

Geschichte Politik und ihre Didaktik

Zeitschrift für
historisch-
politische Bildung



Geschichte
hat Zukunft

33. Jahrgang 2005, Heft 3/4

Beiträge und Nachrichten für die Unterrichtspraxis

Inhalt

Autorinnen und Autoren	162
Hinweis zur Jahrestagung	163

Beiträge zur Schulpolitik, zu Geschichtswissenschaft, -didaktik und Unterrichtspraxis

U. Walter: Der Geschichtslehrer der schönen neuen Zukunft: Er kann unterrichten, Inhalte sind zweitrangig	164
N. Fabian: Internationaler Historikerkongress 2005 – Kulturelle Vielfalt und gemeinsame Standards	167
Chr. Heuer: Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur	170
L. Reinking: Kunstpädagogische Ansätze in der Gedenkstättenarbeit	176
St. Lipski: 1870/71 – eine Anregung zur Konfliktanalyse	181
B. Mütter: Mediävistik und Geschichtsdidaktik: Zu Uffelmans neuem Zisterzienserbuch	183
Neue Literatur zum Themenkreis	186

Neue Bilder der Antike – Kompakttagung des LV Hessen 3.6.2004 Darmstadt

U. Walter: Einführung	200
H. Beck: Das klassische Griechenland. Neue Themen und Trends	202
M. Stahl: Die Antike in Bildern	209
St. Rebenich: Die Christen in der Welt der Römer	220
Neue Literatur zur Alten Geschichte	234

Beiträge zum „Dritten Reich“ und 2. Weltkrieg

M. Fröhlich: Jugend, Erziehung und Geschichte im Nationalsozialismus	240
G. E. Lorenz: Erziehung zur „Elite der Nation“ – Napola Potsdam 1940–1945	249
B. Zurstrassen: Die NS-Sozialpolitik. Eine „völkisch-sozialpolitische Beglückungs-ideologie“?	258
Rezensionen zur NS-Ära und 2. Weltkrieg	262

Th. Barow: Zwangssterilisation in Schweden

B. Mütter: Burgund – eine europäische historische Erinnerungslandschaft – Geschichtsdidaktische Überlegungen zur Erwachsenenbildung (1. Teil)

Neue historisch-politische Literatur zu Vergangenheit und Gegenwart	294
Verzeichnis der rezensierten Bücher	334
Beitrittserklärung	336

- nächste Welthistorikerkongress wird 2010 in Amsterdam stattfinden.
- 2 V.a. im englischsprachigen Raum ist seit den frühen 1990er Jahren parallel zum Aufkommen des Themas ‚Globalisierung‘ in den Sozialwissenschaften eine starkes Interesse an ‚world history‘ und ‚global history‘ zu beobachten. Dazu u.a. M. Geyer/C. Bright, *World History in a Global Age*: in: *American Historical Review* 100, 1995, S. 1034–1060; J. Osterhammel, N.P. Peterson, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*, München 2003, S. 18 (ist auch für didaktische Zwecke gut geeignet). – Mit verwiesen sei auf den Leipziger First European Congress: ‚World and Global History‘, 22.–25.9.2005 (www.uni-leipzig.de/zhs/ekgw).
 - 3 Weitere und detailliertere Überblicke über die auf dem Kongress vorgetragenen Referate bietet das offizielle Handbuch: 20th International Congress of Historical Sciences, Programme, Sydney 2005, zu den Schwerpunktthemen vgl. S. 34 ff.
 - 4 Beachte zudem den neueren Sammelband von W. Siemann (Hg.), *Umweltgeschichte. Themen und Perspektiven*, München 2003.
 - 5 Diese berücksichtigt auch der Sammelband von W. Wette (Hg.), *Der Krieg des kleinen Mannes. Eine Militärgeschichte von unten*, München 1995², nicht. In W. Kruse (Hg.), *Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914–1918*, Ffm 2000², bringt S. Rouette die Frauengeschichte für den 1. Weltkrieg mit ein.
 - 6 Vgl. Programme, S. 206 ff. Lit.: D. Hoerder, *Cultures in Contact: World Migrations in the Second Millennium*, Durham 2002; K.J. Bade, *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, München 2002; etc.
 - 7 Vgl. Programme, S. 231 ff.
 - 8 Beachte auch S. Popp, J. Forster (Hg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2003.
 - 9 Den Kongressteilnehmern wurde zudem ein Sammelband von Martyn Lyons (dem Präsidenten des australischen Organisationskomitees) und Penny Russel zu den wichtigsten Debatten der australischen Geschichte überlassen. Einen kurz gefassten Überblick auch für den Geschichtsunterricht bietet M. Peel, *Kleine Geschichte Australiens*, München 2000.
 - 10 Beachte hierzu aus geschichtsdidaktischer Sicht z.B. K. Bergmann, *Multiperspektivität*, Schwalbach/Ts. 2000.
 - 11 Dies stellt S. Berger in seinem Bericht in der FAZ vom 28.7.2005 heraus (Rückkehr der Geopolitik. Landnahme oder Migration? Welthistorikerkongress in Sydney). – Mit verwiesen sei auf neuere Lit. zu historischen Vergleichen: H.G. Haupt, J. Kocka (Hg.), *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*, Ffm 1996; L. Herbst, *Komplexität und Chaos. Grundzüge einer Theorie der Geschichte*, München 2004, S. 76 ff.

Christian Heuer

Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur

Wenn man sich die Mühe macht und die empirischen Studien zum Geschichtsbewusstsein und zum Geschichtsinteresse von Jugendlichen¹ betrachtet, so gilt für die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Fach Geschichte noch heute die Einschätzung Klaus Bergmanns, der bereits 1976 pointiert formuliert hatte: „Nach allen empirischen Befunden ist Geschichte für die meisten Schüler langweilig, uninteressant, überflüssig – ein ungeliebtes Schulfach.“² Auch Annette Kuhn fragte zeitgleich in einem programmatischen Aufsatz „Wozu Geschichtsunterricht?“³, ob es überhaupt möglich sei, einen Geschichtsunterricht im Interesse der Schüler zu halten. In seinem breit rezipierten Aufsatz über „Begriff und Funktion der Zeitgeschichte“ hat der Autor Eberhard Jäckel bereits 1975 eine heute empirisch nachweisbare Einschätzung abgegeben, mit der er ansatzweise versucht hatte, Antwort auf die Frage zu geben: „Was denn soll jemanden, der Interesse an Geschichte hat, mehr interessieren als die Geschichte seiner Zeit?“⁴ Die empirischen Studien bestätigen diese Aussage. Gerade für die „Periode von

1945 bis heute“ nimmt das Interesse der Jugendlichen an den zeitgeschichtlichen Inhalten deutlich zu⁵. Auch der seit Jahren anhaltende „Geschichtsboom“, die Zuschauerzahlen historischer Spielfilme mit zeitgeschichtlicher Thematik wie der „Untergang“, „Hitler – Aufstieg des Bösen“, „Staufenberg“, das stetig wachsende Interesse an den Knoppschen Dokutainments⁶ im Fernsehen und die breite Rezeption zeitgeschichtlicher Kontroversen in der Publizistik scheinen diesen Befund zu stützen.

Nun wissen wir seit längerem, dass für das erfolgreiche Lernen, somit auch für das spezifisch historische hinsichtlich der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, Motivation und Interesse der Lernenden eine besondere Rolle spielen⁷. Demzufolge muss gefragt werden, wie das vorhandene Interesse an zeitgeschichtlichen Inhalten zur Entwicklung eben dieses Geschichtsbewusstseins beitragen kann, wie mit diesen Inhalten umgegangen werden muss, damit sich dieses bei den Schülerinnen und Schülern nachhaltig entwickelt und welche „Kompetenzen“ die Schü-

lerinnen und Schüler erlangen sollten, um auch über die Schulzeit hinaus als „Mitlebende“ an der Zeitgeschichte kritisch und reflektiert teilnehmen zu können. Folgerichtig ist es an der Zeit, sich grundlegend mit der schwierigen Schwesterbeziehung zwischen Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik auseinander zu setzen, um sich über Lernpotentiale und Konsequenzen klar zu werden. Betrachtet man die neueren Veröffentlichungen zur Zeitgeschichte und zur Geschichtsdidaktik, so wird man nicht umhin können, der zeitgeschichtlichen Forschung ein geringeres Interesse an ihrer geschichtsdidaktischen Schwester zuzuschreiben als umgekehrt. Nach wie vor wird die Geschichtsdidaktik von einem großen Teil der Fachhistoriker als reine Unterrichtslehre des Schulfaches Geschichte mitunter naserümpfend wahr genommen. Der Geschichtsdidaktik wird noch immer allein die Aufgabe zugeschrieben, die Ergebnisse der empirischen Geschichtsforschung schüleradäquat zu vermitteln. Der oberflächliche Beobachter könnte durchaus zu der Einschätzung gelangen, dass sich die geschichtsdidaktischen Fragestellungen im Mainstream der zeitgeschichtlichen Forschung und ihrer erinnerungskulturellen Diskurse aufgehoben haben, somit der Geschichtsdidaktik zu Recht ein geringes Interesse von Seiten der Zeitgeschichte entgegengebracht wird. Die Einsicht Ernst Weymars, nach der die drei „Dimensionen der Geschichtswissenschaft“, empirische Forschung, Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik, eng miteinander verbunden seien und nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, scheint in manchen Kreisen immer noch nicht wahrgenommen worden zu sein⁸. Das Verständnis der Geschichtsdidaktik als reine Unterrichtslehre muss aber seit dem Emanzipationsprozess der siebziger Jahre als obsolet betrachtet werden. Mit der Annahme des Begriffes „Geschichtsbewusstsein“ als fundamentale Kategorie hat es die Geschichtsdidaktik seither „zu tun mit dem Geschichtsbewusstsein sowohl in seiner Zuständigkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der sich stets erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit.“⁹ Die Geschichtsdidaktik fragt demnach, ob, wie und was man bei der Auseinandersetzung mit Vergangenheiten und den Ergebnissen der empirischen Forschung lernt, lernen kann, aber auch was man lernen sollte, demnach was der Orientierung in der Zukunft und der Entwicklung ei-

nes reflektierten Geschichtsbewusstseins dienlich ist. Zwar ist der schulische Geschichtsunterricht nach wie vor ein zentrales Arbeitsfeld der geschichtsdidaktischen Forschung, aber im Zeichen der „Demokratisierung des Schulwissens“¹⁰ bei weitem nicht mehr das einzige. Historisches Lernen ist keine alleinige Aufgabe des Geschichtsunterrichts mehr. Nicht nur die historiographische Forschung und besonders die Zeitgeschichte hat es mit einem ganzen Ensemble von geschichtsvermittelnden Instanzen und Institutionen zu tun, die die „Deutungshoheit“ der Wissenschaft in Zweifel ziehen. Auch die Geschichtsdidaktik und der schulische Unterricht haben sich dieser wachsenden Konkurrenz und den unterschiedlichen Erscheinungsformen von Geschichte zu stellen, die seit den achtziger Jahren, verstärkt jedoch seit Mitte der neunziger Jahre, unter dem Begriff der „Geschichtskultur“ im geschichtsdidaktischen Diskurs zusammengefasst und diskutiert werden¹¹.

Die historisch-politische Bildung ist in Deutschland durch die Erfahrung der NS-Herrschaft und der SED-Diktatur stark auf zeitgeschichtliche Themen ausgerichtet. Seit jeher und gegenwärtig besonders seit den Wahlerfolgen der rechtsextremen NPD in Sachsen und Brandenburg wird von der Geschichtsdidaktik und besonders vom Geschichtsunterricht erwartet, Elementarkenntnisse über die deutsche Geschichte und besonders über die Zeitgeschichte in der Bevölkerung zu verankern, in erster Linie im Hinblick auf die NS-Zeit. Somit wurden und werden die zeitgeschichtlichen Forschungen, ihre Resultate und ihre methodischen Besonderheiten breit in der Geschichtsdidaktik rezipiert, obwohl nur wenige neuere programmatische Aufsätze und Sammelwerke zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik veröffentlicht wurden¹². Im Sinne der staatlichen Legitimation sind folglich beide Disziplinen grundsätzlich stark miteinander verbunden, sind beide Produkt und Lieferant der deutschen Geschichts- und Erinnerungskultur¹³.

Folgt man der Skizze der neuesten Veröffentlichung zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, so vollzog sich der interdisziplinäre Diskurs in drei Phasen, der von großer Aufmerksamkeit bis hin zum Niedergang in den 90er Jahren mutierte¹⁴. Dabei erscheinen die Berührungspunkte zwischen Zeitgeschichtsforschung und Geschichtsdidaktik gerade seit den neunziger Jahren und der Entdeckung von Geschichts- und Erinnerungskultur als zentrale Kategorien

evident zu sein. Legt man das Rothfelsche Diktum, Zeitgeschichte sei die Epoche der Mitlebenden, als Definition¹⁵ zugrunde und vernachlässigt man zunächst die epochale Bestimmung von Zeitgeschichte, so muss in Zeiten des Abschieds von der Zeitgenossenschaft¹⁶ Zeitgeschichte in ihren kulturellen und kommunikativen „Gedächtnisorten“ und in ihren geschichtskulturellen Objektivationen besonders von der Geschichtsdidaktik zum Gegenstand der Diskussion und des Geschichtsunterrichts gemacht werden. Doch trotz zahlreicher Anregungen und Vorschläge¹⁷ wurde bislang noch nicht der richtige Zugang zur Geschichtskultur als Zeitgeschichte vom Geschichtsunterricht und der Geschichtsdidaktik gefunden. Gründe hierfür sind sicherlich nach wie vor die Chronologie des schulischen Geschichtsunterrichts, der es geradezu verhindert, dass gegenwärtige Geschichtskultur wie z. B. die Debatte um den von Bernd Eichinger produzierten Film „Der Untergang“ im Geschichtsunterricht vor dem 9. Schuljahr thematisiert werden kann. Ein weiterer Grund ist sicherlich auch in den fehlenden fachspezifischen Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern zu sehen, die in ihrer Ausbildung meist nicht mit eben diesen Kompetenzen und der Kategorie Geschichtskultur vertraut gemacht werden. Was auch nicht weiter verwunderlich ist, wenn man bedenkt, dass eine Vielzahl von Universitäten keine Professur für Geschichtsdidaktik besitzen, somit also geschichtsdidaktische Fragestellungen nicht zum vorrangigen Ziel in der Geschichtslehrausbildung zählen.

Die deutsche Zeitgeschichte manifestiert sich zunehmend in Streitgeschichten¹⁸. Die großen Diskussionen der jüngeren Zeit, angefangen vom Historikerstreit 1986, über die Goldhagen-Kontroverse, die Walser-Bubis-Debatte¹⁹, den Streit über die Ausstellung zu den Verbrechen der Wehrmacht in den neunziger Jahren, die aufgeregte Diskussion um Martin Walsers Roman „Tod eines Kritikers“²⁰, bis jüngst zur „umstrittenen“ Hohmann-Rede²¹ und der öffentlich geführten Diskussion um die Frage nach der Opferrolle der Deutschen, waren allesamt Bestandteile nachkriegsdeutscher Geschichtskultur. Gerade diese zeitgeschichtlichen Kontroversen wurden aber nicht ausschließlich von Fachwissenschaftlern geführt, sondern fanden in den Feuilletons der überregionalen Tageszeitungen und in den Talkshows der öffentlich-rechtlichen Sender statt und erfuhren erst durch diese eine große Resonanz. Nicht die wissenschaftliche oder historische Authentizität der Argumente standen dabei im Vordergrund, vielmehr

waren und sind die Debatten in erster Linie politisch und moralisch geprägt. Hier entstanden und entstehen die Schnittmengen von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, zwischen Geschichtsbewusstsein, Geschichts-, Erinnerungskultur und Primärerfahrung²², zwischen Politik, Ethik und Ästhetik. Hier ließen sich Lernpotentiale im Sinne eines nachhaltigen historischen Lernens, d. h. multiperspektivischer Zugang, gegenwartsbezogen und problemorientiert, entwickeln, ohne die Perspektiven der Zeitgenossen, damit auch und gerade die der Schülerinnen und Schüler, in ihrer Rolle als „Mitlebende“ auszublenden.

Zwar gibt es keine „eigentliche Epochendidaktik“²³, und doch müsste sich die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht an den methodenspezifischen Besonderheiten der zeitgeschichtlichen Erkenntnisgewinnung (geringe Distanz zum Untersuchungsgegenstand, nicht zu überschauende Quellenfülle, verstärkte Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit, „Beobachtung zweiter Ordnung“ etc.) orientieren, um ihrer selbstgestellten und staatlich legitimierten Aufgabe gerecht zu werden. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten wird gerade unter den genannten Gesichtspunkten wichtiger denn je. Erforschung und Reflexion des Vergangenen vollziehen sich immer unter dem Einfluss von Traditionen (kulturelle und kommunikative), Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen. Dabei beziehen sich die Gegenwartserfahrungen z. B. der Schülerinnen und Schüler immer auf die sie gegenwärtig umgebende Geschichts- und Erinnerungskultur, die eben nicht durch die der historischen Methode der Erkenntnisgewinnung verpflichteten Forscher dominiert wird, sondern durch historische Amateure, Laien und andere „Erinnerungsvirtuosen“²⁴. Geschichtsdidaktik wie auch die empirische Forschung sind nur Teile einer pluralistischen Gesellschaft, in die sie ihre Erkenntnisse als Angebote einbringen können. So wird auch in diesem Jahr 2005 mehr als je zuvor die Zeitgeschichte in ihren geschichtskulturellen Objektivationen im Interesse der Öffentlichkeit und der Medien stehen. Höhepunkt des geschichts- und erinnerungskulturellen Diskurses wird sicherlich das öffentliche Gedenken an das Ende des NS-Regimes vor 60 Jahren und die Einweihung des Mahnmals für die ermordeten Juden Europas in Berlin darstellen. Ähnlich wie zum öffentlichen Gedenken an den Kriegsausbruch 1914 im letzten, werden auch in diesem Jahr zahlreiche Monografien und Sammelwerke, Themenhefte der großen

Zeitschriften, Ausstellungen und Fernsehdokumentationen erscheinen, durchgeführt und ausgestrahlt werden. Man wird wohl Gerhard Hirschfelds Einschätzung zustimmen müssen: „Die Erinnerung an 1945 wird die Deutschen das Jahr über begleiten“²⁵. In diesem Zusammenhang wird auch die Diskussion über „Befreiung“ oder „Niederlage“, sowie die Frage nach der medialen Inszenierung nicht vor der Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern, auch nicht vor dem Geschichtsunterricht halt machen.

Beide, Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, verstehen sich als Antipoden zur unreflektierten Erinnerungs- und Geschichtskultur und sind gewissermaßen staatlich zur Stellungnahme legitimiert. Hat die Geschichtsdidaktik das Ziel, ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein zu fördern²⁶, so muss die historische Methode mitsamt ihren Schwierigkeiten zum Thema historischen Lernens gemacht werden. Die Lernenden brauchen fachspezifische Methoden der Erkenntnisgewinnung, um an dem geschichtskulturellen Diskurs als „Mitlebende“ teilnehmen zu können. In einem Text, in dem der Autor Christoph Kleßmann der Frage nach der Bedeutung von Zeitgeschichte als wissenschaftliche Aufklärung nachgeht, stellt er eine Überlegung vor, die sich auch für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht als fruchtbar erweisen könnte: „Individuelle und kollektive Erinnerung sollten, so diffus sie in der Regel sind, nicht bloßes Gegenstück zur sog. ‚objektiven‘ Geschichte bleiben, sondern sie müssen integraler Bestandteil fachwissenschaftlicher Analyse sein, weil nur so Aufklärung sich ihrem selbstgesetzten Ziel wenigstens annähern kann.“²⁷ Für den Geschichtsunterricht muss dies vereinfacht heißen, Zeitgeschichte als Geschichtskultur zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Denn gerade in diesen Objektivierungen (Belletristik, Film, Gedenktage, Museum, Denkmäler, Spiel, Comic etc.) des alltäglichen Geschichtsbewusstseins werden die unterschiedlichen Erinnerungen ästhetisch, moralisch und politisch inszeniert und stellen Sinnstiftungsangebote für die „Mitlebenden“ zur Verfügung. Nimmt man diese Erkenntnis ernst, dann muss dies die Abkehr von den kompakten und normativen Formen der Wissensvermittlung bedeuten. Vielmehr müsste es im Geschichtsunterricht um „Geschichten“ und deren unterschiedliche Erinnerungsdiskurse gehen²⁸. Dies bedeutet aber zugleich die Abkehr von der unsinnigen Vorstellung, man habe die Schülerinnen und Schüler allein durch ihr erlerntes Schul-

buchwissen auf eben diesen außerschulischen Diskurs genügend vorbereitet.

Für die Geschichtsdidaktik müsste dies heißen, sich mehr als bisher zu fragen, welche fachspezifischen Kompetenzen die Lernenden brauchen, um z. B. kontrafaktische Geschichten, die ebenso zentraler Bestandteil gegenwärtiger Geschichtskultur sind, als solche wahrzunehmen. Was brauchen also Schülerinnen und Schüler um z. B. in der Rede Hohmanns vom 3. Oktober 2003 zum Thema „Gerechtigkeit für Deutschland“ die Funktionsmechanismen des Antisemitismus auszumachen? Das in der Schule vermittelte historische Faktenwissen allein wird dafür sicherlich nicht ausreichen, um die rhetorische Inszenierung der Darbietung zu erfassen und um sie in dem gesellschaftlichen Diskurs einzuordnen²⁹. Welche Kompetenzen (z. B. Gattungskompetenz, geschichtskulturelle Kompetenz³⁰) brauchen sie, um historische Sinnbildung weitgehend selbstständig zu organisieren³¹. Die Abkehr von der immer noch weit verbreiteten Lehrer- hin zu einer verstärkten Schülerorientierung, heuristisches d. h. forschendes und entdeckendes Lernen³², historische Projektarbeit³³ und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten wären sinnstiftende Möglichkeiten. Gerade die Ergebnisse des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten haben gezeigt, welche enormen Potentiale bei den Lernenden durch diese Lernformen ausgeschöpft werden können, auch und besonders zu zeitgeschichtlichen und erinnerungskulturellen Inhalten und Themenbereichen³⁴.

Hierin läge auch eine Chance der Geschichtsdidaktik, überzogene Ansprüche der Politik und der breiten Öffentlichkeit abzuwehren. Die vieldiskutierte „Betroffenheit“ durch Zeitgeschichte darf kein Ziel historischen Lernens sein. Vielmehr muss historisches Lernen diese zum Gegenstand machen, um methoden- und ideologiekritische Aufklärung über den Gebrauch und Missbrauch von Zeitgeschichte und Geschichtspolitik anzubahnen³⁵. Geschichte und besonders die Zeitgeschichte in ihrer vertikalen wie horizontalen Akkumulation kann nicht mehr als fest stehender „Wissenskanon“ den Lernenden vermittelt werden. Die Geschichtsdidaktik muss sich in Zukunft verstärkt mit der Frage auseinandersetzen, welche fachspezifischen Kompetenzen die Lernenden brauchen, um geschichts- und erinnerungskulturelle Inhalte und Objektivierungen selbstständig sich zu erarbeiten, die im zeitgeschichtlichen Diskurs verbreiteten Vorstellungen, Bilder und kontrafaktischen Geschichten zu prüfen, sie an-

zuzweifeln und sie gegebenenfalls zu revidieren. Dabei sollen sie die Inhalte nicht als fertige Endprodukte begreifen und rezipieren, sondern gerade den Konstruktcharakter von Geschichte und ihrer unterschiedlichen Deutungen erfahren, Geschichte also nicht als Stoff zu konsumieren, sondern sich vielmehr Geschichte als Vorstellung, als historische Sinnbildung, zu erarbeiten. Dabei kommt der Zeitgeschichte als „bewusstseinsbildender Disziplin“ (Voit) auch in geschichtsdidaktischer Perspektive eine doppelte Funktion zu: zum einen in ihren epochenspezifischen Methoden und zum anderen in ihrer starken Bindung an Gegenwart und Zukunft der „Mitlebenden“³⁶.

Anmerkungen

- 1 In Auswahl Borries, Bodo von: *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen 1999; Lohse, Bernd: *Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Gymnasien*. Hamburg 1992; Pohl, Kurt: *Bildungsreform und Geschichtsbewusstsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts*. Pfaffenweiler 1996; Ders.: *Das Fach Geschichte im Denken von Schülerinnen und Schülern. Werkstattbericht einer empirischen Studie in Nordhessen*. In: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen: *Zur Genese historischer Denkformen*. Pfaffenweiler 1994, S. 146–171.
- 2 Bergmann, Klaus: *Warum sollen Schüler Geschichte lernen?* In: Ders.: *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Hg. v. Ulrich Mayer et al. Schwalbach/Ts. 1998, S. 75–89, hier S. 75.
- 3 Kuhn, Annette: *Wozu Geschichtsunterricht? Oder: Ist ein Geschichtsunterricht im Interesse des Schülers möglich?* In: *Geschichtsdidaktik 1* (1976), S. 39–47.
- 4 Jäckel, Eberhard: *Begriff und Funktion der Zeitgeschichte*. In: Jäckel, Eberhard; Weymar, Ernst (Hrsg.): *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*. Stuttgart 1975, S. 165.
- 5 Borries 1999, S. 41.
- 6 Gerade die Erfolge des Knoppschen Sendeformats zeigten den Sendern, dass mit Zeitgeschichte Quote zu machen ist. So äußerte sich die Ressortleiterin für Zeitgeschichte des Hessischen Rundfunks, Esther Schapira, zwar kritisch über die Machart der Dokumentationen, betonte aber auch die Vorreiterrolle Guido Knopps, der mit seinen Filmen gezeigt habe, „dass Zeitgeschichte keineswegs etwas ist, das der Vergangenheit angehört.“ Vgl. „Und Zeitgeschichte schien etwas zu sein, was in der Regel so aussah, dass Historiker vor Bücherregalen saßen“ – Gespräch mit Esther Schapira. In: 1999. *Zeitschrift für Sozialgeschichte* des 20. und 21. Jahrhunderts. 17 (2002) 2, S. 157–171, hier S. 160.
- 7 Vgl. hierzu die knappe Skizze bei Gies, Horst: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. In Zusammenarbeit mit Michele Barricelli und Michael Toepfer. Köln; Weimar; Wien 2004, S. 25–29.
- 8 Weymar, Ernst: *Dimensionen der Geschichtswissenschaft. Geschichtsforschung – Theorie der Geschichtswissenschaft – Didaktik der Geschichte*. In: GWU 33 (1982), S. 1–11, S. 65–78, S. 129–153.
- 9 Jeismann, Karl-Ernst: *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*. In: Kosthorst, Erich (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*. Göttingen 1977, S. 9–33, hier S. 12.
- 10 Oelkers, Jürgen: *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim; Basel; Berlin 2003, S. 43.
- 11 vgl. Rösen, Jörn: *Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken*. In: Ders.: *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln; Weimar; Wien 1994, S. 211–234; Schönmann, Bernd: *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In: Günther-Arndt, Hille (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, 11–22.
- 12 So fehlt der Beitrag zur Zeitgeschichte von Ursula A. J. Becher in der 5. Auflage des Handbuchs der Geschichtsdidaktik. Eine Ausnahme stellt der Aufsatz von Voit, Hartmut: *Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2002) 1, S. 7–17, dar, der in der neuesten Veröffentlichung zur Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik aktualisiert veröffentlicht ist. Vgl. Voit, Hartmut: „Zeitgeschichte als Aufgabe“ – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht. In: Demantowsky, Marko; Schönmann, Bernd (Hrsg.): *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotentiale*. Bochum; Freiburg 2004, S. 19–34. Des weiteren vgl. Doering-Manteuffel, Anselm; Metzler, Gabriele: *Zeitgeschichte*. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens. Zweiter Teilband*. Neuried 1999, S. 777–793, und die älteren Arbeiten von Gies, Horst: *Zeitgeschichte im Unterricht. Ein didaktischer Grundriss zur Geschichte im 20. Jahrhundert*. Berlin 1976; Kampmann, Wanda: *Zur Didaktik der Zeitgeschichte*. Stuttgart 1968; Becher, Ursula A. J.: *Zeitgeschichte und Lebensgeschichte. Überlegungen zu einer Theorie der Zeitgeschichte*. In: *Geschichtsdidaktik 4* (1979), S. 298–306.
- 13 vgl. Demantowsky, Marko; Schönmann, Bernd (Hrsg.): *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotentiale*. Bochum; Freiburg 2004, S. 9–12.
- 14 vgl. ebd. S. 9 ff.
- 15 Rothfels, Hans: *Zeitgeschichte als Aufgabe*. In: *Vierteljahrsheft für Zeitgeschichte 1* (1953), S. 1–13.
- 16 Frei, Norbert: *1945 und wir. Die Gegenwart der Vergangenheit*. In: Ders.: *1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen*. München 2005, S. 7–22, hier S. 7. Vgl. auch Frei, Norbert: *Zeitgeschichte*. In: Jordan, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart 2002, S. 336–339.

- 17 Vgl. Kuss, Horst: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Eine neue Chance für historisches Lernen. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 29 (2001) 1/2, S. 10–21; Reeken, Dietmar von: *Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Begründungen und Perspektiven*. In: *GWU* (2004) 4, S. 233–240; Schönemann, Bernd: *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*. In: Mütter, Bernd; Schönemann, Bernd; Uffelman, Uwe (Hrsg.): *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim 2000, S. 26–58; Schreiber, Waltraud: *Geschichtskultur – Eine Herausforderung für den Geschichtsunterricht*. In: Baumgärtner, Uwe; Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion*. München 2001, S. 99–135; Borries, Bodo von: *Fallstudien zur öffentlichen Geschichtskultur als Beitrag zum systematischen Geschichtslernen*. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 31 (2003) 1/2, S. 10–27.
- 18 Vgl. Sabrow, Martin; Jessen, Ralph; Große Kracht, Klaus (Hrsg.): *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945*. München 2003.
- 19 Vgl. Schirmacher, Frank (Hrsg.): *Die Walser-Bubis-Debatte*. Frankfurt a. M. 1999.
- 20 Vgl. Körte, Mona: *Erlkönigs Kinder. Überlegungen zu Martin Walsers Roman „Tod eines Kritikers“*. In: *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*. Hg. v. Wolfgang Benz. Frankfurt a. M.; New York 2002, 295–310.
- 21 Schenk, Fritz: *Der Fall Hohmann. Die Dokumentation*. München 2004.
- 22 Vgl. Hockerts, Hans Günter: *Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2001) B28, S. 15–30. *Aus geschichtsdidaktischer Perspektive* vgl. Hasberg, Wolfgang: *Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein*. 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2004), S. 198–207.
- 23 Voit 2004, S. 23 (s. Anm. 10)
- 24 Reichel, Peter: *Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit*. Frankfurt a. M. 1999, S. 25.
- 25 Hirschfeld, Gerhard: *Ein Ende, ein Anfang. Besiegt und befreit: Die Erinnerung an 1945 wird die Deutschen das Jahr über begleiten*. In: <http://www.welt.de/data/2005/01/03/382597.html?prx=1> (Stand 3.1.2005).
- 26 Schreiber, Waltraud: *Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2002), S. 18–43.
- 27 Kleßmann, Christoph: *Zeitgeschichte als wissenschaftliche Aufklärung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B 51–52/2002, S. 3–12, hier S. 7.
- 28 Vgl. *Die Nazizeit fasziniert noch immer, weil wir keine Utopien mehr haben*. Interview mit Aleida Assmann und Harald Welzer. In: *Die Tageszeitung* (19./20. Februar 2005), S. IV f., hier S. V.
- 29 Vgl. zur Rede Hohmanns Schenk, Fritz: *Der Fall Hohmann. Die Dokumentation*. München 2004 und den äußerst erhellenden Essay von Benz, Wolfgang: *Die Affäre Hohmann – das Lehrstück zur Instrumentierung des patriotischen Projekts*. In: *Ders.: Was ist Antisemitismus?* München 2004, S. 155–173.
- 30 vgl. Voit 2004, S. 34 (s. Anm. 10) und demnächst Pandel, Hans-Jürgen: *Geschichtsunterricht nach PISA*. Ein Essay. Schwalbach/Ts. 2005 (im Druck).
- 31 Bis jetzt fehlt innerhalb der Geschichtsdidaktik ein klar formulierter fachspezifischer Kompetenzbegriff. Man scheint sich unreflektiert der berufspädagogischen Kompetenzkiste zu bedienen. Fachunspezifische Neologismen sind die Folge: Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, Orientierungskompetenz, Präsentationskompetenz geistern durch die Diskussion. Vgl. Schreiber, Waltraud: *Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern*. In: *Dies. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. Erster Teilband. Neuried 1999, S. 15–76; *Dies.: Förderung der historischen Kompetenz der Schüler als Operationalisierung des Qualitätsstandards „Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte“*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2003), S. 28–37; Sauer, Michael: *Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts*. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30 (2002) 3/4, S. 183–192; Tschirner, Martina: *Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht*. In: *Geschichte lernen* (2003) 96, S. 34–38; Gies 2004, S. 79 ff. (s. Anm. 6); Hug, Wolfgang: *Geschichte für die Zukunft*. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts. 2001, S. ; Günther-Armdt, Hilke: *PISA und der Geschichtsunterricht*. In: *Dies. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 254–264
- 32 Vgl. zur Einführung Henke-Bockschatz, Gerhard: *Forschend-entdeckendes Lernen*. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2004, S. 15–29.
- 33 Vgl. zur Einführung Emer, Wolfgang: *Projektarbeit*. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2004, S. 544–557.
- 34 Vgl. Borries, Bodo von: *Deutsche Geschichte. Spuren suchen vor Ort im Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten*. Frankfurt a. M. 1990.
- 35 vgl. Bergmann, Klaus: *Zeitgeschichte in der politischen Bildung*. In: *Ders.: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Hg. v. Ulrich Mayer et al. Schwalbach/Ts. 1998, S. 212–217.
- 36 Vgl. Bergmann, Klaus: *Gegenwarts- und Zukunftsbezug*. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach 2004, S. 91–112.