

INTERVIEW 8

16.11.2009

Bei Heilbronn, männlich, ca. 40 Jahre, Konrektor, 5 Jahre lang Bereichsleiter in einem Personalentwicklungsunternehmen

Zeile	Interviewtext, Zeitdauer 1 Std. 3 Minuten; Ort: Schulleiterbüro
1 2 3 4 5	I: Am Anfang bitte ich die Geschichtslehrer immer, einfach mal über ihr Berufsleben zu erzählen, dieses evtl. in Phasen zu gliedern und die Entwicklung zu rekapitulieren, die sie in ihrer Tätigkeit als Geschichtslehrer durchlaufen haben!
6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	K: Meine Biographie ist relativ einfach. 1994 habe ich Staatsexamen gemacht nach dem Referendariat, eine Phase der Orientierung nach dem Studium, die relativ große Veränderungen im Denken herbei geführt hat, weil sich das Ansinnen eines Menschen, der historisch reflektiert, in der Unterrichtssituation verändert. Zwei Jahre lang habe ich dann als Krankenvertreter gearbeitet; nicht so viel im Geschichtsunterricht: Das erste Jahr schon: Klasse 8,9,10; damals noch nach dem alten Bildungsplan, und das zweite Jahr KV als Kunst- und Mathematiklehrer ohne Geschichte. Von 1996 bis 2002 war ich nicht im Schuldienst, sondern in der Personalentwicklung tätig, zum Schluss als geschäftsführender Bereichsleiter eines großen Personalentwicklungsunternehmens. Da habe ich mit Geschichte oder Fachdidaktik überhaupt nichts zu tun gehabt. Seit 2002 bin ich wieder im Schuldienst.
20 21 22	I: Was änderte sich bezogen auf Ihren Geschichtsunterricht bzw. daran, was Sie unter Geschichtslernen verstehen?
23 24 25 26 27 28 29 30 31	K: Da gab es auf jeden Fall eine Entwicklung. Als Student hatte ich natürlich kaum eine Ahnung vom Geschichtsunterricht, sondern studierte Geschichte. Die geschichtsdidaktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule bestand eben darin, dass man Assistenzjobs für irgendwelche Kollegen dort an der Hochschule gemacht hat. Ich denke da an das Übersetzen von mittelalterlichen Texten. Mein Schwerpunkt war damals aber dieses Oral History. Da haben wir sehr viel gearbeitet, was mich noch heute ein Stück weit beeinflusst. Dazu hatte ein Dozent ein Buch herausgegeben. Geschichtsdidaktik hat ansonsten an der PH nicht sehr systematisch statt gefunden. Erst

32	im Lehrerseminar kam dann der erste Bezug zur Geschichtsdidaktik, wobei
33	dort der Schwerpunkt eher auf Unterrichtsorganisation bzw. Methoden
34	gelegen hatte, weniger didaktische Reflexion. Die hat eigentlich nicht statt
35	gefunden.
36	
37	I: Kam die dann irgendwann?
38	
39	K: Nein, also im Rahmen der Ausbildung nicht. Wenn, dann nur immer im
40	direkten Dialog mit Kollegen über die Unterrichtspraxis, über das eigene
41	Lernen, vom dem man glaubt, es sei im Unterricht möglich, eigene Erfah-
42	rungen. Ich habe dann über die Jahre hinweg diese Dinge, die man versucht
43	hat und die nicht gelungen sind, sukzessive eingestellt.
44	
45	I: Was denn?
46	
47	K: Was ich überhaupt nicht mache, sind diese reproduzierenden Elemente
48	in der sogenannten offenen Unterrichtssituation; Lernzirkel z.B., wo be-
49	stimmte Unterrichtsmaterialien vorgegeben werden, die dann in Klein-
50	gruppen oder individuell zu bearbeiten sind. Ich habe für mich festgestellt,
51	dass dieses reine Reproduzieren von vorgegebenen Päckchen mit Ge-
52	schichtslernen wenig zu tun hat. Wenn ich Kinder zur Reproduktion bringen
53	möchte, kann ich das auch einfacher haben. Da bin ich im Frontalunterricht
54	eigentlich stärker.
55	
56	I: Das kommt ja immer darauf an, ob man die Methoden geschichtsdidak-
57	tisch perforiert: Es könnte ja sein, dass die Zirkelstationen Perspektiven
58	darstellen. Was machen Sie stattdessen?
59	
60	K: Ein Geschichtsunterricht baut sich bei mir in aller Regel dadurch auf,
61	dass ich ihn nur dann leisten kann, wenn ich einen guten Bezug zu den Kin-
62	dern habe; wenn die sich nicht freuen jetzt Geschichte zu haben, sondern
63	erst einmal mich zu haben, mich zu sehen, und ich im Laufe des Unterrichts
64	dadurch die Möglichkeit habe, Kinder konfrontativ mit bestimmten Prob-
65	lemen anzusprechen oder Diskussionen herbeizuführen. Die führe ich in
66	der Regel dadurch herbei, dass ich sehr, sehr konservativ bestimmte Unter-
67	richtsinhalte vermittle, im Frontalunterricht oder z.B. in einer Textrezepti-
68	on, wie auch immer. Die Grundlage des Geschichtsunterrichts ist eine fron-
69	tale Ausrichtung, im Laufe des Unterrichtsprozesses eine Problemsituation,
70	die in den Raum gestellt wird und an der in unterschiedlichen Sozialformen
71	gearbeitet wird. Zum Beispiel in Klasse 9, wenn es um das Pressewesen im
72	Dritten Reich geht: Da versuche ich erst einmal die Begrifflichkeiten zu
73	vermitteln, die sich in dieser Situation herausgebildet haben. Dann werden
74	sie unter dem Kontext der Gleichschaltung zugeordnet, damit die Kinder
75	einen Rahmen haben, was Gleichschaltung bedeutet. Und wenn die Kinder

76	dann wissen, dass es sich um einen Aspekt der Gleichschaltung handelt,
77	ergibt sich die Frage, was das für das Pressewesen an sich bedeutet bzw.
78	für die Menschen, die von der Informationskultur abhängig sind.
79	
80	I: Die Dialektik zwischen Situation und Rahmenbedingungen enthält aber
81	keine historische Entscheidungsfindung, sondern ist retrospektiv?
82	
83	K: Klar ist die retrospektiv. Eine Entscheidungsfindung wird bei mir nicht
84	herbeigeführt. Ich kenne das von der didaktischen Vorgehensweise anderer
85	Kollegen: „was wäre, wenn?“ Ich gehe mehr in die Richtung – es impliziert
86	vielleicht manchmal eine Entscheidungsfindung – die Kinder dazu zu brin-
87	gen darüber nachzudenken: Was bedeutet das für den Einzelnen? Für je-
88	manden, der in der Stadt lebt, oder der auf dem Land lebt und der aus-
89	schließlich diese Informationen bekommt? Diesen Kontrast versuche ich
90	z.B. über zwei unterschiedliche Gruppenaufgaben herbeizuführen.
91	
92	I: Das ist aber nicht konzeptionell eingebettet in den Gedanken der
93	„Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, wie es Rupert Lay einmal nannte,
94	also in ein Modell des Querschnitts: Dass es zur gleichen Zeit an verschie-
95	denen Orten völlig unterschiedliche Handlungsstränge, Wertvorstellungen,
96	Atmosphären gab, obwohl die Rahmenbedingungen insgesamt dieselben
97	waren.
98	
99	7.40
100	K: Über die Fläche waren sie vielleicht gleich, aber Deutschland ist nicht
101	Deutschland, nie gewesen. Ich sehe das immer an Kindern, die aus der
102	Stadtschule hierher kommen oder solchen, die aus einem Dorf kommen. Es
103	ist ein großer Unterschied, ob ein Mensch 1935, 1938 in D.-feld oder in der
104	Stadt gelebt hat. Wir haben hier ein Arbeiterviertel, in dem diese Schule
105	präsent ist. Hier ist eine Arbeiterstadt, aber wir haben auch Einzug auf dem
106	Land. Und die historische Situation ist nicht überall gleich. Wenn ich indivi-
107	duelles Lernen bzw. eine historische Reflexion herbeiführen möchte, dann
108	muss ich dafür sorgen, dass sie unterschiedliche Perspektiven auf ein und
109	dieselbe Sache entwickeln können. Das versuche ich dadurch zu schaffen,
110	dass ich die unterschiedlichen Voraussetzungen im Zugang zu einem histo-
111	rischen Thema präsentiere.
112	
113	I: Das ist deduktiv gedacht: Von den Rahmenbedingungen in die einzelnen
114	Lebenssituationen hinein zu gehen. Machen Sie das auch umgekehrt: Es
115	lebensweltlich situativ zu betrachten um herausfinden zu können, unter
116	welchen Umständen Menschen in welchen Gegenden verschieden handel-
117	ten? Also: Geht es auch um die einzelnen Menschen oder eher um eine
118	Übertragung von Rahmenbedingungen in die einzelnen Lebensmilieus?
119	

120	<p>K: Eher das. Früher habe ich z.B. mal etwas gemacht, was das Leben in der Hitlerjugend betrifft. Da habe ich lediglich aufgespalten zwischen Jungs und Mädchen. Den Inhalt des Unterrichts konnten sie dann frei wählen, aber die Jungs ordnen sich in aller Regel der männlichen Hitlerjugend zu. Und dann habe ich diese Lebenswelt dort schon daran orientiert, was Kinder dort erlebt haben: Spielen, Erlebnis, Abenteuer, die musikalische Motivation. Ich hatte z.B. das Lied der Hitlerjugend als zentrales Element einer Unterrichtsphase und versucht zu analysieren, wie dieses Lied arbeitet, wie es einen mitnimmt, das Ansteigen der Tonalik, die immer stärker und dynamischer und lauter wird. Und dann habe ich die Kinder zum Mitmarschieren gebracht. Denn das Gleichschalten ist ja auch das Mitgehen, das Mitmarschieren unter einer Vorgabe. Und dieses Lied trifft beide Geschlechter. Die Ausprägungen aber im Unterricht war dann verschieden: Die Mädchen, die aus dieser politischen Sicht heraus in ihre Rolle finden sollten, und was die Jungs an Identifikationsmustern herausholten.</p>
121	
122	
123	
124	
125	
126	
127	
128	
129	
130	
131	
132	
133	
134	
135	<p>I: Hier darf ich einhaken und zwei Anmerkungen machen: Man kann Geschichte ohne solche Psychologie gar nicht verstehen. Aber Lehrer sind ja keine Psychologen...</p>
136	
137	
138	<p>K: ...aber Lehrer sind alles Mögliche nicht, was sie sein sollen...</p>
139	
140	
141	<p>I: ...trotzdem besteht beim Psychologisieren im Geschichtsunterricht immer die Gefahr der Klischeebildung. Und die zweite Anmerkung: Bei diesem Beispiel gerät der Lehrer in ein moralisches Dilemma, weil er eine Methode benutzt, die er selbst als schlecht entlarven will. Darf man das?</p>
142	
143	
144	
145	
146	
147	<p>K: In dem Moment, wo ich nicht den Unterricht so beende, darf man das. Wenn ich den Unterricht so beenden würde, dass die Kinder marschieren und Begeisterung entwickelt haben, ist der Unterricht gescheitert, weil das Gegenteil von dem passiert ist, was man wollte. Man verlagert so die Reflexion in eine persönliche Reflexion auf dem Nachhauseweg, oder in was auch immer. Dann ist die Gefahr groß, dass mehr Landser-Heftchen gelesen werden anstatt weniger. Die Stunde muss so enden, dass die Kinder das Ansinnen hinter der Musik, also warum sie so gemacht ist, verstehen.</p>
148	
149	
150	
151	
152	
153	
154	
155	
156	<p>I: Das funktioniert nur, wenn sie auch ihre eigene Wahrnehmung mit reflektieren. Dann gibt es also doch ein anthropologisches Moment in Ihrem Geschichtsunterricht. Eigentlich müssten Sie diese Zugangsweise, dieses Konzept auch weiter spinnen, und sagen: Menschen sind verwandelbar, können sich ändern. Sie können Charaktereigenschaften annehmen, die sie sich selbst nie zuschreiben würden. Das passierte z.T. auch in den Konzentrationslagern. Wir können bei Roman Frister oder bei Primo Levi nachlesen, wie Menschen dort tragischerweise die Eigenschaften ihrer „Schlächter“</p>
157	
158	
159	
160	
161	
162	
163	

164	annahmen. Also die Frage ist: Transportieren Sie Ihr Konzept in andere Be-
165	reiche? Oder ist das nur ein momentaner Zugang bei der Hitler-Jugend?
166	
167	K: Am Ende einer solchen Unterrichtseinheit, einer solchen Diskussion, die
168	die Kinder führen – das geht dann meistens erst in Klasse 10 – steht die
169	Frage: Hätte ich auch so gehandelt? Wäre ich auch so manipulierbar? Und
170	diese Fragestellung wage ich für mich selbst nicht zu beantworten. Ich habe
171	das selbst erleben dürfen, als junger Mensch: ich war 19 Jahre alt, und
172	musste, oder durfte zur Bundeswehr damals, und obwohl wir Sanitäter
173	waren, haben wir uns, die wir sehr freiheitsliebend und rebellisch waren,
174	dazu nötigen lassen, im Jogginganzug, noch bevor der Endtermin war, wo
175	man hätte erscheinen sollen in dieser Kaserne, durch die Flure zu rennen
176	und stillzustehen – rauf und runter – und haben Dinge getan, von denen
177	wir zehn Minuten vorher nicht glaubten, dass wir sie tun. Das heißt: Wir
178	sind in ein System eingefügt worden – das habe ich später einmal mit dem
179	Unteroffizier besprochen, dass das eben System hatte, diese 150 Abiturien-
180	ten, die da angetreten sind, in eine Situation zu bringen, in der man sie
181	schleift, und auch Ansichten übernimmt. Und ich habe als junger Mensch
182	festgestellt, dass ich über solche einfachen Zuckerbrot und Peitsche-
183	Prinzipien genauso manipulierbar bin wie alle anderen Menschen auch. Ich
184	habe mich dann aber nach drei Monaten dagegen gewehrt, indem ich dort
185	sehr rebellisch aufgetreten bin und systemimmanente Rebellion betrieb.
186	Was ich damit sagen will: Ich glaube nicht, dass es Menschen auf der Erde
187	gibt, die sich völlig frei sprechen können von solchen Dingen wie diesen
188	Manipulationsmethoden.
189	
190	I: Ist Ihre Tätigkeit als Geschichtslehrer auch ein Stück systemimmanente
191	Rebellion?
192	
193	K: Ja, in manchen Situationen schon. Ich bin jemand, der sehr kritisch ist
194	mit Themen wie Religion und Religiosität. Wenn ich meinen Unterricht be-
195	trachte von Klasse 6 bis 10, dann kann ich sagen: Das historische Bewuss-
196	tsein, das wir glauben entwickeln zu dürfen in unserer heutigen Gesell-
197	schaft, ist kein Selbstverständnis. Das muss am Ende erkannt werden. Ich
198	kann das mit meiner persönlichen Biographie verbinden. Ich war jetzt am
199	Wochenende in Ungarn. Meine Vorfahren waren dorthin ausgewandert
200	und auf Grund ihrer Volkszugehörigkeit 1945 wieder abgehauen, direkt an
201	der österreichisch-ungarischen Grenze, am Neusiedler See. Da habe ich ein
202	bisschen Familiengeschichte betrachten dürfen, weil diejenigen, die dort
203	verblieben sind, einen Heimatverein haben mit sehr vielen Dokumenten,
204	Bildern usw. Mit denen habe ich Gespräche geführt und mir zurückgespie-
205	gelt, aus welcher Familie ich heraus stamme. Und diese Familie hat dort
206	eine sehr zentrale Rolle im Dorf gespielt: Der größte Bauernhof, die reich-
207	sten Bauern, Kunde einer großen Dreschgesellschaft, was dort wohl sehr

208	wichtig war. Und der Bruder meines Opas war Ritterkreuzträger. Die gesamten männlichen Mitglieder durften entweder zur ungarischen Wehrmacht oder zur Waffen-SS, sodass mein Großvater als Volksdeutscher eben auch SS-Angehöriger war; der Opa mütterlicherseits war Berufsoffizier. Ich
209	erinnere mich auch noch an Gespräche mit meinem eigenen Großvater, was er durchlebt hat im Krieg. Ich glaube aber nicht, dass das böse Menschen waren. Bereits als Kind hatte ich immer schon das Gefühl, dass meine Großeltern keine bösen Menschen waren, sondern dass sie in einer Situation groß geworden sind, die diese Dinge mit ihnen gemacht haben.
210	Und ich habe das ja auch an mir festgestellt; das ist ein großes Prinzip meines Unterrichts.
211	
212	
213	
214	
215	
216	
217	
218	
219	
220	I: Das bedeutet, dass man die Grauzonen in der Geschichte in den Vordergrund stellen müsste: Es gibt keine klare Täter-Opfer-Trennung. Die Definition von „Täter“, die ich auch mit Studenten in länger andauernden Diskussionen herauszufinden versuche, ist sehr schwierig klar zu formulieren. Das Problem ist aber nun: Wenn Sie sagen, dass Sie einen klaren Unterricht machen, in dem Sie Rahmenbedingungen vermitteln und das Handeln der Menschen darin fokussieren, müssten Sie bei solchen Begriffsdefinitionen, die dem vorausgehen müssten, eigentlich ins Schleudern geraten!
221	
222	
223	
224	
225	
226	
227	
228	
229	K: Nein, es gibt keinen Täter. Ich würde diesen Begriff nicht verwenden.
230	
231	I: Wie manifestiert sich das denn dann in Ihrem Unterricht? Eigentlich müssten die Schüler im Unterricht Erfahrungen machen können über ihre eigene Verwandlungsfähigkeit – das deuteten Sie vorhin selbst an. Impliziert das nicht, dass man freiere Unterrichtsphasen hat?
232	
233	
234	
235	
236	18.33
237	K: Sicherlich. Man muss in die Diskussion gehen können. Sie müssen mindestens dazu in der Lage sein zu fragen: Hätte ich so gehandelt? Warum hätte ich so gehandelt, wenn ich in einer bestimmten historischen Situation bin? Zum Beispiel in Klasse 8: Diese Differenzierung zwischen Unternehmer, Arbeiter, Angestellter, Arbeitsloser in der Industrialisierung in Deutschland – da schaffen wir auch bestimmte Personenbilder. Und wenn man das Buchmaterial – je nach Verlag – betrachtet, kommt man relativ schnell darauf, dass der Unternehmer ein böser Ausbeuter und der Arbeiter das arme Opfer ist....
238	
239	
240	
241	
242	
243	
244	
245	
246	
247	I: ... nicht so in mehreren Büchern z.B. aus 2001, kurz nach der New Economy-Phase: Da ist der Unternehmer der Held, der sich hoch gearbeitet hat...
248	
249	
250	
251	K: ...je nachdem, in welcher politischen Ausrichtung der Schulbuchverlag

252	war, können die Kinder daraus ein bestimmtes politisches Meinungsbild
253	herausarbeiten. Ich versuche dann im Unterricht, die Kinder in eine Unter-
254	nehmersituation zu bringen – das mache ich aber frontal, weil das für mich
255	keinen Sinn macht, in einem Planspiel oder einer Simulation durchzuführen
256	– und gründe mit den Kindern an der Tafel eine Aktiengesellschaft und ver-
257	suche herauszufinden, was für den unternehmerischen Erfolg wichtig ist
258	und wo die Risiken sind, die ja damals recht hoch waren im Gegensatz zu
259	heute: Mittlerweile ist das unternehmerische Risiko ja äußerst gering ge-
260	worden durch die Kapitalsituation in den Großunternehmen. Und dann
261	versuche ich im Abschluss daran in derselben Stunde, das Bestreben der
262	Kinder zu wecken, möglichst erfolgreich Unternehmer zu sein. Mehr kann
263	ich nicht leisten. Das Prinzip des Unternehmers, so muss es herauskom-
264	men, ist Gewinnstreben. Das steht später auch an der Tafel und die Kinder
265	erfahren, dass der Unternehmer eine Gewinnerzielungsabsicht hat, die im
266	Mittelpunkt seines Handelns steht. Erzielt er sie, darf er aufs Foto und
267	kommt im Geschichtsbuch als reicher Unternehmer, erreicht er sie nicht,
268	wird er einer von vielen Unternehmern sei, die eben scheitern.
269	
270	I: Ist das nicht auch Ideologisierung? Ich habe Lehrer interviewt, die sagten,
271	ihr Leitmotiv, weshalb sie Geschichte unterrichten, sei Demokratieerzie-
272	hung, oder soziale Gerechtigkeit, oder eben diese anthropologischen Ele-
273	mente. Was Sie sagen, ist noch einmal etwas anderes, denn Sie wollen im
274	Prinzip auch über das Handeln in der Rolle reflektieren...
275	
276	K: Nein, es geht ja letzten Endes darum – Ideologisierung heißt ja unterm
277	Strich, dass ich mich einer bestimmten Rolle zugehörig fühle und mein Be-
278	streben darin besteht, den höchstmöglichen Betrag zu erzielen
279	
280	I: Wird das nicht durch Reflexion wieder relativiert?
281	
282	K: Ich sagte ja, das ist eine Stunde. In der zweiten schauen wir uns mal die
283	Situation des Arbeiters an, der ja auch Forderungen stellt. Und am Ende
284	müssen sich dann an der Tafel – ich mache das in aller Regel dreispaltig –
285	die Grundprinzipien des Handelns aller drei gesellschaftlichen Gruppen, die
286	in diesem Prozess neu entstehen, gegenüber stehen und auch für Schüler
287	erkennbar sein. Die sind ja in der 8. Klasse, das sind ja Kinder, die mit Ge-
288	schichte sonst nichts zu tun haben. Aber dass ein Unternehmer eine Ge-
289	winnerzielungsabsicht hat, während ein Arbeiter eine Überlebensabsicht
290	hat und der Angestellte sich in einer Situation befindet möglichst dyna-
291	misch nach oben zu kommen, das alles ist bereits so komplex, dass das am
292	Ende meines Unterrichts steht. Also mehr kann ich nicht leisten.
293	
294	22.35
295	I: Doch!

296	
297	K: Ich persönlich schaffe es dann nicht mehr, weil eine Situation entstanden ist, in der man diese drei gesellschaftlichen Gruppen betrachtet. Ich
298	versuche das dann abzutrennen von dem, was wir vorher gemacht haben,
299	denn das bürgerliche Bestreben im Frankreich des 18. Jahrhunderts oder in
300	Deutschland durch die Liberalisierung der Gesellschaft und das Entmachten
301	des Feudalsystem von der Aristokratie hin zur bürgerlichen Revolution –
302	dieses Abgrenzen davon ist mir auch sehr wichtig. Es gibt den Kindern die
303	Möglichkeit zu erkennen, was denn die bürgerliche Grundabsicht ist.
304	
305	
306	I: Das ist klar. Das ist eigentlich Multiperspektive. Aber ist denn die Eruei-
307	rung und das Verstehen möglicher Perspektiven auch schon ein histori-
308	sches Erkennen?
309	
310	K: Es versucht zumindest einmal die Tür aufzumachen.
311	
312	I: Und weiter? Im Geschichtsunterricht geht es doch auch um die Bewert-
313	bar-machung von Verhältnissen und Geschehnissen! Wenn Sie zum Beispiel
314	erzählen, wie der Schulbuchtext eine dieser drei Rollen exponiert oder aus
315	ihrer Perspektive schreibt, müssten Sie konsequenterweise danach den
316	Schulbuchtext dekonstruieren lassen und Wertfragen diskutieren.
317	
318	K: Nein. Das mache ich nicht. Dazu habe ich weder Zeit noch Muse. Ich bin
319	kein Didaktiker, der die Reflexion des Schulbuchs in den Mittelpunkt stellt.
320	Das könnte ich mit Studenten machen.
321	
322	I: Aber wozu benutzen Sie dann das Schulbuch?
323	
324	K: Das Schulbuch ist für mich ein Fundus von Bildern, Materialien. Ich habe
325	noch nie die Aufgaben bearbeitet, die da drin stehen. Dazu ist es zu einfach
326	gestrickt. Aber die Materialien sind den Kindern zugänglich, und für mich
327	ist das sehr praktisch. Wenn ich finde, dass die Bilder nicht zum Thema pas-
328	sen oder die Sekundärtexte nicht nachvollziehbar sind, dann gebe ich ihnen
329	eigene. Aber nur dann.
330	
331	I: Ich fasse mal zusammen: Sie sagten Ihnen sei es wichtig Lebensmilieus
332	darzustellen, die unter bestimmten Rahmenbedingungen verschieden aus-
333	sehen können. Sie sagten Ihnen sei es wichtig verschiedene Perspektiven
334	innerhalb von Systemen aufzuzeigen, die Interessen verfolgen. Was ist
335	denn eigentlich der Wert, der Sie in Ihrem Geschichtsunterricht leitet bzw.
336	dem dieser verpflichtet sein soll?
337	
338	25.00
339	K: Entscheidend ist für mich, dass die Kinder ein politisches Bewusstsein

340	entwickeln für die Lebenssituation, in der sie sich später befinden können.
341	Sie müssen auch eine Entscheidung treffen für oder gegen den Weg des
342	abhängig Beschäftigten mit allen Vor- und Nachteilen. Das hat sich histo-
343	risch nicht verändert. Natürlich ist der Unterschied des Luxus eines abhän-
344	gig Beschäftigten und eines Unternehmers noch relativ groß. Aber ein ab-
345	hängig Beschäftigter kann heute gut leben, denke ich,
346	
347	I: Auch in Zeiten prekärer Arbeitsverhältnisse?
348	
349	K: Hier in der Region auf jeden Fall. Wenn ich in die Elternhäuser meiner
350	Schüler hier schaue – selbst die Beschäftigungslosen leben nicht in asozia-
351	len Verhältnissen.
352	
353	I: Hat das alles nicht mehr mit Lebensplanung, weniger mit politischem
354	Bewusstsein zu tun?
355	
356	K: Das stimmt. Aber Lebensplanung und politisches Bewusstsein gehören
357	für mich schon zusammen. Wenn ein Mensch ein politisches Bewusstsein
358	erreicht, aber sein Leben nicht daran ausrichtet, dann ideologisiert er sein
359	ganzes Leben lang für andere. In der Reflexion ist es natürlich eminent
360	wichtig, eine eigene Ideologie, die man entwickelt hat, auch ständig wieder
361	zu hinterfragen. Ich war als 20jähriher auch mehr Sozialist als Sozialdemo-
362	krat, dann war ich zwischendurch mehr Liberaler als Sozialdemokrat, dann
363	mehr Konservativer als Sozialdemokrat, und mittlerweile bin ich Ge-
364	schichtslehrer, der nicht weiß, was er wählen soll, weil die politische Kultur
365	überall ihre Ecken und Mängel hat oder ich mich in einer Lebenssituation
366	befinde, in der mir weder die Sozialdemokratie, noch der Liberalismus noch
367	der Konservativismus etwas geben können, was ich brauche.
368	
369	I: Ist das dann nicht auch nur eine Lüge, den Schülern ein derart vereinfach-
370	tes System anzudienen?
371	
372	K: Ich kann das von meiner Position aus so betrachten. Aber ein Kind, das
373	noch gar keine politische Ideologie kennt, nicht weiß, was das ist, soll sie
374	lieber entwickelt als vorgekaut kriegen. Lieber so als einen liberalen Politi-
375	ker, der sich ins Big Brother House setzt und so tut, als wenn er für alle
376	Menschen da wäre.
377	
378	I: Die Frage ist nur, ob ein klares Weltbild, das es ja so nicht mehr gibt,
379	überhaupt Orientierungsfähigkeit erzeugen kann? Oder ob man nicht eher
380	sagen müsste: Ich zeige euch die Problematik auf, die entsteht, wenn ihr
381	euch für einen dieser Wege entscheidet?
382	
383	K: Das ist doch der Witz, ja? In dem Moment, wo ich den Kindern unter-

384	<p>schiedliche Perspektiven zugänglich mache, z.B. des Konservativen, indem ich frage: Was nutzt uns eigentlich ein konservatives Denken im Sozialwesen, durch diese Kolpingwerke und was es da alles gibt? - damit versuche ich die Perspektive der Arbeiterklasse zu öffnen, die durch Kampf und Blut und mit ihren roten Fähnchen – wie auch immer man das bezeichnen möchte – sich dargestellt hat. Dann des Liberalisten – diese Perspektiven versuche ich in der Klasse 8 zu eröffnen und dann im Abschluss latent zu halten. Denn wenn wir dann in die Weimarer Republik gehen oder in den Ersten Weltkrieg, wo entsprechende Leute dann im Schützengraben sitzen und letztendlich dann doch der Kaiser entschieden hat „Hipphurra, wir gehen nach vorne, aber ihr seid diejenigen, die abgeknallt werden und sterben für dieses Vaterland “ – diese Perspektiven gilt es dann schon zu hinterfragen. Für mich ist eine der wichtigsten Unterrichtsdiskussionen, die ich lenke und auch steuere, dass es nicht in eine Richtung gehen darf die ich nicht vertreten kann, z.B: die Richtung des Pazifismus. Denn ich bin überzeugt davon, dass diese Ideologien, wenn man sie nicht hinterfragt, nichts anderes sind als Motivationsgründe, um Leute in den Krieg zu bringen.</p>
385	
386	
387	
388	
389	
390	
391	
392	
393	
394	
395	<p>29.00</p> <p>I: Ihre Gesellschaftstrennung in Klassen ist doch auch eine Ideologie. Aber wo Sie die Prozesslinien der Geschichte thematisieren: Konsequenterweise müsste man Veränderungen in der Gesellschaft auch in den Lauf der Geschichte einbinden. Schon in den 1920er Jahren konstatierte der Soziologe Theodor Geiger, dass der Mittelstand wegbrechen würde. Das ist doch bis heute nicht geschehen, obwohl er schon seit hundert Jahren angeblich „wegbricht“ Da müsste man doch auch die Darstellungen, die Gesellschaftsveränderungen postulieren, welche es in den rudimentären Strukturen bzw. im dargestellten Ausmaß gar nicht gab, hinterfragen. Ist es zu abstrakt, solche Prozesslinien zu reflektieren oder zu hinterfragen?</p> <p>K: Je nach Jahrgangsstufe und intellektueller Ausprägung – da sind wir eben doch in einer Realschule. In der Jahrgangsstufe 8 habe ich vielleicht zwei, drei Kinder, die solche Fragen stellen: Ist es richtig, sich dieser Ideologie der Arbeiterklasse anzuschließen. Und die dann sagen; Ja, mein Papa ist Arbeiter. Und was bedeutet das für mich und für meine Zukunft. Und der andere sagt: Mein Vater hat ein kleines Unternehmen, Und bin ich nun deswegen ein Unternehmerkind? Das dritte sagt: Herr K., wir gehen aber jeden Sonntag in die Kirche. Warum erzählen Sie uns etwas über die Entstehung der Kirche, die Kirchengeschichte? Und wenn ich dann beim Ermächtigungsgesetz die Quellen auf den Tisch lege, wo sich die Zentrumsparterie entsprechend verhalten hat, dann werden die Kinder schon fragen, was es bedeutet religiös zu sein.</p> <p>I: Ich halte das für problematisch, wenn man einen veralteten Identitätsbe-</p>
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	griff auf die heutige Reflexion seiner eigenen Person übertragen soll. Heute
429	rückt man nicht mehr die zugeschriebene Identität, die durch äußere Ei-
430	genschaften Kontur erhält, in den Mittelpunkt der Betrachtung. In der
431	neueren Identitätsforschung nach Keupp et.al. ist Identität eine „ongoging
432	activity“. Man befindet sich ständig auf Identitätssuche. Dann müsste man
433	eigentlich essentiellere Fragen stellen als solche, ob man ein Unternehmer-
434	kind ist, oder ob das gut sein kann, in die Kirche zu gehen. Ein Beispiel für
435	eine solche Frage, bezogen auf die von Ihnen erwähnte Hitlerjugend: Wie
436	kann es funktionieren, Menschen über das Gefühl zu erfassen, aber zur
437	Gefühllosigkeit zu erziehen? Gehört die Reflexion über solche Fragen nicht
438	auch zur Identitätsfindung?
439	
440	32.00
441	K: Ich bringe das überhaupt nicht zusammen, zumindest nicht im Ge-
442	schichtsunterricht. Sondern ich denke, dass die Identitätsfindung von Kin-
443	dern nicht nur historisch statt findet. Was die Leistung der Schule angeht,
444	findet sie über ganz andere Prozesse statt. Zum Beispiel im EWG Unterricht
445	über die persönliche Verortung: Wer bin ich, wo komme ich her, über die
446	Eingliederung in gesellschaftliche Normensysteme. Das bildet sich im Bil-
447	dungsplan auch entsprechend ab: Was ist Jugendstrafrecht? Welche Auf-
448	gaben habe ich als Bürger einer Gesellschaft? Da möchten wir in der Rep-
449	roduktion Kinder dazu befähigen Kenntnisse zu erwerben über das, was sie
450	später leisten können und sollen. Und natürlich ist unsere Gesellschaft heu-
451	te in der Lage, dass sie sagen: Leck mich, ich mache da gar nicht mit. Und
452	da muss ihnen bewusst sein, dass sie sich damit selbst aus der Gesellschaft
453	ausgrenzen, wenn sie keine reichen Eltern haben, die das finanzieren. Die
454	Basismotivation bei den meisten Menschen, so sehe ich das, ist, einen ma-
455	teriellen Wohlstand zu erfahren, der mir ein Leben im Vergnügen ermög-
456	licht. Und die Vergnügungsorientierung und die Wohlbefindlichkeitsorien-
457	tierung beschränkt sich nicht nur auf die Menschheit, sondern auch auf alle
458	anderen Wesen: ich möchte positiv leben, mich in einer Situation befinden,
459	wo ich nicht kämpfen muss. Unsere heutige Situation, die die Kinder sehr
460	stark mit unglaublichen Wohlstandsdingen überhäuft, macht es ihnen sehr
461	schwer eine Orientierung zu finden, die weggeht vom Diskogehen, vom
462	Konsum, MP3-Playern, Handys. Gegen diese Wertsysteme können wir so-
463	wieso nicht angehen. Aber wir können zumindest versuchen das zu reflek-
464	tieren. Der Geschichtsunterricht nutzt dazu insofern, dass man erkennen
465	kann: 1. In der Situation, in der wir uns heute befinden, sind wir nicht
466	selbstverständlich. Dieser Stand ist erkämpft und den gilt es auch zu erhal-
467	ten. Und was mir noch viel wichtiger ist: Dass die Kinder erkennen, dass
468	dieser Wohlstand in engem Kontext steht zur persönlichen Freiheit: Wieviel
469	persönliche Freiheit gebe ich auf, wenn ich diesen Wohlstand in Anspruch
470	nehmen möchte? Die Extreme zeige ich nicht auf; die erfahren die Kinder ja
471	im Laufe ihres Lebens, da brauche keinen Unterricht dazu. Also was z.B.

472	passiert, wenn ich sage „rutscht mir den Buckel runter, ich mache gar
473	nichts mehr“, dann zieht sich ind er Regel auch das Wohlstandssystem von
474	mir zurück, und ich lebe dann halt wie...
475	
476	I: ...gerade eben wollten sie die Hartz IV-Sätze erhöhen.
477	
478	K: Also wir, die meisten Kinder hier an der Schule, leben ja auf einem sehr
479	hohen Level, selbst mit Hartz IV, den man im 19. Jahrhundert nicht errei-
480	chen konnte. Das muss man einfach verstehen. Da mache ich mich auch
481	zum Vasall gesellschaftlicher Forderungen, dass hier wieder etwas Demut
482	entsteht, und zwar keine religiöse, sondern soziale. Das ist auch eine Ab-
483	sicht meines Unterrichts. Kinder, die die Füße hoch legen und sagen, mein
484	Vater zahlt ja alles, die erleben wir hier; auch Eltern erleben wir hier in der
485	Schule – und die ist ein Spiegel der Gesellschaft, und ich sehe es nun hier
486	aus einer Leitungsposition vielleicht noch stärker als früher – die hier auf-
487	tauchen und Dinge einfordern wie in einer Markthalle, die sie sich vor
488	10,20,30 Jahren nicht getraut hätten zu fragen, weder aus ihrer sozialen
489	Situation heraus noch aus ihrem eigenen Selbstbewusstsein. Und wir ha-
490	ben in den letzten Jahrzehnten - also meine Kindheit war stark durch eine
491	Phase der Prosperität geprägt – das hat viele Menschen dazu gebracht, ihr
492	eigenes Sozialverhalten nicht mehr zu entwickeln, sondern eine Egozentrik
493	herauszukehren, und diese viel offener zu leben als früher. Egozentrik gab
494	es schon immer, auch in der Steinzeit. Derjenige, der die dicken Oberarme
495	hatte, hat von der Wildsau das größte Stück gekriegt.
496	
497	I: Na ja, Egozentrismus?! Ich glaube es kommt eher darauf an, dass man
498	Dinge, die einen beeinflussen, auch reflektieren kann. Wenn wir mal bei
499	diesen MP3-Playern und Medien bleibt, muss man die neue Funktion von
500	Geschichte darin beleuchten. Es gibt zahlreiche neue Mediengenres, die
501	natürlich einerseits mit Geschichte Geld verdienen wollen – also Geschich-
502	te begegnet uns ja immer nur in ihrer Funktion für irgendetwas: Mit ihr zu
503	mahnen, Geld zu verdienen, Gehör zu finden in Diskussionen – Hitlercome-
504	dy, Walter Moers z.B. oder die Stromberg Parodie bei Switch Reloaded
505	oder Kinofilme wie „Mein Führer“ mit Helge Schneider. Solche Erscheinun-
506	gen waren vor zehn Jahren noch undenkbar. Sehen Sie eine Chance darin,
507	solche Dinge im Unterricht einzusetzen?
508	
509	38.04
510	K: Nein, das mache ich gar nicht. Nein, nein. Ich kann nicht auf der einen
511	Seite versuchen, Kindern die Situation, die Ernsthaftigkeit von Vernich-
512	tungslagern beizubringen und anschließend „ich sitz' in meinem Bonker in
513	Berlin“ vorzuspielen. Diesen Spagat schaffe ich persönlich nicht.
514	
515	I: Sie sagten doch vorhin, dass die Faszination damals ein Stück weit im

516	Mittelpunkt stehen soll. Im Prinzip ist Lachen über die Geschichte oder de-
517	ren Lasten wegzulachen eine Befreiung, sodass man vielleicht über solche
518	Darstellungen Zugänge zu historischen Ebenen und Verhältnissen finden
519	kann, die mit wissenschaftlichen Methoden nie erreichbar wären!
520	
521	K: Ja. Das nützt mir aber nichts. Das bringt mich nicht wirklich weiter, und
522	die Kinder auch nicht. Wenn ich mein historisches Bewusstsein entwickle
523	– das tue ich wahrscheinlich, seit ich auf der Welt bin; dann bin ich jetzt 43
524	Jahre alt und gebe das weiter. Da habe ich natürlich das Recht, bestimmte
525	Dinge auch mal zu belachen, unter Geschichtslehrern einen historischen
526	Witz zu reißen, der vielleicht in der Öffentlichkeit nicht so ankommen wür-
527	de. Ich kann mit dem Geschichtslehrer aus Frankreich im Schüleraustausch
528	– ein Freund von mir – mich hinsetzen und kann einen historischen Witz
529	bringen, den man nicht in dieses Mikrofon sprechen würde. Das kann ich
530	mir erlauben, weil ich die Ernsthaftigkeit, die dahinter steht, reflektiere.
531	Aber ich würde das nicht erzieherisch umsetzen wollen. Diese Provokation
532	kann ich nur mit Leuten machen, die auch ein ähnliches historisches Be-
533	wusstsein haben. Kinder, die kein historisches Bewusstsein haben oder
534	noch keines, oder es nicht entwickeln können oder wollen oder nicht ge-
535	zielt reflektiert entwickeln, wenn ich die mit einem politischen Witz konf-
536	rontiere oder einer Verballhornung, dann ist der mahnende Effekt weg.
537	
538	I: Wieso? Man kann doch die moralische Problematik solcher Mediener-
539	scheinungen mit Schülern diskutieren, indem man z.B. fragt: Darf man so
540	etwas herstellen oder zeigen? Das historische Bewusstsein kann sich doch
541	nur in solchen Auseinandersetzungen mit diesen geschichtskulturellen Er-
542	scheinungen entwickeln!
543	
544	K: Das Jetzt-Bewusstsein? Na ja, ich kann natürlich fragen, warum der Wal-
545	ter Moers das kleine Arschloch als Hitler-Figur im Bonker sitzen lassen darf
546	und fragen, ob das in Ordnung ist?
547	
548	I: Man kann auch Grenzen und Chancen differenzieren lassen.
549	
550	K: Ich kann nach Dachau fahren und dort in dem großen Kino mit den Kin-
551	dern den Film anschauen, durch die Reste der Gebäudetrakte laufen und
552	hinten zu den drei Kapellen ins Krematorium gehen und dort ein Entsetzen
553	entwickeln – soweit das heute noch möglich ist in Dachau, denn so mah-
554	nend ist das dort nicht; diese Gedenkstätten ermahnen zum Teil aber sie
555	reflektieren ja nicht wirklich mit ihren Schwarz-Weiß-Bildern – und wenn
556	ich dann im Anschluss das kleine Arschloch im Bonker sitzen lasse, dann
557	würde das bei 30 Kindern – da wäre mir das Risiko zu groß, dass sich dann
558	25,26 Kinder eher an das Arschloch erinnern.
559	

560	I: Dann hat Ihr Unterricht davor vielleicht nicht funktioniert! Dann müssten
561	Sie sich Ihr Versagen eingestehen!
562	
563	K: Diese Gefahr ist mir zu groß. Dann lasse ich es lieber bleiben. Das hat
564	eher damit zu tun, dass ich hier in zwei Klassen mehrere Stunden die Wo-
565	che drin bin und dieses Ziel, politisches Bewusstsein bei allen Kindern so zu
566	entwickeln, wie ich mir das vorstelle, nicht erreichen kann.
567	
568	I: Auch im Lehrplan wird die Geschichtskultur und der mediale Alltag, für
569	den Sie doch erziehen wollen, gar nicht erwähnt. Diese ist aus dem Bil-
570	dungsbegriff des Lehrplans ausgeblendet. Sie verändert sich jedoch perma-
571	nent. Geht es im Geschichtsunterricht nicht auch darum, diese Verände-
572	rung der Geschichtskultur – also wie Schüler in ihrer Freizeit, ihrer Lebens-
573	welt, Umgebung Geschichte begegnen – in den Fokus der Reflexion zu
574	bringen?
575	
576	K: Das habe ich noch nie gemacht. Weil ich nicht glaube, dass bis 1974,
577	dem früheren Lehrplan, der Bildungsbegriff überhaupt eine Rolle gespielt
578	hat. So wie ich das verstand, war der Geschichtsunterricht immer doktri-
579	nierend damals, entweder religiös im Mittelalter, oder in der Bourgeoisie
580	liberal doktrinierend, in der Aristokratie konservativ motiviert, im Faschis-
581	mus oder Kommunismus war er sowieso zweckentfremdet. Und in den
582	1950er, 1960er Jahren war das Ansinnen da, diese Indoktrination zurückzu-
583	fahren und ein politisches Bewusstsein zu entwickeln, aber es ist ja nicht
584	umgesetzt worden.
585	
586	I: Ist das jetzt Ihre Begründung dafür, es nicht zu machen? In den 1960er
587	Jahre-Geschichtsbüchern sieht man z.B. an manchen Inhaltsverzeichnissen,
588	dass das eigentlich ein Plakat für die Besatzungsmächte war: Seht her, wir
589	sind Demokraten. Aber die Sprache verrät die verinnerlichten Ideologien
590	der Autoren sehr häufig. Diese ist von der Zeit geprägt, die sie eigentlich
591	ausblenden möchten. Bitte erklären Sie noch einmal die Aussage diese
592	Kontinuität, die Sie soeben beschrieben haben?
593	
594	K: In den 1960er Jahren kam mit Adorno die Einstellung auf, dass man nur
595	dann historische Bildung betreiben dürfe, wenn die historische Reflexion
596	im Mittelpunkt steht. Es hat aber noch keinen gegeben, der mir bisher ein
597	Modell entwickeln konnte, das das auch tatsächlich erreicht. Wenn hier
598	einer ins Zimmer käme uns sagen würde: Pass mal auf, Herr K., ich habe
599	hier ein didaktisches Modell. Wenn du dich a dieses Modell hältst, haben
600	wir nachher ganz viele Demokraten mehr, dann würde ich sagen „prima“.
601	Dann würde ich mich überzeugen lassen. Ich habe das aber noch nicht ge-
602	sehen.
603	

604	<p>I: Das ist doch gerade die Crux bei der Sache. Das ist wie mit der Frage, warum es keine Didaktik des Holocaust gibt? Den kann man doch nicht vermitteln wie andere Themen der Geschichte, sondern es geht um Fragestellungen, die im Prozess der Auseinandersetzung aufgeworfen werden. Überträgt man das auf Ihr Problem, könnte man sagen: Wenn es nach Adornos Theorie des dialektischen Denkens ein Modell gäbe, dann würde es, sobald es existierte, normativ ausstrahlen. Dann wäre es kein Modell mehr für das Denken, wofür es vorgibt Modell zu sein. Ein Modell kann ja nie in seiner Rasterung oder Gliederung die Dynamik des Denkens, die in der Dialektik enthalten ist, wiedergeben. Das ist ein Widerspruch in sich selbst. Deshalb ist es die Aufgabe des Lehrers, dialektisches Denken zu evolvieren.</p>	
605		
606		
607		
608		
609		
610		
611		
612		
613		
614		
615		
616		
617		45.34
618		<p>K: Der Widerspruch ist ja gerade das Schlimme. Da gucken wir mal in die Realsituation des Unterrichts rein und müssen feststellen, dass da fünf Mädchen sitzen, deren Frisur gerade im Fokus ihres Lebens steht. Dann habe ich fünf Jungs, die unbedingt bei Hoffenheim Fußball spielen wollen, und ein paar Kinder, die ganz gerne was auswendig lernen und ein paar Eltern, die wollen, dass man Klassenarbeiten so schreibt, dass sie bepunktet sind, damit man dann auf das Zehntel nachrechnen kann. Ich hatte jetzt ein Kind, das hat eine schlechte EWG-Note gekriegt, weil es überhaupt nicht verstanden hat, was es gemacht hat. Das wurde dann mit 4,9 eine Fünf. Die Klassenlehrerin machte im Gespräch darauf aufmerksam, dass es keinen Sinn mache, das Kind mit zusätzlich schlechten Mathenoten in Klasse 9 zu versetzen. Und jetzt habe ich einen Vater hier, der Teilnoten einsehen will und nachfordert, er möchte 14,15 Noten sehen und die nachrechnen lassen. In dieser Welt befinden wir uns hier in der Realität. Und dann ist die Frage, wie grenze ich das im Geschichtsunterricht ab und mache mit den 5,8 oder 10, die der historischen Diskussion folgen wollen, einen guten Unterricht und lasse die anderen dann etwas auswendig lernen – das ist eine Möglichkeit. Oder ich gehe den Weg der Egalisierung und sage: Die Kinder haben hier bestimmte Dinge zu lernen, zu reproduzieren, das muss genügen, um eine Vier zu kriegen.</p>
619		
620		
621		
622		
623		
624		
625		
626		
630		
631		
632		
633		
634		
635		
636		
637		
638		
639		
640		
641		
642	<p>I: Das ist immer alles so in Lehrerzuteilungen gedacht. Eigentlich enthält dieses Denken stets den Vermittlungsgedanken („Vermittlung des Objekts Geschichte an die Schüler“). Was ich einmal anbieten möchte ist, dass man mit den acht Schülern, die sich interessieren, in eine Art Denkhype kommen kann in der Diskussion und dann plötzlich fünf weitere dabei gepackt werden.</p>	
643		
644		
645		
646		
647		
648		
649	<p>K: So etwas findet ja auch statt. In der einen achten Klasse, von der ich gerade sprach, die so weit auseinander geht in ihren Leistungsfähigkeiten, die</p>	
650		

651	sie mitbringen, auch in den intellektuellen Fähigkeiten – die nicht nur in der
652	Schule entwickelt werden, sondern ganz stark auch aus dem Elternhaus
653	geprägt werden – habe ich ein paar Kinder, die folgen der Diskussion und
654	führen sie weiter, manchmal auch ohne mich. Die kommen auch nach dem
655	Unterricht und sagen: Herr K., aber. Und mit „Herr K., aber“ ist für mich
656	klar: Jawohl, Kind hat’s verstanden. Das freut mich und macht mich zufriedener.
657	Aber ich muss als Lehrer ein Stück weit auch damit zufrieden sein,
658	wenn ein Kind sagt: Herr K., ich kann die Jahreszahlen auswendig und die
659	historische Situation reproduzieren, die wir im Unterricht besprochen ha-
660	ben. Aber zu mehr reicht es bei mir halt nicht, weder willentlich noch von
661	den Fähigkeiten her. Und das ist für mich trotzdem ein Kind, das noch „aus-
662	reichend“ sein darf.
663	
664	I: Ja. Darf ich ein anderes Extrem bringen? Ich erlebte es in meiner neunten
665	Klasse, dass ich Fragen gestellt bekam, die ich nicht beantworten kann, weil
666	die Antworten Forschungsdesiderata darstellen. Zum Beispiel wurde ich
667	gefragt, wie das bei der Denunziation im Dritten Reich eigentlich war, wenn
668	drei Untergebene einen Vorgesetzten anschwärzten – wem man da glaubte
669	(Führerprinzip oder denunziatorisches Prinzip)? So etwas finde ich in kei-
670	ner Literatur beschrieben. Eine wirklich gute Frage Solche Fragen tauchten
671	ganz viele auf. Gibt es bei Ihnen so etwas auch und wie gehen Sie damit
672	um?
673	
674	49.20
675	K: Ich gehe damit nicht um. Ich sage einfach, dass ich es nicht weiß. Das
676	muss den Kindern auch klar werden: Es gibt viele Dinge, die der Lehrer
677	weiß und die er erzählen kann, und es gibt Dinge, die er eben nicht weiß. Es
678	gibt so einen schönen Spruch von Walter Lippman, das war ein Journalist
679	der New York Times, der gleichzeitig von Wilson Berater war: „Erst wenn
680	die Kriegspropaganda der Sieger Eingang in die Geschichtsbücher und
681	Lehrpläne gefunden hat und von den nachfolgenden Generationen ge-
682	glaubt wird, kann die Umerziehung als gelungen angesehen werden.“ Und
683	wenn man so einen Satz konfrontativ in die Klasse rein wirft, hat man in der
684	9. oder 10. Klasse ein Riesenproblem. Die fragen dann. Sind wir jetzt alle
685	manipuliert von den Amerikanern? Und gib darauf mal eine Antwort?! Ich
686	weiß es ja nicht. Ich habe ja nur ein historisches Bewusstsein aus dem, was
687	mir in Geschichtsbüchern oder -quellen zugänglich ist. Ich habe meine Zu-
688	lassungsarbeit damals geschrieben über die Bombardierung von Heilbronn,
689	am 4.12.1944. Und ich war immer fest davon überzeugt, dass das Schwarz-
690	Weiß-Bild, das im Geschichtsunterricht der 1970er,1980er Jahre vermittelt
691	wurde, als ich Schüler war – dass es ganz viele böse deutsche Menschen
692	gab und ganz viele gute, die uns befreit haben – so hinterfragt werden
693	muss. Denn mein Opa war ja nicht schlecht. Der war eigentlich ganz nett.
694	Gut, er hat Hasen und Hühner geschlachtet, das war ein bisschen blutig,

695	und als ich die Schlüssel halten musste, während er die Sau abgestochen
696	hat, das war auch nicht so schön, aber er konnte das. Aber für mich war er
697	ein netter, liebenswerter Mensch, trotz alledem. Und ich konnte nicht
698	nachvollziehen, dass alle Menschen, die hier in dieser Region lebten,
699	schlecht waren. Das Thema wählte ich, weil mein Schwiegervater hier war
700	während der Bombardierung und mir viel erzählen konnte und ich viele
701	Oral History-Quelle hatte, die ganz gut für eine Zulassungsarbeit waren.
702	Dabei habe ich auch einmal die Gegenseite hinterfragt und war dann in
703	London (Name nicht verstehbar) und habe mir Dokumente hinlegen lassen.
704	Meine rudimentären Englischkenntnisse haben trotzdem ausgereicht he-
705	rauszufinden, dass die Bombardierungspläne, die die Engländer dort gefah-
706	ren haben, keine militärischen Anlagen zerstören wollten, sondern da ging
707	es eben darum Menschen umzubringen, um eine Abschreckungswirkung zu
708	erzielen.
709	
710	I: Diese moralische Fragestellung kann man auch ausdehnen und erwäh-
711	nen, dass die Amerikaner in der Wüste von Utah ganze Berliner Häuserzüge
712	nachbauten, mit originalem Vorhangstoff und Dachbalken, um sicher zu
713	stellen, dass sich das Feuer entsprechend entfachen konnte: Wie ein Hol-
714	lywood-Drehbuch. Was unterscheidet das noch vom technisierten geplan-
715	ten Massenmord?
716	
717	K: Warum erzähle ich das? Ich habe das niemals in meinem Unterricht ver-
718	wendet. Ich habe an meiner Referendariatsschule am Ende eine Unter-
719	richtseinheit gemacht: Suggestopädie, ein wenig Gestaltpädagogik, und
720	habe damit die Kinder in eine Bombardierungssituation gebracht. Und
721	dann kamen wir auch auf die Frage: Wer ist hier Täter, wer ist Opfer. Und
722	bin ich als Geschichtslehrer nun der Retter in diesem System, der jetzt das
723	historische Bewusstsein entwickeln darf, ob die da oben gut oder schlecht
724	sind oder die da unten gut oder schlecht sind oder ob beide Opfersituatio-
725	nen haben, oder ob beide Täter sind? Ist der Waffen-SS-Soldat oder der
726	Ortsgruppenleiter oder der Gauleiter Täter? Diese Multiperspektivität kann
727	ich im Unterricht nicht mehr herstellen, weil es die Menge und die Grö-
728	ßenordnung nicht zulässt. Je ehrlicher ich es machen möchte, umso größer
729	wird es.
730	
731	I: Sie sagten vorhin, dass Sie sich mit Oral History beschäftigt haben. Und
732	man weiß ja gerade in der Oral History, dass die Verstrickung und die Ver-
733	antwortung nicht unbedingt von der Funktion abhängen, die man in einem
734	System hatte.
735	
736	K: ich habe einen ehemaligen Soldaten getroffen, der in einem Altersheim
737	gelebt hat – der war in der Südstadt in Heilbronn. Die wurde interessan-
738	terweise nicht weggebombt. Alles südlich der Südstraße wurde nicht weg

739	gebombt. Aber gerade dort standen die Kasernen! Der sagte: Ich bin in die
740	Kaserne geflüchtet, weil sie die Stadt bombardiert haben. Dann spreche ich
741	mit einer alten Frau, die ihre ganze Familie verloren hat, die gejammert
742	hat, weil keine Männer mehr nach dem Krieg da waren und sie unverheira-
743	tet bis zum Schluss blieb, und die hat mir geschildert aus ihrer Sicht, wie sie
744	sich als kleines Mädchen unter einem Stahldeckel befand. Was nutzt mir
745	diese Perspektive? Es geht doch darum, wer Verantwortung trägt!
746	
747	54.32
748	I: Vielleicht geht es ja nicht nur um die Frage der moralischen Integrität.
749	Vielleicht muss man es phänomenologisch begreifen und kann – wie z.B.
750	bei den bekannten „Ich-Protokollen“ in den gestaltpädagogischen Model-
751	len von H.-H. Pöschko – nach fünf oder sechs solchen Protokollen unter-
752	schiedliche Überlebensstrategien von Menschen in solchen Extremsitua-
753	tionen herausarbeiten. Hier wäre diese anthropologische Fragestellung im
754	Vordergrund und die Perspektive der Frau berücksichtigt; und trotzdem
755	wäre die moralische Frage von Schuld und Verantwortung thematisiert,
756	von denen aus, die verstrickt sind, Natürlich ist so etwas immer schwierig,
757	weil das eine offene Unterrichtssituation erfordert, in der der Lehrer fünf,
758	sechs Auswertungen ad hoc interpretieren und zu einem Gesamtbild ver-
759	netzen muss.
760	
761	K: Ja. Aber dieses Gesamtbild entsteht nicht nur im Geschichtsunterricht.
762	Ich lese parallel dazu im Deutschunterricht in diesen Klassen immer „Drau-
763	ßen vor der Tür“, weil Wolfgang Borchert diese zentrale Frage thematisiert,
764	wer die Verantwortung hat. Er gibt darauf ja keine Antwort. Er lässt zum
765	Ende immer diesen Hauptdemagogen vor dieser Party stehen, wo dann der
766	ehemalige Verantwortungsträger ihm die Verantwortung nicht zurück-
767	nimmt. Das ist für mich ein zentraler Begriff auch in der Geschichtsdidaktik:
768	Die Frage der Verantwortung.
769	
770	I: Ziehen Sie diese Frage durch alle Epochen der Geschichte durch? Also z.B.
771	auch im Dreißigjährigen Krieg, wo die brutal plündernden und mordenden
772	Fußsoldaten, die Kriegsunternehmer, die ihnen den Nachschub kürzten und
773	mit Krieg Profit machen wollten und die Fürsten und Könige, die politische
774	Vorteile mit Krieg erzielen konnten, in ihren Rollensituationen reflektiert
775	werden?
776	
777	K: Nein! Die Frage, die sich bei mir zentral durchzieht, ist: Welche Institu-
778	tionen haben etwas vom Krieg? Wer ist derjenige, der vom Krieg profitiert?
779	Sind es die Unternehmer? Ich sage, es gibt immer bestimmte Herrschafts-
780	interessen. Und ich versuche mit den Kindern immer zu hinterfragen, was
781	ein Herrschaftsinteresse ist, wer eines hat. Im Grunde genommen endet
782	das glückliche Leben von Adam und Eva mit dem Ende der Altsteinzeit, weil

783	eben danach das Verteidigungsinteresse einer Gruppe im Mittelpunkt
784	stand.
785	
786	I: Spielt das „Herrschaftsinteresse“ auch bei Arbeitern, Angestellten und
787	Unternehmern eine Rolle?
788	
789	K: Selbstverständlich. Und für mich steht aber eine Kernfrage im Mittel-
790	punkt: Wie schafft es dieses Herrschaftsinteresse, das eigentlich stringent
791	ist, sich über die letzten 1600 Jahre europäischer Kultur und Gesellschafts-
792	geschichte zu konstituieren? Dabei fällt es natürlich schon relativ häufig
793	auf, dass die Kirche sich dort, wo es um das Herrschaftsinteresse geht, im
794	er anbietet, dieses Herrschaftsinteresse zu verteidigen.
795	
796	I: Ich höre da nun einen sehr strukturgeschichtlichen Ansatz heraus, in des-
797	sen Licht die einzelnen Lebensschicksale infolge nur als Illustration erschei-
798	nen können – oder als Veranschaulichung. Wie korrespondiert das mit Ih-
799	rem Anspruch, auch die Menschen in ihren Lebensmilieus zu verstehen?
800	
801	K: Wenn ich das stringent nur so machen würde – was macht der Papst?
802	Was macht der entsprechende Herrscher? Oder wenn ich fragen würde,
803	warum ein Papsttum errichtet wurde und so etwas in den Mittelpunkt des
804	Unterrichts stellen würde – dann würde ich Ihnen Recht geben und es wäre
805	rein systemideologisch. Das macht ja keinen Sinn, das nimmt mir auch kein
806	Kind ab. Ich muss schon versuchen, in den jeweiligen Lebenssituationen die
807	Auswirkungen auf Personen zu finden.
808	
809	I: Die sind dann im Prinzip immer nur Anhängsel der Rahmenbedingungen,
810	der „großen Geschichte“. Sie konzeptualisieren dabei nicht die Dialektik,
811	die Sie vorhin bei Adorno erwähnten, indem man sagt: Auch die Menschen
812	gestalten Geschichte mit ihren Entscheidungen, die ihnen als Rahmenbe-
813	dingungen irgendwann wieder gegenüberreten. Die Autonomie des men-
814	schlichen Handelns, die Sie für Ihre Schüler als Ziel formulierten, ist in ih-
815	rem Unterrichtskonzept ja obsolet!
816	
817	K: Ja, genau, weil ich nicht glaube, dass ein Mensch, der sich im hohen Mit-
818	telalter befand, dazu in der Lage war, Systemveränderungen durch eigenes
819	Handeln herbeizuführen. Der war in seiner Lebenswelt gefangen, und nur
820	ganz wenige Personengruppen waren dazu in der Lage, sich im politischen
821	Handeln auch etablieren zu dürfen. Bei mir im Dorf gab es einen Men-
822	schen, der hieß Michael B., der war Sohn des Dorfschulz. Dieser Ort ist alt,
823	mit einer Mutterkirche, im Weinsberger Tal, und
824	Der hat es geschafft, sich mit den Herren von Weinsberg zu verständigen,
825	die ich n losschickten, und dann war er Hofdichter. Später war er i Wien
826	und hat sich dort im Rahmen dieser Wiener Lebenswelt auch kritisch geäu-

827	<p>bert, in Versform, und wurde, als er wieder in sein Dorf zurückging, um seinen Lebensabend zu erbringen, erschlagen. Niemand wusste warum, aber das war einer von vielen tausend Menschen, die überhaupt politisch gewirkt haben. Was ich damit sagen will: Ich glaube, es muss immer historische Personen geben, die sich in aller Regel in der Nähe der Herrschaftssysteme befinden, sonst werden sie weder in der vollen Kritik noch in der vollen Assimilierung bekannt, deren historisches Handeln sich auswirkt auf die historische Kultur. Aber wir sprechen im Geschichtsunterricht mit Kindern, die zu den 99% der anderen Seite gehören. Und deren Lebenswelt ist nicht unbedingt diejenige des politischen Handelns.</p>
828	
829	
830	
831	
832	
833	
834	
835	
836	
837	<p>I: Jetzt machen Sie etwas, das Sie selbst beim Thema Krieg ablehnten: Nämlich Täter und Opfer zu klassifizieren. Die Oberen, und die Unteren, die ohnmächtig sind! Das motiviert die Kinder natürlich sehr politisches Bewusstsein zu entwickeln.</p>
838	
839	
840	
841	
842	<p>K: Nein, man muss natürlich schon schauen: Wenn wir am Ende der Klasse neun sind, Anfang Klasse zehn, dann kommt ja zu dieser Fragestellung, ob man etwas anders machen hätte machen können, die Frage, welche Möglichkeiten man heute hat. Und die gibt es ja. Von den 1960er, 1970er Jahren ausgehend, hat man heute schon die Möglichkeit zu sagen, ich verändere mich jetzt. Heute kann ich politisch aktiv werden, und die Frage heißt nur, in welchem Maße? Da gibt es natürlich auch Enttäuschungen – wenn Kinder sagen: Moment einmal, die direkte Demokratie gibt es ja heute gar nicht, oder wenn ich auf kommunaler Ebene aktiv handeln möchte, dann ist die Machtbefugnis eines Bürgermeisters extrem hoch. Der Duisburger Bürgermeister ist auch nur ein Zipfelchen der kommunalen Strukturen. Da kamen dann damals die Besatzungsmächte und sagten, dass man kommunale Strukturen und auch Entscheidungsbefugnisse für Bürgermeister braucht.</p>
843	
844	
845	
846	
847	
848	
849	
850	
851	
852	<p>I: In Heilbronn gab es unterschiedliche Ansichten über Demokratisierung zwischen Hoover und Montgomery. Der eine wollte die Deutschen schnell in diese Entscheidungsgremien einbinden, der andere wollte Demokratie als Lebensform trainieren, in Sportwettkämpfen und Kulturausstellungen. Ich stelle Ihnen deshalb eine provokative Frage: Wenn wir alle Büttel von Systemen sind, weshalb sollte man dann überhaupt Geschichtsunterricht halten, der für das Leben erzieht? Vielleicht entwickeln Sie noch einmal für mich eine Definition, worin genau Geschichtsbewusstsein Ihrer Meinung nach besteht!</p>
853	
854	
855	
856	
857	
858	
859	<p>K: Also wenn das so angekommen ist, dass wir Büttel von Systemen sind – das stimmt natürlich nicht. Ich denke, es gibt ganz viele Menschen, und die haben natürlich ein Recht in der Demokratie darauf, die haben überhaupt</p>
860	
861	
862	
863	
864	
865	
866	
867	
868	
869	
870	

871	kein moralisches Bewusstsein. Die leben davon, dass sie eben morgens
872	Nahrung zu sich nehmen und dafür sorgen, dass sie ansonsten nicht ver-
873	hungern. Das dürfen die. Ich möchte das auch niemandem absprechen.
874	Menschen, die in einem tief verwurzelten Glauben leben und den auch aus
875	ihrer Sicht so praktizieren, wie sie glauben, dass er ethisch vertretbar ist,
876	haben genauso ein Recht darauf wie jeder andere auch. Für mich wird es
877	immer dann schwierig, wenn solche Menschen glauben, z.B. wenn es um
878	Religion geht, ihren Glauben verbreiten und anderen indoktrinieren zu
879	müssen. Da ist mein historisches Bewusstsein dann doch sehr kritisch.
880	
881	I: Und die Definition von Geschichtsbewusstsein?
882	
883	K: Das bedeutet für mich, wenn jemand die Geschichte betrachtet, z.B. die
884	Kirchengeschichte über 1500 Jahre, dann muss der schon erkennen, dass
885	da mehr Dreck am Stecken ist als Positives. Das ist meine persönliche Defi-
886	nition. Das heißt aber nicht, dass ich die Religion ablehne. Wie hat der
887	Atheist Napoleon schon gesagt: Wenn es keine Religionen gäbe, hätte ich
888	eine erfinden müssen. Die Religion hat ja auch einen Sinn, was wir am Zu-
889	sammenbruch des Ostblocks in Rumänien gesehen haben
890	
891	I: Was ist denn jetzt Geschichtsbewusstsein?
892	
893	K: Das ist für mich die Möglichkeit für Menschen in einer freiheitlichen De-
894	mokratie, Entscheidungsprozesse, die über die getroffen werden zu reflek-
895	tieren und anschließend auch die Freiheit zu haben, dort aktiv handelnd
896	eintreten bzw. eingreifen zu können.
897	
898	I: Zwei Fragen habe ich noch, Herr K. Die erste: Sie sagten, mit den schein-
899	bar offenen Phasen, Lernzirkelmethoden usw. können Sie nichts anfangen.
900	Wenn Sie stattdessen stärker den Gedanken der Vermittlung von Geschich-
901	te und die Reflexion darüber, was diese bedeutet, in den Mittelpunkt stel-
902	len und das an einzelnen Personen/Figuren oder Lebensmilieus illustrieren,
903	schneiden Sie die Sache immer auf Ihre Schüler zu. Ist die Pädagogisierung
904	des Geschichtsunterrichts nicht vielleicht auch dafür verantwortlich, dass
905	das Niveau sinkt?
906	
907	K: Ich weiß nicht, ob die Qualität von Geschichtsunterricht schon einmal
908	höher war! Bei mir persönlich – ich weiß es nicht, denke ich nicht. Ich ent-
909	wickele meinen Geschichtsunterricht qualitativ mit kleinen Schritten nach
910	vorne oder versuche zumindest, die Unterrichtserfolge zu halten. Was mei-
911	ner Ansicht nach ein Problem im aktuellen Bildungsplan ist, ist, dass man
912	dort – was Sie als Pädagogisierung, als Verkindlichung beschreiben – dem
913	Geschichtsunterricht mit der Chronologieanordnung unterstellt, dass man
914	in Klasse 6 das Recht hätte über die Altsteinzeit zu reflektieren, und die

915	Zeitgeschichte wäre für Klasse zehn da. Da gibt es aber keine Kausalität.
916	Diese Chronologie über die Klassen hinweg entspricht ja nicht der Werthaltigkeit der einzelnen historischen Epochen. Ich finde, es gibt wichtige Diskussionen zur Alt- und Jungsteinzeit, die ich in Klasse 8 oder 9 deshalb wieder aufgreife. Denn in diesem Bruch, im Übergang von der Alt- zur Jungsteinzeit sind viele große Probleme der Menschheitsgeschichte entstanden.
917	Wären wir in der Altsteinzeit verhaftet, hätten wir vielleicht keine elektronischen Mikrophone vor uns liegen (Anspielung), aber wir hätten eben viele Dinge auch nicht verbockt. Was ich damit sagen will ist, dass der Lehrplan uns vorgibt, dieses schwierige Thema in Klasse 6 zu unterrichten, was darauf hinausläuft, dass wir dann sehr phänomenologisch bleiben und uns irgendwelche Höhlen im Technikunterricht basteln. Da basteln dann manche Geschichtslehrer oder machen ein Plakat.
918	
919	
920	
921	
922	
923	
924	
925	
926	
927	
928	
929	I: Das ist aber nicht zwangsläufig. Man kann auch mit Sechstklässlern darüber diskutieren, ob man das alles als Fortschritt ansehen kann.
930	
931	
932	K: Ja, aber in den Geschichtsbuchmaterialien liegt dieser Fortschritt dann darin, dass man vom Faustkeil....
933	
934	
935	I: ...da beginnt die historische Reflexion: Fortschritt im sozialen, im politischen, im technischen Bereich unterscheiden zu können. Meine letzte Frage: Nehmen Sie doch alles, was Sie mir die letzten 70 Minuten erzählt haben, in einen Gesamtblick und differenzieren Ihre heutige Vorgehensweise im Unterricht von derjenigen nach dem Referendariat.
936	
937	
938	
939	
940	
941	K: Eine Qualitätssteigerung ist für mich darin gegeben, dass ich über diese vielen Unterrichtsjahre, die ich in verschiedensten Klassenstufen verbracht habe, dass ich die Quellenmaterialien, mit denen ich arbeite, sehr genau kenne und mich im Rahmen des Unterrichtsprozesses nicht mehr damit beschäftigen muss, worauf ich meine Schwerpunkte lege.
942	
943	
944	
945	
946	
947	I: Das nennt man gewöhnlich Routine.
948	
949	K: Ja, aber das bedeutet, dass ich im Rahmen des Unterrichts die Prozesshaftigkeit im Vordergrund sehe. Wo ich als Referendar genötigt wurde – und das war zur Selbstfindung auch gut so – kleinschrittig lernzielorientiert vorzugehen, sehr ich das heute nicht mehr als nötig an. Ich erreiche meine Lernziele dadurch, dass ich sie im Bauch habe und ich habe ein relativ gutes Bewusstsein im Unterrichtsprozess, wann ich sie formulieren, fixieren muss, wann ich Wiederholungen einfügen muss oder eine Reflexion hinterherfahre. Das gibt mir die Möglichkeit einen Prozess zu führen, in dem ich mich in hohem Maße auch einmal zurückziehen kann, auch mal aus dem Unterricht rausgehen und die Kinder selber arbeiten lassen kann und
950	
951	
952	
953	
954	
955	
956	
957	
958	

959	weiß, wenn ich zurückkomme, dass es funktioniert. Da geht keiner über Tische und Bänke. Dieses Maß an Unterrichtsstabilität stellt für mich eine Qualitätssteigerung dar.
960	
961	
962	
963	
964	I: Hat sich etwas von der Herangehensweise an Geschichte verändert?
965	K: Ich gehe heute mit bestimmten Unterrichtsmaterialien – für mich selbst- verständlich – noch in den Unterricht rein, weiß, welche Lernziele erreicht werden sollen und habe auch ein Bild davon, welche Bildungsziele ich in- sgesamt verfolge. Für mich ist es heute einfacher, gewisse Unterrichtspro- zesse auslösen zu können, diese aber auch wieder – wenn ich merke, dass das keinen Sinn macht – souverän beenden zu können.
966	
967	
968	
969	
970	
971	I: In einem historischen Lernprozess funktioniert das Zurückfahren nicht immer. Wenn sie bei den Liedern selbst mitmarschieren – wie wollen Sie das zurückfahren? Dann ist es zu spät.
972	
973	
974	
975	K: Klar. Aber wenn ich merke, dass eine Diskussion verebbt oder die Kinder das jetzt nicht wollen oder ich vielleicht nicht gut drauf bin und mir mehr vorgenommen habe, als ich erreichen kann, dann kann ich auch mal sagen: Jetzt haben wir noch zehn, fünfzehn Minuten Zeit; es gibt einen zusam- menfassenden Text im Buch – und ich sage das jetzt mal ganz derb: das ist auch eines der Lernziele, die erreicht werden müssen: Das schreiben wir jetzt mal ab. Denn es gibt auch Kinder, die, wenn sie das nicht abschreiben, gar nicht wissen, was wir gerade gemacht haben. Das muss man ehrlicher- weise auch eingestehen, dass man solche Kinder im Unterricht sitzen hat.
976	
977	
978	
979	
980	
981	
982	
983	
984	
985	I: Herr K., ich danke Ihnen für das Gespräch.