

Jahresband 2002

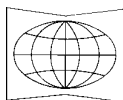
---

# Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

**Herausgegeben**  
**im Auftrag der Konferenz**  
**für Geschichtsdidaktik von**  
**Bernd Schönemann,**  
**Waltraud Schreiber**  
**und Hartmut Voit**

## Grundfragen Forschungs- ergebnisse Perspektiven

Mit Beiträgen von  
Hartmut Voit, Waltraud Schreiber,  
Bodo v. Borries, Wolfgang Hasberg,  
Bernd Schönemann, Gerhard Henke-  
Bockschatz, Susanne Popp, Bettina  
Alavi, Klaus Bergmann, Hans-Jürgen  
Pandel, Andreas Körber



**WOCHENSCHAU VERLAG**

# Inhalt

Wozu eine neue geschichtsdidaktische Zeitschrift? .....	5
<i>Hartmut Voit</i> : Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte .....	7
<i>Waltraud Schreiber</i> : Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik .....	18
<i>Bodo v. Borries</i> : Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein – Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik .....	44
<i>Wolfgang Hasberg</i> : Methoden geschichtsdidaktischer Forschung – Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin .....	59
<i>Bernd Schönemann</i> : Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik .....	78
<i>Gerhard Henke-Bockschatz</i> : Von den Lehrmethoden zu den Lernmethoden: Konsequenzen für die geschichtsdidaktische Forschung .....	87
<i>Susanne Popp</i> : Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie? .....	100
<i>Bettina Alavi</i> : Interkulturelles Geschichtslernen .....	123
<i>Klaus Bergmann</i> : Geschichte als Steinbruch? – Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht .....	138
<i>Hans-Jürgen Pandel</i> : Die Curriculumforschung ist tot – es lebe die Interessenpolitik! .....	151
<i>Andreas Körber</i> : Neue Medien und Informationsgesellschaft als Problembereich geschichtsdidaktischer Forschung .....	165

## Buchbesprechungen

<b>THOMAS E. FISCHER</b> : Geschichte der Geschichtskultur. Über den öffentlichen Gebrauch der Vergangenheit von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart (von Siegfried Quandt) .....	182
<b>BERND MÜTTER/BERND SCHÖNEMANN/UWE UFFELMANN (HRSG.)</b> : Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (von Horst Kuss) .....	183
<b>HEIKE CHRISTINA MÄTZING</b> : Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus: Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR (von Sylvia Mebus) .....	185

## Inhalt

---

<b>GERHARD SCHNEIDER:</b> Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden (von Uwe Uffelmann) .....	187
<b>UWE UFFELMANN U.A.:</b> Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht (von Wolfgang Jacobmeyer) .....	188
<b>PETRA BOCK/EDGAR WOLFRUM (HRSG.):</b> Umkämpfte Vergangenheit. Geschichtsbilder, Erinnerung und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich (von Eugen Kotte) .....	190
<b>HANS-JÜRGEN PANDEL/GERHARD SCHNEIDER (HRSG.):</b> Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (von Horst W. Heitzer) .....	196
<b>KLAUS BERGMANN:</b> Multiperspektivität. Geschichte selber denken (von Horst W. Heitzer) .....	200
<b>GABRIELE MAGULL:</b> Sprache oder Bild? Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein (von Michele Barricelli) .....	202
<b>BERND FAULENBACH/ANNETTE LEO/KLAUS WEBERSKIRCH:</b> Zweierlei Geschichte. Lebensgeschichte und Geschichtsbewußtsein in West- und Ostdeutschland (von Saskia Handro) .....	206
<b>HANS-JÜRGEN PANDEL:</b> Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht (von Marko Demantowsky) .....	208
<b>GEORG SCHMID:</b> Die Geschichtsfalle. Über Bilder, Einbildungen und Geschichtsbilder (von Susanne Popp) .....	210
<b>WALTRAUD SCHREIBER (HRSG.):</b> Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens (von Dagmar Klose) .....	213
<b>ALEIDA ASSMANN/UTE FREVERT:</b> Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945 (von Ulrich Baumgärtner) .....	215
<b>MICHAEL SAUER:</b> Bilder im Geschichtsunterricht (von Gabriele Magull) .....	217
<b>ULF BRUNNBAUER (HRSG.):</b> Eiszeit der Erinnerung. Vom Vergessen der eigenen Schuld (von Peter Schulz-Hageleit) .....	219
<b>DIETMAR V. REEKEN:</b> Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise (von Monika Fenn) .....	220
<b>WILFRIED PLÖGER:</b> Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik (von Wolfgang Hasberg) .....	224
<b>KARL-ERNST JEISMANN:</b> Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung, Hrsg. und eingeleitet von Wolfgang Jacobmeyer/ Bernd Schönemann (von Wolfgang Hasberg) .....	227
<b>PETER SCHULZ-HAGELEIT (HRSG.):</b> Lernen unter veränderten Lebensbedingungen. Fachdidaktiken und Lehrerbildung auf dem Weg ins nächste Jahrtausend (von Waltraud Schreiber) .....	229
<b>PETER GAUTSCHI:</b> Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche (von Helmut Beilner) .....	234
<b>HEINZ STROTZKA/ELFRIEDE WINDISCHBAUER:</b> Offenes Lernen im Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Integration und des Interkulturellen Lernens (von Karl Filser) .....	235
<b>ELISABETH ERDMANN (HRSG.):</b> Verständnis wecken für das Fremde. Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts (von Bettina Alavi) .....	238
<b>WALTRAUD SCHREIBER (HRSG.):</b> Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. Tagungsband (von Heinz Sproll) .....	242

## Wozu eine neue geschichts- didaktische Zeitschrift?

Publikationen sind nicht nur die Aushängeschilder einer Wissenschaftsdisziplin, sondern zugleich Produkte, Faktoren und Qualitätsmaßstäbe ihres innerfachlichen Diskurses – eines Diskurses, der dauerhafter zu sein beansprucht als die Wirkungsspannen einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder der Richtungen und Generationen, denen sie angehören. Das Zustandekommen und Gelingen von Diskursen hängt wesentlich davon ab, ob und inwieweit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit und in der Lage sind, ihre Argumente unter Bezugnahme auf die Argumente der übrigen Beteiligten zu entwickeln, wobei es im Prinzip gleichgültig sein muss, ob es sich dabei um zeitgenössische oder historische, diesseits oder jenseits der eigenen Fachgrenzen anzusiedelnde Positionen handelt. Voraussetzung dafür ist aber in jedem Fall das publizierte Wort.

Wer nun die einschlägigen geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen der letzten Jahre durchmustert, der stößt auf eine lange Reihe innovativer und theoriegeleiteter Spezialstudien, Gesamtdarstellungen, Sammelbände und Kompendien, die durch zahlreiche Angebote für die Praxis von neu entwickelten Lehrbüchern bis hin zu periodisch erscheinenden Unterrichtsbeispielen ergänzt werden. Gleichwohl haben wir seit etwa 15 Jahren, seitdem die 1976 gegründete Zeitschrift „Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven“ aus verlegerischen Gründen eingestellt wurde, ein Strukturproblem: Uns mangelt es an einem Periodikum, das den geschichtsdidaktischen Wissenschaftsdiskurs in seinen Mittelpunkt stellt. Diese empfindliche Lücke soll durch die neue, im Auftrage der Konferenz für Geschichtsdidaktik herausgegebene „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“ geschlossen werden. Damit ist zugleich klar, dass sich unsere Neugründung nicht als Gegenründung, sondern als Ergänzung zu den einschlägigen Verbands-, Spezial- und Praxiszeitschriften versteht, die auf ihre je spezifische Weise weiter, aber auch enger gefasste Publikationsstrategien verfolgen und verfolgen. Dass sie dadurch – zusammengenommen – einen Kontinuitätsbruch des Dialogs zwischen Wissenschaft und Unterricht, zwischen Theorie und Praxis der Geschichtsvermittlung zu verhindern vermocht haben, bleibt ihr gemeinsames und unbestreitbares Verdienst, enthebt uns aber nicht der Notwendigkeit, der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsdiskussion wieder ein eigenes (und hoffentlich ebenso breit wie intensiv genutztes) Forum zu verschaffen.

Um diesen Anspruch zu unterstreichen, haben sich die Herausgeber der neuen Zeitschrift von folgenden konzeptionellen Überlegungen leiten lassen:

- Im ersten Heft steht am Anfang ein Aufsatzteil mit insgesamt elf Beiträgen, die die Forschung auf zentralen geschichtsdidaktischen Arbeitsfeldern bilanzieren und perspektivieren sollen.
- Darauf folgt ein Rezensionsteil mit insgesamt 24 Besprechungen, die sich ausschließlich mit aktuellen Neuerscheinungen der Jahre 1999 und 2000 auseinandersetzen.
- Für die Folgehefte, die ebenfalls umfangreiche Rezensionsteile enthalten werden, sind Themenschwerpunkte im Umfang von drei bis vier Aufsätzen sowie eine neue Rubrik ‚Forum‘ für Kontroversen und Probleme geplant.

Die Satzung der Konferenz für Geschichtsdidaktik nennt als Vereinszweck die „Förderung der wissenschaftlichen Entwicklung der Disziplin Geschichtsdidaktik“. Wir hoffen, dass das neue Periodikum sich als ein geeignetes Mittel zur Erfüllung dieses Zwecks erweisen wird und



## Editorial

---

dass es über den Kreis der Mitglieder der Konferenz hinaus nicht nur in den Hochschulen, Schulen und Studienseminaren, sondern auch in anderen Bereichen der Geschichtskultur auf breite Resonanz stößt. Das kann nur gelingen, wenn möglichst viele an diesem neuen Projekt mitarbeiten – durch eigene Beiträge, Vorschläge und Anregungen, Widerspruch und Kritik. Mit dieser Ermunterung und Einladung zur Mitarbeit wollen wir schon jetzt unseren Dank an den WOCHENSCHAU Verlag verbinden – dafür, dass er sich mit großem Engagement auf das Experiment einer neuen geschichtsdidaktischen Zeitschrift eingelassen hat.

Dortmund, Dresden und Eichstätt im März 2002

Die Herausgeber





# Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte

Von Hartmut Voit, Dresden

## I. Historisches Lernen in epochenspezifischer Differenzierung

Es gibt keine eigentliche Epochendidaktik, wohl aber die Notwendigkeit einer epochenspezifischen Differenzierung. Moderne Geschichtsdidaktik, die Geschichtsbewusstsein in gewissem Maße unabhängig von einer quantifizierbaren Menge chronologisch zu vermittelnder Fakten vorzüglich als eine Qualifikation im Sinne fachspezifischer Denkkategorien, Fragestellungen und Arbeitsweisen definiert, hat sich an den Prinzipien geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu orientieren, die für alle Epochen der Geschichte gleichermaßen verpflichtend sind. Die Gültigkeit der historischen Methode ist unteilbar. Wir können bekanntlich nicht direkt auf das vergangene Geschehen als unseren Untersuchungsgegenstand zurückgreifen, sondern müssen uns damit begnügen, einzelne Aspekte dieses Geschehens mit Hilfe der historischen Quellen und der kritischen Quellenanalyse zu rekonstruieren. Das ist die „Konstitutionsleistung des Forschers“.<sup>1</sup> Er ist bei seiner Arbeit immer den Bedingungen disziplinärer Erkenntnistheorie unterworfen, unabhängig davon, ob er sich im Bereich der Alten, Mittleren oder Neueren Geschichte bewegt. Althistoriker haben z.B. immer wieder auch überzeugende zeitgeschichtliche Analysen geschrieben. Arthur Rosenbergs zweibändige Geschichte der Weimarer Republik, erschienen 1928 und 1935, ist dafür Beweis. Es gibt also keine prinzipiellen Unterschiede, wohl aber graduelle. Diese resultieren vor allem aus dem kürzeren oder längeren zeitlichen Abstand des Forschers zum jeweiligen Forschungsgegenstand und aus den qualitativen und quantitativen Veränderungen der Quellenstruktur. Dem Zeithistoriker steht anders als dem Althistoriker eine nahezu unbegrenzte Menge an Quellen zur Verfügung; er arbeitet mit neuen Quellensorten; sein historisches Erkenntnisinteresse ist in besonderem Maße auf Gegenwart und Zukunft ausgerichtet. Das sind in der Tat unübersehbare Unterschiede, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, von epochenspezifischen Merkmalen oder Besonderheiten zu sprechen, ohne deshalb die Einheit der historischen Methode aufzugeben.

Geschichtsdidaktik, die als übergeordnete Aufgabe die Entwicklung eines rationalen und humanen Geschichtsbewusstseins definiert, wird folgerichtig die Bedeutung einer unreflektierten und potentiell ideologieträchtigen Vermittlung fertiger Urteile der Forschung zugunsten historischer Denkprozesse und Erkenntnisverfahren relativieren. Sie muss die historische Methode samt ihren epochenspezifischen Akzentuierungen in ihr Wissenschaftskonzept integrieren, um die Lernenden zu befähigen, diese „Konstitutionsleistung des Forschers“ in elementarer Weise zu erbringen. Die Zielsetzung gilt für alle institutionell-intentionalen Lernprozesse.

Drei kleine Beispiele aus dem Geschichtsunterricht sollen das Methodenlernen in epochenspezifischer Differenzierung verdeutlichen. Der Schwerpunkt der Methodenreflexion liegt dabei auf der für die jeweilige Epoche „repräsentativen“ Quellenstruktur. Grundschüler lernen bereits frühzeitig an Werkzeugen der Vorgeschichte den forschenden Umgang mit gegenständlichen Quellen; sie fragen nach den Menschen „hinter den Gegenständen“ und gehen bei diesem Versuch einer Rekonstruktion der Lebenszusammenhänge prinzipiell den gleichen Erkenntnisweg wie der Historiker. Schüler des 7. Schuljahrs, die sich mit der Epoche der Frühen Neuzeit beschäftigen, arbeiten mit kritischer Graphik, z.B. mit Flugblättern der Reformation; sie dechiffrieren die religiösen „Feindbilder“ und lernen dabei Prinzipien quellenkritischer Bildanalyse. Im 9. Schuljahr wird dann im Rahmen eines zeitgeschichtlichen Projekts die Befragung von Zeitzeugen (oral history) geübt; die Schüler, die sich hier selbst am „Produktionsprozess“ dieser mündlichen Quellen beteiligen, lernen den kritischen Gebrauch der Aussagen von Mitlebenden. Die Beispiele zeigen: Historisches Lernen, das gleichermaßen schülergerecht und wissenschaftskonform organisiert werden soll, ist ohne Methodenkompetenz nicht möglich. „Der Schüler muß Methode haben.“<sup>2</sup> Und in dieser sollen dann auch die epochenspezifischen Besonderheiten aufgehoben sein. Methode in diesem differenzierten Verständnis hat eine kritische Funktion, sie wirkt aufklärerisch; ihr hohes Maß an Transferierbarkeit hilft bei der Bewältigung der Wissenskumulation. Methodenorientierter Geschichtsunterricht bedeutet, dass die Schüler von der Grundschule an die Chance erhalten, in Abkehr von einem autorisierten und scheinbar objektiven Geschichtsbild die historische Erkenntnis- und Urteilsbildung in und außerhalb der Schule weitgehend selbständig zu organisieren.<sup>3</sup>

Methodenkompetenz als wesentlicher Bestandteil eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist an historischen Inhalten zu entwickeln, die nicht von vornherein bestimmt, aber auch nicht von vornherein beliebig sind. Hier liegt ein besonderes Problem mit einer unübersehbaren epochenspezifischen Dimension. Das zeigt sich vor allem bei den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht. Angesichts der disziplinären Wissenskumulation stellt sich bei einem kaum noch zu verändernden Lernzeitbudget immer dringlicher das Problem der Auswahl. Es gibt zumindest drei gewichtige Ursachen für diesen Kumulationsdruck. Geschichte als „integrative Disziplin“ arbeitet gleichsam von Anfang an mit einem ganz außerordentlich hohen Vorkommen an Wissen, da sie grundsätzlich alle Bereiche vergangenen menschlichen Handelns und Leidens möglichst umfassend zu rekonstruieren versucht. Dazu kommt: Durch die fortschreitende Zeit gewinnt das geschichtliche Wissen gegenüber dem aktuellen Wissen zunehmend an Gewicht. Geschichte wird immer „länger“ und dadurch immer informationsreicher und erklärungs mächtiger (vertikale Wissenskumulation). Eine dritte Ursache ist die Globalisierung. Sie produziert einen enormen Wissenszuwachs. In einer immer „kleiner werdenden Welt“ verdichten sich die historischen Bezüge notwendig zu einem universalen Geschichtsbild (horizontale Wissenskumulation). Mit welchen Inhalten also sollen sich die Schüler vorzugsweise beschäftigen? Hier ist die Geschichtsdidaktik gefordert. Sie hat mehr noch als die Geschichtswissenschaft die heikle Aufgabe, die Relevanz der „Stoffe“ zu diskutieren: ihren praktischen Nutzen für die historisch-politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft zu bestimmen und vernünftige Kriterien für die Setzung von Prioritäten im Rahmen eines umfassenden Elementarisierungskonzepts zu entwickeln. Ziel ist eine optimale Wissenstradierung, die „Abbräufung des Traditionsgutes [...] ohne substantiellen Verlust an Inhalten und Anschaulichkeit“.<sup>4</sup> Wenn man die Konzeption traditioneller Lehrpläne nicht für naturwüchsig, sondern für verbesserungsfähig und verbesserungswürdig hält, wäre z.B. zu fragen: Wieviel an Mittelalter-

licher Geschichte wollen wir den Schülern zumuten? Was sind die für das Verständnis dieser vergangenen Epoche bedeutungsvollen Inhalte? Gibt es im Mittelalter ein Modernisierungspotential, das die Entstehung und Durchsetzung unserer modernen Welt begünstigte und dessen Kenntnis unverzichtbar ist für das Verständnis unserer Gegenwart? Zu einem anderen Fragenkomplex: Erklärt sich der für die Zeitgeschichte reservierte große Raum im Lehrplan vielleicht aus einem kurzschlüssigen und deshalb fragwürdigen Aktualitätsverständnis, das Geschichte im affirmativen Sinne überwiegend nur als unmittelbare Vorgeschichte der eigenen Gegenwart begreift? Welche Funktionen hat überhaupt die Zeitgeschichte? Ist es im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen (europäische Einigung, Globalisierung, Fremdenfeindlichkeit usw.) nicht von Vorteil, an der „möglichst breiten Offenhaltung des historischen Bewußtseins zu arbeiten“ (Kocka), sich verstärkt mit zeitlich (und räumlich) fernen Sachverhalten auseinanderzusetzen und gerade auch durch den Umgang mit fremdgewordener Vergangenheit die systemimmanente Sichtweise aufzubrechen und das eigene Identitätskonzept zu erweitern?<sup>5</sup>

Es gibt keine eigentliche Epochendidaktik. Aber wir müssen epochenspezifisch differenzieren, um das Bildungspotential der „ganzen“ Geschichte, aufgehoben in den je besonderen Strukturen der einzelnen Epochen, immer vollständiger zu begreifen und fach- und schülergerecht in den Prozess des historischen Lehrens und Lernens zu integrieren. Das ist notwendig für die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Die folgenden Ausführungen sollen das Gemeinte am Beispiel der Zeitgeschichte konkretisieren.

## II. Was heißt und wozu betreiben wir Zeitgeschichte?

### 1. Definitionsprobleme: Epochencharakter und Methoden der Zeitgeschichte

Die vom Hamburger Institut für Sozialforschung erarbeitete Wanderausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944“, die in ihrem knapp fünfjährigen Gang durch 34 Städte in Deutschland und Österreich ein Besucherpublikum von etwa 850 000 (und zusätzlich noch ein viel größeres Medienpublikum) erreicht und sehr emotional angesprochen hatte, ist nach zunehmender Kritik im November 1999 „stillgelegt“ worden, um von einer unabhängigen Historikerkommission überprüft zu werden. Nach einjähriger Arbeit haben die Gutachter auf 96 Seiten zum Teil erhebliche Einwände formuliert. Das hatte Konsequenzen. Die Ausstellung war so nicht mehr zu halten; das Hamburger Institut hat inzwischen eine revidierte Fassung präsentiert. Aufstieg und Fall der Ausstellung, die selbst schon ein forschungswürdiges Ereignis der Zeitgeschichte geworden ist, machen wenigstens dreierlei deutlich: Erstens das enorme Interesse an und die existentielle Betroffenheit durch Zeitgeschichte; zweitens die auffällige Diskrepanz zwischen dem Kenntnisstand der zeitgeschichtlichen Forschung und dem öffentlichen Geschichtsbewusstsein; drittens methodische Unsicherheiten der Geschichtswissenschaft im Umgang mit Zeitgeschichte.<sup>6</sup>

Der Versuch, Zeitgeschichte als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft genauer zu bestimmen, provoziert unweigerlich eine komplizierte Periodisierungsdiskussion, die hier freilich nur skizzenhaft vorgestellt werden kann. In einer ersten Annäherung an den Begriff lässt sich Zeitgeschichte als „Gegenwartsvorgeschichte“ beschreiben, die wohl im Zusammenhang mit der „Vergangenheitsgeschichte“ steht, gleichzeitig aber auch einige unübersehbare Besonderheiten aufweist. Zeitgeschichte ist der „mit der Gegenwart am engsten

verbundene Zweig der Geschichtswissenschaft“.<sup>7</sup> Aber was bedeutet dies konkret im Hinblick etwa auf eine greifbare Epochenzäsur? Bei dieser Frage beginnen nun die ernsthaften Definitionsprobleme. Es geht um die verschiedenen „Anfänge“. Während z.B. die *histoire contemporaine* in Frankreich bis 1789 zurückreicht und die *contemporary history* in England bis 1832, bezog sich Zeitgeschichte in der DDR vor allem auf die Epoche nach 1945. In der Bundesrepublik wurde und wird überwiegend mit dem Ersten Weltkrieg (1917) der Beginn der Zeitgeschichte angesetzt. Diese Epochenzäsur geht auf Hans Rothfels zurück, der 1953 in einem programmatischen Aufsatz zur Eröffnung der „Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte“ knapp, aber wirkungsgeschichtlich bedeutsam formulierte: „Der Begriff von Zeitgeschichte [...] beruht demnach auf der Ansicht, daß etwa mit den Jahren 1917/18 eine neue universalgeschichtliche Epoche sich abzuzeichnen begonnen hat“.<sup>8</sup> Das steht auf Seite 6 des ersten Heftes dieser neuen Zeitschrift; auf Seite 2 findet sich eine grundsätzlich andere Definition desselben Autors: Zeitgeschichte ist die „Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung“. Rothfels verstärkt noch dieses Konzept der „Mitlebenden“, indem er es disziplingeschichtlich in die lange Tradition der Zeitgeschichtsschreibung seit Thukydides und dessen „Objektivierung des hellenischen Bürgerkriegs“ stellt. Er erinnert damit an die schon fast in Vergessenheit geratene Tatsache, dass die „Beschäftigung mit der Geschichte der eigenen Zeit seit der Antike ununterbrochen zu den am stärksten gepflegten Bereichen der kritischen Geschichtsschreibung gehört“.<sup>9</sup> Rothfels' Konzept der „Mitlebenden“ begründet einen neuen, einen dynamischen oder relativen Epochenbegriff. Man könnte auch von einem generationellen Ansatz sprechen, der in Opposition zum traditionellen – grundsätzlich eher statisch geprägten – Verständnis von historischer Epoche steht. Zeitgeschichte beginnt also nach dieser Definition jeweils mit einer neuen Generation und ist dann logischerweise nicht mehr generell datierbar; sie existiert immer und wächst mit den Generationen. Epochenjahr 1917 oder „Epoche der Mitlebenden“? Wie ist nun mit dieser doppelten Definition von Rothfels umzugehen? Handelt es sich hier um eine terminologische Schwäche oder gar um einen Widerspruch? Manche Zeithistoriker, unter ihnen Eberhard Jäckel, sprechen in der Tat vom „Dilemma seiner Definition“.<sup>10</sup> Und daran ist Rothfels nicht ganz unschuldig, denn er lässt es in seinem Aufsatz, mit dem er die „Wiedergewinnung eines alten Arbeitsfeldes“ für die Geschichtswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg so erfolgreich eingeleitet hat, an Ausführlichkeit und Deutlichkeit in dieser Hinsicht fehlen. Es bedarf schon einer verständnisvollen Interpretation, um diesen (scheinbaren) Widerspruch aufzulösen und dem „Dilemma seiner Definition“ eine positive Wendung zu geben. So muss man zunächst feststellen, dass für Rothfels und seine Generation diese doppelte Definition ohnehin keinen Widerspruch bedeutete: Das Jahr 1917 ließ sich wie selbstverständlich in die „Epoche der Mitlebenden“ einordnen. Das galt und gilt dann aber immer weniger für die folgenden Generationen. Sollte man nun an diesem bzw. überhaupt an einem absoluten Epochenbeginn festhalten und dabei in Kauf nehmen, dass Zeitgeschichte immer „länger“ würde und damit ihrer besonderen gesellschaftlichen Funktionen zunehmend verlustig ginge? Hier bietet sich nun eine Lösung an, welche die Vorteile der beiden Definitionen miteinander verbindet und dem Rothfelsschen Konzept von 1953 im nachhinein eine dauerhafte Perspektive verleiht. Zeitgeschichte muss zunächst und vor allem die „Epoche der Mitlebenden“ sein, also grundsätzlich undatierbare „Gegenwartsvorgeschichte“. Aber darüber hinaus muss dieses im Grunde ahistorische Konzept noch mit historischen Inhalten aufgefüllt werden. Es geht um die Herstellung eines objektiv sinnvollen geschichtlichen Zusammenhangs: um Ereignisse und Strukturen, welche die Gegenwart noch unmittelbar bestimmen und im Bewusstsein der „Mitlebenden“, im kommunikativen Gedächtnis,

# Methoden geschichtsdidaktischer Forschung

## Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin

Von Wolfgang Hasberg, Köln

### 1. Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin

Seit zirka 1970 versteht die Didaktik der Geschichte sich in weiten Kreisen als eine Teildimension der Geschichtswissenschaft.<sup>1</sup> Damit hat sie das über lange Zeit hinweg unangefochten gültige Selbstverständnis aufgegeben, die Geschichtsdidaktik sei die Lehre vom Geschichtsunterricht und als eine „spezielle Didaktik“ der Allgemeinen Didaktik subordiniert. Mit der engeren Anbindung an die Geschichtswissenschaft kam es nicht nur zu einer Abnabelung von der Allgemeinen Didaktik, die nach der anfänglich geschichtswissenschaftlichen Verortung<sup>2</sup> für lange Zeit die Stelle einer Mutterwissenschaft der Geschichtsdidaktik eingenommen hatte. Mit der Emanzipation zu einer weitgehend eigenständigen Wissenschaftsdisziplin im Rahmen der Geschichtswissenschaft stellte sich verschärft die Frage nach den ihr adäquaten bzw. den ihr eigenen Forschungsmethoden: Welches sind die Verfahrensweisen, deren sich die geschichtsdidaktische Forschung bedient? So fundamental diese Problematik für eine in Ausbildung begriffene Wissenschaftsdisziplin auch sein mochte, in der geschichtsdidaktischen Grundlagendiskussion der 1970er Jahre blieb sie merkwürdig unberührt. Von grundlegender Bedeutung erweist die Problematik einer geschichtsdidaktischen Methodologie sich insbesondere für die wissenschaftsorientierte Geschichtsdidaktik, die – eng an die Geschichtswissenschaft angebunden – im Geschichtsbewusstsein ihre zentrale Kategorie gefunden hat.

Für die lerntheoretisch erweiterten, bildungstheoretischen und unterrichtspraktischen Positionen wie für die schülerorientierten Vertreter der Disziplin stellt sich die Frage keineswegs in derselben Schärfe.<sup>3</sup> Wer beispielsweise die Geschichtsdidaktik als „typische Brückenschlagsdisziplin“ charakterisiert, die „über kein einheitliches und schon gar kein originäres methodisches Instrumentarium“ verfüge,<sup>4</sup> für den besteht geschichtsdidaktische Forschung in der „Anwendung unterschiedlicher einzelwissenschaftlicher Verfahrensweisen auf die Probleme der Vermittlung und Rezeption von Geschichte.“<sup>5</sup>

Mit der paradigmatischen Wende zu Beginn der 1970er Jahre bildete sich zugleich eine Richtung aus, welche die Geschichtsdidaktik als notwendige Reflexionsinstanz einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten Geschichtswissenschaft betrachtete.<sup>6</sup> Als solche fragt sie „in systematischer Weise nach Bildungs- und Selbstbildungsprozessen, Lehr- und Lernprozessen an und durch Geschichte und (...) befaßt sich mit Voraussetzungen, Bedingungen, Mitteln und Auswirkungen der Rezeption von Geschichte im Bewußtsein von Individuen und Kollektiven.“<sup>7</sup> Dazu wendet sie nach K. Bergmann sowohl deskriptiv-analytische als auch

didaktisch-normative Verfahrensweisen an.<sup>8</sup> Ohne in methodischer Hinsicht eine weitere Differenzierung vorzunehmen, geht diese Richtung mit der fachwissenschaftsorientierten Position konform, es gelte, „die Bedeutung von Geschichte im gesellschaftlichen Zusammenhang“ zu eruieren, und hebt infolgedessen die empirische Erforschung des „Geschichtsbeußtseins in der Gesellschaft“ als Forschungsaufgabe hervor, für die ein geeignetes Instrumentarium einstweilen nicht zur Verfügung stehe.<sup>9</sup>

Eine neue Wende bahnt sich seit Beginn der 1990er Jahre an, seit nämlich die Geschichtswissenschaft im Begriff steht, sich nicht länger als Geistes- oder Sozialwissenschaft deklarieren zu lassen, sondern den umfassenderen Begriff einer Kulturwissenschaft für sich zu reklamieren, welcher der erfolgten Integration von geistes- und sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Forschungsmethoden in der Geschichtswissenschaft angemessen sei.<sup>10</sup> Davon blieb auch die Didaktik der Geschichte nicht unberührt. Die kulturwissenschaftliche Erweiterung ihres Paradigmas empfangt sie indes aus einer anderen Quelle. Die gezielte Unterscheidung von Geschichtswissenschaft auf der einen und öffentlicher Erinnerung (P. Nora) oder kollektivem Gedächtnis (J. Assmann) auf der anderen Seite, wie sie aus der französischen Soziologie vor allem durch J. Assmann in die deutsche Geschichtswissenschaft importiert wurde,<sup>11</sup> musste auf ihr Interesse stoßen. Die „Geschichtskultur“, die J. Rüsen im Zuge dieser Debatte in verschiedenen Anläufen als Gegenstand der Geschichtsdidaktik zu etablieren suchte,<sup>12</sup> erfordert ein neues Nachdenken über die zu ihrer Erkundung einzusetzenden Forschungsmethoden zu einem Zeitpunkt, zu dem eine Reflexion über die Verfahrensweisen zur Erforschung des Geschichtsbeußtseins noch nicht in Gang gekommen ist.<sup>13</sup> Ob mit der sich abzeichnenden Wende zur Geschichtskultur eine Ausweitung des Forschungsterrains und eine Veränderung der Forschungsmethoden verbunden ist oder verbunden sein muss, bleibt zunächst kontrovers.<sup>14</sup> Unstrittig aber muss das Nachdenken über die Methoden und die Methodologie der Geschichtsdidaktik vor dem Hintergrund dieser Entwicklung vollzogen werden.

Steht die Didaktik der Geschichte im Verein mit der Geschichtswissenschaft im Begriff, zu einer Kulturwissenschaft zu mutieren? Insofern Letztere neuerdings wegen ihres potentiellen (methodischen) Dilettantismus in die Kritik geraten ist,<sup>15</sup> stellt sich die Frage, inwieweit auch die Geschichtsdidaktik sich dieser Gefahr aussetzt, folgt sie der Geschichtswissenschaft auf diesem Wege.<sup>16</sup> Bevor die Problematik der Methoden und der Methodologie im engeren Sinn angegangen werden kann, bedarf es daher zunächst einer Klärung der systematischen Verfassung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin.

## 2. Wissenschaft von der Wissenschaft – oder: Wie sieht die disziplinäre Matrix der Geschichtsdidaktik aus?

Als einer von Wenigen machte H. Kuss bereits 1973 darauf aufmerksam, dass es der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft nach dem Überkommen der bildungstheoretischen Entwürfe von E. Weniger und E. Wilmanns nicht nur an einem einheitlichen Selbstverständnis, sondern bereits an einer Debatte um dieses Selbstverständnis mangle, was er als deutliches Zeichen dafür nahm, „daß sich Fachdidaktik noch nicht als Wissenschaft konstituiert“ habe.<sup>17</sup> Auf der Suche nach einem befriedigenden Begriff von Fachdidaktik wird er indes ebensowenig fündig, wie bei der nach einer Definition von Geschichtsdidaktik. Bei dem Versuch einer eigenen Begriffsabgrenzung scheitert Kuss, weil er dabei von einem Begriff der Fachdidaktik ausgeht, die er „als die Wissenschaft von der Wirkung und

Vermittlung eines wissenschaftlich begründeten Sachzusammenhangs“ bezeichnet. Damit erweitert er einerseits zwar den Gegenstandsbereich der Fachdidaktiken weit über den Unterricht hinaus, indem er es ihnen u. a. zur Aufgabe macht, die Wirkungen wissenschaftlicher Sachzusammenhänge in nichtwissenschaftlichen Bereichen zu erkunden.<sup>18</sup> Andererseits nimmt er in Bezug auf Erkenntnisinteresse und Forschungsmethoden das Proprium der Geschichtsdidaktik nur in den Blick, soweit er für die geschichtstheoretische Grundlegung derselben plädiert. Da eine solche bislang nicht einmal in Grundzügen entwickelt sei, kann er die Aufgaben der Geschichtsdidaktik nur negativ umschreiben: Sie hat da einzuschreiten, wo Lernzielsetzungen den geschichtswissenschaftlichen Standards zuwider laufen.<sup>19</sup>

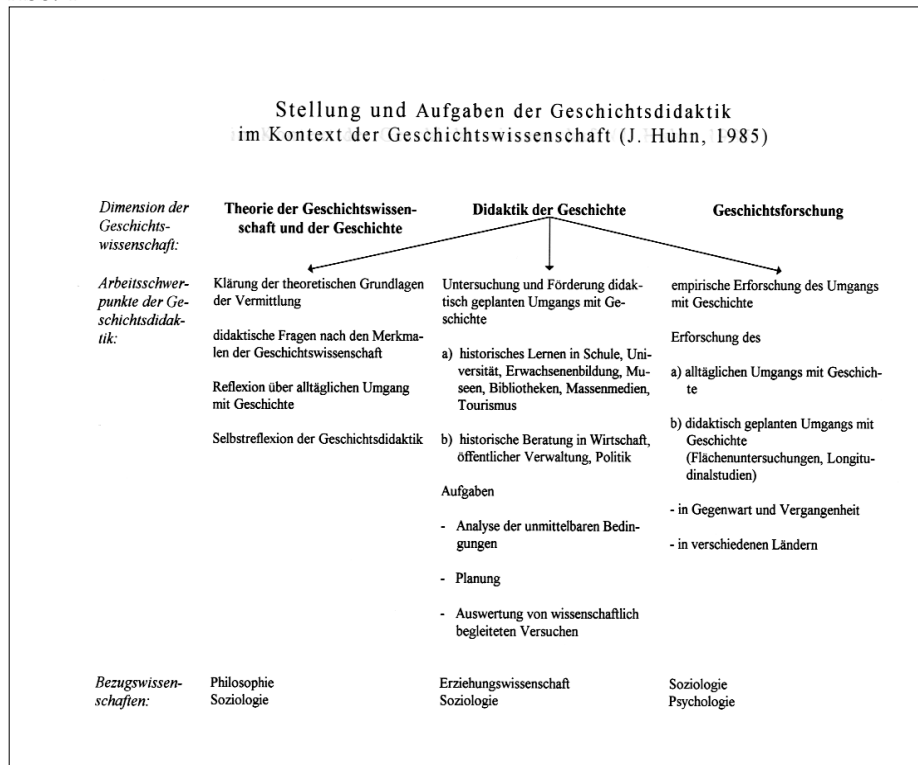
Erst aus den 1980er Jahren stammen die ersten Versuche, den Arbeitszusammenhang und die Methoden der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin genauer in den Blick zu nehmen. Dabei unterscheiden sich die beinahe zeitgleich publizierten Vorschläge von K. Pellens und J. Huhn nicht unerheblich. Pellens vertritt die Auffassung, seit Mitte der 1970er Jahre sei weitgehender Konsens darüber erzielt worden, dass als Forschungsobjekt der Disziplin das Geschichtsbewusstsein zu betrachten sei.<sup>20</sup> Deshalb wendet er sich den Methoden zu, wobei das Geschichtsbewusstsein sich entweder theoretisch oder historisch erforschen lasse.<sup>21</sup> Während es im ersten Fall um die reflexive Prüfung geschichtstheoretischer Konzepte gehe,<sup>22</sup> handele es sich im zweiten um die Anwendung von Kritik, Analyse und Interpretation, um den Einsatz empirischer und komparatistischer Verfahren. Wenn er allerdings Empirie und Komparatistik als eigenständige Verfahrensweisen aufführt, zeigt sich darin die Instringenz seines Zuordnungsmodells, denn es wird nicht deutlich, inwiefern historische und empirische Zugriffsweisen sich voneinander unterscheiden oder worin die methodischen Eigenheiten der Komparatistik bestehen, die inhaltlich definiert wird (diachroner, internationaler Vergleich).<sup>23</sup>

Als deutlich konturierter erweist sich dem gegenüber der Versuch von Huhn,<sup>24</sup> die Arbeitsbereiche der Geschichtsdidaktik zu unterscheiden (Abb. 1).<sup>25</sup> Die schematische Aufschlüsselung der geschichtsdidaktischen Arbeitsfelder veranschaulicht, dass die Didaktik der Geschichte als eine von drei Dimensionen der Geschichtswissenschaft gleichrangig neben Geschichtstheorie und Geschichtsforschung rangiert und unter ihrem spezifischen Erkenntnisinteresse in die Arbeitsfelder der anderen Teildimensionen ausgreift, die ihrerseits methodische Anleihen bei ihren Bezugswissenschaften unternehmen. So werden als Felder geschichtsdidaktischer Forschung ausgemacht und ausdifferenziert:

- Untersuchung und Förderung didaktisch geplanten Umgangs mit Geschichte,
- Klärung der theoretischen Grundlagen der Vermittlung,
- empirische Erforschung des Umgangs mit Geschichte

In einer griffigeren Terminologie finden sich die Arbeitsfelder zumeist als Theorie, Pragmatik und Empirie bezeichnet.<sup>26</sup> Der Vorzug des Huhnschen Schemas besteht darin, dass es deutlich macht, wie die Geschichtsdidaktik auf das Terrain und damit auf die Methoden von Geschichtstheorie und Geschichtsforschung ausgreift. Andererseits bleiben methodische Fragen weitgehend ausgeklammert und es wird nicht hinreichend deutlich, welche spezifischen Erkenntnisinteressen mit geschichtsdidaktischen Zugriffsweisen verbunden sind. Größere Klarheit vermochten indes auch die zu späteren Zeitpunkten vorgelegten Zuordnungsmodelle nicht zu schaffen.<sup>27</sup>

Abb. 1



Ein Indiz dafür, wie wenig Methodenfragen bislang ins Blickfeld der Geschichtsdidaktik gerückt wurden, ist nicht allein das Fehlen eines entsprechenden Kapitels oder eines einschlägigen Artikels in allen fünf Auflagen des Handbuchs der Geschichtsdidaktik. Es ist insbesondere die Resonanzlosigkeit des Vorstoßes von J. Rüsen, der 1996 das Modell einer disziplinären Matrix der Geschichtsdidaktik in Vorschlag gebracht hat, das in Anlehnung an Th. S. Kuhns Paradigmenbegriff die „Regulative eines Erkenntnisprozesses (...) als Zusammenhang verschiedener maßgeblicher Faktoren“ umschreibt, „die zur Ausprägung eines bestimmten abgrenzbaren Typs von Erkenntnissen und Deutung (eben geschichtsdidaktischen Erkennens und Deutens) dienen können“<sup>28</sup>.

Dem Modell zufolge, das in der Disziplin keinerlei Reaktionen hervorgerufen hat,<sup>29</sup> geht geschichtsdidaktisches Denken von *Lernbedürfnissen* aus,<sup>30</sup> entwirft von diesen aus *Theorien historischen Lernens*, die der methodisch geregelten *empirischen Forschung* zugänglich gemacht werden, bevor es *pragmatische Perspektiven* eröffnet, über die schließlich *methodische Maßnahmen* für die Praxis erwogen werden können. Die horizontale Trennung des Regelkreises lässt unschwer erkennen, dass im (oberen) Bereich der Fachdisziplin Geschichtsdidaktik wiederum Theorie, Empirie und Pragmatik nebeneinander treten. Dabei darf nicht übersehen werden, wie infolge der Unumkehrbarkeit des Regelkreises der theoretischen Reflexion gegenüber der empirischen und pragmatischen der Primat eingeräumt wird. Andererseits ist die Beschränkung der Methoden auf den Bereich empirisch geregelter Forschung irreführend, weil theoretische und pragmatische Reflexionen keineswegs ohne methodisches Regelwerk auskommen.

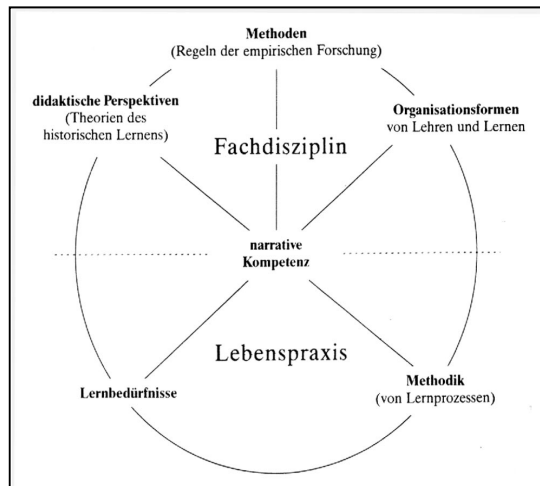


Abb. 2

Es muss daher ein anderer Weg eingeschlagen werden, der die Geschichtsdidaktik konsequent als Wissenschaftsdisziplin zu betrachten erlaubt. Im Sinne des kritischen Rationalismus, für den Wissenschaften „nur eine Fortentwicklung und Erweiterung unserer alltäglichen Erkenntnis“ (K. Popper) ist, behandeln wissenschaftliche Disziplinen fest umrissene Gegenstandsbereiche, um gültige Aussagen zu diesen zu erzielen. Ausgehend von diesen, auf einen bestimmten Gegenstand gerichteten Erkenntnisinteressen arbeiten sie mit bestimmten Methoden und Verfahren, um im Ergebnis zu Theorien, d.h. zu Systemen von methodisch begründeten Aussagen zu gelangen. Es sind mithin Erkenntnisgegenstand, Erkenntnisinteresse, Erkenntnismethoden und Erkenntnis- resp. Handlungstheorien, die das spezifische Gepräge einer Wissenschaftsdisziplin ausmachen.<sup>31</sup> Dabei kommt den Methoden und Verfahrensweisen insofern ein besonderes Gewicht zu, als ihre Zuverlässigkeit die Validität der zu erzielenden Aussagen bestimmt.<sup>32</sup> Es obliegt der Wissenschaftstheorie, diese Elemente in ihrem spezifischen Zusammenwirken zu erkunden. Diese Aufgabe kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Ihre Bewältigung setzte einen disziplinären Diskurs zur Methodologie der Geschichtsdidaktik voraus, der bislang kaum eröffnet worden ist,<sup>33</sup> und sprengte mithin die mit dem vorliegenden Artikel verbundene Absicht. Unerlässlich ist allerdings, zunächst das Erkenntnisobjekt und die Erkenntnisabsichten genauer in Augenschein zu nehmen, um abschließend in gebotener Kürze auf die Perspektiven hinweisen zu können, die sich aus der allenthalben zu beobachtenden Hinwendung zur Kulturwissenschaft für die Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin ergeben.

### 3. Gegenstand und Erkenntnisinteresse der Geschichtsdidaktik

Was den Gegenstand anbetrifft, kann – wie schon Pellens bemerkte – von einem weitgehenden Konsens ausgegangen werden, dass nämlich das Geschichtsbewusstsein die zentrale Kategorie darstellt.<sup>34</sup> In die Diskussion eingebracht wurde der Begriff zu Beginn der 1970er

Jahre<sup>35</sup> und in der Folgezeit vor allem durch K.-E. Jeismann in seiner heuristischen Bedeutung für eine wissenschaftsorientierte Geschichtsdidaktik offengelegt, der 1976 auf dem Mannheimer Historikertag das „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ zu deren Gegenstand erhob und es als das „Insgesamt der unterschiedlichsten Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“ definierte.<sup>36</sup> Wenngleich der Begriff auch in den Konzeptionen anderer Didaktiker zu einem Schlüsselterminus avancierte und heute den Rang einer zentralen Kategorie der Disziplin einnimmt, lässt sich einstweilen nicht schlüssig definieren, was genauer unter dem begrifflichen Konstrukt zu verstehen ist. Neben der allgemein anerkannten Auffassung, dass es sich bei ihm um einen nicht abzuschließenden, stets in Entwicklung begriffenen Prozess funktionalen und intentionalen Lernens handelt, dem sich niemand entziehen kann, ob er darauf reflektiert oder nicht,<sup>37</sup> scheinen vor allem drei Grundzüge allen Definitionsversuchen gemein zu sein:

- Geschichte wird aufgefasst nicht als *res gestae*, sondern als *narratio rerum gestarum*, als stets fragmentarische Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit im Bewusstsein;
- Historisches Bewusstsein wird als Lernergebnis (unmittelbarer und vermittelter) individueller geschichtlicher Erfahrung und gesellschaftlich angetragener Geschichtsdeutungen und unbewusst wirkender Traditionen betrachtet;
- Geschichtsbewusstsein schafft – ob bewusst oder unbewusst – einen Ausgleich zwischen den Zeitdimensionen (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft) und ermöglicht so *Sinnorientierung durch Kontingenzbewältigung*.

Das Geschichtsbewusstsein des Einzelnen ist immer schon umgriffen von dem der Gesellschaft bzw. der ihn umgebenden Kollektive. Um diesen Aspekt deutlicher hervorzukehren, unterscheidet J. Rüsen mittlerweile zwischen dem Geschichtsbewusstsein als innerer Seite des Geschichtslernens und der Geschichtskultur als äußerer Seite des historischen Lernens.<sup>38</sup> So versucht er, die Lebenszusammenhänge, in denen Geschichtsbewusstsein sich entfaltet, genauer zu erfassen, indem er das Phänomen Geschichtskultur „als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“ in die Diskussion einführt.<sup>39</sup> Damit erweitert sich auf den ersten Blick das Aufgabenspektrum der Geschichtsdidaktik. Doch weder die funktionale noch die kategoriale Strukturierung des neu begründeten Forschungsfeldes führen tatsächlich eine solche Ausweitung herbei: Denn die funktionale Bestimmung der Geschichtskultur als das Gesamt der Objektivationen der durch das Geschichtsbewusstsein geleisteten historischen Erinnerung, findet sich in ähnlicher Weise auch in solchen Konzeptionen, die sich ausschließlich am Geschichtsbewusstsein ausrichten.<sup>40</sup> Sieht man von den verschiedenen Versuchen ab, dem neuen Forschungsfeld Kontur zu verleihen,<sup>41</sup> stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der beiden Fundamentalkategorien der Geschichtsdidaktik.<sup>42</sup>

Einerseits erscheint das Geschichtsbewusstsein in Rüsens Entwurf nur als eine untergeordnete Kategorie der (kognitiven) Dimension der Geschichtskultur; andererseits können ästhetische, politische und kognitive Formen historischer Erinnerung als aggregierte Funktionen des Geschichtsbewusstseins betrachtet werden. Beides jedoch trifft nicht zu. In Anbetracht der Tatsache, dass Geschichtsbewusstsein als mentale Größe sich vornehmlich sprachlich indiziert<sup>43</sup> und sich als begriffliches Konstrukt nur gespiegelt in seinen Objektivationen greifen lässt, scheint Rüsens Distinktion nicht zwingend. Doch besitzt sie einen forschungsstrategischen Vorzug, indem sie die positiv greifbaren, äußerlichen Objektivationen des Geschichtsbewusstseins von den mentalen Vorgängen trennt, die sich innerhalb desselben als Lern- oder Denkprozesse vollziehen. Damit erweitert die Einführung der Kategorie „Geschichtskultur“ das Untersuchungsterrain der Geschichtsdidaktik keines-

# Interkulturelles Geschichtslernen

Bettina Alavi

Die Geschichtsdidaktik zollt dem „interkulturellen Geschichtslernen“ erst seit Ende der 1990er Jahre breitere Aufmerksamkeit. Ein wesentlicher Grund dafür ist darin zu sehen, dass Fragen des interkulturellen Lernens hauptsächlich in der allgemeinen Erziehungswissenschaft entfaltet und verfolgt wurden. Die Notwendigkeit der Verlängerung in die Fachdidaktiken hinein wurde lange Zeit nicht gesehen. So erschien erst im Jahr 2000 ein fachdidaktisches Handbuch, das die Möglichkeiten des interkulturellen Lernens in den verschiedenen Schulfächern umreißt.<sup>1</sup> Ein weiterer Grund, der speziell die Geschichtsdidaktik betraf und zusätzliche Verzögerungen im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken bewirkte, liegt darin, dass sich die Disziplin nach der Wende von 1989 hauptsächlich mit Fragen von Identität und Geschichtsbewusstsein im vereinten Deutschland und Perspektiven für historisches Lernen in Ost und West beschäftigte.<sup>2</sup>

Die Notwendigkeit interkulturellen Geschichtslernens, und damit die Notwendigkeit für die Geschichtsdidaktik, sich mit diesem Problem zu befassen, ergab sich sukzessive aus mehreren politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die sich zum Teil als interdependent, zum Teil aber auch als durchaus heterogen erwiesen. Diese Veränderungsprozesse dauern bis heute an, ohne an Brisanz verloren zu haben. Zu nennen sind:

Die **Migrationsbewegungen**, die die Bundesrepublik zu einem Einwanderungsland werden ließen und in deren Folge die bundesrepublikanische Gesellschaft sich hin zu einer multiethnischen Gesellschaft verändert.

Das verstärkte Auftreten **fremdenfeindlicher und rassistischer Einstellungen** in der Gesellschaft in einem Spektrum, das von verbalen Beschimpfungen und stillschweigender Zustimmung über in vielen Kontexten geäußerte Vorurteile bis zu körperlichen Attacken z.B. von Skinheads, die mehrmals zum Tode der Attackierten geführt haben, reicht. Diese Einstellungen zeigen, dass der Umgang mit Fremden in der Bundesrepublik unverminderte Brisanz hat.

Die politischen Bestrebungen zur Bildung eines einheitlichen **Europas** (Euro, Niederlassungsfreiheit etc.), welches aber durchaus regionale (ehemals nationale) Besonderheiten berücksichtigen soll. Dies bedeutet, dass unter dem Vorzeichen des politisch vereinten Europas durchaus über dessen Grad von Einheitlichkeit und dessen Grad von nicht zu homogenisierenden, befruchtenden Heterogenitäten nachgedacht wird.

Die wirtschaftliche und technologische **Globalisierung**, die bewirkt, dass Kapital, Informationen und Menschen als Arbeitskräfte um den Erdball zirkulieren. Aus der Globalisierung heraus sind neue Anforderungen an Mobilität und Internationalität der Menschen entstanden, die mit neuen verstärkten Bedürfnissen nach kultureller Zuordnung korrespondieren.

Diese hier einzeln aufgeführten Veränderungsprozesse machen ein gemeinsames Problemfeld aus, vor dem die Überlegungen zum interkulturellen Geschichtslernen bestehen müssen. Alle Überlegungen verfolgen die Frage, welchen spezifischen Beitrag das historische Lernen in schulischen und außerschulischen Bereichen leisten kann, um auf die gesellschaft-

lichen Veränderungsprozesse adäquat zu reagieren, d.h. den neuen Anforderungen an die Menschen und den daraus entstandenen Bedürfnissen der Menschen gerecht zu werden.

Da die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse alle Lernenden betreffen, d.h. sich alle auf die veränderten Rahmenbedingungen einlassen müssen, wird das interkulturelle Geschichtslernen prinzipiell unabhängig von der sozio-kulturellen Zusammensetzung der Lerngruppe gesehen. Diese kann zwar Einfluss z.B. auf die Auswahl der historischen Exempla im Geschichtsunterricht haben, generell gilt aber, dass interkulturelles Geschichtslernen völlig unabhängig von der Tatsache erfolgen muss, ob sich „Ausländer“ in der Lerngruppe befinden.<sup>3</sup>

Die Publikationen zum interkulturellen Geschichtslernen beziehen sich allesamt auf das oben skizzierte gemeinsame Problemfeld. Dadurch weisen alle Arbeiten gemeinsame Fragestellungen auf, die sich wie ein roter Faden durch die entsprechenden Publikationen ziehen. Dazu gehören Fragen nach der künftigen Rolle der nationalen Geschichte, nach einem adäquaten Geschichtsbewusstsein für heterogene und mobile Gesellschaften und nach den Spezifika interkultureller historischer Kompetenz. Trotz dieser gemeinsamen Fragestellungen konzentrieren sich viele Forschungsarbeiten schwerpunktmäßig auf *einen* der benannten politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, was aufgrund der Vielschichtigkeit des Problemfeldes durchaus verständlich erscheint. Deshalb wird im Folgenden der Versuch unternommen, den geschichtsdidaktischen Forschungsstand in Zuordnung zu den Veränderungsprozessen „Migration“, „Rassismus“, „Europa“ und „Globalisierung“ zu systematisieren. Dies erscheint auch deshalb sinnvoll, weil sich unter dem „Scheinwerfer“ des jeweiligen Veränderungsprozesses spezifische Forschungsfragestellungen ergeben, denen sich die einzelnen geschichtsdidaktischen Untersuchungen widmen. Innerhalb der Forschungsstränge wird eine Gliederung nach „konzeptionell-theoretischen“, „empirischen“, „inhaltlichen“ und „methodischen“ Zugängen zum interkulturellen Geschichtslernen versucht. Diese Gliederung ist aber nicht stringent durchzuhalten, da die Forschungslage in den Einzelgebieten unterschiedlich ist. Die Ergebnisse der schon vorhandenen geschichtsdidaktischen Publikationen sollen skizziert werden, einschließlich der sich daraus ergebenden Forschungsperspektiven.<sup>4</sup>

### Veränderungsprozess „Migration“ – oder: Interkulturelles Geschichtslernen als Antwort auf die multiethnische Gesellschaft

Dieser Forschungsschwerpunkt geht davon aus, dass aufgrund von verstärkten Migrationsbewegungen die Heterogenität in der bundesrepublikanischen (wie in jeder anderen europäischen) Gesellschaft in Qualität und Quantität so stark zugenommen hat, dass von einem grundlegenden Wandel hin zu einer multiethnischen Gesellschaft gesprochen werden kann.<sup>5</sup> Dadurch ergibt sich, dass Menschen dauerhaft aufeinandertreffen, die in unterschiedlichen kulturellen Kontexten, d.h. mit unterschiedlichen historischen Traditionen, Sinnbildungsmustern und wertemäßigen Selbstverständlichkeiten sozialisiert oder teilsozialisiert wurden. Dieser Wandel hat zur Folge, dass bundesrepublikanische Selbstverständlichkeiten (z.B. nationale Sichtweisen, Gruppendifinitionen) als solche in Frage gestellt werden, Gruppen- und Einzelidentitäten sich aus divergierenden Angeboten formen können, Heterogenitäten im Klassenzimmer zum Tragen kommen und interkulturelle Kompetenz zu einer wichtigen Schlüsselqualifikation wird. Auf diesen Wandel beziehen sich die folgenden

geschichtsdidaktischen Forschungen, die den Beitrag des historischen Lernens zum interkulturellen Lernen spezifizieren:

**Konzeptionell-theoretische Überlegungen** kreisen zunächst um grundlegende Begriffe einer historischen Orientierung in multiethnischen Gesellschaften: Kultur, Geschichtsbeusstsein, Fremdverstehen, Multiperspektivität, interkulturelle historische Kompetenz.<sup>6</sup> Dabei herrscht Konsens, dass *Kultur* kein statischer Begriff ist, der Abgegrenztheit, Unvergänglichkeit und Unveränderlichkeit beinhaltet. Vielmehr wird der Kulturbegriff als dynamisch und schwer abgrenzbar verstanden, wobei es inhaltlich gesehen besonders auch auf die symbolischen Sinnwelten einer Kultur und deren Bedeutung für die Menschen ankommt. Die Menschen können verschiedenen (Teil-)Kulturen angehören; für eine komplexe Gesellschaft sind gerade die Schichtungen der Kultur (Hoch-, Sub-, Teil-, Gegenkultur) prägend, wobei die Sozialisation im Zusammenspiel mehrerer Kulturen erfolgen kann: Die Migrant\*innenjugendlichen werden sozialisiert im Zusammenspiel der Aufnahmekultur und der Herkunftskultur ihrer Eltern.

*Interkulturell* bedeutet in diesem Zusammenhang die Begegnung von Kulturen und deren Austausch – trotz verschiedener kultureller Bezugssysteme. *Interkulturelles Lernen* beinhaltet somit Beziehungen zwischen eigenen und fremden kulturellen Prägungen, wobei nicht unbedingt ein vollständiges Verstehen fremder Denkweisen und Werte, Bedeutungs- und Handlungsmuster angestrebt wird, sondern der Grad des Unverständnisses gesenkt werden soll. Denn trotz aller Bemühungen um ein Verstehen des Fremden kann ein Rest Nicht-Verstehen bleiben, das ausgehalten werden muss und nicht aufgelöst werden kann. Dieses Bemühen um Verstehen bedeutet nicht, dass alle kulturellen Haltungen, Werte und Orientierungen auch gutgeheißen werden müssen, denn das Anerkennen der fremden Position bedeutet nicht gleichzeitig eine Zustimmung zu derselben. Alles verstehen heißt also gerade nicht alles verzeihen.

Unter diesem Gesichtspunkt spielt *Multiperspektivität* als ein Anspruch an die Herangehensweise an Geschichte und als Unterrichtsmethode eine herausragende Rolle,<sup>7</sup> denn es geht darum, nicht nur den eigenen kulturellen Standort zu sehen, sondern den Blickwinkel anderer Personen oder Gruppen selbstverständlich mit zu berücksichtigen. Dabei ist wichtig, wie auf der Ebene der Quellen *und* auf der Ebene der gegenwärtigen Interpretation dieser Quellen differente Bedeutungszuordnungen, Wertungen und subjektive Einschätzungen, z.B. darüber, „Wie es für die Beteiligten gewesen ist“, zum Tragen kommen. Somit steht nicht nur im Mittelpunkt, wie „wir“ und „die Anderen“ geworden sind, was sie sind, sondern auch, wie die Zuordnungen und Abgrenzungen von „wir“ und den „Anderen“ durch Selbst- und Fremdzuschreibungen geworden sind und wie sich die Gruppen „wir“ und „die Anderen“ heute notwendig begegnen, überschneiden und relativieren.<sup>8</sup> Positiv zu sehen ist, wenn sich ein kulturübergreifender Gesichtspunkt bestimmen lässt, damit von einer gemeinsamen Fragestellung aus verschiedene Perspektiven thematisiert werden können, ohne dass es zu einem unverzahnten Nebeneinander von Differenzen kommt.

Unter *historischer interkultureller Kompetenz* versteht man ein Set von Teilkompetenzen, das Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdrelexion und deren Verarbeitung, zur Orientierungs- und Dialogfähigkeit einschließt.<sup>9</sup> Diese Teilkompetenzen sind zwar in ihrer Inhaltlichkeit gut entfaltet, ihre entwicklungsgemäße Zuordnung zu den einzelnen Schulstufen und deren möglicherweise notwendige qualitative Abstufung bezüglich der Schularten wurde bisher jedoch kaum thematisiert.<sup>10</sup>

Heterogenität in der Gesellschaft müsste sich auch im Geschichtsbeusstsein von Einzelnen und von Gruppen niederschlagen.<sup>11</sup> In der **empirischen** geschichtsdidaktischen

**Forschung** wurden Schüler der zweiten und dritten Generation aus türkischen Migrantenfamilien befragt.<sup>12</sup> Diese zeigten einige wenige markante Unterschiede zur Vergleichsgruppe der autochthonen Jugendlichen, und zwar bezüglich einer skeptischen Einstellung gegenüber dem demokratischen Vorgang von Wahlen (an denen ihre Familien z.T. über Generationen nicht partizipieren konnten) und in ihrer stärkeren Ablehnung von „law-and-order“-Positionen. Diese empirisch nachweisbaren Differenzen stellen aber keine unüberwindlichen Gräben dar, die den Zusammenhalt der Gesellschaft erschüttern könnten. Solche und andere Unterschiede im Geschichtsbewusstsein müssten künftig, auch in ihrer langfristigen Entwicklung, erfasst werden. Eine Ausdehnung auch auf andere Zuwanderergruppen und damit eine Verbreiterung der Datenbasis sind notwendig.

Über den Nachweis der empirisch feststellbaren Unterschiede hinaus geht es geschichtsdidaktisch gesehen auch um die Beantwortung der Frage, welche historischen Orientierungen autochthone und allochthone Jugendliche in Einwanderungsgesellschaften brauchen, d.h. welche Geschichte welchen Lernenden nahe zu bringen ist. Betrachtet man die Gruppe der Migrantenjugendlichen, so geht es um die Frage, wie sich diese in die bundesrepublikanische Traditionslinie „einfädeln“ lassen. Bodo von Borries unterscheidet vier unterschiedliche Konzepte:<sup>13</sup>

- Nationalgeschichte als Eintrittsbillett, also die Zustimmung zur imaginierten Gemeinschaft Nation als „Kitt“ der Gesellschaft
- Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion, also die Historisierung der Menschen- und Bürgerrechte und die Anwendung ihrer normativen Standards
- Nahweltgeschichte als Orientierungshilfe, also konsequente Hinwendung zur Lebenswelt der Jugendlichen
- Mentalitätsgeschichte als Identitätserweiterung, also die Ausrichtung an identitätsprägenden Grundfragen wie: Woher kommen wir? Was sind wir? Wohin gehen wir?

In der künftigen Beantwortung der Frage nach dem „Einfädeln“ der Migrantenjugendlichen in den Geschichtsverlauf sind keine „reinen“ Lösungen im Sinne der Entscheidung für ein Konzept zu erwarten. Vielmehr wird – nach einer hoffentlich differenzierten Diskussion – in der Umsetzung wohl eher eine Mischform zu erwarten sein.

Bei den außerschulischen Institutionen der Geschichtskultur hat die Diskussion um eine adäquate Reaktion auf multiethnisch zusammengesetzte Rezipientengruppen erst begonnen. Innerhalb der Gedenkstättenpädagogik beispielsweise finden sich Einzelbeiträge, die fragen, inwieweit sich die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus in Gedenkstätten ändern muss, wenn sich die Zielgruppe immer heterogener zusammensetzt.<sup>14</sup> Dort hatte eine Auseinandersetzung mit NS-Geschichte und dem Holocaust lange Zeit implizit die nachgeborenen „Deutschen“ als Zielgruppe pädagogischer Konzepte im Blick. Die Erfahrung der in Gedenkstätten Arbeitenden zeigte aber, dass z.B. die Migrantenjugendlichen, die in gemischten Schulklassen die Gedenkstätten besuchen, dies mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Motiven tun und differente Reaktionen, Bezüge und Emotionen zeigen.<sup>15</sup> Deshalb wird vorgeschlagen, von einer Pädagogik, die die Formel „Von der Schuld zur Verantwortung“ in den Mittelpunkt stellt, zu einer Pädagogik zu kommen, für die der Begriff des Verstehens zentral ist.<sup>16</sup> Der Begriff des Verstehens schließt auch die Migranten mit ein, da sie über die komplizierte bundesrepublikanische Aufarbeitungskultur Bescheid wissen müssen, ohne sich in eine einheitliche kollektive Erinnerungsgemeinschaft einfädeln zu müssen. Es geht also nicht mehr nur darum, bei Gedenkstättenbesuchen einen Einblick in Opfer- und Täterperspektiven zu geben, als vielmehr kollektive Aufarbeitungs-

muster einsichtig zu machen. Daneben sollen verstärkt transkulturelle, also kulturübergreifende Verallgemeinerungen ermöglicht werden.

Insgesamt werden sich die Institutionen der Geschichtskultur, also z.B. neben den Gedenkstätten auch die Museen, viel intensiver der Frage widmen müssen, wie sie soziokulturell heterogene Gruppen ansprechen sollen und inwieweit sich dadurch die Aufgaben der Institutionen oder die Themen, mit denen sie sich befassen, verändern. Für Museen kann dies beispielweise bedeuten, die Geschichte der „Gastarbeiter“-Migration in die Bundesrepublik in den 1960er Jahren oder die Geschichte der Vertragsarbeiter in der DDR zusammen mit den Migranten in einer Ausstellung aufzuarbeiten. Dabei spielt auch die Aufnahme authentischer Orte der Migration eine wichtige Rolle, denn es hat weit größere Bedeutung, wenn eine Ausstellung zur Migration in einem ehemaligen „Ausländerwohnheim“ stattfindet, in dem einige Räume in ihrer ursprünglichen Funktion belassen sind.

In diesem Bereich des interkulturellen Geschichtslernens ist der *thematische Zugang* am besten erforscht: Problemlagen, mit denen unsere multikulturelle Gesellschaft umzugehen hat, können mit interkulturellen Problemlagen aus der Geschichte verglichen, in ihrer Alterität zur Gegenwart bestimmt und mit der Gegenwart in Bezug gesetzt werden. Dabei ist an drei Ebenen zu denken: an Konfliktbereiche des Zusammentreffens von Kulturen (Kulturkontakt, Kulturzusammenstoß), die Reibungspunkte innerhalb von Gesellschaften (Minderheiten, Modelle des Zusammenlebens) und die Problemlage für Individuen (Verarbeitung von Fremdheitserfahrungen, Anpassungsprozesse, Identitätsbildung).<sup>17</sup> Daraus ergeben sich für den interkulturellen Geschichtsunterricht relevante Themen wie vormoderne multikulturelle Gesellschaften oder Migration zu verschiedenen Zeiten. Unter diesem Vorzeichen erhalten auch „alte“ Themen des Geschichtsunterrichts wie der Hellenismus oder die Völkerwanderung eine neue Relevanz. Diese Themen des interkulturellen Geschichtsunterrichts sollen durch Fragestellungen, die die Problemlagen beleuchten, weiter interkulturell profiliert werden: Wie funktionierte das Zusammenleben konkret? Wie definierte sich eine Gruppe selber und wie definierte sie ihre Beziehungen zu anderen? Wie hat sich dieses Bild im Laufe der Zeit verändert? Die auf die Themen bezogenen Fragestellungen „arbeiten die interkulturelle Problemlage klein“, fragen nach deren historischer Spezifik und führen zur abstrakteren Ebene der übergeordneten Kategorien (z.B. Art des Kulturkontaktes, Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit) und zu dem hinter dem Beispiel erkennbaren gelungenen oder misslungenen „Modell“ zur Lösung der interkulturellen Problemlage.<sup>18</sup>

Zu diesem thematischen Zugang sind bereits viele Unterrichtsvorschläge publiziert;<sup>19</sup> teilweise findet man Themen wie Migration in unterschiedlich starker interkultureller Profilierung in neueren Schulbüchern. Demnächst wird ein größeres Projekt des Georg-Eckert-Instituts die Darstellung von Migration im Schulbuch untersuchen.<sup>20</sup> Hierbei geht es um die zentrale Fragestellung, inwieweit die Migration seit den 1950er Jahren schon im kulturellen Gedächtnis der bundesrepublikanischen Gesellschaft verankert ist und Wert erscheint, für die nachfolgende Generation im Geschichtsbuch tradiert zu werden, damit die Migration fester Bestandteil ihres Geschichtsbewusstseins werden kann. Nach dem umfassenden Projekt der 1980er Jahre, das den „Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“ zum Gegenstand hatte,<sup>21</sup> sind hier grundlegende Beiträge zu Stereotypen und Auslassungen, zum Wandel des Blicks auf die Migranten, zum Grad der Berücksichtigung der Migration sowie konstruktive Vorschläge zur Verbesserung der Schulbücher zu erwarten.

# Die Curriculumforschung ist tot – es lebe die Interessenpolitik!

Von Hans-Jürgen Pandel, Halle

Der berufliche Werdegang vom schulischen Geschichtslehrer zum universitären Geschichtsdidaktiker hat mich in den letzten 30 Jahren wiederholt in Kontakt zur Richtlinien Diskussion geführt. Als Diskutant sowie als Berater und Mitglied von Richtlinienkommissionen habe ich an der Debatte in drei Bundesländern teilgenommen: angefangen von der Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien über die niedersächsischen Richtlinien bis zur (bisher) letzten Runde der Lehrplanerstellung in den neuen Bundesländern. Im Folgenden handelt es sich um eine subjektive Sicht auf 30 Jahre Richtlinienentwicklung, die für sich in Anspruch nimmt, aus teilnehmender Beobachtung und praktischer Arbeit hervorgegangen zu sein. Sie beruht nicht ausschließlich auf Literaturanalyse.

## 1. Geschichtstheoretische Prämissen

In den 70er Jahren schien es so, als liege der Schlüssel für geschichtsdidaktische Richtlinienkonstruktion – Curriculumforschung und Curriculumkonstruktion hieß das damals – in geschichtstheoretischen Überlegungen. Die Unsicherheit in geschichtstheoretischer Begrifflichkeit und die Unkenntnis der erkenntnistheoretischen Grundlagen des Faches waren unverkennbar. Diese Meinung lag zu Beginn der 70er Jahre nahe, da selbst namhafte Historiker von einem Theoriedefizit der Geschichtswissenschaft sprachen.<sup>1</sup> Was sollte man dann erst von Geschichtsdidaktikern erwarten, die sich stets als Erziehungswissenschaftler, im Extremfall sogar als „Geschichtspädagogen“ auffassten? Die Eigenart historischen Wissens und Denkens verschwand damals hinter dem amorphen Begriff „Stoff“. Wenn man schon einen Erkenntnisbereich für Lehren und Lernen aufbereiten wollte, musste zumindest Klarheit darüber herrschen, welche Struktur und welche Eigenart dieser Erkenntnisbereich aufzuweisen hatte. Daran fehlte es damals. Es ist allerdings nicht so, dass sich in der Geschichtsdidaktik der 70er und 80er Jahre nichts getan hätte. Es sind sogar einige interessante, längst nicht überholte Beiträge entstanden. Unter dem Begriff der „fachdidaktischen Curriculumforschung“ hat Anneliese Mannzmann eine neue „Dimensionierung des Faches“ versucht.<sup>2</sup> Eine erkenntnistheoretische Klärung der Stellung der Geschichtsdidaktik nahm Ernst Weymar vor, indem er Forschung, Theorie und Didaktik als die drei grundlegenden Dimensionen der Geschichtswissenschaft beschrieb.<sup>3</sup>

In der Geschichtswissenschaft ist die Aufarbeitung des Theoriedefizits heute weitgehend gelungen,<sup>4</sup> dagegen besteht in der Geschichtsdidaktik immer noch Nachholbedarf. Das kann man an ihrem Verhältnis zu den Grundlagendiskussionen der Gegenwart ablesen. In den Zeitraum von den späten 60er Jahren bis heute fallen zwei der fünf „Grundlagendiskussionen“<sup>5</sup> der modernen Geschichtswissenschaft: Geschichte als historische Sozialwissenschaft und „Neue Kulturgeschichte“.<sup>6</sup> Wo blieb und bleibt die Geschichtsdidaktik in diesen Diskussionen? Sie steht mal wieder in der Nische und bekommt nichts mit oder hofft, dass die Debatte vorbeiziehen möge. Auch wenn dieses Theoriedefizit noch zu beklagen ist, glaube

ich heute nicht mehr, dass für die Schwierigkeiten der Richtlinienkonstruktion allein der geschichtstheoretische Nachholbedarf verantwortlich ist.

Das geschichtstheoretische Theoriedefizit der Geschichtsdidaktik lässt sich an den drei Strategien der Richtlinienkonstruktion ablesen, die in den letzten 30 Jahren verfolgt wurden. Die erste war die seit Anfang der 50er Jahre vorherrschende Reduktion. Sie ging davon aus, dass der Bestand dessen, was „Geschichte“ ausmacht, überzeitlich vorhanden ist. Da aber deren Umfang so groß sei, dass er in der begrenzten schulischen Lernzeit und der geringen Lerngeschwindigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht aufgenommen werden könne, müsse er reduziert werden. Richtlinienarbeit ist hier Weglassen. Es gibt bei diesem Verfahren keine positiven Kriterien der Auswahl, sondern es wird gefragt, was man fortlassen kann. Die zweite Strategie ist die der Strukturierung. Sie legt gewissermaßen ein Gitter aus Kategorien über den imaginären Bestand der Geschichte und gruppiert ihn neu. Was durch das eine Strukturierungsraster hindurchfällt, wird im anderen aufgefangen. Auch hier wird nicht gesagt, welche Inhalte positiv auszuwählen sind. Das, was in dem einen Strukturierungsvorgang nicht erfasst wird, bleibt im Netz des anderen hängen. Diese Strukturgitter sind so weitmaschig, dass faktisch kein Inhalt ausgesondert wird. Unweigerlich muss diese Strategie dann wieder auf das Reduktionskonzept zurückgreifen. Die dritte mögliche Strategie ist die Konstruktion, die positive Kriterien setzt und danach bestimmte Inhalte auswählt. Hier wird der Bestand dessen, was Geschichte ist, nicht als fest umrissen vorausgesetzt, sondern ständig durch die Fragen an die Vergangenheit neu geschaffen.<sup>7</sup> Die Konstruktion wurde vor allem von Annette Kuhn mit ihren (kurzzeitig) sehr erfolgreichen Unterrichtsmodellen vertreten.<sup>8</sup> In der Praxis der Richtlinienkommissionen herrschte weiterhin die Reduktion vor, während die Strukturierungsstrategie die Debatte der Geschichtsdidaktiker bestimmte.<sup>9</sup>

Im Rückblick wird das Theoriedefizit der damaligen Konzeptionen deutlich. Eine ganze Reihe unzulänglicher Annahmen sind heute beschrieben worden und genaue Analysen haben die theoretischen Versatzstücke, an denen immer noch festgehalten wird, destruiert. Einige davon seien herausgehoben. Bodo von Borries hat aufgezeigt, wie sehr die Vorstellung von einer linearen Aneinanderreihung von Inhalten eine Illusion ist.<sup>10</sup> Ihre Anordnung wie Perlen an einer Schnur funktionierte in einem gewissen Rahmen so lange, wie man der Politik- und Ereignisgeschichte eine absolute Priorität einräumte. Dort, wo man auch andere Dimensionen historischer Wahrnehmung wie Wirtschaft, Kultur und Alltag einbezog, ging es zu wie bei einer Springprozession. Man sprang von Ebene zu Ebene, von Wirtschaft zu Politik, von Politik zu Kultur (etc.) und hielt aber dennoch an der Fiktion der Linearität fest. Das Problem der Gleichzeitigkeit, der Synchronie der Ereignisse, überließ man den Außenstehern wie Arno Peters mit seinen synchronoptischen Tabellen. Klaus Bergmann hat inzwischen zusammengetragen, dass der chronologische Geschichtsunterricht nicht nur Fiktion, sondern auch zum Verständnis von Ereignissen bis zu einem gewissen Grade gar nicht notwendig ist.<sup>11</sup> Darüber hinaus lässt sich zeigen, dass die Anfänge von historischen Entwicklungsprozessen stets Setzungen von Historikern und keine Eigenschaften der historischen Ereignisse selbst sind.<sup>12</sup> Das Argument, man müsse beim Neandertaler anfangen, um Hitler zu verstehen, lässt sich nicht halten.

## 2. Politische Rahmenbedingungen

Die unzureichende Einsicht in die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Faches ist aber nur eine Ursache der stockenden Richtlinienarbeit. Im historischen Rückblick wird so recht



---

## Die Curriculumforschung ist tot

deutlich, welcher andere Faktor die Richtlinien negativ beeinflusste, so dass innovatorische, gar alternative Modelle und Strategien gar nicht zum Zug kamen. Noch bis 1994 bestimmte die staatliche Definitionsmacht und das parteipolitische Legitimationsinteresse die Lehrpläne gravierend. Eine Fülle von staatlichen Auflagen wirkten auf Unterricht, Schulbücher und die Aufstellung der Richtlinien ein. Da es sich um staatliche Auflagen handelte, wurden sie über Richtlinien, Schulbuchzulassung und sogar über Schulaufsicht wirksam.<sup>13</sup> Von 1950 bis 1990 verabschiedete die KMK eine Reihe von Beschlüssen, die (nicht nur) im Nachhinein als symbolische Politik und Legitimationsbeschaffung der Bundesrepublik in Zeiten des kalten Krieges deutlich werden.<sup>14</sup> Grundsätze zum Geschichtsunterricht (1953), Ostkunde (1956), Behandlung der jüngsten Vergangenheit (1960), Totalitarismus (1962), Nationalsozialismus (1978), Deutsche Frage (1978)<sup>15</sup> lauteten die Beschlüsse, die allein in ihrer Aufzählung deutlich machen, dass es um Politik und nicht um Bildung ging. Bereits 1973 wurde von Klaus Hildebrandt festgestellt, dass die meisten Beschlüsse der KMK „in Perioden gefasst“ wurden, „in denen das politische Klima in der BRD durch einen extremen Antikommunismus geprägt war“.<sup>16</sup> Nicht das Interesse der Lernenden stand im Vordergrund, sondern die Interessen der politischen Administration.

Selbst die 1995 vom Schulausschuss der Kultusministerkonferenz für die 273. Sitzung der KMK vom 28./29. September 1995 vorgelegte Beschlussvorlage „Darstellung Deutschlands im Unterricht“ ist diesem Geist verhaftet.<sup>17</sup> Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten wurde erkannt, dass „Nation“ nicht mehr durch Verweis auf die offene deutsche Frage legitimierbar sei. Allein das Land Sachsen-Anhalt widersetzte sich diesem Beschluss. Es muss den Kultusministerien der westlichen Länder in den Ohren geklungen haben, als der damalige Kultusminister Karl-Heinz Reck von Sachsen-Anhalt, der als Lehrer die SED-Diktatur erlebt hatte, über diese Beschlussvorlage sagte: „(W)ir brauchen kein Papier, in dem wir Lehrerinnen und Lehrern vorschreiben, so und nicht anders ist zu unterrichten. Nach meinem Eindruck erinnert der Aufbau des KMK-Papiers stark an den Aufbau der Unterrichtshilfen zu Zeiten der DDR-Schule.“<sup>18</sup> Und dieses Urteil trifft auf sämtliche Papiere der KMK-Konferenz von Anfang an zu. Die Mittel waren in der BRD sicher subtiler als in der DDR, die schulpolitische Wirkung die gleiche. Westdeutsche Vergangenheitsbewältigung steht hier noch aus.<sup>19</sup>

Heute haben sich die politischen Rahmenbedingungen für Richtlinienentwicklung gewandelt. Mehrere Faktoren kommen jetzt zusammen: Die Ost-West-Auseinandersetzung ist beendet und damit auch die Ersatzpolitik. Mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten und dem Zusammenbruch des kommunistischen Systems ist zentralen Punkten der Inhaltsgewinnung und -bewertung der Boden entzogen worden.<sup>20</sup> Die deutsche Frage, die in der Präambel des Grundgesetzes festgeschrieben war, ist kein die Gegenwart orientierendes Moment mehr. Auch das an die Systemauseinandersetzung gekoppelte Leitziel der Bewahrung des Friedens hat seine unbefragte Evidenz verloren, seitdem Deutschland selbst in Kriegshandlungen eingebunden ist, obwohl so etwas laut Grundgesetz nur im Verteidigungsfall erlaubt ist. Damit sind zwei klassische richtlinienkonstitutive Faktoren verloren gegangen. Zudem hat sich der historische Prozess selbst weiterbewegt. Bis in die 90er Jahre hatte es den Anschein, als sei Geschichte still gestellt. Im Zeichen des Kalten Krieges und des Ost-West-Dualismus bewegte sich wenig. Es ist unverkennbar, dass es sich heute um eine neue Phase, um eine Strukturveränderung von Geschichte handelt. Das bezeugen die Thesen von Samuel P. Huntington und Francis Fukuyama. Ihnen muss man nicht zustimmen, diese Autoren haben aber ein gutes Gespür für die Qualitätsveränderungen der historischen Prozesse seit den 90er Jahren. Der Horizont der Gegenwart, aus dem wir in die Vergangen-

heit hinein fragen, ist immens erweitert worden. Die provinzielle Enge des Fragehorizontes, aus dem Richtlinien in den 70er und 80er Jahren geschrieben wurden, ist dringend zu erweitern.

Nachdem der Staat mit seiner „Direktschaltung von organisierter politischer Willensbildung“<sup>21</sup> nicht mehr dominiert, keine als Bildung getarnte Politik mehr betrieben wird, bekommen Richtliniendebatten eine neue Qualität. Es brechen partikuläre Interessen hervor.

### 3. Interessenpolitik

Der Bochumer Geschichtsdidaktiker Klaus Fröhlich schrieb in der ersten Auflage des Handbuches der Geschichtsdidaktik im Jahre 1979: „Der Curriculum-Revision fehlt in der Bundesrepublik die gesellschaftliche Basis.“<sup>22</sup> Ich glaube, er ahnte nicht, dass 20 Jahre später diese Kennzeichnung noch stärkere Berechtigung haben würde. 1985 stellte Fröhlich in dem gleichen Artikel die Frage, ob es jetzt angebracht sei, „das postcurriculare Zeitalter einzuläuten“<sup>23</sup>. Und in der Tat – dieses Zeitalter war angebrochen.

Das Problem der Richtlinienkonstruktion ist weitgehend ein soziologisches. Unterschiedliche Gruppen bremsen den Modernisierungsprozess und betreiben Interessenpolitik auf Kosten der Schülerinnen und Schüler. Einige Beispiele mögen das erläutern.

- (1) Als das Cornelsen-Werk „Geschichtsbuch“ erschien, enthielt es zum ersten Mal ein Kapitel, das die Geschichte schwarzafrikanischer Staaten aus deren eigener Perspektive darstellte. Die Praxis nahm diese Innovation nicht auf. Ein Mitglied einer Richtlinienkommission bemerkte in den Beratungen, er fände diese Seiten ja ganz interessant, aber er verstehe davon gar nichts, deshalb überblättere er sie im Unterricht immer. Solche Themen seien deshalb in Richtlinien überflüssig. Die Beispiele ließen sich vermehren. Manche Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich bei Richtlinienveränderungen besonders aufgebracht, weil ihnen ganze Stapel gesammelter Arbeitsblätter und Klausuren entwertet werden. Die ehrlichen von ihnen geben zu, dass sie aus arbeitsökonomischen Gründen gegen Richtlinieninnovationen sind. Hier stellt sich das wichtige Problem der Rückkopplung der Forschungsdynamik in die Lehrerfortbildung. Wer 1965 sein Studium beendet hat, konnte die letzten 35 ereignisproduktiven Jahre nicht im Studium kennen lernen. Damit sind nicht die einzelnen Ereignisse gemeint, sondern die deutenden Leitlinien, die Forschungskontroversen, die Einschätzung, die ja einen wesentlichen Teil von Geschichte ausmachen. Dies bedeutet einen erhöhten Fortbildungsbedarf, der nicht auf der faktographischen Ebene stehen bleiben darf. Bei einer reinen fachwissenschaftlichen Fortbildung wird meist die geschichtsdidaktische Perspektive nicht mit vermittelt.
- (2) Auch Eltern spielen oft in diesem Prozess keine rühmliche Rolle. Sie beharren – meist – auf dem Geschichtsunterricht, den sie selbst einmal durchlebt bzw. durchlitten haben. Da Geschichte ja einmal geschehen ist und sich somit auch nicht ändert, argumentieren sie, müsse auch alles das im Geschichtsunterricht vorkommen, was sie selbst einmal lernen mussten. Kluge Schüler erkennen das Problem. So bemerkte eine Schülerin: „Mein Vater weiß alle Schlachten, die Napoleon geschlagen hat, das weiß ich nicht, er aber weiß nicht, was ich über die wirtschaftliche Entwicklung im 18. Jahrhundert weiß.“ Nicht nur Inhalte stoßen auf Befremden, sondern auch der Wandel im Charakter des Unterrichtsfaches. Eine Mutter beschwerte sich beim Elternsprechtag darüber, dass ihre

Tochter eine so schlechte Geschichtsnote habe. Das versteht sie nicht, denn Geschichte könne man doch einfach lernen. Die Antwort der Lehrerin, dass Geschichte auch ein Denkfach sei, stieß bei dieser Mutter auf blankes Unverständnis.

Es ist leicht, wenn sich professionelle Geschichtsdidaktiker über ein solches Unverständnis mokieren. Dahinter steckt aber ein wichtiges Problem, das einen Bedingungsfaktor der Richtlinienkonstruktion darstellt. Der Lehrplan, insbesondere in der Konstruktionsvariante, muss sich aufgrund der Beschleunigung neuzeitlicher historischer Prozesse immer mehr modernisieren. Er darf aber auch nicht so weit verändert werden, dass keine intergenerative Gemeinsamkeit mehr übrig bleibt. Schülerinnen und Schüler müssen sich mit ihren Eltern, aber auch mit ihren Großeltern über Geschichte verständigen können. Empirische Forschungen über intergenerative Gemeinsamkeiten historischen Wissens stehen erst am Anfang.<sup>24</sup>

(3) Seit einigen Jahren ist eine neue Qualität in der Diskussion über Richtlinien und Lehrpläne zu beobachten. Wir haben es mit Verbands- und Vereinspolitik zu tun. Im Vordergrund steht nicht mehr die Frage „Was sollen Schüler lernen?“<sup>25</sup> wie noch die Debatte über die hessischen Rahmenrichtlinien getitelt worden ist. Wir haben seit einiger Zeit Vereine, und es werden Kongresse abgehalten, die „Epochen“ retten wollen.

a) Da ist zunächst einmal die Alte Geschichte. Didaktiker und Fachhistoriker haben sich zu einem Verein zusammengetan, um für die Alte Geschichte zu „werben“, genauer gesagt heißt das, sie versuchen Druck auf die Kultusbürokratie auszuüben. Das Motto des ersten dieser Kongresse fasste Herwig Buntz folgendermaßen zusammen: „Die alte Geschichte ist in Bedrängnis“<sup>26</sup>. Geht es der Alten Geschichte so schlecht, dass sie eine Organisation „amnesty national“ nötig hat, um sie aus ihrer Bedrängnis zu retten? Da sorgen sich Didaktiker um einen Forschungsbereich und kommen der angeblich bedrängten Alten Geschichte zu Hilfe, indem sie neueste Nachrichten aus ihrer Forschungspraxis kundtun.

Ein anderes Beispiel ist die Aktivität des Bundesverbandes der Geschichtslehrer zur Rettung des Mittelalters. Über dessen skandalösen Lehrplan habe ich an anderer Stelle geschrieben.<sup>27</sup> Da wurde 1999 ein mit hochkarätigen Mediävisten besetzter Kongress in Quedlinburg veranstaltet, um eine weitere Epoche zu retten.<sup>28</sup> Die Argumentation zielt auch hier auf die Ministerien. Ein solcher Kongress für universitäre Mediävisten ist aller Ehren wert und verdient alle Unterstützung. Aber hat der Geschichtslehrerverband vergessen, dass es Aufgabe von Lehrern ist, für die Schülerinnen und Schüler einzutreten? In einer verquastenen Sprache wird hier von den „wahren Schätzen“<sup>29</sup> des Mittelalters geredet. Diese Jäger der verlorenen Schätze sollten einmal einen Kongress veranstalten, auf dem Lehrerinnen und Lehrer an Haupt- und Sekundarschulen mit Universitätshistorikern in ein direktes Gespräch kommen. Man dürfte gespannt sein, was von deren forschungsnahen Themen übrigbleibt.

Didaktisch gesehen zeugen diese Kongresse von einer auf den Kopf gestellten Logik. Hier sind Epochenlobbyisten am Werk, die meinen, „Epochen“ müssten eine Interessenvertretung haben und nicht Schülerinnen und Schüler. Von Lehrern und Didaktikern wäre eigentlich zu erwarten gewesen, dass sie Interessenvertreter der Lernenden sind und sich um die Orientierungsbedürfnisse heutiger Schülerinnen und Schüler sorgen müssten. Das Kernstück einer jeglichen Richtlinienarbeit liegt doch nicht darin, wieviel politischen Druck man auf wen ausüben muss, um das eigene Lieblingsgebiet in die Lehrpläne zu drücken, sondern welche Kenntnisse und

## Buchbesprechungen

**Thomas E. Fischer: Geschichte der Geschichtskultur. Über den öffentlichen Gebrauch der Vergangenheit von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart.** Köln (Wissenschaft und Politik) 2000, 235 Seiten

Der Verfasser nimmt sich vor, „nachzuzeichnen, wie menschliche Gesellschaften mit ihren Vergangenheiten umgingen und zwar in ihrer Entwicklung von den Anfängen bis zur Gegenwart“. Das Hauptgewicht der Darstellung soll auf „der Geschichtskultur der Moderne“ liegen; beachtet werden dabei nicht nur Deutschland, sondern auch Länder wie Frankreich, Großbritannien, Russland und die USA.

Der Anspruch des Buches wird in keiner Weise erfüllt. Es ist nicht nachzuvollziehen, warum diese Arbeit 1997 mit dem „Walter-Markov-Preis für Geschichtswissenschaften“ ausgezeichnet wurde. Mit dem Begriff „Geschichtskultur“ ist bekanntlich die Frage gemeint, wie Gesellschaften Vergangenheit vergegenwärtigten. Das „Wie“ ist dabei eine zentrale Frage und meint eben nicht nur, was sie vergegenwärtigten. Es geht insgesamt um drei Faktoren: Inhalte (was), kommunikative und mediale Darstellungsformen (wie) und Publika – das heißt gesellschaftliche Gruppen, die sich mit Geschichte befassten oder mit Geschichte befasst wurden.

Dieses Buch behandelt primär historische Themen und geschichtspolitische Intentionen in lockerer Einrahmung mit Gesellschafts-, Geistes- und Ideologiegeschichte. Bei der Moderne ist es dann nicht mehr in erster Linie die „Geschichtskultur“, die interessiert, sondern die „Vergangenheitsbewältigung“, speziell die „Faschismus- und Sozialismus-Bewältigung.“

Akteure in dieser Darstellungsperspektive sind der Staat, Parteien, die Geschichts-

wissenschaft, Literatur, Kunst und Institutionen wie Museen. Von der Schule und den großen Massenmedien (wie dem Fernsehen) ist fast gar nicht die Rede – auch nicht im Blick auf das 20. Jahrhundert. Diese Medienblindheit hat prompt zur Nichtbeachtung der kommunikations- und mediengeschichtlich einschlägigen wissenschaftlichen Literatur geführt. Der Verfasser hat offenbar nicht den Hauch einer Ahnung, wie massiv zum Beispiel Kino und Fernsehen das Geschichtsbild der Deutschen im 20. Jahrhundert geprägt haben.

Der „populären Geschichtskultur“ im 19. und 20. Jahrhundert widmet der Verfasser ganze dreieinhalb Seiten. Kein Wunder, dass er die kommunikative Lage der Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert nicht erfasst. Reinhard Kosellecks interessante Lagebeschreibung der deutschen Geschichtswissenschaft von 1969 kennt er offenbar nicht. Ein Hauptproblem der Darlegungen Fischers sind die abstrakt-vagen Aussagen: Im Zusammenhang mit der „Geschichtsbewältigung“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts heißt es zum Beispiel ohne weiteren Kontext: „Trotz der notwendigen Trauerarbeit gab es, wie in Königsgberg, zuweilen auch Versuche, die Gegenwart den neuen Gegebenheiten entsprechend zu gestalten.“ An anderer Stelle: „Auch in der bürgerlichen Gesellschaft der Gegenwart dient die Geschichtsschreibung häufig der Bestätigung der herrschenden Verhältnisse.“ Zu Daniel Goldhagens „Hitlers willige Vollstrecker“ fällt dem Verfasser nur der

Hinweis ein, dass die Historikeraussagen dazu „ein Beleg dafür (gewesen seien), wie schwer sich deutsche Historiker tun, neue, öffentlichkeitswirksame Zugänge zu ihren Themen zu finden.“

Wenn Fischer einmal Geschichtssendungen des Fernsehens erwähnt, zum Beispiel „So weit die Füße tragen“, dann hält er das für eine geschichtspolitische Agitation des „Kriegsberichterstatters Josef Martin Bauer“ – ohne offenbar zu wissen, dass Bauer dem leibhaftigen Zeitzeugen, der quer durch die Sowjetunion gelaufen ist, nur Formulierungshilfe gegeben hat. Wenn einmal das „Histo-

rienkino“ erwähnt wird, dann gehen Fischers Beispiele nur bis 1975.

Fischer widmet sich ausführlich dem Verhältnis zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Nationalsozialismus. Durchaus zu Recht geht er dabei auf die deutsche Justiz ein; er hat aber offenbar keine Ahnung davon, dass zum Beispiel in Bundesländern wie Hessen (unter Georg August Zinn) durchaus viele Nazis aus dem Justizdienst entfernt worden sind. Es mangelt auch in dieser Beziehung an einer hinreichend abgewogenen Beurteilung.

*Siegfried Quandt, Gießen*

**Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelman (Hrsg.):  
Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik.** Weinheim (Deutscher  
Studienverlag) 2000, 368 Seiten

Was Geschichtskultur, ein Begriff, der sich erst in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren als Bezeichnung für die vielfältigsten Erscheinungsformen von Geschichte im kulturellen Leben durchgesetzt hat, heute bedeutet, wird in diesem Buch von vier unterschiedlichen Zugangsweisen her zu klären versucht: von der praktischen Politik her, in der immer schon eine ihr eigene Geschichtsdeutung enthalten ist, aus der Sicht der mit der Überlieferung der Vergangenheit verbundenen Institutionen, aus dem Medium „Bild“ heraus, das die Bilder der Geschichte vermittelt, und schließlich von den aktuellen Vermittlungsinstanzen des Denkmalschutzes, des Fernsehens und des Bildungstourismus her. Erkennbar wird dabei nicht nur die alltägliche Präsenz von Geschichte, sondern noch mehr die Notwendigkeit, ihrer Funktion im öffentlichen und privaten Leben nachzugehen. Eben dies zu erforschen war das Ziel der geschichtsdidaktischen Tagung, deren Ergebnisse hier vorliegen.

Dass historische Erinnerung zur Begründung wie auch zur Veränderung politischer

Herrschaft eingesetzt wird, entwickeln Uwe Uffelman und Hans-Michael Körner an zwei älteren, Wolfgang Kraushaar und Hartmut Voit an zwei aktuellen Beispielen. Uffelmans Hinweis auf die politische Umdeutung des Raumes Bodman-Hohentwiel im 10. Jahrhundert offenbart, nicht anders als Körners Blick auf die bayerische Geschichtspolitik im 19. Jahrhundert, dass jede neue Herrschaft, will sie von Bestand sein, sich der geschichtlichen Erinnerung versichern muss. Eine neue, veränderte Erinnerung wollte zweifellos auch die seit 1995 gezeigte Wanderausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944“ durchsetzen, wie Voit in der Analyse dieses Unternehmens nachweist. Ihre autoritäre Vermittlungsstruktur, die auf sinnliche Überwältigung hin angelegt war, hat eine generationsübergreifende Erinnerung, die diskursiv angenommen wird, ausgeschlossen. Mehr noch als „1968“ (Kraushaar) kann daher diese Ausstellung als ein Musterbeispiel für den Kampf um politische Deutungsmacht angesehen werden.

Was das eigentlich „Geschichtskulturelle“ am Museum sei, fragt Wolfgang Jacobmeyer, und eine ähnliche Frage richtet Franz-Josef Jakobi an das Archiv. Wenn für das Museum festgestellt wird, dass es nicht das Museum an sich, sondern dessen Konzeption als Lernort oder Musentempel oder Identitätsfabrik sei, was das Geschichtskulturelle ausmache, so gilt diese Antwort auch für das Archiv, das schon längst den Weg vom Geheimarchiv zur bürgernahen Bildungsarbeit beschritten hat. Wo in diesen beiden Einrichtungen jedoch geschichtsdidaktische Fragen als Forschungsfragen, die über die tradierte Museums- oder Archivpädagogik hinausgehen, ansetzen sollten, wird zwar angedeutet, aber nicht ausgeführt. Um so ausführlicher macht das Karl-Ernst Jeismann, der den Zusammenhang von Geschichtskultur und höherem Bildungswesen im 19. Jahrhundert in den Blick nimmt. Gerade dieser Bereich der Geschichtskultur, die Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte, wäre als der äußere Teil von Geschichtsbewusstsein auch von der Geschichtsdidaktik her noch zu erschließen.

Wenn im dritten Teil des Buches das Verhältnis von Bild und Geschichte untersucht wird, kann darin eine Vertiefung des in den beiden ersten Teilen Behandelten gesehen werden. Denn mehr als durch Texte wird die Erinnerung an die Vergangenheit durch Bilder geformt, und wer die Macht über die Bilder hat, entscheidet auch über das Bild der Vergangenheit. Um Bilder aus der historischen Distanz verstehen zu können, bedarf es jedoch, wie Christoph Daxelmüller zeigt, der Fähigkeit, deren „Grammatik“ zu erkennen, die sich ebenso ändert wie die Epoche, in der sie entstanden sind. Fraglich bleibt jedoch, ob Bilder tatsächlich so aufgenommen werden, wie deren Schöpfer es wollen. Heiner Treinen, dessen Untersuchung über die Bildwahrnehmung in historischen Ausstellungen eine der ergiebigsten ist, kommt zu dem Schluss, dass ausgestellte Bilder und Objekte für den Betrachter erst

dann mitteilungs-fähig sind, wenn sie seinen eigenen Erfahrungen oder Erwartungen entgegen kommen. Wie schwer es dann ist, im akademischen und schulischen Unterricht Geschichte durch Bilder zu lernen, beschreibt Elisabeth Erdmann. Zweifellos liegt bei dem Thema „Bild und Geschichte“ ein genuin geschichts-didaktischer Forschungsbereich vor, dessen eigentliche Fragestellungen durch empirische Voruntersuchungen aber noch gefunden werden müssen.

Die Frage Siegfried Quandts, ob das Fernsehen als Leitmedium der Geschichtskultur anzusehen sei, wird man angesichts der alltäglichen Bedeutung von Bildimpressionen schwerlich mit Nein beantworten wollen. Um so erstaunlicher ist, dass in diesem 4. Teil des Buches dieser Fragestellung nur wenig Raum zugebilligt worden ist. Quandt tadelt mit Recht, dass in Bezug auf die außerschulischen Großmedien die Kompetenz von Geschichts-didaktik und Geschichtswissenschaft zu wenig entwickelt sei. Besser sieht es hingegen beim Denkmalschutz und bei der historischen Bildungsreise aus, wie die anregenden Beiträge von Dietmar von Reeken, Bernd Mütter und Olaf Hartung erkennen lassen.

Es war eine richtige Entscheidung, den vier untersuchten Zugangsweisen zur Geschichtskultur Bernd Schönemanns Überlegung über Geschichts-didaktik und Geschichtskultur voranzuschicken. Deutlich wird dabei, dass die Erforschung des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft, die unter Geschichts-didaktikern als ureigenste Aufgabe der Geschichts-didaktik gilt, auch schon lange zu einem Arbeitsbereich der Geschichtswissenschaft und ihrer Nachbar-disziplinen geworden ist. Auch wenn Schönemann für die Erforschung der Geschichtskultur die Notwendigkeit geschichts-didaktischer Fragestellungen nachweist, bleibt doch unübersehbar, dass die Geschichts-didaktik hier gegenüber der konkurrierenden Geschichtswissenschaft an Raum verloren hat und auf die Didaktik des Geschichtsunter-

rechts eingeengt zu werden droht. Ernüchternd wirkt schließlich auch Bodo von Borries' Bericht über jugendliche Geschichtsvorstellungen in Deutschland, Frankreich und Tschechien, der daran zweifeln lässt, ob angesichts des feststellbaren unreflektierten Gebrauchs von Geschichte überhaupt von „Geschichtskultur“ gesprochen werden kann.

Die Ergebnisse dieser geschichtsdidaktischen Tagung, die im Oktober 1999 im bayerischen Seon stattfand, erwecken einen zwispältigen Eindruck. Was positiv anrührt, ist, dass es viele Forschungsansätze gibt, die Geschichtskultur und Geschichtsdidaktik nahebringen. Dem steht der Eindruck ge-

genüber, dass die vorgestellten Forschungsinitiativen zu sehr vereinzelt sind und eine zu geringe Reichweite haben. Will die Geschichtsdidaktik im Bereich der Geschichtskultur mit Erfolg arbeiten, muss sie ihre Fragestellungen bündeln, Arbeitsgruppen einrichten und Forschungsprogramme entwickeln, die bundesweit angelegt sind. Es wäre schade, wenn der innovative Ansatz der Seoner Tagung das gleiche Schicksal erlitt wie der der Braunschweiger Tagung von 1991, wo die Fragestellung „Emotionen und historisches Lernen“ zwar als zukunftsweisend aufgenommen wurde, letztlich aber folgenlos blieb.

*Horst Kuss, Göttingen*

**Heike Christina Mätzing: Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus: Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR.** Hannover (Hahn) 1999, 640 Seiten

Titel und Untertitel des Buches erzeugen bei den Lesern und Leserinnen nicht nur Interesse, sondern auch eine gewisse Spannung, wenn sie sich nach einem Abstand von nunmehr über zehn Jahren der Darstellung der wissenschaftlichen DDR-Geschichtsschreibung und der durch sie begründeten Vermittlung des DDR-spezifischen Geschichtsbildes in der Schule zuwenden. Zwar verrät der Buchtitel nicht den historischen Zeitraum der wissenschaftlichen Untersuchungen, auch verführt der Hinweis auf den Geschichtsunterricht zu der Annahme, es würde sich in der Arbeit neben der Geschichtswissenschaft um die Unterrichtspraxis des Geschichtsunterrichtes handeln: Letzteres steht nicht zur Disposition, wohl aber werden die für den Geschichtsunterricht bestimmenden Lehrpläne und Schulbücher, vor allem der siebziger und achtziger Jahre – bei Konzentration auf die Klassenstufen 8 bis 10 – analysiert. Diese Fokussierung korreliert mit der von der Autorin in der Einleitung zwar nicht

begründeten, aber nachvollziehbaren Darstellung der Grundprobleme, Forschungsschwerpunkte und Tendenzen der DDR-Historiographie in ihrer Umsetzung bzw. in der Ausblendung für die Aufbereitung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht im Untersuchungszeitraum. Die Darstellung verläuft von allgemeinen wissenschaftstheoretischen Überlegungen bis zur konkreten Analyse spezifischer, in den Lehrbüchern dargestellter historischer Sachverhalte in ausgewählten Unterrichtseinheiten.

Das Inhaltsverzeichnis verweist in sieben Hauptkapiteln auf eine perspektivreiche Erarbeitung des Untersuchungsgegenstandes, dem im Kapitel I eine sachlich überzeugende wissenschaftstheoretische Betrachtung zu den Wurzeln, zur Herausbildung und Entwicklung der materialistischen Geschichtsbetrachtung von K. Marx und F. Engels über W. I. Lenin und J. W. Stalin bis hin zur Implantierung in die DDR-Geschichtswissenschaft vorangestellt wird.

Im Kapitel II lenkt die Autorin die Aufmerksamkeit auf Grundprobleme und Tendenzen der DDR-Historiographie in den siebziger und achtziger Jahren zur deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts. Sie kennzeichnet die Desiderate und verweist ebenso auf die diese Situation heraufbeschwörenden mehrdimensionalen Begründungszusammenhänge politischer und ökonomischer Natur, wobei sie sich auf Gutachten institutioneller Verantwortungsträger stützt. Die sensible Arbeitsweise ermöglicht das Aufspüren und Darstellen gewisser vorhanden gewesener endogmatisierender Überhöhungen, die eine zunehmende Historisierung in der DDR erkennbar werden lassen.

Die Kapitel III und IV analysieren die Fundamente des DDR-Geschichtsunterrichts sowie die Lehrplan- und Schulbuchkonzipierung in den achtziger Jahren. Die Gebundenheit des Geschichtsunterrichts an allgemeine staats- und parteipolitische Maßgaben wird in Verbindung mit dem Auftrag des Geschichtsunterrichts im Kontext des Allgemeinbildungskonzepts der DDR sowie der Lehrplangrundlegung und Schulbuchtheorie im historischen Gewordensein von den Anfängen nach 1945 bis Ende der achtziger Jahre diskutiert. Nicht ganz nachvollziehbar ist an dieser Stelle die abgekoppelte Darstellung der Strukturen der Lehrerweiterbildung, zumal sie in einem späteren Kapitel – hier dann bezüglich der fachwissenschaftlichen Prägung – geeigneter eingebunden wäre.

Die Analyse der Lehrplan- und Schulbuchkonzipierung in den achtziger Jahren besticht durch ihre Aussagekraft und Übersichtlichkeit. Sie verdeutlicht die institutionellen und organisatorischen Strukturen zur Herrschaftssicherung der SED. Gleichzeitig gelingt es der Autorin, auf die Kluft zwischen neuesten Forschungsergebnissen der DDR-Geschichtswissenschaft und deren Anbindung in den Lehrmaterialien zu verweisen sowie die Gründe seitens des Ministeriums für die vorrangig politisch motivierte Ignoranz dieser Forschungsergebnisse und den

Widerspruch der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen wie der Lehrbuchautoren und Lehrbuchautorinnen zu verdeutlichen.

Im Resümee wird der Erkenntnisgewinn der Arbeit verdichtet. Die Autorin verweist auf die große Diskrepanz zwischen der Historiographie und dem offiziell verbreiteten Geschichtsbild in der DDR. Mit der Feststellung, dass die DDR-Historiographie trotz aller Ausdifferenzierung und Professionalisierung dennoch hinter den Möglichkeiten zurückblieb, die der Marxismus/Leninismus ihr aufzeigte, lotet sie differenziert Potenzen und Grenzen des historisch-materialistischen Theorieansatzes unter der politischen Diktation der SED aus.

Mit dieser Arbeit liegt eine überaus material- und facettenreiche, spannungsgeladene Darstellung vor, die auf Grund ihrer sensiblen und differenzierten Wertungen beispielgebend für multiperspektivische historische Forschung und das Streben nach objektiver Wertung ist. Ihre im Resümee geäußerte Vorstellung, dass eine pluralistische, demokratisch gefasste Gesellschaft wie die Bundesrepublik eine Geschichtsschreibung auf der Basis des historischen Materialismus tolerieren könne, macht ebenso auf die Verantwortung der Geschichtswissenschaft im Umgang mit einem alternativen Ansatz sowie mit gemeinsamen Traditionen aufmerksam, der man sich – trotz vierzigjähriger deutscher Zweistaatlichkeit – nicht verschließen sollte.

Nicht zuletzt sollten die akribisch recherchierten, von den politischen bzw. administrativen Entscheidungsträgern in der DDR konstruierten Abhängigkeitsstrukturen Anlass sein, auch heutige Verfahrensweisen zur Erstellung von Lehrplänen und Lehrbüchern einer kritischen Bestandsaufnahme zu unterziehen. Der mancherorts zu verzeichnende Verzicht auf die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern, Lehrerbildnern und Lehrern bei der Erstellung zeitgemäßer Lehrpläne bzw. die primär finanzpolitische Diktation bei Lehrbucherststellungen könnte zu ähnlichen Gefahren führen.

*Sylvia Mebus, Dresden*

**Gerhard Schneider: Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden.** Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999, 166 Seiten

Die Geschichtsdidaktik besinnt sich seit der Hamburger Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1997 wieder auf ihre Defizite, die Methodik des Geschichtsunterrichts betreffend.<sup>1</sup> Hier hat Schneider zum ersten Male sein neues Konzept von den gelungenen Einstiegen vorgestellt.<sup>2</sup> Es ist sehr verdienstvoll, den Reigen dort angedeuteter Beispiele in einem Buch ausführlich darzulegen, kann mit seiner Hilfe doch der anfangende wie der routinierte Geschichtslehrer manche Anregung empfangen, die ihm Prinzip wie Anwendung unterrichtsmotivationaler Einstiege verdeutlicht. Wichtig ist das Prinzip: Schneiders Konzeption enthält – wie sich das für die moderne Geschichtsdidaktik gehört – ein Stückchen Theorie. Nur auf theoretischer Grundlage kann Praxis sinnvoll gestaltet werden. Dabei geht der Verfasser von der älteren geschichtsdidaktischen Diskussion aus (Wiederholung des alten Stoffes, Einstimmung auf den neuen Unterrichtsgegenstand, Ermittlung von Vorkenntnissen und Voraussetzungen des Schülers, Erschließung des Themas für den Schüler), um dann bei Annette Kuhns Konzept des Planungsgesprächs anzukommen. Sodann wendet er sich dem zentralen Problem der Motivation zu: „Der Einstieg soll [...] Motivations- und Aktivierungsfunktion haben.“ (14). Es ist sicher nicht ganz neu, den Schülerinnen und Schülern ein Arrangement von Impulsen anzubieten, das ihre Neugier hervorruft und sie – z.B. über Provokationen – zur Anbahnung kontroverser Diskussionen führt, die sie schließlich veranlassen, Hypothesen bezüglich der Ergebnisse sich anschließender Arbeitsphasen aufzustellen. Mit Recht verweist Schneider aber darauf, dass die Motivationsphase immer noch nicht das Ganze ist. „Die Einstiegsphase darf kein derartiges Übergewicht und keine solche Dynamik (ggf. auch Überzeugungskraft)

gewinnen, dass die Arbeitsphase ihr gegenüber abfällt.“ (14). Die enge Verzahnung von Einstiegs- und Arbeitsphase ist unerlässlich. Die Arbeitsphase bleibt zentral, weshalb auch die Motivationsphase nicht länger als fünf bis acht Minuten dauern darf (24). Alles Bemühen des planenden Lehrers/der Lehrerin muss darauf gerichtet sein, dass sich die Kinder auch „emotional mit dem historischen Inhalt beschäftigen“ (24). Mit Wolfgang Hug geht es darum, den Heranwachsenden Freiraum für Spekulationen zu schaffen: „Neugier wecken“, „Staunen hervorrufen“, „Identifikation ermöglichen“ und „Problembewusstsein schaffen“ sind die Impulse, die jene emotionale Bindung der Kinder an den historischen Sachverhalt ermöglichen. In einem einprägsamen Raster fasst Schneider die fünf Schritte des Einstiegs in grafischer Darstellung zusammen (26), die den Lehrer/die Lehrerin rüsten, das folgende Angebot von Beispielen nicht nur zu sortieren (s. Anm. 1, vgl. 148-153), sondern auch fruchtbar zu nutzen. Schon deshalb müssen viele Beispiele folgen, weil der Unterricht vielfältige Zugriffe notwendig macht, die Eintönigkeit vermeiden, zum anderen sind die Beispiele geeignet, verschiedene Zugriffsmöglichkeiten theoretisch zu durchdringen, um sie damit umso fruchtbarer für den Geschichtsunterricht zu machen. Neue Möglichkeiten werden neben geläufigen vorgestellt, so die Phantasieaufgabe auf Geschichtserzählungsgrundlage, das Feature (Bild und Ton in schneller Abfolge), Demonstration und Experimente, Stadtrallye, Brainstorming etc. Wichtig erscheint auch das Kapitel 5.10: Einstieg unter Anknüpfung an aktuelle Kontroversen in der Gesellschaft, der am Beispiel der Wehrmachtsausstellung dargestellt wird (111 ff.).

Insgesamt ist das vorliegende Buch, das dem Fachmann manches Bekannte präsen-

tiert, sicher für die Hand der Lehrerin und des Lehrers im Alltag des Geschichtsunterrichts sehr geeignet. Es sollte in jeder Lehrerbibliothek vorhanden sein.

<sup>1</sup> Schöneman, B./Uffelmann, U./Voit, H. (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens*, Weinheim 1998.

<sup>2</sup> Schneider, G.: *Bemerkungen zu einem vernachlässigten unterrichtspraktischen Problem: Einstiege in den Geschichtsunterricht*, in: ebd., S. 143-156.

*Uwe Uffelmann, Heidelberg*

**Uwe Uffelmann u.a.: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht.** Idstein (Schulz-Kirchner) 1999, 338 Seiten

Der vorliegende Band bleibt auch nach geduldig vertiefter Lektüre etwas heterogen. Neu sind von den 21 Aufsätzen dieses Bandes genau ein Drittel. Im übrigen liegt gleichsam eine Schnittmenge verschiedener Produktionsanlässe vor. Neun Beiträge stammen von Uffelmann selbst, vier Beiträge wurden auf dem Historikertag 1998 in Frankfurt vorgetragen, neun Beiträge wurden vorher in der Zeitschrift „Praxis Geschichte“ 12 (1998) (Hefte 5, 11) veröffentlicht. Die thematische Konzentration auf den „Problemorientierten“ Geschichtsunterricht ist vor allem Uffelmanns Interesse. Daneben stehen Beiträge zur Gestaltpädagogik (vor allem von Hans H. Pöschko, aber auch von Uffelmann in seinem Brückenbeitrag „Gestaltpädagogik und Problemorientierter Geschichtsunterricht“, 149-165) und Aufsätze, die den Ansatz der Problemorientierung an möglichen Unterrichtsbeispielen erläutern (Uffelmann: Stellinga-Austand; Manfred Seidenfuß: Bergbau um 1500; Heinz Pfefferle: Historischer und gegenwärtiger Strukturwandel und die Frage der Bodenreform nach 1945; Margit Buttig: Feindbilder der Kreuzzüge; Elisabeth Erdmann: Berliner frühindustrielle Wohnverhältnisse; Hans Pöschko: Jugendliche und das Dritte Reich) oder an ungewöhnlichen Quellen demonstrieren

(Stefan Semel: Comics; Achim Jenisch: haptische Quellen; Anette Hettinger: Unterricht im Freilichtmuseum).

Das „neu“ im Titel des Bandes will demnach weniger die Genese der einzelnen Beiträge als vielmehr die Intention bezeichnen, erneut für die Konzeption des „Problemorientierten Geschichtsunterricht“ zu werben, wie Uffelmann sie vor etwa einem Vierteljahrhundert entwickelt und propagiert hat. Uffelmanns theoretische Beiträge dienen der didaktischen Fundierung seines „evergreen“, die in die Psychologie hinein spielenden markieren affine lernpsychologische Zugänge, die pragmatischen Beispiele demonstrieren die thematische Offenheit des problemorientierten Konzepts. Die Absicht Uffelmanns, sein Konzept der Problemorientierung zu revitalisieren, baut also zugleich von außen nach innen (von der Theorie zu den Anwendungsmöglichkeiten) und von innen nach außen (von den Anwendungsmöglichkeiten zur Theorie). Hier haben Lesende des Bandes Verantwortung und Freiheit, das ihnen jeweils Förderliche auszuwählen.

Es soll dahingestellt bleiben, ob der Begriff eines „Problemorientierten“ Geschichtsunterrichts eine glückliche Distinktion besitzt; Geschichtsunterricht in demo-

kratisch verfassten, informations- und wissenschaftsorientierten Gesellschaften muss notwendig unter der Prämisse des Problembezugs handeln. Dem entsprechen die näher unterrichtsbezogenen Beispiele dieses Bandes ja auch zur Genüge. Unter diesen scheinen mir NS-Themen für die Validierung eines didaktischen Ansatzes nur einen sehr geringen Demonstrationsnutzen zu besitzen – nicht weil ihnen etwa historische Problematik nicht eignete, sondern weil die „Feindlage“ so überwältigend klar ist, das Unrechtsgefälle, die Verbrechenstypik des Systems u. a. m. so eindeutig verteilt sind, dass die Trennschärfe zu anderen Ansätzen unterentwickelt ist oder überhaupt unerprobt bleibt. Zusätzliche Probleme entstehen, wenn sich diese Themenwahl mit gestaltpädagogischen Theorien verquickt. Das zeigt etwa Pöschkos Beitrag „Jugendliche und das Dritte Reich“ (125-148). Das Urteil, kein anderer historischer Zusammenhang sei derart „von Vorstellungen überdeckt, von Legenden verdunkelt“ (125) wie das Dritte Reich, mag für Lehrer zutreffen. Für Schüler und damit für den Unterricht ist dieser Sachverhalt ziemlich unerheblich, weil die Unwissenheit von Jugendlichen unmittelbar zu jeder Epoche sein dürfte. Dass das gewählte Thema zu „persönlich bedeutsamem Lernen“ führt, ist die generelle Absicht des Geschichtsunterrichts und die disziplinäre Hoffnung der Didaktik, nicht die einzigartige Verheißung der Gestaltpädagogik. Die Forderung, dass Schüler sich mit einer der in den zeitgenössischen Quellen abgebildeten Person „identifizieren“ (129) sollen, scheint mir überhaupt nicht vertretbar zu sein. Denn Geschichte ist zunächst das Fremde, und das muss man auch im Material respektieren. Identifizierungen schlagen einen völlig falschen Weg ein. Eine weitere grundsätzliche Differenz ist durch die gestaltpädagogische Forderung nach „Intensivierung des Kontakts zu einem Unterrichtsgegenstand“ (129) vorgegeben. Wer lediglich in den Spiegel blickt, interpretiert im besten Falle sich selbst,

aber nicht den Sachverhalt der Spiegelung. Deshalb vermisst der Leser in Pöschkos Beitrag auch materialaufschließende Zugänge und heuristische Strategien gegenüber einem zur Verfügung gestellten Materialangebot, das zwar interessant ist, aber zu breit, zu beliebig, zu wenig deiktisch streut, um sich von selbst zu erläutern.

Lesenswert und im besten Sinne belehrend ist der Beitrag Wolfgang Hasbergs über „Problemorientiertes Erzählen“ im Geschichtsunterricht (183-203). Der Aufsatz beginnt mit der historischen Problematisierung der Sache durch Geschichtsdidaktiker wie Scheiblhuber und Kawerau; und er arbeitet sich in den Bereich der modernen Debatte vor, die v.a. durch Pandel und Rösen geprägt ist und auf „narrativer Kompetenz“ und auf „Triftigkeit“ (sehr schöne Graphik: 197) insistiert. Der Hinweis, dass der problemorientierte Erzähleinsatz in seiner ganzen Breite „allenfalls in der Kollegstufe“ (203) zu realisieren ist, sollte neue Findigkeit herausfordern.

Dass Comics ernst zu nehmen sind, und zwar nicht nur fachdidaktisch, sondern auch fachwissenschaftlich, hat u. a. schon Oliver Näpels Arbeit zu Spiegelman („Maus“) gründlich gezeigt. Stefan Semel greift mit knappen Ausführungen den Gedanken auf und erläutert sorgfältig und bildgestützt die Erzählweise des Comic. An einigen Stellen hätte er durchaus ein wenig tiefer problematisieren können – etwa bei der kruden, propagandistisch festgefahrenen Montage „Tim und Struppi im Lande der Sowjets“ (Abb. S. 217). Hier würde ich mich an Semels Stelle nicht damit begnügen, „Angst vor dem Kommunismus“ (ebd.) zu identifizieren, sondern ich würde zu Mustern agitatorischer Verzeichnung überleiten. Anders käme vermutlich ja auch die im Titel verheißene Problemorientierung nicht in Sichtweite. Am Ende macht der Beitrag, der im übrigen eine sachkundige und sorgfältige Einführung in den Comic darstellt, einen rätselhaften Ausflug in die Gestaltpädago-

gik. Der Satz „Die Möglichkeit, sich selber in die Geschichte einzubringen[,] schafft Raum für emotionale Betroffenheit“ (220) ist mir nicht verständlich. Ich habe mögliche Interpretationen dieser Aussage durchgespielt, sie aber alle als absurd verwerfen müssen.

Wohlthuend hebt sich dagegen Elisabeth Erdmanns Originalbeitrag zu frühindustriellen Wohnverhältnissen in Berlin als Gegenstand eines handlungs- und problemorientierten Geschichtsunterrichts ab (91-101). Die unangestrenzte Art, mit der es der Verfasserin gelingt, sorgfältig ausgewählte, sparsame Quellen in einen sozialgeschichtlichen Kontext zu setzen und diese inhaltlichen Vorgaben auf ihre theoretische Dignität (101) zu befragen, macht den Beitrag besonders wertvoll.

Der vielleicht bemerkenswerteste Beitrag des Bandes stammt von Heinz Pfefferle (309-333). Er zeigt am Beispiel der Bodenreform der Mittelphase der Besatzungszeit nach 1945, welchen fachwissenschaftlichen Kenntnisstand eine verantwortliche Unterrichtsplanung überhaupt erst erlangen muss, ehe sie fachdidaktisch kompetent urteilen kann. Pfefferle skizziert zunächst den For-

schungsstand (mit präzisiertem Urteil und glänzender Kenntnis), stellt sodann eine zum Forschungsstand komplementäre Repräsentativ-Untersuchung von Unterrichtsmaterialien vor, um endlich auf dieser Grundlage ein eigenes Unterrichtsmodell zu entwerfen, dem er einen knappen Materialteil hinzugefügt hat. Die gedankliche Fluchtrichtung seines Entwurfes ist die Hoffnung auf „friedliche Veränderbarkeit der Welt im Sinne größerer sozialer Gerechtigkeit und größerer demokratischer Partizipation“ (328). Es ist ein Zeichen der heuristischen Würde dieses Beitrages, dass solche Perspektiven nicht in einer blassen idealistischen Hoffnung belassen sind, sondern in einen Horizont pragmatischer Politik gerückt werden.

Selbst wenn die voranstehende Rezension nur einige wenige Beiträge – vorzugsweise die neuen und unterrichtsbezogenen – herausgehoben hat, so lässt sich resümierend doch sagen: Insgesamt liegt mit diesem Bande ein reiches Angebot an Ideen und Unterrichtsmöglichkeiten vor, die zu Recht den Anspruch erheben können, die fachliche Diskussion zu bereichern.

*Wolfgang Jacobmeyer, Münster*

**Petra Bock/Edgar Wolfrum (Hrsg.): Umkämpfte Vergangenheit. Geschichtsbilder, Erinnerung und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich.** Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1999, 303 Seiten

Nach dem Zusammenbruch des kommunistischen Systems sei, so steht es in der Einleitung des aus Vorträgen des Symposions „Die Macht der Geschichte. Ungarn 1948 – 1956 – 1989“ sowie einer 1997 in Berlin veranstalteten Tagung zusammengestellten Sammelbandes zu lesen, die „Konstruktion neuer politischer und nationaler Identitäten“ zu beobachten, innerhalb derer sich Geschichte als „politischer Faktor ersten Ranges“ erwei-

se (7). Mit Hilfe der konzeptionell zu verstehenden Begriffe „Vergangenheitspolitik“ und „Geschichtspolitik“ soll mit den nicht nur auf ein deutsches oder europäisches, sondern durch Untersuchungen zur Vergangenheitsaufarbeitung diktatorischer Systeme durch internationale Gerichtshöfe und national eingesetzte Wahrheitskommissionen auch auf ein globales Beobachtungsfeld gerichteten Beiträgen (8, 12) die Chance ergriffen