

Vier Wünsche für die osteuropäische Geschichte im Geschichtsunterricht¹

Osteuropa ist zu der Zeit, in der diese Zeilen geschrieben wurden, erneut medial omnipräsent. Am 24.2.2022 hat die russische Föderation einen Angriffskrieg auf die Ukraine begonnen und damit den Fokus der Berichterstattung auf sich gelenkt. Auffällig an dieser Berichterstattung sind beispielhafte Formulierungen wie »Nun muss der Westen endlich neue Sanktionen verabschieden, die wirklich in der Lage sind, Russland aufzuhalten«² oder »[es] sind mutige Entscheidungen des Westens gefragt«,³ in denen der kollektive, geeinte Westen sich gegen »den anderen« – Putin und »sein Zarenreich«⁴ – stellt und somit erneut an »altbekannte und ausgesprochen kontraproduktive Prozesse des ›othering‹«⁵ anknüpft. Vor diesem Hintergrund ist es »die ›Rückständigkeit‹«⁶ der geschichtsunterrichtlichen Verankerung osteuropäischer Geschichte und nicht der Betrachtungsfokus der ›Rückständigkeit‹ in der osteuropäischen Geschichte, welcher zum Problem wird – sowohl in den Lehrwerken als auch in den Curricula, dementsprechend folgend auch im Unterricht.⁷ Umso nachdrücklicher können und müssen die Ansätze, die Martina Winkler⁸ vorschlägt, nicht nur Ansätze sondern vielmehr Wünsche an einen multiperspektivischeren und globalgeschichtlicheren Geschichtsunterricht darstellen.

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p44>.

2 *Lietuvos Rytas* (litauische Zeitung) via Internationale Pressestimmen zur Russland-Ukraine-Krise: »Die rote Linie überschritten«, in: Deutschlandfunk 22.2.2022, <https://www.deutschlandfunk.de/internationale-presse-schau-ukraine-russland-krise-100.html> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

3 *La Repubblica* (italienische Zeitung), eingesehen ebd.

4 *De Telegraaf* (niederländische Zeitung), eingesehen ebd.

5 Beitrag ›Osteuropäische Geschichte im Schulunterricht‹ von Martina Winkler im vorliegenden Band: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p44>.

6 Ebd.

7 Zur Bedeutung von Curricula siehe u.a. *Johannes Heinßen*, Kompetenzdämmerung? Anmerkungen zum niedersächsischen Kerncurriculum Gesellschaftslehre, in: *Geschichte für heute* 15/1, 2022, 43–52.

8 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

➤ Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

1. Wunsch: »Wir brauchen einen bewussten Umgang mit Klischees und Vorurteilen.«⁹

Emotionen spielen eine elementare Rolle für das Geschichtsbewusstsein¹⁰ und somit auch für den Geschichtsunterricht. Diese Emotionen sind eng verbunden mit unseren Vorstellungen und unserem Verständnis, unseren Konzepten und Glaubenssätzen. Das bedeutet zwangsläufig auch eine Verknüpfung mit Klischees und Vorurteilen. Diese bilden das Portfolio, vor dessen Hintergrund historische Fragen gestellt werden und auch einen Mitbestimmungsfaktor der Qualität historischer Fragen bilden.¹¹ Nun bilden historische Fragen den Ausgangspunkt des historischen Denkens, ganz gleich welchem Modell man folgen möchte – FUER, Gautschi, HISTOGRAPH, um ein paar ausgewählte zu nennen. Wenn Martina Winkler nun also fordert, dass »bestimmte Elemente der Darstellung Russlands [...] nützlich [seien] jedoch reflektiert und diskutiert werden«¹² müssen, so stellt sich die Frage, warum dies nicht längst geschieht, vor allem da »das Proprium des Systems Geschichtsunterrichts [darin besteht], dass Schüler*innen historisches Denken lernen sollen«¹³ und dieses unabhängig von dem Inhalt. Wenn folglich gefordert werden muss, dass die grundlegenden Paradigmen historischen Denkens auch auf die osteuropäische Geschichte angewandt werden müssen, so ist es nicht die »Mangelgeschichte«¹⁴ Russlands, sondern vielmehr die »Mangelgeschichte« des Geschichtsunterrichtes, die aufgearbeitet werden muss, damit der erste Wunsch in Erfüllung geht. Denn wie Martina Winkler fordert, ist »das konkrete Beispiel, an dem diese Problematik erörtert wird«¹⁵ frei wählbar und verweist dabei auch auf »China, Indien, den arabischen Raum oder afrikanische Regionen« und öffnet somit den mannigfaltigen und unvermeidbaren Blick auf die weiteren Schwerpunkte hier in diesem Band.

9 Ebd.

10 Vgl. *Sebastian Bracke/Colin Flaving*, Emotionen im Geschichtsunterricht, in: Sebastian Bracke u.a. (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts. 2018, 107–152, hier 109.

11 Vgl. *Waltraud Schreiber*, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007, 155–193.

12 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

13 *Meik Zülsdorf-Kersting*, Geschichtsunterricht als soziales System, in: Sebastian Bracke u.a. (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts. 2018, 13–70, hier 36.

14 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

15 Ebd.

2. Wunsch: »Wir brauchen einen bewussten Umgang mit der europäischen Norm.«¹⁶

So wie die Vorurteile und Klischees unser Geschichtsbewusstsein prägen, so gilt dies auch für die Normen, die Lernende sowie Lehrende mit in den Unterricht einbringen, »[...] weil sie nie als ›unbeschriebene Blätter‹ in soziale Interaktionen gingen, sondern immer schon vorgeprägt seien.«¹⁷ Dem folgend formuliert Jörn Rösen¹⁸ in seiner *Historik* mit den vier Plausibilitäten als »Wahrheitskriterien für historisches Denken«¹⁹ Kriterien, anhand dessen sich die individuell konstruierten Narrationen²⁰ hinsichtlich ihrer Güte überprüfen lassen. Dabei wird »die normative Plausibilität historischen Denkens [...] zu einem Kriterium der Intersubjektivität durch Perspektivenreflexion und -begründung.«²¹ In diesem Rahmen bilden Normen einen grundlegenden Einflussfaktor hinsichtlich der »Erkenntnisinteressen«²² und auch als »Standpunkt«²³ bei der Orientierung durch die Zeit gewonnen wird. Hierbei bildet die eingangs erwähnte westliche Perspektive einen wichtigen Anknüpfungspunkt, die auch im Geschichtsunterricht tief verwurzelt ist. So werden die blutigen Kämpfe rund um die Französische Revolution oder die Koalitionskriege stets überstrahlt von den Schlagworten ›Liberté, Égalité, Fraternité‹ und der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, wenn man beispielhaft in die Schulbücher schaut.²⁴ Ähnlich verhält es sich mit der deutschen Einheit durch ›Eisen und Blut‹, bei der es völlig legitim erscheint, dass das, was zusammengehört, auch mit Waffengewalt zusammengeführt werden dürfe, wobei sich natürlich die Frage gestellt werden müsste, was zählt denn eigentlich als Deutsch und ist eine solche Zusammenführung gewünscht. Denn andernfalls besteht die von Martina Winkler angesprochene Gefahr der »teleologischen Perspektive«²⁵, sodass die Französische Revolution, die Koalitionskriege und schließlich die Einheit durch ›Eisen und Blut‹ »in

16 Ebd.

17 *Zülsdorf-Kersting*, *Geschichtsunterricht als soziales System* (wie Anm. 13), 31.

18 *Jörn Rösen*, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u.a. 2013.

19 Ebd., 57.

20 Vgl. u.a. *Michele Barricelli*, *Narrativität*, in: *Michele Barricelli/Martin Lücke* (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2017, 255–280.

21 *Rösen*, *Historik* (wie Anm. 18), 61.

22 Ebd., 62.

23 Ebd., 61.

24 Vgl. die Beispiele von *Winkler*, *Osteuropäische Geschichte* (wie Anm. 1), oder *Benjamin Stello* (Hrsg.), *Geschichte entdecken – Schleswig-Holstein. Geschichte für die Sekundarstufe I. Band 2: Von der Frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert*. Bamberg 2017.

25 *Winkler*, *Osteuropäische Geschichte* (wie Anm. 1).

unausweichlicher und absehbarer Weise«²⁶ auf die Entwicklung zur heutigen Bundesrepublik Deutschland zielen und somit der Konstruktcharakter von Geschichte samt ihrer Kontingenz²⁷ ad absurdum geführt werden würde. Dabei bildet doch gerade die aktuelle Krise genau das Potential, den zweiten Wunsch zu erfüllen, indem eine Reflexion des »tief verwurzelten Eurozentrismus«²⁸ erfolgt und der kritische Blick auf den völkerrechtlich-verwerflichen Krieg Russlands gegen die Ukraine beispielsweise auch auf Bismarcks Einheit durch ›Eisen und Blut‹ geworfen wird und so der von Riesen geforderten normativen Plausibilität Rechnung trägt.

3. Wunsch: »Wir brauchen eine Problematisierung des Begriffes der Rückständigkeit und eine Reflexion des verbreiteten linearen und fortschrittsorientierten Geschichtsbildes.«²⁹

Wie bereits in den ersten beiden Wünschen formuliert, bildet die Fokussierung auf ein teleologisches Geschichtsbild, welches Russland hinsichtlich der Rückständigkeit fokussiert, ein Problem, welches zu beheben ist. Geprägt durch die eingangs erwähnte westliche Perspektive und die von Martina Winkler kritisierten Fokusse – unter anderem auf die »Mangelgeschichte« Russlands, bei dem »bestimmte Entwicklungen [...] ›scheitern«³⁰ – findet dieses wiederum in Teilen unreflektiert in das Geschichtsbewusstsein der Lehrenden wie Lernenden Einzug und Russland wird damit diese ›Rückständigkeit‹ zugeschrieben. Gleichzeitig blicken wir auf das Jahr 1848 in unserer nationalen und eurozentristischen Perspektive als glorreichen Vorboten einer blühenden Demokratie, dessen Zeitgeist schlichtweg zu modern für die damalige Zeit gewesen sei. Dabei werden Argumente konstruiert, die das Scheitern der Revolution 1848 rechtfertigen, aber wir wissen ja schließlich, die blühende Demokratie wird folgen, von daher kann Deutschland ja gar nicht diese ›Rückständigkeit‹ in sich tragen. Dementsprechend bedarf es einer deutlich stärkeren Reflexion, um »auf diese Weise die

26 Ebd.

27 Vgl. *Bärbel Völkel*, »Was war, ist doch wahr, oder!?!« – Geschichte(n) im Spannungsfeld zwischen Positivismus und Konstruktivismus, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12, 2009, 720–733.

28 *Winkler*, *Osteuropäische Geschichte* (wie Anm. 1).

29 Ebd.

30 Ebd.

Pluralität der Maßstäbe deutlich zu machen.«³¹ Nutzt man also das Potential eines konstruktivistischen Geschichtsunterrichtes, so gilt für guten Geschichtsunterricht, sich »auch kritisch mit den Geschichtsdarstellungen auseinander[zu]setzen, mit denen sie in schulischen und außerschulischen Lebensbereichen konfrontiert werden.«³² Sowohl die außerschulische, mediale Präsenz Osteuropas sowie die bedenkliche Art und Weise, wie voreingenommen in Schulbüchern mit der osteuropäischen Geschichte umgegangen wird, bietet somit mannigfaltigen Anlass zur kritischen Dekonstruktion und daraus resultierend der Bildung eines individuellen, reflektierten Geschichtsbewusstseins. Da jedoch für den Geschichtsunterricht als soziales System nach wie vor in erster Linie die Lehrperson die Vorstrukturierung und in gewisser Weise Leitung übernimmt³³ sowie die Lernangebote in den Unterricht einbringt, gilt es als ihre Aufgabe, die Dekonstruktion und Reflexion hinsichtlich der eurozentrischen, teleologischen Geschichtsschreibung als Lernangebot zu implementieren.

4. Wunsch: »Wir brauchen eine an Erkenntnissen der transnationalen und/oder Globalgeschichte orientierte Darstellungsstruktur.«³⁴

In diesem Wunsch bündeln sich die bisherigen drei Wünsche, ist es doch die logische Konsequenz des Amalgams der vorangegangenen Ansätze. Wenn Martina Winkler schreibt, »eine Einbeziehung Osteuropas in den Geschichtsunterricht wäre, ebenso wie die Berücksichtigung anderer Weltregionen, sehr wünschenswert«,³⁵ so kann und muss dieses nicht nur als Fingerzeig, sondern als Inspiration für einen vielfältigeren Geschichtsunterricht betrachtet werden. Folgt man dem Geschichtsunterricht als sozialem System, so ist der Unterricht gekennzeichnet mittels einer »operativen Logik von ›Angebot und Nutzung: [...] Lehrer*innen und Schüler*innen agieren und reagieren gleichermaßen. Der Beitrag des einen Akteurs (Angebot) eröffnet immer einen Möglichkeitsraum für die Rezeption (Nutzung) seitens der übrigen Akteure.«³⁶ Dabei sollen zum Abschluss gemäß der vier Wünsche vier Ideen zur Angebots-Nutzen-Lo-

31 Ebd.

32 *Sebastian Barsch/Myrle Dziak-Mahler*, Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht, in: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler, *Fachdidaktik inklusiv*. Münster 2014, 119–132, hier 121.

33 Vgl. *Zülsdorf-Kersting*, *Geschichtsunterricht als soziales System* (wie Anm. 13), 61–66.

34 *Winkler*, *Osteuropäische Geschichte* (wie Anm. 1).

35 Ebd.

36 *Zülsdorf-Kersting*, *Geschichtsunterricht als soziales System* (wie Anm. 13), 64.

gik präsentiert werden, die angelehnt an die Vorschläge von Martina Winkler zur Pluralität im Geschichtsunterricht beitragen könnten und die Probleme hinsichtlich der ›Mangelgeschichte‹ und ›Rückständigkeit‹ adressiert.

Vier Ideen zur Umsetzung der vier Wünsche

Idee 1: Herrschaftsinsignien

In fast jedem Schulbuch findet ein Vergleich des Gemäldes von Sonnenkönig Ludwig XIV. und dem Gemälde von Friedrich II. statt, wobei der Vergleich von Absolutismus und aufgeklärtem Absolutismus im Fokus steht. So bietet Segu – eine Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht – beispielsweise eine Analyse des Herrscherbildes an und vergleicht dieses mit Preußen (vgl. Lernmodul Absolutismus³⁷). Nun greift Martina Winkler genau an dieser Stelle auf, dass »Peter I. und Katharina II. [...] zu einem Teil einer ausdrücklich als europäisch definierten Epoche [...] werden.«³⁸ Öffnet man jedoch die Betrachtung und vergleicht Herrscher*innenbilder, statt sich ob der Differenzierung von Absolutismus oder aufgeklärtem Absolutismus zu bemühen, so ergeben sich auch die Möglichkeiten weiterer Bezüge zu weiteren Regionen, die ebenfalls in diesem Buch dargelegt werden. So können beispielsweise Bilder von Peter I. oder Katharina II. genutzt werden, flankiert von einem chinesischen Kaiser der Qing-Dynastie oder man kann auch den Blick gen Nordeuropa oder nach Afrika oder in den Nahen Osten schweifen lassen. Man kann nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden forschen lassen und die Bedeutung einzelner Insignien dekonstruieren und auf dieser Basis den Lernenden das Verfassen einer eigenen historischen Narration zu Herrschaftsinsignien als Lernangebot machen, wobei eine zusätzliche Orientierung durch die Zeit inklusive eines Vergleichs mit heutigen Herrschaftsinsignien naheliegend sein könnte.

Idee 2: Dekonstruktion von Vor-Urteilen

Die Idee basiert auf einer Sensibilisierung von Vor-Urteilen und Klischees, wie Martina Winkler die »›klirrende Kälte«³⁹ bringt oder »Kornspeicher Europas« idealiter auch die

37 <https://segu-geschichte.de/absolutismus/> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

38 Winkler, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

39 Ebd.

Vor-Urteile der ›Rückständigkeit‹ – wobei in der aktuellen medialen Diskussion, zu der Zeit in der diese Zeilen geschrieben worden sind, die Frage hinsichtlich der Existenz derartiger Kornspeicher wie der Ukraine durchaus spannendes Potential böte. Durch die Reflexion ihrer Präkonzepte können so in der Angebots-Nutzen-Logik⁴⁰ differente und offene Fragestellungen Reflexionsanlass bieten, sich intensiver mit der historischen Herkunft, historischen sowie gegenwärtigen Bedeutung und Auswirkung von Vor-Urteilen zu beschäftigen. Ziel muss dabei sein, der Kritik Winklers Rechnung zu tragen, dass der »multiperspektivische Ansatz [...] vergessen [scheint], sobald Russland [...] auf den Plan tritt.«⁴¹ Durch die Dekonstruktion der bestehenden Vor-Urteile hinsichtlich Russlands oder auch weiteren Regionen der Welt erhalten die Lernenden auch hier Angebote zur Förderung ihrer Kompetenzen historischen Denkens, in dem sie den historischen Sachverhalt eines Vor-Urteils analysieren, diesen in seinem Bedeutungszusammenhang kontextualisieren und durch eine Orientierung durch die Zeit hinsichtlich ihrer heutigen Wirkung reflektieren, angelehnt an das Modell nach Bracke und Kolleg*innen.⁴²

Idee 3: Wir sind wer wir sind und reflektieren uns – Reflexion der europäischen Norm

Angelehnt an den zweiten Wunsch, die Reflexion der europäischen Norm, bestünde eine Möglichkeit einer multiperspektivischen Einbettung. Die europäische Perspektive in der Geschichte ist zumeist präsent, doch wie soll beispielsweise mit Russland umgegangen werden? Wie mit den »stummen Gruppen«,⁴³ bezogen auf die Weltregionen zum Beispiel. Dabei kann die eigene Perspektive dekonstruiert werden, die eigenen Werte und Normen reflektiert werden und die Perspektive durch einen didaktisch-reflektierten »Blick über den Tellerrand«⁴⁴ als Lernangebot erweitert wird. Dabei bedarf es selbstredend nicht ausschließlich Textquellen, stattdessen könnte man auch den Blick auf »gegenständliche Überreste« lenken,⁴⁵ wobei es »dabei nicht um mehr Sachquellen in der Geschichtsvermittlung an sich [geht], also nicht um

40 Vgl. *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber 2015.

41 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

42 Vgl. *Sebastian Bracke* u.a. (Hrsg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2018.

43 *Martin Lücke*, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, 281–288, hier 288.

44 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

45 *Sebastian Barsch/Jörg van Norden*, Kann Materie historisch sein?, in: ders./Jörg van Norden (Hrsg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld 2020, 9–13, hier 10.

mehr Quantität, sondern um eine neue Qualität der Dinge [...] [und so durch] Objektzugänge auch neue Wege für historisches Denken [zu]ermöglichen«. ⁴⁶

Idee 4: Forschendes Lernen in Kooperation mit der osteuropäischen Geschichtsforschung

Die vier Wünsche und auch die bisherigen Ideen haben das Potential sowie die Notwendigkeit gezeigt, welche eine Einbindung osteuropäischer Geschichte in den Geschichtsunterricht mit sich bringt. Als Abschluss, und für diesen Kommentar finale Idee, sei erneut auf Martina Winkler verwiesen die betont, »die Fachwissenschaft hat für solche Diskussionen ausreichend Material geliefert«. ⁴⁷ Diese mag noch nicht in den Schulbüchern oder den Begleitheften angekommen sein, möglicherweise auch noch nicht didaktisch aufbereitet. Aber wenn wir historisches Denken konsequent denken und Geschichtsunterricht als soziales System verschiedenster Akteur*innen begreifen, so kann die Kooperation zwischen der Schule und der Fachwissenschaften ein fruchtbares Lernangebot sein. So könnte man mit den Lernenden Kontakt zu den Fachwissenschaftler*innen aufnehmen, geleitet von Fragen, die vorher gemeinsam im Unterricht konstruiert worden sind und begibt sich mit seinen forschenden Lernenden auf eine nun mannigfaltige Reise auf den Spuren osteuropäischer Geschichte.

Der Einbezug des Potentials osteuropäischer Geschichte in den Geschichtsunterricht ist, wie von Martina Winkler aufgezeigt wurde, nicht nur gegeben, sondern auch, als *Conclusio* dieses Kommentares, eine Notwendigkeit. Ebenso wie die anderen Schwerpunkte dieses Bandes bieten die Grundlagen der Konzeption und Gestaltung von Geschichtsunterricht alle Facetten auf, die eine Umsetzung der geforderten Wünsche ermöglichen – dementsprechend bedarf es der schlussendlichen Konsequenz in der Umsetzung der Prinzipien guten Geschichtsunterrichts alle Themen betreffend, damit wir uns von der Mangelgeschichte anderer Regionen und dem Eurozentrismus lösen können.

⁴⁶ Ebd., 11.

⁴⁷ Winkler, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

Autor

Horst Schilling

Abgeordnete Lehrperson für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Diagnostik der Kompetenzen historischen Denkens und digitales historisches Lehren und Lernen.

hschilling@histosem.uni-kiel.de