

INTERVIEW 2

15.3.2010

Männlich, ca. 52 Jahre,

Zeile	Interviewtext, Zeitdauer ca. 1 Std. 23 Minuten. Ort: Wohnzimmer von Herrn H.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37	<p>I: Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, über Ihr Berufsleben als Geschichtslehrer zu erzählen. Ich bitte Sie einmal zu strukturieren, in wie weit sich Ihre berufliche Tätigkeit als Geschichtslehrer verändert hat und zu schauen, was Ihnen noch besonders im Kopf geblieben ist!</p> <p>H: Ich habe Geschichte erfahren durch Eltern und Großeltern in meiner Heimatgemeinde, habe in der Schule einen Geschichtsunterricht gehabt, der chronologisch vorging und, wie es damals üblich war, lange vor dem Zweiten Weltkrieg geendet hat. Und dann habe ich Geschichte studiert, und da habe ich erstmal richtig mitbekommen, was Geschichte eigentlich ist. Ich habe Schwerpunkte im Studium erarbeitet – ein Schwerpunkt davon war Mittelalter, und ich hatte das große Glück, bei Uwe Uffelman zu studieren, habe mit ihm auch zusammen ein Buch herausgegeben zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Dazu haben wir Unterrichtsstunden gehalten, also Beispiele gegeben. Er selbst hat sich gestellt und Unterrichtsstunden gehalten, sich unserer Kritik preisgegeben. Und dann kam ich in die Schule und habe gemerkt, ich habe jetzt Epochen in der Geschichte behandelt, für mich wichtige, wo ich auch eigene Fragestellungen hatte, aber wenn ich in der Schule das jetzt chronologisch mache, habe ich viele Lücken. Ich habe zwar vieles aufgearbeitet, aber nicht den Zeitaufwand, jetzt in der Arbeit diese Lücken auch anspruchsvoll zu füllen. Ich konnte ja nicht nur in meinem Schwerpunkt Mittelalter unterrichten, wo ich zwei Schuljahre daraus machen könnte, ich muss mich ja auch an gewisse Pläne halten. Da habe ich dann gleich gemerkt – oh, eine Geschichtsstunde vorzubereiten und zu halten, ist um vieles anspruchsvoller als eine Mathematikstunde. Wenn mein Anspruch ist, die Schüler sollen reden und nicht nur ich, dann muss das ordentlich vorbereitet sein. Im Studium habe ich ja auch so Unterrichtsvorbereitungsbögen kennen gelernt – Raster, verschiedene, und bei Uffelman auch einmal gelernt, wie ich über längere Zeiträume plane, also nicht nur von Stunde zu Stunde, und nicht nur einen Stundenaufbau, sondern das auch in einer Einheit sehe und da einen Spannungsbogen lege und wie ich von einer problemorientierten Fragestellung ausgehe und danach meinen Unterricht halte. So ideal wie manchmal im Studium waren die Schüler in der Wirklichkeit natürlich nicht, aber ich muss sagen: Mir hat der Geschichtsunterricht großen Spaß gemacht, und ich habe mit am meisten gelernt. Eine Hilfe war für mich immer das Tafelbild. Ich habe so im</p>

38	Laufe einer Stunde ein Tafelbild entwickelt, das ich mir im Entwurf
39	hingeschrieben habe, wo ich so ein paar zusammenfassende Thesen hatte,
40	die ich mit den Schülern zusammen Schritt für Schritt entwickelt habe. Das
41	hat mir so ein bisschen Strukturierung und einen Halt gegeben. Mir war es
42	immer wichtig, dass ich in einem Schuljahr mit dem Anspruch dieses
43	Stoffplanes zu Ende komme, dass ich z.B. Französische Revolution auch im
44	8. Schuljahr fertig gemacht habe, dass ich Erster Weltkrieg, Weimarer Zeit
45	und Zweiter Weltkrieg im neunten Schuljahr fertig hatte, um dann im
46	zehnten Jahr für Zeitgeschichte Zeit zu haben. Dass ich mir Themen –
47	Vietnamkrieg, die ganzen Studentenunruhen, die Gesellschaft der
48	Bundesrepublik Deutschland – für das ganze zehnte Schuljahr, wo ich auch
49	reifere, ältere Schüler habe, bereit halte und aktuelle Geschichte mache.
50	
51	I: Geht es dabei um politische Positionierung oder um Allgemeinbildung?
52	
53	4.41
54	H: Ja, ich musste denen auch – die Zehnt- und Neuntklässler wollen von
55	ihrem Lehrer auch politische Positionierung, die ich ihnen gesagt habe.
56	Aber jeder bringt irgendwo seine politischen Positionen unter. Aber mir
57	ging es auch darum, dass sie selbst politische Position beziehen können.
58	Dass sie ihre Zukunft mitgestalten können, und das können sie ja nur, wenn
59	sie die Zeitgeschichte verstehen und wenn sie ein wenig Erfahrung haben,
60	was denn Geschichte gewesen ist, wie früher Herrschaft von Menschen
61	über Menschen abgelaufen ist, wie sich das entwickelt hat, was jetzt in der
62	Demokratie mit uns ist. Wir können mitbestimmen, also müssen wir das
63	wahrnehmen, müssen wir aktiv werden. Ich bin in meinem Verhalten als
64	Geschichtslehrer aus dem Stall geprägt, wo ich herkomme. Ich komme aus
65	einer Arbeiterfamilie; mein Großvater musste im Zweiten Weltkrieg
66	untertauchen, weil er Kommunist war. Der ist ins Saarland gegangen und
67	erst nach dem Zweiten Weltkrieg zurückgekommen. In dem Ort Lauenbach,
68	wo ich groß geworden bin, wusste jeder genau, der und der war ein Nazi,
69	der hat damals Führungspositionen gehabt, die er nach dem Krieg genauso
70	weiter gehabt hat. Die waren geachtet und geschätzt im ganzen Ort. Und
71	trotzdem hält man in so einem Ort, auch wenn man eine andere politische
72	Position und Partei hat, zusammen. Der Bürgermeister, ein alter Nazi, ist zu
73	meinem Großvater gekommen und hat gesagt: Karl, du musst
74	verschwinden, die holen dich. Und der Großvater ist verschwunden dank
75	des Hinweises von seinem Freund, der eben ein Nazi war.
76	Dieser Anspruch mit meinen Schülern so zu arbeiten hat sich gehalten, und
77	ich habe denen oft Aufträge gegeben, sie sollen Großeltern, die es noch
78	gibt, interviewen. Was wissen die noch? Die sind die letzten Zeitzeugen, die
79	können ihnen noch Sachen erzählen, die irgendwann weg sind. Sonst lesen
80	sie irgendwelche Bücher, von fremden Personen, fremde Quellen für sie.
81	Sie sollen doch lieber ihre Bezugspersonen versuchen zu interviewen.

82	Oder: Eines meiner Prinzipien ist ja sowieso: So oft wie es geht aus der
83	Schule rausgehen. Draußen lernen wir mit am meisten. Ich mache immer
84	im 9. und 10. Schuljahr das große Projekt Kriegerdenkmäler: Wie wird Krieg
85	dargestellt? Wie wird das Ganze nach dem Krieg festgehalten? Ist es ein
86	Mahnmal gegen Krieg? Ist es eine Verherrlichung von Krieg? Werden da
87	Helden, die andere getötet haben, verherrlicht, oder wird das Leid in der
88	Heimat gezeigt? Und da bringen die Schüler aus ihren Heimatgemeinden
89	dann Fotos mit, fragen auch die Leute....
90	
91	I: Um was geht es Ihnen dabei? Um kritisch reflektierte Enkulturation –
92	dass Schüler in die Geschichtskultur, die in der Gesellschaft gang und gebe
93	ist, eingeführt werden? Oder eher um das Bewusstmachen, dass man
94	Geschichte im Nachhinein in der Darstellung erst konstruiert?
95	
96	H: Ja, na ja (denkt etwas nach), ich diskutiere mit denen auch solche
97	Thesen wie die, dass die Geschichte von Siegern geschrieben wird. Die
98	Verlierer schreiben keine Geschichte.....
99	
100	I: ... die schreiben Bücher....
101	
102	H: ... und dass sie kritische Fragestellungen haben an die Geschichte. Wenn
103	jetzt in ihrem Leben etwas abgehandelt wird, wo sie mitbestimmen
104	können, wo sie wählen können, vielleicht im Gemeinderat sind, dass sie
105	dort auch argumentieren können: Wenn wir ein Kriegerdenkmal bauen,
106	dann so und so.
107	
108	I: Aber es geht ja nicht jeder in den Gemeinderat?!
109	
110	H: Ja, aber dass sie bei Wahlveranstaltungen, wo sich Landtags-,
111	Bundestagskandidaten aus ihrem Landkreis vorstellen, sie sind im
112	Publikum, dass sie da solche Fragestellungen haben und kritisch sind. Da
113	geht es zwar nicht ums Kriegerdenkmal, aber dadurch haben sie gelernt,
114	wie Geschichte gesehen werden kann – wenn ich da eingemeißelt sehe:
115	„Fürs Vaterland in der Ukraine gestorben“, dann müssen die sofort
116	schalten und fragen: Halt, warum musste er soweit laufen, um das
117	Vaterland so weit weg zu verteidigen. Hätte er das nicht in Deutschland
118	verteidigen können? Also Sachen kritisch hinterfragen, selbstverständliche
119	Behauptungen mal überprüfen: Stimmt das?
120	
121	I: Das heißt: Geschichtsunterricht ist für Sie nicht nur Teil der politischen
122	Bildung, sondern es geht Ihnen auch darum, dass man Geschichtsbilder
123	bewusst macht, die die Vergangenheit verschieden oder sogar verzerrend
124	interpretieren.
125	

126	H: Das ist auch ein Stück der werdenden Persönlichkeit. Das gehört mit zur
127	Persönlichkeitsentwicklung. Ich kann mir keinen Schüler vorstellen, den ich
128	bei der Persönlichkeitsentwicklung unterstütze und begleite, der ohne ein
129	Geschichtsbewusstsein, ohne in der Politik mitdenken zu können, sich zu
130	einer reifen Persönlichkeit entwickelt.
131	
132	I: Es gibt ja, vor allem in der heutigen Gesellschaft, nicht nur
133	Kriegerdenkmäler und andere offizielle Gedenkstätten, sondern es gibt vor
134	allem auch geschichtskulturelle Entwicklungen, die man vor zehn Jahren
135	noch nicht für möglich gehalten hatte. Zum Beispiel Helge Schneiders Film
136	„Mein Führer“. Oder die ganzen Hitler Comedies, die in Youtube laufen,
137	Walter Moers' „Ich sitz' in meinem Bonker in Berlin“ usw. Wenn sich die
138	Geschichtskultur verändert, die ja gar nicht im Lehrplan erwähnt wird – der
139	blendet sie aus seinem Bildungsbegriff aus – ist das dann für Sie Anlass,
140	diese politische Orientierungsfähigkeit auch anhand neuer
141	geschichtskultureller Manifestationen zu entwickeln? Oder nehmen Sie das
142	nicht in ihren Geschichtsunterricht auf?
143	
144	10.40
145	H: Es ist anders für mich. Als ich persönlich jünger war, war ich an solchen
146	Neuerungen viel näher dran, habe sie noch selbstverständlich gewusst.
147	Heutzutage weiß ich vieles nicht, bekomme es von meinen Schülern gesagt,
148	mache mich mithilfe des Internets kundig, und greife die selbstverständlich
149	auf. Die Gesellschaft ändert sich, also muss ich – ändert sich auch die
150	Schule. Bloß, bis sich mal ein Geschichtsunterricht, die Inhalte, ändern, da
151	braucht es lange. Auf diese Mühen kann ich nicht warten, da muss ich
152	selbst rangehen und mal so ein Lied in den Unterricht mitbringen, oder
153	einen solchen Film anschauen, und mit den Schülern erarbeiten. Was wird
154	hier sachlich gezeigt? Die Schüler werden dadurch mehr angesprochen, als
155	wenn ich irgendeinen Spiegel TV Film Ausschnitt vom Zweiten Weltkrieg
156	völlig versachlicht zeige, da sind die nicht dabei. So wie ich emotional
157	angesprochen werden wollte, so wollen die auch emotional angesprochen
158	werden auf ihrer Wellenlänge...
159	
160	I: .. das ist ja eine pädagogische Begründung. Weil: Versachlichung im Sinne
161	von Objektivität gibt es ja eigentlich gar nicht in der Geschichtsdarstellung.
162	Geschichte liegt ausnahmslos in der eigentümlichen Form einer Erzählung
163	vor. Und Erzählungen sind immer eine Konstruktion.
164	
165	H: Ja ich mache ja auch viel Quellenarbeit. Das liebe ich.
166	
167	I: Stopp! Sie haben jetzt Emotionalität genannt, und gerade haben sie
168	Quellenarbeit angeführt. Das sind durchaus zwei unterschiedliche Pole des
169	Geschichtsunterrichts. Das eine ist sozusagen die Pädagogisierung des

170	historischen Lernens. Und das andere ist eher die Methodik der
171	Wissenschaft, aus der die Geschichtsdidaktik kommt. Und was ist da jetzt
172	für Sie wichtiger?
173	
174	12.40
175	H: (überlegt sehr lange) Mit Siebt- und Achtklässlern kann ich noch nicht so
176	diskutieren wie in der neunten und zehnten Klassen. Da steht die
177	Grundarbeit an. Mit denen mache ich einfache Quellenkunde, die man
178	wissenschaftlich nennen kann. Aber sehr einfach: Die kriegen einen
179	Quellentext, versuchen ihn einzuordnen, versuchen Personen aufgrund von
180	Beschreibungen zu identifizieren – ist es ein Kirchenmann oder ein
181	weltlicher Herrscher, versuchen Sachverhalte rauszukriegen. Ich muss
182	sagen, also ich bin ja im Bereich von fünf bis zehn tätig, und erst im
183	neunten, zehnten Schuljahr, da kann ich dann auf die persönliche Ebene
184	gehen.
185	
186	I: Mir fällt auf, dass das alles sehr unterrichtstechnische, methodische,
187	pädagogische Begründungen sind. Kommen Sie doch mal darauf zurück,
188	was Sie am Anfang erzählt haben, warum Sie Geschichte fasziniert hat und
189	wie Sie versucht haben das in Ihrem Unterricht, in der Schule, zu leben. Ob
190	das geklappt hat oder nicht?!
191	
192	H: (denkt nach) Ich habe meine erste wissenschaftliche Zulassungsarbeit
193	geschrieben über Luthers Haltung im Bauernkrieg. Und da war so eine
194	persönliche Fragestellung dabei, wie diese Person – ich bin ja
195	autoritätshörig erzogen worden, in meinem Ort in Lauenbach wird man als
196	Sozialdemokrat geboren, als Protestant, als Handballer, Fußballer geboren,
197	das wird alles in die Wiege gelegt. Und dieser protestantische Held, den
198	mal zu hinterfragen, wie er sich denn im Bauernkrieg verhalten hat. Das
199	war für mich hochinteressant und spannend und...
200	
201	I: ... ging es da um die Lüge der Moral? ...
202	
203	H. ... ja, da ging es auch um die Moral. Das war vielleicht mit einzubetten in
204	die alte Fragestellung „Wie haben sich meine Eltern im zweiten Weltkrieg,
205	im Faschismus verhalten“. Da habe ich von meiner Mutter ganz naive
206	Erzählungen mitbekommen, wie sie z.B. dem Nachbarn – der war ein Jude,
207	das wusste man – abends einen Krug Milch auf die Gartenmauer gestellt
208	hat und jeden Morgen war der Krug Milch weg. Und ich fragte sie dann: Du
209	hast doch einen Grund gehabt, warum du dem Milch gegeben hast,
210	wusstest du, dass die keine Lebensmittel bekommen, dass die
211	ausgehungert werden? Also das wusste die alles nicht, aber sie hat dem
212	einen Krug Milch hingestellt...
213	

214	I: ... das wusste sie sicher. Weil: Jeder hatte seinen Juden, dem er mal die
215	Tasche hoch getragen hat...
216	
217	H: ..ja, ich sagte, du wusstest genau, dass die nichts zu essen kriegen,
218	deswegen hast du das hingestellt, und irgendwann wurde das
219	Milchkännchen nicht mehr weggenommen – ja, und was für einen Schluss
220	hast du dann daraus gezogen? „Ja, die wore nemme do!“ Und dann zog ich
221	– das grenzt fast an Arroganz, in der heutigen Zeit, wo es mir gut geht, wo
222	ich nie Konfliktfällen ausgesetzt bin – meine Eltern so peinlich frage - aber
223	ich wollte es eben von denen wissen: Ihr habt gewusst, dass die nicht mehr
224	da sind. Ihr habt gewusst, die sind nicht freiwillig weg, die sind abgeholt
225	worden. Ihr habt auch gewusst, wohin die gebracht worden sind, aber
226	hattet wie die große Mehrheit Angst darüber zu reden und weiter zu
227	fragen.
228	
229	
230	16.11
231	I: Das heißt, die Problemorientierung, für die Sie sich so fasziniert haben, ist
232	eigentlich nur ein Vehikel für die Suche nach der Wahrheit in der
233	Geschichte. Kann man diesen Aspekt im Schulsystem leben oder stößt man
234	da schnell an Grenzen – wenn man nach der Wahrheit sucht?
235	
236	H: Das ist ein Zeitaufwand, und das kann ich nur lösen, wenn ich mir im
237	neunten Schuljahr drei Epochen raussuche und die intensiv behandle. Im
238	achten Schuljahr genauso. Die anderen fasse ich den Schülern kurz
239	chronologisch zusammen, dass sie wissen, aha, wie kommen wir jetzt von
240	da nach dahin, Kurfürsten zum Bauernkrieg, äh, zur Revolution, aber ich
241	nehme mir Epochen raus und diese Epochen arbeite ich dann ausführlich
242	mit denen durch und halte mich an keinen Plan und nix. Weil, im Laufe der
243	Zeit habe ich die Erfahrung gemacht, gelernt, was wichtig ist in der
244	Geschichte.
245	
246	I: Was denn?
247	
248	H: Dass ich beispielhaft eine Entwicklung zeigen kann. Zum Beispiel, in der
249	Französischen Revolution, das mit der Guillotine, wie sich das ganze in Paris
250	abgespielt haben soll, dann die Vorgeschichte, was war denn die Ursache...
251	
252	I: Aber das ist ja jetzt – Entschuldigung, wenn ich Sie unterbreche – auch
253	ein bisschen kausalgeschichtlich gedacht. Eigentlich hatte ich Sie so
254	verstanden, dass es Ihnen um solche Fragen geht wie z.B. bei Sartre die
255	revolutionäre Moral: Dass die Jakobiner später so wurden wie die Leute,
256	die sie bekämpft haben und weghaben wollten. Und dass Revolutionäre so
257	werden können wie die Machthaber, die sie durch ihre Revolution stürzten.

258	Da stellen sich Fragen von Glaubwürdigkeit und Nachhaltigkeit der Ideen.
259	Aber das Schwierige ist doch, solche Dinge dann auch zu thematisieren.
260	Wie thematisieren Sie solche theoretischen, moralisch-ethisch-
261	philosophischen Fragestellungen? Die lassen sich ja nicht am
262	Geschehnisverlauf ablesen, und wahrscheinlich auch nicht am Tafelbild.
263	
264	H: Ja, indem ich denen zum Beispiel zwei widersprüchliche Quellen gebe.
265	Und dann ist natürlich viel meine moralische Predigt. Die ich zwar so weit
266	wie es geht zurückhalten will, aber manchmal geht da mit mir der Gaul
267	durch und ich werde moralisch. Was Luther da groß versprochen hat, wie
268	jeder ein selbstständiger – Demokrat fast – sein soll. Und wieder die andere
269	Seite: Warum prügelt und schlägt ihr sie nicht tot, ich verspreche euch das
270	Himmelreich. Hier sind zwei gegensätzliche Haltungen. Kommt das von der
271	gleichen Person? Oder was muss da wohl passiert sein, dass eine Person
272	zwei derart verschiedene Sachen schreibt? Oder: Die glorreiche Revolution
273	in Russland. Und dann gebe ich denen einen Bericht über ein Gulag, und es
274	entsteht die Frage: Was ist denn da passiert? Sind das die zwei Seiten einer
275	Medaille? Oder welche Frage stellt sich jetzt für uns? Was wollen wir
276	wissen? Wie es dazu kam? In jedem glorreichen Staat steckt auch eine
277	Schwachstelle, die wir versuchen auszumerzen. Und wenn ich dann den
278	Bogen spanne zu unserer Bundesrepublik, die beste Demokratie, die es je
279	gab, und dann sage, aber halt, gibt es auch da Schwachstellen, für deren
280	Ausmerzung wir kämpfen müssen, und dass es uns noch besser geht, dass
281	die soziale Gerechtigkeit noch besser wird.
282	
283	I: Das heißt, die Problemorientierung orientiert sich immer an einem
284	genetischen Ansatz (wie ist es geworden, was ist daran zu verbessern).
285	
286	H: ...und wo hätten die Menschen andere Entscheidungsmöglichkeiten
287	gehabt!
288	
289	I: .. und durchlaufen Sie solche Entscheidungsfindungen auch im
290	Unterricht?
291	
292	H: Zum Beispiel nach dem Zweiten Weltkrieg, Stunde Null, lasse ich
293	verschiedene Gruppen bilden – da sind die Arbeiter, da die Industriellen,
294	Deutschland existiert nicht mehr, es gibt fremde Staaten, die haben das
295	Sagen, es gibt einen Alliierten Kontrollrat: Was, wenn die Euch sagen
296	würden, ihr könnt euer Deutschland jetzt neu gründen. Was wäre für euch
297	wichtig? Wie bauen wir das auf? Und dann je nach Wissensstand kommen
298	da manchmal ganz gute Sachen.
299	
300	I: Das ist natürlich eine abstrakte Metaebene. Konkreter wäre ein Beispiel
301	aus der Industriellen Revolution. Da gab es in der Neckarsulmer

302	Jutespinnerei Spohn 1909 einen Streik, und ich habe einmal die Situation
303	eines Arbeiters recherchiert, der vor der Frage stand, ob er als
304	Gewerkschaftsmitglied und SPD-Sympathisant, der ja trotz Ende des
305	Sozialistengesetzes Anfang des 20. Jahrhunderts noch verfolgt wurde, seine
306	10jährige Tochter als Streikbrecherin zur Fabrikarbeit schickt, um seine
307	Gewerkschaftsbeiträge weiter zahlen und für die Arbeiterrechte kämpfen
308	zu können. Der Unternehmer hatte den fremdländischen Arbeitern
309	Fabrikwohnungen gestellt, die sehr komfortabel und günstig waren. Er
310	hatte nur das doppelte Wassergeld kassiert und am Ende sogar Profit
311	gemacht. Also Sein und Schein und Dilemma-Situationen sind ja etwas
312	anderes in der Geschichte als wenn ich in der Chronologie mal eine kleine
313	Lücke öffne und sage: Hättet ihr an den Rädchen nur etwas anders
314	gedreht!
315	
316	H: Das ist ja oft auch eine Ohnmacht der Bevölkerung. Wo kann ich denn an
317	Rädchen drehen? Oder sind es Personen, die die Rädchen drehen? Ja, und
318	das – ähm, ja, und da kommen die Schüler oft zu dem Schluss, dass es eben
319	früher mehr Personen waren und heute in unserer Demokratie, in unserer
320	parlamentarischen Demokratie, auch die Bürger mit am Rädchen drehen
321	können.
322	
323	I: Und hat sich da jetzt etwas verändert in Ihrer beruflichen Laufbahn? War
324	Ihr Unterricht früher mehr an Personen orientiert und heute mehr an
325	Systemen oder an Strukturen? Oder ist es gleich geblieben?
326	
327	H: Früher habe ich mich mehr an Strukturen gehalten, und mein Wissen hat
328	sich jedes Mal, wenn ich z.B. Bauernkrieg durchnahm, vergrößert. Also ich
329	habe mir mehr angeeignet als die Schüler. Und da habe ich so eine neue
330	Sichtweise und muss nicht mehr nur auf die Strukturen gehen, da kann ich
331	auch mal verfallen in das Erzählen. Was ich gemerkt habe: Das ist eine ganz
332	andere Qualität, als ich es früher eingeschätzt habe. Auch wenn ich denen
333	mal so ein Geschehnis, in der badischen Revolution in einem Dorf, warum
334	die ausgewandert sind, von einem Bub erzähle, wie der fast verhungert ist.
335	Wenn ich das denen erzähle als spannende Geschichte, dann sind die im
336	Zeitalter, wo die Comics sehen und die Qualität des Vorlesens nicht mehr
337	genießen können, mehr dabei, als wenn ich so eine Struktur entwickle
338	und daran etwas aufzeige. Also da bin ich auch mal auf die Ebene gegangen
339	und habe gemeint: och, das ist jetzt mal was anderes. Wo ich sowieso bei
340	jedem Durchgang, den ich mit Geschichte mache, andere Schwerpunkte
341	setze. Und das ist schön, diese Freiheit nehme ich mir. Früher war ja
342	Geschichte ein Fach, das im zehnten Schuljahr abgeprüft wurde, wo fremde
343	Prüfer in die Schule kamen, wo sie gemessen haben, was die Schüler
344	wissen – das ist ja heute nicht mehr der Fall – was mir einerseits die
345	Freiheit gibt, mit denen zu machen, was ich für wichtig finde – die Kontrolle

346	ist nicht mehr da. Aber ich könnte auch schlampen.
347	
348	24.28
349	I: Wie war das früher, als die Kontrolle da war: Hat das mit der
350	Problemorientierung kollidiert? Hat das das Denken verhindert?
351	
352	H: Nein. Gut, das ist jetzt – hm. Mir haben manchmal die Haare zu Berge
353	gestanden, wenn ich irgendwo in der Schule war und die im zehnten
354	Schuljahr abgeprüft habe, wo der Lehrer mir selbstverständlich gesagt hat:
355	Wissen Sie, ich bin nur bis zum Ersten Weltkrieg gekommen. Also fragen Sie
356	bitte nur bis zum Ersten Weltkrieg. Und ich habe den Anspruch, so wie ich
357	den Unterricht mache, muss ich auch prüfen. Also habe ich denen in der
358	Prüfung eine Quelle oder eine Karikatur vorgelegt, auf oder aus der wir
359	dann die Geschichte entwickelt haben. Also: Karikatur ist für mich auch ein
360	ganz wichtiges Element für Geschichte
361	
362	I: Also Sie haben die Schüler in den Konstruktionsprozess von Geschichte
363	mit eingebunden. Das machen Sie – sagten Sie – ja ohnehin immer.
364	Trotzdem bleibt da für mich so ein Beigeschmack. Denn Sie sagten ja, es
365	ginge Ihnen auch ein Stück weit darum, moralisch den „Geschichtserzieher“
366	raushängen zu lassen. Was sind Sie denn nun eigentlich?
367	Geschichtserzieher? Oder Wahrheitssucher? Oder sind Sie jemand, der
368	alles kann?
369	
370	H: Nein. Jemand, der vieles versucht. Ich habe ganz sicher Erlebnisse, wo
371	ich gescheitert bin. Wo ich eine größere Unterrichtseinheit vorbereitet und
372	gemerkt habe: Mit diesen Schülern geht das nicht. Aber dann muss ich
373	auch so anfangen: Erfolg habe ich in Geschichte, wenn die menschliche
374	Ebene zu den Schülern stimmt. Also will ich nicht nur der Geschichtslehrer
375	sein, der zwei Stunden da rein geht, sondern ich habe fast immer
376	Geschichte unterrichtet, wo ich auch Klassenlehrer war, wo ich
377	Mathematik vier Stunden halte, Geschichte zwei Stunden,
378	Gemeinschaftskunde eine Stunde, und Technik drei Stunden. Also ich
379	kannte die Schüler persönlich, und da konnte ich dann in meinen so
380	genannten Heimspielen ganz anders agieren und arbeiten. Ich habe aber
381	auch da schon Misserfolge erlebt, wo ich merkte, nein, die wollen diese
382	Erfahrung in Geschichte nicht machen, die haben andere Probleme und
383	Sorgen und anderes im Kopf und war dann enttäuscht und frustriert und
384	habe dann mal ein paar blöde Geschichtsstunden gehalten, um denen zu
385	zeigen, es geht auch anders. Aber dann kam mir: Nein, es muss ja auch mir
386	Spaß machen, dann springt der Funke über. Und dann habe ich mich
387	wieder hingesezt und überlegt, wie kann ich sie packen, wie kann ich jetzt
388	diese Einheit...Lass ich die jetzt ganz weg und gehe gleich auf die
389	attraktivere, oder baue ich die so auf, dass sie vielleicht motiviert werden?

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

I: Ich möchte noch einmal auf die Frage der moralischen Appelle zurückkommen: Manifestiert sich die Erziehungshoheit des Lehrers auch in seiner Deutungshoheit über die Geschichte?

H: Ja! Mir ist klar: Geschichte ist ein Gesinnungsfach, und ich kann da meine Schüler sehr beeinflussen. Was ich aber festgestellt habe, und das hat mich in Erstaunen versetzt: Oft dadurch, dass sie zu meinen Thesen Gegenthesen bilden. Was will ich mehr? Die gewieften Schüler – da war ich noch in Mosbach an der Realschule, und Mosbach ist ja so im Odenwald ein schwärzeres Nest – haben gemerkt, der H. argumentiert sozialdemokratisch mit grünen Thesen. Und da haben sich die gestandenen CDU-Haushalte bemüht Argumente zu finden, die konservativ waren. Und das ist ihnen gelungen, und da konnten wir so ein Streitgespräch führen. Das fand ich sehr gut. So weit komme ich in Heidelberg leider nicht. Da fehlt das Bewusstsein von zu Hause aus, dass die Schüler von den Eltern wissen, wo die positionell stehen, was wird in unserer Familie hoch gehalten, was wird verteidigt? Da kommt nicht dieser Widerpart zu meinen Thesen.

I: Sie haben vorhin die anthropologische Ebene angesprochen – dass Menschen nicht merken (wollten), dass das Milchglas immer weg ist und plötzlich stehen bleibt. Es ist ja in dieser Zeit des Nationalsozialismus immer auch so gewesen, dass diese Dialektik von Erfüllung der Gefühle und Erfassung der Individualität am Ende zu der Frage führt: Wie kann man eigentlich jemanden über die Gefühle erfassen, aber zur Gefühllosigkeit erziehen? Wie funktioniert so etwas? Das sind Fragen, die ich mir stelle und auf die ich seit Jahrzehnten einfach keine Antwort finde, auch wenn ich immer noch bei Hannah Arendt oder Arno Gruen nachlese. Also: Diese anthropologischen Fragen, wie es jemand aushalten kann, auf der einen Seite wie Luther Moral zu predigen, auf der anderen Gewalt zu fordern, oder z.B. wie jemand in/nach der Französischen Revolution seine eigenen gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Ideale an die Machtgier verkaufen kann - dass ganz vieles, was schreckliche Ereignisse in der Geschichte ausmachte, an der Menschlichkeit und nicht an der Unmenschlichkeit liegt – haben Sie so etwas über all die Jahrzehnte Ihrer Berufsbiographie (70er Jahre: Curriculumdebatte, 80er Jahre: Methodenorientierung, 90er Jahre: Subjektorientierung) immer einbringen können? Oder war das in solchen systemischen Wellen schwierig, Menschen in ihren Umständen zu thematisieren anstelle der Umstände selbst?

H: Ich bin von diesen geschilderten Einflüssen in meiner Geschichtslehrertätigkeit wenig beeinflusst worden. Das hat sich in

434	wissenschaftlichen Artikeln, die ich gelesen habe, oder in einem Vorwort,
435	gezeigt. Aber in meiner alltäglichen Arbeit wenig, da war meistens ich der
436	Bestimmer, und ich habe immer entschieden, welche Schwerpunkte ich
437	setze – ob ich mehr Untertanengeschichte mache, ob ich mehr
438	Herrschergeschichte mache...
439	
440	I: ... und wie war das bei Ihren Lehrproben?
441	
442	H: ...da hatte ich nicht den Eindruck, dass die Prüfer eine bestimmte
443	Gesinnung sehen wollten. Die wollten sehen, wie ich mit den Schülern
444	umgehe, wie ich diese Stunde entwerfe und wie ich sie in den Verlauf
445	eingliedere.
446	
447	I: Sie tun ja gerade so, als wäre das Schulsystem unpolitisch!
448	
449	H: (schweigt und denkt nach)
450	
451	I: Jeder Lehrplan trägt in sich auch das Geschichtsbild einer Nation. Und die
452	Frage ist doch, in wie weit man mit dem Lehrplangesichtsbild
453	übereinstimmen kann. Sie sagten vorhin, Pläne interessieren Sie nicht.
454	Aber sind Sie mit politisch-moralischen Appellen wirklich nie in eine
455	Konfrontation geraten mit einem Repräsentant der Schulbürokratie?
456	
457	32.40
458	H: Nein. Eher war ich es, der andere Kollegen angegriffen und gesagt hat:
459	Verdammt noch mal, ich weigere mich in Zukunft zu dir in die Prüfung als
460	Schriftführer oder sonst was zu gehen, wenn du es nicht schaffst, im
461	zehnten Schuljahr auch noch Nachkriegsgeschichte zu machen und
462	abzuprüfen. An den Plan hab ich mich nur gehalten aus dem Grund, dass
463	ich vorankomme und auch neuzeitliche Themen behandeln kann. Das war
464	für mich eine wichtige Grundlage. Ich habe auch die Themen gemacht, die
465	drin waren, aber wie ich die Themen gemacht habe, nach welchen
466	Schwerpunkten, ob ich mich da an die Texte im Buch gehalten habe oder
467	aus meinem Fundus andere Quellen nahm, das war meine Freiheit. Und
468	wenn z.B. die Nachkriegsgeschichte, da gilt ja nicht nur das
469	Wirtschaftswunder, sondern auch: Wie ist diese Bader-Meinhof-Geschichte
470	entstanden, das waren ja genauso wie bei der Mauer Leute, die aus einer
471	politischen Ohnmacht heraus die Welt verbessern wollten, und wie kamen
472	die dann zu dieser Gewalt? Und wie hat die Gesellschaft die gesehen und
473	reagiert? Wie der Arbeiter, der seine Tochter als Streikbrecherin schickt, so
474	gab es vielleicht auch einen Innenminister, der Spitzel losschickt, um den
475	Kampf zu schüren...
476	
477	I: .. ich muss Sie das jetzt fragen: Kann man nachhaltig geltende Freiheit mit

478	Gewalt erreichen?
479	
480	H: (denkt nach) Eigentlich nicht. So Fragen stellen Schüler an mich. Und ich
481	sage, prinzipiell nein, wir können Beispiele zeigen, wo die großen
482	Revolutionen im Desaster geendet haben. Freiheit kann man nicht durch
483	Gewalt erreichen. Es geht ja um die persönliche., ja, das ist ja meine
484	Fragestellung: Herrschaft von Menschen über Menschen: Wenn ich das
485	Ganze kippe, dass nur andere die Herrschaft von Menschen über
486	Menschen erhalten, kann das nicht die Lösung sein.
487	
488	I: Ich finde das seltsam, dass Sie überhaupt nicht genervt waren, wenn Sie,
489	wie in Mosbach, von irgendwelchen konservativen Eltern oder Schülern
490	konservativer Eltern sozusagen beobachtet wurden. Sie sagen, das sei nur
491	eine andere Perspektive der Deutung. Aber es gibt ja auch solche Leute, die
492	dann weiter gehen und sagen: Was ist denn das für ein komischer
493	Geschichtsunterricht? Sozi-Argumente? Der soll doch Geschichte
494	unterrichten! Und da geht's doch darum, dass der Zusammenhang von den
495	chronologischen Ereignissen dargestellt wird. Haben Sie so etwas wirklich
496	nie erlebt? Oder blenden Sie das aus?
497	
498	H: Nein, das habe ich zum Glück nie erlebt. Die Eltern kamen in die Schule,
499	wenn es Probleme mit den Noten gab, aber da haben sie sich nie
500	eingemischt. Wenn, dann haben das die Schüler ausgetragen, die die
501	Position der Eltern vehement vertreten haben. Und da kamen nie Eltern,
502	die gesagt haben: Sie dürfen meinem Sohn nicht so ein Weltbild erzählen.
503	
504	I: Ich hatte Sie anfangs gebeten, Ihre Berufsbiographie in ein paar
505	Abschnitte zu unterteilen. Sie können ja z.B. mal reflektieren, ob Sie Ihr
506	Rollenbild, Ihr Verständnis dafür, weshalb Sie Geschichte unterrichten,
507	geändert haben? Oder ob Sie seine Umsetzung, also die didaktische
508	Inszenierung, geändert haben? Oder ob Sie heute selbst anders mit
509	Geschichte umgehen als in ihren Anfangsjahren? Und wenn ja, wie es dazu
510	kam?
511	
512	H: Ich sehe es vor allem nicht mehr so streng mit den Inhalten. Mir ist es
513	wichtiger, sie kennen ein paar Epochen und in manchen kennen sie sich
514	sehr gut aus. Und wenn sie dann später Lust haben, das Verfahren, das ich
515	mit ihnen gemacht habe, auf andere Epochen in der Eigenarbeit zu
516	übertragen, ist das wunderbar. Aber der Anspruch, dass am Ende des
517	Schuljahres alles chronologisch da ist, den habe ich nicht mehr.
518	
519	I: Außer nach dem Zweiten Weltkrieg.
520	
521	H: Außer dass ich weiß, im 9. Schuljahr ist ein Schnitt und ich habe im 10.

522	<p>Jahr Zeit, mir aus dieser Nachkriegsepoche Themen zu wählen. Da habe ich mal den Vietnamkrieg gemacht, aber wenn die Schüler dann von zu Hause Sachen mitbringen und ich nicht mehr dazu komme, weil einer sagt, mein Großvater hat nach dem Zweiten Weltkrieg eine Fabrik gegründet – alle haben das gleiche Startgeld gehabt, aber er hat irgendwas besseres daraus gemacht, dann hinterfrage ich das: Haben wirklich alle das gleiche Startgeld gehabt, oder hatte der irgendwelche Vorteile?</p>
523	
524	
525	
526	
527	
528	
529	
530	
531	
532	<p>I: Das mit den Inhalten sehen Sie nicht mehr so eng.</p>
533	
534	
535	
536	
537	
538	
539	
540	
541	
542	<p>H: Auch den Umgang mit Schülern, dass ich da den Anspruch habe und mir immer wieder sage: Viel milder, und nachsichtiger zu sein, das Ganze nicht mehr so streng zu sehen. Als junger Lehrer war ich schon vom Alter den Schülern näher, durch mein Auftreten war ich mittendrin, und wenn wir verreist sind, dann habe ich mit denen abends noch mitgefeiert. Jetzt bin ich zu alt dafür, sehe es als selbstverständlich an, dass die unter sich feiern wollen. Ich habe auch nicht mehr den Anspruch. Ich lasse Ihnen Freiräume und lasse sie unter sich sein.</p>
543	
544	
545	
546	
547	
548	
549	
550	
551	
552	<p>I: Und auf Geschichte bezogen?</p>
553	
554	
555	
556	
557	
558	
559	
560	
561	
562	<p>H: Dass ich von Ihnen Hinweise haben will dazu, was eigentlich Thema ist. Sie sagten, mit den Hitler-Comedy, so weit bin ich noch nicht gekommen. Aber ich habe gerne den Asterix genommen. Obwohl die in der heutigen Generation nicht mehr so begehrt sind. Nächstes Jahr bekomme ich mal wieder eine siebte Klasse, und da kämpfe ich dafür, dass ich die bis zur 10. Klasse behalte. Ich will mit einer Lerngruppe kontinuierlich vier Jahre lang arbeiten.</p>
563	
564	
565	
566	
567	
568	
569	
570	
571	
572	<p>I: Es ist ein wenig schwierig, bei dem Sammelsurium jetzt noch einmal eine Linie reinzukriegen. Deshalb stelle ich Ihnen nun eine ganz andere Frage: Sie sagten vorhin, man solle viel aus der Schule rausgehen. Sie sagten aber auch, wie man in der Schule durch problemorientierte Ansätze – Gegenüberstellen von Perspektiven und Hinterfragen von Quellen – ein ordentliches Geschichtslernen arrangieren kann. Daraus folgere ich: Sie waren nie der Meinung, dass Historisches Lernen im schulischen System unmöglich sei. Warum bringt dann Rausgehen aus der Schule zum Lernen mehr, als wenn ich die Dinge in der Schule reflektiere?</p>
573	
574	
575	
576	
577	
578	
579	
580	
581	
582	<p>H: In Heidelberg habe ich so viele Möglichkeiten, mit didaktisch gut aufbereiteten Museen und Gedenkstätten zusammen arbeiten – wenn ich z.B. Geschichte anfangs im 7. Schuljahr, dann mache in eine Führung im Heidelberger Museum. Und dann zum Beispiel haben sie mal mit dem Mitrachskult angefangen, und dann habe ich Schülern gezeigt: Von so ein</p>
583	
584	
585	
586	
587	
588	
589	
590	
591	

566	paar Ausstellungsstücken, was man da für Informationen haben kann, und
567	den auch mal spielen. Und da haben die Kinder mit Kostümen und
568	nachgemachten Gegenständen ein Spiel gemacht, und die waren begeistert
569	fürs Fach Geschichte. Oder: Da gabs doch mal ne alte Römerbrücke in
570	Heidelberg. Und da sind wir dann hingelaufen zum Neckar uns haben
571	geguckt: Wo war die denn? Und wo war das Römerlager? Und da haben
572	wir mal mit schulfremden Leuten einen ganz anderen Zugang erarbeitet.
573	Wenn ich Klöster im Mittelalter mache, ja, dann wandere ich hoch auf die
574	Thingstätte und gucke mir das Michaelskloster an. Wenn ich Weimarer Zeit
575	mache, gehe ich ins Ebertmuseum. Mein Sohn, der war auf dem
576	Kurfürstengymnasium, der hat einen Geschichtslehrer gehabt, der war nie
577	mit denen in irgendeinem Heidelberger Museum.
578	
579	I: Ja, aber die historischen Orte, an die man geht oder an denen Historik
580	präsentiert wird, müssen ja etwas Einzigartiges für das Historische Lernen
581	bieten, das man in der Schule selbst nicht machen kann. Sonst wären es ja
582	nur Illustrationen von Zeitepochen. Also was ist denn das Einzigartige
583	daran, auf die Thingstätte zu laufen und auf das Kloster
584	herunterzuschauen? Was ist einzigartig am Historischen Lernen an diesem
585	Ort?
586	
587	H: Dass die Schüler auf den Grundmauern eines leibhaftigen Klosters
588	stehen, wo sich vor ein paar hundert Jahren eben genau das Leben
589	abgespielt hat, wie es in ihren Geschichtsbüchern beschrieben ist. Dass sie
590	noch sehen, aha, da ist der Kreuzgang, da haben die Menschen gelesen,
591	ihre Wärmestube gehabt, da gibt es zwei Eingänge, dass sie das sehen...
592	
593	I: Also es geht um die Gegenwärtigkeit der Vergangenheit in der Kultur, der
594	Gebäude, und Stätten.
595	
596	H: Oder da war ich mal wo, wo sie aus Stein solche Werkzeuge nachbauen
597	konnten. Die Kleinen waren begeistert. Und solche Begeisterung, die
598	nehme ich gerne mit.
599	
600	I: Und was speziell ist daran Historisches Lernen?
601	
602	H: Dann kann ich in der Schule nochmal meine Fragestellung machen, die
603	Problemstellung, also z.B. gab es einen Grund für die Sesshaftwerdung, von
604	einzelnen streuenden Horden zur Sesshaftigkeit? Oder warum haben sie
605	sich zusammengeschlossen? Dass sie gewisse Aufgaben nicht mehr alleine
606	bewältigen konnten. Wie kam es zum Staatswesen?
607	
608	I: Ich habe diese Frage deshalb gestellt, weil man durch die
609	Pädagogisierung – also Anschaulichkeit oder Verlebendigung als

610	Lehrprinzipien – manchmal Gefahr läuft das Niveau historischen Lernens
611	ein wenig aus dem Auge zu verlieren.
612	
613	H: Durch Anschauung?
614	
615	I: Nein, durch die Fokussierung auf pädagogische Leitmaxime, also
616	Anschaulichkeit, Begeisterung, dass man eine Erfahrung mitnimmt.
617	Manchmal kann das ja auch die historische Reflexion verdrängen. Aber Sie
618	sagten, die machen Sie dann in der Schule.
619	
620	H: Ja, ich muss verschiedene Elemente haben. Das bringt ja dann erst für
621	die Schüler den Anreiz und für den Lehrer die Abwechslung. Also wenn ich
622	immer nur eine Methode habe, nach der ich vorgehe – also ich kann mit
623	meinen Schülern nicht nur wissenschaftlich arbeiten.
624	
625	I: Das ist klar. Es bedeutet aber, dass Sie sehr flexibel in Ihrer
626	Rollengestaltung, in Ihrer Lehrerlebendigkeit sein müssen. Sie müssen in
630	der Lage sein, in sehr viele Geschichtslehrerrollen zu schlüpfen. Fällt es
631	Ihnen leicht, diese Rollen immer wieder zu wechseln? Mal
632	Wahrheitssucher, mal Erziehertyp?
633	
634	H: Ja, also früher ist es mir leichter gefallen.
635	
636	I: Und wo denken Sie, gehören Sie hin? Wo fühlen Sie sich am wohlsten?
637	
638	46.46
639	H: Im wissenschaftlichen Arbeiten mit ab und zu rausgehen in die Praxis.
640	Diese beiden Sachen werden dann wohl meine Schwerpunkte sein.
641	Vielleicht. Ich weiß, ich hatte früher einen Tick. Da habe ich fast zu viele
642	Rollenspiele gemacht. Da habe ich den Wiener Kongress zusammengesetzt
643	und dann gesagt, jetzt spielt ihr mal diese Figuren. Aber das war, das wurde
644	dann zu niveaulos. Da haben die dann um Länder geschachert, und es hat
645	der historische Hintergrund gefehlt, und es war zu weit abgerückt. Es
646	wurde zuviel Klamauk. Es hat ihnen zwar Spaß gemacht, aber der
647	Wahrheitswert wurde immer geringer. Und das setze ich jetzt knapper,
648	aber gezielter ein.
649	
650	I: Da kommen wir zu der Frage der Denkdisziplin. Es ist erstaunlich: Man
651	lernt das ja heute kaum noch im Referendariat, in dem es darum geht, eine
652	Stunde „zusammenzubauen“, aber nicht mehr darum, eine Sache mit
653	Schülern zu durchdenken. Ist denn die Problemorientierung für Sie ein
654	genuin historisches Arbeiten, oder ist es eine Methode, um die Technik der
655	Geschichtsvermittlung zu optimieren? Wo liegt für Sie denn das spezifisch
656	Historische in der Problemorientierung, von der Sie so begeistert sind?

657	
658	H: Dass ich den Schülern die Möglichkeit gebe, selbst Fragestellungen zu
659	entwickeln. Wenn ich die Frage vorgebe, dann ist das so ein Trott. Sie
660	müssen fragen: Hier ist ein Prozess in der Geschichte, dort sind wir
661	gelandet, wie kam es dorthin? Und da sehe ich schon eine Strukturierung,
662	dass die es selbst machen, und muss mich nicht auf eine Aussage festlegen
663	
664	I: Wenn die Schüler die Fragen entwickeln und sozusagen ihren eigenen
665	Forschungsaspekt in den Fokus ihrer Lerntätigkeit rücken – und dann
666	kommen Sie danach und sagen: Aber, moralisch gesehen, ist es doch so....
667	Passt das zusammen?
668	
669	H: Ja. Es kann sein, dass sie zu einer ganz anderen Richtung kommen, und
670	ich meine Sichtweise der Dinge gar nicht so einbringen kann. Und dann
671	lasse ich es auch. Meinen moralischen Zeigefinger und meine politische
672	Richtung kann ich da auch mal zurücklassen – beim nächsten Mal dann
673	wieder.
674	
675	I: Ihre Wandlungsfähigkeit erstaunt mich sehr. Es ist fast schon...
676	
677	H: ...nein, es ist keine Wandlungsfähigkeit... (ist etwas sauer)
678	
679	I: Entschuldigung. Ich habe damit nicht gemeint, dass Sie Ihre Fähnchen
680	nach dem Wind richten. Sondern ihre Fähigkeiten, ganz verschieden als
681	Geschichtslehrer zu agieren und zum Teil auch Dinge vorbehaltlos zu
682	praktizieren, die sich eigentlich vom Logischen her ausschließen oder
683	widersprechen.
684	
685	H: Ich habe in meinem Geschichtsstudium das Glück gehabt, völlig
686	verschiedene Professoren gehabt zu haben, die unterschiedlichste Didaktik
687	angeboten haben
688	
689	I: Ich selbst habe ja auch bei Steinbach promoviert und studiert und mich
690	faszinieren lassen von der Intellektualität seines Umgangs mit den
691	Nazifilmen oder der Oral-History-Methode. Und ich habe auch bei
692	Uffelmann studiert und seine Vorlesungen über das Frankenreich verfolgt,
693	oder zum 17. Juni 1953, zur Südwestdeutschen Geschichte. Aber ich fand,
694	dass sein Geschichtsbild, das er da transportierte, so glatt war, und dass die
695	Problemorientierung, die er didaktisch aufgestellt hatte, nicht sein
696	historisches Denken bestimmte. Ich habe diese eine Frage vermisst, für die
697	er brannte, die er unbedingt beantwortet wissen wollte. Die habe ich
698	vermisst. Die zu beantworten, danach hat Steinbach selbst während seiner
699	Vorlesungen gesucht – wie zum Beispiel die Faszination der Leute im
700	Dritten Reich erklärbar oder verstehbar sein kann – auch psychologisch

701	gesehen. Solche Hilfswissenschaften blieben leider bei anderen
702	Professoren immer ausgeblendet aus dem Geschichtsdenken. Das finde ich
703	problematisch. Es gab zum Beispiel später den Versuch von Uffelmann, die
704	Gestaltpädagogik von Pöschko/Knoch in die Problemorientierung
705	einzubauen, aber das war einfach immer nur additiv. Die Beschäftigung
706	damit, was die Gestalttheorie Max Wertheimers oder Kurt Koffkas, die ja
707	theoretische Grundlage dafür ist, wirklich bedeutet hat, blieb aus. Was
708	dahinter steckt, wurde nicht wirklich reflektiert. Deshalb ist die
709	Problemorientierung auch so ambivalent: Sie soll ein subjektorientiertes
710	Lernkonzept sein, aber es läuft fast algorithmisch ab. Historisches Denken
711	kann nicht algorithmisch ablaufen. Die Problemorientierung lässt auch
712	offen, worin eigentlich das Problem besteht? Ist das ein Widerspruch in der
713	Geschichte? Oder ist das ein Problem, das die Schüler mit der Geschichte
714	haben und woraus Fragen entstehen, die beantwortet werden müssen?
715	Oder ist sie ein wissenschaftliches Konzept, an Geschichte heranzugehen?
716	Das sehe ich nirgendwo eindeutig definiert. Deshalb ist die
717	Problemorientierung für mich zwar eine gute didaktische Idee, aber noch
718	lange kein historisches Lernkonzept.
719	
720	H: Also es ist kein alleinig selig machendes Vorgehen. Deswegen mache ich
721	ja auch verschiedene Schwerpunkte zu verschiedenen Zeiten oder je
722	nachdem, wie die Schüler mich steuern und versuche, so flexibel zu sein.
723	Ich fand das ein flüssiges und abgerundetes Unterrichtskonzept, das an
724	Beispielen des Unterrichts oder anhand von Filmen gezeigt wurde. Ich fand
725	das abgerundet. Und ich kann nicht immer mit meinen Realschülern hoch
726	wissenschaftlich exakt vorgehen.
727	
728	I: Das meine ich gar nicht. Ich mache mal ein Beispiel: Ich selbst habe bei
729	Uffelmann Schulpraktikum absolviert, wo er hinten drin saß und es noch
730	Noten gab. Und ich hielt eine Stunde über den Gegensatz: Terrorregime
731	der Jakobiner – aber Wohlfahrtsausschuss!?! Das war im Prinzip ein
732	phänomenologischer Gegensatz, der aber in meiner gedanklichen
733	Vorarbeit zur Stundenkonzeption hervortrat, und nicht von den Schülern
734	an diesem Thema entwickelt worden ist. Ist die Problemorientierung also
735	etwas, wo der Lehrer einen Widerspruch in der Geschichte sieht und dann
736	didaktisch thematisiert, was zu einer gewissen kognitiven Dissonanz bei
737	Schülern und damit zu Aufmerksamkeit führt? Oder sollte sie nicht etwas
738	sein, was den Schülern unklar ist und was sie geklärt haben wollen? Oder
739	ist sie ein wissenschaftliches Vorgehen wie das der Historie, die einer
740	Fragestellung nachgeht, die sie aus Quellen beantwortet haben will?
741	
742	H: Ich finde es ist ein didaktisches Konzept, wie ich in der Schule vorgehen
743	soll. Als wissenschaftliches – nein – da finde ich es nicht geeignet.
744	

745	I: Ok. Als didaktisches Konzept der Vermittlung von Geschichte oder eher
746	des forschenden Lernens von Schülern?
747	
748	H: Der schülerorientierten Herangehensweise.
749	
750	I: Das heißt, die Probleme dürfen erst im Unterricht entstehen. Man darf
751	sich vorher keine strukturgedanklichen Vorarbeiten zurechtlegen, an die
752	man sich dann klammert.
753	
754	57.33
755	H: Ja, und da bin ich ja im Alter viel offener geworden und halte mich nicht
756	mehr so streng an meine Vorgaben. Bei den Lehrproben, da habe ich ja
757	meinen Erwartungshorizont gehabt und mich klar daran gehalten. Wenn
758	ich heute eine Quelle lese, oder eine Karikatur zeige oder einen Film, und
759	den interpretieren lasse, jetzt bin ich viel offener und lasse die Schüler oft
760	den Weg bestimmen. Abstriche, das ist ihr Bedürfnis das jetzt zu wissen,
761	also machen wir jetzt das. Wenn ich dann das Gefühl habe, da sind wichtige
762	Sachverhalte vergessen worden, dann kann ich später nochmal
763	nachschieben und von mir aus was sagen oder ihnen bestimmte Texte und
764	Quellen zeigen. Da bin ich nachsichtiger geworden. Da habe ich mir seit
765	dem Studium meinen eigenen Weg gesucht, von dem ich jetzt nicht so
766	genau weiß, in welche wissenschaftliche Methode ich den einordnen kann.
767	Mein Anspruch ist, dass die Schüler am Ende zu mündigen Staatsbürger
768	werden.
769	
770	I: Das ist ein Stück weit natürlich auch einfach mit Routinisierung erklärbar.
771	Aber bedeutet das nun, dass Sie in Ihrem Rollenbild als Geschichtslehrer
772	am Anfang eher der Geschichtsvermittler waren, der einen erzieherischen
773	Anspruch hatte, und später eher offen für die Wahrheitssuche zusammen
774	mit Schülern wurden? Ist das die Linie, die man durch Ihr Berufsleben
775	ziehen kann? Oder ist immer alles vorhanden gewesen?
776	
777	H: Ja, am Anfang habe ich nicht so einen Überblick gehabt, war mehr am
778	Plan geklebt, und auch an vorgegebenen Erkenntnissen: was muss da
779	rauskommen, was steht im Geschichtsbuch? Und da habe ich mich davon
780	gelöst und selbst dann Ziele gefunden.
781	
782	I: Nehmen Sie dann ab und zu auch mal Schulbuchtexte als Quelle und
783	analysieren sie auf ihr Geschichtsbild?
784	
785	H: Ich habe das mal mit alten Geschichtsbüchern gemacht und gesagt:
786	Guckt mal da, stimmt das, was die da schreiben. Und dann haben die
787	Schüler gesagt, nein, wir haben ja was ganz anderes rausgekriegt. Oder im
788	Ersten Weltkrieg, wenn der Krieg und die OHL verherrlicht werden – wir

789	haben da mal ein Telegramm gelesen und das dann mit anderen Quellen
790	verglichen, und da haben wir den Inhalt sozusagen entlarvt.
791	
792	I: Heißt das jetzt, dass Sie Ihre sozialdemokratische Prägung, die ja viel von
793	Solidarität, sozialer Gerechtigkeit und eben auch menschlichem
794	Zusammenhalt geprägt ist, immer haben transportieren können in Ihrem
795	Geschichtsunterricht? Hat die Methodik, auf die Sie sich als junger
796	Geschichtslehrer fokussierten und wo Sie lange brauchten um da
797	einzusteigen die Geschichte zu vermitteln, diesen Impetus verdrängt oder
798	war der immer da?
799	
800	H: Nein, der war immer da. Ich konnte diese Prägung zwar nicht immer
801	vermitteln, aber sie war immer da.
802	
803	I: Warum konnten Sie sie nicht immer vermitteln?
804	
805	H: Weil ich mich in irgendwelche Inhalte verstrickt habe und manchmal da
806	kontinuierlich durchgehetzt bin, ja genau, Ereigniskunde, also nicht ein
807	Schwerpunktgebiet rausgenommen habe, das ich ausführlich bearbeite –
808	vorher und nachher mache ich kürzer. Aber die von Ihnen geschilderten
809	Werte, die sind mir heute noch wichtig.
810	
811	I: Die prägen auch Ihr Selbstverständnis als Geschichtslehrer?
812	
813	H: Ja, bei der Planung und Vorbereitung ist das immer im Hinterkopf und
814	darauf läuft's hinaus.
815	
816	I: Ich sag jetzt mal böse: Das ist auch ein Stück weit Ideologie. Jetzt hat
817	sich die Welt da draußen aber verändert, in der wir leben.
818	
819	H: Ja. Meine Ideologie könnte zu der ewig gestrigen gehören.
820	
821	I: Das macht aber nichts. Oder?
822	
823	H: Doch. Früher war ich immer froh darum, Praktikanten oder Referendare
824	zu haben, die mir die Veränderungen mitgeteilt haben. Jetzt, da ich sechs
825	Jahre in Geschichte keine mehr hatte, bin ich da etwas außen vor und bin
826	vielleicht ein ewig Gestriger. In meinen ersten 10-15 Jahren als
827	Geschichtslehrer habe ich durch meinen Wohnortvorteil den Kontakt zur
828	Hochschule gepflegt und immer noch ein Seminar parallel belegt, anfangs
829	ein wenig Heimatkunde, dann habe ich bei den Sonderpädagogen
830	Gestaltungspädagogik gemacht, und dann bei den Philosophen etwas über
831	Glück. Das hat mich auch weiter gebracht.
832	

833	I: In wiefern als Geschichtslehrer?
834	
835	H: Es hat mein Denken und meinen Blick erweitert. Eine neue
836	wissenschaftliche oder didaktische Methode gelernt. Das hat mich freier
837	gemacht. Die Forderung, dass man in Geschichte mehr Didaktik und
838	weniger Wissenschaft macht, ist mir sehr heikel. Die Wissenschaft, die mir
839	die Sicherheit gibt, dass ich weiß, wie ich exakt an Sachverhalte
840	herangehen und objektiv vorgehen kann und mir einen Überblick
841	verschaffen kann, ist sehr wichtig.
842	
843	I: Das ist eben wie mit den Lehrern, die immer behaupten, sie würden ja
844	kein Fach, sondern Kinder unterrichten. Aber ohne sein Fach zu lieben,
845	kann man Kinder nicht gut unterrichten. Oder?
846	
847	H: zu lieben und ein Minimum an Wissen zu haben. In Mathematik habe ich
848	im Studium auch Sachen gelernt, die brauche ich heute nicht mehr, aber
849	ich habe einen Überblick, ich weiß, worauf das Ganze hinausläuft, wohin
850	das Stückwerk, das ich mache, führt.
851	
852	I: Heißt das, Sie sind heute nicht mehr jemand, der Geschichte vermittelt,
853	sondern sich und seinen Umgang mit Geschichte den Schülern mitteilt?
854	
855	H: Dazu bin ich zu sehr in der Maschinerie Schule drin, in dem Studentakt.
856	Ich versuche den auch aufzulösen und habe z.B. schon mal 14 Tage lang
857	meine ganzen Mathestunden genommen, um intensiv Geschichte zu
858	machen, und dann mal wieder 14 Tage nur Mathematik.
859	
860	I: Jetzt konnte ich Sie doch dazu bringen, ein wenig darüber nachzudenken,
861	ob historisches Lernen in diesem Schulsystem sinnvoll möglich ist.
862	
863	H: Achsooo! Nein! Da sind zu viele Einschränkungen. Mindestens braucht
864	man eine Doppelstunde. Unsere ganzen Filmaufzeichnungen damals waren
865	auf Doppelstunden ausgelegt, weil wir wissen ja, um so einen
866	Spannungsbogen zu spannen, da brauche ich eine Einheit. Ich kann es aber
867	nicht den ganzen Tag machen und den Englisch- und Deutschlehrern ihre
868	Stunden klauen. Aber in meinen Stunden geht das. Das kann ich in der
869	Orientierungsstufe gar nicht machen. Aber wenn ich nächstes Jahr eine
870	siebte bekomme, da freue ich mich darauf das freier zu machen.
871	
872	I: Insgesamt hört sich das für mich nach einem wenig turbulenten, ruhigen
873	Geschichtslehrerleben an. Andere Lehrer, die ich interviewt habe, wussten
874	schon ganz am Beginn ihres Berufslebens, wo sie als Geschichtslehrer
875	stehen. Und dann hat sich nach dem Berufseinstieg kaum mehr etwas
876	geändert.

876	
877	H: Ja (lacht): Ne Promotion, die bringt ganz andere Turbulenzen rein, da
878	kommen wieder ganz andere wissenschaftliche Fragestellungen. Und das
879	Hinterfragen. Aber ich wusste früher nicht, wo ich im Fach Geschichte
880	stehe.
881	
882	I: Das klang aber so mit der Problemorientierung und den
883	sozialdemokratischen Werten, als hätten Sie das gewusst.
884	
885	H: Nein, das war für mich ein wichtiger Grundpfeiler, der mir in den ersten
886	Jahren Sicherheit gegeben hat, wie ich meine Geschichtsstunden aufbaue.
887	Später konnte ich dann mehr variieren.
888	
889	I: Die Ideale, an denen Sie Ihren Geschichtsunterricht ausrichten, waren
890	ihnen klar, mit dem System hatten Sie kaum Konfrontationserfahrungen...
891	
892	H. ...weil ich gemacht habe, was ich wollte...
893	
894	I: ...was vielleicht auch nur in Heidelberg ging, wer weiß? Wie erlebten Sie
895	denn Ihre Ausbildung, das Referendariat?
896	
897	H: Das war ein großes Aha-Erlebnis. Für mich als Bub vom Lande, der zuerst
898	in Weinheim auf die Realschule ging und dann in Heidelberg aufs
899	Technische Gymnasium, war es ein Aha-Erlebnis, erst einmal Wissenschaft
900	zu sehen und zu lernen. Und ich war froh, von jemandem im dritten
901	Semester dann endlich einmal erklärt bekommen zu haben, was
902	wissenschaftliches Arbeiten eigentlich ist. Und da habe ich gestaunt und
903	empfand das für mich als die Befreiung der Person.
904	
905	I: „Da habe ich erfahren, was Geschichte eigentlich wirklich ist!“ Was ist
906	Geschichte denn?
907	
908	H: Ein durchgehender Kampf von oben und unten, von Herrschaft und...
909	
910	I: ...jetzt wird der alte Marx rausgeholt!
911	
912	H: (lacht)...ja, ich habe mal eine tolle Sequenz aus einem Film gesehen, wo
913	ein Vater Metzger war und Würste mitgebracht hat und den Jungen gezeigt
914	hat, wie Geschichte in Epochen zu unterteilen ist.....ja, wie Menschen
915	versuchen glücklich zu werden, wie Menschen versuchen Reichtum zu
916	erwerben, Herrschaft auszuüben, Gewalt über Menschen – das ist doch
917	wunderbar in der Geschichte zu sehen. Wie entwickelt sich Arm und Reich?
918	
919	I: Wie organisieren Sie denn diese Dialektik zwischen den Menschen selbst

920	und den Umständen, in denen sie leben, wenn Sie solche Entwicklungen
921	diskutieren? Also: Wie aus dem Zusammenspiel, aus dem Handeln von
922	Menschen, ihren Begegnungen und Entscheidungen praktisch am Ende
923	Geschichte wird und wie die Umstände, die die Geschichte ausmachen,
924	wieder auf dieses Handeln einwirkten? Der Zusammenhang zwischen
925	Individuum, Rahmenbedingungen und individuellem Handeln ist doch der
926	eigentliche Kern unseres Geschäfts als Geschichtslehrer. Bisher hatte ich in
927	unserem Gespräch aber häufig das Gefühl, als wäre Geschichte für Sie ein
928	Objekt ist, das faszinieren und aus dem man viel lernen kann. Aber wie
929	macht man diese lebendige Dialektik eigentlich im Unterricht bewusst?
930	
931	H: Also mich bringt dieses Gespräch sehr zum Nachdenken. Das ist nicht so
932	oft passiert in meiner 30jährigen Geschichtslehrertätigkeit, dass ich über
933	mein Fach Geschichte so reflektiert habe. Zur Frage: Manchmal kommen
934	Schüler und fragen, wie sie ihre Note verbessern können oder ob sie über
935	diese und jene Person ein Referat machen könnten. Und da kann ich dann
936	mal von dieser einen Person ausgehen und schauen, wie ist sie eingebettet,
937	wie hätte sie anders handeln können. Also da kann ich mal solche
938	Spielereien machen. Manchmal geht mir auch der Gaul durch und ich gebe
939	den Schülern die kritischen Fragen. Zum Beispiel der Georg Elser. Ich habe
940	seine Protokolle da, wie er verhört worden ist. Was wäre gewesen, wenn
941	er Erfolg gehabt hätte? Da wäre doch die geschichtliche Entwicklung in
942	Deutschland ganz anders gelaufen. Was wäre gewesen, wenn die Leute
943	vom 17. Juni Erfolg gehabt hätten? Hätten wir dann die Republik
944	bekommen, die wir wollten?
945	
946	I: Das ist ja virtuelle Geschichte retrospektiv. Was ich meinte, ist das in den
947	Vordergrund rücken des Zusammenspiels...
948	
949	H: ... von Personen und Strukturen...
950	
951	I: ... ja genau. Daraus ergibt sich die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten
952	es in einer bestimmten Zeit überhaupt für eine Person gab zu handeln.
953	Spielt die Thematisierung dieser Handlungsmöglichkeiten auch eine Rolle
954	bei Ihnen oder ist das nur ein kreativer Umgang mit dem Objekt der
955	Vergangenheit?
956	
957	H: Erst einmal war es ein spielerischer, kreativer Umgang damit. Jetzt
958	werde ich wohl auch etwas anders darüber denken und meine nächsten
959	vier Jahre vielleicht anders konzipieren.
960	
961	I: Ich will Sie ja nicht zu etwas drängen. Ich frage Sie ja nur aus (ironisch)!
962	
963	1.16

964	<p>H: Manche Sachen sind wirklich unreflektiert passiert, nach Stimmungslage. Zum Beispiel durch meine DDR-Besuche oder die Literatur, die ich mir dort mitgenommen habe, da habe ich auch einmal das Thema Arbeit durchgängig durch verschiedene Epochen der Geschichte behandelt, das war interessant.</p>	
965		
966		
967		
968		
969		
970		<p>I: Das ist interessant. Manche Geschichtslehrer trennen persönliche Erfahrungen oder Interessensfelder strikt vom schulischen Geschichtslernen.</p>
971		
972		
973		<p>H: Mich beeinflusst das sehr. Ich bin aber auch heilfroh, dass ich das Fach Geschichte und auch das Fach Politik studiert habe. Hätte ich das nicht, wäre ich ein anderer Staatsbürger. Ich wäre nicht so bewandert, dadurch weniger interessiert und somit weniger beteiligt am politischen Geschehen. Mit meinem Wissen und meinem moralischen Anspruch kann ich manche anfeuern zu partizipieren, wo es geht.</p>
974		
975		
976		
977		
978		
979		
980	<p>I: Aber wieso seht Ihr Geschichtslehrer das denn immer vom Aspekt politischer Beteiligung aus? Also: Ich erkläre jemandem, wie man Massen beeinflussen kann. Ich erkläre jemandem, wie es möglich war, dass Millionen Leute fasziniert waren von diesem Mann, der im Internet heute nur noch als Witzfigur dient. Ich erkläre jemandem, wie man, wenn man Zeitung liest, beeinflusst werden kann. Warum sehen Sie das nur vom politischen und nicht von einem phänomenologischen Aspekt aus? Zum Beispiel phänomenologisch: Ludwig XIV hatte alle Ressorts seiner Politik selbst machen wollen, weil er den Leuten misstraut hat. Ist Misstrauen eigentlich ein Zeichen von Stärke oder von Schwäche? Mir kommt es immer so vor, dass viele Geschichtslehrer das Politische derart in den Vordergrund rücken, dass das Historische Lernen nur noch eine Funktion für die politische Orientierungsfindung der Jugendlichen hat.</p>	
981		
982		
983		
984		
985		
986		
987		
988		
989		
990		
991		
992		
993		
994	<p>H: Das war in meiner Zeit in den 1970er Jahren, als ich politisch geworden bin, so üblich.</p>	
995		
996	<p>I: Da kam dann irgendwann auch die gesellschaftskritische Geschichtsdidaktik von Annette Kuhn auf. Aber: Ist Geschichtslernen nur diesem Zweck verhaftet? Gibt es nicht auch einen anderen Sinn, den man ihm unterstellen kann? Zum Beispiel: anthropologisch-philosophisch-phänomenologisch reflektieren zu lernen? Wie menschliche Schwächen die Verwandlungsfähigkeit von Menschen innerhalb ihres gesellschaftlichen Handelns erzeugen können! In wieweit Macht und Ohnmacht über den Charakter von Personen oder über strukturelle Gegebenheiten definierbar sein können.</p>	
997		
998		
999		
1000		
1001		
1002		
1003		
1004		
1005		
1006		
1007		

1008	H: Ja. Aber ich habe mir jetzt diese Fragestellung, diesen Schwerpunkt
1009	unter vielen rausgesucht. Es gibt an meiner Schule sicher Geschichtslehrer,
1010	die andere Fragestellungen und Schwerpunkte haben, und das finde ich ja
1011	gerade gut, wenn die Schüler mindestens zwei verschiedene
1012	Herangehensweisen mitbekommen.
1013	
1014	I: Ich fragte das auch nur deshalb, weil das in einem erstaunlichen
1015	Gegensatz zu Ihrer Wandlungsfähigkeit im methodischen Bereich steht. Sie
1016	sind Ihrem ideellen Überbau, der Leitkategorie Ihres Handelns, immer
1017	verhaftet geblieben...
1018	
1019	H: ...Freiheit und soziale Gerechtigkeit...
1020	
1021	I: ..ja. Das ist einerseits als Kohärenz und Stimmigkeit in der Reflexion über
1022	die eigene Berufserfahrung zu sehen. Andererseits: Diente der Wechsel der
1023	Methoden dann dazu, diese Ideen immer noch besser umzusetzen,
1024	bewusst zu machen? Oder war das pädagogischen Moden verhaftet, die Sie
1025	mal ausprobieren wollten?
1026	
1027	H: Pädagogischen Moden vielleicht unbewusst. Ich bin nicht frei davon,
1028	unbewusst Moden nachzulaufen. Aber entscheidender war der Wunsch zu
1029	spielen, zu variieren, Vielfalt zu haben und es mir interessant gestalten zu
1030	können. Ich weiß genau, wenn ich es schaffe, durch den Aufwand zuhause
1031	meine Stunde gut vorzubereiten, dann macht es mir und den Schülern
1032	Spaß. Wenn ich es nicht schaffe, dann macht es auch den Schülern keinen
1033	Spaß.
1034	
1035	I: Es ist also nicht so, dass Sie einige Methoden passender oder weniger
1036	passend fanden für Ihren ideellen Ansatz!
1037	
1038	H: Nein. Wenn ich einen Durchgang 7. – 10. Klasse fertig hatte, dann habe
1039	ich mir nie solche Sachen aufgehoben von der Vorbereitung. Ich habe neu
1040	vorbereitet, und das war für mich eine gute Sache, das wieder von anderer
1041	Sicht aus zu sehen.
1042	
1043	I: Wenn Sie die Methoden nicht an ihrer ideellen Kategorie ausgerichtet
1044	haben – wie haben Sie dann versucht, diese Werte nachhaltig bei Ihren
1045	Schülern rüberkommen zu lassen?
1046	
1047	H: Indem ich einen Bogen gespannt und oft wieder auf andere Sachen
1048	zurückgegriffen habe. Oder Tafelbild: Anlass, Ursache, Ergebnis, und
1049	Themen verglichen, wie man dieses Thema behandeln könnte.
1050	
1051	I: Zum Ende habe ich eine politische Frage: Da Sie viele Methoden genannt

1052	haben, die ja schon immer im Lehrplan erwünscht waren, z.B.
1053	Produktionsorientierung, Projektorientiertes Arbeiten oder dergleichen:
1054	Sind Sie denn, von sich aus als gesellschaftskritisch gedachter Mensch – am
1055	Ende ein Konformist geworden, der vieles machen kann, ohne damit
1056	Probleme zu haben? Ist das die Seelenlosigkeit des Konformisten? Denken
1057	Sie nur, sie wären mündig und kritisch?
1058	
1059	1.26
1060	H: Das kann ich selbst weniger beobachten. Das müssten Schüler
1061	beurteilen, wenn sie erwachsen und mündig geworden sind. Mein
1062	Anspruch ist ja ein anderer. Ob ich dem auch nachkomme, da müsste ich
1063	vielleicht mal kritisch nachgucken. Aber ich glaube, ich komme meinem
1064	Anspruch nach. Ich kann nur sagen, dass ich mich um neue didaktische
1065	Erkenntnisse zu wenig gekümmert habe.
1066	
1067	I: Herr H., ich danke Ihnen für dieses interessante Gespräch.
1068	
1069	H: Ich glaube, ich habe einen großen Nutzen von dieser Diskussion, bin
1070	animiert worden mehr darüber zu reflektieren, was ich tue.