

## Wohin treibt die Geschichte ohne Histomat?

Zur Reform des Geschichtsunterrichts in Ost- und Südosteuropa\*

Ein bislang noch wenig beachtetes Ergebnis der weitreichenden Strukturveränderungen in Mittel- und Osteuropa ist, daß sich der vor genau fünfzig Jahren gegründete Europarat im letzten Jahrzehnt zum größten intergouvernementalen und interparlamentarischen Forum Europas entwickeln konnte. Er bildet damit weit über die Grenzen der Europäischen Union hinaus eine Plattform zur Vorbereitung und Entwicklung gesamteuropäischer Zusammenarbeit. Eines der zentralen Ziele des Europarates, das durch die Wiener Deklaration vom 9. Oktober 1993 entscheidend gestärkt wurde, ist die Zusammen-

arbeit seiner Mitgliedstaaten im Bereich von Bildung und Kultur. Ein gemeinsames Anliegen von 18 mittel- und osteuropäischen Staaten ist es, ihre Schulorganisation, Lehrpläne, Schulbücher und Lehrmaterialien sowie die Ausbildung der Lehrer/innen zu reformieren.

Der Zusammenbruch der kommunistischen Regime setzte auch die staatlichen Bildungssysteme unter massiven Reformdruck. Wurden anfangs in den Bildungsministerien leitende Positionen halb- und vierteljährlich neu besetzt, sind die meisten Staaten nun in eine Phase der Bildungsplanung eingetreten, in der es um die Neuformulierung der Bildungsziele und den Umbau der Lehrerausbildung geht.

\* Seit 1990 habe ich in mehreren Ländern Ost- und Südosteuropas an Aus- und Fortbildungsseminaren für Experten der Geschichtsdidaktik, mit höheren Beamten der Bildungsministerien, Lehrerbildnern und Geschichtslehrern gearbeitet, in den letzten fünf Jahren vorrangig in Rahmen des Europarates. Ich koordiniere eine vergleichende Länderstudie über die Ausbildung von Geschichtslehrern in Albanien, Bulgarien, Estland, Frankreich, Großbritannien, in den Niederlanden, in Norwegen, Portugal, Spanien, Österreich, in der Russischen Föderation, der Tschechischen Republik und in Ungarn. Infolge der unterschiedlichen Verhältnisse in diesen Ländern können in diesem Bericht nur einige allgemeine Tendenzen aufgezeigt werden.

Die Stellung des Faches Geschichte hat sich dabei in den letzten Jahren deutlich verändert.<sup>1</sup> Anders als in den westlichen Demokratien, wo Geschichte neben Mathematik oder den Sprachfächern lediglich ein Nebenfach darstellt, fungierte der Geschichtsunterricht in den Ländern Ost- und Südosteuropas lange Zeit als Leitfach. Die staatstragende Bedeutung der marxistischen Geschichtsphilosophie, des Historischen Materialismus, hatte auch dem Geschichtsunterricht und den Geschichtslehrern hohes Gewicht verliehen. Ein Universitätsstudium aus Geschichte war vielfach Ausgangspunkt und Vor-

aussetzung für eine erfolgreiche politische Karriere gewesen. Heute, zehn Jahre nach der Wende, zehrt der Geschichtsunterricht zwar noch immer vom Prestige früherer Jahre, sein Stellenwert als Schulfach hat aber abgenommen, nicht zuletzt im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht, dem nun erhöhtes wirtschaftliches Gewicht beigemessen wird.

In den ersten Jahren nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Staaten herrschte in der Didaktik des Geschichtsunterrichts und in der Ausbildung der Geschichtslehrer inhaltlich und methodisch Unsicherheit. Doch bald vollzogen viele einen radikalen Aufbruch: Eine neue und ungewohnte Freiheit, Forschungsfragen und Lehrziele neu zu formulieren, und die zahlreicheren Gelegenheiten, sich darüber mit westlichen Expert/inn/en auszutauschen, dynamisierten die Reform.

Für den Geschichtsunterricht stellte sich zunächst die Frage, wie mit dem Erbe des Historischen Materialismus umgegangen werden sollte. Mit ihm entfiel eine zentrale Referenz der Geschichtsdarstellung und des Geschichtsunterrichts. Auf der einen Seite hatte der Historismus für die Geschichtswissenschaft als theoretisches und ideologisches Konzept fungiert. Historische Entwicklungen wurden gemäß seinen ideologischen Vorgaben interpretiert. Andererseits bot der Historismus für den Schulunterricht aber auch die Gewähr, daß regionale und nationale Interpretationen der Vergangenheit unterblieben. Der Verlust des marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes als Herrschaftsideologie hinterließ ein Vakuum an ideologischer und an theoretischer Referenz. In dieses Vakuum stießen nicht nur westliche Konzepte zur Entwicklung der Demokratien, zur Rechtsstaatlichkeit und zum Schutz der Menschenrechte. Im Sog neoliberaler Wirtschaftsexperimente erfolgte auch eine Regression auf nationa-

listische Konzeptionen der Jahrhundertwende und somit auch die Neuschöpfung von nationalen Geschichten. Bemühungen, nationale Identität durch den Geschichtsunterricht zu fördern, wurden zuweilen grotesk übersteigert, etwa wenn ein slowakischer Lehrplan für die sechste Klasse Gymnasium behauptet, daß die 1992 gegründete slowakische Republik auf eine lange nationale Entwicklung zurückblicke, die bis in das Mittelalter reiche. Abgesehen von der Rückprojektion des modernen Nationskonzepts werden dabei die Wechselbeziehungen zu Böhmen, Ungarn und Österreich ignoriert.<sup>2</sup>

In den Schulbüchern wurden in den ersten Jahren nach der Wende die Kapitel über den Historischen Materialismus und die kommunistische Weltrevolution durch Bekenntnisse zu den neuen demokratischen Werten ersetzt. Neben diesem eher mechanischen Austausch ideologischer Konzepte fällt auf, daß auch jahrzehntealte Schulbücher mit betont nationalistischer Ausrichtung neu aufgelegt wurden. Zum Beispiel ein ukrainisches Geschichtsbuch für die fünfte Klasse der Sekundarstufe aus dem Jahr 1913! In den heutigen Lehrplänen für Geschichte in der Sekundarstufe gehören manchmal sechzig und mehr Prozent der gesamten Unterrichtszeit der nationalen Geschichtsdarstellung, bei jüngst leichten Verschiebungen zugunsten der europäischen und der Weltgeschichte.<sup>3</sup>

Wer nun als Bürger/in eines westeuropäischen Landes wachsendes Unbehagen über diese nationalistischen Auswüchse verspürt und eine neue Gefahr „im Osten“ heraufdämmern sieht, der analysiere zunächst die neonationalistischen Tendenzen im eigenen Land. Manche Parallelen sind unübersehbar, wobei die Ausprägungen in Osteuropa zum Teil sicher drastischer sind. Rückgriffe auf nationalistische und patriotische Konzepte

sind jedoch auch als eine Reaktion auf die Kosten der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umgestaltungen zu verstehen, die bekanntlich nicht selten zum Verlust von sozialer Sicherheit und politischer Stabilität führten. In Rußland kommen neben dezentralen Bestrebungen auch Gefühle der Enttäuschung und Kränkung über den Verlust des Großmachtstatus hinzu. Diese Gefühle artikulieren sich bei einem Teil der Bevölkerung in übersteigerten Patriotismus und Nationalismus.

Der nationalen Renaissance und den nationalistischen Strömungen in den ost- und südosteuropäischen Ländern stellen sich kritische, sozialwissenschaftlich fundierte Geschichtsansätze entgegen, die über Projekte zur Lehrer/innenfortbildung<sup>4</sup> zunehmend auch Eingang in den Geschichtsunterricht finden. Unterstützt werden sie von reformfreudigen Bildungspolitiker/innen und Beamt/inn/en, die an der Demokratisierung von Universitäten und Schulen interessiert sind.<sup>5</sup>

Das schmucklose Einheitslehr- und Lesebuch für den Geschichtsunterricht wird mehr und mehr von Arbeits- und Lehrbüchern ersetzt – nicht immer jedoch zum Vorteil einer inhaltlich differenzierten Auseinandersetzung mit Geschichte. Der Schulbuchmarkt verzeichnet hohe Zuwachsraten.<sup>6</sup> Das Schreiben von Schulbüchern ist ein willkommener Zusatzverdienst für zumeist schlecht bezahlte (Universitäts-)Lehrer/innen.<sup>7</sup>

In der Russischen Föderation war nach der Schwächung der sowjetischen Zentralmacht ein Aufblühen von lokalen und regionalen Geschichtsdarstellungen zu verzeichnen, was bei einem Vielvölkerstaat von mehr als hundert Nationalitäten und Ethnien nicht weiter verwundert. Die Herausforderungen, die sich dabei für die Lehrplan- und Schulbuchgestaltung stellen, sind entsprechend groß. Im eingangs erwähnten Projekt beschäftigt sich eine

eigene Arbeitsgruppe mit der Frage der Lehrer/innen/bildung in einer multikulturellen Gesellschaft.<sup>8</sup>

Noch immer gibt es unter den Geschichtslehrern große Unsicherheit, wie mit der gewonnenen inhaltlichen und methodischen Freiheit umgegangen werden soll und darf. Die Lehrpläne sind zwar deutlich weniger direktiv als früher und lassen der einzelnen Lehrperson größeren Gestaltungsspielraum, auch hinsichtlich der Lehrmaterialien und der Lehrmethoden. In einem Schulsystem, das jahrzehntelang von einem eher starr hierarchischen und bürokratischen Beamten- und Parteiapparat verwaltet wurde, in dem Eigeninitiative, Selbstbewußtsein keine Werte und eine kritisch-mündige Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen kein Ziel waren, besteht unter der eingesessenen Lehrer/innen/generation nach wie vor das Verlangen nach autoritativen Vorgaben. Zudem setzt die geringe und teils unregelmäßige Entlohnung – und damit verbunden die Notwendigkeit zum Zusatzverdienst in Zweit- und Drittberufen – dem Weiterbildungsengagement derzeit enge Grenzen.

Angesichts dieser materiellen, organisatorischen und ideologischen Barrieren ist die Reformfreudigkeit und die Dynamik der jungen Generation von Lehrerinnen und Lehrern geradezu erstaunlich. Besonders deutlich wurde dies für mich in einem Projekt zur Reform des Geschichtsunterrichts in der Russischen Föderation. An diesem Projekt sind die für den Geschichtsunterricht zuständigen Beamt/inn/en der Ministerialverwaltung sowie Lehrerbildner/innen von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Lehrerbildungsinstituten beteiligt. Neben der Reform der Curricula und der Neugestaltung von Schulbüchern ist die Neukonzeption der Ausbildung von Lehrpersonal für Geschichte ein Schwerpunkt in diesem auf fünf Jahre konzipierten Pro-

jekt. Das Ziel dieser Fortbildungsprogramme ist es, die Lehrenden der Geschichte möglichst aus den nationalen und nationalistischen Diskursen herauszulösen und ihr Interesse für eine prozeßorientierte, kritisch-kommunikative, analytische und reflexive Geschichtsarbeit zu stärken. Für die Neukonzeption der Aus- und Fortbildung wurden mehrere Problembereiche definiert, an denen auch in anderen Ländern gearbeitet wird:

- die Formulierung der Bildungsziele für die Lehrer/innen/ausbildung in enger Relation zu den makrosozialen Bedingungen der Gesellschaftsentwicklung,

- die Schaffung theoretischer Grundlagen zur Reflexion der Trainingsarbeit,

- die Verbesserung der Kooperation aller an dieser Ausbildung beteiligten Organisationen,

- die Formulierung klarer Berufsprofile für die Geschichtslehrer/innen als Leitlinien für die Konzeption der Studienpläne,

- die Entwicklung nicht nur der akademischen, sondern auch der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der zukünftig Lehrenden während ihrer Ausbildungszeit,

- die Hebung des theoretischen Verständnisses in enger Wechselbeziehung zu den praktischen Unterrichtserfahrungen,

- die Stärkung von Teamarbeit und interdisziplinärer Zusammenarbeit in den Aus- und Fortbildungsprogrammen und

- die Schulung des Ausbildungspersonals (*training of the trainers*).

Diese acht Problembereiche beschreiben zugleich das Arbeitsprogramm für die aktuellen Projekte der Lehrer/innen/bildung. Gearbeitet wird in diesen Programmen in gemischten Teams von Experten und Expertinnen aus den „westlichen“ und „östlichen“ Ländern. Die genannten Aufgabenfelder machen deutlich, daß hier bereits eine reflektierte Geschichtsdidaktik vorliegt, die ausgebaut und verfeinert werden kann, wenn

auch vielfach noch die materiellen Grundlagen für ihre Implementierung in den Geschichteunterricht fehlen. Wer von den Leser/inne/n wußte etwa, daß es in der Russischen Föderation eine eigenständige Entwicklung der Gruppendynamik beziehungsweise ihr verwandter sozialpsychologischer Konzepte gibt? Oder daß in Tatarstan bereits vor 1990 in jeder Sekundarschule ein Schulpsychologe arbeitete? Bleibt nur zu hoffen, daß die eben begonnenen Reformen und die dazu eingeleitete Zusammenarbeit von „Ost“ und „West“ durch den Krieg auf dem Balkan nicht nachhaltig irritiert worden sind.

#### Anmerkungen:

1 Vgl. Anne Low-Beer, *The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition*, Report on the Seminar in Graz 27.11.-1.12.1994, Strasbourg 1995.

2 Vgl. Ladislav Ruman u. Gabriel Vitez, *Die Teilung der tschechoslowakischen Föderation – eine Teilung der Geschichte?*, in: *Beiträge zur historischen Sozialkunde* 2 (1996), 87.

3 Jüngste Daten aus der eingangs erwähnten Studie zur Geschichtslehrausbildung geben zum Beispiel für die Russische Föderation in den Lehrplänen der Sekundarstufe II eine Relation von 15 Prozent Lokal- und Regionalgeschichte, fünfzig Prozent Nationalgeschichte und 35 Prozent Weltgeschichte (inklusive europäischer Geschichte) an. Für Albanien, um ein anderes Land zu erwähnen, wird das Verhältnis mit 15 Prozent Lokal- und Regionalgeschichte, 45 Prozent Nationalgeschichte, 25 Prozent europäische und 15 Prozent Weltgeschichte angegeben.

4 Vgl. Julieta Savova, *The Initial and In-Service Training of History Teachers in European Countries in Democratic Transition*, Seminar-Report on Lviv, 12.-14.6.1997, Strasbourg 1997.

5 Vgl. Gary Brace, *The Reform of History Teaching in Schools in The Russian Federation*, Seminar-Report on Suzdal 12.-14.12.1996, Strasbourg 1997.

6 Man bedenke nur, daß die Erstaufgabe eines neuen Geschichtsbuches in der Russischen Föderation bei 100.000 Exemplaren liegt.

7 Das Durchschnittsgehalt einer russischen Sekundarschullehrerin (mehr als achtzig Prozent aller Lehrer/innen sind Frauen) betrug im April 1999 zwischen 300 und 400 Rubel. Für diesen Betrag bekommt ein Tourist in einem Restaurant mittleren Niveaus ein bis zwei Abendessen.

8 Vgl. Julieta Savova, Initial Training for History Teachers in Thirteen Member States of The Council of Europe, Seminar-Report on Vienna, 19.-22. 4.1998, Strasbourg 1998.