

Reinhard Krammer

Zeitgeschichte in der Schule – ein didaktischer Problemaufriss

Wie keine anderer Epoche ist die Zeitgeschichte untrennbarer Teil unseres Verständnisses der Gegenwart und beeinflusst den Entwurf jener Konzepte, die letztlich die Gestaltung unserer Zukunft betreffen. Das entsprechende Wissen hilft jedem von uns bei der Orientierung in der Gegenwart, es beeinflusst unsere politischen Haltungen, Sympathien und Abneigungen ebenso, wie es zur Grundlage unserer Positionen und Urteile in sozialen und ökonomischen Fragen und Konflikten wird. So wie wir unsere ganz persönlichen Schlüsse aus dem Verlauf der Geschichte des letzten Jahrhunderts ableiten, so wünschen wir auch, dass die junge Generation ihre Lehren aus der Zeitgeschichte ziehen möge.

Dass etwa Resistenz der jungen Generation gegenüber antisemitischen, rassistischen und chauvinistischen Anfechtungen ein wünschenswertes Ziel des Zeitgeschichteunterrichtes darstelle, darüber dürfte leicht breiter Konsens zu erzielen sein. Doch die weitgehende Übereinstimmung darüber garantiert noch keineswegs den Erfolg der pädagogischen Anstrengung. Eine Didaktik und Methodik des Zeitgeschichteunterrichts, die solche Resultate mit einiger Wahrscheinlichkeit erwarten lassen, waren bisher in Österreich nur ansatzweise Gegenstand des fachlichen Diskurses.¹

Es blieb lange Zeit ritualisierten, aber gleichwohl in keiner Weise evaluierten pädagogischen Verfahren überantwortet, Jugendliche im Bemühen um Aneignung zeitgeschichtlicher Kenntnisse und politischer Kompetenzen effektiv zu unterstützen.

So kann das im Geschichtsunterricht bevorzugte Mittel, Emotionen anzusprechen und – wenn auch vorsichtige und sensible – Betroffenheit zu forcieren,² nur ein erster, wenn auch wichtiger Schritt sein. Ihm muss das Verstehen folgen, das Wissen um die Denkweise und die Psychologie der TäterInnen sowie die Kenntnis ihrer Unauffälligkeit und Durchschnittlichkeit im vormaligen „bürgerlichen“ Leben. Die prinzipielle Verführbarkeit der Menschen und ihre Gefährdung, den Verlockungen weltanschaulicher und politischer Patentrezepte zu erliegen, müssen ebenso in den Blick genommen werden wie die Strategien und Winkelzüge jener, die sich nicht scheuen daraus politisches Kapital zu schlagen. Nicht um Relativierung von Schuld geht es dabei, sondern um realistische Einschätzung politischer Tendenzen und Gefahren in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und um die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Nur wer um die latenten dunklen Triebe in sich selber weiß, wer sie nicht leugnet, sondern ihnen begegnet, wird den Versuchungen, diese auf den jeweils anderen zu projizieren, dauerhaft widerstehen.

**Vergangenheit
bestimmt die
Zukunft mit**

**Emotionen anspre-
chen**

**Verführbarkeit der
Menschen**

Die Frage der Perspektive

Jugendliche erfahren die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust überwiegend aus der Perspektive der TäterInnen, sind es doch vornehmlich ihre Biographien, die den Stoff für gern gesehene „Dokumentationen“ abgeben.³ Es ist das Spektakuläre ihrer (Un-)Taten, das in den Mittelpunkt des medial beförderten Geschichtsinteresses gerückt wird, und es ist die Faszination, die vom unvorstellbar Bösen auszugehen pflegt, die hohe Einschaltquoten auch zur „Prime time“ des Abendprogramms garantiert.

Auch in den Schulbüchern: Zitate Hitlers und seiner GesinnungsgenossInnen ausführlich und sonder Zahl, dazu nationalsozialistische Hetzkarikaturen und Erzeugnisse faschistischen Kunstempfindens. Schon des Respekts vor den Opfern wegen: Muss da nicht einiges

In Nürnberg und anderswo



„Er hat mir's doch befohlen!“

„Er hat mir's doch befohlen!“

Durch die alleinige Schuldzuweisung an einige Wenige beanspruchen wir moralische Unschuld und Distanz zu den TäterInnen.

Quelle: Neues Österreich, 20. Juli 1946

ins Lot gebracht werden, zuallererst die Perspektive verändert? Man zögert mit der Antwort: Die Gefahr ist gegeben, dass in diesem Falle erst recht die Emotion über die Ratio siegt, weder die Ursachen des Geschehens analytisch besser erfasst noch die Gründe für die Katastrophe realistischer eingeschätzt werden können. Eine aus dieser Perspektive nahe liegende vorschnelle Fokussierung auf die unvorstellbare Dämonie der (wenigen) Verantwortlichen kann das Bemühen um historische Analyse der Schuldfrage sehr schnell ersetzen. Eine Erinnerung, die sich auf die Biographie des (oder der wenigen) Verantwortlichen für die Untaten konzentriert, bietet alles andere als Gewissheit, dass neue Gefahren erkannt werden und ihnen wirksam entgegengetreten wird.

Die skeptische Frage Theodor Adornos, ob es von Nutzen sei, an ewige Werte zu appellieren, wenn doch potenzielle TäterInnen dazu nur die Achseln zuckten, und seine Bedenken, ob es Sinn mache, die positiven Eigenschaften der verfolgten Gruppen aufklärend ins Licht zu setzen,⁴ sind nach wie vor nicht ausgeräumt: Zu augenscheinlich war es das ebenso unüberdachte wie tief sitzende Ressentiment, das die TäterInnen und ihre HelferInnen zu ihren Verbrechen befähigte und den MitwieserInnen und Zusehenden leichten Herzens darüber hinwegzusehen half.

Das Ziel, Identifikation mit den Verfolgten zu bewirken, allein ist eine zu unsichere Intention, die uns, die wir nun eben ganz überwiegend nicht NachfahrInnen der Opfer sind, bequemerweise auf deren Seite zu stellen pflegt. Durch die alleinige Schuldzuweisung an das außerhalb des Fassbaren stehende politische Individuum beanspruchen wir Teilhabe an moralischer Unschuld und ethische Distanz zu den TäterInnen, die aus der Gemeinsamkeit der Nationalgeschichte gleichsam ausgebürgert werden: Mit uns, mit unserem Denken und unserer Gegenwart scheinen die von einigen wenigen AkteurInnen zu verantwortenden geschichtlichen Ereignisse so jedenfalls nichts gemein zu haben.

Wenn die Schuld auf einen engen Kreis von TäterInnen konzentriert wird, ihre Taten zudem als so unbegreiflich und in ihrer Ruchlosigkeit so maßlos erscheinen: Nicht nur die „Verschärfung der Wachsamkeit sich selbst gegenüber“⁵ wird so verhindert, die Dämoni-

sierung der TäterInnen (nicht der Taten) und die Lossprechung des „kleinen Mannes“ verharmlost letztlich das Dritte Reich und den Holocaust.

Dazu kommt: Eine allzu hohe Frequenz der „bad news“, eine nicht enden wollende Kette von unfassbaren Verbrechen und die Hypertrophie der Grausamkeit: Sie können Lernvorgänge auch blockieren und die Illusion von der eigenen Unanfechtbarkeit fördern.⁶ Moralische Entrüstung schafft noch kein Verständnis dafür, wie sich Intoleranz und ideologisch verengter Blick auch in einer modernen Gesellschaft zum Terror und zur Gewalt entwickeln können. Die potenziellen Bedrohungen unserer fundamentalen Werte, auf die wir unsere Gesellschaft heute bauen, zu erkennen erfordert den analytischen, nicht den zornigen Blick.

Zu viele „bad news“ können Lernvorgänge blockieren

Wer die Ereignisse nicht selbst erlebt hat, muss Fragen an die Vergangenheit stellen

Die LehrerInnen, die heute Zeitgeschichte unterrichten, haben weder das Dritte Reich und den Holocaust, die wenigsten haben die Nachkriegszeit bewusst erlebt. Eine Erinnerung ist also nicht möglich. Wie die SchülerInnen sind sie auf Rekonstruktionen des Vergangenen angewiesen, auf die Arbeit mit schriftlichen und bildlichen Quellen, auf ZeitzeugInnenbefragungen und auf Berichte in den Medien. Wer die Ereignisse nicht selbst erlebt hat, muss Fragen an die Vergangenheit stellen können, erst so wird Erinnerung möglich.⁷

Wenn dem gemeinsamen „Erinnern“ eine wichtige Funktion auch für heute und morgen zukommen soll, dann muss es dazu beitragen, dass die Jugend am historischen Beispiel Einsichten in die Fragilität auch eigener charakterlicher, sozialer und politischer Dispositionen gewinnt. Was aus vielen Quellen heute deutlich geworden ist, dass nämlich die vielen Verantwortlichen und OrganisatorInnen der Menschenjagd ebenso wie die MitwisserInnen, MittäterInnen und ZuschauerInnen eben nicht die exzeptionellen Bestien des Alltags gewesen sind, diese Einsicht und die daraus zu ziehenden Konsequenzen werden vom Geschichtsunterricht noch allzu oft ignoriert. Die TäterInnen in ihrer bürgerlichen Durchschnittlichkeit dürfen nicht aus dem Blick geraten, nicht ihr psychopathischer Bedrohungswahn und nicht ihre aus einer vermeintlichen Defensive entstandene Aggressivität. Sie gehören nicht einer fernen und fremden Welt an, sie sind auch Teil der unseren. Die verbreitete Schilderung des nationalsozialistischen Regimes durch Schulbuch und GeschichtslehrerInnen als perfektes Unterdrückungssystem, das dem/der Einzelnen keinerlei Handlungsspielraum einräumte, ist aber ebenso fatal wie historisch falsch und begünstigt nahe liegende falsche Schlüsse: Wenn das Volk generell als ein Kollektiv der Betroffenen und Unterdrückten gesehen wird, die vielen überzeugten Parteimitglieder, MitläuferInnen und -wisserInnen, die SympathisantInnen und Gleichgültigen nicht genannt und zur Kenntnis genommen werden, dann kann sich das Verständnis für die Notwendigkeit, sich an die Ereignisse zu erinnern, genauso wenig einstellen wie die Bereitschaft, die Restitution enteigneter Güter an die Opfer als notwendigen Akt der Gerechtigkeit zu forcieren.

Lernen am historischen Beispiel

Die Rekonstruktion der Vergangenheit muss aus der Perspektive der Opfer erfolgen, der Blick aber auf die TäterInnen und MitläuferInnen gerichtet sein.

Weder die Verfolgten noch die Gegner des Regimes dürfen im Geschichtsunterricht erneut zum Schweigen verurteilt werden. Viele von ihnen erzählten ihre Geschichte und vielen wurde lange kein Gehör geschenkt.⁸ Auch heute finden sie nur zögerlich Eingang in die

Kritische Distanz zur Sprache wichtig

Geschichtsbücher und den Geschichtsunterricht. Aber das Denken und die Logik der TäterInnen ganz beiseite zu lassen wäre verfehlt, gerade weil sie auch heute und in Zukunft so abwesend nicht sind und nicht sein werden. Was sich aber a priori verbieten muss: in der Diktion der TäterInnen zu berichten und die Geschichte gleichsam durch ihr Objektiv zu betrachten. Dass sich kritische Distanz zur Sprache und zum Denken der Nazis, das durch unzählige Beispiele in unseren Geschichtsbüchern und Arbeitsmaterialien für den Unterricht dokumentiert ist⁹, bei den SchülerInnen von selbst einzustellen pflegt – dies zu hoffen, kann sich als fatal herausstellen: Was bleibend überdauert, ist in vielen Fällen eine Vertrautheit der Sprache und der Argumentation der MörderInnen ebenso wie die Gewöhnung an die Ästhetik und die Bildersprache des Faschismus.

Es darf kein Zweifel bestehen und die Sprache darf zu keinem Missverständnis Anlass geben: Das Problem stellen die AntisemitInnen, RassistInnen und Demokratiefeinde dar, nicht Juden und Jüdinnen oder andere Opfergruppen¹⁰. Die Rekonstruktion dieses Teils der Vergangenheit muss aus der Perspektive der Opfer erfolgen, der Blick aber auf die TäterInnen und MitläuferInnen gerichtet sein.

Politische Bildung statt Politischer Erziehung

Geschichtsunterricht steht in Österreich seit seinen organisierten Anfängen in der Mitte des 19. Jahrhunderts der Verpflichtung auf vorgegebene politische Ordnungsvorstellungen nahe, eine Tradition, die die Legitimierung bestehender politischer und sozialer Verhältnisse begünstigte, die man aus dem bisherigen Geschichtsverlauf heraus als je logisch und natürlich darzustellen wusste.

So wurde es der österreichischen Schule noch 1962 im Schulorganisationsgesetz zur Pflicht gemacht, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wah-

LEGITIMIERUNG POLITISCHER ORDNUNGSVORSTELLUNGEN

In der Zeit der Monarchie war es etwa die Liebe zum Kaiserhaus und das Bekenntnis zum Vielvölkerstaat, die als Resultat historischer Unterweisung erwartet wurden, der „Ständestaat“ verlangte von GeschichtslehrerInnen die Durchsetzung einer österreichisch-katholischen Werthaltung und der Nationalsozialismus benutzte die Geschichte und den Geschichtsunterricht als Zeuge für die behauptete Überlegenheit der „arischen Rasse“.

ren, Guten und Schönen /.../ mitzuwirken“. Zu „gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich“ sollten die jungen Menschen „herangebildet“ werden.¹¹ Damit stand die österreichische Schulpädagogik – mit besten Absichten zwar, aber doch mit erheblicher didaktischer Unbeschwertheit – noch ganz in der konservativen Tradition der politischen Erziehung, die sich der Einpassung der Jugendlichen in ein vorgegebenes gesellschaftliches, politisches und kulturelles Konzept verschrieben hatte, das dem jungen Menschen so als von eherner Gültigkeit und Unveränderbarkeit erscheinen musste.

Ziel ist die selbst gewählte, begründete Position der SchülerInnen

Dass die Fähigkeit der SchülerInnen, über Geschichte und ihre Darstellung kompetent nachdenken zu können, befördert und die selbst gewählte, begründete Position der SchülerInnen zu den Geschehnissen in der Vergangenheit ebenso wie zur Verfasstheit heutiger Gesellschaften das Ziel sein muss, darüber sollte in einer pluralistischen Gesellschaft Übereinstimmung zu erzielen sein. Die Erinnerung an das schrecklichste aller Regime, den NS-Staat, muss bewahrt bleiben, dafür tragen wir die Verantwortung. Voraussetzung dafür ist, dass sich die junge Generation dieser Erinnerung nicht verwehrt.

Eine der Hypothesen, die die Erfahrungen mit dem „Dritten Reich“ hinterlassen haben, ist ein „moralistischer Unterton“ in der politischen Bildung, eine ausgeprägt „erzieherische“ Attitüde der Aufklärung, die gerade das verfehlt, was ihr ureigenstes Anliegen ist: das Politische.

Politische „Erziehung“ durch Politische „Bildung“ unmöglich zu machen, die „Erziehung durch Geschichte“ durch „Bildung aus Geschichte“ zu ersetzen, fixe Geschichtsbilder aufzulösen und das unreflektierte und naive Geschichtsbewusstsein¹² der Jugendlichen in ein „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ zu verwandeln – das sind vordringliche Aufgaben eines Zeitgeschichteunterrichts unserer Zeit.

**„Bildung aus
Geschichte“ statt
„Erziehung durch
Geschichte“**

Ein derart profilierter Unterricht macht die Grenzen der Re-Konstruierbarkeit von Vergangenheit ebenso deutlich wie die Gegenwartsgebundenheit jeder über die Vergangenheit „erzählten“ Geschichte. Er offenbart „Geschichte“ als Konstruktion, die unterschiedlichen Prinzipien folgt, und verdeutlicht, was unter einem wissenschaftlichen Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu verstehen ist. Der methodisch kontrollierten Erschließung und dem Diskurs über die Ergebnisse wird die herausragende Rolle zugewiesen.

Der Umgang mit „fertigen Geschichten“, mit solchen Geschichten also, die andere „AutorInnen“ bereits als Re-Konstruktion von Vergangenheit vorgelegt haben – sei es als wissenschaftliche Publikation oder als Schulbuch, als Dokumentation oder als Spielfilm –, rückt in das Zentrum didaktischer Überlegungen.

Ist die Nähe historischen Lernens (zumal in der Zeitgeschichte) zur Politischen Bildung bisher recht undeutlich geblieben, obwohl nun beides in der gymnasialen Oberstufe in einem Unterrichtsfach zusammengefasst ist, so werden die Synergieeffekte und die Korrespondenzen zwischen den beiden Bereichen so deutlicher sichtbar. Die immer noch anzutreffende didaktische Beschränkung auf Vermittlung lexikalischen Überblickswissens war und ist jedenfalls mit den Zielen politischer Bildung ungleich schwerer in Einklang zu bringen.

Reflektiertes Geschichtsbewusstsein – ein lohnendes Ziel des Geschichtsunterrichts?

Jedes Geschichtsbewusstsein ist notwendigerweise gegenwartsgebunden und jedes Individuum bezieht die jeweils aktuelle Lebenswirklichkeit in sein persönliches Konzept von Vergangenheit mit ein. Fragen an die Geschichte, die gestellt, Interessen, die auf die Vergangenheit gerichtet und Informationen über Geschichte, die medial vermittelt werden – es sind also jeweils die (politischen) Probleme und Diskurse der Gegenwart, die für sie prägend sind. Diese Tatsache ist es auch, die SchülerInnen helfen kann, Kompetenz im Umgang mit Geschichte zu entwickeln, aber auch sich und die Welt besser zu verstehen und bei Gegenwartsproblemen auch deren historische Dimension mit zu bedenken.

**Gegenwarts-
gebundenes
Geschichtsbe-
wusstsein**

Die Geschichtsdidaktik versucht heute, neue Wege zu beschreiten: Der Qualitätsstandard „Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte“¹³ verweist auf dieses andere, neue, Verständnis von Lernen, das über die Vermittlung von definierten Wissensbeständen hinausgeht.

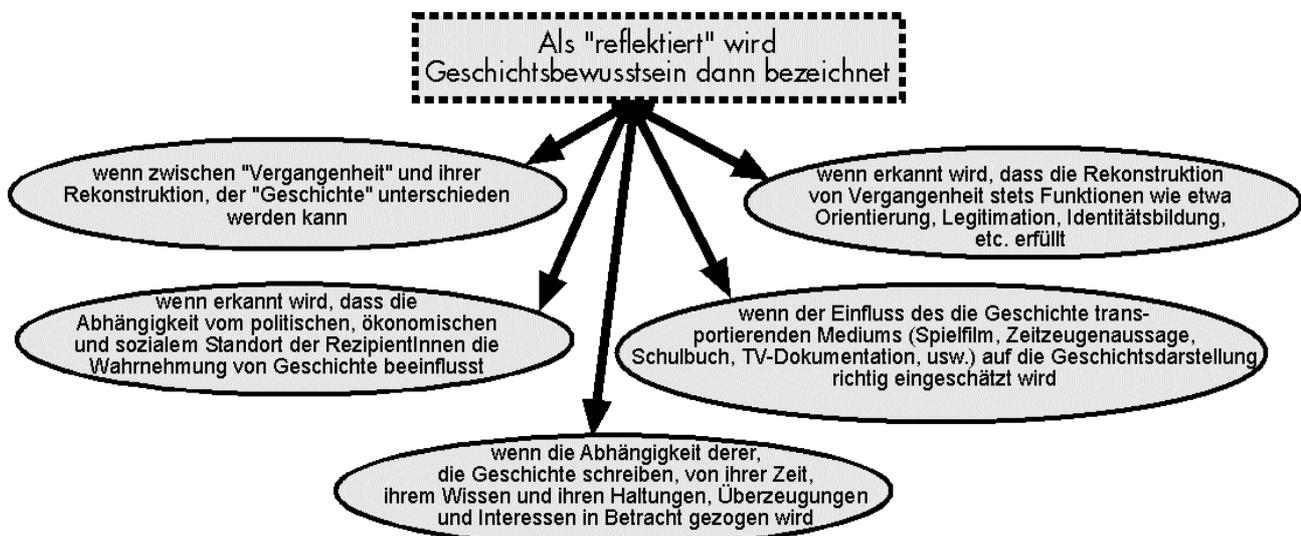
Drei Leitfragen liegen diesem didaktischen Konzept zu Grunde:

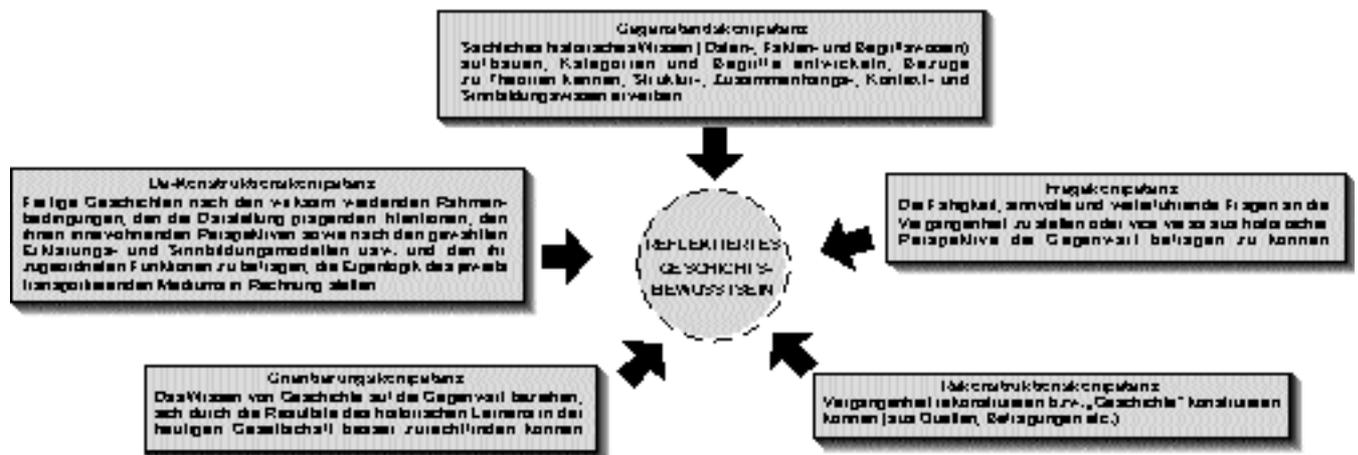
- ▶ Was können Jugendliche heute im Unterrichtsfach Geschichte lernen, was sie durch kein anderes Fach lernen können? Welche Ziele hat also Geschichtsunterricht heute?
- ▶ Was unterscheidet ein Geschichtsbewusstsein (über das jedes Individuum in der einen oder anderen Art verfügt) von einem „reflektierten“ Geschichtsbewusstsein? (Vgl. Grafik unten) Welche Qualität müssen also die Operationen historischen Denkens haben, damit man das daraus resultierende Geschichtsbewusstsein als „reflektiert“ bezeichnen kann?
- ▶ Welche Kompetenzen sollten SchülerInnen sinnvollerweise erwerben, um sich in ein „reflektiertes“ und „selbstreflexives“ Verhältnis zur Geschichte setzen zu können? (Vgl. Grafik „Vorgelagerte Kompetenzen“)

In der Praxis des Geschichtsunterrichts ist dieses Ziel nur dann realistischerweise anzusteuern, wenn der Aufbau von dauerhaft verfügbaren fachspezifischen "Kompetenzen" im Umgang mit der Vergangenheit und/oder Geschichte gelingt.¹⁴

Historisches Lernen, die Heranbildung eines Geschichtsbewusstseins (d.h. die eigene Konstruktion von Geschichte oder die Dekonstruktion bereits rekonstruierter Vergangenheit in der Geschichtsdarstellung) durchläuft ein Individuum in verschiedenen Fokussierungen:

- ▶ Zunächst wird Vergangenes zur Kenntnis genommen, festgestellt oder recherchiert. Dies kann etwa durch Befragung der Quellen oder auch durch Analyse „fertiger Geschichten“ geschehen.
- ▶ Das aus der Vergangenheit Erhobene wird in einem nächsten Schritt in eine „Narration“ eingefügt: Ursachen und Wirkungen des vergangenen Geschehens werden aufgesucht, das Spezielle in größere historische Zusammenhänge eingeordnet, Rahmenbedingungen, Mentalitäten und Einflüsse paralleler Geschehnisse in Rechnung gestellt, kurz: Vergangenes wird in Kontexte eingebunden, eine Geschichte wird erzählt.
- ▶ Schließlich werden dem Vergangenen bzw. der Geschichte Bedeutungen für die Gegenwart/Zukunft zugewiesen, es wird nach Ursachen- und Sinnzusammenhängen von in der Gegenwart Vorhandenem gefragt.





Grafik: Die einem reflektierten Geschichtsbewusstsein „vorgelagerten“ Kompetenzen

Voreinstellungen
durch medial ver-
mittelte Bilder

| EBENE | Fokus: Vergangenheit Vergangenes wird festgestellt, zur Kenntnis genommen | Fokus: Geschichte Vergangenes wird in "Geschichte" umgewandelt | Fokus: Gegenwart Die Geschichte wird auf die Gegenwart bezogen |
|---|---|---|---|
| Rekonstruktionsebene Der Umgang mit dem Vergangenheit/Geschichte | Vergangenes aus Quellen oder aus Darstellungen erheben: Daten, "Fakten", feststellen Bedeutungszuweisung der "Fakten" in der Vergangen- heit erfassen | Vergangenes in zeitliche Zusammenhänge einbinden (synchrone und diachrome Kontextuierung) Versuch Vergangenheit aus sich heraus zu verstehen (Verstehen) Anwendung von Theorien (Erklärend) bezogen auf Ursachen und Wirkung | Die so rekonstruierte Ver- gangenheit (Geschichte) in Beziehung zu Gegenwart und Zukunft setzen. Kontinuität konstruieren Motivation für eigenes Handeln gewinnen Sich der eigenen Identität vergewissern |
| Dekonstruktionsebene Der Umgang mit fertiger Geschichte | Fertige Geschichts- darstellungen dekonstruieren Das Berichtete inventarisieren Abklären des Bezuges zu den Quellen Klären der Repräsentativität des Mitgeteilten | Deutungszusammenhänge (Kontextualisierungen) dekonstruieren Die Perspektivität, den Standort des Urhebers/ der Urheberin, der Aussageabsichten offen legen usw. | Geschichtsdarstellung auf ihre Orientierungsfunktion untersuchen in politischer, ästhetischer und kognitiver Hinsicht, durch Bewertung des historischen Sinnbildungsangebotes im Hinblick auf Gegenwarts- oder Zukunftsprobleme |

Grafik: Die sechs Felder des Geschichtsbewusstseins

Pluralismus der Meinungen kommt nicht aus ohne Kritik und Gegenkritik, ohne Auseinandersetzung und Meinungswettstreit. Prägen diese Prinzipien die schulische Sozialisation, wird sie zum Feind des Vorurteils, des Chauvinismus und der Borniertheit avancieren. „Erziehung kann und muss nicht erst ein Gewissen erzeugen, sie muss es voraussetzen.“¹⁶

**Schulung des
Urteilsvermögens**

Zeitgeschichte in der Schule zu behandeln heißt – wie in der Politischen Bildung – eben auch: Schulung des Urteilsvermögens der SchülerInnen,¹⁷ indem die Emotionalität, Rationalität und Irrationalität der vorhandenen Urteilkriterien ins Bewusstsein gehoben werden. Unterricht sollte auf den Prozess der Urteilsfindung konzentriert sein. Besteht in der Politikdidaktik weitestgehend Konsens darüber, dass es eine zentrale Frage des Unterrichtes sei, die Fähigkeit zu vermitteln, kompetent über Politik zu urteilen,¹⁸ so ist die Fähigkeit zum historischen Urteil im Geschichtsunterricht noch eine eher exotisch anmutende Zieldefinition. Urteile von SchülerInnen im Bereich des Historischen oder (aus Kenntnis der Geschichte heraus) im Bereich aktueller Probleme beruhen in der Regel auf der Reduktion von Komplexität. Solche Urteile, besser: Vorausurteile befinden sich in großer Nähe zum Vorurteil – insbesondere, wenn sie in wenig gesicherter Wissensbasis verankert sind. Werden solche „Vorausurteile“ nie diskutiert und zur Disposition gestellt, verfestigen sie sich mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Vorurteilen mit hoher Konsistenz. Sie sind angesichts neuer Informationen nur schwer zu ändern. Aufgabe von Zeitgeschichteunterricht kann nur sein, das Verfestigen von Vorausurteilen durch den Dialog, durch symmetrische und reversible Kommunikation zu verhindern.

**Wissensbasis
gegen Vorurteile**

Diesem Bemühen stellt sich ein weiteres Problem entgegen: Haltung und Einstellung, die Urteilen über geschichtlich Handelnde zu Grunde liegen, werden in weit höherem Maße der jeweiligen Gegenwart entnommen als der Mentalität der vergangenen Zeit. Kinder und Jugendliche bewerten geschichtliche Ereignisse spontan aus jenen Werthaltungen heraus, die ihnen für ihre Gegenwart relevant erscheinen: aus ihrer Parteinahme für Gerechtigkeit, ihrem Streben nach Harmonie und Abwesenheit von Krieg und Gewalt oder aus ihrer Ablehnung allzu stark ausgeprägter Autoritäten in Familie und Gesellschaft. Im Geschichtsunterricht wird nun dieses Wertungs- und Urteilsbedürfnis problematisiert: Respekt vor der historischen Andersartigkeit und vor vergangenen Mentalitäten muss eingefordert und eine Relativierung der Urteile in Anbetracht des Andersseins vormaliger Gesellschaften, Kollektive und Personen muss angeregt werden: Desinteresse der damit schnell überforderten SchülerInnen und Resignation vor solchem Anspruch ist nicht selten die Folge.¹⁹

Empathiefähigkeit kann dennoch schon aus einem Grund nicht zur Disposition gestellt werden: Wer sich nicht in vergangene Fremdheit einzufühlen versteht, wird das auch gegenüber politischem, kulturellem und religiösem Anderssein schwerlich vermögen. Gerade die klugen, belesenen und engagierten Jugendlichen sind offenbar nicht davor gefeit, in ihrem Engagement zur Verabsolutierung eines an die Gegenwart und an den westlich-europäischen Kulturkreis gebundenen Wertesystems zu neigen. Auch das kann dazu beitragen, einerseits die autochthonen Wertgefüge anderer – fremder – Gesellschaften vorschnell gering zu schätzen und andererseits die TäterInnen der Vergangenheit der Wirklichkeit zu entrücken und gefährliche Tendenzen in Gegenwart und Zukunft schwer erkennbar zu machen.²⁰

Erschienen in: Forum Politische Bildung (Hg.): Gedächtnis und Gegenwart. HistorikerInnen-kommissionen, Politik und Gesellschaft (Informationen zur Politischen Bildung), Nr. 20, 2003/2004, S. 105-114

¹ Zuletzt zwei Arbeitsberichte österreichischer Lehrerarbeitskreise zu innovativen Ansätzen. Melichar, Franz/Plattner, Irmgard: Evaluierung von Wissenschaftsinputs, Impulse für die Weiterarbeit, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2003, S. 158–161; Dmytrasz, Barbara/Jedliczka, Barbara/Öhl, Friedrich: „Work in Progress“ und Lehrerfortbildung: Impulse für die Implementationsforschung am Beispiel der Förderung der De-Konstruktionskompetenz, in: ebda, S. 178–182.

² Zum Problem der „Betroffenheitsdidaktik“ vgl. etwa Krammer, Reinhard: Um vom Unsagbaren zu reden ... Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden im österreichischen Geschichtsunterricht, in: Unterricht über den Holocaust. Internationale Schulbuchforschung 1. 2000, S. 109–126; hier S. 115–117.

³ Vgl. dazu Näpel, Oliver: Historisches Lernen durch „Dokumentation“? Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentation analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2003, S. 213–244. Ein allgemeiner Problemaufriss bei: Borries, Bodo von: Geschichte im Fernsehen – und Geschichtsfernsehen in der Schule, in: Geschichtsdidaktik 3. 1983, S. 221–238.

⁴ Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz, in: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M. 1970, S. 88–10; hier S. 89–90.

⁵ Borries, Bodo von: „Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben“ Zu Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens. Hannover 1994, S. 6.

⁶ ebda S. 7–9.

⁷ Pingel, Falk: Unterricht über den Holocaust – Eine kritische Bewertung der aktuellen pädagogischen Diskussion, in: Fuchs, Eduard/Pingel, Falk/Radkau, Verena (Hrsg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Wien 2002, S. 11–23.

⁸ Z.B. Klüger, Ruth: Weiter leben. Eine Jugend. Göttingen 1992, Klemperer/ Victor: Ich will Zeugnis ablegen bis zum Letzten. Tagebücher 1933–1945. Berlin 1995, Haffner, Sebastian: Geschichte eines Deutschen. Die Erinnerungen 1914–1933. München 2000.

⁹ Krammer, Um vom Unsagbaren zu reden, S. 126.

¹⁰ Österreichische Schulbücher ließen es an lange Zeit an der notwendigen sprachlichen Sensibilität fehlen. Begriffe wie „Das Judenproblem“, „Die Endlösung der Judenfrage“, „die Arier“, „Rassenunterschiede“ etc. fanden sich häufig im AutorInnen-text – auch ohne Anführungszeichen. In den letzten Jahren ist hier eine Wende zum Besseren allerdings deutlich merkbar.

¹¹ Zit. nach Rettinger, Leopold: Politische Bildung in Österreich, in: Heitger, Marian/Breinbauer, Ines M.: Erziehung zur Demokratie (Innere Schulreform VI/VII). Wien–Freiburg–Basel 1987, S. 12–13.

¹² Zur Bedeutung des „(reflektierten) Geschichtsbewusstseins“ in Geschichtsdidaktik und -unterricht: Jeismann, Karl Ernst: „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Pro-

bleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990, S. 44–75, Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen, Forschungsergebnisse, Perspektiven. Jahresband 2002, S. 18–43, Rösen, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln 2001.

¹³ Zuletzt: Schreiber, Waltraud: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2003, S. 10–27.

Dieselbe: Förderung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht aller Schulstufen und Schularten, in: Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hrsg.): Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. Idstein 2002, S. 19–47.

¹⁴ Schreiber, Waltraud: Förderung der historischen Kompetenz der Schüler als Operationalisierung des Qualitätsstandards „Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte“, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2003, S. 28–37.

¹⁵ Dazu etwa: Schirrmacher, Frank: Hitler, nach Knopp: Enthusiasmus des Bösen – die neue Ästhetik des ZDF, in FAZ, 18.04.1998; Jeismann, Michael: In der Verwertungskette. Als die Nazis laufen lernten: „Hitlers Kinder“ vom ZDF bei Arte, in: FAZ, 11.02.2000; Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein oder Geschichtsgefühl? Thesen zu einer überflüssigen Kontroverse, in: Ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung. Paderborn 2000, S. 87–100. Zur Didaktik des Filmeinsatzes im Geschichtsunterricht: Baumann, Heidrun: Der Film, in: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1. Neuried 1999, S. 527–560.

¹⁶ Heitger, Marian: Gewissenserziehung in der Schule des pluralistischen Staates, in: Heitger, Marian/Breinbauer, Ines M.: Erziehung zur Demokratie (Innere Schulreform VI/VII). Wien–Freiburg–Basel 1987, S. 193–207; hier S. 203.

¹⁷ Massing, Peter: Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung?, in: Massing, Peter/Weißeno, Peter (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen 1995, S. 205–224.

¹⁸ Massing, Peter: Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung, in Massing, Peter: Politische Urteilsbildung. S. 115–133; hier S. 115.

¹⁹ Wernicke, Uta: Zur Praxis der Geschichtserzählung in der Mittelstufe, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 1970, S. 494–501; besonders S. 499–500.

²⁰ Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim–München 1995, hier S. 383–431.