik, curriculare Kompetenz, kategoriale Kompetenz, Planungskompetenz, vgl. Übersicht S. 48), verbleiben aber im Bannkreis einer das Politisch-Ethische und Affektiv-Soziale ausblendenden gymnasialen Professionalität und selbstgenügsamer Wissenschaftlichkeit.

²² Wissenschaftlich drapiert kommt das seit vielen Jahren in immer neuen Varianten geäußerte Schlusstrich-Begehren als Forderung nach „Historisierung“ des NS zum Ausdruck, die geradezu emphatisch von Hans-Ulrich Wehler vertreten wird.

Alternativen, das Rathenow mit Rückgriff auf Oskar Negt als *Utopiefähigkeit* hochschul- und politikdidaktisch profiliert hat.²³ Ich hatte vor Kurzem Gelegenheit, mich mit einem persönlichen Brief für mannigfaltige Anregungen und Unterstützungen beim Kollegen Rathenow zu bedanken, und ich denke, dass ein Selbstzitat aus diesem Brief den vorliegenden Essay seinem Geltungsanspruch entsprechend gut abrundet:

„Ja, diese Fähigkeit und Bereitschaft, das jetzt Bestehende nicht für unantastbar ‚normal‘ zu halten, ist eminent wichtig. Bloch hat das, wenn meine Erinnerung nicht täuscht, ein ‚Träumen nach vorn‘ genannt und damit auch die Psychoanalyse kritisiert, die das Unbewusste immer nur im Rückwärtsgang zu erfassen suche (was freilich auch nicht ganz stimmt). Hoffentlich machen die im Trend liegenden Didaktiker-Kollegen aus der Utopiefähigkeit (Negt) nicht gleich wieder eine überprüfbare ‚Utopiekompetenz‘; das würde die Sache selbst gefährden.“

In Alternativen denken und dementsprechend handeln – das müssen wir, die Lehrenden, in erster Linie uns selbst auferlegen. Unterrichtspraktische Konsequenzen (Wahl und Akzentuierung der Inhalte, Profil der Arbeitsformen usw.) ergeben sich dann fast zwangsläufig.

Bibliographie

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925).

Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1973.

Brüggemann, Wolf Gunter: „Der kritikfähige Mensch bedarf der geistigen Lagerhaltung“ [über Schlüsselqualifikationen und Utopiefähigkeit bei Oskar Negt]. In: Frankfurter Rundschau 5. 11. 1998.

Dehne, Brigitte / Schulz-Hageleit, Peter: Zwischen Anleitung und Autonomie. In: Berliner Lehrerzeitung (blz), Heft 9/1991.

Friedländer, Saul: Das Dritte Reich und die Juden. Die Jahre der Verfolgung. Beck, München 1998 (zweite Auflage).

Ders.: Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden. 1939-1945. Beck, München 2006.

Kayser, Jörg / Hagemann, Ulrich: Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2005.

²³ Negt vertritt die Leitidee der Utopiefähigkeit in zahlreichen Statements und Publikationen, die zum Teil auch über das Internet zugänglich sind. Exemplarisch sei verwiesen auf eine Kurzdarstellung von Wolf Gunter Brüggemann 1998, Zugriff über *google* Anfang November 2007.- Mit dem etwas unklaren Begriff der „geistigen Lagerhaltung“ sind innere Reserven gemeint, Wissens- und Urteilsvorräte, die nicht sofort und immer gleich anzuwenden sind, sondern der situationsabhängigen Weiterentwicklung dienen.

- Krämer, Tanja / Grote, Herwig*: Leben in prekären Verhältnissen. In: blz (=Berliner Lehrerzeitung), Zeitschrift der GEW Berlin), Oktober 2007.
- Liedtke, Bettina*: „Wir fahren nirgendwo hin“. Wie sich der staatlich verordnete Sparzwang auf arme Kinder auswirkt. In: blz (Zeitschrift der GEW Berlin), November 2007.
- Loewe, Max*: Deutscher Bildungserbst. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 10/2007.
- Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander* (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Ars una, Neuried 2007.
- Pandel, Hans-Jürgen*: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2005.
- Ders.*: Erzählen. In: Handbuch *Methoden im Geschichtsunterricht*, hrsg. von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts. 2004, S. 408-424.
- Rohlfes, Joachim*: Literaturbericht Geschichtsunterricht (Fachwissenschaft – Didaktik – Unterrichtsmedien). Teil II. In: GWU 1977/8, S. 438-512.
- Schulz-Hageleit, Peter*: Am Jungbrunnen des Lebens. Eckwerte humanistischen Denkens. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2002.
- Ders.*: Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs. Geschichtsunterricht als „historische Lebenskunde“. Centaurus, Herbolzheim 2004.
- Stiller, Edwin*: Lehrer werden – Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards, Berufsbiografie. In: http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174_69_0/6_RSD_Edwin_Stiller.pdf