

auf die angebahnte Kompetenzentwicklung“. Dieses Problem ist zumindest deklaratorisch lösbar, auch wenn die dafür angeführten Formulierungsvorschläge teilweise gespreizt klingen, wie das folgende Beispiel für die Zielbeschreibung einer Einzelstunde verdeutlicht: „Indem die Schülerinnen und Schüler erklären können, inwiefern Staatsbankrott, ungerechtes Steuersystem, politische Machtlosigkeit des Dritten Standes und Reformunfähigkeit des absolutistischen Königs zur Staatskrise in Frankreich führen, erweitern sie ihre Fähigkeit zu multifaktoriellem Sachurteil als Bestandteil von Urteilskompetenz“ (CONRAD 2012, 319).

Die grundsätzlichen Bedenken betreffen den Bildungsbegriff und den disziplinären Status der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik. Geschichtsbewusstsein als Ziel pragmatischen geschichtsdidaktischen Handelns war bislang immer individuell gedacht und gefasst. Das entsprach einem zugleich individuellen und reflexiven Begriff der *Selbstbildung*. Mit der Apostrophierung einer immer effizienteren Steuerung des Schulsystems – Stichworte Bildungsstandards und Bildungsmonitoring – wird der Bildungsbegriff zugleich deformiert, kollektivierte und passiviert: Im Vordergrund steht die synchronisierte kognitive Zurichtung ganzer Schülerpopulationen nach Maßgabe vermeintlicher bildungsökonomischer Notwendigkeiten. Sollte die Geschichtsdidaktik sich wirklich darauf einlassen, drohte ihr der Verlust der in den 1970er-Jahren erreichten fachlichen Autonomie und das Abgleiten in den Status einer *more oeconomico* betriebenen Hilfswissenschaft. Außerdem ginge sie ihrer Zentralkategorie verlustig; denn Geschichtsbewusstsein lässt sich nicht standardisieren, und ein standardisiertes Geschichtsbewusstsein wäre ein Widerspruch in sich (SCHÖNEMANN u. a. 2011, 15).

Geschichte im Fächerverbund

Waldemar Grosch

Geschichte ist ein „Meta-Fach“ – es umfasst alle Bereiche menschlichen Lebens, Denkens, Leidens und Handelns in ihrer historischen Dimension. Deshalb ist es auf alle anderen Wissenschaften verwiesen, deren Entwicklung und Ergebnisse es aufnehmen und berücksichtigen muss. Auch für die Schule ist dies immer selbstverständlich gewesen; im Geschichtsunterricht waren Inhalte aus der Kultur-, Sozial- oder Religionsgeschichte stets präsent. Umgekehrt betrachteten viele andere Fächer ihren Gegenstand auch unter einem historischen Aspekt: Landesgeschichte in den Fremdsprachen, Literaturgeschichte im Deutschunterricht, Musikgeschichte, Kunstgeschichte oder Kirchengeschichte, wodurch sich eine Fülle an Möglichkeiten, ja die dringende Aufforderung zur fächerverbindenden Kooperation ergaben. Schon seit einigen Jahren sind diese Inhalte aber fast vollständig aus den Lehrplänen der anderen Fächer verschwunden. Die Geschichte ist an den Schulen also schon lange auf dem Rückzug. BODO VON BORRIES spricht von „enthistorisiert[n] Nachbarfächern“ und zählt diese Enthistorisierung zu den „Erschwerungen des Geschichtslernens“: „Das Fach Geschichte steht mittlerweile bei der Einführung in die geschichtliche Welt ziemlich allein [...]“ (VON BORRIES 2008, 17–18).

Wurde in der ersten Auflage dieses Handbuches noch die Sorge geäußert, das Fach Geschichte könne unter Umständen durch die an sich so wichtige und notwendige Kooperation mit anderen Fächern sein Profil verlieren, so ist dies inzwischen zur Realität geworden. Zwar behauptet sich das Gymnasium noch als letzte Bastion des klassischen Fächerkanons, doch haben sich in den zahlreichen neu entstandenen Schultypen der Sekundarstufe I zunehmend Fächerverbünde etabliert, in die das Fach Geschichte vollständig integriert worden ist. So besteht beispielsweise an bayerischen Mittelschulen eine „Fächergruppe GSE“ (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde), an Haupt- und Werkrealschulen in Baden-Württemberg der „Fächerverbund WZG“ (Welt – Zeit – Gesellschaft) und an den Stadtteilschulen Hamburgs der „Lernbereich Gesellschaft“. Beabsichtigt ist dabei jeweils eine Neustrukturierung und Synthese der traditionellen Fächer, die nun in einem interdisziplinären Kontext aufgehen – und so letztlich verschwinden.

Hessische Rahmenrichtlinien reloaded?

Dieses Phänomen ist nicht neu: Bereits 1972 konzipierten die Hessischen Rahmenrichtlinien einen „Lernzielbereich Gesellschaftslehre“, in dem die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Geographie zusammengefasst und vier „Lernfelder“ (Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben und Intergesellschaftliche Konflikte) ausdifferenziert wurden (DER HESSISCHE KULTUSMINISTER 1973). Das oberste Richtziel „Selbst- und Mitbestimmung“, offen als politische Setzung bezeichnet, sollte durch die Behandlung von Konfliktsituationen erreicht werden, wobei durch Parteinahme für die Schwachen und Unterdrückten eine Bereitschaft zur Veränderung der gegenwärtigen, als defizitär angesehenen Gesellschaft erzeugt werden sollte.

Gegen dieses Konzept erhob sich heftigster, teils polemischer Widerstand: Die Integration der Einzelfächer sei misslungen, eine bestimmte Geschichtstheorie werde aus politisch-ideologischem Interesse monopolisiert (NIPPERDEY/LÜBBE 1973), einzelne Grundgesetznormen seien zu Lasten anderer „hypostasiert“, die Richtlinien verbänden „in bestrickender Weise die Vorzüge eines Gebetbuches mit denen einer Felddienstordnung“ (MINSEN 1973, 31). Schließlich wurden die umstrittenen „Rahmenrichtlinien“ zunächst leicht, dann aber deutlich abgewandelt; der Versuch der Bildung eines ersten „Fächerverbundes“ war damit gescheitert (SUTOR 2002).

Die Kritik an den „Rahmenrichtlinien“ macht deutlich, dass es bei der Zusammenlegung von Fächern nicht nur um Stundentafelökonomie, sondern immer auch um politische Entscheidungen geht, die ideologiekritisch betrachtet werden sollten. Besonders für das Fach Geschichte handelt es sich dabei um ein sehr grundsätzliches Problem, dessen Konsequenzen noch gar nicht zu überschauen sind. Dennoch hat sich diesmal – anders als beim hessischen Versuch eines Fächerverbunds – bisher *kein* nennenswerter Widerstand gezeigt.

Das Problem der Stundenreduktion

Für die neuen Fächerverbünde sind in den Bildungsplänen Zeitansätze festgelegt, die auf den ersten Blick den alten Vorgaben ähneln, zumal ja nicht alle beteiligten Fächer durchgängig ab Klasse 5 unterrichtet wurden. In den Klassen 5–10 an bayerischen Mittelschulen verfügt die „Fächergruppe GSE“ über insgesamt 16 Stunden (Bayern 2004: Lehrplan, 751), die sich allerdings nun drei Fächer teilen müssen. Auf jedes Fach entfallen rechnerisch 5,33 Stunden – für das in den Klassen 7–10 früher zweistündig unterrichtete Fach Geschich-

te eine deutliche Verringerung. In der Haupt-/Werkrealschule Baden-Württembergs wird der Fächerverbund WZG zwar mit insgesamt 17 Stunden für die Klassen 5–9 angesetzt, doch ist hier noch zusätzlich das Fach Wirtschaftslehre beteiligt, weshalb pro Fach gerade einmal 4,25 Stunden übrig bleiben (Baden-Württemberg 2012: Bildungsplan). Diese quantitativen Aussagen kennzeichnen allerdings das Dilemma: In der Kompetenzforschung ist unbestritten, dass die echte Lernzeit entscheidenden Einfluss auf Leistungen im jeweiligen Fach hat (MEYER 2004, 39). Wenn aus bildungspolitischen Gründen die Lernzeit für das Fach Geschichte (oder auch Erdkunde) radikal verkürzt wird, wird damit billigend eine Verschlechterung der Kompetenzen historischen Denkens von Schülerinnen und Schülern in den nicht-gymnasialen Schulformen in Kauf genommen.

Das Problem der Schwerpunktverschiebung

Die oben angestellten Berechnungen reduzieren bei der Integration von mehreren Fächern in einen Fächerverbund nicht nur deren quantitativen Anteil in der Stundentafel, sie gehen teilweise an deren fachliche Substanz und vermindern die Chancen der Schülerinnen und Schüler, domänenspezifische Kompetenzen zu erwerben.

Besonders deutlich wird dies am Hamburger „Bildungsplan Haupt- und Realschulen. Jahrgangsstufen 5–8 – Rahmenplan Lernbereich Gesellschaft“ von 2007/08: Er listet unter der Überschrift „Didaktische Grundsätze“ fünf „Lebenssituationenfelder“ auf, die jeweils näher beschrieben werden. Alle Beschreibungen schließen stereotyp mit dem Satz „Historische und räumliche Vergleiche erweitern die Perspektive“ (Hamburg 2007/08: Bildungsplan, 9–10). Entsprechend sehen die in den „Anforderungen und Inhalten des Lernbereichs“ vorgenommenen Konkretisierungen aus: Am Ende der Jahrgangsstufe 5/6 wird in Geographie immerhin „topografisches Grundwissen“ gefordert, für Geschichte aber nur die Fähigkeit, eine Zeitleiste nutzen zu können. Als Inhalt zur Kategorie „Zeit“ findet sich lediglich „Kindheit, Schule und Familie in Altertum, Mittelalter und Neuzeit.“ Erst im 7./8. Schuljahr kommen „klassische“ Themen des Geschichtsunterrichts vor (ebd., 12): Wandlungsprozesse in der Neuzeit (die abschließende Aufzählung nennt Industrialisierung, Urbanisierung, Emanzipation, Demokratisierung), die „zunehmende Zerstörungskraft der Kriege im 20. Jahrhundert“ und der Nationalsozialismus. Damit ist die Zielrichtung der hessischen „Rahmenrichtlinien“ bruchlos aufgegriffen worden: Geschichte dient ausdrücklich (!) entweder zur politischen Bildung oder als „historische Erweiterung der Perspektive“, sie hat keinen erkennba-

ren Eigenwert mehr. Dazu kommt noch, dass dem ganzen „Lernbereich“ wohl insgesamt keine große Bedeutung zugemessen wird: Unter den „Beispielen für schulinterne Curricula“ finden sich auf dem Server der Hamburger Schulbehörde zwar Musterlösungen für Chinesisch oder Theater, aber nicht für den Lernbereich Gesellschaft (www.hamburg.de/bsb/schulinterne-curricula/, 26.06.2013). Inzwischen ist dieser Bildungsplan durch einen neuen für die Stadtteilschule abgelöst worden, der die klaren Aussagen seines Vorläufers zwar nicht wiederholt, aber inhaltlich noch schwächer ausfällt: Bei den für den „Lernbereich“ vorgesehenen Kompetenzbereichen „Urteilsfähigkeit“ und „Partizipationsfähigkeit“ ist den Verfassern für die Klassen 7/8 zum Fach Geographie zwar Einiges eingefallen, zum Fach Geschichte aber nicht ein einziger Inhalt und keine einzige Kompetenz. Der zugehörige „fachliche Kompetenzbereich Geschichte“ nennt als Beispiel für „Gegenwartsbezüge herstellen“ den Zusammenhang zwischen den Entdeckungsfahrten der frühen Neuzeit und Urlaubsmöglichkeiten in der Dominikanischen Republik (Hamburg 2011: Bildungsplan Stadtteilschule 5–11, 36).

Das Fach Geschichte verändert sich also nicht nur in Bezug auf seinen Umfang, sondern auch in Bezug auf seinen Sinn und Zweck: Es wird auf seine Funktion für die Politische Bildung reduziert. Als Beispiel sei der Fächerverbund „Welt – Zeit – Gesellschaft“ an Haupt- und Werkrealschulen in Baden-Württemberg genannt, wo man am chronologischen Durchgang festhält und die massive Stundenreduktion durch dessen weitere Ausdünnung kompensiert. Die dafür gewählte Überschrift „Macht und Herrschaft“ bestimmt die Auswahl der noch verbleibenden Inhalte und bietet Anschlussmöglichkeiten für die anderen Fächer des Verbundes, dessen Ziel einer „Betrachtung [...] gesellschaftlicher Fragen aus verschiedenen Perspektiven“ ja nur durch Vernetzung erreichbar ist. Dies führt zu erstaunlichen Ergebnissen: In Klasse 5 wird das Thema „Zusammenleben in sozialen Gruppen“ mit den traditionellen Geschichtsthemen Alt- und Jungsteinzeit begonnen, dabei aber besonders auf die im Übergang zur Sesshaftigkeit begründete Entstehung von Organisationsformen („Macht und Herrschaft“) geachtet. An die Beschäftigung mit der Ur- und Frühgeschichte schließt sich das Thema „Aufgaben und Entscheidungen in der Familie“ an, es folgen Verhaltensregeln in der Klasse, allgemeine Diskussionsregeln und schließlich die Durchführung der Klassensprecherwahl. Das Fach Geschichte erhält also die Aufgabe, heute gültige Regeln des „Zusammenlebens in sozialen Gruppen“ durch die Behandlung historischer Phänomene zu legitimieren – die „herrschaftsfreie“ Altsteinzeit (ein aus dem Historischen Materialismus bekanntes Vorstellungsmodell) wird vom „fortschrittlicheren“ Neolithikum abgelöst, in dem die Notwendigkeit solcher Re-

geln erkannt wird. Wenn das sogar schon die Steinzeitmenschen begriffen haben, ist für Zweifel an der Rechtfertigung von Vorschriften in der Schulklasse wohl kaum noch Raum. Früher bezeichnete man einen solchen Geschichtsunterricht als affirmativ und herrschaftsstabilisierend, und es ist keine Entschuldigung, dass dies heute nicht mehr zur Identifikation mit Nation oder Herrscherhaus, sondern im Namen der Entwicklung von Demokratiefähigkeit geschieht. Affirmativ-legitimatischer Geschichtsunterricht ist nur durch eine sehr diffuse Grenze vom manipulativ-indoktrinierenden getrennt, besonders wenn kognitive Lernprozesse wie im angeführten Beispiel – es handelt sich um die 5. Klasse! – zu einem moralischen Imperativ werden: die Schüler erfahren, was „gut“ und „notwendig“ ist und dürfen es anschließend gleich selbst anwenden. „Demokratie“ ist aber nicht auf die Steinzeit rückdatierbar, jedenfalls nicht, wenn an der Forderung nach Historizität festgehalten wird.

Das Problem des fachfremden Unterrichtens

Trotz der proklamierten Integration der Einzelfächer im Fächerverbund findet, so legen Beobachtungen nahe, in der Realität wohl doch meist ein Unterricht statt, bei dem die alten Fächer blockweise nacheinander abgearbeitet werden. Die dafür entwickelten Schulbücher sind im Umfang nicht gewachsen, umfassen aber nun mehrere Fächer und können den einzelnen Themen kaum mehr als eine Doppelseite einräumen. Dazu sind Lehrkräfte selten, die für den gesamten Fächerverbund qualifiziert sind – in den nicht studierten Fächern unterrichten sie fachfremd. Das damit verbundene Problem ist nicht neu: Gemeinschaftskunde, so raunte man früher in Lehrerzimmern, könne doch jeder Zeitungsleser unterrichten, Kompetenz in Geschichte entstehe durch Fernsehdokumentationen, in Geographie erwerbe man sie durch Urlaubsreisen, und am Wirtschaftsleben nähmen wir doch alle teil.

Die neuen Fächerverbünde erheben das fachfremde Unterrichten zum System, denn das Studium eines der beteiligten Fächer reicht aus, um den Fächerverbund mit allen Fachanteilen unterrichten zu können. Darunter leidet die fachliche Qualität der jeweils nicht studierten Fachanteile. Bei den methodischen Qualifikationen – die Lehrpläne fordern beispielsweise meist auch die Einübung einer fachgerechten Quellenkritik – dürften ganz besondere Stärken des Fachs Geschichte dann wohl nur noch sehr eingeschränkt zum Tragen kommen.

Andererseits können Lehrkräfte ihre eigene Kompetenz sehr wohl richtig einschätzen und setzen deshalb beim Unterricht im Fächerverbund ganz unterschiedliche Schwerpunkte: Wer Geschichte studiert hat, wird historische

Themen lieber, besser und intensiver behandeln als die zwangsläufig anstehenden fachfremden Anteile. Umgekehrt bedeutet dies, dass historisches Lernen in einer von einem Geographen oder einer Wirtschaftswissenschaftlerin unterrichteten Klasse möglicherweise gar nicht stattfindet. Studien dazu liegen noch nicht vor, doch machen Beobachtungen plausibel, dass die Lehrkraft bei der realen Ausgestaltung des Fächerverbundes eine entscheidende Rolle spielt.

Das Problem der Lehrerbildung

Deshalb müssen Konsequenzen für die Lehrerbildung gezogen werden. Im Lehramtsstudium Baden-Württembergs beispielsweise sind zwar auch Fächerverbundsanteile verbindlich, doch ist ihr Umfang viel zu gering, was bereits die Studierenden erkennen und beklagen. Eine Ausweitung wäre aber nur auf Kosten des Fachstudiums möglich – ein Teufelskreis, der letztlich immer zu einem Niveauverlust führen wird. Die Lösung kann nicht darin bestehen, die Fächer immer weiter zu reduzieren oder sich auf angeblich allen gemeinsame „gesellschaftsrelevante“ Themen zu beschränken. Sie muss vielmehr eine solide fachliche Kompetenz der Lehrkraft in möglichst vielen der im Verbund zusammengeschlossenen Fächer sicherstellen, also zumindest die Kombination von Studienfächern vermeiden, die nicht zum gleichen Verbund gehören. Eine durchdachte Reform der Lehrerbildung steht aber noch aus, wenn sie denn für Fächerverbünde überhaupt möglich ist.

Das Problem der Lernergebnisse

Was kann man von einem so zurechtgestutzten Gerichtsunterricht nun erwarten? Aussagekräftige empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen des Lernens in Fächerverbünden liegen noch nicht vor, obwohl es sich doch um eine fundamentale Veränderung handelt, die einer längerfristigen Begleitforschung zwingend bedarf – eigentlich wäre eine ausgiebige Erprobung an Laborschulen ohnehin eine (heute aber fast schon ungewöhnliche) Vorbedingung für eine flächendeckende Einführung. Eine britische Untersuchung von 1996 („Concepts of History and Teaching Approaches“) hat aber bereits ergeben, dass die Lerngewinne bei komplexeren Anforderungen dort deutlich höher ausfallen, wo Geschichte als „eigener und abgrenzbarer Gegenstand unterrichtet wird“ (VON BORRIES 2002, 26). Vorsichtig folgert BODO VON BORRIES (ebd.): „[D]ie Integration in ein Fach ‚Politik‘ oder ‚Gemeinschaftskunde‘ erweist sich – jedenfalls in England – für das historische Lernen als erheblicher Nachteil.“

Fazit

Insgesamt kann das Fazit nur höchst bedenklich genannt werden. Wird das Fach Geschichte nicht mehr selbstständig, sondern in einem Fächerverbund unterrichtet, verändern sich sein Stellenwert, seine Gestaltung und seine Ergebnisse erheblich.

- Die Stundenreduktion des Faches Geschichte in den jeweiligen Fächergruppen (→ S. 68–69) wird sich negativ auf die Ergebnisse des historischen Lernens auswirken, auch wenn sich die Kompetenzformulierungen für Geschichte in Fächerverbünden kaum von denen eines selbstständigen Faches Geschichte unterscheiden. Allerdings fehlt es in den Fächerverbünden an Lernzeit. Nach VON BORRIES verringert weniger Lernzeit die Qualität historischen Lernens „empirisch belegbar“, denn diese hänge mit der „wirklich und ernsthaft mit dem Gegenstand verbrachte[n] Zeit“ zusammen (VON BORRIES 2008, 17–18).
- Das historische Themenspektrum wird in den Fächerverbünden stark verkürzt und auf Aspekte reduziert, die dem Fach Geschichte zwar immer ein wichtiges Anliegen waren, aber natürlich unter zahlreichen anderen. Gewiss wird niemand etwas gegen die Ausbildung von Demokratiefähigkeit in der Schule einwenden. Aber sind dafür nicht alle Fächer und das Schulleben insgesamt zuständig? Die Konzentration auf den Fächerverbund Welt – Zeit – Gesellschaft instrumentalisiert *alle* beteiligten Fächer einseitig und beeinträchtigt den jeweils domänenspezifischen Kompetenzerwerb.

Festzuhalten bleibt: Fächerverbünde gehen eindeutig zu Lasten der Einzelfächer, und die regelmäßig erhobene Forderung nach einer weiteren „Entrümpelung“ der Bildungspläne lässt die nächsten Schritte schon erahnen. Das Fach Geschichte, von dem die Bildungspläne immer noch ganz selbstverständlich sprechen, existiert aber bereits jetzt an vielen Schulen nicht mehr.