

Eine ganz normale Epoche? Überlegungen zur Zeitgeschichte in Geschichtskultur und Geschichtsunterricht

Dietmar von Reeken

Geschichtsdidaktik als „Wissenschaft vom historischen Lehren und Lernen“ oder als Wissenschaft, die sich die Erforschung des „Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft“ zum Ziel gesetzt hat: Schon diese beiden Definitionen zeigen, dass die Geschichtsdidaktik zwei zentrale, sich gegenseitig bedingende Gegenstandsfelder besitzt, die für eine Betrachtung des Verhältnisses zur Zeitgeschichte¹ von zentraler Bedeutung sind: Klassisches Gebiet einer Fachdidaktik und damit auch der Geschichtsdidaktik sind die schulischen Lehr- und Lernprozesse im jeweiligen Fach, in diesem Fall also im Geschichtsunterricht bzw. in relevanten Nachbarfächern. Daneben hat sich die Geschichtsdidaktik seit den 1970er-Jahren aber noch ein zweites Standbein erarbeitet, nämlich die Erforschung der Erscheinungsformen und Funktionen des Geschichtsbewusstseins, heute meist „Geschichtskultur“ genannt – sowohl im Hinblick auf seine gegenwärtige Praxis als auch in historischer Perspektive.

Dass es bei diesem zweiten Forschungsfeld erhebliche Überschneidungen zwischen der „normalen“ geschichtswissenschaftlichen Forschung und der Geschichtsdidaktik gibt, ist evident. Die Forschungen der letzten Jahre etwa zu Fragen der Geschichtspolitik und der Erinnerungsorte sind meist von Fachhistorikern durchgeführt worden, selten nur von Fachdidaktikern. Und ebenfalls selten wurde dabei auf genuin geschichtsdidaktische Theorien, Konzepte und Methoden zurückgegriffen.² Wo also liegt das Proprium geschichtsdidaktischen Nachdenkens über die Geschichtskultur? Dies ist nicht einfach zu beantworten, denn eine wirklich trennscharfe Zuweisung von Forschungsgegen-

¹ Ich erspare mir hier eine ausführliche Erörterung der Definition von „Zeitgeschichte“; für den Argumentationszusammenhang wichtig ist mir die Tatsache, dass Zeitgeschichte dynamisch als Epoche der „Mitlebenden“ verstanden werden kann, als Epoche, deren Ereignisse und Erfahrungen noch im „kommunikativen Gedächtnis“ verankert sind.– Obschon „gelernter“ Zeithistoriker, argumentiere ich in diesem Beitrag explizit aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik.

² Dies zeigt schon die Durchsicht des Anmerkungsapparates einschlägiger Arbeiten. Immerhin hat Hans Günter Hockerts in einem wichtigen Beitrag (Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft, in: Konrad H. Jarausch/Martin Sabrow [Hg.], *Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt*, Frankfurt a.M. 2002, S. 39-73) auch einige wenige Hinweise auf geschichtsdidaktische Forschungen integriert, z.B. auf Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelman (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, Weinheim 2000.

ständen und -methoden zwischen Geschichtsdidaktik und sonstiger Geschichtswissenschaft ist nicht möglich. Daher mag hier der Hinweis auf drei Forschungsfelder genügen, auf denen die Didaktik gezeigt hat, dass sie einiges zu bieten hat:

- Im Bereich der Theorie hat Jörn Rüsens Typologie des historischen Erzählens mit vier verschiedenen Sinnbildungstypen (traditionaler, exemplarischer, kritischer und genetischer Typus), denen auch vier Typen historischen Lernens entsprechen, bereits eine große Wirksamkeit entfaltet und einige empirische Untersuchungen zu Bereichen der Geschichtskultur ange-regt.³
- Die aufgrund ihrer unbestreitbaren Breitenwirkung immer wichtiger wer-dende Analyse der Geschichtsproduktion und -rezeption im Fernsehen hat neuerdings durch einen Aufsatz von Oliver Näpel ein neues theoretisches und vor allem empirisches Niveau erreicht, weil dort geschichtsdidaktische Kategorien bei der Analyse systematisch herangezogen werden, die dabei helfen können, sowohl die Sendungen selbst als auch deren (mögliche) Wir-kungen auf das Geschichtsbewusstsein der Zuschauer zu ermitteln.⁴
- Die empirische Untersuchung des Geschichtsbewusstseins von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die maßgeblich von der Geschichts-didaktik betrieben wurde, liefert viele Anhaltspunkte nicht nur für die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit schulischer Lernprozesse, sondern auch für die Verarbeitung (zeit)geschichtlicher Erfahrungen.⁵

Bei diesen und vielen anderen geschichtsdidaktischen Forschungen zur Ge-schichtskultur zeigt sich, dass die spezifische Leistung eines solchen Zugriffs mindestens auf zwei Ebenen liegt: zum einen in der konsequenten Einbe-ziehung der Adressaten und ihrer Perspektiven sowie zum anderen in der un-erlässlichen Interdisziplinarität. Dies gilt gerade im Hinblick auf schulische Lernprozesse. Nur eine Fachdidaktik ist in der Lage, das komplexe Zusammen-spiel von entwicklungs- und lernpsychologischen, institutions- und bildungs-

³ Vgl. etwa Jörn Rüsens, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln 1994; zur Wer-bung: Mike Seidensticker, *Werbung mit Geschichte. Ästhetik und Rhetorik des Historischen*, Köln 1995.

⁴ Oliver Näpel, *Historisches Lernen durch „Dokutainment“? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentationen analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2 (2003), S. 213-244.

⁵ Dies gilt vor allem für die zahlreichen Studien unter der Leitung von Bodo von Borries, z.B. *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutun-gen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim 1995; jetzt auch: Carlos Kölbl, *Geschichtsbewußtsein im Ju-gendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld 2004. Zur empirischen Forschung insgesamt: Wolfgang Hasberg, *Empirische Forschung in der Geschichtsdi-daktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht*, 2 Bde., Neuried 2001.

theoretischen, sozialisationstheoretischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden zu erfassen, aber zugleich auch die inhaltliche Struktur des Gegenstandes und die Entwicklungslogik historischer Denkprozesse.

Was heißt dies nun für das Verhältnis von Zeitgeschichte und (auf den Unterricht bezogener) Geschichtsdidaktik? Zunächst handelt es sich bei der Zeitgeschichte um eine Epoche wie andere auch. Der Geschichtsunterricht ist nach wie vor, zumindest in der Sekundarstufe I, auf die Chronologie bezogen, d.h. orientiert sich in seinem zeitlichen Ablauf von der fünften bis zur neunten bzw. zehnten Klasse an dem zeitlichen Ablauf der Menschheitsgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Für die Zeitgeschichte bedeutet dies, dass sie zu verschiedenen Zeitpunkten in der Schullaufbahn eines Kindes bzw. eines Jugendlichen zum Gegenstand des Unterrichts wird: in der Grundschule bei einzelnen Themen der Lokalgeschichte, vielleicht auch in der Behandlung der NS-Geschichte,⁶ in der Sekundarstufe I der verschiedenen Schulformen am Ende, also in der neunten bzw. zehnten Klasse, in der Sekundarstufe II als Thema einzelner Kurse bis hin zum Abitur.

Während Letzteres ja nur für die gymnasialen Bildungsgänge gilt und die Behandlung in der Grundschule weitgehend von den Interessen der jeweiligen Lehrkraft abhängt, hat die Zeitgeschichte in der Sekundarstufe I einen festen und nicht gerade kleinen Stellenwert⁷ – allerdings ganz am Ende des jeweiligen Bildungsganges. Dies erscheint banal, ist aber manchmal schon aus Zeitgründen nicht unproblematisch: Die trotz aller Bemühungen um Exemplarität und Problemorientierung nach wie vor prallvollen Lehrpläne führen in Verbindung mit dem chronologischen Prinzip häufig dazu, dass eine intensive Behandlung der Zeitgeschichte nicht mehr möglich ist; der Lehrer „kommt“ dann nur bis 1933 oder 1945, während die jüngere Zeitgeschichte höchstens noch kursorisch behandelt werden kann. Und dies geschieht, obwohl insbesondere die Ereignisse von 1989 bis 1991 zu einer raschen Ergänzung der Lehrpläne und Schulbücher und damit einer Ausdehnung der Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht geführt haben. Diese Situation ist vor allem deshalb problematisch, weil die Zeitgeschichte aus geschichtsdidaktischer Perspektive über eine Reihe von Besonderheiten verfügt, die ihre intensive Behandlung im Unterricht unerlässlich machen.

1. Bei keiner anderen Epoche der Geschichte ist der Bezug zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler so eng wie bei der Zeitgeschichte. Ihre Lebensgeschichte und erst recht diejenige ihrer Familien ist Teil der Zeitge-

⁶ Vgl. hierzu Dietmar von Reeken, *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*, Baltmannsweiler 2004.

⁷ Ein Beispiel: In Niedersachsen reservieren die Rahmenrichtlinien für das Gymnasium von 1996 der Zeitgeschichte (wenn man sie ab 1917 rechnet) die komplette zehnte Klasse; davon ist ca. die Hälfte der Unterrichtszeit für die Epoche nach 1945 vorgesehen.

schichte. Eltern und Großeltern stellen gleichsam verkörperte Geschichte dar; die geschichtlichen Erfahrungen sind zentraler Bestandteil ihres kommunikativen Gedächtnisses – wie unzureichend, verzerrt oder perspektivisch dies aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive auch immer sein mag. Erneut deutlich geworden ist das in den Forschungen der letzten Jahre zur Verarbeitung und Repräsentation des Nationalsozialismus im Familiengedächtnis.⁸ Dieser unmittelbare Gegenwartsbezug der Zeitgeschichte kann eine Erleichterung für historische Lernprozesse bedeuten.⁹ Gleichzeitig ist keine Epoche im öffentlichen Diskurs der Gesellschaft so präsent wie die Zeitgeschichte. Man streitet über sie auch außerhalb der professionell damit befassten Kreise,¹⁰ man erinnert bewusst an sie (etwa in Form von neuen Gedenkstätten, zeitgeschichtlichen Fernsehsendungen usw.), oder man nimmt Bezug zu ihr, um aktuelle politische oder sonstige Interessen zu vertreten.¹¹ Hier ist in den letzten Jahren die Forderung der Geschichtsdidaktik immer lauter geworden, solche Phänomene der Geschichtskultur stärker in den Geschichtsunterricht zu integrieren, damit die Schülerinnen und Schüler „geschichtskulturelle Kompetenz“ erwerben – nicht nur, aber vor allem zu zeitgeschichtlichen Themen. Denn die wenigsten Schüler werden in ihrem Leben außerhalb der Schule und nach ihrer Schulzeit wohl mit Produkten der Wissenschaft zu tun haben – der Regelfall dürfte eher die Begegnung mit anderen geschichtskulturellen Formen sein, und die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es daher, den Kindern einen kompetenten Umgang mit solchen Formen zu ermöglichen.¹²

2. Die Geschichtsdidaktik betont, dass der Genese von sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (ein Konzept aus der Allgemeinen Didaktik von Wolfgang Klafki) zentrale Bedeutung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten zukomme.¹³ Zwar kann dies niemals alleiniges Auswahlprinzip für den Geschichtsunterricht sein, weil es beim historischen Lernen nicht nur um die Vorgeschichte der Gegenwart geht und der Festlegung, welche Schlüsselprobleme denn „epochaltypisch“ seien, die Gefahr innewohnt, in hohem Maße politisch beeinflusst zu werden. Doch dass solche Probleme im Rahmen historisch-politischer Bildungsprozesse wichtig sind, ist Konsens. Selbstverständlich kann bei der Untersuchung von Schlüsselproblemen auch der Ver-

⁸ Harald Welzer/Sabine Möller/Karoline Tschuggnall, „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, Frankfurt a.M. 2002.

⁹ Vgl. Klaus Bergmann, *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2002.

¹⁰ Martin Sabrow/Ralph Jessen/Klaus Große Kracht (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945*, München 2003.

¹¹ Vgl. etwa Edgar Wolfrum, *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*, Göttingen 2001.

¹² Vgl. etwa Dietmar von Reeken, *Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Begründungen und Perspektiven*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55 (2004), S. 233-240.

¹³ Vgl. ders., *Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme“*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 50 (1999), S. 292-304.

gleich mit Phänomenen anderer historischer Epochen manche Einsichten vermitteln – was die „Genese“ angeht, ist aber vor allem der zeitgeschichtliche Bezug unerlässlich, ob es nun zum Beispiel um die Entstehung unserer heutigen globalen Umwelt- oder Bevölkerungsprobleme, die Unterschiede und Konflikte zwischen „Erster“ und „Dritter Welt“ oder die Hintergründe aktueller politischer Krisenherde geht.

3. Nicht nur auf der inhaltlichen, sondern vor allem auf der methodischen Ebene hält die Zeitgeschichte eine Reihe von Besonderheiten bereit: Die Zeitzeugenbefragung etwa, deren Bedeutung für historische Lernprozesse die Geschichtsdidaktik betont,¹⁴ ist nun einmal aus biologischen Gründen nur für zeitgeschichtliche Themen durchführbar. Dabei ist auch didaktisch relevant, dass Deutungskonflikte zwischen den „Primärerfahrungen“ und den Mitteilungen des Zeitzeugen im zeitlichen Abstand auf der einen und den Ergebnissen zeithistorischer Forschung auf der anderen Seite möglich, ja in manchen Fällen geradezu konstitutiv sind¹⁵ – Schüler lernen also, wo die spezifischen Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen von historischer Forschung im Vergleich zu individueller und kollektiver Erinnerung liegen. Ähnlich singulär sind in der Didaktik der Zeitgeschichte auch manche Formen forschenden Lernens, vor allem was die Archivarbeit angeht.¹⁶ Selbstverständlich könnten Schülerinnen und Schüler auch zu anderen Epochen der Geschichte im Archiv arbeiten und damit das Zustandekommen historischer Erkenntnisse im eigenen Vollzug erleben – realistisch ist eine solche Forderung aber wohl nicht: Sprach- und Schrifthürden verhindern eine intensive Arbeit an den Originalquellen meist schon im Ansatz. Dagegen ist ein Zugang zu zeitgeschichtlichen Fragen auch im Archiv durch den Gebrauch der Schreibmaschine im 20. Jahrhundert, die Verbreitung von Zeitungen und anderen Quellen (Fotos, Filme etc.) ohne Weiteres möglich. Zu welchen Leistungen Schüler hierbei in der Lage sind, hat die mittlerweile mehr als 25-jährige Geschichte des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten gezeigt. Hier wurde und wird forschungsnah (vor allem vor Ort) gearbeitet – und es waren daher besonders zeitgeschichtliche Themen, die von den Klassen und Gruppen bearbeitet wurden. Ein dritter methodischer bzw. medialer Aspekt ist die Arbeit mit Fotos, mit Audio-Material und mit Filmen. Erst die Entwicklung der entsprechenden Techniken und ihre massenhafte Verbreitung schufen die Voraussetzung dafür, dass entsprechende Medien auch im Geschichtsunterricht eingesetzt werden können, wodurch der Unterricht zumindest zeitweise von seiner „Textlastig-

¹⁴ Vgl. zuletzt Gerhard Henke-Bockschatz, Zeitzeugenbefragung, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2004, S. 354-369.

¹⁵ Vgl. etwa Hockerts, Zugänge (Anm. 2), S. 48-51.

¹⁶ Vgl. hierzu Thomas Lange/Thomas Lux, *Historisches Lernen im Archiv*, Schwalbach/Ts. 2004, S. 158ff.

keit“ befreit wird. Umgekehrt besitzt die Geschichtsdidaktik im praktischen Umgang mit diesen Medien einen durchaus beachtlichen Erfahrungsschatz, der bislang von der zeitgeschichtlichen Forschung nur bedingt gehoben worden ist.

Nicht verschwiegen werden sollen aber auch einige spezifische Probleme in der Behandlung zeitgeschichtlicher Fragen im Geschichtsunterricht. Eine Schwierigkeit ist etwa die durch fehlende zeitliche Distanz häufig vorhandene unmittelbare Betroffenheit vom behandelten Gegenstand. Dies gilt weniger für die Schüler als vielmehr für die Lehrkräfte und die Familien der Schüler. Was die Lehrkräfte angeht, so gehört es zur professionellen Kompetenz, diese Betroffenheit selbst im Prozess der Unterrichtsplanung mit zu reflektieren und ggf. den Schülern gegenüber offenzulegen. Dies würde den Schülern genauso die Bedeutung historischer Erfahrungen für ihr Leben veranschaulichen wie die Besprechung familiärer Gefühle und Vorbehalte (wobei Letzteres allerdings einen sehr sensiblen Umgang seitens der Geschichtslehrerin bzw. des Geschichtslehrers erfordert). Sinnvoll wäre auch die Thematisierung der zum Teil ganz unterschiedlichen Logiken der Zäsurbildung im individuellen oder familiären Gedächtnis einerseits, in der wissenschaftlichen Forschung andererseits.¹⁷

Ein zweites Problem ist die schwierige Abgrenzung des Geschichtsunterrichts vom Politik- oder Sozialkundeunterricht. Dies ist auf der unterrichtlichen Ebene nicht anders als in der Wissenschaft. In der Schule bietet es sich an, vor allem in der gymnasialen Oberstufe, eine Kooperation mit den Nachbarfächern einzugehen,¹⁸ um den Schülern die unterschiedlichen Zugänge der Wissenschaften zu verdeutlichen – die Bildungspolitik hat dies zum Teil auch bereits erzwungen, indem in den nicht-gymnasialen Schulformen in der Sekundarstufe I meist gar kein eigenständiger Geschichtsunterricht existiert, sondern bereits ein Integrationsfach gelehrt wird (zum Beispiel „Geschichte-Politik“ oder „Geschichtlich-soziale Weltkunde“). Ob hier wirklich „integriert“ wird oder nicht vielmehr verschiedene Fächer mit ihren Fachkulturen und Fachzugängen unverbunden nebeneinander stehen, wissen wir mangels empirischer Untersuchungen leider nicht.

Und schließlich: Gerade bei der Behandlung zeitgeschichtlicher Themen werden die Grenzen der schulischen Geschichtsvermittlung immer wieder deutlich aufgezeigt. Andere Sozialisationsinstanzen wie Familie und Medien wirken in mindestens ebenso großem Maße (manche Geschichtsdidaktiker behaupten sogar: deutlich stärker) auf das Geschichtsbewusstsein der Schülerin-

¹⁷ Vgl. hierzu Thomas Lindenberger, *Vergangenes Hören und Sehen. Zeitgeschichte und ihre Herausforderung durch die audiovisuellen Medien*, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 1 (2004), S. 72-85, hier S. 78-81.

¹⁸ Vgl. zum Verhältnis historischer und politischer Bildung in Kürze den Online-Reader im Internetportal „sowi-online“: <<http://www.sowi-online.de/reader.htm>>.

nen und Schüler ein. Öffentliche Forderungen nach mehr oder besserem Geschichtsunterricht aus aktuellem Anlass heraus sind daher wohlfeil – allerdings sind sie eine Mahnung an die Geschichtsdidaktik, im Rahmen ihrer begrenzten Möglichkeiten die oben erwähnten Chancen der Zeitgeschichte noch besser zu nutzen, denn nur in der Schule gibt es die Möglichkeit, in verantwortbarer Weise auf die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bei der nachwachsenden Generation hinzuwirken.

Die Zeitgeschichte ist für die Geschichtsdidaktik also ohne Zweifel eine besondere Epoche. Umso bemerkenswerter ist, dass die Geschichtsdidaktik über das gegenseitige Verhältnis nur selten explizit nachgedacht hat – was umgekehrt der Zeitgeschichte die Ignorierung der Geschichtsdidaktik erheblich erleichtert hat. Erst jüngst gibt es seitens der Geschichtsdidaktik wieder verstärkte Anstrengungen zur Kontaktaufnahme.¹⁹ Deutlich geworden ist aber hoffentlich auch, dass die Geschichtsdidaktik in die Zusammenarbeit mit der Zeitgeschichte spezifische Kompetenzen einbringen kann, wenn die Zeitgeschichtsforschung an „wissenschaftlicher Aufklärung“ und Wirksamkeit in einer breiteren Öffentlichkeit interessiert ist.²⁰ Und das muss sie sein, zumal sie hier erhebliche Defizite hat. Für die theoretische Konzeptualisierung, die empirische Überprüfung und vor allem auch die pragmatische Umsetzung von Vermittlungs- und Rezeptionsprozessen in der Öffentlichkeit (also in der Schule, in anderen Bildungseinrichtungen, in Museen und Gedenkstätten, in der Publizistik, den elektronischen Medien usw.) ist die Zeitgeschichte auf eine Kooperation mit der Geschichtsdidaktik angewiesen, der Expertin für historische Lernprozesse. Eine Intensivierung geschichtsdidaktischer Forschungen und eine Sicherung der Geschichtsdidaktik als universitärer Disziplin sind daher auch im ureigensten Interesse der Zeitgeschichte.

Prof. Dr. Dietmar von Reeken, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Geschichte, D-26111 Oldenburg, E-Mail: dietmar.von.reeken@uni-oldenburg.de

¹⁹ Vgl. etwa Hartmut Voit, Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 7-17, leicht verändert wieder abgedruckt: „Zeitgeschichte als Aufgabe“ – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht, in: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hg.), *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotenziale*, Bochum 2004, S. 19-34.

²⁰ Christoph Kleßmann, Zeitgeschichte als wissenschaftliche Aufklärung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 52 (2002) H. 51-52, S. 3-12.