Prof. Dr. Hans-Michael Körner
(Ludwig-Maximilians-Universität München)

Die Vermittlungsagentur Geschichtsunterricht

Ich gestehe die Keckheit des Bemühens, auf wenigen Seiten den Horizont dessen abzuschreiten, wofür jeder Leser als empiriegesättigter Experte gelten mag: des Geschichtsunterrichts an unseren Schulen nämlich; ich verzichte auf alle – gewiss naheliegenden – Reflexionen über die Einbindung dieses Themas in den Bezugsrahmen des gesamten Symposiums „Geschichtsbilder im Museum: Konstruktion, Vermittlung, Wahrnehmung"; ich gestatte mir den Hinweis, dass es mir nicht isoliert um die Aktualität heutigen Geschichtsunterrichts geht, sondern um die Entfaltung sowohl systematischer als auch historischer Aspekte; ich lade also dazu ein, einige Grundsätzlichkeiten der spröde so bezeichneten Vermittlungsagentur Geschichtsunterricht anzugehen, wobei es ein offenes Spiel ist, ob diese mit den je eigenen Erfahrungen erlebten oder erlittenen Geschichtsunterrichts zur Deckungsgleichheit zu bringen sind oder nicht.

Es war von historischen und von systematischen Aspekten die Rede. Hier begegnet uns die erste Merkwürdigkeit: die Beobachtung einer erstaunlichen Koinzidenz der beiden Perspektiven. Anders ausgedrückt: Wir müssen bzw. können von einer durchaus bemerkenswerten Kontinuität der Problemlagen im Umfeld von Geschichtsunterricht ausgehen. Ich skizziere ein auf den ersten Blick extrem anmutendes Beispiel.

Kein anderer bayerischer Monarch des 19. Jahrhunderts hat die Räson der staatlichen Existenz Bayerns und die Stabilität der monarchischen Ordnung so sehr auf das Prinzip der Geschichtlichkeit gegründet wie König Ludwig I. Ich brauche hier die manifesten Artikulationen dieses historischen Sinnes – von den Nationaldenkmälern bis zu den Historienzyklen – nicht näher auszubreiten, aber ein Detail ist schon den Zeitgenossen aufgefallen: Ein besonderes Engagement im Blick auf den gymnasialen Geschichtsunterricht wird man bei Ludwig I. nicht erkennen können. Die Skepsis, ja das Misstrauen des Monarchen gegenüber einer letztlich nicht kontrollierbaren Lehrerschaft war viel zu ausgeprägt, als dass der Monarch ihr die schulische Umsetzung seiner geschichtspolitischen Zielvorstellungen überlassen hätte. Deren Konkretion in der Wirklichkeit öffentlicher Denkmäler und frei zugänglicher Wandfresken unterlag demgegenüber allein der königlichen Entscheidungsfreiheit, hier war sie nicht dem guten Willen politisch möglicherweise missliebiger Lehrer ausgesetzt, hier konnte der König einen unmittelbaren geschichtspolitischen Zugriff ohne jegliche Konkurrenz praktizieren.

In Hitlers „Mein Kampf" begegnet uns die Geschichte als eine Art *magistra vitae*, werden politische Weichenstellungen absichtsvoll historisch legitimiert, wächst der Geschichte ein prioritärer Rang zu. Und auch hier der Kontrast zur Realität der Schulpolitik nach 1933: Erst 1938 gibt es einen neuen, nun wirklich nationalsozialistischen, Lehrplan für das Fach Geschichte, von einem besonderen – nach den Maßgaben in „Mein Kampf" ja mehr als naheliegenden – Engagement für den Geschichtsunterricht kann keine Rede sein. Die Sorge vor der ideologischen Unzuverlässigkeit der Lehrer gerade im Bereich der historischen Unterweisung führte zu zwei Konsequenzen: dem erwähnten Desinteresse an der schulischen Vermittlung

einerseits und andererseits der absichtsvollen Intensivierung der nationalsozialistischen Indoktrination bei der schülergemäßen Beschäftigung mit der Vergangenheit in Einrichtungen wie der HJ oder dem BdM, die ohne alle Abstriche dem Gestaltungswillen der Partei ausgesetzt waren.

Als bayerischer Landeshistoriker hat man ja kein gesteigertes Interesse an einer Parallelisierung von Ludwig I. und Hitler, aber der Befund, dass autoritäre oder totalitäre Herrschaft dazu neigt, den schulischen Geschichtsunterricht eher zu marginalisieren und statt dessen Vermittlungsformen zu favorisieren, die der obrigkeitlichen Kontrolle unmittelbarer unterworfen sind, dieser Befund mag als Illustration dessen geeignet erscheinen, was mit dem Stichwort von der vergleichsweise ausgeprägten Kontinuität der auf den Geschichtsunterricht bezogenen Problemlagen gemeint war.

Nun wäre es andererseits ganz naiv, die Entwicklungstendenzen und Veränderungsschübe zu leugnen, denen der Geschichtsunterricht von seinen Anfängen bis heute unterworfen war und ist. Allein über die Anfänge könnte man sich ausführlich unterhalten und würde dabei vor allem feststellen, dass es an sich gar nicht angeht, in aller pauschalen Schlichtheit dauernd vom Geschichtsunterricht zu reden, hätte man doch beständig nach den jeweiligen Schularten – von der Volksschule über die Mittel- und Realschulen bis hin zu den verschiedenen gymnasialen Varianten – zu differenzieren.

Während man, um diese Differenzierungen wenigstens anzudeuten, im Bereich der Grundschule weithin auch heute noch einen Zustand beobachten kann, den man weit eher mit dem milderen Begriff des geschichtlichen Unterrichts denn mit der präzisen Fachbezeichnung des Geschichtsunterrichts versehen wird, setzt die Professionalisierung eines separat erteilten Geschichtsunterrichts am Gymnasium schon im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts ein, wobei ein zweifacher Emanzipationsprozess zu leisten war: die Loslösung der Geschichte zum einen aus dem Realienfächer-Kanon der Aufklärungszeit und zum anderen aus der engen Umarmung durch die altphilologischen Fächer und der damit verbundenen Übergewichtung der griechischen und der römischen Geschichte. Im Kontext der nicht auf die Grundschule begrenzten Volksschule hat man bis ins 20. Jahrhundert von einer engen Einbindung des Geschichtsunterrichts in einen unterschiedlich konturierten Heimat- und Sachkunde-Unterrichts auszugehen, dessen fachspezifische Professionalität – auch in Anlehnung an die unterschiedlichen Modelle der Lehrerbildung in den deutschen Staaten bzw. Ländern – durchaus heterogen ausgestaltet war und ist. Im Freistaat Bayern beispielsweise kennt man an der Hauptschule seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ein Kom-binationsfach Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, und es sind nicht nur grundständig pessimistisch gestimmte Kassandra-Rufe, die vor dem Ende des selbständigen Unter-richtsfachs Geschichte auch am Gymnasium warnen. Wenn ich solche Warnungen ernst nehme und mein eigener Erfahrungs- und Erwartungshintergrund die Schul-politik im Freistaat Bayern ist, dann lässt sich die Dramatik der Situation ermessen.

Ich kann hier nicht den mit der Fachgeschichte verbundenen administrativen und institutionellen Wandlungen bis hin zu den Unsäglichkeiten des derzeitigen achtklassigen Gymnasiums im Detail nachgehen. Andererseits, und das erleichtert den Verzicht, gibt es im Blick auf den Geschichtsunterricht drei systematische Perspektiven, die in ihrer Problemstruktur, wenn man so will, zeitlos sind. Diese Behauptung wiegt umso schwerer, weil sich gar nicht abstreiten lässt, dass zwischen

dem Elementarunterricht in einer niederbayerischen Dorfschule in der Mitte des 19. Jahrhunderts und der Kollegstufe eines Münchner Innenstadt-Gymnasiums zu Beginn des 21. Jahrhunderts ebenso Welten liegen wie zwischen der Kindlichkeit des Zugriffs auf die griechische Geschichte in der sechsten Jahrgangsstufe und dem Semiprofessionalismus der sogenannten P- und W-Seminare in der Oberstufe des neuen G8-Gymnasiums (etwa in Bayern).

Wenn nun von den drei angedeuteten systematischen – und in besonderer Weise kontinuitätsstiftenden – Perspektiven die Rede ist, so soll damit und im Blick auf den Kanon der Schulfächer insgesamt kein Sonderfall Geschichtsunterricht konstruiert werden. Von drei Alleinstellungsmerkmalen des Geschichtsunterrichts wird man gleichwohl reden dürfen.

Erstens: Wenn man nach dem Selbstverständnis eines Schulfaches fragt, ist man mit der Verwendung des Begriffs der Zielperspektive gut beraten. Bei der Mehrzahl der Fächer ist diese Zielperspektive im Horizont der jeweiligen Disziplin selbst angesiedelt; umgangssprachlich formuliert: Man lernt Rechnen, damit man Rechnen kann, man lernt Englisch, damit man Englisch kann. Dass die analoge Formulierung, angewandt auf den Geschichtsunterricht, nicht nur sprachlich nicht aufgeht, sondern zu Sinnwidrigkeiten führt, ist evident, man lernt nicht Geschichte, damit man Geschichte kann. Weil die Zielperspektive des Faches Geschichte also nicht im Fach selbst angesiedelt ist, kann und muss sie dem Fach permanent von außen übergestülpt werden. Der Geschichtsunterricht ist also wie ein trockener Schwamm, der alles an Zuschreibungen und Indienstnahmen aufzusaugen vermag, was an ihn herangetragen wird. Zu den Konsequenzen dieses Umstands später mehr.

Zweitens: Es ist eine besonders verlässliche Binsenweisheit, wenn man konstatiert, dass die Fülle vergangener Wirklichkeit gerade nicht zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts gemacht werden kann, dass aus dieser überbordenden Fülle von Geschehnissen und Strukturen, von Personen und Klassen und Schichten, von kontinuierlichen Verhältnissen und abrupten Veränderungen, noch dazu in einer landesgeschichtlichen, deutschen, europäischen oder gar globalen Erstreckung, ausgewählt werden muss. Die Auswahlproblematik stellt sich, soviel Fairness muss sein, auch in anderen Fächern. Aber in besonders gravierender Weise – und jeder, der einmal in Lehrplankommissionen tätig war, wird Ihnen das bestätigen – in besonders gravierender Weise stellt sich die Auswahlproblematik für das Fach Geschichte. Auswahlentscheidungen haben hier nämlich nicht nur mit dem Grad der Professionalisierung und der fachspezifischen Optimierung zu tun, sondern auch mit inhaltlichen Entscheidungen, bei denen Überzeugungen, Werte-Orientierungen, Bekenntnisse und Ideologien nicht nur irgendwo mitschwingen, sondern den Kern der Auswahlentscheidung besetzen. Auch zu diesem Punkt später noch einige Konsequenzen.

Die dritte Merkwürdigkeit unseres Fachs Geschichte: Wenn man als dessen Gegenstand die Vergangenheit definiert und von da aus auf andere Fächer blickt, so liegt man nicht ganz daneben, wenn man festhält, dass die Gegenstände der anderen Fächer im Unterricht mehr oder weniger real oder gar physisch präsent sind. Das gilt, um in aller Schlichtheit zu beginnen, für die Salzsäure und die Tulpenblüte, für die schiefe Ebene und das menschliche Skelett auf Rollen und selbst noch, wenn man die entsprechenden Parameter anpasst, für den Wortschatz in den Philologien und die Zahlen in der Mathematik. Es gilt nicht für das Fach Geschichte. Dessen einziger Gegenstand, die Vergangenheit, ist während des Unterrichts definitiv nicht präsent.

Diese Aussage mutet so banal oder schlicht an, wie sie dramatische Konsequenzen für den Vollzug eben dieses Unterrichts hat, die ich hier aber ausblende.

Ich komme nun zu den Konsequenzen meiner systematischen Perspektiven, meiner Alleinstellungsmerkmale des Geschichtsunterrichts, zunächst zu denen der ersten beiden Perspektiven – und betone nochmals, dass es sich nicht um Aspekte handelt, die der gegenwärtigen schulpolitischen Debatte entlehnt sind, sondern dass sie zum Kernbestand des Nachdenkens über den Geschichtsunterricht zumindest in den letzten 200 Jahren gehören.

Der Umstand, dass der Geschichtsunterricht keine Zielperspektive aus der eigenen Fachlogik heraus zu entwickeln vermochte und – ich füge das absichtsvoll hinzu – zu entwickeln vermag, führte und führt dazu, dass ihm die Ziele von außen vorgeschrieben wurden und werden. Im Bereich der geschichtsdidaktischen Forschung wurde diesem Umstand – in der Rubrik Geschichte des Geschichtsunterrichts – vergleichsweise intensiv Rechnung getragen. Wir sind heute einigermaßen gut informiert über die Indienstnahme des Geschichtsunterrichts, als es im 19. Jahrhundert um die nationalstaatliche Einigung unter preußischer Führung bzw. um die Bewahrung der einzelstaatlichen Souveränität ging. Gut erforscht sind die Instrumentalisierung des Geschichtsunterrichts, ganz im Sinne Kaiser Wilhelms II., gegen die deutsche Sozialdemokratie, die Verpflichtung des Geschichtsunterrichts auf Kriegsbegeisterung und Durchhalteappelle in den Jahren von 1914 bis 1918, die als Ziel des Geschichtsunterrichts eher marginalisierte Stabilisierung der Weimarer Ordnung oder die Einvernahme des Geschichtsunterrichts im Dienst der nationalsozialistischen Rassenideologie.

Während die dem Geschichtsunterricht bis 1945 vorgesetzten Zielperspektiven von einer sich kritischen Ansätzen verpflichteten Literatur in einer mitunter naiv anmutenden Weise als überwunden, ausschließlich negativ konnotiert und verurteilungs- oder gar verdammungswürdig dargestellt werden, gewinnt man den Eindruck, als sei der Geschichtsunterricht nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft, zumindest in Westdeutschland, nur noch Zielen verpflichtet, die in moralischer, politischer, näherhin verfassungspolitischer und werteorientierter Hinsicht makellos, korrekt, völkerverständigend und positiv zukunftsweisend eingeschätzt werden müssen.

Dazu drei kurze Bemerkungen:

Erstens, und damit kein Missverständnis aufkommt: Niemand hat etwas dagegen, wenn das System Schule auf unsere Grundgesetz-Ordnung verpflichtet ist, im Gegenteil; nach den Ungeheuerlichkeiten der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert wäre alles andere nicht nur leichtfertig, sondern skandalös. Ein solches Credo darf indes, zweitens, kein Tabu von der Art kreieren, dass die Verpflichtung auf die Grundgesetzordnung in systematischer Hinsicht grundsätzlich anders zu werten sei als etwa die Verpflichtung des Systems Schule auf den Staat der konstitutionellen Monarchie des 19. Jahrhunderts. Solche Skepsis zielt nicht auf eine wertungsfreie Parallelisierung unterschiedlicher politischer Systeme und Verfassungsordnungen, sondern, drittens, darauf, dass in der Lehrerbildung zuvörderst die Sensibilität unserer jungen Leute ausgebildet werden soll, allen staatlichen Versuchen der Instrumentalisierung und Indienstnahme gerade des Geschichtsunterrichts hochgradig kritisch gegenüberzustehen. – Zu solch gleichsam politischen Appellen lässt man sich hinreißen, wenn man 200 Jahre Zielperspektiven-Diskussion um den Geschichtsunterricht in den Blick nimmt!

Man erinnere sich an das zweite kurz vorgestellte Alleinstellungsmerkmal des Geschichtsunterrichts, an das ausgeprägte Dilemma der Auswahlproblematik angesichts der Unmöglichkeit, die Vergangenheit in ihrer Totalität zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Wenn man über die Konsequenzen dieses Dilemmas nachdenkt, dann sind zwei Dimensionen voneinander zu unterscheiden.

Da gibt es zum einen eine wissenschaftliche Debatte darüber, was sinnvolle Kriterien zur Bewältigung der Auswahlproblematik sein könnten; diese Debatte wurde unter wechselnden Überschriften geführt, seit es Geschichtsunterricht in dem uns geläufigen Sinne gibt; beteiligt haben sich daran – in unterschiedlicher Zusammensetzung – Fachhistoriker und Pädagogen, Fachdidaktiker und Psychologen, Bildungspolitiker und Vertreter der Schulbürokratie. Diese Debatte kennt Phasen besonderer Erregung und solche des unaufgeregten Pragmatismus, Phasen, in denen im geschützten Binnenraum der Pädagogen und Schulpolitiker diskutiert wurde, und solche, an denen – man denke an die Hessischen Rahmenrichtlinien – die gesellschaftliche und politische Öffentlichkeit massiven Anteil nahm. Hier wäre nun eigentlich der Ort, sich mit einigen der Kriteriensysteme zu beschäftigen, die diskutiert wurden, eine mehr oder weniger erhebliche Rolle spielten und von dem Zeitpunkt an zusätzlich an Bedeutung gewannen, als dem bürgerlichen Bildungskanon die Kraft schwand, die Frage nach den Inhalten von Geschichtsunterricht mit unhinterfragter Autorität zu beantworten.

Zwei Stichpunkte wenigstens seien genannt.

Unmittelbar nach 1945 hatte die Vorstellung des exemplarischen Prinzips besonders viele Anhänger im Kreis der Didaktiker und Pädagogen, weil man sich vorstellte, dass die historischen Phänomene in ihren Grundstrukturen regelmäßig wiederkehrende Ähnlichkeiten aufwiesen, dass es also hinreiche, eine der großen Revolutionen der neueren europäischen Geschichte gründlich und ausführlich zu behandeln, etwa die Bauernbefreiung am Beispiel eines deutschen Staates am Beginn des 19. Jahrhunderts zu traktieren, den Kolonialerwerb einer europäischen Macht gründlich zu untersuchen usw.

In durchaus vergleichbarer Intensität hatte seit den späten 60er Jahren das Schlagwort von der Gegenwartsrelevanz Konjunktur. Der Verzicht auf verstaubte Wissensbestände, eine fundamentale Kritik am Positivismus im Bereich der Geschichtswissenschaft, das Hohe Lied der Anwendbarkeit des Wissens im allgemeinen, des historischen Wissens im besonderen, die Indienstnahme historischer Einsichten um der gesellschaftlichen Emanzipation willen, eine intendierte Prädominanz der Zeitgeschichte: Das ist der Horizont diverser Modernisierungstendenzen, die sich im Angriff auf das Bildungsgut Geschichte einig waren und vereinten und zweierlei in Frage stellten: die Sinnhaftigkeit der wissenschaftlichen Beschäftigung mit – dann natürlich als entlegen – gebrandmarkten Themen einerseits und die Legitimität der schulischen Beschäftigung mit Themen, die – in einem sehr kurzschrittigen Verständnis – nichts zur Erklärung der Gegenwart und ihrer Probleme beitragen.

Dieser Diskurs ist das Eine, die Frage, wie die Auswahlproblematik faktisch entschieden wird, das Andere, und der Ort, an dem wir die Ergebnisse der faktischen Entscheidungsprozesse vorfinden, ist der Lehrplan. Lehrpläne sind der Ausdruck des staatlichen Willens, zu entscheiden, was der Gegenstand des Unterrichts sein und in welcher Intentionalität dieser Unterricht erteilt werden soll. – Es fehlt auch hier die

Zeit zur intensiveren Durchdringung, weswegen ich mich auf drei Gesichtspunkte konzentriere.

Erstens zum Stichwort Regelungsdichte. Die deutsche Lehrplangeschichte kennt zwei extreme Varianten mit einer Vielzahl dazwischenliegender Optionen: den Stofflehrplan einerseits und den Curricularen Lehrplan mit diversen Filiationen andererseits. Schon die äußere Gestaltung von Stofflehrplänen lässt auf den ersten Blick gar nicht vermuten, dass es sich hier um Regelungswerke für den Unterricht an staatlichen Schulen handelt; sie haben weit eher die graphische Anmutung von Inhaltsverzeichnissen übergreifender Handbuchdarstellungen, wenngleich ohne Seitenzahlen. Es wird ins Ermessen des Lehrers gestellt, wie er die zeitlichen Gewichtungen gestaltet, wo er Prioritäten setzt und wo er es bei knapp zusammenfassenden Bemerkungen belässt. Die Inhomogenitäten in der Folge dergestalt minimaler Regelungsdichte riefen Ende der 60er Jahre zur Attacke gegen dieses System auf. Fairerweise wird man heute dahingehend modifizieren, dass das große staatliche Vertrauen in die fachliche Kompetenz des Lehrers, das dem System der Stofflehrpläne zumindest im Bereich des Gymnasiums zugrundeliegt, durchaus sympathische Züge trägt, dass man den Vorwurf der Inhomogenitäten auch durch das Lob der Reichhaltigkeit ersetzen kann bzw. könnte.

Zweitens: Je größer die Regelungsdichte bei einem Lehrplan ausfällt, umso mehr schreibt ein Lehrplan nicht nur vor, was zu unterrichten sei, sondern verordnet er auch die staatlicherseits definierten Lücken. Diese Regelungsdichte war bei den sogenannten Curricularen Lehrplänen und noch bei den sogenannten lernzielorientierten Lehrplänen extrem stark ausgebildet. Lehrpläne im Umfang von 30 Seiten für eine Jahrgangsstufe Geschichtsunterricht waren keine Seltenheit. Diese Lehrpläne kümmerten sich nicht nur um die Inhalte, sondern auch um die detailliert formulierten Lernziele, dann noch um die jeweiligen Unterrichtsverfahren, zu denen Empfehlungen abgegeben wurden sowie um die Lernzielkontroll-Verfahren (wie der Lehrer überprüfen könne, ob die entsprechenden Lernziele tatsächlich erreicht wurden). Der – vielleicht doch – ideologisch zu nennende Kern dieses Lehrplantypus bestand in der spezifischen Relation zwischen den Lerninhalten und den Lernzielen. Die Priorität lag nicht bei den Inhalten, sondern – so zumindest in der curricularen Theorie – bei den Lernzielen, denen dann, graphisch in einer zweiten Spalte angesiedelt, Lerninhalte zugeordnet wurden.

Drittens: Bei der Kategorienbildung für die Bewältigung der Auswahlproblematik wurden oben knapp zwei Varianten angesprochen: das exemplarische Prinzip und die Gegenwartsrelevanz. Wenn man sich die deutschen Geschichtslehrpläne von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart anschaut, dann gilt es, eine durchgängige, wenn man so will doppelpolige, Tendenz zu registrieren: einerseits den kontinuierlichen Rückzug all jener Epochenanteile, die außerhalb der neuesten Geschichte und der Zeitgeschichte angesiedelt sind, und zum anderen – das hängt auch mit der bereits verhandelten Zielperspektiven-Diskussion zusammen – die Politisierung des Geschichtsunterrichts in dem Sinne, dass geschichtliche Inhalte nur dann eine lehrplanpolitische Überlebenschance haben, wenn sie geeignet erscheinen, zur Vermittlung dezidiert politischer Bildungsziele beizutragen. In diese Kontinuitätslinie sind problemlos integrierbar der antisozialdemokratische Appell Willhelms II., die nationalsozialistische Agitation gegen den „Schmachfrieden“ von Versailles und das bundesrepublikanische Bekenntnis zur europäischen Integration.

Ich breche hier mit meinen Bemerkungen zur Bewältigung der Auswahlproblematik ab und will nur hinzufügen: Gerade weil traditionelle und hochbedeutsame Elemente der Vergangenheits-Rekonstruktion aus dem Kanon des Unterrichtsfachs Geschichte wegbrechen, erscheint es geboten, über die Potentiale und Pflichten der Vermittlung von Geschichte im öffentlichen Raum neu nachzudenken.

Ich gedenke nicht, abschließend zu einer konsensfreudigen Harmonie zurückzukehren. Gefahr droht dem Geschichtsunterricht heute nämlich noch von ganz anderer Seite. Es ist ja so, dass der Streit um den Geschichtsunterricht mitunter als autochthones Phänomen zu betrachten ist, beispielsweise in den späten 40er und frühen 50er Jahren des 20. Jahrhunderts, als unter dem Rubrum der Vergangenheitsbewältigung das spezifische Kapitel des nationalsozialistischen Geschichtsunterrichts aufzuarbeiten war. Auch in den späten 60er Jahren wird man zwar den Bezugsrahmen zu registrieren haben, der mit dem Schlagwort von der Bildungskatastrophe definiert wurde, doch spielte in dieser Debatte, nicht zuletzt aufgrund der schon angesprochenen Hessischen Rahmenrichtlinien, der Geschichtsunterricht eine Rolle sui generis. Demgegenüber beobachten wir heute eine Situation, in der das Bildungs- und Schulsystem insgesamt zur Diskussion gestellt wird, in der der internationale Vergleich unter dem Stichwort Pisa boomt, in der fachspezifische Besonderheiten unter die Räder zu kommen drohen.

Es mag Fächer geben, und wahrscheinlich sind es genau diejenigen, die keinerlei Sorgen mit der Zielperspektiven-Orientierung haben, es mag vielleicht wirklich Fächer geben, bei denen es sinnvoll ist, die von den Schülern zu erwerbenden Kompetenzen einseitig in den Vordergrund der schulpolitischen Debatte zu schieben. Dieses im Fach Geschichte zu versuchen, mutet mich allerdings so an, als ob man die Frage nach der Zielperspektive im Geschichtsunterricht doch so beantworten könne, wie ich es Ihnen einleitend als Widersinnigkeit präsentiert haben: Ich lerne Geschichte, damit ich Geschichte kann. – Auch hier ist ein Missverständnis zu vermeiden: Natürlich sind im Geschichtsunterricht, noch dazu in einer Welt der medialen Revolution, Kompetenzen zu vermitteln, aber wenn dieses in einer populär werdenden Einseitigkeit geschieht, dann wird der Geschichtsunterricht noch ganz andere Einbußen erleiden, als er sie seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts erlitten hat.