

Nach dem Pyrrhussieg Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik

Martin Sabrow

Die (west)deutsche Geschichtsdidaktik hat in den letzten drei Jahrzehnten eine erstaunliche Entwicklung genommen. Fast 100 Jahre in das Gehäuse einer bloßen Methodenkunde der historischen Wissensvermittlung gesperrt, hat sie die Überwindung der Geschichtskrise der 1970er-Jahre genutzt, um sich nachgerade als eine historische Metawissenschaft neu zu begründen. Karl-Ernst Jeismanns programmatische Erklärung auf dem Historikertag 1976, das Interesse der Geschichtsdidaktik gelte „dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und wachsenden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit“,¹ hat eine Neuorientierung ermöglicht, die von der Pragmatik der historischen Wissensvermittlung zu den Normen der historischen Wissensgeltung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorstieß. Der Geschichtsunterricht wurde dabei nur mehr „als ein geschichtsdidaktisches Aufgabenfeld unter vielen [...], damit auch als ein Forschungsfeld unter vielen“ betrachtet.² Besonders durch die Systematisierung der „Geschichtskultur“ als weiterer Zentralkategorie,³ deren Über- oder Unterordnungsverhältnis zum Terminus „Geschichtsbewusstsein“ unter Didaktikern selbst umstritten ist,⁴ trat die Geschichtsdidaktik aus dem schulischen Klassenzimmer heraus, um sich den übergreifenden Mechanismen der Vergangenheitsvergegenwärtigung in der Gegenwart zu widmen.

Verstaubt wirken aus heutiger Sicht die Bemühungen der geschichtsdidaktischen Vorgängergeneration, eine eigene Didaktik der Zeitgeschichte zu entwickeln,⁵ weil mit Recht eingewandt worden ist, dass sich didaktische Zugriffe

¹ Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in: Erich Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977, S. 9-33, hier S. 12.

² Waltraud Schreiber, *Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewußtsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 18-43, hier S. 18.

³ Vgl. etwa Jörn Rüsen, *Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken*, in: ders., *Historische Orientierung*, Köln 1994, S. 9-23.

⁴ Wolfgang Hasberg, *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 59-77, hier S. 64f.

auf die Historie nicht nach Epochengrenzen einteilen lassen.⁶ Die Didaktik hat die Zeitgeschichte nicht bloß um eine dienende Vermittlungskomponente ergänzt; sie hat sich in strategischer Öffnung gegenüber dem *cultural turn* der Geschichtswissenschaft vielmehr an ihre Spitze gestellt und reflektiert als Wissenschaft von der „historischen Selbstverständigung“⁷ und deren „Sinnbildungsniveaus“⁸ heute über die gemeinsamen Grundlagen der fachlichen und öffentlichen Aneignung von Vergangenheit.⁹

Soweit der schöne Schein der subdisziplinären Selbstverständigung. Die fachliche Realität sieht anders aus. Die Spanne zwischen proklamierter Zentralität und erlebter Randständigkeit der Geschichtsdidaktik ist beträchtlich. Nach wie vor publizieren Geschichtsdidaktiker in eigenen Verlagen und Schriftenreihen, die von Nicht-Didaktikern kaum wahrgenommen werden, und die Suche nach theoretischer Verortung mutet Außenstehenden nicht selten wie ein kategoriales Glasperlenspiel an, dessen Systematisierungsbemühungen ebenso scharfsinnig wie arbiträr wirken. Im zeithistorischen Feld agiert die Geschichtsdidaktik als eine Disziplin, die mehr Kraft auf die Selbstfindung verwendet als auf ihr beanspruchtes Forschungsfeld. Bei der Vorbereitung einer neuen Dauerausstellung für das Deutsche Historische Museum in Berlin arbeiten Historiker, Kunsthistoriker und Ausstellungsgestalter zusammen; ein Geschichtsdidaktiker ist nicht unter ihnen. Die Debatten der letzten Jahre um eine Neuordnung der zeitgeschichtlichen Erinnerungslandschaft haben stattgefunden, ohne dass die Geschichtsdidaktik sich vernehmlich zur Kontroverse um das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ und die Segregation von Opfergruppen in der Erinnerungskultur geäußert hätte – was bisher offenbar von kaum jemandem als Mangel empfunden worden ist.¹⁰ Am

⁵ Exemplarisch: Wanda Kampmann, *Zur Didaktik der Zeitgeschichte*, Stuttgart 1968.

⁶ Hartmut Voit, „Zeitgeschichte als Aufgabe“ – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht, in: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hg.), *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotentiale*, Bochum 2004, S. 19-34, hier S. 23.

⁷ Waltraud Schreiber, „Historische Selbstverständigung“ oder „Das Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft erschließen“. Die Bedeutung der Geschichtsdidaktik für aktuelle Fragestellungen der historischen Forschung, in: Peter März (Hg.), *Geschichtsdeutungen im internationalen Vergleich*, München 2003, S. 137-153, hier S. 137.

⁸ Jörn Rüsen, Historisches Erzählen, in: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 57-63.

⁹ Diese Entwicklung hat freilich auch fachinterne Irritationen hervorgerufen: „Steht die Didaktik der Geschichte im Verein mit der Geschichtswissenschaft im Begriff, zu einer Kulturwissenschaft zu mutieren?“, fragte etwa Wolfgang Hasberg, um selbst die Antwort zu geben: „Aufgrund des breit gestreuten, in andere Forschungsbereiche übergreifenden Erkenntnisgegenstandes und der nicht minder weitschweifigen Erkenntnisinteressen kann die Geschichtsdidaktik zu Recht als eine Kulturwissenschaft betrachtet werden.“ Hasberg, *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung* (Anm. 4), S. 60, S. 70.

¹⁰ Eine Ausnahme macht Jan-Holger Kirsch, Abgründiges Erinnern. Symposium „Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas und der Ort der Information auf dem Weg zur Realisierung“, in: *Gedenkstätten-Rundbrief* Nr. 105/2002, S. 29-33, hier S. 33.

merkwürdigsten ist vielleicht, dass die Geschichtsdidaktik bei der Suche nach neuen Ufern die Deutungshoheit mittlerweile selbst auf ihrer schulischen Ursprungsinsel verloren zu haben scheint: Das Land steht unter einem anhaltenden PISA-Schock, der die Suche nach neuen Lernformen auf die Hauptseiten des Feuilletons bringt, doch die Geschichtsdidaktik steht daneben – schlimmer noch: Sie bleibt ungefragt.

Fraglos sind beide Sichtweisen – das geschichtsdidaktische Selbstlob einerseits, der Vorwurf fachlicher Marginalisierung andererseits – in ihrer vereinfachenden Zuspitzung ungerecht. Der wesentliche Grund für den schweren Stand der Geschichtsdidaktik ist darin zu sehen, dass die Zeitgeschichtsforschung im Zuge ihrer fachlichen Verbreiterung längst selbst über die geschichtskulturellen Grundlagen ihres Tuns reflektiert und damit der Geschichtsdidaktik das eben erst eroberte Forschungsfeld entzieht. Der unerwartete Boom der Zeithistorie im Zuge der verstärkten Medialisierung von Erinnerungsdebatten hat das Fach vor 30 Jahren aus seiner Grundlagenkrise herauszuführen geholfen; dieser Boom hat den Zuständigkeitsbereich der Zeitgeschichte zugleich bis in die Gegenwart ausgedehnt und die geschichtsdidaktische Beschäftigung mit dem Geschichtsbewusstsein in eine hoffnungslose Konkurrenzlage gebracht. Die Geschichtsdidaktik ist an dieser Entwicklung indes nicht unschuldig. Sie hat sich vom wiedererwachten Interesse an Geschichte zu einem *imperial overstretch* verführen lassen, der heute denkbar umfassend die Rolle der „Geschichte in der Gesellschaft“ als Thema reklamiert und auf der „Bedeutung der Geschichtsdidaktik für aktuelle Fragestellungen der historischen Forschung“ insgesamt beharrt.¹¹

Wesentliche Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Verfassung der Geschichtsdidaktik werden natürlich nicht allein durch Debattenbeiträge bestimmt, sondern durch hochschulpolitische Entscheidungen über Zahl und Ausstattung der geschichtsdidaktischen Professuren in Deutschland sowie durch die Umstellung der Lehramtsausbildung auf Bachelor- und Masterstudiengänge. Gleichwohl mag es nützlich sein, aus der zeithistorischen Fachperspektive *drei Wünsche an eine erneuerte Geschichtsdidaktik* heranzutragen.

Erstens: Die vordringlichste Aufgabe der Geschichtsdidaktik sehe ich in der Rückgewinnung eines unverwechselbaren disziplinären Profils. Wenn sie sich mit historischen Rezeptionsfragen beschäftigt, muss sie es in Zukunft deutlicher als bisher von einem eigenen „Sehepunkt“ her tun, um ihre fachliche Identität zu retten bzw. wiederherzustellen. Die Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft der Formen und Inhalte des zielgerichteten Umgangs mit der Geschichte und der Vermittlung historischen Wissens – nicht weniger, aber auch nicht mehr.¹² Das intentionale, auf Wirkung zielende Element des Vergangenheitsbezugs einer Gegenwart ordnet der Geschichtsdidaktik eine be-

¹¹ So der Untertitel von Schreiber, „Historische Selbstverständigung“ (Anm. 7).

sondere Dimension der gesellschaftlichen Verständigung über das Gewesene zu. Im Zentrum der didaktischen Subdisziplin der Historie steht traditionell die Schule. Wie gering aber der tatsächliche Wirkungsgrad des Geschichtsunterrichts in deutschen Schulen ist, wissen wir aus den Forschungen Bodo von Borries'. Längst schon bezieht die nachwachsende Generation ihr Geschichtsbild immer weniger von Geschichtslehrern, sondern primär aus den Dokudramen des Fernsehens, aus Spielfilmen wie „Schindlers Liste“ und „Der Untergang“, aus öffentlichen Debatten um Ausstellungen und Jahrestage, aus gezielt aufbereiteten Erinnerungsorten, Zeitzeugenbefragungen und musealen Arrangements. Wenn wir genauer wissen wollen, wie sich diese teils zusammenlaufenden, teils konkurrierenden historischen Erzählfäden beim Individuum und in der Gesellschaft miteinander verweben, um schließlich im Gewand historischer Meistererzählungen regionale, nationale und europäische Identität zu prägen oder zu relativieren, dann brauchen wir eine Didaktik, die sich auf ihr Kerngeschäft besinnt und entschlossen als Wissenschaft der Wissensweitergabe definiert.

Eine solchermaßen erneuerte Geschichtsdidaktik könnte mit der Autorität ihrer Spezialisierung Fragen diskutieren, die in der aktuellen Debatte über die Zukunft der Erinnerungskultur sträflich unterbelichtet bleiben. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Zeitgeschichtsforschung streitet über die Zukunft der in Berlin/Brandenburg angesiedelten Gedenk- und Erinnerungsstätten, die nach dem Wunsch der Bundesregierung zum einen in einer Stiftung „Dokumentation der NS-Verbrechen“ und zum anderen in einem Verbund der Gedenkstätten zur kommunistischen Herrschaft zusammengefasst werden sollen. Daraus ergeben sich Fragen, die weder durch die Fachwissenschaft noch gar durch geschichtspolitischen Dezisionismus befriedigend zu beantworten sind, sondern dringend der Hilfestellung der Geschichtsdidaktik bedürfen: Werden mit der Separierung der doppelten „Vergangenheitsbewältigung“ Lernchancen verschenkt, oder ermöglicht dies gerade eine angemessene Vermittlung zweier ganz unterschiedlicher Herrschaftssysteme und Diktaturerfahrungen? Lässt sich die öffentlich erhobene Forderung nach einer „Gesamtsicht“, einer „Gesamtaussage“ über das NS-Herrschaftssystem überhaupt legitimerweise an historische Erinnerungsorte richten? Oder verwischt das Verlangen nach einer „zentrale[n], die Zusammenhänge erläuternde[n] Perspektive“¹³ in didaktisch

¹² Vgl. die Systematik von Jochen Huhn, der den Arbeitsbereich der Geschichtsdidaktik als „Untersuchung und Forderung didaktisch geplanten Umgangs mit Geschichte“ auf den beiden Feldern des historischen Lernens in Schule, Universität, Erwachsenenbildung, Museen, Bibliotheken, Massenmedien und Tourismus sowie der historischen Beratung in Wirtschaft, öffentlicher Verwaltung und Politik fasst: Jochen Huhn, Aufgaben der Geschichtsdidaktik. Skizze des Arbeitszusammenhangs einer Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, in: Göran Behre/Lars-Arne Norborg (Hg.), *Geschichtsdidaktik – Geschichtswissenschaft – Gesellschaft*, Stockholm 1985, S. 9-25, hier S. 22.

unzulässiger Weise die Grenze zwischen Gedenken und Unterrichten, zwischen der Spezifik des Tatortes und der Systematik des Lerngeschehens? Genießt der Authentizitätsanspruch, der die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Konjunktur des Zeitzeugen ebenso bestimmt wie in der anhaltenden Faszination von Berührungsreliquien, aus der Perspektive des historischen Lernens zu Recht oberste Priorität, oder ist Ulrich Herbert zuzustimmen, dass die Fixierung auf „authentische Erinnerungsorte“ in Deutschland im Gegenteil den Weg zu einem angemessenen Geschichtsbewusstsein verstellt, weil 95 Prozent der NS-Opfer außerhalb des deutschen Reichsgebiets umkamen?

Zweitens: Stärker als bisher sollte die Geschichtsdidaktik den Umgang mit Geschichte selbst historisieren. Als Anwendungswissenschaft entfaltet sie ihre Bedeutung durch die kritische und lenkende Begleitung historischer Wissensvermittlung in der jeweiligen Gegenwart. Als abgrenzbarer Teil der Geschichtswissenschaft aber ist sie zugleich in ihrer Auskunftsfähigkeit über die Geschichte des Geschichtslernens im 19. und 20. Jahrhundert gefragt. Die historische Schulbuchforschung hat reiche Erträge produziert, doch wissen wir noch zu wenig, wie Lehrpläne und Geschichtsunterricht im 20. Jahrhundert auf die großen Brüche des 20. Jahrhunderts reagierten, wie sie den säkularen Übergang von einer Heroisierungs- zu einer Viktimisierungskultur flankierten, wie sie die antidemokratischen Geschichtsbilder der Vor- und Zwischenkriegszeit in die großen Leitideologien des Antikommunismus und des Antifaschismus überführten und wie sie zur heutigen Zentrierung des Geschichtsdenkens auf den Holocaust beitrugen – bzw. auf welche Beharrungskräfte all dies stieß. Ebenso mangelt es an Untersuchungen zur Geschichte des historischen Ausstellungswesens oder zur Tradierung von Geschichtswissen im öffentlichen Raum. Die gegenwärtige Diskussion um die Gestaltung der zeit-historischen Gedenkstättenlandschaft ist noch zu keinem abschließenden Ergebnis gelangt, hat aber schon einen empfindlichen Mangel zutage gefördert: das Defizit an Selbsthistorisierung im Bereich der außerschulischen Geschichtsvermittlung. Welchen didaktischen Konzeptionen historische Stadtjubiläen in der Konkurrenz von Diktatur und Demokratie folgten, welchen Plänen und Denkstilen die Musealisierung historischer Meistererzählungen zwischen Kaiserreich und vereintem Deutschland verpflichtet war, wie sich unter dem Druck des Ost-West-Gegensatzes die Indienstnahme der Vergangenheit in den Stadtbildern des geteilten Deutschland vollzog – dies sind Fragen, die die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft der geschichtlichen Lernformen zu beantworten hat.

¹³ Ulrich Herbert, Gut gemeint genügt nicht. Berlins Gedenkstätten brauchen ein Konzept, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 4.3.2005, S. 35.

Drittens: Neben der historischen wäre mindestens gleichgewichtig die praktisch-empirische Ausrichtung einer künftigen Zeitgeschichtsdidaktik zu wünschen. Wie sich historisches Lernen in der Gegenwart tatsächlich vollzieht, welche Ergebnisse es hervorbringt und wie sich der schulische Geschichtsunterricht gegenüber massenmedialen sowie auch familiengeschichtlichen Einflüssen verhalten kann, verdient ungeachtet der besonders durch Bodo von Borries initiierten Forschungen weitere Beachtung – ebenso das Bemühen um neue schulische Vermittlungskonzepte, die zur fachübergreifenden Debatte um zeitgemäße Lernformen, Wissensstandards und Handlungskompetenzen beitragen. Wie lässt sich, um auch hier nur wenige brennende Fragen herauszugreifen, der vielschichtige und in mancher Hinsicht sogar gegenläufige Prozess der deutsch-deutschen Angleichung nach 1989/90 in einem Geschichtsbild spiegeln, das die deutsche Zeitgeschichte nach 1945 mit einem integrierenden Unterrichtskonzept vorstellt, ohne das Auseinanderleben der in ihre jeweiligen Blöcke inkorporierten Teilgesellschaften zu vernachlässigen und die Zeit der deutschen Teilung teleologisch als langen Weg zur nationalen Einheit zu deuten? Welche Strategien historischen Lernens können dem Heraustreten des Nationalsozialismus aus der Zeitgeschichte Rechnung tragen, das sich vor unseren Augen vollzieht und mit dem Verstummen zeithistorischer Akteure auch jene Erlebnishöhe aufhebt, aus der persönliches Interesse entsteht? Welche Antworten kann die Geschichtsdidaktik auf die resignative Erkenntnis der „normalen Pathologie“¹⁴ unserer Zeit liefern, die einen Teil der heutigen Schülerschaft auf rechtsradikale Einflüsterungen über „Auschwitzlüge“ und „Bombenholocaust“ hören lässt? Wie soll der Geschichtsunterricht mit der Herausforderung der Multikulturalität im Schulalltag vor allem der Ballungszentren umgehen? Und welche Hilfestellung kann die Geschichtsdidaktik dem Geschichtslehrer geben, der die türkischen Verbrechen an der armenischen Bevölkerung im Ersten Weltkrieg thematisiert und mit seiner Fachautorität keinen Ausgleich zwischen den sich gegenüberstehenden Bewertungen als „Vertreibung“ oder als „Völkermord“ erzielen kann?

Eine Geschichtsdidaktik, die sich solchen Fragen stellt, bietet gute Voraussetzungen für eine strategische Partnerschaft mit der Zeitgeschichte – gerade wenn sie stärker auf die Kooperation unterschiedlicher Zugänge setzt statt auf die Konkurrenz um identische Themen.

Prof. Dr. Martin Sabrow, Zentrum für Zeithistorische Forschung, Am Neuen Markt 1, D-14467 Potsdam, E-Mail: schneider@zzf-pdm.de

¹⁴ Peter Reichel, Geheuchelt und halbwehr. Das Großgedenkjahr, Auschwitz, die NPD und der 13. Februar, in: *Süddeutsche Zeitung*, 11.2.2005, S. 14.