

Der Geschichtsunterricht: Gedanken über eine stärkere Modernisierung der Funktion der Lehrmethoden dieses Faches

I

Die Didaktik hat an der Theorie und an der Praxis teil.¹ Sie ist eine systematisierte Summe von wissenschaftlichen Grundsätzen und Verfahren mit geistiger Disziplin.² Und diese Verfahren ihrerseits sind jedenfalls mehr oder weniger von der Theorie der Wissenschaftsdidaktik³ akzeptiert.

Das darauffolgende Thema bezieht sich auf die Lehrmethoden des Faches der Geschichte.

In besonderem Maße geht es aber um Gedanken über die zeitgemäßen Lehrmethoden im Geschichtsunterricht,⁴ oder um deren Modernisierung in einer wünschenswerten Förderung.

Der Geschichtsunterricht verlangt endlich sein Recht auf Modernisierung. Vor allem schuldet er in der Erziehung unserer Jugend die Anpassung der didaktischen Methodologie auf das laufende (und sich ständig erneuernde) historische und kulturelle Niveau unserer Gesellschaft.⁵

Die «Lehrmethoden» nehmen Bezug auf bestimmte Blickwinkel der historisch-didaktischen Methodologie oder auf deren radialen Verlängerungen. Wir bevorzugen, «Blickwinkel» oder «radiale Verlängerungen» und nicht «Zwecke» oder «Zielsetzungen» zu sagen. Und dies nämlich, weil diese zwei Termini in der Theorie der Didaktik schon nach Inhalt abgegrenzt worden sind und Gültigkeit gewonnen haben. Wir aber möchten

- a. ihren gegebenen und gewöhnlichen Inhalt erweitern;
- b. uns folglich der Elementen des Baus der Lehrmethoden des Faches Geschichte mit einer erweiterten Auffassung annähern.
- c. uns dadurch auf die «Lehrmethoden» beziehen; und diese in ihrer Definition als modern einordnend.

Gelegentlich notieren wir, dass die Bezeichnung «modern» auch den Sinn «interdisziplinär» involviert oder sie sich ihm einfügt.

Wir schätzen also, dass all dies die als «wünschenswert» ausgedrückte Modernisierung der Didaktik des Geschichtsunterrichts ausmacht. Die wahren Dimensionen des Letzteren sind die didaktische Pflege der Aufhebung,

- a. der beobachteten didaktischen Veralterung, und
- b. diejenige, mit dem Ziel einer didaktischen Erneuerung-Anpassung an die laufenden Gegebenheiten (natürlich keine didaktische Restauration).⁶

Also in diesem Sinne verstanden, started die didaktische Modernisierung aus der sogenannten «zusammenforschenden Basis».⁷ Sie hat außerdem sowohl unmittelbare als auch mittelbare bildungsfördernde Blickwinkel vorzuweisen. Und unter anderem, folgende:

- a. Die (innovative) Orientierung des Einübens des Schülers auf die Fertigkeit des **historischen Denkens**.⁸ Demgegenüber dessen Abkehr von der (heute üblichen) Uneingeschränktheit des Einübens in das Auswendiglernen des Geschichtsstoffes.
- b. Ebenfalls die Ausweitung der Interessen des Unterrichts auf **den sozialen und bildungsfördernden Fortschritt** des Bürgers⁹ hin.
- c. Und damit zusammenhängend die Hervorhebung des Geschichtslehrers jenseits seiner Rolle als solcher sondern auch als eines de facto wichtigen Faktors von sozialer Relevanz.: Des Faktors der zeitgenössischen soziopolitischen und kulturellen Pflege.¹⁰

Von nun an sollten wir die Breite der obengenannten Dreierreihe im Auge behalten: «Schüler», «Bürger», «Geschichtslehrer». Wir wollen also, dass man auf die modernen, (pflichtgemäßen). Dimensionen oder Seitenkräfte des Geschichtsunterrichts besonders aufmerksam wird:

Die kognitiv-lernerische Dimension, (Schüler),¹¹ die soziopolitische, (Bürger)¹² und die beruflich-wissenschaftliche, (Geschichtslehrer).¹³

II

Versuchen wir dennoch, unsere Gedanken, Thesen und die Problematik unseres Themas methodisch einzuordnen. Fangen wir folgendermaßen an: Auf die Geschichte und deren Begleiter, die Zivilisation, und vor allem auf die der griechischen Nation, müssen irgendwann die für die historische Erziehung zuständigen griechischen Führungskräfte ihr Augenmerk richten und zwar bezüglich ihrer besonderen Bedeutung oder Semiologie: d. h. in größerem Maße als dies gegen-

wärtig der Fall ist.¹⁴

Nächstfolgend: Die Unterrichtsgestaltung muss den Geschichtsunterricht sowohl zugänglich als auch leichtverständlich¹⁵ machen. Diese Zugänglichkeit und Plausibilität muss auf Folgendes zielen:

- a. dass der griechische Schüler und Bürger ein höheres Niveau in seiner historischen Bildung erreicht, nachdem zu seinem Vermögen ohnehin die größte geistige Kultur der griechisch-römischen Geschichte und Tradition zählt; und
- b. sein Können, sich dem intereuropäischen, interkulturellen, intellektuellen Diskurs zu stellen,¹⁶ der sich seit einigen Jahren häufig mit der Logik der technologischen «Priorität» schmückt, oder sich mit dieser Logik einmischt.¹⁷

Genau aus diesen Gründen sind die Lehrmethoden des Geschichtsunterrichts (die historisch-didaktische Praxis), (müssen sie sein), der Kontext, der die Auseinandersetzung des Schülers mit dem unabhängigen historisch-kritischen Denken erleichtert. Dieses Denken, welches Gemeinsamkeiten und Differenzen auseinanderhalten wird. Außerdem sind die Lehrmethoden (sie müssen sein) auch das **hauptsächliche** wissenschaftliche und berufliche Interesse des Lehrers und gewiss das des Geschichtslehrers.¹⁸

Von den Lehrmethoden hängt das gesamte Bemühen der Bildung ab. Sicherlich auch dasjenige um die historische Bildung.¹⁹ Und nur mit Hilfe derselben kann sich der Lehrer und speziell der Geschichtslehrer als würdig erweisen. Die Lehrmethoden bedürfen aber an sich immer wieder gewisse Verbesserungen, einer gewissen Modernisierung.²⁰ Ihren Bezug zum Zeitgeist, der sie anwendet. Es geht offenbar um die Verfolgung der technologischen und im weiteren Sinne um die der kulturellen Entwicklung. Und dies bildet nicht nur ein grundlegendes Bildungssoll. Der Verbesserungen (der Modernisierung) bedarf mit anderen Worten, wie es sich herausstellt, die gesellschaftliche Entwicklung selbst innerhalb der Zeit. Derer bedürfen auch ununterbrochen die Generationen der Lehrer und Schüler, die einander folgen; die die Entwicklungen der praktischen zum Leben gehörigen Bedürfnisse (der Bildungsbedürfnisse mit eingeschlossen) erleben, sowie diejenigen der vorhandenen Technologie, usf. Das alles zusammen also und jedes Einzelne getrennt, übt jedenfalls seinen Einfluss auf den Bildungsprozess aus; und besonders auf den Unterricht. Und diese ihrerseits erfahren eine Verbesserung innerhalb der Zeit. Bezeichnend ist das Beispiel des revolutionären Einzugs des Personal-

Computers in unser Leben. Selbstverständlich auch in der geschichtlichen Bildung zur Erreichung ihrer Ziele.²¹

Wir sollten folglich bedenken, dass uns diese Entwicklung schleunigst vom industriellen zum elektronischen Zeitalter hinträgt, (oder sie hat uns bereits dorthin getragen) und es ist vorläufig unbekannt, wie lange sie noch dauern wird.

Es handelt sich, wie gesagt, um eine revolutionäre Entwicklung. Und solange sie so rasant fortschreitet, **muss** parallel dazu das Interesse für eine historisch-didaktische Modernisierung im Bildungsbereich ebenfalls laufen: nämlich zwecks einer adäquaten Verbesserung der Lehrmethoden und sicherlich ihres Lerneffekts. Offenbar würde die Feststellung eines Mangels an ihrem Lerneffekt zwangsläufig eine substanzlose Bildung bedeuten. Ferner auch einen soziopolitischen und kulturellen Rückschritt.

Die Lehrmethoden, abgesehen von ihrer Bedeutung für die Bildung, (haben) gewinnen an gewaltigem sozialpolitischen Wert und an Bedeutung. Sie steuern zum sozialen Fortschritt bei. – Aber nicht immer.

Wann denn dann? – Die richtige Antwort lautet: in der Zeit und in dem Ausmaß, in denen sie es schaffen, im Lernprozess um so wirksamer zu werden. Die Anspielung auf ihre fortwährende Modernisierung ist unverkennbar. Und sie wird nicht substantiell auf die Wertung von vergangenen Geschehnissen mit Begriffen und Kriterien des modernen Lebens reduziert. Die Modernisierung der Didaktik des Geschichtsunterrichts bezieht sich auf etwas mehr und umfasst darüber hinaus etwas mehr: z. B. die Nutzung von geeigneten, modernen, technologischen Mitteln; elektronischen und anderen damit zusammenhängenden Mitteln.

Ziel dieser «Nutzung» ist, (damit wir uns auch auf die technologische Dimension beziehen), die Erleichterung des Schülers in seiner Bemühung für eine wirkungsvolle Analyse und Synthese der historischen Fakten. Und darüber hinaus unter Anleitung des Geschichtslehrers die Interpretation der diese Fakten betreffenden historischen Geschehnisse.²²

III

Nach dieser Art Einführung gehen wir zuerst zu den allgemeinen

Fakten. Geschichte also ist das soziale Leben des Menschen. Es sind seine sozialen **Erfahrungen**. Sie ist folglich der gesamte Mensch.

Und dementsprechend muss die Lehrpraxis im Geschichtsunterricht, ja dies ist erforderlich, direkt und systematisch mit den **empirischen** Tatsachen zusammenhängen, sowie es im menschlichen sozialen Leben im allgemeinen selbst ist. Infolgedessen auch mit allem, was von Menschen nach seinem Vorbeigehen im Leben übrig bleibt; mit seinen Spuren. «Spuren», das sind die historischen Denkmäler, Daten aus der Geschichtsforschung, die historischen Orte, die archäologischen Stätten, die historischen Texte, usw. Der ausgiebigste Gebrauch dieser Spuren also, die ursprüngliche Geschichtsquellen sind, ist inzwischen aus den Bedürfnissen der modernen historisch-didaktischen Auffassung (Pflicht) heraus unbedingt **erforderlich**.

Und dennoch.

1. Die Nutzenanwendung der ursprünglichen Geschichtsquellen, (Spuren), wird vom Geschichtslehrer während des Unterrichts bis jetzt nicht wahrgenommen.²³ Und wenn dies gelegentlich vorkommt, geschieht es zufällig und übermäßig vereinfachend. Folglich abschnittsweise. Jedenfalls ohne Systematik., also so wie es nicht sein sollte.

2. Die Geschichtsquellen, (aufbewahrt in Museen, historischen Stätten, u. ä.), können entweder direkt besichtigt werden, oder sie können in der Klasse mit Hilfe von Abbildern u. ä. ausgestellt werden. Deren Besichtigung kann sicherlich durch eine Vorführung ersetzt werden. Und dies unter anderem auch durch Verwendung des geeigneten Materials, (Photos, Dias, Filme, Mikrofilme, Mikrofiche, historische Texte, Kataloge mehrerer Bibliotheken, u. ä.). Selbstverständlich auch mit Hilfe des Internets und des Computers.²⁴

IV

Die Rede in der vorliegenden Abhandlung bewegt sich also um die (spezielle) Didaktik der Geschichte, welche wir entsprechend ihrer Verfahrensweise inhaltlich wie folgt abgrenzen:

1. Als Konzeption: Sie legt fest, was gelehrt wird. Ferner auch wie der Lehrstoff verifiziert wird. Folglich ist sie systematisch und apodiktischen Charakters.

2. Als Organisation: Sie steckt den Rahmen der technischen Bedingungen ab, die in Kombination mit dem Lehrstoff, die Neugierde und das Interesse des Schülers wecken werden (Lerninteresse). Schlussfolgernd: Die Didaktik der Geschichte hat sowohl an der Wissenschaft (Theorie) als auch am Kunstwerk (der Technik oder der Erfahrung) teil.

V

Die Konzeption also und die Organisation der Lehrmethoden im Unterricht gehören gewiss zur (beruflichen) **Verantwortung** des Lehrers. **Er** soll, (er ist gefragt), ein geeignetes System von Lern-**Motivationen** ersinnen und anwenden. Das ist (und muss als solche anerkannt werden) seine Hauptaufgabe. Und wenn die didaktische Verantwortung, (die berufsbedingt ist), (und hier geht es um Verantwortung und sogar um große Verantwortung) «konzeptionell» und «organisiert» funktioniert, dann wird sie auch effektiv funktionieren.

Der erwünschte Bildungsstand wird erreicht worden sein. Nämlich: die historische Bildung des Schülers, (mittelbar auch der Fortschritt des Bürgers hinsichtlich seiner historischen Bildung), aber gleichzeitig auch die berufliche Würdigung des Lehrers.

Aber auch die **Kultur**,²⁵ dieses höchste Desiderat der Bildung und der Gesellschaft wird auch vorangeschritten sein. Zugegeben, dass die sich ausbildenden neuen Mitglieder der Gesellschaft, die Schüler, **geistig** ausgerüstet werden, (wenn dieses tatsächlich erreicht wird), damit sie den **Kampf um den kulturellen Fortschritt** fortsetzen können.²⁶

Die Lehrmethoden sind folglich nur durch «Konzeption» und «Organisation» erfolgreich. Ihre Wirksamkeit ist doppelt: die historische Bildung des Schülers einerseits und die berufliche Würdigung des Lehrers andererseits.

Es wird also plausibel, dass der «gute Unterricht», wie wir ihn gewöhnlich nennen, nicht nur dem Schüler zugute gekommen ist, (zu dessen Bildung er beigetragen hat), sondern auch dem Lehrer. Denn er ist durch ihn als Wissenschaftler und als Fachmann gewürdigt worden.

VI

Hier enden die Allgemeinplätze. Gehen wir nun zum Besonderen über. Zuerst ist es nötig, ein wenig über den Begriff **«Erfolg»** im didaktischen Prozess zu diskutieren, (über den guten Unterricht, wie wir ihn oben genannt haben). Sagen wir also,

- a. angenommen, dass der Geschichtslehrer über eine Unterrichtseinheit **erzählt**, (d. h., dass er dem Schüler einige historische Informationen **vermittelt**); oder
- b. auch, wenner ihm über eine historische «Spur» berichtet.
Oder, wenn er
- c. ihm irgendwelche (**rhetoischen**) Fragen²⁷ mit historischer Absicht und Inhalt selbstverständlich stellt.²⁸

Hier stellt sich die Frage: Wenn diese Punkte, (die von a. bis c. oben genannt sind), den wesentlichen Inhalt des Unterrichtsprozesses bilden, wird dieser für «erfolgreich» gehalten werden? Wird das, wie man so sagt, ein «guter Unterricht» sein?

Die richtige Antwort lautet: Nein. Die **Vermittlung** historischer Informationen gewährleistet nicht unbedingt die **Lernmotivation**. Folgerichtig kann es für den **«Erfolg»** des Unterrichtsprozesses, (des guten Unterrichts) kein Vorzeichen geben. Mit anderen Worten: die historische Erzählung, wenn sie in den Lehrmethoden uneingeschränkt angewandt wird, führt nicht zur historischen Bildung hin.

VII

Der Schüler kann mit einer historischen Beschreibung oder Erzählung in irgendeiner Weise zufriedengestellt worden sein. Er hat aber nicht in den Prozess der substantiellen historischen Kenntnis-Qualifikation hineingedacht. Er hat nämlich die Tiefe, die Substanz, der Geschehnisse, des historischen Berichtes oder der Erzählung nicht **begriffen**. Aber die historische Einsicht (für die ideale Bildung) ist, (sie muss sein) das, was hauptsächlich in Hinsicht auf die historische Bildung gesucht wird. Ohne «Einsicht» in die Tiefe des geschichtlichen Geschehens kann es keine substantielle Kenntnis der Geschichte geben. Infolgedessen besitzt der Schüler keine historische Bildung, aber auch jeder andere, der die Ambition hat, Geschichte zu studieren und sich historisch zu bilden.

Wann also wird der Schüler die historischen Geschehnisse **begriffen** haben? Die richtige Antwort lautet: Wenn der Lehrer dessen Lerneifer **aktiviert** haben wird.

Noch konkreter; wenn der Lehrer in der Anfangsphase die Forschungsbereitschaft und den eigenen Antrieb des Schülers **intensiviert**. Und wenn er ihn, allgemeiner,²⁹ an den Praktiken des «**historischen Denkens**» orientiert. Schlussfolgernd; «Beherrschen» der historischen Kenntnis bedeutet «Einsicht» in ihre Fakten. Es bedeutet keine «Vermittlung» dieser Kenntnis. Wir verneinen also die Vermittlung von Kenntnissen. Wir bejahen dagegen deren Beherrschung. Man muss also differenzieren zwischen «Vermittlung» und «Beherrschung» der historischen Kenntnis. Es bedeutet etwas anderes, ihr **Gepäckträger** und etwas anderes, ihr **Träger** zu sein. Und darüber wollen wir ein wenig verweilen.

VIII

Über die Aneignung der historischen Kenntnis also: Der Schüler muss so ermutigt werden, dass er von alleine mit **Praktiken** der Forschung (zwar unter der Anleitung seines Lehrers aber **aus eigener** Forschung, der **des Schülers**) seine Annäherung an die tiefere Kenntnis der Geschichte und deren Verständnis erstrebt.

Außerdem: **Geschichtsforschung** und **Geschichtslehre** arbeiten schon per Definition **zusammen**, selbst wenn wir annehmen, dass sie nicht im ganzen Spektrum ihres Vorgehens identisch sind. Folglich ist es plausibel, leichtverständlich, dass sich die Forschung unmittelbar und auf den gesamten Kontext des Lehrens und Lernens bezieht. Die historischen Dokumente,³⁰ ein Material parallel zur Forschung und zur Unterrichtspraxis, erleichtern die **Interpretation** der historischen Ereignisse und ebnen ihr den Weg:

- a. Durch ihren Forschungsbeitrag, und
- b. Dadurch, dass sie die Analyse und die Synthese der historischen Fakten, auf die sie sich beziehen, erleichtern.

Vor allem erleichtern sie so die Interpretation, welche als die Unterrichtsphase verstanden wird, die im gesamten Unterrichtsprozess den Höhepunkt bildet.³¹

Die Lehrmethoden sollten nun eng mit dem Gebrauch der Methoden und der Mittel der Geschichtsforschung kombiniert werden. Und

dieses zu Gunsten des Unterrichtszieles des aktiven Lernens (nämlich der Aneignung) der historischen Kenntnis.

IX

Wir haben betont, dass die Geschichtsforschung und Lehre auf den gleichen theoretischen und empirischen Grundlagen «arbeiten», «arbeiten» müssen. Konsequenterweise wird vom Geschichtslehrer auch erwartet, dass er nach den selben Techniken verfährt, wie der Geschichtsforscher. Dieses bedeutet, dass von ihm erwartet wird, die historische Kenntnis zu suchen und zu entdecken. Die Suche und die Entdeckung bilden die objektive Basis für das ideale Ziel, welches wir weiter oben als **aktives Lernen**³² definiert haben.

Auf der Grundlage der Gegebenheiten des aktiven Lernens und nur seinetwegen, ist es möglich und natürlich erforderlich, dass sich der Schüler an dem **historischen Denken** übt. Anders gesagt: ohne das historische Denken kann es nämlich weder ein aktives Lernen noch eine «**moderne** historische Bildung» geben.

Und hier möchten wir mit Gewissheit betonen, dass ohne das aktive Lernen, ohne die Übung am historischen Denken in der modernen Bildung, dem Geschichtsunterricht weiterhin Unrecht widerfahren wird. Er wird langweilig bis unnütz sein, was nicht sein sollte. Und diese Rede ist eine Anspielung auf die Notwendigkeit für eine intensive Anstrengung in der Didaktik der Geschichte. Ihr Ziel ist, die Minderung der Bildungsqualität des Geschichtsunterrichts,³³ aufzuhalten. Als Mittel dieses Aufhaltens kann die Einführung der Praktiken der Geschichtsforschung in die Lehrmethoden gelten. Etwas, waw heute schon eine zwingende Notwendigkeit geworden zu sein scheint.; in Bezug auf das Lernen und auf die Bildung.

Allgemein, die Einführung der Praktiken der Geschichtsforschung in den Geschichtsunterricht, wird auf jeden Fall den Zielen, die am Anfang der vorliegenden Abhandlung zum Ausdruck gebracht worden sind, dienlich sein.

X

Betrachten wir besonders die Mittel des aktiven Lernens. Des

Lernens, das wir weiter oben als das höchste, das ideale Ziel der Lehrmethoden der Geschichte eingeschätzt haben.

Zu diesen Mitteln gehört vor allem der systematisierte aktive Dialog.³⁴ Zu diesem Dialog werden sowohl der Lehrer als auch die Schüler aufgefordert und herausgefordert, teilzunehmen und zwar gleichwertig. Die gesamte Klassengemeinschaft also.

In seiner Struktur analysiert, ist der «aktive Dialog» eindeutig:

- a. ein **Diskurs**
- b. eine **Beweisführung der Thesen**, die der Gesprächsteilhaber aufstellt, und
- c. ist er in der Strukturierung des auf die Geschichte bezogenen Unterrichtsprozesses, den er selbst (aktiver Dialog) fundamentiert, **von Beratungs – und Workshop – Charakter**.

Bei einer solchen didaktischen Konsolidierung kann sich der Schüler tatsächlich in den Fertigkeiten **des logischen Einordnens** und der **Beweisführung** der historischen Fakten einüben.

Die Einordnung und die Beweisführung sind Verfahren apodiktischer Form. Ein wissenschaftlicher «Fingerabdruck».

Dieser «Fingerabdruck» ist von großen Bedeutung in dem Versuch, die Kenntnis der Geschichte zu entdecken und zu erobern. Und die Kenntnis, wenn sie von dem Schüler **erobert** wird, (und nicht wenn sie von dem Lehrer zum Schüler **hinüber getragen** wird), wird zum **Erlebnis**. Nur dann empfängt sie das persönliche Siegel ihres «Eroberers». Sie schirmt seine Logik, sein Gefühl und seinen Willen vollständig ab.

In diesem Zusammenhang möchten wir parenthetisch etwas bemerken. Dass kein Geschichtslehrer das als sein Ideal ansehen kann, nämlich selber zum **Gepäckträger** der historischen Kenntnis zu werden, oder seinen Schüler zu einem solchen zu machen.

Im Gegenteil: Er soll die Ambition haben, einerseits selbst ihr **Eroberer** zu sein, andererseits aber Eroberer der Geschichte zu **schaffen**. Und der aktive Dialog legt dieses genau nahe, ja darauf zielt er ab.

Schlussfolgernd also: Wenn die Lehrmethoden auf dem Diskurs aufbauen und so wie Workshops und Tagungen organisiert sind, dann können sie den Schüler im aktiven Lernen trainieren.

XI

Als didaktisches Ideal haben wir das Lehr-Lernverfahren festgelegt, das auf der Basis der Geschichtsforschung organisiert wird.³⁵ Mit dieser Art als Ausgangspunkt wird der Schüler dazu ermutigt und darin bestärkt, die Geschichtskenntnisse selber zu entdecken und zu **erobern**. Der Prozess der «Entdeckung und der Eroberung der Geschichtskenntnisse» **macht** sicherlich die Anleitung des Lehrenden **erforderlich**. Andererseits aber muss man die forschende **Aktivierung** fast ausschließlich der Lerndynamik des Schülers überlassen. Wie aber kann die sogenannte «Aktivierung» am besten erreicht werden? Die Antwort kann sowohl plausibel als auch vorbehaltlos sein:

- a. Durch **persönliches Besichtigen** und **Überprüfen** der «Spuren», beziehungsweise der historischen Quellen einerseits und
- b. durch **Beweisführung** und **interpretatorische** Entschlüsselung der Geschehnisse der obengenannten Quellen andererseits.

Bei dieser Aktivierung des Schülers spielen die modernen **Technologiemittel** eine große Rolle. Folglich des Computers und seiner Programme. Des Projektors. Der Mikrofilme. Der Mikrofiches. Der Filme. Des Internets, usw. Der Gebrauch der Technologie allgemein gibt die Voraussetzungen dazu, um den Schüler zu aktivieren. Denn er **maximiert** sein Interesse am Lernen und das entsprechende Resultat.³⁶ Das Internet z. B. berührt die Neugierde des Schülers; sowie eines jeden modernen Forschers. Infolgedessen spornt es zur Erforschung der Kenntnis an.

Zur Eroberung der Geschichtskenntnisse leisten somit die Bestandteile der modernen Technologie entschieden ihren Beitrag. Ihre Ausnutzung im Unterricht unterstützt bewiesenermaßen die Lernbereitschaft des Schülers. Und vor allem seinen eigenen Lernantrieb, (Aktivierung).

Diese Tatsache ist offensichtlich äußerst wichtig für die Qualifizierung des Schülers im Geschichtsfach.

XII

Unterrichtsziel (das ideale), über alles, was wir bereits hervorgehoben haben, hinaus, ist auch der Versuch zu einer möglichst **gesamten** Erfassung und Interpretation des **Kontextes** der historischen Geschehnisse.

Und es ist ein didaktisches Ideal deshalb, weil die Erfassung des Kontextes in diesem Ausmaß ohne weiteres die **Quintessenz** des Geschichtsverständnisses bildet, (des Verständnisses der historischen Fakten). So etwas schafft der richtige Geschichtsforscher und/oder der Geschichtslehrer. Und dem entsprechend hat auch der Schüler dieses Geschichtslehrertypus begründete Hoffnungen, ein hohes Niveau kritischer und interpretatorischer Fähigkeiten zu erreichen.³⁷

Aber man muss einigermaßen auf folgende realistische Tatsache achten: dass nämlich die gesamte Erfassung des Kontextes der historischen Geschehnisse **niemals vollständig** erreicht werden kann. Die historische «Wahrheit» ist auf Grund ihrer Gegebenheiten immer relativ. Folglich bedarf sie auch ständig neuerer Interpretationen oder einer Verlängerung des bereits Geschehenen.

Die Relativität der historischen Wahrheit funktioniert nach dem Motto: «Es gibt nichts Schlechtes ohne ein Quäntchen Gutes». Im gegebenen Fall begünstigt sie die Lehrmethoden, die auf das Einüben des Schülers auf analytische und interpretatorische (geschichtskritische) Fertigkeiten abzielen.

Darüber hinaus erlaubt sie die Suche nach anderen Interpretationen. Natürlich, wenn diese «anderen Interpretationen» auf die Kultur zurückgreifen und selbstverständlich wissenschaftlich bewiesen werden.

XIII

Vom anderen Standpunkt nun: Weber die militärischen noch die politischen, die wirtschaftlichen, die sozialen usw. Fakten isoliert und an und für sich zu betrachten, ist aus historisch-bildender Sicht richtig.

Und während wir also diese Fakten im Rahmen des Unterrichts in der Klasse untersuchen, dürfen sie nicht von allen übrigen (kulturellen) Dimensionen ihres historischen Zeitraums isoliert bleiben.

Bei dem Gebrauch des Ausdrucks «sie dürfen nicht» meinen wir, dass die Beurteilungen des Geschichtslehrers und des Schülers im Unterricht, indem sie insgesamt auf die kulturellen Beurteilungen zurückgreifen, vor allem die Zwecke der historischen Bildung interessieren.

Anders: Wenn es versäumt wird, die Geschehnisse auf die kulturellen Gegebenheiten, Interessen und Kriterien zurückzuführen, ist es offenbar, dass dadurch das tiefere Geschichtsverständnis ausgeschlossen wird oder **dramatisch** reduziert wird; die wahre Geschi-

chtskenntnis nämlich und Bildung, welche die Bereitschaft des Bürgers insofern organisiert, indem er Einfluss auf die gesellschaftlichen Entwicklungen nimmt, wenigstens auf lokaler und persönlicher Ebene.³⁸

Umgekehrt, die lehrmethoden des Geschichtsfaches, wo die Geschehnisse und ihr Kontext nach dem Maß, (dem Prozentsatz) ihres Beitrags zu der Entwicklung der Zivilisation bewertet werden, (wie und inwiefern sie zur Zivilisation beigetragen haben), erleichtern erleblich die historische Bildung. Sie machen sie mit Sicherheit zugänglich.

Mit anderen Worten: Die Kultur, wenn sie während des Unterrichts als Prüfstein der historischen Geschehnisse funktioniert, kann diese tatsächlich auch weiter und tiefer interpretieren.

Sie kann mit wissenschaftlicher Sicherheit zu ihrer korrekteren Interpretation führen. Und dies ist ein «Muss» für die modernen Lehrmethoden des Geschichtsfaches.

XIV

Wir haben die zur Bildung beitragende Bedeutung des Einübens in der Fertigkeit **der Beweisführung** der historischen Geschehnisse für den Geschichtsschüler hervorgehoben und wir heben sie erneut hervor.

Die sogenannte Beweisführung setzt Kenntnis und Fähigkeit für die systematische **Korrelation** zwischen den Geschehnissen und deren mittelbaren und unmittelbaren Quellen voraus. Diese «Korrelation» zwischen Geschehnissen und Quellen genügt aber nicht, um den Unterrichtsprozess im Geschichtsfach als vollständig zu erachten. D. h. den Unterrichtsprozess, der mir der zur historischen Bildung beitragenden Anerkennung komprimiert wird. Die modernen Lehrmethoden sollen auch darüber hinausgehen. Bis zu dem Punkt, an dem das endgültige didaktische Bildungsziel erreicht wird. Und das ist die **Interpretation** der historischen Geschehnisse.

Genau dort, in der historischen Interpretation, kann und muss geschätzt werden, dass das moderne historisch-didaktische Werk vervollständigt wird, (und wir würden sagen, dass diese Annahme zulässig ist).

Ergebnis: Das letzte (in bildender Hinsicht größte) Unterrichtsziel ist die Interpretation der historischen Geschehnisse. Es ist das didaktische

Ziel, welches den Zyklus eines Geschichtsunterrichts vollenden (abschließen), und ihn in bildender Hinsicht wirkungsvoll beeinflussen kann.

Die Interpretation folglich ist das wesentliche Mittel zur Eroberung und zum substantiellen Verständnis der Geschichtskennntnis; und deren notwendige Voraussetzung ist die Entwicklung kritischer und analytischer Fertigkeiten.³⁹

Zwei Worte zu den Mitteln der «Beweisführung».⁴⁰ Es geht darum, was wir bisher als historische «Spuren» definiert haben. Es geht um das historische Denkmal, das geschichtsforschende Element, den historischen Text usw. Ebenfalls die Bibliothek für Geschichte, die archäologische Stätte, den historischen Ort, vor allem aber deren Besichtigung. Es ist durchaus nicht minder, wenn die bereits erwähnte Besichtigung nicht direkt sondern indirekt geschieht. D. h. über Abbilder historischer Gegenstände, Photographien, Dias, Mikrofiche, Mikrofilms, und andere zusammenhängende technologische Mittel. Das also insgesamt und jedes Einzelne davon bilden die Basis der **übersichtlichen** und **empirischen** Dimension des Geschichtsunterrichts. Und diese Dimension ist eins von den Bauelementen, «ohne die es nicht geht», ein zusätzliches «Muss», der Lehrmethoden des Geschichtsfaches. Ich habe es bereits betont. Nun füge ich meiner Ansicht nach das «Weil» hinzu.

- a. Weil also die übersichtliche und empirische Dimension den «Geschmack» der **historischen Wirklichkeit** geben kann.
- b. Weil sie die historische Vergangenheit ins Leben rufen kann.
- c. Vorzugsweise (und das interessiert besonders), weil die empirische Dimension, wie wir bereits betont haben, alle **Geisteskräfte** des Schülers **mobilisieren** kann.

Darauf also sollen unbedingt und in größerem (im größtmöglichen) Ausmaß, die Lehrmethoden des Geschichtsfaches abzielen: auf die «übersichtliche und empirische Dimension» Und sie sollen sie sich ohne Ausnahmen aneignen.

Im Rahmen dieser Dimension ist die didaktische Nutzbarmachung von Bildern und Kunstwerken allgemein mit eingeschlossen. Von allem die Letzteren beeinflussen das Geschichtsverständnis des Schülers⁴¹ positiv.

Aus all diesem behalten wir also als Ergebnis folgendes:

Die Mittel zur Übersicht, die historischen Dokumente und ihr wechselseitiger Einfluss während der Ausübung der historischen Beweis-

führung und deren Verbindung mit dem Unterricht trainieren das Denken und die Urteilskraft des Schülers in Bezug auf den Geschichtsunterricht.

Dieses Training betrifft die gleichgewichtigen forschenden, kritischen und allgemein schöpferischen Aktivitäten des Schülers. Und natürlich sind es diese letztendlich, die die Lehr- und Lernmethoden des Geschichtsunterrichts in der Klasse unterstützen.

Vor allem aber unterstützen sie die Bemühung um die Pflege der Fertigkeit zur **Interpretation** der historischen Geschehnisse seitens des Schülers. Etwas, was, wiederhole ich, ein relevantes historisch-didaktisches «Muss» ist. Das, was sich hauptsächlich zu beweisen vermag und in historisch bildender Sicht effektiv ist.

XVI

Wir haben weiter oben betont, dass die historische Schilderung oder Erzählung, wenn sie während des Unterrichts verabsolutiert wird, den Schüler nicht in dem Maß bildet, wie dieses erforderlich ist. Sie würdigt auch den Lehrer nicht in gebührender Weise. Nichtsdestotrotz kann und muss selbst diese historische Schilderung (die, wenn sie zufällig verabsolutiert wird, sie dann den Geschichtsunterricht in der Schulklasse abwertet) mit ihrem typisch mythischen Gewandt kritisch angenähert werden; somit soll der Unterrichtsprozess in Hinsicht auf die Bildung unterstützt werden.

Wann kann das wohl geschelen! Wir meinen, dass es dann geschieht, wenn die analytische Annäherung an die historische Schilderung oder Erzählung über *v e r g l e i c h e n d e* Mittel zu werden beginnt.

Z. B. über Texte nicht nur eines sondern mehrerer Geschichtsforscher, nämlich über mehrere bewiesene und begründete Thesen und Ansichten.⁴²

Wenn mit anderen Worten die Dynamik der Vergleiche ins didaktische «Spiel» hereingekommen ist, wird dann die Steigerung der Lernfähigkeit auf alle Fälle unterstützt.

Wichtig ist also, dass eine **vergleichende** und **kritische** Annäherung an die historische Schilderung oder Erzählung geschieht; wann immer dies und in dem Ausmaß, in dem dies erforderlich ist. Es trifft dann zusammen, dass die Dynamik und die Interpretation der Angaben dieser Erzählung überzeugender wird.

Verallgemeinernd würden wir sagen: das Einüben des Schülers in die Dynamik der Vergleiche ist ein Einüben in das auf den Unterricht und das Lernen bezogene Desiderat, nachdem es zur selbsttätigen Entdeckung der neuen Kenntnisse führt.⁴³

D. h. zur kritischen und weiter zur interpretatorischen Annäherung des historischen Geschehens und der Geschichte allgemein.

XVII

Wenn wir von einer «Interpretation» der historischen Geschehnisse sprechen, sollten wir vorher etwas klarstellen: Es muss konkret deutlich sein, dass jede schriftliche Arbeit in Geschichte, d. h. jede Initiative in der Analyse, Vertiefung und Eintragung der historischen Fakten von Haus aus die Qualität der **historischen Nachbetrachtung** hat.

Die historische Nachbetrachtung ist aber wesentlich nur eine Art Belastung. Sie wird besonders auf die zweifelhafte Entsprechung der Geschichtsschreibung gegenüber den Fakten zurückgeführt, die die historische Wahrheit dokumentieren. Die historische Nachbetrachtung ist mit anderen Worten von Natur aus negativ.

Die historische Nachbetrachtung ist letztendlich ein notwendiges Übel. Deshalb wird sie, könnte man sagen, in der wissenschaftlichen Praxis geduldet. Es kann ja auch nicht anders sein!

Auf diese Weise also, wenn ein Historiker, folglich eine Person der Nachwelt, die historischen Geschehnisse zu interpretieren versucht, bildet der Vergangenheitscharakter dieser Geschehnisse ein bedenkliches und schwer zu überwindendes Hindernis.

Die Frage ist, ob es menschlich möglich ist, dass der Historiker von den Einflüssen der Gegenwart, in der er lebt, vollkommen frei ist. Der Historiker sollte frei von solchen Einflüssen sein. Und der darüber bewusst denkende Wissenschaftler versucht es.

Allgemein aber und absolut schafft er das nicht. Deswegen haben wir gesagt, dass die historischen Bewertungen immer einen relativ objektiven Wert haben. Denn es ist niemals ausgeschlossen, dass es **neuere** historische **Dokumente** sowie **neuere** historische **Informationen** geben kann. Somit auch neuere Interpretationen der historischen Geschehnisse.⁴⁴

Deshalb schätzen wir ein, dass die bewiesene Anzweiflung älterer

historischer Interpretationen sowie die ebenfalls bewiesene Formulierung neuer, das erforderliche Desiderat der modernen Lehrmethoden ist.

Es genügt, wenn der Lehrer die nötige Qualifikation hat, um das zu verfolgen. Ich werde mich bemühen, es unten eingehender zu erklären.

XVIII

Nun kann ich es wohl besser **verdeutlichen**, dass keine historiographische Arbeit **buchstäblich** wahr sein kann. Infolgedessen ist es nicht verwunderlich, dass keine historische Interpretation unverändert in der Zeit bleibt.

Deswegen sage ich, dass es diese Relativität der historischen «Wahrheit» ist, das, was sie hauptsächlich von den Lehrmethoden der Geschichte nutzbar machen lässt, sowie auch zu Gunsten des Einübens des Schülers in das historische Denken und Urteilen.⁴⁶

XIX

Nun vermag ich ebenfalls noch etwas hervorzuheben: Dass jede begründete historische **Interpretation** soviel **Wert** ist, wie die **didaktische Handlung** selbst. Vor allem um so höher das Niveau der Qualifikation des Geschichtslehrers ist. Wie bereits betont, **soll** auch der Geschichtslehrer die Rolle des Geschichtsforschers übernehmen. Ich meine, dass er während des unterrichts wenigstens die historischen «Spuren» allgemein, (Denkmäler usw.) weit und systematisch ausnutzen soll. Darüber hinaus soll er das historische, kritische und interpretatorische Denken des Schülers pflegen und nutzbar machen.

Um all dieses zu erreichen, soll der moderne Geschichtslehrer im Grunde für seine fachliche Qualifikation selber arbeiten. Aber: Lasst uns darauf unsere besondere Aufmerksamkeit richten.

Er ist dazu berechtigt, auch seine **Weiter – und Fortbildung** zu **fordern**. Unter Verantwortung des Schulamtes und auf konsolidiertem (während des gesamten Berufslebens), «konstitutionellem» Niveau. Nicht teilweise.

Der Weiter – und Fortbildungsprozess soll folglich zur Regel

werden. Und es soll Schluss damit gemacht werden, dass dieser, wie bisher eine Ausnahme bildet.

Er soll außerdem kein einmaliger Versuch sein, sondern mit regelmäßiger Wiederkehr stattfinden; und sogar während der gesamten Berufslaufbahn des Lehrers.

Dieser bestimmte Status, als soziale Forderung gesehen, besitzt eine rein berufliche Dimension und einen augenfällig authentischen Bildungscharakter.⁴⁷

Der Geschichtslehrer wird nur durch eine kontinuierliche Weiter- und Fortbildung Grund und Chancen haben, persönliche Verbindungen zu den sich ewig erneuernden Lehrmethoden der Geschichte zu pflegen.

Diese, die heutzutage, und das ist auch berechtigt, anspruchsvoller im Vergleich zur Vergangenheit geworden sind. Indem sie die Geschichtsforschung und die Interpretation der historischen Geschehnisse an die vorderste Stelle setzen, um das Ziel der Bildung im Geschichtsfach zu erreichen.

XX

Schlussfolgernd. Der Geschichtsunterricht informiert, wenn er entweder erzählerisch oder durch Beschreibungen abläuft. Aber er bildet, nur wenn er mit dem Einüben des Schülers in die Bedingungen und die Vorbilder der Geschichtsforschung während des Lehr- und Lernprozesses zusammenhängt.⁴⁸

Mit anderen Worten, sowohl unter den Umständen der Beobachtung und Empirie als auch durch den Versuch zur Interpretation der historischen Geschehnisse mit Hilfe von empirischen Gegebenheiten.

Die Funktion der **Geschichtsforschung** in den Lehrmethoden, betonen wir, ist ohne Weiteres ein zeitgemäßes didaktisches «Muss».

Anders ausgedrückt, ohne Geschichtsforschung und historische Interpretation ist eine Bildung in diesem Fachbereich gar nicht möglich. Es kann ebenfalls keine Gesellschaft moderner Bürger im vereinten Europa geben.

Das Streben also nach Bildung im Geschichtsfach und das Erreichen dieser Bildung unter den heutigen Anforderungen, unter dem Status quo, unter dem der soziokulturelle «Schmelztiegel» des Ve-

reinten Europa im Gange ist, ist sowohl eine die geschichtliche Geistesbildung betreffende Notwendigkeit als auch eine soziokulturelle Notwendigkeit.

Wenn die heranwachsenden Bürger unserer europäischen Union keine historische Schulbildung und keine Kenntnis der Kulturgeschichte haben, dann glauben wir nicht, dass ihre soziale Würdigung existieren und funktionieren kann. Und letztendlich kann sich das Vereinte Europa auch nicht auf dem internationalen Parkett hervortun.

Auf dieser Basis, hebe ich zusätzlich hervor,

- a. wird der Geschichtsstoff besser und leichter verstanden, obwohl das vorgeschlagene Verfahren einen größeren Zeitaufwand erfordert.
- b. haben Lehrer und Schüler mehr Spaß an der Arbeit. Weil sie die Geschichte nicht nur «**hören**», sondern auch «**sehen**».

Sie spüren die Bedeutung der Geschichte im gesamteuropäischen oder intereuropäischen sozialen Leben. Sie stellen vor allem fest, dass der historisch Gebildete mehr zu sagen hat. Sowohl als Bürger wie auch als Führungspersönlichkeit.

XXI

Wir kommen zum Abschluss dieser Abhandlung mit der Hoffnung, dass ihre Anspielung deutlich geworden ist. Der **Vorschlag** nämlich zur Verbesserung der antiquierten historisch-didaktischen **Einstellung** durch die Änderung derselben:⁴⁹ Durch den Übergang von der Abnutzung des Schülers beim Auswendiglernen⁵⁰ zu der Einführung

- a. eines erweiterten Einübens des Schülers im Forschungsgebiet und
- b. zu einer Vertiefung des didaktischen Bemühens allgemein, bezüglich des historischen, kritischen und interpretatorischen Denkens.

Die Verwirklichung dieses Vorschlags wird sicherlich eine Regulierung der Unterrichtszeit erfordern, so dass in sie Folgendes aufgenommen wird. Zuallererst eine Eingrenzung des zu unterrichtenden Geschichtsstoffes⁵¹ Danach eine Reihe von Techniken und Methoden, (wir haben uns weiter oben darauf bezogen. Wir fügen nun hinzu: eine Reihe von Theateraufführungen, Rekonstruktionen von Prozessen usw. im Zusammenhang mit der jeweils vorgenommenen geschichtlichen Unterrichtseinheit), die den Geschichtsunterricht buchstäblich «lebendig» gestalten werden.

Ihre eigene Rolle bei der Bildung im Geschichtsfach werden auch das Ziehen von Parallelen und Vergleiche zwischen vergangener und gegenwärtiger Verhältnisse spielen. Durch geeignete kritische Korrelation vergangener Geschehnisse oder Themen mit solchen zusammenhängenden Geschehnissen oder Themen aus der Gegenwart.⁵²

Eine solche Rolle wird schließlich auch die Art eines gleichmäßig verteilten Angebots an geschichtlichen Spezialgebieten spielen, (politische, Militärgeschichte, Sozialgeschichte, Kulturgeschichte usw.).⁵³

Sicherlich wird die kritische Analyse, Synthese und Interpretation der historischen Geschehnisse während des Geschichtsunterrichts konstant die beste und die modernste Auswahl über die Verfahren des Bildungszieles des Geschichtsfaches bleiben.⁵⁴

Die dokumentierten Erläuterungen, Perspektiven und Blickwinkel, aus denen die Ursachen der historischen Geschehnisse betrachtet werden, müssen auch weiterhin, wie bereits betont, den Mittelpunkt des Lehr- Lerninteresses besetzen und beherrschen.

Für diese «ideale Zielsetzung» und Programmatik wird vorausgesetzt, dass mehr Lehr- und Lerninteresse in der Klasse geweckt wird sowie für eine intensivere Pflege bei der Verfassung der Lehrbücher gesorgt wird; aber auch für die Regelung der Unterrichtszeit. So dass man hinsichtlich der Bildung im Geschichtsfach das Mehrfache und das Bessere erzielen kann.

Und damit ist gar nicht die Menge der Geschichtskenntnisse gemeint; sondern hauptsächlich das **Einüben** des Schülers in das **historische Denken**. Die didaktische Voraussetzung nämlich mit dem größeren Bildungs- und sozialen Wert. Es geht um die Qualität, die wenigstens das vermag, die Quantität der Kenntnis dynamisch zu ersetzen.⁵⁵

Wir wünschen also, dass sich das Interesse des Geschichtslehrers und besonders das der Verfasser der analytischen Programme mehr als bisher auf diese Richtungen lenken lässt.

NOTES

1. Was die «Erfahrung» im Besonderen betrifft, heben wir die These von H. G. MATSAGGOURAS, hervor. «Πρακτική επιστημονίζουσα και επιστημονική διδακτική», im Sammelband «Η εξέλιξη της διδακτικής, επιστημονολογική θεώρηση», Leitung: H. G. Matsaggouras, Ausgabe Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Athen 1995, S. 33 (33-76), dass die «empirisch-technische Art, sich Kenntnisse über die Themen von Lehrmethoden und Lehrtechniken anzueignen, auch nach der Entwicklung der Wissenschaftsdidaktik nicht zu funktionieren aufgegört hat». Siehe auch I. CHRISTIA, Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας, Ausgabe «Grigori», Athen 1992, S. 20 f., mit der Bemerkung: «Man kann nicht behaupten, dass es nur eine Theorie der Didaktik gibt, die alle Unterrichtsprobleme löst, oder dass der Unterricht, als tägliche Praxis, sich ausschließlich auf der Wissenschaft der Didaktik stützen kann. Die praktische Didaktik, die eine Summe von empirischen Feststellungen, Grundsätzen, Ideen und Regeln ist, beansprucht nicht in allem wissenschaftliche Rechtsgültigkeit, sie gibt aber dem Lehrer die notwendige Hilfe und ist diejenige, die zum größten Teil über die Unterrichtspraxis bestimmt».
2. Siehe Euthimis PAPADIMITRIOY, «Η θέση της διδακτικής στο σύνταγμα των κοινωνικών επιστημών» im Sammelbd. «Η εξέλιξη της διδακτικής, επιστημονολογική θεώρηση», Leitung: H. Matsaggoura, Ausgabe Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Athen 1995, S. 27, (21-32) mit der Betonung, dass die «Didaktik eine Theorie der Bildungsinhalte –und– prozesse ist».
3. Die Wissenschaftstheorie im Bereich der Didaktik, bekannt als Wissenschaftsdidaktik hat den Fortschritt vorzuweisen, der darin besteht, die Rechtsgültigkeit der Fakten der praktischen Didaktik, die zeitlich und kulturell vorausgegangen war, zu kontrollieren, siehe diesbezüglich H. G. MATSAGGOURAS, Μεθοδολογία της Επιστημονικής Διδακτικής», im Sammelbd, siehe oben, S. 77 (77-112).
4. Wir möchten jetzt schon klarstellen, dass wir mit «Geschichtsunterricht», weder die Überbetonung der Geschichte der Nation meinen, noch eine solche akzeptieren, zumal sich gegenwärtig von Tag zu Tag die soziokulturelle Vermischung der Völker des vereinten Europas vertieft. Siehe auch Vasilis SKOYLATOS, «Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση», im Sammelbd. «Ιστορία, Σεμινάριο 3», Ausg. P. E. PH., Athen 1984, S. 29, Fußnote 4. (24-29)
5. Siehe oben S. 26 f mit der Betonung, dass «die Überzeugungskraft (der Didaktik) als Wissenschaft vor allem von der jeweiligen historischen Stufe jeder Gesellschaft abhängt, auf der der Unterricht eine wichtige Rolle spielt, sowie von dem Niveau der Kenntnisse und von den zur Verfügung stehenden methodologischen Mitteln... Wie bekannt, setzt sich jede Wissenschaft aus einem Theoriensystem zusammen, die auf Grund irgendwelcher empirischer Gegebenheiten, Beobachtungen und Hypothesen aufgestellt worden sind, die versuchen, den bestimmten Bereich der Wirklichkeit zu beschreiben und abzugrenzen».
6. Wir können von der «Aufhebung der didaktischen Antiquiertheit» und von «didaktischer Erneuerung-Anpassung», sprechen, wenn uns die Notwendigkeit für «dauernde Kontrolle über den lehrstoff, über die Bewertung der Lehrprogramme und über die Überprüfung ihrer Entsprechung zur jeweiligen sozialen Wirklichkeit», bewusst wird. Siehe oben, S. 28.
7. Siehe H. G. MATSANGGOYRAS, «Πρακτική επιστημονίζουσα και επιστημονική διδακτική», S. 39, wo die Funktion der «zusammenforschenden Annäherung», in vergleichender Beiordnung zur «informativen Annäherung» und zu der «na-

- chahmenden Annäherung», welche vor allem die älteren Darstellungen der Unterrichtsmethoden bilden, erklärt wird.
8. Ders. «Αντικείμενο της επιστημονικής Διδακτικής», im Sammelbd., S. 137.
 9. Siehe auch G. St. VAYANOS, *I scholiki taxi kai proektaseis tis: Ανάγκες ή απαιτήσεις του σύγχρονου ιστορικού μαθήματος*, Ausgabe «Grigorios Palamas», Thessaloniki 1999, S. 19 mit der Betonung, dass «die gute Qualifikation der Bürger hinsichtlich der historischen Bildung für das Leben im Alltag von Vorteil ist». Und diese Qualifikation fängt in der Schulklasse an, wo die Fertigkeit im geschichtlichen Denken und Beurteilen erworben wird.
 10. Siehe auch Sotiris KONDIS, «Η συγκρότηση του καθηγητή της Ιστορίας», im Sammelbd. «Ιστορία, Σεμινάριο 3», Ausgabe P. E. PH., Athen 1984, S. 36: (30-37). «In einer Zeit, in der es durch die Massenmedien sehr einfach ist, dass der Mensch angeleitet wird, (und vor allem der Schüler) heute, wo der Staat die achtzehnjährigen Mitbürger als verantwortungsvolle Bürger erachtet, gerade heute brauchen wir eine andere Sorte Geschichtslehrer, der dazu fähig ist, aus vielen Perspektiven heraus und dennoch verantwortungsbewusst die Lage des menschlichen Werdeganges anzugeben, sowohl in unserem Land als auch in der übrigen Welt.
 11. Siehe auch H. G. MATSAGGOURAS, «Αντικείμενο της Επιστημονικής Διδακτικής», im Sammelbd. S. 126, «der Schüler als Faktor der didaktischen Realität, hat die Didaktik bedeutend weniger beschäftigt, als der Lehrer selbst... Seit den '70er Jahren aber steht der Schüler im Zentrum des Interesses».
 12. Eine wichtige These ist, dass der geschichtskundige Bürger eine Bürgerschaft für die Demokratie darstellt. Der geschichtskundige Bürger wird am gemeinsamen Tun vernünftig teilnehmen (z. B. er wird mit seinem Stimmzettel entscheiden). Der Mangel an Geschichtskenntnissen bedeutet wiederum eine Gefahr für die Demokratie und die Gesellschaft. Die soziopolitische Entwicklung des Schülers außerdem als künftigen Staatsbürgers wird gewöhnlich mit der forschung rund um die soziale Organisation der Klasse für den Unterrichtsablauf mit angeknüpft. Siehe H. G. MATSAGGOURAS; «Αντικείμενο της Επιστημονικής Διδακτικής», im Sammelbd. S. 142. (113-154).
 13. Siehe auch H. G. MATSAGGOURAS, «Αντικείμενο της Επιστημονικής Διδακτικής», im Sammelbd. S. 121 (113-154), wo das besondere Interesse der Didaktikforschung für die «Charakteristika der Lehrerpersönlichkeit» und für seine «Ansichten über die Schüler und das analytische Programm sowie für seine Rolle und seine beruflich-wissenschaftliche Qualifikation hervorgehoben wird».
 14. Es muss darauf geachtet werden, dass Länder, wie die U. S. A., Frankreich u. a. dem Geschichtsunterricht allgemein und der Nationalgeschichte speziell vorrangige Bedeutung beigemessen haben. Ebenso «hält die Türkei den Geschichtsunterricht für seine Schulkinder für äußerst wichtig», siehe Vasilis ASIMOMITIS, «Τα εποπτικά μέσα στη διδασκαλία της Ιστορίας», im Sammelbd. «Ιστορία, Σεμινάριο 3», Ausgabe P. E. PH., Athen 1984, S. 75. (66-77)
 15. Die «Zugänglichkeit» für die Geschichte und deren «Verständnis» werden ohne weiteres miteinander allgemeineren und mit einem besonderen Bewertungsverfahren kombiniert. Wir werden uns in der Phase der «allgemeineren» Bewertung befinden, wenn wir folgende Punkte nicht außer Acht lassen: **a.** «die Art der Bewusstwerdung, die wir als Gesellschaft über den Wert des Unterrichts haben» und **b.** unsere Selbsterkenntnis «über das Maß unserer Verantwortung». Und wir werden uns in der zweiten befinden, nämlich in der besonderen, wenn der Lehrer die Geschichte, die er lehrt, ausreichend beherrscht, eine wirksame Lehrmethode befolgt und seine

Schüler seinem Angebot entsprechend auch bewertet. Siehe Ph. K. VOROU, «Η αξιολόγηση του μαθητή στην ιστορία», im Sammelband «Ιστορία, Σεμινάριο 3», Ausgabe P. E. PH., Athen 1984, S. 78 (78-111). Siehe auch PLATOs Νόμοι 811 E/Les belles Lettres, Bd. XII, (Teil 1) paris 1976, S. 45-46: «Und zuerst habe er die Lehrer selbst zu nötigen, das sich anzueignen und dem Beifall zu geben, derjenigen Lehrer jedoch, denen das nicht zusage, nicht als Mitarbeiter sich zu bedienen».

16. Über das intereuropäische interkulturelle Wesen siehe u. a. Athanasios E. PAPAS, Didaktiki glossas kimenon, Bd. B., Athen o. J. S. 215 f. Speziell die Formulierung «das interkulturelle Wesen hat als Prinzip die Gleichheit der Kulturen in der multikulturellen Gesellschaft», (siehe oben S. 216), Vgl. Georgiou P. MARKOU, Η πολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Ausgabe ΥΠΕΠΘ, Athen 1996, S. 53, wo die Rede nicht so sehr von dem «Prinzip der Gleichheit der Kulturen» ist, sondern von der Anerkennung und dem Respekt der kulturellen Unterschiede» und von dem «multikulturellen Lehrsystem».
17. Für eine religionsphilosophische Betrachtung bezüglich des Fortschrittes der technologischen Errungenschaften, mittelbar verstanden und als Anlass zur Differenzierung der globalen kulturellen Grundlage. Außerdem für das Gefühl des modernen Menschen, dass mit Hilfe dieser technologischen Errungenschaften, seine Macht, die Natur zu beherrschen, uneingeschränkt ist. Darüber hinaus, für die entsprechende Selbsterkenntnis des Menschen, der annimmt, dass er «erwachsen geworden ist» und dazu befähigt, «die Vormundschaft Gottes abzuschaffen», usw. siehe Ilias VOULGARAKIS, Χριστιανισμός και κόσμος, Ausgabe «Armos», Athen 1993, S. 17f.
18. Keiner kann an dieser Bewertung der Lehrmethoden zweifeln, zumal die Lernziele nur erreicht werden können durch eine systematische Organisation des Lernprozesses, vgl. auch die Klarlegung von Sifis BOUSAKIS, «Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και η επίδρασή της στην Ελλάδα», im Sammelbd. wie oben. S. 183 f. (183-192).
19. Sicherlich wird die historische Bildung erreicht, nicht wenn wir erfahren, dass der Schüler mehr Kenntnisse über die historischen Geschehnisse erworben hat, sondern wenn wir feststellen, dass der Schüler sich darin hineinversetzt hat und zum tieferen Verständnis dieser Geschehnisse gelangt ist. Vgl. auch Georgios St. VAYANOS, Περί την Αιτιολόγηση και Ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων στο σχολείο, Ausgabe Γρηγόριος Παλαμάς, Θεσσαλονίκη, 1999, passim (wird noch herausgegeben).
20. Hinweisend notieren wir, dass der Monolog, als «Unterrichtsform», «als systematische Art des Lernens überlebt und unnütz ist «er repräsentiert die Vergangenheit der Schule». Das, was vom Prinzip der individuellen Autorität entsprang (Mystiker, Propheten, Lehrer, Führer, Rhetoren), wird heute sowohl vom Unterricht als auch von der Wissenschaft der Pädagogik allgemeiner ferngehalten. Seine Bedeutung erhält im wesentlichen musealen Wert. Siehe D. LIANTINIS, Διδακτική, Athen 1990, S. 14, 11.
21. Im Rahmen der Rede über den Gebrauch der modernen Technologie in der schulbildung und speziell im Geschichtsunterricht ist die Berücksichtigung folgender Punkte unerlässlich. 1. Die «Technologie» umfasst allgemein jedes Mittel, das geeignet geplant ist, um einen Zweck zu erfüllen oder einem solchen Zweck zu dienen. Die «Technologie» selbst ist offensichtlich kein Zweck. Sie kann jedenfalls

die Aktivitäten des Lehres und des Schülers erweitern und verbessern sowie die jedes Versuchs eines produktiven Werks. 2. Außerdem wirkt die Technologie selbst bei den Lehr- und Lernmethoden umformend. Trotzdem erfordert ihre umformende Dimension Änderungen sowohl in der organisatorischen Dimension der Bildung als auch in der persönlichen Haltung des Schülers und des Lehrers ihr gegenüber in der Unterrichtspraxis. 3. Die erwähnte «Haltung» ist zusammengesetzt und zusammensetzend. Sie wird aus folgendem aufgebaut: a. aus der Funktionalität der Technologie, b. aus der Fähigkeit und der Kenntnis des Benutzers zu seiner Anpassung an die Ansprüche des Gebrauchs, c. aus ihrer Annahme in der Bildung und d. aus ihrer Effektivität in der Bildungsförderung. 4. Die Hinzunahme technologischer Ausrüstung in der Schule bedeutet nicht automatisch die Erreichung des Ziels. So muss die Hinzunahme, von der die Rede ist, von einer Zunahme an Anstrengung seitens der Führungskräfte der Bildung begleitet werden, insofern, dass das Werk der Letzteren als «zufriedenstellend» angesehen werden kann. Folglich bedeutet der Zuwachs an technologischen Mitteln den Zuwachs der Bildungskosten. 5. Von dem Zeitpunkt wieder, von dem der Technologiegebrauch zunimmt und dementsprechend auch die Anstrengung ihres Benutzers für eine wirkungsvolle Nutzung, wird auch ein Zuwachs des erstrebten Ergebnisses erwartet. (Produktivität, Qualität, Quantität), so dass in der Beziehung «Kosten-Nutzen» ein stabiles Niveau erreicht wird. 6. Auf jeden Fall ist der Technologiegebrauch in der Bildung nicht nur kostspielig, sondern er bringt schlagartig veränderbare Lernkurven mit sich. (charakteristisch ist das Beispiel von der Einführung, egal wie eingeschränkt sie war, des PC in den Schulen, wo die versprochenen Vorteile im Vergleich zum Versuch sie zu nutzen nicht verwirklicht worden sind). Vgl. auch frank BETTS; «Technology for Teaching and Learning» im Sammelbd. «Think About Multiage Classrooms», Verantwortlich für die Ausgabe Robin Fogarty, Arlington Heights, Illinois 1995, S. 163. (163-186)

22. Vgl. auch Athanasios V. VERTSETIS, *Διδακτική της Ιστορίας*, Athen 1996, S. 83: «Der Unterricht der Geschichte darf nicht vergangene Situationen mit modernen Begriffen für diese Situationen beschreiben».
23. Gewiss ist das Benutzen historischer Quellen nicht das zuletzt Gesuchte. Das größere Problem ist die Art der Benutzung dieser Quellen im Prozess des Geschichtsunterrichts. Im vorliegenden Fall und angesichts der zusätzlichen Beziehung-Identifikation des Geschichtsforschers und Geschichtslehrers gewinnt die These des Herrn Janni JIANNPOULOS an Interesse. «Το πρόβλημα της ιστορικής εξήγησης» im Sammelbd. *Ιστορία, Σεμινάριο 3*, Ausgabe P:E:PH., Athen 1984, S. 5 (5-12), nämlich: wichtig ist, «wie der Historiker die historische Wirklichkeit erklären oder interpretieren wird. Und das hat direkten Bezug auf die Persönlichkeit des Historikers (folglich auch auf diejenige des Geschichtslehrers), auf seine Bildung, auf seine theoretische und methodologische Vorbereitung, unvermeidlich auch auf seine Ideologie, und ferner hängt es damit zusammen, wie vertraut er mit dem empirischen Material seiner Wissenschaft ist, nämlich den Quellen. Inwiefern er eine mehr oder weniger befriedigende Antwort geben kann, hängt von der Intensität ab, mit der er einerseits die Theorie und Methode beherrscht und andererseits davon, wie sehr er sich mit den Quellen auseinandergesetzt hat.
24. In Ländern, in denen die historische Bildung mehr sensibilisiert ist, besonders den historischen Lehrmitteln gegenüber, bemüht man sich unentwegt um «Stätten historischer Bildung, die für Schulklassen zugänglich sind». Solche «Stätten» können gewiss auch die verschiedenen Museen, die historischen Sammlungen

oder «Informationsspeicher» sein, vorausgesetzt, dass für sie untereinander «eine gegenseitig funktionierende Verflechtung» zutrifft. Durch die Zugänglichkeit der modern entwickelten technologischen Mittel bekommen solche Praktiken didaktisch immer mehr beratende Funktion. Siehe auch Douglas GREENBERG «You don't Need a Weatherman to Know Which Way the Wind Blows», Urban History for a Plural Society», Magazin «The History Teacher», Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA 1997, S. 190f. (187-195).

25. Diejenigen, die eine verantwortungsvolle Beziehung zu der historischen Bildung haben, stimmen in dem Bedürfnis überein, dass dem Thema «Zivilisation» seitens des Geschichtsunterrichts mehr und wesentlichere Aufmerksamkeit gegeben werden soll.

Vgl. Hinweise Gerasimos Dim. VANDOROS, «Ατοπήματα κατά τη συγγραφή και τη διδασκαλία της Ιστορίας», im Sammelbd. «Ιστορία, Σεμινάριο 3», Ausg. P. E. PH., Athen 1984, S. 64: Mit der Einschränkung der Geschichte der Geschehnisse und der Fortentwicklung der Geschichte der Zivilisation müssen auf jeden Fall die Kulturbeziehungen und der kulturelle Austausch unter den Völkern erwähnt werden, selbst in Krisenzeiten».

26. Man muss hervorheben, dass der Geschichtslehrer und vor ihm der Staat, als Träger des Verantwortung für die öffentlich Bildung, den historisch-kulturellen Themenbereich der jeweiligen Heimatgemeinden annehmen sollen. Und wenn es vorkommt, dass dieser historisch-kulturelle Themenbereich griechisch-orthodox ist, sollen sie ihm auch stützen. Und dies besonders, weil a. der Staat, die Schule und der Geschichtslehrer aller Bildungsstufen sich vor allem im Dienst eines «Gesetzes» von höherer Bedeutung befinden, und das ist die griechisch-orthodoxe Kultur, und b. pädagogische Forderung die Beziehung, die «Bindung» des Unterrichts mit der Kultur ist. Für den zeitgenössischen Griechen, der den gesellschaftlichen Rahmen des vereinten Europa erlebt, ist es eine lebensnotwendige, brennende Wahrheit; die Notwendigkeit, dass sein «griechisches Wesen» aufbewahrt wird. Dies bedeutet eine Unterstützung der kulturellen Basis der Zivilisation der gesamten westlichen Welt; sicherlich auch der europäischen. Die Rettung also des «Griechentums» und der «griechisch-orthodoxen» Kultur erfordert eine Fortentwicklung der griechischen Schulbildung. Und diese «Forderung» gibt es nicht außerhalb ihres griechisch-orthodoxen «Fingerabdrucks», weder funktioniert sie außerhalb desselben. Und dieser «Fingerabdruck» wird bezüglich seiner Überlegenheit seitens jeder Art technologischer Kenntnis nicht in Zweifel gezogen.

27. Ein anderes größeres didaktisches Problem ist, das qualitative Niveau von «Fragestellungen» im Geschichtsunterricht. Siehe Hinweise Gerasimos VANDOROS, «Ατοπήματα κατά τη συγγραφή και τη διδασκαλία της Ιστορίας», im Sammelbd. «Ιστορία, Seminario 3», Ausg. P. E. PH., Athen 1984, S. 59: (53-65), «Oft werden Fragen gestellt, welche selbst von den besten Schülern keineswegs beantwortet werden können, weil sie ganz einfach die Geschichtsquellen der jeweiligen Epoche nicht so kennen, wie der Historiker selbst, der ihr historisches Bild zusammengesetzt hat».

28. Für die systematische Einordnung der Unterrichtsformen, die «Beschreibung» und «Erzählung», siehe Dimitris LIANTINIS, Διδακτική, Athen 1990, S. 14 ff.

29. Inwiefern diese Aktivierung als eng verbunden mit der Aufsicht und der Erfahrung eingeschätzt wird, vgl. Gerasimos VANDOROS, «Ατοπήματα κατά τη συγγραφή και τη διδασκαλία της Ιστορίας» im Sammelbd. «Ιστορία, Σεμινάριο 3, Ausg.» P. E. PH., Athen 1984, S. 63: Die Frené-Schule hat sich nicht auf Vorschläge beschränkt.

- Sie schaffte die Schulhandbücher ab. An ihrer Stelle gibt es Hilfsmaterial, das die Schüler sammeln und mit Hilfe ihres Lehrers verarbeiten.
30. In Bezug auf das Bedürfnis und die Bedeutung der Beweisführung von prinzipiellen Urteilen im Geschichtsunterricht, vgl. auch Athanasios VERTSETIS *Διδακτική της Ιστορίας*, Athen 1996, S. 84 f.
 31. Über ihr Hauptziel (historisch zu bilden) hinaus, muss die Interpretation der historischen Geschehnisse im Geschichtsunterricht auch vom Standpunkt der überstaatlich-politischen Unterrichtung oder Bewusstmachung der Jugendlichen betrachtet werden. Konkret: Die Interpretation mildert die Schärfe der historischen Fakten. Besonders wenn diese die Feindschaften unter den Völkern verstärken. Vgl. diesbezüglich auch pantelis G. MARKATATOS, «Διδακτική της Ιστορίας: Σκέψεις για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία», *Magazin «Εκπαιδευτικά»*, Heft. 39-40, Juli-Dezember 1995, S. 69 (63-72).
 32. Siehe Athanasios E. PAPAS, *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, Bd. A. Athen o. J., S. 63f.
 33. Für die qualitative Abwertung des Geschichtsunterrichts, vgl. auch Gail Cuthbert BRAND, «Canadian National Histories: Their evolving Content and Uses», *Magazin «The History Teacher»*, Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA. 1997, S. 143 (137-144). «Clearly, there is a crisis in the teaching of history of all kinds, and university teachers of history need to work collaboratively with elementary and secondary school educators to address it. We must develop innovative pedagogical approaches and instructional technologies to teach history in imaginative ways that will appeal to the present generation».
 34. Der aktive Dialog steht in Verbindung mit dem Feld oder er gehört zu dem Feld des «aktiven Lernens» und des «eigenen Antriebs» des Schülers. Jedenfalls ist es interessant, hervorzuheben, dass das aktive Lernen, folglich der aktive Dialog, durch keine materielle-technische Grundlage oder allgemeiner durch das gesamte Bildungsinteresse ersetzt werden kann. Der aktive Dialog erfordert die Bindung des Schülers mit dem aktiven Lernen und dem eigenen Antrieb, «etwas, was heutzutage übermäßig propagiert wird, tatsächlich aber unter dem Druck des analytischen Programms, der biblizistischen Schule und der Neigung des Lehrers dazu, zu lehren, zu erläutern, sich einzumischen, zu führen, die Kenntnisse und die Grundsätze weiterzugeben und zu vermitteln, in den Wind geschlagen wird, was heißt, dass er dadurch die Bereitschaft des Schülers zu entdecken, sich Kenntnisse anzueignen nicht unterstützt, sondern (nur!) die Übertragung von Kenntnissen auf ihm. Siehe Athanasios PAPAS, *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, Bd. A', Athen, o. J., S. 63f.
 35. Der ältere Stil des Geschichtsunterrichts beschränkte sich mehr oder weniger passiv auf den Erwerb von Kenntnissen. Die zeitgenössischen historisch-didaktischen Tendenzen aber begehen den Weg der notwendigen Kombination des Geschichtsunterrichts mit der Geschichtsforschung. Lehrer und Schüler können als Regel (für jede Unterrichtseinheit oder jedenfalls wenigstens für so viele der Geschichtslehrer schätzt, dass sie für den Schüler als Übung genügen) die Durchführung einer Geschichtsforschung über eine bestimmte Einheit oder über deren Geschehnisse innerhalb einer bestimmten Zeit, (z.B. bis zum Unterricht der darauf folgenden Woche). Diese Richtung erfordert gewiss parallel dazu Übung in der Bewertung und in der Auswahl der Geschichtsquellen. Etwas, was nur unter der Anleitung eines geübten Lehrers geschehen sollte. Im Rahmen dieser Übung wird erwartet, dass der Schüler nach dem Kontext der benutzten Quelle sucht, (den zeitlichen, örtlichen und historisch-sozialen), dass er klarstellt, welcher ihr genauer

Inhalt ist, um welchem Ziel zu dienen sie zusammengesetzt wurde, sowie ob ihre Benutzung oder das Maß der Benutzung mit einer Übertreibung oder mit Vorurteilen verbunden ist. Es wird also ersichtlich, dass die moderne Geschichtslehre die Forschungsnahe der zu unterrichtenden Lehrheiten des Geschichtsunterrichts erfordert. Vgl. auch Peter L. M. HILLIS – Jan B. McKELLAR, «Recent Developments in The Teaching of History in Scottish Schools» Magazin «The History Teacher», Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA. 1997, S. 201, 205, 208 (197-209).

36. Vgl. auch G. B. PAPAΚOSTOULA–JIANNARA, «Η διδακτική της Ιστορίας και η διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη», im Sammelbd. «Istoria, Seminar 3 Ausg. P. E. PH., Athen 1984, S. 51: Die Einführung der audiovisuellen Mittel, der Dokumente und der übrigen technischen Mittel und Methoden erleichtert den Unterricht. Sie gewinnt ein wenig Zeit, damit der Lehrer auf die Aufgabe der Erläuterung, der Organisation der Kenntnisse, der Phantasie und der Entdeckung sein Augenmerk richtet, welche den Hauptteil des Lernens bilden».
37. Siehe die Informationen in Bezug auf die Zunahme der geschichtskritischen und interpretatorischen Fähigkeiten des Schülers im Fach der Geschichte, u. a. Frederick D. DRAKE-Lawrence W. McBRIDE, «Reinvigorating the Teaching of History through Alternative Assessment» Magazin «The History Teacher», Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA 1997, S. 150: (145-173). «A student with developed ability must be able to organize evidence and select and apply an appropriate method for analysis, evaluation and synthesis. To begin the effective analysis and evaluation of historical evidence a student must ask relevant questions. A student with developed reasoning abilities also demonstrates the use of the «habits of mind» which are continually nurtured by the study of history. These «habits of mind» demonstrate not only how a student thinks about historical sources; they also reveal aspects of the student's intellectual character. That is, students who possess requisite «habits of mind» display self-discipline as thinkers and can interpret historical content and engage in thoughtful discourse about their inquiry. While all developed students must be able to reach an informed conclusion, there are several ways to differentiate among students «historical reasoning skills».
38. Vgl. auch Charles W. MACUNE, «Beginning the Third Millenium, or Whither the World in the 21st Century?: An Idea for an Undergraduate History Class» (211-216), Magazin «The History Teacher», Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA 1997, S. 214: «The startling changes in our current age of transition are indeed profound and disconcerting... The historical understanding and perspective... (offer) grater confidence that the future would be full of both promise and of problems over which one might exercise some influence, at least at the local and personal level».
39. Vgl. auch Anastasia SIMS, «Teaching History/Teaching about Teaching History: A statement of Personal Strategy», Magazin «The History Teacher», Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA 1997, S. 218f mit folgender Analyse: «The discipline of history can be used to develop critical and analytical skills that help students understand the complexity of the present as well as the past. historical events result from the interplay of multiple forces. Historians look beneath the surface for explanations and learn never to accept any single document or account at face value. Students of history develop a healthy scepticism of simplistic explanations... they gain an understanding of the viewpoints of others. It is important for students to realize that things have not always been as they are now, and that events that occurred long before they were born have a very real impact on their lives».



40. Vgl. auch G. B. PAPAKOSTOULA – JANNARA, siehe oben. S. 49: (38-52). «Das Dokument ist für den Geschichtsunterricht von großer Bedeutung, weil es sich auf das Erfahrungswissen stützt. Es gibt die Wirklichkeit wieder, es spendet Leben, setzt die Geisteskräfte, die Gedankengänge, die analytische Fähigkeit in freiwillige Bewegung. Es übt die Beobachtung, indem es die Analyse und die Synthese involviert. Es trägt zur Bildung des kritischen Geistes des Schülers bei, der lernt, wie er zu arbeiten hat, aber auch wie der Historiker überlegt.
41. Vgl. auch die interessante Analyse dazu in Linda S. LEVSTIK – Keith, C. BARTON, «They still use some of their Past: Historical salience in elementary children's chronological thinking», Magazin «Journal of Curriculum Studies», Bd. 28, (Heft. Sept./Oct) 1996, (5312-576) S. 570f.
42. Vgl. auch Anastasia SIMS, «Teaching History/Teaching About Teaching History: A statement of Personal Strategy», Magazin «The History Teacher» Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA 1997, S. 221: I emphasize the ironies of History, offer multi-causal explanations, and examine issues from several perspectives. I think it is essential that Students learn that history, like the «real life» experiences it recounts, is complicated» (227-221).
43. «Die aus eigenem Antrieb resultierende Entdeckung der neuen Kenntnisse» ist ein Ergebnis des schöpferischen, auf Initiativen zurückgreifenden Einflusses des Schülers auf den Lerninhalt. Der Wert dieser These geht von Jean Piaget aus; sie hat sich jedoch während ihrer langjährigen Anwendung wesentlich verbessert. Diesbezüglich siehe auch Antonios DANASSIS – AFENDAKIS, Μάθηση και ανάπτυξη, Athen 1994, S. 427 ff.
44. Der tiefere Sinn dieses unseres Gedankens ist, dass wenn den Historiker im Grunde richtigerweise die Suche nach der historischen Wahrheit interessiert sowie die möglichst genaue Neuschöpfung der historischen Vergangenheit, dann muss den Geschichtslehrer eher die «Entwicklung eines fruchtbaren Dialogs mit der Geschichte» interessieren. Und dies bedeutet speziell, daß das Bildungsziel des Geschichtsfaches in der Schulbildung, eher das Einüben des Schülers in den historisch-kritischen Fertigkeiten sein soll, sowie im historischen Denken statt die Suche nach der historischen Wahrheit während des Unterrichts zu verabsolutieren; etwas, worin eher der Geschichtsforscher Chancen und Möglichkeiten zu verfolgen hat.
45. Diesbezüglich vergleiche auch die These von S. S. MARKIANOU, «Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας», im Sammelbd. «Istoria, Seiminario 3», Ausg. P. E. PH., Athen 1984, S. 15: (13-23) «Es scheint, dass der Wert des Lernens der Geschichte nicht so sehr in dem Auswendiglernen isolierter vergangener Gehehnisse liegt, als in der Verbindung dieser Gehehnisse untereinander, in der erneuten Synthese des gesamten menschlichen Handelns und in dem Verständnis der Interpretation dieses Handelns; dadurch werden dann die Schüler in der Lage sein können, die Gegenwart zu verstehen und zu interpretieren, ihr eigenes Handeln in sie einzuordnen und bewusst die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen zu erstreben».
46. Nichtsdestotrotz vgl. auch S. S. MARKIANOU, «Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας», siehe oben S. 17 mit der kritischen Feststellung des Autors: «es scheint, dass dasjenige, was größeren Wert hat, nicht die bestimmte Interpretation eines historischen Geschehens ist, was gleichzeitig von den Interpretationen anderer Historiker angezweifelt sein kann und was sehr bald von einer neuen Interpretation widerlegt werden kann, sondern die Verarbeitungsmethode des Geschichtsstoffes zum Verständnis und zur Interpretation des menschlichen Handelns. Das, was wir

Entwicklung des «historischen Denkens» genannt haben, ist die Vermittlung dieser Methode an die Schüler, die die einzige Art Kenntnis bildet, nicht nur der historischen, sondern auch der heutigen Wirklichkeit und die aus der Feststellung und der Verbindung der historischen Informationen nach ihrem kausalen Zusammenhang besteht.

47. Vgl. auch Sotiris KONDIS, «Η συγκρότηση του καθηγητή της Ιστορίας», im Sammelbd. «Istoria, Seminario 3», Ausg. P. E. PH., Athen 1984, S. 35: «Die beziehung des Geschichtslehrers zu seiner wissenschaftlichen Disziplin darf nicht mit der Erwerbung des Diploms zu Ende gehen. Die Geschichte wie auch alle anderen wissenschaftlichen Disziplinen erweitert permanent ihren Horizont. Es ist notwendig, dass der Geschichtslehrer während seiner beruflichen Laufbahn von dieser Entwicklung nicht abgeschnitten wird. Folglich müssen alle Lehrer periodisch an einer Fortbildung teilnehmen, welche sie in Berührung mit der Gesamtheit aller neuen Probleme und Errungenschaften der Geschichtswissenschaft bringen wird. Diese Fortbildung soll substantiell sein».
48. Die Geschichte als Inhalt bietet eines der interessantesten Systeme von Vorbildern, durch deren Benutzung im Schulunterricht wir Verständnis für unsere Anwesenheit, Stellung und kulturelle Beziehung zu der Welt haben können. Vgl. auch Linda S. LEVSTIK – Keith C. BARTON, «They still use some of their past: Historical salience in elementary children's chronological thinking», Magazin «Journal of Curriculum Studies», Bd. 28, (Heft Sept./Oct) 1996, (5312-576) S. 531 ff.
49. Das vorhandene Thema ist tatsächlich immens. Die Verwerfung der altväterischen historisch-didaktischen Geisteshaltung und die Übernahme einer «neuen Erziehung», folglich einer modernisierten Unterrichtspraxis, setzt eine allgemeine Förderung (geistige, technologische, ökonomische) der griechischen Gesellschaft voraus. Siehe diesbezüglich eine Reihe realistischer Feststellungen und idealer Gedanken von Dimitris LIANTINIS, wie oben angegeben, S. 55, wobei er z. B. an die «zerstörerische und inakzeptable Zweckmäßigkeit der Verbindung zwischen der Bildung unserer Kinder und deren beruflichen Etablierens» erinnert. Zusätzlich hebt er die soziale Wirklichkeit hervor, «dass die Erziehung in Griechenland keine vollständigen Persönlichkeiten hervorbringt, ...sondern ihre Kraft und ihren Einfluss auf die Heranbildung schlechtgeformter Menschen fokussiert, deren Zweck und Denken darauf gerichtet ist, in dieser ausgeuferten Ellenbogengesellschaft sich beruflich zu etablieren». Hier wäre eine Erläuterung angebracht, dass die Verantwortung nicht nur auf die Bildung und weiterhin auf die schulische Erziehung zurückzuführen ist, sondern besonders auf die Unsicherheit des Neugriechen allgemein und der neugriechischen Eltern speziell. Zusätzlich oder hauptsächlich, würden wir sagen, ist sie in der Regel auf die neugriechischen Politiker zurückzuführen, die unter anderem die soziokulturellen Geschicke der neugriechischen Gesellschaft in der Hand halten.
50. Das Einüben in das Auswendiglernen hat gänzlich an Interesse eingebüßt und das Auswendiglernen als Lernwert ebenso, zumal dadurch die Phantasie als ein Forschungsversuch und die Kenntnis als kritische Annäherung an ihre Gegebenheiten kastriert wird. Die Phantasie und das kritische Denken erleichtern die wirkliche Entwicklung des kreativen Denkens. Folglich sind sie Grundvoraussetzungen für die Bildung. Und Letztere muss alle Seiten des psychischen Apparates berühren; sie soll kultivierte Persönlichkeiten schaffen. Sonst läuft sie darauf hinaus, ein utilitaristisches Verfahren zu werden, und dieses» nennt sie des Namens der Bildung durchaus unwert». (Platon, Nomoi, 644 A).

51. Die Eingrenzung, (sorgfältige Auswahl) des zu unterrichtenden Geschichtsstoffes und das Richten größerer Aufmerksamkeit auf die historisch-didaktische Methodologie ist eine Forderung, die nicht nur die griechischen historisch-didaktischen Angelegenheiten interessiert, wo der Geschichtsstoff allgemein einen immensen Raum beansprucht. Es geht um eine Forderung, die aus anderen breiteren, (internationalen) schulischen Erziehungsgebieten herkommt. Z. B. die USA, wo der Geschichtsunterricht bei der amerikanischen Gesellschaft aus triftigen soziopolitischen und kulturellen Gründen auf besonders starkes Interesse stößt; drei große Organisationen, (Bradley Commission on History in Schools, the National Commission on Social Studies in the Schools, the National Center for History in the Schools) haben durch einen nationalen Dialog, den sie organisiert haben, systematisch über die Lehrproblematik im Geschichtsfach in der modernen Schule gearbeitet. Diesbezüglich siehe z.B. Frederick D. DRAKE-Lawrence W. McBRIDE, «Reinvigorating the teaching of History through Alternative Assessment», Magazin «The History Teacher», Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA 1997, S. 159, wo unter vielen interessanten Vorschlägen, folgende These vom besonderen Interesse hervorgehoben wird: «teachers (have to) become more selective in their content and imaginative in their teaching of history».
52. Siehe diesbezüglich auch Anastasia SIMS, «Teaching History/Teaching About Teaching History: A Statement of Personal Strategy», Magazin «The History Teacher», Bd. 30, Heft 2, Long Beach, CA 1997, S. 219 ff.
53. Vgl. die Gedanken derselben, wie oben angegeben, S. 221: (217-221) «frequently there are more than two sides to a story ... even the basic facts of a particular episode are in dispute».
54. Die Kombination «Analyse-Synthese-Interpretation» der historischen Geschehnisse kann den Geschichtsunterricht attraktiv machen. Vgl. dazu auch den Artikel von Chara Haeusler BOHAN-O. L. DAVIS, «Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers» Historical Thinking is Reflected in Their Righting of History», Magazin «Theory and Research in Social Education», Bd. 26, Heft 2, Washington DC 1998, S. 173 ff (173-197): «students label history as boring is commonplace. Students often have difficulty understanding and learning history because they typically are taught multitudinous chronological archival details which become confused, conflated and eventually forgotten. Stimulating historical text is not stripped of its narrative form and reduced to a string of crowded, chronicled events that lack meaning. Intriguing history requires the imaginative ability to place oneself back in time, to understand human struggles, actions and consequences, to derive meaning from the stories of persons, places and events, to make informed judgements on the basis of historical evidence».
55. Vgl. auch Patrick MANNING, «Pedagogy and Historical Analysis in the Migration CD-ROM», Magazin «The History Teacher», Bd. 32, Heft 3, Long Beach CA, 1999, S. 330, (329-343) wo hervorgehoben wird, dass die Verfasser der Geschichtsbücher darauf bedacht sind, das Größtmögliche von den Inhalten aufzunehmen und es (durch eine Diskussion und eine Reduzierung auf irgendeine Stufe) der «Unebenheiten der historischen Geschehnisse sowie irgendwelcher Schwierigkeiten, die die historischen Momente enthalten, auszubügeln». Dadurch aber verstärkt sich die Neigung des Schülers, die Geschichte als «Fakten» und als absolute «Wahrheit über die Vergangenheit» anzusehen. Dinge, die die Arbeit an seiner Bildung und an der Pflege seiner Fertigkeiten bei der Analyse und Interpretation der historischen Geschehnisse erschweren.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Νάσος Βαγιανός,

*Το μάθημα της ιστορίας – σκέψεις για περισσότερο εκσυγχρονισμό
της λειτουργίας των ιστορικών εφαρμογών.*

Το παρόν άρθρο αποπειράται να διερευνήσει την ανάγκη-αίτημα για ανανέωση, όχι αναπαλαίωση των ιστορικοδιδακτικών εφαρμογών. Τούτο δε διότι το μάθημα της ιστορίας έχει μείνει πίσω στη συνείδηση διδασκόντων και διδασκομένων και η ευθύνη σε ό,τι αφορά τη Μ.Ε. έχει αποδοθεί ήδη στη διδακτική πράξη που επιμένει σε παλαιότροπες εφαρμογές.

Καταγράφεται λοιπόν στο άρθρο τούτο και εξηγείται η ανάγκη για υιοθέτηση της αυτοψίας των ιστορικών πηγών, τόπων κ.τ.λ., την άσκηση του μαθητή στην παρατήρηση, περιγραφή και ερμηνεία τους και στον ευρύτερο συνδυασμό ιστορικής διδασκαλίας και εμπειρίας.

Η χρήση του Internet και του Η/Υ ευρύτερα, υπόσχεται να συμβάλει αποφασιστικά. Επισημαίνεται τέλος ότι μέσω τέτοιας μορφής διδακτικών εφαρμογών προσδοκάται η άσκηση του μαθητή στην ιστορική σκέψη και στην από αυτόν συνειδητοποίηση των ιστορικομορφωτικών προοπτικών που σημαίνουν ποιότητα ιστορικής γνώσης.