

The reform of history teaching in secondary schools. Seminar des Europarats in Tbilisi

Was müssen die Bürger des 21. Jahrhunderts über ihre Vergangenheit wissen, um für die Aufgaben der Zukunft gerüstet zu sein? Und wie müssen wir sie heute darauf vorbereiten? Diese Fragen stellten sich 35 Teilnehmer eines Regionalseminars zur Reform des Geschichtsunterrichts an Sekundarschulen, zu dem der Europarat und das Bildungsministerium Georgiens als Mitgliedsanwärter vom 25. bis 27. Oktober 1997 erstmals nach Tbilisi eingeladen hatten. 35 VertreterInnen von Bildungsministerien, Forschungsinstitutionen und Einrichtungen zur Lehreraus- und -fortbildung aus Armenien, Aserbaidschan, Moldavien, der Russischen Föderation, Schottland, den Niederlanden und Deutschland waren dieser Einladung nach Georgien gefolgt. Im folgenden konzentrierte man sich auf den Entwicklungsstand neuer Lehrpläne, die Erarbeitung neuer Geschichtslehrwerke und Probleme der Aus- bzw. Weiterbildung von Geschichtslehrern. Die staatlichen Rahmenvorgaben oder „Standards“, das Arbeitsmaterial und die Träger des Geschichtsunterrichts stellen wesentliche Faktoren dar, die über den Erfolg einer Reform entscheiden.

Gerade in den neuen unabhängigen Staaten spielt die Überwindung des sowjetischen Erbes auch bei der Entwicklung eigener Standards für den Geschichtsunterricht noch eine große Rolle. Elene Medzmarischwili, Dozentin am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Weltgeschichte an der Staatlichen Ivane-Dschawachischwili-Universität in Tbilisi/Georgien, zeigte zunächst, daß der frühere ideologiegeprägte Lehrgang einer Geschichte der UdSSR faktisch eine Geschichte Rußlands darstellte, die wortwörtlich in die Nationalsprachen übersetzt wurde. Einen eigenen Lehrgang für georgische Geschichte gab es erst ab 1943 (!). Entsprechend hoch seien die „völlig neuen Anforderungen an den Geschichts-

unterricht an den nationalen Schulen“, um die Schüler zu schöpferischem und analytischem Denken sowie zur Orientierung unter den neuen Bedingungen zu befähigen. Die neuen Geschichtslehrbücher und staatlichen Bildungsstandards für die Fächer Weltgeschichte und Geschichte Georgiens entsprächen den gegenwärtigen Anforderungen in der Welt. Bei den „Standards“ zur Weltgeschichte wurden z. B. der inhaltlich überladene Lehrplan durch Kategorien historischer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler ergänzt, nachdem europäische Berater ein Mißverhältnis zwischen Lernstoff und Lernzielen angemerkt hatten. Da in allen Teilnehmerländern die allgemeine Weltgeschichte und die des eigenen Landes (früher der UdSSR) weiterhin getrennt unterrichtet werden, bezeugt dies größere Spielräume im Fach Weltgeschichte als in der Nationalgeschichte der jungen Staaten, in der die „national-pädagogische Funktion“, also die Vermittlung der „richtigen“ historischen Kenntnisse nach der Sowjetzeit als wesentlich erachtet wird. So betonte auch Frau Aleksaskina, Leiterin des Geschichtslaboratoriums der Rußländischen Akademie für Erziehung, die andere Funktion der „Standards“ als im Westen. Sie seien kein Mittel zur selbständigen Persönlichkeitsentfaltung, sondern sollten eigene kulturelle Errungenschaften vermitteln und damit der Jugend Orientierung in der Transformationsphase geben. Es handele sich eben doch um andere Werte als im Westen, worauf in der Staatsduma geachtet wird. Diese beschließt die „Standards“ letztendlich.

Ein ganz anderes Bild vermittelte Frau Joke Van Der Leeuw-Roord, Präsidentin des europäischen Geschichtslehrerverbandes EUROCLIO, von der Reform des Geschichtsunterrichts in den Niederlanden. Vor allem fiel die wesentlich geringere Bedeutung des historischen Wissens in einem sehr viel stärker von privaten Trä-

gern (70 %) geprägten Bildungswesen auf. Seit Ende der 80er Jahre debattierten Geschichtslehrer über Zweck, Inhalt und Form des Geschichtsunterrichts und präzisierten die Inhalte der Lehrpläne, die ab 1998 umgesetzt werden. Das Schwergewicht wurde dabei auf Fertigkeiten gelegt, die ein historisches Bewußtsein fördern. Sie warnte vor einer Überladung der Lehrpläne mit Faktenwissen. Dies erschwere die Einführung neuer Standards. Sie könnten nur erfolgreich in Zusammenarbeit mit den „Geschichtserziehern“ umgesetzt werden, die in den Niederlanden als aktive Betreiber der Reform auftreten.

Das Fehlen neuer Geschichtslehrbücher beklagte Arakel Gyulbudaghian vom armenischen Bildungs- und Wissenschaftsministerium. Die neuesten Lehrwerke seien lediglich von ihrer ideologischen Terminologie befreit worden und nicht dem Alter der Schüler angepaßt. Lehrbücher werden immer noch von Akademikern und nicht von Praktikern verfaßt, die die Spezifika der Zielgruppen besser kennen. Magda Telus hat daraufhin „ein gutes Schulbuch aus der Sicht des Eckert-Instituts“ entworfen, indem es nicht auf den Monolog des Autors, sondern auf den Dialog mit dem Schüler, also auf Diskursivität durch Verwendung verschiedenartigster Materialien im Lehrbuch, angelegt sein sollte. Durch die Multiperspektivität der Darstellungen könnten vermeintliche „historische Wahrheiten“ relativiert werden, die immer wieder als Argumente in der politischen Auseinandersetzung erhalten müssen.

Von der unabhängigen Lehrbuchproduktion oder der freien Entscheidung der Geschichtslehrer für das eine oder andere Lehrbuch aufgrund eines Marktangebots mit einer Vielzahl von Schulbuchverlagen und Autoren sah man sich unter den gegebenen ökonomischen Bedingungen in der GUS noch weit entfernt, wie die Diskussion zeigte. Lehrbücher nach westeuropäischem Muster seien nicht zu produzieren. Bestenfalls könnten zwei oder drei Ge-

schichtsbücher verfaßt werden. Niedrige Autorengehälter (max. 10 % vom Verkaufserlös), ein ungerechtes Verteilungssystem und das Monopol von drei oder vier Verlagen behinderten in Rußland einen freien Wettbewerb. In Georgien bestätigt und empfiehlt ein wissenschaftlich-methodologisches Komitee des Bildungsministeriums neue Lehrbücher. Aber auch andere Lehrmaterialien (Quellenhefte o. ä.) sind in den Schulbibliotheken nicht erreichbar oder die Arbeit mit Kopien nicht finanzierbar.

Am zweiten Seminartag ging es um die Geschichtslehrer, ihre Aus- und Fortbildung. Ihr geringes Prestige habe laut Ayden Aslanov, Methodiker des Lehrerfortbildungsinstituts in Baku/Aserbaidschan, zu Nachwuchsproblemen geführt. Ebenfalls habe die Fortbildung für die neuen Lehrprogramme an seinem Institut wegen hoher Unterrichtsbelastung (36 Wochenstunden) der Lehrer und dem Mangel an Universitätslektoren oder Akademikern als Dozenten sehr gelitten. Wegen der geringen Nachfrage sei in Moldavien das Aufnahmeverfahren für Geschichtsstudenten ausgesetzt worden, ergänzte Elena Muraru, Professorin an der Staatlichen Universität Moldaviens. Nach dem fünfjährigen Geschichtslehrerstudium sei alle fünf Jahre eine Fortbildung zwar obligatorisch, müßte aber an eine Gehaltssteigerung gekoppelt werden. Ob aber Zwang oder ein höheres Gehalt eine ausreichende Motivation zur Fortbildung darstellt, wurde in Frage gestellt. Aus ihrer Erfahrung heraus, meinte Joke van der Leeuw-Roord, müsse die Reforminitiative von den Lehrern selbst kommen und könne nicht von oben verordnet werden. Erfolg stelle sich dann ein, wenn an den Professionalismus und das Berufsethos der Lehrer appelliert werde. Ein solches Ethos mit der Bereitschaft, ständig dazu zu lernen, müßte den Studenten schon in der Ausbildung vermittelt werden. Auf die Inhalte der Aus- und Fortbildung ging Ian McKellar näher ein. Bei der Geschichtslehrausbildung an

der Pädagogischen Fakultät der schottischen Universität Strathclyde würde die Vermittlung praktischer Unterrichtserfahrung und des „Lernens der Kinder“ dem „Unterrichten von Kindern“ vorgezogen. Die Studenten sollen in die Lage versetzt werden, ihre Lehrmethoden selbstkritisch zu überprüfen und weiter zu entwickeln.

Das Dilemma einer Bildungsreform in seinem Land schilderte Tamas Tatischwili, Stellvertretender Bildungsminister Georgiens. Sie sei in der Öffentlichkeit wegen der Erhöhung des Lehrdeputats (von 9 auf 18 Wochenstunden) und der Schülerzahl sowie der Einführung der kostenpflichtigen Klassen 10 und 11, wovon nur das beste Drittel der Schüler (nach Vorjahresnoten) ausgenommen werde, sehr unpopulär. Am umstrittensten sei die Bewertung der Lehrer durch „freiwillige“ Testate, die die Qualifikation der Lehrer feststellen sollen und über die Gehaltshöhe entscheiden oder, wie vermutet wird, gar über Entlassungen. Jede Arbeit habe ihren Preis und müsse bezahlt werden. Aufgrund der ökonomischen und sozialen Lage, so schloß er, könne eine kostenlose Ausbildung in Georgien vom Staat nicht garantiert werden. Die Auswahl der „Besten“ wurde als problematisch gesehen, denn leicht können soziale Grenzen durch Bildung noch verstärkt werden und es zu sog. „drop outs“ kommen. Genauso ist natürlich die Frage der Kriterienbildung zur Evaluation der Lehrer brisant, zumal der Hochschulsektor nicht entsprechend evaluiert wird. Das Gehalt werde dort durch ein „Grant-System“ über die Forschungsleistung anhand bewilligter Projekte bestimmt. Praktizierende Lehrer aus Georgien waren leider nicht anwesend.

Alexander Schevyryjov, Leiter der Forschungsabteilung für Geschichtsunterricht am Institut zur Entwicklung von Erziehungssystemen, mahnte selbstkritisch an, daß in der GUS bei der Transformation der Lehrinhalte und Schulbücher immer noch die Inhalte den Fertigkeiten

vorgezogen würden. Zu liebgewonnenen Fakten würden nun neue hinzugefügt. Es fehle die elementare Reflexivität und Skepsis gegenüber der eigenen Arbeit. Die Schüler dürften nicht mehr mit der eigenen Auseinandersetzung des Paradigmenwechsels belastet werden, das seien die Gefechte der betroffenen Generationen. Fakten sprächen eben nicht für sich, sondern würden von bestimmten Grundannahmen erst zu solchen erhoben. Es komme also auf die Offenlegung des eigenen Interpretationsrahmens an. Am Beispiel der Inkorporation Georgiens in das Zarenreich 1801 (Annexion oder Beitritt) fragte er: Wie sollen die Kinder mit solch widersprüchlichen Interpretationen umgehen? Prof. Lomaschwili vom Gogebaschwili-Institut für Erziehungswissenschaften und ein Autor der Standards für georgische Geschichte widersprach. Es gebe nur eine Wahrheit, die die Wissenschaft aufdecken müsse. Natürlich müßten den Studenten verschiedene Konzeptionen vermittelt werden, aber Fakten ergäben zusammen ein „wahres“ Bild der Geschichte, wie im Falle der „Annexion“ von 1801. Wenn die Bedeutung der eingangs gestellten Frage von allen geteilt wurde, so zeigen diese beiden Standpunkte wie verschieden sie beantwortet werden kann. Damit die „Konzentration auf das praktisch Mögliche“ aber nicht zu einer Abwehr „maximaler Ansprüche“ nach demokratischer bzw. emanzipatorischer Erziehung im Sinne des Europarats führt, sollte gerade die von den GUS-Teilnehmern reklamierte Andersartigkeit der Werte thematisiert werden. (West-) Europa sollte hier Interesse an der Geschichte seiner östlichen Nachbarn demonstrieren und den Vorschlag eines gemeinsamen Buchprojekts zur Geschichte Kaukasiens durch methodologische und didaktische Hilfsangebote sowie durch kritisches Fragen unterstützen. Durch konkretes Zusammenarbeiten läßt sich am ehesten voneinander lernen. *Oliver Reisner*