

Geschichtswissenschaftliche Narrative über Reichtum und Macht im didaktischen Diskurs: Anmerkungen zu einem Perspektivenwechsel

Geschichtserzählungen können herrschende politische und sozioökonomische Verhältnisse durch ihre Rückschreibung in die Vergangenheit legitimieren. Der Geschichtsunterricht verdankt dieser Tatsache seine Entstehung, denn «ohne den historischen Legitimationsbedarf moderner Staaten gäbe es keinen schulisch organisierten Geschichtsunterricht» (Jörn Rüsen).

Heute gehören Multiperspektivität, Fremdverstehen und schülerzentriertes historisches und politisches Lernen zu den Grundprinzipien guten Unterrichts. Und auch die Förderung kritischen Denkens: Es gilt, Herrschaftsstrukturen und soziale Unterschiede nicht nur zu erkennen, sondern auch zu problematisieren.

*Der Input zeigt, wie sich Autor*innen und Lehrerbildner*innen angesichts eines oftmals sehr kontroversen öffentlichen Diskurses dieser Herausforderung stellen und stellen.*

«Betreiben Schweizer Lehrmittel politische Propaganda?» titelte im September 2018 der Tagesanzeiger (TA 28.9.2018). Wieder einmal war ein neues Volksschule-Lehrmittel in die öffentliche Kritik geraten. Nachdem 2006 «Hinschauen und Nachfragen» zur Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg unter Beschuss von rechtsbürgerlicher Seite gekommen war, traf es jetzt das neue Universal-Geschichtslehrmittel für die Sekundarstufe I «Gesellschaften im Wandel». Die Front der Kritiker war nun allerdings wesentlich breiter und umfasste Vertreter aus allen bürgerlichen Parteien. In den Kantonsräten verschiedener Kantone wurden politische Vorstösse zur Überprüfung von Lehrmitteln auf ihre Neutralität überwiesen, zuletzt dieses Jahr im Kanton Solothurn.

Stein des Anstosses sind Aussagen in den sogenannten Verfasser-texten, die neben einer Auswahl an Materialien und damit verbundenen Aufgaben Lehrkräften und Lernenden Grundwissen vermitteln und Deutungen vergangener wie gegenwärtiger Strukturen und Ereignisse anbieten. Die positive Interpretation von gewerkschaftlicher Arbeit, klare Aussagen zum Lohnunterschied zwischen Mann und Frau sowie die eher positive Einschätzung der Arbeit von globalisierungskritischen NGOs in solchen Verfasser-texten standen und stehen im Zentrum der Vorwürfe. Es geht also um die Frage der Deutungshoheit von zentralen Aspekten heutiger wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse – womit wir beim Thema wären.

Die Verantwortlichen der Lehrmittelreihe geben sich derweil entspannt. Die Zeit der Meistererzählungen sei vorbei, meint etwa der Co-Herausgeber von «Gesellschaften im Wandel» Jan Hodel und Béatrice Ziegler, die am Fachlektorat beteiligt war, weist darauf hin, dass das Lehrmittel die Auseinandersetzung mit solchen Positionen ermögliche und dass Lehrkräfte diese Möglichkeiten auch nutzen werden. Beide Statements sind Zeugnis eines Perspektivenwechsels, der den Geschichtsunterricht in den letzten Jahren verändert hat (vgl. NZZ 31.8.2018).

Perspektivenwechsel

Inhaltlich waren Geschichtslehrmittel – wie David Hesse im oben zitierten Artikel des Tages Anzeigers herleitet – Produkte der in den Kalten Krieg verlängerten Geistigen Landesverteidigung. Die Gegenwart kam selten vor, die Jugend wurde vielmehr hinter den Helden des Mittelalters eingereiht und auf den Kampf gegen Unterdrückung eingeschworen –

gegen wen, war allen klar. Diese Zeiten sind vorbei. Und auch methodisch hat sich einiges getan.

Moderner Geschichtsunterricht soll zeigen, wie die Gegenwart entstanden ist und warum sie so ist, wie sie ist. Es geht also um die Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit. Um diese Verbindung zu ermöglichen, müssen wir die Vergangenheit verstehen. Dieser Verstehensprozess ist individuell. Wir verarbeiten dazu Informationen zur Vergangenheit, interpretieren sie und vermitteln sie in einer eigenen Erzählung. Damit wird aus der Vergangenheit Geschichte, im besten Fall eine individuelle, reflektierte Interpretation der Vergangenheit. Dazu benötigen wir Kenntnisse im Umgang mit Medien, die uns Informationen zur Vergangenheit liefern: bildliche, schriftliche, mündliche, gegenständliche, digitale. Wir müssen ihre Eigenschaften kennen und wissen, wie man mit ihnen umgeht.

Geschichtsunterricht hat sich also wegbewegt von einem Wissens- und Deutungskanon, der zu vermitteln ist, zu einem exemplarischen Unterricht mit Gegenwartsbezug. Er hat sich von einer Meistererzählung – die die Lehrperson darbietet – entfernt und hin zum individuellen historischen Lernen entwickelt, das den Fokus auf Schülerin und Schüler legt.

Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen

Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur sind heute zentrale Kategorien dieses historischen Lernens. Das Geschichtsbewusstsein umfasst die persönlichen Vorstellungen jedes Menschen von der Vergangenheit. Geschichtskultur wäre dann quasi der Ausdruck des kollektiven Geschichtsbewusstseins einer bestimmten Gruppe von Menschen. Dieses Geschichtsbewusstsein verändert sich durch historisches Lernen.

Jörn Rüsen beschreibt dieses historische Lernen als einen Vierschritt: Erfahrung/Wahrnehmung–Deutung–Orientierung–Motivation (Rüsen 2013, 35/36). In der Regel ist dieses Lernen unsystematisch, man leitet aus eigenen Erfahrungen allgemeine Richtlinien ab und macht sie sich zu eigen. Man konstruiert sich also sein eigenes Geschichtsbild. Dieser Prozess betrifft Individuen genauso wie Kollektive. Der Geschichtsunterricht zielt nun darauf ab, diesen Prozess zu strukturieren. Der für die Sekundarstufe I geltende Lehrplan 21 definiert vier Handlungsaspekte, die in einer idealen Abfolge historisches Lernen systematisieren: *Wahrnehmen* eines Problems oder eines Sachverhalts, der eine Frage aufwirft. *Erschliessen* von Quellen und Darstellungen, also die systematische Auswertung und Gewinnung von Informationen zu dieser Frage aus unterschiedlichen Materialien. *Orientieren*, also das Zusammenfügen der Informationen zu einer Geschichte, die eine mögliche Antwort auf die Frage gibt. Zum Schluss stellt sich schliesslich eine neue, moralische Frage: was kann ich als heute lebender Mensch daraus schliessen? Muss ich meine Ansichten über die Vergangenheit anpassen? Oder muss ich gar mein Verhalten ändern für die Zukunft? Muss ich *handeln*? Und wie?

Moderne Lehrmittel sollten diesen Lernprozess unterstützen. Sie sollten Fragen oder Probleme aufnehmen, den Lernenden Kompetenzen vermitteln und Materialien an die Hand geben, um diese Fragen, angeleitet in geeigneten Lernaufgaben, möglichst selbständig zu beantworten. Diese Tatsache relativiert die Bedeutung der Verfassertexte und verändert die Rolle eines Lehrmittels. Zwar kann es immer noch Leitmedium des Unterrichts sein – und sollte dies auch, zum Beispiel bei unerfahrenen Lehrkräften. Aber auch ein Lehrmittel vertritt eine Perspektive, bietet eine Narration, die zwar begründet ist, die aber nicht die einzig mögliche ist. Es liegt in der Kompetenz und Verantwortung der Lehrkräfte, wie sie mit dem Angebot des Lehrmittels umgehen. Das wissen sie und dafür werden sie auch ausgebildet.

Sie kennen beispielsweise die zentralen Prinzipien des Geschichtsunterrichts, zu denen neben dem bereits angesprochenen Gegenwartsbezug auch die Perspektivität von Geschichte gehört. Lernende sollen unterschiedliche Standpunkte von Akteuren in der Vergangenheit kennen und erklären können. Sie sollen sich aber auch mit verschiedenen Standpunkten der heutigen Sicht auf die Vergangenheit auseinandersetzen und sich eine eigene reflektierte Meinung dazu bilden können. Lehrmittel und Lehrkräfte dürfen und sollen eine fundierte eigene Sicht der Dinge in den Unterricht einbringen – und sie sollen die Lernenden dazu anleiten, dasselbe zu tun.

Soziale Ungleichheit

Hans Jürgen Pandel hat acht Elemente des Geschichtsbewusstseins definiert, die im Geschichtsunterricht gezielt angesprochen und ausdifferenziert werden – entweder bewusst oder zufällig. So lernen Schüler*innen – bezogen auf das Thema Reichtum – in sozialen Kategorien zu denken. Pandel vertritt hier eine Haltung, die alles andere als «neutral» ist. Er fordert, dass Schüler*innen «ein geschärftes Bewusstsein brauchen, in einer Welt zu leben, die immer noch durch soziale Ungleichheit, durch Schichtung und Klassendifferenzen geprägt wird» (Pandel 2013, 147). Dieser Befund wird durch die aktuelle Forschung zur sozialen Ungleichheit gestützt, nach Hartmut Kaelble müsste er sogar noch verschärft werden, habe sich doch die Ungleichheit seit den 1980er-Jahren auch in Europa und in Deutschland wieder verschärft (Kaelble 2017). Der aktuelle Weltungleichheitsbericht kommt 2018 mit Blick auf die Welt zur selben Erkenntnis (Alvaredo e.a. 2018).

Laut Pandel kann nun die Schärfung dieses ökonomisch-sozialen Geschichtsbewusstseins im Unterricht dadurch geschehen, dass soziale Ungleichheit vergangener Epochen thematisiert wird, aber dann auch deren Wandel bis zur Gegenwart. Dieses «verfremdende Verfahren», das aktuelle Zustände in historischen wiederfindet, diene dazu, dass sich Schüler*innen aus ärmeren Schichten nicht direkt angesprochen und damit ausgestellt fühlen. Wichtiger noch ist für Pandel, dass sozio-ökonomische Sachverhalte nicht statisch gezeigt werden, sondern eben genauso veränderlich sind wie Machtverhältnisse (also Politik) oder auch Wertvorstellungen. Auch hier deckt sich die Didaktik mit den Erkenntnissen der oben genannten Studien, die aufzeigen, dass soziale Ungleichheit mit politischen Mitteln vermindert werden kann und soll.

Pandels Erkenntnisse und Forderungen werden beispielsweise in einer Lernaufgabe zur Kinderarbeit im 19. Jahrhundert des Lehrmittels «Gesellschaften im Wandel» aufgenommen, wenn es in der Einführung heisst: «Kinderarbeit war im 19. Jahrhundert normal. Viele Leute profitierten davon und fanden es richtig, dass Kinder zum Lebensunterhalt beitrugen. Andere fanden, das sei falsch. Besonders die Kinderarbeit in Fabriken stiess auf Kritik. Im Folgenden setzt du dich mit unterschiedlichen Standpunkten auseinander.» (Gesellschaften im Wandel, EW 6 W6). Die Schüler*innen vergleichen zwei Stellungnahmen aus unternehmerischer und sozialkritischer Sicht und notieren ihre Erkenntnisse, bevor sie sich dann mit der Bundesgesetzgebung befassen und erkennen, dass sich keine der beiden Seiten durchgesetzt hat, sondern der Bund schliesslich eine Art Kompromiss ins Gesetz geschrieben hat. Nach Pandel müsste sich das Thema aber nun in einer geeigneten Weise in die Gegenwart fortsetzen, damit Veränderungen und Entwicklungen klar werden – auch wenn die nicht nur positiv sind, vergleiche die Arbeitsbedingungen in heutigen Industrieländern.

In «Gesellschaften im Wandel» wird übrigens die Industrialisierung und ihre sozialen Auswirkungen keineswegs «neutral» behandelt. Ausbeutung kommt vor, Arbeitskonflikte und Gewerkschaften, auch Marx erscheint auf der Bildfläche und die working poors des 19.

Jahrhunderts sind ein Thema, inklusive arbeitende Kinder und Wirtschaftsflüchtlinge nach Übersee. Darüber hat sich bisher niemand beklagt, zumindest nicht öffentlich.

Beanstandet werden hingegen Aussagen zur Gegenwart – die einem Faktencheck aber ebenso standhalten wie die Aussagen zum 19. Jahrhundert. Der Grund des politischen Unwillens auf bürgerlicher Seite liegt wohl auch weniger bei inhaltlichen Fragen als bei der Tatsache, dass die Themen Arbeitsplatzsicherheit, Lohndumping und Lohnschere gerade die heissen Eisen der Schweizer Politik sind und entsprechend aufgeregt diskutiert werden.

«Neutralität» versus Kontroversität

Insofern ist Gelassenheit sicher nicht falsch, der Sturm kann vorübergehen. Andererseits ist die politische «Neutralitätsprüfung» von Geschichtslehrmitteln eine reale Möglichkeit. So stellt sich die Frage dennoch, wie mit zeitgeschichtlichen Themen umgegangen werden soll, die wirtschafts- und sozialpolitische Konfliktfelder betreffen. Zwar ist die Lehrperson und ihre Haltung noch immer der zentrale Faktor, der erfolgreiches historisches Lernen ermöglicht oder eben behindert. Und Lehrpersonen benutzen Lehrmittel sehr unterschiedlich oder verzichten oft ganz auf sie. Die Lehrmittel sind aber – im Gegensatz zum Unterricht im Schulzimmer – öffentlich einsehbar und geben eine konkrete Vorstellung davon, wie der Lehrplan umgesetzt werden soll. Ihre Verfassertexte werden in der Öffentlichkeit dann als Essenz grundlegenden Wissens verstanden, das eben «neutral» sein soll.

Ich selber plädiere – auch und gerade auf der Sekundarstufe I – für Multiperspektivität und auch für Kontroversität, zusätzlich auch für mehr Personalisierung. Anhand handelnder Menschen werden Möglichkeiten deutlich und auch gegensätzliche Haltungen werden nachvollziehbarer. Schüler*innen sollen sich mit historischem Wandel befassen, unterschiedliche Meinungen und Haltungen kennen lernen und analysieren. Sie sollen daraus ihre Schlüsse ziehen und diese – aufgrund von Materialien eines gesicherten Wissensrahmens (vgl. zum Begriff Gibson 2018) – begründen und in eigene Narrationen einbinden. Sie sollen von kontroversen Werturteilen – zum Beispiel von linken und rechten Politiker*innen – Kenntnis haben und untereinander auch Kontroversen ausdiskutieren. Dass sie das können und bei geeigneten Fragestellungen und Materialien auch engagiert tun – zeigen Auswertungen von Geschichtslektionen. Und dass sie bei dieser Gelegenheit natürlich auch das Urteil der Lehrperson kennen wollen und sollen, wurde weiter oben bereits angemerkt.

Was machen wir dann aber mit einem (fiktiven) Schüler, der uns kühl sagt, dass er die Globalisierung gut finde, weil sie – wie seriöse Statistiken ja ausweisen – vor allem der wirtschaftlichen Entwicklung Chinas genützt habe. Und er finde eben China toll: eine disziplinierte und immer wohlhabendere Gesellschaft unter einer straffen Führung, die nur auf den nationalen Nutzen fokussiert ist. Solche Staaten verdienen ihren Erfolg.

Was soll man da sagen?

Dominik Sauerländer, 3.6.2019

Zitierte Literatur:

Alvaredo, Facundo et al. (2018): *Die weltweite Ungleichheit: der World Inequality Report 2018*. München: CHBeck. (= C.H. Beck Paperback).

Hodel, Jan; Marti, Philipp; Binnenkade, Alexandra; Bürgler, Beatrice; Hediger, Stephan und Schneider, Claudia (2017): *Gesellschaften im Wandel: Geschichte und Politik, Sekundarstufe I*. [Verschiedene Auflagen] Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag.

Gibson, Lindsay (2018): *Frameworks of Knowledge and the "Big Picture"*. In: Public History Weekly 2018/27 (September). doi:[10.1515/phw-2018-12438](https://doi.org/10.1515/phw-2018-12438). [<https://public-history-weekly.degruyter.com/?p=12438>] (2.6.2019).

Hesse, David (2018): *Betreiben Schweizer Lehrmittel politische Propaganda?* Tages Anzeiger 28.9.2018, <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/vorsicht-linke-schulbuecher/story/14054948> (2.6.2019).

Kaelble, Hartmut (2017): *Mehr Reichtum, mehr Armut: soziale Ungleichheit in Europa vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Frankfurt: Campus Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik: eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach: Wochenschau. (= Forum historisches Lernen).

Rüsen, Jörn (2013): *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.

Scherrer, Lucien (2018): *Die Unia kämpft für uns – wie in neuen Lehrmitteln politische Werbung verbreitet wird*. Neue Zürcher Zeitung 31.8.2018, <https://www.nzz.ch/schweiz/die-unia-kaempft-fuer-uns-wie-in-neuen-lehrmitteln-politische-werbung-verbreitet-wird-ld.1415781> (2.6.2019).