

Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Dagmar Klose

Prägungen und Wandlungen ostdeutscher Identitäten

Uwe Uffermann

Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik

Horst Kuss

Historisches Lernen im Wandel

Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht
in der alten und neuen Bundesrepublik

Wendelin Szalai

Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld
zwischen äußerer und innerer Disziplinierung

B 41/94

14. Oktober 1994

Dagmar Klose, Dr. phil. habil., geb. 1944; seit 1992 Professorin der Geschichtswissenschaft mit Schwerpunkt Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam. Vorstandsmitglied der Konferenz für Geschichtsdidaktik; Direktoriumsmitglied des Zentrums für Lern- und Lehrforschung an der Universität Potsdam.

Veröffentlichungen u. a.: Historisches Lernen und Psychologie – „Zugänge“ zum Verstehen, in: Dagmar Klose/Uwe Uffelmann (Hrsg.), Vergangenheit – Geschichte – Psyche: Ein interdisziplinäres Gespräch, Idstein 1993; Reflexionen ostdeutscher Abiturienten über Geschichte – Seismograph für das gesellschaftliche Bedingungsfeld, in: Uwe Uffelmann (Hrsg.), Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993; Geschichtsbewußtsein im Spannungsfeld zweier Gesellschaftssysteme, in: Herbert Raisch (Hrsg.), Auf dem Weg zur Einheit. Aspekte einer neuen Identität, Idstein 1994.

Uwe Uffelmann, Dr. phil., geb. 1937; Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

Veröffentlichungen u. a.: Problemorientierter Geschichtsunterricht, Villingen-Schwenningen 1990; (Hrsg. zus. mit Bernd Mütter) Emotionen und historisches Lernen, Frankfurt 1994², (Hrsg.) Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993; (Hrsg. zus. mit Dagmar Klose) Vergangenheit – Geschichte – Psyche, Idstein 1993; (Hrsg. in Verb. mit Dagmar Klose/Bernd Mütter) Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994; (Hrsg. zus. mit Gerd Hepp/Siegfried Schiele) Die schwierigen Bürger, Schwalbach 1994.

Horst Kuss, Dr. phil., geb. 1936; Professor für Didaktik der Geschichte an der Georg-August-Universität Göttingen.

Veröffentlichungen zur Didaktik der Geschichte und zur neuesten Geschichte. Jüngste Publikationen u. a.: Lehrplan und Politik, Tendenzen und Defizite in neueren Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 21 (1993) 3/4; Geschichte in der Freizeit. Zwischen Freude am Fremden und Suche nach Identität, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 44 (1993).

Wendelin Szalai, Prof. Dr. paed. habil., geb. 1939; Studium der Kunsterziehung und Geschichte in Dresden und Potsdam; 1960 bis 1967 Fachlehrer in Radebeul; 1967 bis April 1992 Geschichtsmethodiker an der Pädagogischen Hochschule Dresden; 1992 bis 1994 Bearbeitung eines Forschungsprojektes der Körber-Stiftung zu den Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker in der DDR.

Veröffentlichungen vor allem zum unterrichtlichen Aneignungsprozeß von Geschichte sowie zur Planung von Geschichtsunterricht. Nach der Wende Publikationen zur historischen Bildung in der DDR und zur historischen Orientierung im Vereinigungsprozeß.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn.

Redaktion: Dr. Klaus W. Wippermann (verantwortlich), Dr. Katharina Belwe, Dr. Ludwig Watzal, Hans G. Bauer.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 54290 Trier, Tel. 06 51/4 60 41 86, möglichst Telefax 06 51/4 60 41 53, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich, Jahresvorzugspreis DM 52,80 einschließlich Mehrwertsteuer; Kündigung drei Wochen vor Ablauf des Berechnungszeitraumes;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke können Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

Prägungen und Wandlungen ostdeutscher Identitäten

I. Geschichtsbild und Identität

Es ist vernünftig, grundlegende Fragestellungen an die nun wieder gemeinsame Geschichte sowohl aus der west- als auch aus der ostdeutschen Perspektive zu erörtern. Damit soll nicht in erster Instanz ein Gefühl von Gleichberechtigung erzeugt werden; dieses mehrperspektivische Herangehen hat vielmehr seine inhaltliche Notwendigkeit:

Von außen, etwa von einer ethischen Position, können nur einige Schichten unserer unterschiedlichen „Wirklichkeiten“ erfaßt werden, und wir sehen sie stets mit der Brille unserer soziokulturellen Erfahrungen, „färben“ sie also ein. Aber auch die Erinnerung an gelebte Geschichte ist trügerisch, denn sie ist selektiv und mit dem Abstand der Jahre zum Teil vergoldet. Eine Erneuerung lediglich von innen heraus dürfte kaum möglich sein, denn es macht das Wesen historischer Umbrüche aus, daß sich nicht nur die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern, sondern daß sich auch die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster einschließlich der Kategorien verändern müssen, die bisher der Orientierung in der Wirklichkeit dienten. Dazu sind kontrastierende Denk-, Fühl- und Verhaltensprogramme, andere inhaltliche Füllungen von Kategorien notwendig. Umgekehrt führt eine lediglich äußere Einwirkung – möglicherweise unter Druck und mit negativen existentiellen Sanktionen – kaum zu Lernbereitschaft und -fähigkeit des Individuums, eher zu gegenteiligen Wirkungen wie zu Blockierungen, Widerstand und Aggression bzw. nostalgischer Verklärung.

Indem ich mich der Thematik nähere, ist mir die Waghalsigkeit des Unterfangens bewußt und auch die Vorläufigkeit meiner Äußerungen und Wertungen, die ich als Beteiligte mit diesem geringen zeitlichen Abstand analytisch erfassen und verantworten kann. Denn es ist wohl so, wie Karl-Friedrich Wessel unlängst schrieb, „daß die Gegenwart so gut wie nicht zu erkennen ist und wenn überhaupt, dann nur über die Vergangenheit und die Zukunft“¹.

¹ Karl-Friedrich Wessel, Über die den Individuen möglichen Vermittlungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart – Oder: Gibt es eine individualisierte Geschichte?, in: Dagmar Klose/Uwe Uffelmann (Hrsg.), *Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch*, Idstein 1993, S. 24.

Wie mag *l'histoire de longue durée*, Braudels Geschichte langer Dauer, die 1989 eingeleitete Wende beurteilen?

Geschichtsphilosophische Deutungen können derzeit hinter faktologischen Begründungszusammenhängen erst verhalten versucht werden. Noch schwieriger erweisen sich perspektivische Überlegungen. Die beiden völlig entgegengesetzten Sozialisationsmodelle der Bundesrepublik Deutschland und der DDR konnten nicht „vereinigt“ werden, desgleichen haben sich unterschiedliche Wertvorstellungen und Mentalitäten herausgebildet. Obschon die staatlich verordnete Identität des sozialistischen DDR-Staatsbürgers letztlich nur bei einem geringen Teil fruchtete, entstand doch aus gemeinsamen lebensweltlichen Erfahrungen eine „ostdeutsche“ Identität. Man „erkennt“ sich an vertrauten sprachlichen Wendungen, alltäglichen Gewohnheiten, gemeinsamen Erinnerungen. Die Vergangenheit hat ihre Spuren eingegraben.

Einflüsse der historischen Bildung auf Identitätsbildungsprozesse zu untersuchen ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Am klarsten lassen sich inhaltliche Merkmale des avisierten, gesellschaftlich wünschenswerten, normativen Geschichtsbewußtseins herleiten und beschreiben. Desgleichen ist die Systematik darstellbar, mit der der autoritäre Staat dieses Bewußtsein bei allen seinen Bürgern zu erzeugen trachtete. Dazu liegt von Wendelin Szalai eine umfassende Darstellung aus der Sicht eines „Insiders“ vor, der ich voll zustimme: Von den Gralshütern der „absoluten“ Wahrheit wurde ein einheitliches Gesellschafts-, Geschichts- und Menschenbild vorgegeben, dessen Aneignung mit „monolithischen Denkstrukturen und polarisierenden Wertehierarchien“² verknüpft war. Die Herausbildung einer einheitlichen Weltanschauung war Leitprinzip der Schulpolitik der DDR. Diese Zielsetzung lag auch den Lehrplänen zugrunde, die mit großer Verbindlichkeit in den Zielen und Inhalten „durchgestellt“ wurden. Der Methodik kam die Aufgabe zu, diese „effektiv und emotional wirksam“ mit allen Schülerinnen und Schülern zu erreichen.

² Wendelin Szalai, Wie funktionierte Identitätsbildung in der DDR?, in: Uwe Uffelmann (Hrsg.), *Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands*, Weinheim 1993, S. 67.

Historischer Bildung und Erziehung wurde in der DDR ein hoher Stellenwert für die Entwicklung des sozialistischen Staatsbürgers zugewiesen. Geschichtsbewußtsein wurde als gewichtiger Bestandteil des gesellschaftlichen und individuellen Bewußtseins aufgefaßt, als dessen Kern das Geschichtsbild galt. Ihm wurde Abbildcharakter eines „realen“ Geschichtsprozesses zugesprochen. Auf dem Hintergrund der in diesem Zusammenhang mechanistisch interpretierten Widerspiegelungs- und Abbildtheorie ist es auch nicht verwunderlich, daß zwischen den Begriffen „Vergangenheit“ und „Geschichte“ nicht unterschieden wurde, sondern daß diese synonym gebraucht wurden. Weitere dem Geschichtsbild zugesprochene Eigenschaften sind auf der Grundlage dieser Prämisse in sich stimmig. Dieses „erstmal wissenschaftliche“ Geschichtsbild war mit dem Anspruch auf objektive Wahrheit verbunden und präsentierte sich in relativer Geschlossenheit. Es vereinte sowohl historische Tatsachen und „historisch-materialistische“ Deutungen als auch weltanschaulich-ideologische Wertungen. Sein philosophisches Kernstück war der historische Materialismus. Aus ihm wurden Erklärungs-, Deutungs- und Wertungsmuster im Geflecht von Fakten, Prozessen, Ereignissen und Persönlichkeiten rekrutiert.

Wenn vom Geschichtsbild als Kern des Geschichtsbewußtseins gesprochen wurde, so wurden zugleich Gegenwartserlebnisse und Zukunftsvorstellungen als Einflußfaktoren akzeptiert. Sie rangierten jedoch in ihrer Wertigkeit hinter der pragmatischen, systematischen historischen Unterweisung, wobei dem chronologisch aufgebauten schulischen Geschichtslehrgang große Bedeutung beigemessen wurde.

Über die Möglichkeiten für die Sinn- und Identitätsbildung eines so verstandenen Geschichtsbildes wird noch zu sprechen sein. Es soll zunächst auf einen Faktor aufmerksam gemacht werden, der schon von der theoretischen Prämisse her diesen Prozeß behinderte. Die in unzulässiger mechanistischer Vereinfachung interpretierte Widerspiegelungs- und Abbildtheorie negierte wesentliche erkenntnistheoretische und psychologische Begründungszusammenhänge. Sie sollte den Automatik-Fetischismus des avisierten Geschichtsbildes und Geschichtsbewußtseins wissenschaftlich legitimieren, boykottierte ihn jedoch in der Realität, denn sie konnte die unterschiedliche individuelle Wahrnehmungswelt der Menschen, individuelle psychische Strukturen und divergierende lebensweltliche Erfahrungen natürlich nicht außer Kraft setzen. Diese theoretische Fehlleistung und die Erschütterung des Geschichtsbildes durch die aktuellen Weltereignisse, die erlebte Praxis selbst, stellen m. E. die entscheidenden Eingriffsstellen für zu-

nehmende Zweifel an der Glaubwürdigkeit dieses Geschichtsbildes dar. Zugleich geben meist unveröffentlichte Arbeiten, z. T. Dissertationen, Einblick in theoretisch-methodologische und empirische Versuche, diese Dogmatik zu unterwandern. Sie haben jedoch keinen Eingang in offizielle Dokumente und programmatische Erklärungen gefunden, so daß sie im Rahmen dieses Beitrages außer Betracht bleiben.

Da das offiziöse Geschichtsbild in der DDR als bekannt vorausgesetzt werden kann, wende ich mich der Frage zu, welche Züge dieses Geschichtsbildes geeignet waren, von der menschlichen Psyche „angenommen“ zu werden. Ich will nicht verhehlen, daß diese Reflexion nicht nur infolge einer Mischung von Beteiligtsein und kritischer Distanz ironisch ausfällt, sondern auch wegen einer gewissen Parallelität von Aneignungsmustern im Westen Deutschlands und deren „Nachwirkungen“ im Osten, auf die später einzugehen ist.

Das offiziöse Geschichtsbild in der DDR – und vor allem das den Geschichtslehrgängen zugrunde liegende – war durchaus nicht mit dem fortgeschrittensten Stand der Geschichtswissenschaft zu einzelnen Themen identisch. Es war, wie wir wissen, parteipolitisch instrumentalisiert und, bezogen auf den schulischen Geschichtslehrgang, doppelt indoktriniert, denn die parteipolitischen Forderungen mußten noch den engen Trichter der Schulpolitik passieren.

An erster Stelle, weil in höchstem Maße als sinnstiftend angesehen, sei die Fortschrittslinie oder -problematik genannt: Sie integrierte historisch-anthropologischen Optimismus und hob die Bedeutung des in diesem Sinne aktiv handelnden Individuums hervor. Somit eröffnete sie eine „reale“ Zukunftsvision und zeichnete das fortschrittlich handelnde Subjekt mit menscheitsfördernder Verantwortlichkeit aus. Der Glaube an die „Vernunft in der Geschichte“ mußte maßgeblich zur Ausbildung von Idealen und zur Bewußtheit der eigenen Verantwortung und natürlich auch des eigenen Wertes beitragen. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, daß von einer einlinigen Fortschrittsauffassung in einigen Arbeiten abgegangen wurde und das Verhältnis von Fortschritt und Rückschritt – bei tendenzieller Durchsetzung des Aufstiegs der Menschheit – z. B. im Bild des Januskopfes Ausdruck fand.

Neben dieser linearen geschichtsphilosophischen Auffassung ist auch eine eher zyklische zu finden, die „Geschichtstriade“, die den Aufstieg der Menschheit von der urkommunistischen Gesellschaft über eine relativ kurze Periode der antagonistischen Klassengesellschaften bis zur Herausbildung und Vervollkommnung der klassenlosen

kommunistischen Gesellschaft begründet. Geschichte wurde „teleologisch auf einen utopisch ‚paradiesischen‘ Idealzustand der Gesellschaft, ‚Kommunismus‘ genannt, hingedacht. Ziel von Geschichte sollte die Errichtung einer absolut gerechten und absolut sozialen Gesellschaft, gewissermaßen des ‚Himmelreichs auf Erden‘ sein.“³

Ausgezeichnet wurde der Partizipant dieses Geschichtsbildes auch mit dem Schild der höchsten Moral, die seit Menschengedenken von einigen Fackelträgern (angeführt von Spartacus) punktuell weitergetragen wurde, im Klassenkampf als die Haupttriebkraft der Geschichte wirksam wurde und in den großen Revolutionen als den „Lokomotiven der Geschichte“ zum Durchbruch kam. Neben der Entwicklung der Zivilisation im Prozeß der Entstehung von Hochkulturen war demzufolge die zweite wichtige menschheitsgeschichtliche Zäsur der Sieg der Oktoberrevolution in Rußland, die diese Fackeln als menschheitsleitendes Feuer zum Lodern brachte. Dagegen mußten sich die Werte der amerikanischen und französischen Revolution als gewisse Errungenschaften, aber letztlich doch begrenzte, klassenbedingte Bemühungen der Bourgeoisie um ihre egozentrischen Interessen erweisen, die letztlich nicht der gesamten Menschheit dienlich sein konnten.

Unterhalb dieser hohen moralischen Schwelle waren wohl weniger edle oder sogar gewalttätige Handlungen möglich bzw. notwendig, denn letztlich garantierte nur die Macht der fortschrittlichen Klasse ein menschenwürdiges Leben. Auf der Gratwanderung des Menschheitsfortschritts sind viele Opfer notwendig, zumal wenn die Macht ausübende Klasse die Interessen einer Mehrheit vertritt und den „Gesetzmäßigkeiten“ der Geschichte endlich zum Durchbruch verhilft. Dies dialektisch zu begründen, erwies sich nicht als schwierig, im Gegenteil: Es wurde ein „Sinn“ in das oftmals so sinnlos anmutende blutige Arsenal der Geschichte hineingelegt.

Sinnstiftende Befriedigung des menschlichen Harmoniebedürfnisses war an relativ eindeutige Wertzuweisungen gekoppelt, und die eigene Orientierung erleichterte ein metageschichtlicher Maßstab. Diese der menschlichen Psyche eher bequemen undifferenzierten Schwarz-Weiß-Schemata, Freund-Feind-Bilder, Gut-Böse-Klassifikationen sind wohl geeignet, ein Massenbewußtsein zu erzeugen und als stabile Aneignungsmuster lange weiterzuwirken. Gleiches gilt für das marxistisch-leninistische Deutungsmuster dieses Geschichtsbildes in seiner geringen Strukturiertheit mit der Abfolge fortschreitender ökonomischer

Gesellschaftsformationen als Rückgrat. Es konnte auch von Kindern und Jugendlichen als Ordnungsmuster der Geschichte angeeignet werden. Und schließlich verwies der wissenschaftliche Anspruch dieses Geschichtsbildes gelegentliche, infolge faktologischer Widersprüche hervorgebrachte Zweifel in das Reich der individuellen Unzulänglichkeit. Das heißt, wo das Wissen des einzelnen „nicht ausreichte“, sollte es durch den Glauben an höhere Autoritäten ersetzt werden.

Ein solches Konglomerat von „Wissenschaftlichkeit“, Mythos, Glaube, Zukunftsoptimismus, Moralität und Handlungsaufforderung kann wohl eine breite Basis finden, zumal im Kindes- und Jugendalter das Bedürfnis nach Affirmation und Vorbildcharakter gegenüber der Geschichte dominiert. Etwa bis zum 13. Lebensjahr wird Geschichte überdies moralisch angeeignet, ist Geschichtsbewußtsein moralisch zentriert. Die in dieser Entwicklungsperiode gewonnenen bzw. narrativ suggerierten Einsichten sind nachweisbar „eingeschreint“.

Wahrscheinlich bewirkten gerade der hohe moralische Impetus und die „wissenschaftliche“ Begründung eine stabile Langzeitwirkung im Bewußtsein „geschichtsbewußter“ Menschen, so daß die zwar schwer zugängliche, doch mit beinahe kriminalistischer Neugier beschaffte Literatur zu den sogenannten „weißen Flecken“ eher zur Differenziertheit von Betrachtungsweisen einzelner historischer Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse beitrug, als daß dadurch das Geschichtsbild in seinen Fundamenten erschüttert wurde. Im Zusammenhang mit Perestroika und Glasnost wurde gerade der sozialistische Idealismus derjenigen stimuliert, die an die Realisierbarkeit eines humanistischen Sozialismus nach wie vor glaubten⁴.

II. Widersprüche, Brüche und Kontinuität in der Identität

Der Begriff „Identität“ ist in der DDR-Kommunikation relativ ungebräuchlich gewesen. Begriffe, die ihm inhaltlich entsprechen, sind die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ oder „sozialistischer Staatsbürger“. Das damit verbundene Vokabular war gut bekannt und wurde vom Krippenalter an systematisch jeglicher Bildung und Erziehung als ideologische Grundlage unterlegt.

4 Vgl. Dagmar Klose, Geschichtsbewußtsein zwischen zwei Gesellschaftssystemen, in: Herbert Raisch (Hrsg.), Auf dem Weg zur Einheit. Aspekte einer neuen Identität, Idstein 1994, S. 9–23.

3 Ebd., S. 71.

Einen spezifischen Ausdruck findet dieser Anspruch in den zehn Geboten der sozialistischen Moral, wie sie im Parteiprogramm der SED von 1963 ausgewiesen wurden⁵.

Zuverlässige Aussagen über die Wirkungsweisen dieser Postulate und Normen zu treffen, scheint unmöglich angesichts der Bedingungen empirischer Forschung in der DDR. Zu den allgemein bekannten Schwierigkeiten empirischer Untersuchungen treten noch die folgenden hinzu: Zu DDR-Zeiten wären ehrliche Untersuchungen zu diesem Gegenstand gar nicht möglich gewesen, wie dies auch brisantere Arbeiten des Instituts für Jugendforschung in Leipzig belegen, die noch das Glück hatten, wenigstens in der Schublade verschwinden zu dürfen. Wie übervorsichtig institutionell reagiert wurde, beweist auch ein Beispiel aus meinem engeren Arbeitskreis: Eine Dissertation zum Geschichtsbewußtsein von Abiturstufenschülern, die im wesentlichen normative Ansprüche in der Ergebnisanalyse reflektierte, aber in der Feindbildposition Abweichungen von der Norm erbrachte, wurde mit dem Vermerk „Vertrauliche Dienst-sache“ nur Lesern zugänglich, die eine ausdrückliche Bescheinigung dafür erhielten – ein Vorgang, der uns heute mehr als lächerlich erscheint. Recherchen, die unmittelbar und in Intervallen nach der Wende einsetzten, haben es daher schwer, den ursprünglichen Zustand von den bereits eingesetzten Wandlungen zu unterscheiden. Auch müssen die Aussagen nach generationsspezifischen und biographischen Gegebenheiten differenziert werden.

Ich will zunächst versuchen, generelle Einflußfaktoren im Prozeß der Bewußtseinsveränderungen zu bündeln. Dazu gehören zum einen bestimmte Komponenten der Persönlichkeitsstruktur, wodurch das Individuum bis zur Wende geprägt war, und die unbewußt weiterwirken:

- die Souveränität der Persönlichkeit selbst, ihr Persönlichkeitsprofil;
- ihr Sozialisations-, Identifikations- und Integrationsgrad, bezogen auf den Staat DDR, seine Ideologie, sein Geschichtsbild, und
- das Geschichtsinteresse und der professionelle Bezug zur Historie.

Als die entscheidenden Faktoren für die jetzt einsetzenden Revisionsprozesse möchte ich herausfiltern

- das Aktionsfeld, das das Individuum seit der Wende zur Gestaltung der eigenen Lebenssituation eingeräumt bekam bzw. das es sich selbst eroberte;
- die Stärke der Persönlichkeit;

⁵ Vgl. W. Szalai (Anm. 2), S. 66ff.

- das Niveau des Geschichtsinteresses und des Geschichtsbewußtseins;
- das sozial-kommunikative Umfeld des Individuums und schließlich
- die Intensität der Erschütterung des bisherigen Bewußtseins.

Waren bereits seit 1985 Wandlungsprozesse größeren Ausmaßes in vielen Bevölkerungsschichten in Gang gesetzt worden, so brach spätestens mit der Auflösung der UdSSR, des „sozialistischen Welt-systems“, das gesamte Welt-, Geschichts- und zunehmend auch das Menschenbild zusammen. Aber nicht nur dies: In der nun folgenden intensiven deutsch-deutschen Begegnung kristallisierten sich nach anfänglicher euphorischer Stimmungslage und exotischer Neugier die tiefgehenden Unterschiede in den Wahrnehmungs-, Denk-, Fühl-, Verhaltens- und Handlungsmustern heraus, die sich die Menschen unter ganz verschiedenartigen soziokulturellen Bedingungen angeeignet hatten, die ihre Persönlichkeitsstruktur ausmachen und in ihrer Gesamtheit deren Identität charakterisieren. Somit wurde in der Ich-Wir-Balance jeglicher Identität nicht nur das WIR erschüttert, mußte der epochale, gesellschaftliche Bezug neu definiert werden; auch das ICH war gezwungen, sich neu zu orientieren.

Fassen wir nach Luc Ciompi das „affektiv-kognitive Bezugssystem“ des Menschen als eine auf den verschiedenen hierarchischen Ebenen prinzipiell immer wieder gleich organisierte, funktionelle Struktureinheit der Psyche, so wirkt dieses Bezugssystem wie ein vorgegebenes Raster, das alle Wahrnehmungen und Abläufe im gleichen Kontext entscheidend beeinflusst. Damit bestätigen und konsolidieren sich psychische Systeme fortwährend selber⁶.

Erst bei Verlust der Selbstverständlichkeit – wenn die Ordnungen und Affekte, die das Bezugssystem charakterisieren, durch Widersprüche massiv in Frage gestellt werden, wie das in der Wende in großem Ausmaß geschah – wird dem Individuum bewußt, daß seine gewohnte Welt keineswegs selbstverständlich war. Gerade diese Selbstverständlichkeit hat jedoch eine Stützfunktion: Sie vermittelt Sicherheit und Kontinuität im Erleben der Wirklichkeit, auf die das Individuum zur adäquaten Lebensbewältigung dringend angewiesen ist. Der Verlust dieser Stützfunktion mußte somit außerordentlich schmerzhaft erlebt und mit dem Wunsch nach schneller Neuorientierung kompensiert werden.

⁶ Vgl. Luc Ciompi, Außenwelt. Innenwelt. Die Entstehung von Raum, Zeit und psychischen Strukturen, Göttingen 1988, S. 168.

Die menschliche Psyche versucht, das Bedürfnis nach Wiederherstellung eines möglichst spannungsarmen Gleichgewichtes zwischen Innen- und Außenwelt auf zwei Wegen zu befriedigen: über den Einbau von Elementen aus der Außenwelt in bereits bestehende innere Strukturen (Assimilation) sowie über die Anpassung dieser bestehenden Struktur an die neu aufgenommenen Elemente (Akkommodation)⁷. Über eine gewisse Zeitspanne mußten diese Interaktionen zwischen Innen- und Außenwelt sehr ambivalent sein, da „Ordnungskriterien“ diametral entgegengesetzter Gesellschaftssysteme im Wett- bzw. Widerstreit miteinander lagen. Mit ambivalenten Gedanken und Gefühlen ist jedoch kaum zielgerichtetes Handeln möglich; dies erklärt die psychische Situation vieler Menschen unmittelbar nach der Wende und ihre Veränderung in den folgenden Jahren: von der massiven Irritation bis zu einer in der Tendenz doch schnellen „Sammlung“. Dies erklärt auch, daß Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster, Denk- und Verhaltensprogramme, Mentalitäten der Menschen in West und Ost noch längere Zeit nicht synchron sein können und gegenseitige Schuldzuweisungen für Mißverständnisse oder „Zensierung“ völlig unangebracht sind.

Ich habe diese psychischen Funktionsmechanismen vorangestellt, um für die individuell sehr unterschiedlichen Revisionsmöglichkeiten des Bewußtseins allgemein und des Geschichtsbewußtseins speziell zu sensibilisieren, die beide in hohem Maße von den eingangs genannten Faktoren beeinflusst wurden und werden. Die Wahrnehmung des Individuums ist immer selektiv, und diese Selektion nimmt es entsprechend seinen Bedürfnissen vor. Im Geflecht der Wirkfaktoren nimmt offensichtlich die aktuelle soziale Lebenssituation dabei eine zentrale Stellung ein.

Zur Erklärung dieses Zusammenhangs erweist sich der sogenannte „Bedürfnisturm“ hilfreich: Nach dem Denkmodell von A. H. Maslow zur Hierarchisierung menschlicher Bedürfnisse sind die Stufen 1 und 2 auf das physiologische Überleben gerichtet; sie beinhalten vitale Grundbedürfnisse, Sicherheit und Geborgenheit. Bedürfnisse der Stufen 3 und 4 beziehen sich auf das psychologische Überleben; gemeint sind: soziale Bedingungen, Zugehörigkeit (Gruppenakzeptanz), Ich-Bedürfnisse wie Status, Macht, Geltung, Anerkennung. Stufe 5 schließlich umfaßt die sogenannten „höhere Ziele“ des Menschen, seine Selbstverwirklichung.

In der Kommunikationspsychologie wird recht einleuchtend beschrieben, welche Mechanismen das Individuum in Gang setzt, wenn bestimmte Bedürf-

nisse nicht realisiert werden, wenn also ein Mangelzustand nicht beseitigt wird: Brechen bei einem Menschen die „unteren“ Stufen weg, wird ihm also der physische Boden entzogen, so tangieren ihn die Bedürfnisse der nächsten Stufe nicht. Wessen Sicherheit bedroht ist, der wird sich also nur um seine Sicherheitsbedürfnisse kümmern⁸. Er wird beispielsweise den Argumenten von Parteien nur folgen, wenn ihm seine Sicherheit wiedergegeben wird.

Politikverdrossenheit im Osten erklärt sich zu einem guten Teil mit der Dominanz der Sicherheitsbedürfnisse vor „höheren“ Stufen der Bedürfnisse und nicht nur aus mangelnder Erfahrung mit der Demokratie. Werden Gruppenzugehörigkeit und -akzeptanz sowie Ich-Bedürfnisse wie Status und Anerkennung permanenten Verunsicherungen oder gar Angriffen ausgesetzt, muß dies zu anhaltenden Frustrationen führen. Wenn man sich nicht akzeptiert und anerkannt fühlt, brechen Dissonanzen auf, entsteht Minderwertigkeitsgefühl. Aus all dem resultiert mangelnde Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit. Dieser neuerliche „Gefühlstau“ dürfte auf längere Dauer höchst ungesund und möglicherweise gefährlich sein. In Korrespondenz mit einer derzeit weitgehend alternativlosen Gesellschaftsprognose und einem ersatzlos zerfallenen Wertesystem kann man wohl von einer Häufung der Identitätskrisen im Osten Deutschlands sprechen. Der Bewußtheitsgrad der Symptome und die Chancen für Identitätsrevision sind in hohem Maße davon abhängig, ob das Individuum überhaupt eine Perspektive sieht.

Mit einiger Vorsicht sind verschiedene Verhaltensmuster gegenüber dieser Identitäts-Krise klassifizierbar, die sich sowohl bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen wiederfinden:

1. Verdrängungsstrategien

In der psychologischen Literatur wird das Verdrängen unter den Benennungen Verleugnung, Ungeschehenmachen und Derealisierung im Arsenal der Abwehrmechanismen geführt. Der Vorgang scheint paradox: Der Mensch „vergibt“ Bereiche seines Lebens, die ihn in der Erinnerung zu unbequemen, vielleicht sogar höchst unangenehmen Begegnungen mit der eigenen Persönlichkeit veranlassen könnten. Wer einen Teil seines Lebens als ungeschehen erklärt, muß diesen nicht „dunkelarbeiten“. Er „erspart“ sich somit einen Lernvorgang, umgeht eine Identitätsprüfung, u. U. die Revision seines bisherigen Lebenssinns, seiner Moral. Er „erspart“ sich somit wirkliche Veränderung.

⁸ Vgl. Vera F. Birkenbihl, Kommunikationstraining, München 1992, S. 48 ff.

⁷ Vgl. ebenda, S. 177f.

Was aber geht dabei im Unterbewußtsein vor sich? Die mentalen Strukturen bleiben erhalten, versinken in tieferen Schichten, wirken dort als konservierte Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster weiter, und sie wirken nachhaltig unter der Oberfläche der aufgesetzten, nicht wirklich erarbeiteten neuen Muster⁹.

Diese Verdrängungsstrategie erscheint in unterschiedlichem Gewand, je nach den genannten Faktoren: Wo die gewohnte materielle und soziale Sicherheit, die bisher in Anspruch genommene Autorität massiv bedroht sind, liegt die Bereitschaft zur Verklärung der Erinnerung nahe. Denn niemand kann seinen Lebensinteressen bewußt zuwiderhandeln, jeder trifft seine Entscheidungen, bestimmt seine Handlungen in der Absicht, seine Lebensqualität zu erhöhen. Trifft sich dieser Umstand mit generationsspezifischen Prägungen, beispielsweise mit dem nahtlosen Übergang vom Pimpf oder HJ-Führer zum FDJ- und SED-Funktionär und den dort trainierten Denk- und Verhaltensmustern, so darf nicht verwundern, daß zum eigenen „Überleben“ das alte Freund-Feind-Denken unabdingbar ist. Es findet eine Projektion statt. Der Mangel an eigenem, differenzierten Denk- und Urteilsvermögen, die Unfähigkeit zu Liberalität und Verhaltenskorrektur wird auf die „Gegenpartei“ projiziert: Sie bekommt die Schuldzuweisungen, während die eigene Person zum Widerstandskämpfer, Märtyrer, Charakterdarsteller und Wahrheitsapostel hochstilisiert wird.

Eine andere Form dieser Verdrängungsstrategie äußert sich in der würdelosen Anbetung und kritiklosen Übernahme all dessen, was aus dem Westen kommt, verbunden mit einer Abwertung und Karikierung von Lebensumständen in der DDR, die man damals treulich akzeptiert oder sogar gestützt hatte.

Als eine dritte Erscheinungsform der Verdrängung möchte ich die Aggressivität bezeichnen. Sie erwächst aus Ängsten, Verwirrung, Minderwertigkeitsgefühl, Bindungsverlust, Ohnmacht und manifestiert sich im rechten wie im linken Extremismus. Ihre Basis ist die nichtbewältigte kognitive und emotionale Durchdringung vergangener und gegenwärtiger Lebensumstände in einer Atmosphäre der existentiellen Verunsicherung. Sehr häufig steht die Aggression in Verbindung mit einem niedrigen intellektuellen Entwicklungsniveau, basierend auf einem Mangel an differenziertem Denk- und Urteilsvermögen.

⁹ Vgl. Helmut Dahmer, Derealisation und Wiederholung, in: *Psyche*, 44 (1990), S. 142.

2. Verbarrikadierung

Auf dem Hintergrund zerfallener kognitiver Strukturen, fragwürdig gewordener subjektiver Wertmaßstäbe, damit verbundener Norm- und Regellosigkeit, der Zerstörung von sozialen Lebenszusammenhängen und Gemeinschaften kommt es zum Zusammenbruch des Selbstwertgefühls, ohne daß dem häufig derzeitig etwas Neues, Aufbauendes, Positives entgegengesetzt werden kann. Dialogbereitschaft und -fähigkeit sind blockiert, das Erlernen neuer Denk- und Handlungsmuster ist erschwert. Die daraus erwachsene Verunsicherung vor allem Jugendlicher bildet ein gefährliches Potential für Radikalisierung. Da man die Jugend wohl als Seismographen für das gesellschaftliche Bedingungs-feld auffassen kann, dürften Sinn- und Wertfragen in unserer Gesellschaft in der Perspektive einen sehr hohen Rang einnehmen.

3. Lernen

Eine wirkliche Aufarbeitung der gesellschaftlichen wie der individuellen Vergangenheit ist an einen Lernprozeß gebunden, in dem mittels neu erworbenen Wissens, anderer Denk-, Wertungs- und Verhaltensstrategien vorhandene Bewußtseinsstrukturen und Verhaltensmuster kritisch hinterfragt werden. Dieser zunächst nicht schmerzfreie Vorgang schließt wohl eine Zeit der Trauer und der Blockierung notwendigerweise ein¹⁰.

III. Wandlungen im Geschichtsbewußtsein

Faktoren und Mechanismen von Veränderungsprozessen im Bewußtsein lassen sich am günstigsten bei Personen analysieren, deren Geschichtsbewußtsein normativen gesellschaftlichen Parametern nahekommt. Über eine bestimmte Klientel von Studentinnen und Studenten hat Marion Klewitz interessante Fallstudien geschrieben und in diesem Zusammenhang auch eine Skalierung von Revisionskompetenz entwickelt¹¹. In Verbindung mit meinen eigenen Beobachtungen erscheinen mir folgende Phänomene bemerkenswert:

– Revision findet nicht, wie Rolf Schörken meint, in der Weise statt, daß zwei Geschichtsbilder – das

¹⁰ Vgl. Dagmar Klose, Reflexionen ostdeutscher Abiturienten über Geschichte. – Seismograph für das gesellschaftliche Bedingungs-feld, in: U. Uffelmann (Anm. 2), S. 120ff.

¹¹ Vgl. Marion Klewitz, Geschichtsbewußtsein im Umbruch – Interviews mit Studierenden aus der DDR im Fach Geschichte an der Freien Universität Berlin, in: D. Klose/U. Uffelmann (Anm. 1), S. 73–100.

alte und das neue – aufeinander bezogen werden¹². Sie können gar nicht bewußt aufeinander bezogen werden, da das alte weitgehend unreflektiert existiert und das „neue“ noch keine Konturen hat. Es findet vielmehr ein wechsellagerter Prozeß von Assimilation und Akkomodation statt, d. h., daß bei weitem nicht alle Elemente des alten Geschichtsbildes verworfen und des neuen aufgenommen werden.

– Im kognitiv-affektiven Bezugssystem wird am frühesten die Umstrukturierung der Fakten zu veränderten Bedeutungszusammenhängen möglich; resistenter sind die Deutungsmuster und beinahe unantastbar die emotionalen Bewertungen. Letztere können möglicherweise mittels kognitiver Anstrengungen differenziert werden. Ich hege jedoch Zweifel, ob sie gelöscht werden können. Es ist eher zu vermuten, daß sie nur durch stärkere Emotionen abgelöst werden.

– Am stabilsten sind solche emotionalen Verankerungen, wenn sie mit persönlichen Erlebnissen, positiven Lebenserfahrungen verknüpft sind, wie sie das Leben in der DDR ja auch bereithielt. Sie wirken zumeist im Unbewußten weiter, sind also unreflektiert. Solche rational nicht begreifbaren Emotionen schlagen nicht selten in Diskussionen auf eine Weise durch, die für das Auditorium unverständlich ist. Sie sind ein Beweis für die stimulierende Kraft der Emotionen bei der Konstituierung von Geschichtsbewußtsein und ein Indiz dafür, wie vielschichtig Geschichte sowohl aufgearbeitet als auch durchgearbeitet werden muß, wenngleich ich der Überzeugung bin, daß die Vergangenheit letztlich nicht zu bewältigen ist.

Wer bisher ohne Geschichtsbewußtsein auskam, also nur gelegentliches Geschichtsverlangen befriedigte, verspürt kein Bedürfnis zur Revision; es besteht auch keine Veranlassung dazu. Geschichte wird nicht als lebensnotwendig und identitätsstiftend reflektiert, obwohl sie unbewußt wirkt. Ähnliches trifft auf passive Rezipienten zu. Sie rezipieren ohne Schwierigkeiten andere Geschichtsversionen und verhalten sich ebenso angepaßt wie früher. Sofern dies Gruppen betrifft, die nicht professionell mit Geschichte beschäftigt sind, mag man dies lediglich bedauern. Bedenklich stimmen jedoch Tendenzen einer unbefriedigenden Auseinandersetzungsbereitschaft.

Es scheint, als hätten solche Geschichtsbilder, die eine Affinität der Rezipienten ermöglichen, eher

Chancen, von vielen angenommen zu werden als diskursive und offene, reflexive Vergegenwärtigungen von Geschichte. Das Bedürfnis nach Wahrheiten, Zuweisung von richtig und falsch, nach eindeutigen Antworten ist offensichtlich stark ausgeprägt. Offenkundig aber gibt es historisch-psychologische Wirkungsmechanismen im Aneignungsprozeß. Anders wäre es kaum zu erklären, daß in empirischen Untersuchungen angesichts der diametral unterschiedlichen historisch-politischen Konzepte der Bundesrepublik und der DDR keine entsprechend unterschiedlichen Befunde nachweisbar sind, zumindest nicht, wenn von konkreten Inhalten auf Bewußtseins-elemente abgehoben wird.

In der Bundesrepublik Deutschland kamen Friedeburg und Hübner im Ergebnis empirischer Studien 1964 zu dem Schluß, daß das Geschichtsbild der Jugend vor allem von drei Elementen geprägt wird: von übermächtigen Subjekten, personalisierten Kollektiva und stereotypen sozialen Ordnungsschemata¹³. Auf nachhaltige Wirkungen der NS-Propaganda verweist Christoph Kleßmann. Er konstatiert mit Verblüffung, „wie konstant eine auch an anderen Fragen abzulesende Einstellung zum Nationalsozialismus blieb“¹⁴.

Eine vergleichende repräsentative Untersuchung zum Geschichtsbewußtsein von Kindern und Jugendlichen in den alten und neuen Bundesländern unter der Leitung Bodo von Borries' deutet auf der Ebene erster Auswertungen ebenfalls auf das Wirken solcher historisch-psychologischer Phänomene hin, die unter entwicklungsspezifischem Aspekt noch präzisiert werden können.

Insgesamt gesehen, ist mir keine empirische Untersuchung bekannt, die nicht eklatante Differenzen zwischen den normativen Ansprüchen an das Geschichtsbewußtsein und den realen Befunden offenlegt. Diese zweifellos wegen ihrer z. T. verhängnisvollen Vergangenheit für die Deutschen extrem negativ ausfallenden Prägungen sollten nicht den Blick dafür verstellen, daß andere in ihrer Geschichte weniger gebrochene Nationen auf analoge Elemente ihres Geschichtsbildes durchaus nicht verzichten und auch nicht verzichten können, weil ohne die Beachtung dieser historisch-psychologischen Wirkungsfaktoren wohl kaum ein Nationalbewußtsein als wesentlicher Teil des Geschichtsbewußtseins erreicht werden dürfte.

¹³ Vgl. Ludwig von Friedeburg/Peter Hübner, Das Geschichtsbild der Jugend, München 1964, S. 11.

¹⁴ Christoph Kleßmann, Geschichtsbewußtsein nach 1945: Ein neuer Anfang, in: Geschichtsbewußtsein der Deutschen. Materialien zur Spurensuche einer Nation, Köln 1989, S. 127.

¹² Vgl. Rolf Schörken, Wohin mit dem Marxismus-Leninismus?, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil 1), Baden-Baden 1991, S. 137–144.

IV. Geschichtsdidaktik nach der Vereinigung

In der Zeit nach der Wende war in der Geschichtsdidaktik ein intensives Bemühen spürbar, die Teilung durch gegenseitiges Verstehen zu überwinden. Es wurden wesentliche Kategorien der Fachdidaktik unter dem Brennglas der inneren Vereinigung erörtert¹⁵. Eine Novität bzw. eine neue Qualität stellt zweifellos der beginnende West-Ost-Diskurs zur Thematik Geschichtsdidaktik und Psychologie in der Zeitschrift „Geschichte – Erziehung – Politik“ (GEP) dar¹⁶. Das alles sind wichtige Vorarbeiten für den Mutspung, der meines Erachtens für die Disziplin ansteht: Denn es obliegt ihr, die Entwicklungen in relevanten Bereichen des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Lebens nicht nur zu reflektieren, sondern zu synthetisieren und zu integrieren.

Die globalen Wunden und Probleme verlangen sicherlich auch nach dem Sorgetragen um die „Eine Welt“. Ein geschichtsbewußter heutiger Mensch muß sich als Weltbürger fühlen, aber auch als Europäer und als Deutscher. Die Tabuisierung des Nationalen als Folge historischer Scham führt jedoch offensichtlich zu einem Vakuum in der Bedürfnisstruktur von Erwachsenen sowie Kindern und Jugendlichen. Rudolf von Thadden erörtert in Anlehnung an Braudel einen Nationen-Begriff, der integrativ und nicht aussondernd, geschichtsträchtig und zugleich weltoffen¹⁷ ist. Dementsprechend sollten wir im Sinne von Wolfgang Thierse für einen „nichtnationalistischen Begriff von Nation“¹⁸ plädieren.

Daß Geschichtsschreibung und -rezeption letztlich Grundprobleme des Lebenssinns zum Inhalt haben, dürfte über die Jahrhunderte hindurch bei aller Verschiedenheit der Antworten nicht strittig sein. Ich denke aber, daß wir an einer historischen Schwelle angelangt sind, wo diese Frage erneut gestellt werden muß – ist doch Perspektivität der geschichtswissenschaftlichen Forschung und Vermittlung untrennbar mit gesellschaftlichen und individuellen Zukunftsvorstellungen und Sinnfindungen

15 Vgl. dazu den Beitrag von Uwe Uffelman in diesem Heft.

16 Vgl. ders., Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht, in: Geschichte – Erziehung – Politik, 5 (1994) 6, 7/8; Dagmar Klose, Joachim Lompscher, ebd., Heft 9.

17 Vgl. Rudolf von Thadden, Nation muß sein – aber wozu?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 45 (1994), S. 341–346.

18 Vgl. Wolfgang Thierse, Wahl '94: Was tun?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/94, S. 20.

verknüpft. Zweifellos bildet der Mangel an Zukunftsvisionen auch einen günstigen Nährboden für Zukunftsängste. Die Folgerung der Post-histoire, das Ende der Geschichte sei gekommen, enthält aber nicht nur destruktive, sondern auch konstruktive Momente, z.B. nachzudenken über eine andere Geschichte; über die Hinwendung zum Individuum, zum Diskurs, in der sich zwischenmenschliche Kommunikation vollzieht¹⁹.

Eine Vielfalt von Forschungsstrategien prägt seit einigen Jahrzehnten die geschichtswissenschaftliche Landschaft. Sozialwissenschaft, Alltagsgeschichte, Mentalitätsgeschichte, historische Anthropologie, Geschlechtergeschichte haben sich neben den tradierten Gegenständen des 19./20. Jahrhunderts etabliert. In das Schulcurriculum haben Elemente dieser Richtungen wohl Einzug gehalten, aber letztlich ohne eine inhaltliche Konzeption und, was wohl noch schwerwiegender ist, ohne daß aus der jeweiligen Forschungsstrategie didaktisch angemessene Vermittlungs- und Aneignungsstrategien entwickelt wurden. Die gegenwärtigen, häufig überarbeiteten Rahmenpläne Geschichte sind Patchwork-Pläne. Sie führen eher zur Auflösung des Curriculums als zu seiner Innovation.

Die seit längerem anstehende grundlegende Revision des Schulcurriculums tut sich auch schwer – wenn wir einmal die dazu in erster Linie notwendige politische Willensbildung ausklammern –, weil Geschichte als Unterrichtsfach auch von den Rahmenbedingungen abhängig ist, die gegenwärtig zwar der Kritik unterworfen sind, aber wenig durchgreifende Alternativen bieten. Zu erörternde Probleme sind beispielsweise:

- Entspricht das tradierte epochale Wissen noch den gegenwärtigen Erfordernissen?
- Entspricht die Art der Wissensvermittlung den veränderten Kommunikationsbedingungen?
- Ist der gültige Fächerkanon noch geeignet, die Funktion von Schule zu gewährleisten?
- Welche Gesellschafts- und Menschenbilder sollen als Angebot unterbreitet werden? Welcher Wertepool müßte als Wahlmöglichkeit angeboten werden?

Eine Reihe von Desiderata hat die Geschichtsdidaktik jedoch selber zu verantworten. So ist noch immer der Anspruch an eine Lernstruktur und Entwicklungslogik, wie dies Bodo von Borries einforderte, nicht eingelöst.

Der Mangel an empirischen Untersuchungen zu kontrastierenden Vermittlungs- und Aneignungs-

19 Vgl. Georg G. Iggers, Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert, Göttingen 1993, S. 87ff.

strategien würde jegliche grundlegende curriculare Revision als Experiment charakterisieren. Zugleich muß man anmerken, daß kein Lehrplan bislang vorher wenigstens in Teilen auf seine Wirksamkeit hin erprobt wurde. Die vergleichenden Untersuchungen quantitativer Art in den alten und neuen Bundesländern geben nun wahrlich nicht zur Euphorie Anlaß. Im Gegenteil scheint es erwiesen zu sein, daß der inhaltliche und lernpsychologische Zuschnitt der Rahmenpläne revisionsbedürftig ist.

Experimentelle Untersuchungen wären dringend erforderlich, um einem neuen Curriculum Wirkungskancen einzuräumen. In diesem Zusammenhang müßten alternative Konzepte und Unterrichtsmodelle in viel stärkerem Maße empirisch überprüft werden, als dies bei dem gegenwärtig tradierten, relativ einheitlichen Unterrichtszuschnitt üblich ist. Eine experimentelle Überprüfung wäre vor allem deshalb unerlässlich, weil es sich m. E. bei der Curriculum-Revision um wirklich gravierende Einschnitte handeln müßte.

Solche alternativen Konzepte könnten u. a. bei folgenden Gedanken ansetzen:

– Läßt man die vorherrschende lineare Darstellung des Geschichtsverlaufes zurücktreten und favorisiert hingegen – bei Wahrung der Großchronologie – einen Zeitbegriff in Anlehnung an Le Goff oder Braudel, so käme man zur Schichtung eines geographischen Raumes: als fast stationäre Zeit (*la longue durée*), einer langsameren Zeit der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen (*conjunctures*) und einer schnellen Zeit der politischen Ereignisse. In der Schichtung einer solchen großen „Insel“ hätten auch Mentalitäten und Alltagserfahrungen Platz, könnten historisch-anthropologische Fragestellungen untersucht werden bis hin zu Ansätzen geschichtsphilosophischer Reflexionen. Es wäre ein Brückenschlag zwischen Makro- und Mikrogeschichte möglich²⁰.

20 Vgl. G. Iggers, ebd., S. 46, sowie Wolfgang Küttler/Jörn Rüsen/Ernst Schulz (Hrsg.), *Geschichtsdiskurs*, Band 1: Grundlagen und Methoden der Historiographiegeschichte, Frankfurt 1993; Werner Röhr, *Posthistoire. Realität oder Perspektive – Erfahrung oder Interpretation*, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 42 (1994) 4, S. 319–330; Jörn

Anknüpfend an die lebensweltlichen Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen, die in der Regel zunächst bevorzugt auf pralles Menschenleben, auf Einzelschicksale gerichtet sind, gäbe es erheblich größere Chancen als bisher, Pfade für aufgeklärtes und kritisches Reflektieren von Vergangenheit zu eröffnen. Denn um ein Menschenschicksal verstehen zu können, ist wohl die Vorstellung von der mit dem Lern- und Lebensalter zunehmend differenzierteren gesamten „historischen Lebenswelt“ unabdingbar.

– Die didaktische Bearbeitung der Vielfalt von Forschungsstrategien in der Geschichtswissenschaft würde zur Differenzierung von Aneignungsstrategien führen und gerade das forschend-fragende Lernen inhaltlich bereichern. Denn die hauptsächlich didaktische Innovation wird aus der Weiterentwicklung der Geschichtswissenschaft gespeist. Beim näheren Hinsehen ist zu bemerken, daß die Integration von Methoden anderer Wissenschaftsdisziplinen in die Geschichtswissenschaft bereits intern einen „interdisziplinären“ Trend enthält, von dem es eigentlich nicht mehr weit bis zu der Einbeziehung verschiedener Richtungen pädagogisch-psychologischer Bearbeitung im engeren Sinn ist. In diesem Spektrum hätten ganz verschiedene psychologische Ansätze Platz: Warum sollte bei der Analyse einer dichten Beschreibung (z. B. Text über ein Einzelschicksal) nicht auch die tiefenpsychologische Methode Anwendung finden neben der heuristischen? Und würden nicht gerade die Entwicklungen in der konstruktivistischen Psychologie unseren Auffassungen zu personalen Sinnfindungs- und Sinnbildungsprozessen sehr entgegenkommen?

Wir sollten die Wende als eine Chance begreifen, mit Hilfe einer differenzierten Aneignung von Geschichte zur Souveränität des Individuums beizutragen. Eine Souveränität, die so konsistent ist, daß wohl ständig über Widersprüche Selbstentwicklung stattfindet, aber letztlich die Identität des Individuums nicht zerstört werden kann.

Rüsen, *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt 1990; Hans Süssmuth (Hrsg.), *Historische Anthropologie*, Göttingen 1984; Otto Ulbricht, *Mikrogeschichte. Versuch einer Vorstellung*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 45 (1994), S. 347–367.

Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik

I. Neue historische Identität für die vereinten Deutschen?

„Jenes gesunde Gefühl der Unzerfallenheit – der Identität – mit sich selbst, das ich endlich einmal den bisher von einem Extrem ins andere taumelnden Deutschen wünschte, wäre so frei von Zerknirschtheit wie von jeder Überheblichkeit und Aggressivität gegenüber Fremden, gerade an deren Fehlen wäre es zu erkennen. Ein unbesorgtes, ungebrochenes nationales Identitätsgefühl wird den Deutschen nie wieder beschieden sein. Die deutsche Geschichte, die jüngere zumal, steht dem für alle Zeit entgegen ... Es gibt überhaupt nur einen ehrlichen Weg: nichts ableugnen, nichts wegschieben, fest und unverbrämt im Auge behalten, womit Deutschland einmal bewirkt hat, ‚daß (es) unter den Völkern sitzt/Ein Gespött oder eine Furcht‘ (das schrieb Brecht), zu verstehen, wie es dahin kam und nichts zu verzeihen. Alles andere wäre Lüge, das Lügengebäude bräche eines Tages zusammen, und dieser Kollaps wäre für uns selber nicht weniger gefährlich als für unsere Nachbarn.“¹

Sechs Monate vor der Wiedervereinigung bezeichnet Dieter E. Zimmer in seinem Beitrag in „Die Zeit“ das Zentralproblem der neuen Herausforderung für alle Deutschen mit dem Begriff der Identität, läßt keinen Zweifel daran, daß Identität immer auch historisch ist und nennt die Bedingungen, unter denen sie allein erreichbar ist, so „besorgt“ sie auch immer sein wird. Nur der ehrliche Weg führe zur „Einsicht in das, was man wohl oder übel ist“ und zur elementaren – Kritik implizierenden – Zustimmung dazu.

Es geht Zimmer um die kollektive Identität der wiedervereinigten Deutschen; die Formulierungen „Unzerfallenheit mit sich selbst“ und „Einsicht in das, was man ... ist“ verweisen jedoch auf das Individuum und nicht nur auf das Kollektiv. Und in der Tat beginnt er mit eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Diese hätten ihn dazu geführt, sich als Deutscher zu sehen und sich „trotzdem halbwegs zu akzeptieren“ – individuelle Identität und kollektive Identität, Lebensgeschichte und

„große“ Geschichte. Zimmer ist kein Geschichtsdidaktiker; er schlägt aber das Thema an, dem sich die Disziplin Geschichtsdidaktik seit der Herausforderung durch die Einheit besonders verpflichtet weiß: Identität und Geschichtsbewußtsein, denn ohne einen lebensgeschichtlichen Bezug gelangt historisches Lernen nicht zu differenzierten Bewußtseinsformen.

Der Identitätsbegriff erfuhr mit der Wiedervereinigung eine außerordentliche Konjunktur: „Wenn freilich ein Begriff dem Jahr 1992 den Stempel aufgedrückt hat, dann war es der Begriff der Identität. Wer sind wir, was wollen wir?“²

Nation durch politischen Willen

Doch nicht erst die Vorgänge von 1989 weckten die Frage nach der historischen Selbstvergewisserung der Deutschen. Es sei u. a. nur an die Kontroverse darüber erinnert, wie der 8. Mai 1985 angemessen zu begehen sei. Und im Angesicht der Diskussion um die Konzeptionen der Historischen Museen in Berlin und Bonn stellte der Geschichtsdidaktiker Karl Ernst Jeismann skeptisch die Frage: „Identität‘ statt ‚Emanzipation‘?“³ Diese beiden Begriffe stehen für ihn für die Frage nach dem Ziel des Umgangs mit der Geschichte überhaupt: Befreiung von ihr oder Geborgenheit in ihrem Kontinuum? Diese Ende der sechziger Jahre entstandene Alternative greife jedoch zu kurz: „Es sind vielmehr unterschiedliche Identifikationstraditionen, die sich auf diese Weise gegenüber treten.“⁴

Diese Identifikationstraditionen zu bestimmen wäre ein Schritt auf dem einzigen ehrlichen Weg der historischen Aufklärung im Verständnis Zimmers. Identität kann nicht bedeuten, eine Sichtweise auf Kosten aller anderen zu verabsolutieren. Identität erweist sich gerade im Ertragen von Spannung. Und gleichsam im Vorgriff auf die damals nicht für möglich gehaltene baldige Vereinigung konstatierte Jeismann: „Die deutsche Einheit ist kein Monolith, sondern die spannungsreiche Kom-

1 Dieter E. Zimmer, Den Völkern Gespött oder Furcht, in: Die Zeit vom 6. 4. 1990, S. 68.

2 Theo Sommer in: Die Zeit vom 1. 1. 1993, S. 1; zur Literatur: Martin und Sylvia Greiffenhagen, Ein schwieriges Vaterland. Zur politischen Kultur der vereinigten Deutschen, München 1993; Werner Weidenfeld (Hrsg.), Deutschland. Eine Nation – doppelte Geschichte, Köln 1993.

3 Karl Ernst Jeismann, ‚Identität‘ statt ‚Emanzipation‘? Zum Geschichtsbewußtsein in der Bundesrepublik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 20–21/86, S. 3–16.

4 Ebd., Zusammenfassung.

munikation historisch gewordener, unterschiedlicher Identitäten, deren Recht nicht aus der ‚Nation‘ abgeleitet werden kann; sie konstituieren vielmehr in gemeinsamer Sprache und gemeinsamer Geschichte erst die Nation durch den politischen Willen. Dieser Wille würde durch den Zwang, sich als ‚une et indivisible‘ zu begreifen, gelähmt.“⁵

Konstituieren die unterschiedlichen Identitäten die Nation mittels politischen Willens, so findet dieser Wille seinen Ausdruck in der politischen Verfaßtheit der Gesellschaft, d.h. ihrer Verfassung und deren Realisierung. Hier ist an die ‚gedachte Ordnung‘ der Staatsbürgernation im Verständnis von M. Rainer Lepsius⁶ wie an die neue Diskussion über Dolf Sternbergers Idee der ‚lebenden Verfassung‘ – einen wünschenswerten Verfassungspatriotismus, der neben dem passiven auch einen aktiven Bürgerstatus impliziert⁷ – zu denken. Von einer durch aktiven Bürgerstatus von unten „vitalisierte(n) Öffentlichkeit“ erwartet Ulrich Sarcinelli die demokratische Weiterentwicklung einer offenen Gesellschaft im Verständnis Poppers, in der die Menschen immer wieder neu Entscheidungen und Vereinbarungen zu treffen gehalten sind⁸.

Zu diesen Vereinbarungen muß in Deutschland auch der in Permanenz notwendige, spannungsgeladene Diskurs über die historische Selbstvergewisserung gehören – als ein Teil der komplexen und geschichteten kollektiven Identität der Nation. Dieser Diskurs muß notwendigerweise kontrovers bleiben, aber der dauerhafte Wille zum Diskurs selbst ist schon identitätsfördernd. Ein derartig differenziertes Geschichtsbewußtsein, das die „Erfahrung mit dem Sorgehorizont der Gegenwart“⁹ verknüpft, ist aber nicht einfach da – es muß vermittelt und erlernt werden. Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik haben in diesem Zusammenhang ihre identitätsstiftende Aufgabe „in der Ausbildung eines Geschichtsbewußtseins, das zu einer ... Spannungen aushaltenden Balanceleistung befähigt“¹⁰.

5 Ebd., S. 13.

6 Vgl. M. Rainer Lepsius, Nation und Nationalismus in Deutschland, in: Michael Jeismann/Henning Ritter (Hrsg.), Grenzfälle. Über alten und neuen Nationalismus, Leipzig 1993, S. 193–214.

7 Vgl. Ulrich Sarcinelli, Verfassungspatriotismus und Bürgergesellschaft oder: Was das demokratische Gemeinwesen zusammenhält, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 34/93, S. 25–37; Günter C. Behrmann/Siegfried Schiele (Hrsg.), Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung?, Schwalbach 1993; Jürgen Gebhardt, Verfassungspatriotismus als Identitätskonzept der Nation, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 14/93, S. 29–37.

8 Vgl. U. Sarcinelli, ebd., S. 37.

9 W. Weidenfeld (Anm. 2), S. 14.

10 K. E. Jeismann (Anm. 3), S. 16.

Neue gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik?

Gibt es schon eine gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik? Ist sie im derzeitigen additiven Zustand überhaupt in der Lage, in die gewünschte Richtung zu wirken? Wendelin Szalai und Horst Kuss beschreiben im vorliegenden Heft die Unterschiedlichkeit der Disziplinen Geschichtsmethodik und Geschichtsdidaktik in den voneinander unabhängigen Entwicklungen in „Ost“ und „West“. Seit 1990 findet der Ost-West-Dialog nun statt. Aber er ist leider von eklatanter personaler Asymmetrie gekennzeichnet, deren Gründe wohlbekannt sind. Der neuen gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik muß es jedoch um die Substanz gehen, d.h. um das, was beide ‚historischen‘ Disziplinen in den Diskurs einzubringen haben. Von ostdeutscher Seite ist dies vielleicht mehr, als bisher angenommen wird.

Nur über ein komparatistisches Projekt, dessen mögliche Konturen Bernd Mütter zeichnet¹¹, lassen sich Komplexität, Qualität und Reichweite der evidenten Unterschiede ebenso nachweisen wie die Problemparallelen. „So sticht beispielsweise das unbestreitbare Verhaftetsein beider Disziplinen in die jeweiligen Kontexte und Entwicklungsstadien ihrer politisch-sozialen Systeme besonders hervor ... Die regulative Idee angemessener wissenschaftlicher und vor allem pädagogischer Autonomie war und ist auch im Westen allenfalls annäherungsweise erreicht worden.“¹² Eine andere Problemparallele besteht im unübersehbaren Mangel an empirischer Kenntnis des gesellschaftlichen Geschichtsbewußtseins wie der Wirkungen von Geschichtsunterricht.

Schon diese Andeutungen lassen erkennen, „daß die Wiedervereinigung keineswegs eine starke und erfolgreiche Geschichtsdidaktik West und eine abgewirtschaftete Geschichtsmethodik Ost zusammengeführt hat, sondern in mancherlei Hinsicht zwei Disziplinen, die beide in der Krise steckten und stecken, wenn auch in unterschiedlichen Dimensionen“¹³. Gemeinsam sind die Geschichtsdidaktiker aus den alten und neuen Bundesländern gehalten, eine konsensfähige Geschichte des historischen Lernens zu erarbeiten, ohne die es „keine tragfähige Basis für eine neue gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik“ gibt¹⁴. Erst sie ermöglicht Einsichten in Kategorien, Dauerprobleme, Struktur und Funktionen der Disziplin.

11 Vgl. Bernd Mütter, Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945–1990, in: Uwe Uffelman in Verbindung mit Bernd Mütter und Dagmar Klose (Hrsg.), Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt (Schriften zur Geschichtsdidaktik 1), Weinheim 1994, S. 96–123.

12 Ebd., S. 113.

13 Ebd., S. 114.

14 Ebd., S. 115.

II. Individuelle historische Identität

Parallel zur Rückschau ist die Geschichtsdidaktik jedoch zur Mitgestaltung von Gegenwart und Zukunft verpflichtet. Die Anstrengungen erfolgen auf verschiedenen Ebenen¹⁵. Ein Schwerpunkt der Bemühungen ist die Erforschung der Bedingungen und Mechanismen für die Bildung von Identität und Geschichtsbewußtsein. Bedingungen, Leistungen und Risiken von Identitätsbildung generell hat neuerlich Hartmut Voit beschrieben¹⁶. Die identitätsstiftende Funktion des Geschichtsbewußtseins hat Werner Weidenfeld zu definieren versucht¹⁷, und Klaus Bergmann überarbeitet derzeit seinen Beitrag über Identität im Handbuch der Geschichtsdidaktik¹⁸. In Anlehnung an Habermas betont er die Wichtigkeit der Zugehörigkeit zur übergreifenden Identität einer Gruppe für die individuelle Identitätsbildung und bezeichnet das historische Selbstverständnis einer Gruppe als deren historische Identität¹⁹.

Identität und Lebensgeschichte

Die neue Debatte, an der sich auch der ostdeutsche Philosoph Karl-Friedrich Wessel beteiligt, richtet sich auf die historische Identität des Individuums. Wessel sieht jedes Individuum in einen doppelten Käfig gesperrt: „Der größere hat seine Grenze durch die Epoche und den uns dadurch möglichen Raum, der kleinere, uns immer selbst betreffend, ist die Lebensgeschichte, unser eigenes Gewordensein.“²⁰ Gemeint sind damit weniger Fesseln und Unvermögen, als vielmehr die lebenslange Herausforderung, sich mit Vergangenheit auseinanderzusetzen und sie so zu verarbeiten, daß sie das eigene Selbstverständnis fördert und stabilisiert. Die Beschwernisse des Lebensvollzugs infolge unterschiedlicher eigener Dispositionen und wechselnder Lebensbedingungen in Gestalt politischer und gesellschaftlicher Vorgänge auf der

15 Die Konferenz für Geschichtsdidaktik bemüht sich um einen permanenten Diskurs zu diesem Themenbereich und hat zu diesem Zweck mehrere Tagungen durchgeführt und Publikationen vorgelegt. Neben den zentralen Aktivitäten gibt es zahlreiche Gespräche und Projekte.

16 Vgl. Hartmut Voit, Neue deutsche Identität? Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, in: U. Uffelmann (Anm. 11), S. 165–173.

17 Vgl. W. Weidenfeld (Anm. 2), S. 14.

18 Vgl. Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1995⁵.

19 Ebd., 1992⁴, S. 29–36, hier S. 30 bzw. S. 29.

20 Karl-Friedrich Wessel, Über die den Individuen möglichen Vermittlungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart – Oder: Gibt es eine individualisierte Geschichte?, in: Dagmar Klose/Uwe Uffelmann (Hrsg.), Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch (Forschen-Lehren-Lernen 7), Idstein 1993, S. 23–34, hier S. 23.

Makroebene, ökonomischer und geistiger Konstellationen im Nahbereich sowie der das Individuum täglich umgebenden Menschen lassen die Identitätsbildung nicht zum Abschluß kommen und machen immer wieder Revisionen notwendig²¹.

Indem sich das Individuum diesen ständigen – mal mehr, mal weniger virulenten – Herausforderungen stellen muß, ist es auch gehalten, seine Lebensgeschichte immer wieder umzuschreiben oder neu zu interpretieren. Unter dem Begriff „Geschichte als Lebensverhältnis“ war dieser Sachverhalt bereits Erich Weniger und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik insgesamt „klar bewußt“²². Und der *oral historian* unserer Tage, der mit Hilfe des retrospektiven Interviews sich u. a. bei der Erinnerung sich vollziehenden Vorgängen zu nähern versucht, findet die Erkenntnis Wilhelm Diltheys bestätigt, daß die sich im Lebenslauf ändernde Zeiterfahrung zu unterschiedlichen Deutungen der eigenen Vergangenheit führt²³. Diese unterschiedlichen Deutungen der eigenen Vergangenheit sind nicht nur kognitive Vorgänge, sie erfassen den ganzen Menschen mit allen ihm zur Verfügung stehenden Kräften und bestimmen somit auch sein Selbstwertgefühl, dem eine emotionale Bindung an Werte eigen ist, die Sinnstiftung ermöglicht²⁴.

Den autobiographischen Bestandteil der Identität akzentuiert auch Jochen Huhn, indem er an Erik Eriksons Erkenntnisse anknüpft und Identität als Selbstwahrnehmung des Menschen in dem Sinne begreift, daß sie zugleich in der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit wie in der Wahrnehmung besteht, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen, deren Zustandekommen aber ohne die integrierende Deutung der im Lebensverlauf sich ereignenden Widersprüche und Kontinuitätsbrüche undenkbar ist²⁵. Diese autobiographische Integrationsleistung muß sich auch in der vom Individuum permanent geforderten Interaktionsbalance (im Verständnis Lothar Krappmanns) bewähren, damit es für seine Umwelt stets verständ-

21 Vgl. Jochen Huhn, Historische Identität als Dimension des Geschichtsbewußtseins, in: Uwe Uffelmann (Hrsg.), Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993, S. 9–34, hier S. 13f.

22 Bernd Mütter, Identitätsbildung – Identitätsrevision in Deutschland, in: ebd., S. 35–57, hier S. 39.

23 Lothar Steinbach, Der Einzelne und das Allgemeine. Überlegungen zu unserem Umgang mit Geschichte aus historischer und sozialpsychologischer Sicht, in: D. Klose/U. Uffelmann (Anm. 20), S. 35–56, hier S. 53.

24 Vgl. J. Huhn (Anm. 21); Bernd Mütter/Uwe Uffelmann (Hrsg.), Emotionen und historisches Lernen (Internationale Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung 76), Frankfurt/M. 1994².

25 Vgl. J. Huhn (Anm. 21), S. 18.

lich bleibt. Wie es scheint, kann der Stellenwert der Autobiographie für die Identitätsbildung nicht überschätzt werden.

Meint das auch Rolf Schörken, wenn er Geschichte als den nächsten Umweg zum Ich und als „unentbehrliches Medium der Selbsterkenntnis“²⁶ bezeichnet? Karl-Friedrich Wessel geht so weit, zu sagen, daß das Individuum nichts hervorbringen könne, das nicht in der eigenen Biographie liege. Die Gegenwart erkennen, sie verstehen und gestalten geschehe über den Umweg über die Vergangenheit, aber auch über die Zukunftsvorstellungen, welche die biographisch gebundene Erfahrung vermittele. Individualentwicklung sei ein Prozeß der Symmetriebildung zwischen Vergangenheit und Zukunft. Indem sich der Mensch seine innere Vergangenheit erarbeiten müsse, sei er infolge wachsender Erfahrung im Lebensprozeß, aber auch von Außenanforderungen wie Umwelt und situativen Faktoren stets gefordert, diese Symmetrie neu auszubalancieren: „Fortwährend, natürlich bedingt durch Brüche, werden neue Verhältnisse hergestellt.“²⁷ Diese Balance ist etwas anderes als die Interaktionsbalance Krappmanns, die damit nicht etwa aufgehoben ist. Die Ausbalancierung der Symmetrie betrifft eine tiefere Schicht und geht der Interaktionsbalance voraus. Im Identitätsbildungs- und -revisionsprozeß wechseln sie wohl einander ab.

Wie vollzieht sich der Umgang des Individuums mit der eigenen Lebensgeschichte? Wessel und Steinbach messen der Erfahrung einen zentralen Stellenwert zu. Steinbach konstatiert, daß das Individuum geschichtliche Erfahrungen durch erinnernde Nachbereitung im Bewußtsein verankert und in den Kontext der eigenen Biographie stellt, um seiner selbst innezuwerden: „Durch Erinnern gewinnen Ursprungserlebnisse einen lebensgeschichtlichen Stellenwert.“²⁸ Und Wessel formuliert: „Die Selbsterfahrung, die das Individuum vollzieht, ist erinnern, primär und zuvörderst, obgleich die Mechanismen des Erinnerns sehr verschieden sind . . .“²⁹

Werden die lebensgeschichtlich verankerten Vorstellungen von Geschichte aber wirklich nur durch Erfahrungen und die Erinnerung an diese herausgebildet und genährt? Hans-Jürgen Pandel hat darauf aufmerksam gemacht, daß die geschichtlichen Vorstellungen wohl in noch größerem Maße als durch Erfahrung durch in kultureller Kommunikation vermittelte Informationen über

Geschichte bestimmt werden³⁰: „Die Fähigkeit, Geschichte zu verstehen und zu erzählen, ist nicht aus Erfahrung allein gespeist. Geschichte wird uns tradiert. Wir erinnern uns nicht an sie, sondern sie wird uns in einer kulturellen Kommunikation vermittelt.“³¹ In das historische Selbstverständnis eines Individuums zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens gehen folglich aus Erfahrung gewonnene *und* kulturell tradierte Elemente von Geschichte ein.

Jüngst hat Pandel gleich vier Zugänge zur Geschichte unterschieden: den existentiellen, den identitiven, den lebensweltlichen sowie den intellektuellen³². Hat er damit den Zugang über die Erfahrung noch weiter relativiert? Der in kultureller Kommunikation vermittelte Zugang wird hier als lebensweltlicher bezeichnet: „Er wird durch die kulturelle Umwelt gekennzeichnet, die ausgefüllt ist mit Deutungen von Vergangenheit, die nicht als besondere Ereignisse oder dramatische Veränderungen erlebt werden, sondern eher eine langfristige Wirkung ausüben. Belletristik, Denkmäler, Feste, Spielfilme, Straßennamen und Publizistik sind hier wirksam. Sie können eine Veränderung des Geschichtsbewußtseins nach sich ziehen, wenn sie ein gewisses Maß an existentieller oder identitiver Wirkung erreichen.“³³

Mit dem Rückbezug auf den existentiellen und den identitiven Zugang hebt Pandel die scheinbare Relativierung wieder auf und gibt ihnen eine neue Akzentuierung, denn beide Zugänge erweisen sich als nur zu analytischen Zwecken aufgebrochene Einheit: Während der existentielle über prägende „Lebenslagen und Ereigniserfahrungen“ – Schlüsselerlebnisse –³⁴ erfolgt, eröffnet sich der identitive „durch Verunsicherungen des Selbstbewußtseins und der Lebensdeutung, die eine Neuinterpretation der eigenen Lebensgeschichte nötig machen“³⁵. Hier ist dasselbe gemeint, was Pandel in seiner Charakterisierung des Problemorientierten Geschichtsunterrichts auf die Gruppe bezogen „Infragestellung sozialer Identität“ nannte und unter das Betroffenheitskriterium subsumierte³⁶.

30 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, in: Geschichtsdidaktik, 12 (1987) 2, S. 130–142.

31 Ebd., S. 131.

32 Vgl. ders., Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 44 (1993) 11, S. 725–729, hier S. 727.

33 Ebd., S. 727.

34 Vgl. B. Mütter (Anm. 22), S. 45.

35 H.-J. Pandel (Anm. 32), S. 727.

36 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik und Problemorientierter Geschichtsunterricht. Eine Einführung, in: Uwe Uffelmann u. a., Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion (Forschen-Lehren-Lernen 4) Villingen-Schwenningen 1990, S. 7–17, hier S. 15.

26 Rolf Schörken, Geschichte in der Alltagswelt, Stuttgart 1981, S. 115.

27 K.-F. Wessel (Anm. 20), S. 25.

28 L. Steinbach (Anm. 23), S. 39.

29 K.-F. Wessel (Anm. 20), S. 25.

Identität als strukturierendes Zentrum des Geschichtsbewußtseins

Mit dieser Ausdifferenzierung und Neuakzentuierung gelingt es, sich dem Zustandekommen lebensgeschichtlich verankerter Vorstellungen von Geschichte weiter zu nähern und die Autobiographie als engstens mit der Identität verbunden zu erkennen. Prägende Lebenslagen, Schlüsselerlebnisse, wie immer geartete Verunsicherungen des Selbstverständnisses und die kulturell vermittelten – lebensweltlichen – Rezeptionen von Vergangenheitsdeutungen, die den Alltag unauffällig begleiten, die aber virulent werden, sobald sie die Existenz berühren und damit identitätsrelevant werden: aus diesen Bestandteilen bildet jedes Individuum sein eigenes Netz von Vorstellungen über Geschichte, das nach Jochen Huhn im Zentrum der Identität liegt: „Wir können die Identität als strukturierendes Zentrum des Geschichtsbewußtseins sehen. Wenn wir das Bild konzentrischer Kreise nehmen, läge im Zentrum dieser eng mit der Identität verbundene Komplex. Er beeinflusst die historischen Interpretationen, und diese wiederum geben den Ereignissen und Personen größeres oder geringeres Gewicht im Geschichtsbewußtsein nach Maßgabe ihrer Bedeutung für dessen Identität.“³⁷

Geschichtsbewußtsein ist für Huhn die Gesamtheit der geschichtlichen Bewußtseinsinhalte – gleich, ob sie wissenschaftlichen Kriterien genügen oder nicht. Diese Gesamtheit ist aber nicht nur bei jedem Individuum eine andere; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr ihre Altersabhängigkeit: „Wer auf eine relativ kurze Biographie zurückblickt und den größeren oder doch einen großen Teil des Lebens noch vor sich hat, urteilt über Vergangenheit und Zukunft prinzipiell anders als derjenige, der den größten Teil seines Lebens schon hinter sich hat ... Vor allem und immer geht es beim Durchlaufen der verschiedenen Lebensalter um die Einschätzung des Stellenwertes von Vergangenheit und Zukunft überhaupt.“³⁸ Neben die altersspezifischen Identitäten setzt Mütter die generationsspezifischen, die durch epochenspezifische Schlüsselerlebnisse (s.o.) entstehen und die Verständigung über Geschichte zwischen den Generationen erschweren.

Mangel an Lebenserfahrung bei Schülern

Wie sieht das Netz der Vorstellungen von Geschichte beim Jugendlichen aus? Er verfügt nur über einen bescheidenen Schatz an geschichtlichen Erfahrungen. Wessel und Steinbach denken pri-

mär an den Erwachsenen und messen deshalb der Erinnerung an die Eigenerfahrungen eine so große Bedeutung zu. Selbst wenn man den lebensgeschichtlichen Erfahrungen auch bei Jugendlichen einen gewissen Anteil an der Gesamtheit ihrer Geschichtsvorstellungen zuerkennt, die ihnen Symmetrieleistungen im Sinne Wessels ermöglichen, ist doch der weitaus größere Teil von der in kultureller Kommunikation tradierten Geschichte ausgefüllt: „Aus der Tatsache, daß bei Schülern und Schülerinnen tradierte Geschichte und die erlebte Gegenwart dominieren, ergeben sich die besonderen Vermittlungsprobleme von Unterricht, da stabile, auf Geschichte gerichtete Motivationsstrukturen, die auf ... Erfahrungen beruhen, noch nicht ausgebildet sind.“³⁹

Das würde bedeuten, daß die Autobiographie dann allein kaum der geeignete Ausgangspunkt für geleitetes historisches Lernen sein kann. Indem Huhn Geschichte als das definiert, „was wir von Vergangenheit erinnern“⁴⁰, gebraucht er Erinnerung in einem weiteren Verständnis: „Von zentraler Bedeutung für historisches Lernen ist, was wir uns wissenschaftlich von der Vergangenheit erarbeiten, sozusagen das wissenschaftliche Erinnern.“⁴¹ Dieses wird dem alltäglichen Erinnern gegenübergestellt, das mehr sein muß als nur das Vergegenwärtigen lebensgeschichtlicher Erfahrungen, also auch die tradierten historischen Informationen umfaßt. In Erinnerung gerufen werden kann somit nicht nur Erfahrenes, sondern auch Erlerntes: „Aufgabe der Geschichtsdidaktik ist, zwischen beiden Formen des Erinnerns zu vermitteln, den Anteil des wissenschaftlich kontrollierten Erinnerns zu vergrößern und auf diese Weise historisches Lernen zu ermöglichen.“⁴²

Psychologie historischen Lernens

Die Frage, wie historische Vorstellungen erinnert werden und wie wissenschaftlich kontrolliertes Erinnern veranlaßt werden kann, führt zu einem von der Geschichtsdidaktik bisher nicht gelösten Problembündel – der Psychologie historischen Lernens. Bisher ist es nicht gelungen, die Ergebnisse der neueren Entwicklungs-, Denk- und Lernpsychologie so zu verarbeiten, daß die Spezifika historischen Lernens mit dem von der Psychologie bereitgestellten Instrumentarium zufriedenstellend erfaßt worden wären. Über Addition von Befunden und eine gewisse Plausibilität ist man bisher nicht hinausgekommen; eine diesbezügliche Sektion auf der Augsburger Tagung der Konferenz für

37 J. Huhn (Anm. 21), S. 23.

38 B. Mütter (Anm. 22), S. 43.

39 H.-J. Pandel (Anm. 32) S. 727.

40 J. Huhn (Anm. 21), S. 25.

41 Ebd.

42 Ebd.

Geschichtsdidaktik 1983 vermittelte sogar den Eindruck von Resignation.

Neuerlich sind ostdeutsche Vertreter der Geschichtsdidaktik angetreten, befriedigendere Antworten auf die alte Fragestellung zu geben. Dagmar Klose ist dabei, den kognitionspsychologischen Ansatz Joachim Lompschers zu rezipieren und für das historische Lernen nutzbar zu machen. Es geht ihr um die Erschließung individueller Mechanismen von Wahrnehmung und Verarbeitung und deren spezifische Potenzen für individuelle historische Sinnbildungsprozesse, um auf diese Weise neue Erkenntnisse für den Geschichtsunterricht zu gewinnen⁴³. Die Diskussion darüber hat eingesetzt⁴⁴, die Ergebnisse werden sicher auch zur Vertiefung der Kenntnisse über die Bildung historischer Identität beitragen.

III. Kollektive historische Identität

Wenn Huhn die Aufgabe der Geschichtsdidaktik in der Vermittlung zwischen dem alltäglichen und dem wissenschaftlichen Erinnern sieht, um den Anteil des wissenschaftlich kontrollierten Erinnerns zu vergrößern, dann meint er, daß auf diesem Wege historisches Lernen eine Identität und ein Geschichtsbewußtsein fördern würde, die offen seien „für den Diskurs zwischen unterschiedlichen Positionen, ohne den unsere Demokratie nicht existieren“ könne. Damit wird deutlich, daß er keine inhaltlich bestimmte Identität vermitteln will, sondern eine, „die einer pluralistischen Demokratie entspricht“⁴⁵.

Demokratische Identität, komplex und geschichtet

Bei dieser Qualifizierung von historischem Lernen und Identitätsaufbau stellt sich die Frage nach der eingangs bereits angesprochenen kollektiven Identität erneut. Läßt sich – selbst wenn das Ziel historischen Lernens auf breiter Basis erreicht würde und eine Vielfalt von Individuen, begabt mit der erwünschten Ich-Identität, das Geschichtsbewußtsein eines Volkes bestimmte – das ‚Wir‘ ohne eine inhaltliche Füllung des Gemeinten formulieren? Huhns Skepsis richtet sich mit Recht gegen eine von außen verordnete Identität. Kollektive

Identität wird s.E. durch einen Geschichtsunterricht, wie er ihn sich vorstellt, erreicht. Aber Huhn bedarf, um dieses sagen zu können, selbst einer Orientierungsmarke und findet sie im Kernbereich des Grundgesetzes, im Pluralismus. Hier macht er die gesellschaftlich erwünschten Identitäten fest und schlägt damit durchaus einen Inhalt für die kollektive Identität vor.

Es ist sicher ganz wichtig, daß in der neuen geschichtsdidaktischen Diskussion der Weg über die ‚Innenansicht‘ der Identität gewählt worden ist. Damit ist ein Pol eines Spannungsfeldes beschrieben, ohne den historisches Lernen als Streben nach Einheit von Geschichtsbewußtsein und Identität im Individuum nicht so deutlich erkennbar geworden wäre. Der andere Pol aber ist notwendigerweise die kollektive Identität. Und die Frage muß sein, ob beide Pole in immerwährender Spannung einander zuzuordnen sind, ob z.B. Pluralismus so ausdifferenziert werden kann, daß der angestrebte Diskurs über verschiedene Positionen ohne Verordnung von außen über ein breitgefächertes Instrumentarium von kollektiv anerkannten gesellschaftlichen Werten auch wirklich tagtäglich praktiziert werden kann.

Gibt es denn überhaupt ein in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen anerkanntes Spektrum gesellschaftlicher Werte? Es ist bekannt, daß im Osten das im Westen entwickelte Spektrum nur sehr äußerlich rezipiert wird und daß die neue nostalgische DDR-Identität den Diskurs beeinträchtigt. Marion Klewitz hat den Begriff der Revisionskompetenz in die geschichtsdidaktische Diskussion eingeführt⁴⁶ und darauf hingewiesen, daß diese bei solchen der von ihr befragten Studenten größer gewesen sei, die sich bewußt im System der DDR verortet hatten, als bei denen, die weniger über ihre Sozialisationsbedingungen nachgedacht hatten. Ließe sich dieser Befund verallgemeinern, so könnte ein gezielt auf individuelle Identität ausgerichteter historischer Unterricht in Schule und Erwachsenenbildung in West- und Ostdeutschland den Lernenden zukünftig mehr Revisionskompetenz vermitteln und sie erfolgreicher zum Diskurs über das in sich geschichtete Spektrum der kollektiven Identität der wiedervereinigten Deutschen befähigen.

Über Huhn hinausgedacht, wäre nun die Anerkennung des Pluralismus Grundbedingung neuer gemeinsamer Identität und damit Basis des denkbaren Spektrums, aber zugleich auch dessen Begrenzung. Wer den Pluralismus nicht anerkennt,

43 Vgl. dazu den Tagungsband von 1993 (Anm. 20) mit Beiträgen von Joachim Lompscher und Dagmar Klose.

44 Vgl. Uwe Uffelman, Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht, in: Geschichte – Erziehung – Politik, 5 (1994), S. 289–301, S. 361–366; in derselben Zeitschrift wird im Herbst 1994 eine Replik von Dagmar Klose und Joachim Lompscher auf diesen Beitrag erfolgen; dazu demnächst auch ebenda Armin Reese, Amor und Psyche oder Augustus und die Wiedervereinigung.

45 J. Huhn (Anm. 21), S. 31 f.

46 Vgl. Marion Klewitz, Geschichtsbewußtsein im Umbruch. Interviews mit Studierenden aus der DDR im Fach Geschichte an der Freien Universität Berlin, in: D. Klose/U. Uffelman (Anm. 20), S. 73–100.

verwirft demokratische Identitätsbildung. Bernd Mütter denkt, daß es aber möglich sein müsse, das Spektrum verfassungskonformer Identitätsausprägungen so weit zu fassen, daß darin sowohl der christliche Entwurf als auch das sozialistische Modell marxistischer Provenienz Platz finden: „Verfassungskonform heißt hier das rückhaltlose Bekenntnis zu den fundamentalen Menschenrechten, zum politischen Diskurs und Konflikt mit demokratischen Mitteln, prinzipielle Anerkennung der Legitimität konkurrierender Identitäten, Verzicht auf deren Ausschaltung durch bloße Überwältigung oder gar Vernichtung, Konsensfindung durch Kompromiß.“⁴⁷ Eine derartige Identität ist auch historisch legitimiert, wie Christian von Krockow nachgewiesen hat, der von komplexer Identität spricht, in die auch die nationale integrierbar sei, der sich die vereinten Deutschen zu stellen hätten⁴⁸.

Identitätsbildung durch Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus

Sie ist die beste Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, die integraler Bestandteil jeder vernünftigen Identität der Deutschen sein muß. Identität heißt hier, den „einen ehrlichen Weg“ gehen (s. o. D. E. Zimmer) und schonungslos auch gegenüber den eigenen Vorfahren die Wahrheit suchen und annehmen. Annahme heißt hier, sich ungeachtet unterschiedlichster Perspektiven und Einschätzungen einig zu sein in der dauerhaften, uneingeschränkten Bereitschaft zum kritischen Durcharbeiten⁴⁹, so schmerzlich die Ergebnisse für manche Ich-Identität auch sein oder werden mögen. So kann die Beschäftigung mit der Geschichte des Dritten Reiches zu in ganz anderer Weise positiven Wirkungen führen und eine kollektive Identität in der Negation stiften. Die DDR hat es abgelehnt, diesen ehrlichen Weg zu gehen; die Bundesrepublik hat sich nach langer Zeit der Verdrängung sehr schwergetan, diesen Weg zu finden. Das gilt bis hin zum Historikerstreit über die Einmaligkeit der nationalsozialistischen Verbrechen.

Identifikationsangebote

Ist die Bereitschaft, sich im Geschichtsunterricht dem Nationalsozialismus gegenüber in dieser Weise zu verhalten, gewährleistet, dann sollte nicht auf positive Identifikationsangebote, die die gesamte Geschichte der Nation wahrnehmen, verzichtet werden. Angebote sind keine von außen

verordneten Identitäten; sie können diskutiert, angenommen oder auch abgelehnt werden. Da ist beispielsweise das von Jeismann vorgeschlagene Angebot, die ‚Einung‘ betreffend. Hier handelt es sich um ein die Zentralisierung der Macht verhin-derndes Prinzip des deutschen Herrschaftssystems, das vom 10. Jahrhundert an durch die gesamte deutsche Geschichte – mit Ausnahme des Dritten Reiches – nachweisbar ist⁵⁰. Da ist das Wartburgfest von 1817, das Thomas Nipperdey im Juli 1990 unter dem Titel „Die Deutschen wollen und dürfen eine Nation sein“ auf seine Identitätsfähigkeit hin befragte und dessen Bedeutung er im Anspruch des Volkes auf politisches Handeln sah⁵¹.

Identifikationsangebote zur Geschichte der deutschen Teilung müssen erst gefunden werden. Entscheidend ist, die Epoche von 1945 bis 1990 wieder als gemeinsame Geschichte zu sehen und ihre beiden Stränge so aufeinander zu beziehen, daß kein ‚Kontrastprogramm‘ entsteht. Gleichwohl darf die stalinistische DDR nicht geschönt werden; es sollte aber auch die 68er-Bewegung in Westdeutschland von politisch Andersdenkenden nicht mehr verteu-elt, sondern endlich in ihrer Bedeutung für die Demokratieentwicklung gewürdigt werden. Deshalb brauchen extrem maoistische Tendenzen noch lange nicht gutgeheißen zu werden.

Gerade die Ostdeutschen bedürfen neuer Identitätsangebote, die nicht verdächtig sind, Westimport zu sein, sozialistische Modelle nicht diskreditieren und auch für die Westdeutschen akzeptabel sind. Veränderte Perspektiven und neue Fragestellungen sind dabei gefordert, so etwa die Rückbesinnung auf Konzepte für eine bessere Zukunft nach 1945 infolge der im Dritten Reich gemachten Erfahrungen, die den meisten Deutschen gemeinsam waren. Wer wäre damals eher berufen gewesen, diese bessere Zukunft mitzugestalten, als die Häftlinge von Buchenwald, die Hermann Brill zum Buchenwalder Manifest für Frieden und Freiheit inspirierten? Die Geschichte Brills, der die Teilung der Arbeiterklasse in einem Bund demokratischer Sozialisten überwinden wollte und mit dem Placet der amerikanischen Besatzer Thüringens rechnen konnte, ist jüngst geschrieben worden⁵². Das Konzept scheiterte an Ulbricht, der nach der Übernahme Thüringens durch die Sowjetische Militäradministration diesen Weg abschnitt, um dann 1958 Buchenwald

47 B. Mütter (Anm. 22), S. 42.

48 Vgl. Christian von Krockow, Politik und menschliche Natur, München 1989.

49 Vgl. dazu u. a. Peter Schulz-Hageleit, Geschichte ‚durcharbeiten‘. Ein Programm für die Zukunft?, in: D. Klose/U. Uffelmann (Anm. 20), S. 57–72.

50 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Sind wir ein Volk? Thesen zur Nationalgeschichte als Gegenstand historischen Lernens, in: Elmar Krautkrämer/Elisabeth Erdmann (Hrsg.), Geschichte erfahren, erforschen, vermitteln (Festschrift für Wolfgang Hug), Rheinfelden – Berlin 1992, S. 57, 69.

51 Thomas Nipperdey in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 13. Juli 1990, S. 10.

52 Vgl. Manfred Overesch, Hermann Brill in Thüringen 1896–1946. Ein Kämpfer gegen Hitler und Ulbricht, Bonn 1992; ders., Machtergreifung von Links. Thüringen 1945,

unter geschichtsfälschenden Vorzeichen für die DDR zu reklamieren. Die Hoffnung auf die bessere Zukunft der DDR wurde vom stalinistischen Regime zerstört und führte zum 17. Juni 1953⁵³, um die Verhältnisse doch noch zu ändern. Und im Westen? Die Angst, die bessere Zukunft zu verpassen, führte zur Diskussion über die vertane oder nicht vertane Chance infolge der Ablehnung der Stalin-Noten durch die Westmächte und Adenauer. Im Westen haben noch immer nicht alle Wissenden begriffen, daß Gustav Heinemann und vergleichbar Gesonnene nicht einfach einen Mythos in die Welt setzten, auch wenn die wirklichen Beweggründe Stalins erst jetzt geklärt werden können⁵⁴. Daß die Angst vor einem falschen Weg seine Berechtigung hatte, sollte nach der Wiedervereinigung endlich anerkannt werden.

Diesem Ost- und Westdeutsche gemeinsam betreffenden Identifikationsangebot sollten andere folgen. Die Archive sind offen, die Fragestellungen sind maßgeblich.

Regionale historische Identität als Schicht der kollektiven Identität

Das gilt auch für die regionale Perspektive, die aus ihrer ausschließlich raumbezogenen Enge zu lösen ist. Die Regionalität des Menschen ist durch die Figuration bestimmt, in der sich jedes Individuum befindet. Es sind dies all die verschiedenen, sich vernetzenden Beziehungen menschlicher, natur- und kulturräumlicher, institutioneller, aber auch wert- und normgeprägter Bestimmungsfaktoren, in die der einzelne von Geburt an einbezogen ist, die sich mit seinem Willen wie auch ohne ihn verändern. Sie sind sein engerer Lebensbereich und machen damit seine Regionalität aus. Indem die Figuration aber nicht vom Raum allein determiniert wird, enthält sie immer auch das Potential, jederzeit und nicht erst nach in konzentrischen Kreisen verlaufenden Lernprozessen vom Nahen zum Fernen die Regionalität zu transzendieren, regionalitätsbestimmte Identitäten mit national, europäisch und weltweit ausgreifenden zu verknüpfen. Diese Fähigkeit zur Identitätserweite-

rung gründet in der Regionalität des Menschen. Auf sie ist er emotional angewiesen, will er die *Eine Welt* ertragen.

In diesem erweiterten Verständnis der Bindung des Menschen an die Region wird man der Diagnose Bernd Lüdckemeiers und Michael Siegels zustimmen können, daß die Abschaffung der Länder und die Einführung der Bezirksstruktur einer der großen Fehler der DDR gewesen sei, „denn die gewaltsame Unterbindung der Identifikation mit einer Region verhinderte letztlich auch die Identifikation mit dem Gesamtgebilde DDR. Die Menschen haben eben nie aufgehört, sich als Thüringer, Sachsen, Anhaltiner oder Mecklenburger zu fühlen und auch zu bezeichnen. Aber es bestehen große Defizite im Wissen über die neuerstandenen Länder, über deren regionale Traditionen in Geschichte, Kunst und Kultur.“⁵⁵ Diese Defizite beseitigen zu helfen, ist eine der wichtigen Aufgaben der Geschichtsdidaktik, die sich diesem Thema derzeit stellt⁵⁶.

Europäische Identität der vereinigten Deutschen

So wichtig nationale und regionale Identitäten auch sind, so müssen sie im Zeitalter der modernen Industriegesellschaft doch zunehmend die europäische wie die globale Perspektive integrieren. Jeismann hat dies in seinem Identifikationsangebot ‚Einung‘ getan: „Die Begründung des komplexen Zusammenhanges der deutschen Nation durch das Mittel unterschiedlicher Föderation auf verschiedenen Ebenen hat diese Nation immer schon in enge, oft nationsübergreifende Verbindung mit anderen Völkern, Territorien, Staaten und Landesherren wie Kommunen im europäischen Nachbarfeld gebracht. Die Nation der Einungen war nicht nur nach innen, sondern auch nach außen kein Phänomen integraler Identität, sondern nur die definierbare Verdichtungszone vieler über sie hinausgehender Verbindungen.“⁵⁷ Das Problem einer europäischen Identität wird gerade auch im Angesicht der Erweiterung nach Osten viel diskutiert: „Europa ist auch Osteuropa!“⁵⁸

Die Geschichtsdidaktik hat eine Chance, europaorientiertes historisches Lernen zu fördern, wenn

Hildesheim 1993; vgl. dazu: Uwe Uffelmann, Innere Wiedervereinigung durch historisches Lernen. Zugänge zum gemeinsamen Verstehen der Zeit der Teilung, in: Herbert Raisch (Hrsg.), Auf dem Weg zur Einheit. Aspekte einer neuen Identität (Forschen-Lehren-Lernen 9), Idstein 1994, S. 24–45.

⁵³ Vgl. u. a. Thorsten Diedrich, Der 17. Juni 1953 in der DDR, Berlin 1991; Manfred Hagen, DDR – 17. Juni '53; Udo Wengst, Der Aufstand am 17. Juni 1953 in der DDR, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 41 (1993) 2, S. 277–231.

⁵⁴ Vgl. Manfred Kittel, Die Genesis einer Legende. Die Diskussion um die Stalin-Noten in der Bundesrepublik 1952–1958, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 41 (1993) 3, S. 355–389. Siehe dazu meine Kritik in H. Raisch (Anm. 52).

⁵⁵ Bernd Lüdckemeier/Michael Siegel, Zur Situation der politischen Bildung in den neuen Bundesländern, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25–26/92, S. 32–38, hier S. 36.

⁵⁶ Geplante Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik in Schierke/Harz in Verbindung mit der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt vom 2. bis 4. 10. 1995: Regionale Identität in einer kleiner werdenden Welt. Chance und Gefahr.

⁵⁷ K.-E. Jeismann (Anm. 50), S. 66.

⁵⁸ U. Uffelmann u. a. (Hrsg.) (Anm. 11), darin neue Beiträge von Ulrich Zückert, Walter Fürnrohr, Helmut Beilner zu Europa als Gegenstand historischen Lernens.

sie kategorial gestützte Antworten auf die Frage nach der „inneren Einheit“, der „historischen Identität“ Europas geben könnte, so Rolf Westheider⁵⁹. „Wo liegen die Wurzeln der europäischen Tradition, deren man sich im heutigen Europa verpflichtet fühlt (Dauerhaftigkeit)? Welche Inhalte sind für diese Tradition konstitutiv (Normalität)?“⁶⁰ Dagmar Klose sieht diesen Ansatz für produktiv an, hält aber dagegen, daß auch mit Blick auf die ost- und südosteuropäischen Entwicklungen „die Geschichte Europas gegenwärtig immer noch die Westeuropas“ sei. „Die Einbindung des europäischen Ostens (und Südostens?) in die bestehende Struktur des Westens stellt eine enorme Herausforderung dar, denn es müßte sowohl die Geschichte der beteiligten Völker mitertragen als auch die Wohlstandsgrenze an Oder und Neiße abgebaut werden.“ Als günstige Zeichen einer Annäherung in den Reaktionen deutscher Schulgeschichtsbücher könnten aber „Bemühungen um Ausgleich ehemaliger ideologisch figurierter Kontroversen gewertet werden“⁶¹.

Globalhistorisches Lernen in Deutschland

Eine neue deutsche Identität ist undenkbar ohne die globale Verantwortung der geeinten Nation für die außereuropäische Welt. Peter Knoch hat – gleichsam als sein didaktisches Vermächtnis – ein globalhistorisches Lernen als Beitrag zu einer Didaktik des globalen Überlebens gefordert: „Globalhistorisches Lernen in ‚Deutschland‘ bezeichnet einen Standort, an dem gelernt wird, bezieht sich auf eine der reichsten Industrienationen mit demokratischer Verfassung in einer Welt mit ungleichen Verfassungen und einer ungleichen Verteilung von Wohlstand und Armut.“⁶² Die Didaktik des globalen Überlebens sei ebenso angewiesen auf historische Aufklärung wie auf utopisches Denken, wobei er an neue Menschen- und Gesellschaftsbilder denkt.

Die Problemfelder sind sicher unstrittig, strittig ist die Realisierung. So hat die fünfhundertste Wiederkehr der Entdeckung Amerikas nur allzu deutlich gemacht, daß die Menschenrechte bei Teilen der Bevölkerung Lateinamerikas als europäisches und damit koloniales Produkt angesehen werden und folglich fragwürdig sind. Es bedarf einer

59 Vgl. Rolf Westheider, Europäische Dimensionen des historischen Lernens. Zu einigen Aspekten der Europadarstellung in bundesdeutschen Schulgeschichtsbüchern für die Sekundarstufe I, in: ebd., S. 186–201.

60 Ebd., S. 194.

61 Dagmar Klose, Neue deutsche Identität in Europa? Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, in: U. Uffelmann u. a. (Hrsg.) (Anm. 11), S. 233–237, hier S. 236.

62 Peter Knoch, Neue deutsche Identität in der ‚Einen Welt‘? Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, in: ebd., S. 295–301, hier S. 296.

gründlichen Historisierung der Menschenrechte, um sie überhaupt vermittelbar und vielleicht schließlich auch konsensfähig zu machen⁶³. Aufgabe der Geschichtsdidaktik ist es, die Erkenntnis zu vermitteln, daß globalhistorisches Lernen zunächst einmal Einüben von Fremdverstehen sein muß. Notwendig sind „weniger zahlreiche Themen mit größerer Gründlichkeit, mehr intensive ‚Nahaufnahmen‘, in denen die Perspektiven der Beteiligten detailliert ausgebreitet, die Regeln des ‚fremdartigen Verhaltens‘ aus der Situation entwickelt und die Operationen des Perspektivenwechsels praktisch eingeübt werden“⁶⁴.

Fremdverstehen – Selbstverstehen

Dieser Gedanke verweist wieder zurück auf die oben behandelte individuelle Identitätsbildung und relativiert die Suche nach neuen Inhalten. Auf Identitätsbildung gerichtetes historisches Lernen muß vorrangig den Umgang mit Geschichte kultivieren und so im Verständnis Jochen Huhns (s. o.) den Anteil des wissenschaftlichen Erinnerns gegenüber dem des alltäglichen vergrößern. Zentrale Aufgabe dabei ist es, die Perspektivität historischer Erkenntnis begreifbar zu machen. Perspektivität ist der Zusammenhang von Perspektive und Bezugsrahmen. „Dabei handelt es sich nicht um durch Definition zu erfassende Inhalte, sondern um ein Suchinstrument für Beziehungen, die die Wahrnehmung beeinflussen. Die Art der Wahrnehmung beeinflusst wiederum Reden und Handeln der Menschen, das wir deshalb erst zu verstehen beginnen, wenn wir uns ihrer Perspektive nähern.“⁶⁵

Das Suchinstrument unterscheidet zwei Zeitebenen der Perspektivität, die Ebene der in einer vergangenen Epoche Lebenden und die der heute Lebenden, die Vergangenheit betrachten⁶⁶. Die Lernenden in Schule und Erwachsenenbildung erfahren dabei auch die Perspektivität ihrer eigenen Sicht. Und damit wird nicht nur Fremdverstehen, sondern auch Selbstverstehen gefördert.

Historische Identität – individuell wie kollektiv – auf diesem Wege zu veranlassen gehört zum Beitrag der Disziplin Geschichtsdidaktik zur inneren Wiedervereinigung der Deutschen, zur „Unzerfalltheit“ im Verständnis des Eingangszitates dieses Aufsatzes.

63 Vgl. dazu die neuen Beiträge von Dieter Brötel, Hans H. Pöschko, Bodo von Borries, Dagmar Klose in: ebd.

64 Bodo von Borries, Universalgeschichte ohne Ethnozentrismus und Moralisieren?, in: ebd., S. 265–282, hier S. 278.

65 Gerhard Henke-Bockschatz/Gunter Hoffmann/Jochen Huhn/Gabriele Möhring/Antonius Wollschläger, Perspektivität im Prozeß historischen Lernens, in: ebd., S. 152–164, hier S. 157.

66 Vgl. ebd., S. 159f.

Historisches Lernen im Wandel

Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten und neuen Bundesrepublik

I. Identität und Nation

Nicht nur die Geschichtswissenschaft steht vor der Aufgabe, nach der Wiedervereinigung Deutschlands ihren Blick auf die jüngere deutsche Geschichte zu verändern: Die geteilte Staatlichkeit kann nicht mehr, wie in den Jahren vor 1989 wiederholt geschehen, als die Normallage der deutschen Nation angesehen werden. Auch der Geschichtsunterricht steht vor neuen Herausforderungen: Er muß – was schon immer seine Aufgabe war – die Stellung der deutschen wie auch der anderen Nationen in der europäischen Geschichte erklären; er muß – jetzt mehr als früher – deutlich machen, daß die Nation, trotz der machtpolitischen Gegensätze in der Vergangenheit, immer noch der Ort ist, in dem sich universale Werte wie bürgerliche Freiheiten, Menschenrechte und Völkerverständigung am ehesten konkretisieren lassen; und er muß – was seine größte Herausforderung ist – dazu beitragen, eine neue gesamtdeutsche Identität aufzubauen, die sich der Demokratie und Rechtsstaatlichkeit verpflichtet fühlt.

Der Geschichtsunterricht wird sich allerdings davor hüten müssen, zu einer solchen Identität nach den verbrauchten Mustern des engen Nationalstaats zu erziehen, so wie die Geschichtswissenschaft der Versuchung widerstehen muß, den Kontinuitätsbruch von 1945 zu unterschätzen und die deutsche Geschichte noch einmal, um ein Wort von Jacob Burckhardt aufzunehmen, „reichsdeutsch anzustreichen“. Der Nationalstaat ist zwar immer noch, wie die europäische Entwicklung der letzten Jahre belegt, „der Regelfall staatlicher Existenz“¹, er ist aber nicht mehr die einzige Form, in der die europäischen Nationen ihre Politik gestalten.

Erziehung zu einer neuen deutschen Identität heißt nicht, die deutsche Nation zur zentralen Kategorie des Geschichtsunterrichts zu machen, also

1 Heinrich August Winkler, Nationalismus, Nationalstaat und nationale Frage in Deutschland seit 1945, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 40/91, S. 12–24, Zitat S. 24.

im Sinne eines neuen Nationalbewußtseins zu einer kollektiven, für alle verbindlichen Identität zu erziehen. Ein geschlossenes Identitätskonzept, wie es der Nationalismus des 19. Jahrhunderts oder die totalitären Ideologien des 20. Jahrhunderts gefordert haben, ist heute weder möglich noch erwünscht. Ziel des Unterrichts kann nur ein Identitätspluralismus sein, in dem regionale, universale und nationale Aspekte vereinigt sind. Ein so definierter Identitätspluralismus bedarf jedoch einer verfassungspolitischen Erweiterung. „Diese (Identität) muß... so offen formuliert werden, daß das ganze Spektrum verfassungskonformer Identitätsausprägungen von links bis rechts darin Platz hat. Verfassungskonform heißt hier das rückhaltlose Bekenntnis zu den fundamentalen Menschenrechten, zum politischen Diskurs und Konflikt mit demokratischen Mitteln (und die) prinzipielle Anerkennung der Legitimität konkurrierender Identitäten.“² Eine solche Identität kann als demokratische oder demokratisch-nationale bezeichnet werden.

Jeder Bezug auf die nationale Geschichte verlangt im Unterricht zwei Unterscheidungen, die die Außen- und die Innenseite der deutschen Nation angehen:

1. Die deutsche Vergangenheit läßt sich nicht auf die Geschichte des deutschen Nationalstaats beschränken³. Die beiden scheinbar gegenläufigen Charakteristika der deutschen Geschichte – ihre Verflechtung in die europäische Geschichte und ihre Repräsentanz in den deutschen Regionen – sind als Frageansätze im Unterricht unverzichtbar.

2 Bernd Mütter, Identitätsbildung – Identitätsrevision in Deutschland. Das Beispiel des geisteswissenschaftlichen Konzepts der Erwachsenenbildung (Erich Weniger), in: Uwe Uffelman (Hrsg.), Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993, S. 35–57, Zitat S. 42.

3 Vgl. Hagen Schulze, Gibt es überhaupt eine deutsche Geschichte?, Berlin 1989; Karl-Ernst Jeismann, Sind wir ein Volk? Thesen zur Nationalgeschichte als Gegenstand historischen Lernens, in: Geschichte erforschen, erfahren, vermitteln. Festschrift Wolfgang Hug, Rheinfelden–Berlin 1992, S. 57–69; ders., Die Geschichte der DDR in der politischen Bildung: Ein Entwurf, in: Werner Weidenfeld (Hrsg.), Deutschland. Eine Nation – doppelte Geschichte, Köln 1993, S. 277–294.

2. Noch weniger verzichtbar ist die Innenseite der deutschen Nationalgeschichte, das Verhältnis von staatlicher Einheit und innerer Freiheit, das die deutsche Geschichte mehr als die anderer Nationen bestimmt hat.

Erst die Zusammenschau dieser beiden Verlaufsaspekte rechtfertigt es, die deutsche Nation zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

II. Entwicklungsphasen von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht seit 1945

Welche Möglichkeiten Geschichtsunterricht hat und welchen Begrenzungen er unterliegt, das läßt sich am besten aus der Geschichte dieses Unterrichtsfaches erkennen. Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in den letzten fünfzig Jahren zeigt seine Verknüpfung mit der Politik dieser Jahrzehnte, seine Bedeutung für die Veränderungen von Staat und Gesellschaft, seine Abhängigkeit vom Bewußtseinswandel der westlichen Gesellschaft, der das Gewicht der Nation gegenüber dem von Freiheit und Demokratie zurücktreten ließ. Was der Geschichtsunterricht in Zukunft wird leisten können, läßt sich auch daran ablesen, was er bisher erreicht hat.

Die Entwicklung von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht im westlichen Deutschland zwischen 1945 und 1990 kann in drei zeitliche Abschnitte eingeteilt werden: 1. Restauration und Suche nach Neuorientierung (1945–1949/50), 2. Kontinuität und erste Reformen (1950–1970), 3. Reformen und Innovationen (1970–1987)⁴. Die Begriffe Restauration und Kontinuität, die die ersten beiden Perioden bestimmt haben, deuten darauf hin, daß der Wiederbeginn geschichtsdidaktischen Denkens nach 1945 – ähnlich wie in der Geschichtswissenschaft und in der Pädagogik – mit einer bewußten Wiederaufnahme jener geschichtsdidaktischen Konzeptionen verbunden war, die bis

4 Vgl. Ulrich Mayer, Der Neuaufbau des Geschichtsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (1945–1953), in: Paul Leidinger u. a. (Hrsg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Stuttgart 1988, S. 142–153; Joachim Rohlfes, *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den fünfziger bis zu den achtziger Jahren*, in: ebd., S. 154–170; Hans Süßmuth, *Geschichtskultur und Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, in: ders. (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung*, Teil I, Baden-Baden 1991, S. 17–29; Horst Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49–1990)*. Eine Bilanz, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 45 (1994).

1933 vorgeherrscht hatten. Die entscheidende Wende geschah in den Jahren um 1970, als Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik sich neuen Herausforderungen in Gesellschaft, Staat und Wissenschaft gegenübergestellt sahen, denen mit den didaktischen Ansätzen der fünfziger und sechziger Jahre nicht mehr zu begegnen war.

Geschichtsdidaktisches Denken von heute ist durch die Konzeptionen der siebziger und achtziger Jahre geprägt, ohne daß damit Rückgriffe auf didaktische Erkenntnisse der ersten Nachkriegsjahrzehnte ausgeschlossen werden. Um den gegenwärtigen Zustand von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht beurteilen zu können, erscheint es daher zwingend, den Schwerpunkt der anschließenden Überlegungen auf die Entwicklung und Ergebnisse der 3. Phase seit 1970 zu legen.

III. Restauration und Suche nach Neuorientierung (1945–1949/50)

Die Flucht aus der politischen Geschichte war am Ende des Zweiten Weltkriegs die häufigste Reaktion auf die politische, militärische und vor allem moralische Niederlage, in die die nationalsozialistische Herrschaft geführt hatte. Kultur- und Geistesgeschichte, die am ehesten den Rückbezug zu den Werten von europäischer Humanität und christlicher Sittlichkeit zu garantieren schienen, sollten fortan den Unterricht bestimmen, nicht die politische Geschichte, die zu sehr an nationale Gegensätze, Feindschaft und Krieg erinnerte.

In der Unterrichtspraxis hat die politische Geschichte gegenüber diesen ethisch-normativen Ansätzen dennoch ihren, wenn auch verkleinerten Platz behalten. Schon früh – seit 1946 – lagen auch geschichtsdidaktische Konzeptionen vor, die einen erneuerten, politisch orientierten Geschichtsunterricht forderten, der über die historische Erinnerung hinaus zu der Bereitschaft erziehen sollte, in einem anderen, demokratischen Deutschland politische Verantwortung zu übernehmen⁵. Diese Lehrplänenwürfe, wie sie der Freiburger Historiker Gerhard Ritter, der Göttinger Pädagoge Erich Weniger oder der Braunschweiger Historiker Georg Eckert vorgelegt hatten, unterschieden sich in ihrem Traditionsbezug und in ihrer Zukunftsorientierung zwar erheblich, fanden ihre Gemeinsamkeit aber in ihrer Entschlossenheit, mit Hilfe der

5 Vgl. Ulrich Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1953*, Köln–Wien 1986; Karin Herbst, *Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus*, Hannover 1977.

Geschichte am Wiederaufbau eines demokratischen Deutschland mitzuwirken.

Die ersten Richtlinien der westdeutschen Länder, die zwischen 1946 und 1951 erlassen wurden, zeigen deutlich das Bemühen, einen mittleren Weg zwischen einem kulturgeschichtlich, auf „die großen Wohltäter der Menschheit“ (Hessische Verfassung 1946) hin ausgerichteten und einem politisch bildenden Geschichtsunterricht zu finden. Diese Zeit des Suchens, die vielfach durch Unsicherheit in der Stoffauswahl und in der Festlegung des Bildungsziels charakterisiert ist, fand ihren Abschluß, als nach der Gründung der Bundesrepublik der Versuch unternommen wurde, über die bis dahin hinderlichen Zonen- und Ländergrenzen hinweg einen Rahmenplan für alle westdeutschen Bundesländer zu entwerfen. Die „Grundsätze zum Geschichtsunterricht“, die die Kultusministerkonferenz (KMK) 1953 verabschiedet hatte, bildeten den Abschluß dieser Entwicklung und waren zugleich Vorbild für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts der fünfziger und sechziger Jahre⁶.

Durchgesetzt hatten sich am Ende der Besatzungszeit die geschichtsdidaktischen Konzeptionen, die von den Verbänden der Geschichtslehrer und der Historiker Deutschlands unterstützt worden waren und die einen radikalen Neuanfang bewußt vermieden hatten. Es entsprach dem Geist der Zeit, „voreilige Versuche bloßer Umwertungen“ zu vermeiden, auch wenn nicht zu leugnen war, daß „das Bild der deutschen Geschichte fragwürdig geworden war“⁷.

IV. Kontinuität und erste Reformen (1950–1970)

Geschichtsdidaktik ist in den beiden ersten Nachkriegsjahrzehnten mit Didaktik des Geschichtsunterrichts gleichzusetzen. Eine wissenschaftstheoretische Begründung für eine eigenständige Disziplin Geschichtsdidaktik wurde seit Erich Wenigers großem Entwurf aus den zwanziger Jahren nicht mehr, auch nicht von Weniger selbst, unternommen⁸. Geschichte wurde als ein Unterrichtsfach verstanden, dessen Sinn und Ziel aus der Geschichte selbst zu finden war. Didaktische Überlegungen, wie sie von Vertretern der historischen

Bildungsdidaktik angestellt wurden, bezogen sich vorwiegend auf den „Bildungssinn der Geschichte“, weniger auf das soziale Umfeld von Schule und Unterricht⁹. Dem entsprach, daß in den geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen die Fragen von Inhaltsauswahl und Stoffverteilung den größten Raum einnahmen. Eine erste Veränderung brachte in den fünfziger Jahren die Diskussion um das exemplarische Prinzip im Unterricht, an deren Ende die Erkenntnis stand, daß der Geschichtsunterricht angesichts der wachsenden Stofffülle anderer als nur stoffbezogener Auswahlkriterien bedurfte¹⁰. Am Ende der sechziger Jahre kündigte sich der Abschied von der bildungstheoretischen Didaktik an; die Geschichtsdidaktik öffnete sich für die neuen Ergebnisse von Lerntheorie und Curriculumforschung¹¹.

Der Geschichtsunterricht war, entsprechend den „Grundsätzen zum Geschichtsunterricht“ von 1953, auf die deutsche Geschichte und ihre Einbindung in die europäische Geschichte bezogen. Ziel des Unterrichts war es vor allem, in die Wertetradition der „abendländischen Kultur“ einzuführen. Personen und Ereignisse standen im Vordergrund des chronologischen Durchgangs, als dessen Methode, begründet durch bestimmte entwicklungspsychologische Vorstellungen über Kindheit und Jugend, immer wieder die Lehrerzählung empfohlen wurde¹². Obwohl alle Richtlinien die Forderung enthielten, den Geschichtsunterricht bis an die Gegenwart heranzuführen, gelang das nicht immer. Problematisch war dabei die Behandlung des Nationalsozialismus, die in einer „vordergründigen Sachbezogenheit“ (Falk Pingel) es oft unterließ, den existentiellen Bezug von nationalsozialistischer Vergangenheit und westdeutscher Gegenwart herzustellen. Es war schließlich eine gewandelte Haltung der Öffentlichkeit gegenüber dem Nationalsozialismus – vor allem in den sechziger Jahren das verstärkte Bewußtwerden der nationalsozialistischen Verbrechen –, die die Interpretation der NS-Zeit im Unterricht grundlegend verändert hat.

9 Exemplarisch dafür Felix Messerschmid, Der Bildungssinn der Geschichte, in: Hartwig Fiege (Hrsg.), Der Geschichtsunterricht, Weinheim 1963, S. 144–148.

10 Vgl. Konrad Barthel, Das Exemplarische im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 8 (1957), S. 216–230; Joachim Rohlfes, Funktionsziele. Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht, in: ebd., S. 421–433.

11 Vgl. Rolf Schörken, Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Geschichtsunterricht ohne Zukunft?, Stuttgart 1972, S. 65–86; Heinz Dieter Schmid, Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, in: ebd., S. 208–246.

12 Vgl. Heinrich Roth, Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München 1955 ff.

6 Vgl. Grundsätze zum Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 5 (1954), S. 132–141.

7 Gerhard Bonwetsch u. a., Zum Geleit, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1 (1950), S. 1.

8 Vgl. Erich Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig–Berlin 1926.

Inhalte und Methoden des Geschichtsunterrichts waren seit Mitte der sechziger Jahre, vor allem aus sozialwissenschaftlicher Sicht, wachsender Kritik ausgesetzt¹³: Die Frage, welche Bedeutung die Geschichte bei der Erklärung von Gegenwartsproblemen haben könnte, wurde immer drängender gestellt. Eine erste Antwort darauf war die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960, die den Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe in das Integrationsfach Gemeinschaftskunde überführte¹⁴. Der historische Rückblick läßt erkennen, daß diese Vereinbarung es war, die zu einer allmählichen Wende des Geschichtsunterrichts geführt hat. Denn nur ein reformierter Geschichtsunterricht, der angesichts neuer gesellschaftlicher Bedürfnisse seinen politischen Bildungsauftrag ernst nahm, hatte eine Chance, gegenüber der zunehmenden Konkurrenz von Gemeinschaftskunde und politischer Bildung zu bestehen.

V. Reformen und Innovationen

1. „Didaktik der Geschichte“ als neue Wissenschaftsdisziplin (1970–1987)

Die Entstehung der neuen Geschichtsdidaktik ist nur im Zusammenhang mit der gleichzeitigen Veränderung von Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaften zu erklären. Allem vorausgesetzt aber war seit dem Ende der sechziger Jahre ein gesellschaftlicher und politischer Wandel, der an Wissenschaft, Bildung und Schule neue, qualifiziertere Ansprüche stellte. Ein Ergebnis dieses Reformjahrzehnts der siebziger Jahre war der inhaltliche Fortgang, noch mehr der institutionelle Ausbau der historischen Fachdidaktik.

Die Veränderung der theoretischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft ging einher mit einer veränderten Blickweise auf die neuere deutsche Geschichte. Seit dem Erscheinen von Fritz Fischers Werk „Griff nach der Weltmacht“ (1961) war nicht nur die Kriegsschuldfrage des Ersten Weltkriegs aufgeworfen, sondern auch das Problem der Kontinuität zwischen Erstem und Zweitem Weltkrieg, was zugleich die Frage nach den tieferen Ursachen des Dritten Reiches nach sich zog. Zu einem einschneidenden Perspektivenwechsel führte auch die Rezeption der Arbeiten

des 1933 verstorbenen Eckart Kehr, dessen Aufsätze 1965 Hans-Ulrich Wehler unter dem Titel „Primat der Innenpolitik“ herausgegeben hatte. Das deutsche Kaiserreich von 1871 – so auch der Titel eines programmatischen Werkes von Hans-Ulrich Wehler – wurde jetzt in seinen inneren Strukturen untersucht, als ein „industrialisierter Obrigkeitsstaat mit einer postfeudalen Struktur“ charakterisiert und schließlich als eine bis in die Gegenwart nachwirkende historische Belastung verstanden.

An die Stelle der tradierten Staatsgeschichte trat die Gesellschaftsgeschichte, hermeneutische Verfahrensweisen wurden durch analytisch-kritische abgelöst oder ergänzt. Die Gruppe der jüngeren Historiker, die diesen Paradigmawechsel aufnahm, wollte aber nicht nur den Historismus überwinden und die Geschichtswissenschaft als Historische Sozialwissenschaft theoretisch neu begründen. Ihr Ziel war auch, durch historische Forschung, durch Geschichtsschreibung „zur Schärfung eines freieren, kritischen Gesellschaftsbewußtseins“ beizutragen¹⁵. Nicht zuletzt unter dem Einfluß der Historischen Sozialwissenschaft hatten sich auch die Kategorien des historischen Bewußtseins verschoben: Staat und Nation traten im historischen Interesse zurück, Demokratisierung und Emanzipation rückten in den Vordergrund. Die Wiederentdeckung der emanzipatorischen Funktion der Geschichtswissenschaft ist gleichzusetzen mit dem Wiederauffinden ihrer didaktischen Qualität. Dies erklärt auch, warum die wichtigsten Anstöße zur Entwicklung der neuen Geschichtsdidaktik von der Historischen Sozialwissenschaft ausgingen¹⁶.

Obwohl die Geschichtsdidaktik der ausgehenden sechziger Jahre sich gegenüber dem damaligen bildungspolitischen und pädagogischen Aufbruch in einem Legitimationszwang befand, hat sie sich den neuen Fragestellungen von Lerntheorie und Curriculumforschung nur zögernd genähert. Der curriculumtheoretische Ansatz von Saul B. Robinsohn, wonach es in der Erziehung um die Vorbereitung zur Bewältigung von Lebenssituationen gehe, daß dafür gewisse Qualifikationen erworben werden und daß danach die Curricula und die Bildungsinhalte ausgewählt werden müßten, stellte Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht vor

15 Hans-Ulrich Wehler, *Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918*, Göttingen 1973, S. 12. Vgl. auch ders., *Geschichte als Historische Sozialwissenschaft*, Frankfurt a. M. 1973.

16 Vgl. dazu Bernd Mütter, *Historische Zunft und historisch-politische Bildung*, in: ders./Siegfried Quandt (Hrsg.), *Historie, Didaktik, Kommunikation. Wissenschaftsgeschichte und aktuelle Herausforderungen*, Marburg 1988, S. 109–133.

13 So besonders durch Ludwig von Friedeburg/Peter Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, München 1964.

14 Vgl. Saarbrücker Rahmenvereinbarung vom 29. 9. 1960, in: Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.), *Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*, Band 2, Frankfurt a. M. 1974, S. 368–371.

die radikale Frage, was sie zum Verstehen der Welt von heute noch beitragen könnten¹⁷.

Die Antwort auf diese Frage ergab sich aus einem neuen Verständnis des Gegenwartsbezuges von Geschichte, der für Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft zum Ausgangspunkt von Lehre und Forschung wurde. Dieser Gegenwartsbezug bleibt – dies sei eingeräumt – bis heute allerdings umstritten, ist er doch der Punkt, an dem sich jeweiliges politisches Gegenwartsverständnis und daraus folgende historische Interpretation unterscheiden können. Wieweit das Postulat des Gegenwartsbezugs sich durchsetzen konnte, wird auch daran erkennbar, wie schnell die moderne Curriculum- und Lerntheorie rezipiert und wie rasch die Beschränkung auf die Inhaltsproblematik aufgegeben und um Überlegungen über Lernumfeld und Lernprozesse erweitert wurde. Als 1971 Joachim Rohlfes sein Buch „Umriss einer Didaktik der Geschichte“ veröffentlichte, war der Anschluß an das aktuelle wissenschaftliche Niveau der historischen und pädagogischen Bezugswissenschaften erreicht¹⁸.

Die neue Geschichtsdidaktik, die in der Bundesrepublik seit 1970 entstand, ist dadurch gekennzeichnet, daß lern- und curriculumtheoretische, gesellschafts- und geschichtstheoretische Reflexionen zu ihrem festen Bestandteil wurden. Diese Reflexionsebenen bezeichnen zugleich die Ausgangspunkte unterschiedlicher geschichtsdidaktischer Konzeptionen, die heute noch bestehen, sich in ihrer konkreten Arbeit aber vielfach überschneiden. Eine definitorische Trennung dieser einzelnen Konzeptionen ist dabei von geringerer Bedeutung; wichtig ist die Feststellung, daß es zwischen ihnen eine Trennlinie gibt, die sich, wie Joachim Rohlfes bemerkt hat, auf einen „fundamentalen Dissens“ zurückführen läßt. Dieser Dissens hat sich in den siebziger Jahren in der Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien herausgebildet; er bezieht sich im wesentlichen auf die Frage, ob geschichtsdidaktisches Denken primär von einer gesellschaftstheoretischen oder einer geschichtstheoretischen Grundlage auszugehen habe¹⁹. Die eine Seite – diese verkürzte Interpretation sei hier

erlaubt – setzt vor allem auf Kritik und gesellschaftliche Emanzipation, die andere dagegen stützt sich vorzugsweise auf die Arbeits- und Erkenntnisprinzipien der Geschichtswissenschaft, schließt dabei aber deren gegenwartserhellende Funktionen nicht aus.

Die neue „kritische Geschichtsdidaktik“ hat mit ihrem obersten Leitbegriff der Emanzipation die bisherige Inhaltsauswahl, wenn nicht sogar den bisherigen Geschichtsunterricht überhaupt, radikal in Frage gestellt²⁰. Es verwundert daher nicht, daß diese didaktische Position von Anfang an heftige Kontroversen ausgelöst hat, die seit 1972 im Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien ihren Höhepunkt gefunden haben. Andererseits ist nicht zu bestreiten, daß es gerade dieser gesellschaftstheoretische Ausgangspunkt war, der der Geschichtsdidaktik, nicht zuletzt durch die gleichnamige Zeitschrift, viele Anregungen gegeben hat²¹.

Nicht weniger anregend war und ist die andere Position, die wissenschaftsorientierte, die – wie neuere Richtlinien zeigen – erst jetzt ihre volle Wirksamkeit entfalten kann. Ziel historischen Lernens ist hierbei nicht die bloße Aneignung von historischen Kenntnissen oder Forschungsergebnissen, sondern die intellektuelle Fähigkeit, mit Geschichte umzugehen, oder, anders gesagt, die Bildung von Geschichtsbewußtsein. Eine solche Erziehung zu einem reflektierten Geschichtsbewußtsein, das sich von den vorgegebenen, mehr oder weniger festfügten Geschichtsbildern verschiedenster Herkunft unterscheidet, setzt allerdings – in der Gesellschaft nicht weniger als im Unterricht – einen „methodischen, auf Wissenschaft gestützten Umgang mit historischer Vergewisserung“ voraus. Diese Konzeption, die für unterschiedliche Gesellschaftstheorien offen ist, solange diese jedenfalls keinen Monopolanspruch erheben, hat sich als weitgehend konsensfähig erwiesen²².

Allgemein durchgesetzt hat sich seit Ausgang der siebziger Jahre die Auffassung, daß der Gegenstand der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik das Geschichtsbewußtsein der Gesellschaft sei. Es ist insbesondere das Verdienst von Karl-Ernst Jeismann, diesen Begriff als die zentrale Kategorie der

17 Vgl. Saul B. Robinsohn, *Bildungsreform als Reform des Curriculum*, Neuwied 1971³.

18 Vgl. Joachim Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*, Göttingen 1971; Rolf Schörken, *Kriterien für einen lernzielorientierten Geschichtsunterricht*, in: Eberhard Jäckel/Ernst Weymar (Hrsg.), *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart 1975, S. 280–293; ders., *Der lange Weg zum Geschichtscurriculum. Curriculumverfahren unter der Lupe*, in: *Geschichtsdidaktik*, 2 (1977), S. 254–270, 335–353.

19 Dazu immer noch am besten informierend Hans Süßmuth (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Positionen*, Paderborn 1980. Das vorausgehende Zitat bei J. Rohlfes (Anm. 4), S. 166.

20 Dies geschah vor allem durch Annette Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München 1974.

21 Die Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ bestand 1976–1987. Das Ende dieser Zeitschrift bezeichnet zugleich das Ende der stürmischen Reformphase.

22 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, *Positionen der Geschichtsdidaktik*, in: P. Leidinger u. a. (Anm. 4), S. 171–185, Zitat S. 179. Das Lernziel „Geschichtsbewußtsein“ ist inzwischen von den gymnasialen Richtlinien Nordrhein-Westfalens (1993) und Niedersachsens (1994) voll übernommen worden. Vgl. auch Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen 1986.

Geschichtsdidaktik herausgearbeitet zu haben²³. Aufgabe der Didaktik der Geschichte als Wissenschaftsdisziplin ist demnach die Erforschung von Entstehung und Veränderung, von Inhalt und Gestalt, von Funktion und Verwendung von Geschichtsbewußtsein in Vergangenheit und Gegenwart sowie in seiner Bedeutsamkeit für die Zukunft. Diese Aufgabenbestimmung ermöglichte es auch, die Didaktik der Geschichte neben der Geschichtsforschung und der Geschichtstheorie als Dimension der Geschichtswissenschaft wiederzuentdecken. Denn so, wie die Geschichtstheorie die Voraussetzungen und Möglichkeiten historischen Erkennens analysiert und die Geschichtsforschung das Quellenmaterial methodisch erschließt und interpretiert, untersucht die Geschichtsdidaktik die lebensweltlichen Zusammenhänge des historischen Bewußtseins. Eine solche Didaktik, die sich als fachinterner Bestandteil der Geschichtswissenschaft auswies, bedurfte auch keiner von außen kommenden, etwa pädagogischen, Begründung mehr.

Als Ergebnis der Theoriediskussion der siebziger und achtziger Jahre steht fest, daß Didaktik der Geschichte mehr als nur eine Didaktik des Geschichtsunterrichts ist oder anders gesagt: daß die Didaktik des Geschichtsunterrichts nur *ein* Arbeitsfeld, wenn auch ein besonders wichtiges der Didaktik der Geschichte ist. Die Ablösung des älteren, engeren Didaktikbegriffs durch den neuen, erweiterten hat den Gegenstandsbereich der Geschichtsdidaktik auf jede Form des historischen Lernens und des Umgangs mit Geschichte ausgedehnt. Eine solche Ausweitung des Didaktikbegriffs ist freilich nicht unproblematisch; denn sie enthält im Augenblick noch mehr Anspruch als Wirklichkeit. Dennoch gilt: Der Begriff „Geschichtsbewußtsein“ ist heute, auch wenn er nicht präzise genug erscheint, unverzichtbar. Er war es, durch den die Geschichtsdidaktik erst ihre wissenschaftliche Grundlegung erhalten hat.

2. Geschichtsunterricht und Lehrplanreform (1972–1989)

Obwohl es am Beginn der siebziger Jahre so aussah, als würde der Geschichtsunterricht unter dem Eindruck vielfacher Kritik insbesondere von seiten der Sozialwissenschaften in einem Integrationsfach Gemeinschaftskunde oder Gesellschaftslehre auf-

gehen, ist er in der Sekundarstufe I in seiner Stellung als eigenes Unterrichtsfach unangetastet geblieben²⁴. Eine Ausnahme machen die Gesamtschulen, in denen Geschichte in aller Regel als Teil der Gesellschaftslehre unterrichtet wird. Eine ähnliche Tendenz zu integrierten Unterrichtsformen ist in einigen Bundesländern, wie z. B. Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen, auch für die Hauptschule zu beobachten.

Daß Geschichte als Unterrichtsfach erhalten geblieben ist, rührt weniger von den mahnenden Argumenten der Historiker- und Geschichtslehrerverbände her; der Grund dafür dürfte eher in einem neuen Interesse an Geschichte zu finden sein, das die westdeutsche Öffentlichkeit seit den siebziger Jahren erfaßt hat. Historische Ausstellungen und der erkennbare Wunsch nach Gesamtdarstellungen der deutschen Geschichte, die Entdeckung der Alltags- und Regionalgeschichte und vor allem der „Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“ bezeugen ein neues oder wiedererwachtes Bedürfnis, durch die Aneignung eigener und fremder Vergangenheit zu einer Selbstfindung in der Gegenwart zu kommen. Geschichte konnte oder sollte nunmehr ein Unterrichtsfach sein, das nicht nur Emanzipation versprach, sondern auch Identität verhieß. Erst jetzt wurde Geschichte – in einem anderen Sinn als bisher – zu einem politischen Unterrichtsfach, in dem das historische Selbstverständnis der gegenwärtigen Gesellschaft seinen Ausdruck finden konnte²⁵.

Angesichts des öffentlichen Interesses, dessen sich der Geschichtsunterricht von nun an sicher sein konnte, mußten Richtlinien und Lehrpläne so angelegt sein, daß sie – neben ihrer didaktischen Modernität – auch politisch konsensfähig waren. Entsprechend ein Richtlinienwerk dieser unausgesprochenen Forderung nicht, war sein Scheitern vorhersehbar; in exemplarischer Weise geschah dies im Fall der Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre, deren erste, auf das oberste Lernziel „Emanzipation“ hin orientierte Fassung von 1972 die Kontroverse um den Geschichtsunterricht erst ausgelöst hat. Eine größere Chance, in der politischen Öffentlichkeit wie auch in der fachdidaktischen Diskussion akzeptiert zu werden, hatten zwei Curriculumentwürfe, die 1974 von zwei

23 Vgl. Erich Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977, mit Beiträgen von Karl-Ernst Jeismann, Rudolf Vierhaus und Jörn Rüsen. Zur weiteren Entwicklung des Didaktik-Begriffs vgl. Jörn Rüsen, *Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?*, in: Ernst Hinrichs/Wolfgang Jacobmeyer (Hrsg.), *Bildungsgeschichte und historisches Lernen*, Frankfurt a. M. 1991, S. 9–23.

24 Vgl. Hanna Maria Maier/Traute Petersen, *Stand und Probleme des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, in: P. Leidinger u. a. (Anm. 4), S. 210–217; Horst Kuss, *Lehrplan und Politik. Tendenzen und Defizite in neueren Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 21 (1993) 3/4, S. 188–207.

25 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, „Identität“ statt „Emanzipation“? *Zum Geschichtsbewußtsein in der Bundesrepublik*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 20–21/86, S. 3–16.

Arbeitsgruppen der Historiker- und Geschichtslehrerverbände vorgelegt worden waren²⁶. Es war schließlich die Konzeption der „Lübecker Arbeitsgruppe“ des Geschichtslehrerverbandes, dessen pragmatisches Curriculumverfahren aus einer Kombination von tradierten Inhalten und Gegenwartsbezug die weitere Entwicklung der westdeutschen Geschichtslehrpläne am meisten beeinflusst hat.

Auf den ersten Blick hat es den Anschein, als hätten sich in den westdeutschen Lehrplänen in den vergangenen vier Jahrzehnten die inhaltlichen Grundlinien mit ihren Schwerpunkten auf der deutschen und europäischen Geschichte nicht verändert. Welche Veränderungen tatsächlich eingetreten sind, zeigt ein vergleichender Blick auf die verschiedenen Lehrplan- und Schulbuchgenerationen: Seit etwa 1970, ablesbar z. B. an den Niedersächsischen Richtlinien und an Schulgeschichtsbüchern wie „Menschen in ihrer Zeit“ (1968 ff.), „Geschichtliche Weltkunde“ (1974 ff.) oder „Erinnern und Urteilen“ (1977 ff.), kam es zu einer verstärkten Aufnahme sozialgeschichtlicher Themen und zugleich zu einer zeitlichen Verschiebung der Unterrichtsinhalte zugunsten der neueren und neuesten Geschichte, so daß in manchen Bundesländern der Unterricht der 10. Klasse oft sogar erst mit dem Jahr 1945 einsetzt. Die Stärkung des Regionalbewußtseins führte zu einer vermehrten Aufnahme regional- und landesgeschichtlicher Themen, das Aufkommen neuer geschichtswissenschaftlicher Forschungsrichtungen, wie z. B. der Alltags-, Geschlechter- und Umweltgeschichte, wirkte seit den achtziger Jahren auf Lehrpläne und Schulbücher zurück. Der darbietende Unterricht wurde durch den erarbeitenden abgelöst, forschendes Lernen sollte an die Stelle des Lehrervortrags treten.

Es gibt inzwischen aber auch eine gegenläufige Tendenz: Die Kritik an einem Übermaß an Quellenarbeit, die den Unterricht bis heute – zumindest der Theorie nach – beherrscht, nahm zu und löste eine neue Diskussion über das erzählende Moment im Unterricht aus. Zu den neuesten Entwicklungen gehört die Forderung, die spielerischen, emotionalen und handlungsorientierten Anteile im Geschichtsunterricht zu verstärken²⁷.

Einschneidend verändert hat sich der Geschichtsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Was

26 Vgl. Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, hrsg. von Joachim Rohlfes und Karl-Ernst Jeismann, Stuttgart 1974.

27 Vgl. Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht, hrsg. von Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte und dem Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1992; Hilke Günther-Arndt, Der grüne Wollfaden oder Was heißt „Geschichte erzählen“ heute, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 36 (1985), S. 684–704; Peter Schulz-Hageleit, Geschichte: erleben–lernen–verstehen, Düsseldorf 1987.

1960 mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung angefangen hatte, setzte sich 1972 mit einer weiteren Vereinbarung der Kultusministerkonferenz fort, daß nämlich die Jahrgangsklassen der Oberstufe durch ein Kurssystem ersetzt wurden und das Fach Geschichte in einem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld aufging. Damit waren zwei gravierende Entscheidungen gefallen: Es konnte in der gymnasialen Oberstufe keinen kontinuierlichen Lehrgang Geschichte mehr geben und der Beitrag der Geschichte hatte sich auf gegenwartsorientierte Fragestellungen vor allem an das 19. und 20. Jahrhundert zu beschränken. Es dauerte noch einige Jahre, bis (1977) durchgesetzt war, daß Geschichte im Kurssystem in jedem Fall unterrichtet werden mußte, wenn nicht als eigenständiges Fach, so doch wenigstens „im Rahmen der Gemeinschaftskunde“²⁸.

Seitdem der Geschichtsunterricht wieder ein Politikum geworden war, hatte sich das Problem der Inhalte von der curricularen auf die politische Ebene verschoben. Die Zeit, in der die Kultusministerkonferenz Richtlinien zur Behandlung bestimmter historisch-politischer Probleme im Unterricht vorgeben konnte, war am Ende der siebziger Jahre vorbei. Schon 1976 war eine gemeinsame Stellungnahme zu den deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen nicht mehr möglich gewesen. Der letzte Beschluß, der die Reihe entsprechender Empfehlungen der fünfziger und sechziger Jahre fortgesetzt hatte, war der aus dem Jahre 1978 über die Behandlung der Deutschen Frage im Unterricht²⁹; zu einer gemeinsamen Beschlußfassung über die Friedenserziehung kam es nicht mehr.

Die Richtlinie über „Die Deutsche Frage im Unterricht“ beendete, so meinte damals Joachim Rohlfes, „das teils apathische, teils verlegene, teils indignierte Schweigen, das das Thema lange zugedeckt hielt“³⁰. Eine Diskussion im eigentlichen Sinn, die die fachdidaktischen Zeitschriften eine Zeitlang gefüllt hätte, ist daraus dennoch nicht entstanden; ebenso wenig das Bemühen, die DDR nicht nur nach ihrem eigenen Selbstverständnis zu betrachten, sondern auch – ganz im Sinn des

28 Wolfgang W. Wittwer, Beobachtungen zur Situation des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe II unter Berücksichtigung der KMK-Vereinbarungen vom 7. Juli 1972, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 24 (1973), S. 325–353.

29 Die älteren Empfehlungen der KMK (Ostkunde 1956, Jüngste Vergangenheit 1960, Totalitarismus 1962) sind abgedruckt bei Karl Borchert, Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, München 1965; vgl. ferner Die Deutsche Frage im Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 30 (1979), S. 343–356.

30 Joachim Rohlfes, Anmerkungen zum KMK-Beschluß „Die Deutsche Frage im Unterricht“, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 30 (1979), S. 357–361, Zitat S. 361.

KMK-Beschlusses – nach den Wertmaßstäben des Grundgesetzes. In vielen Schulgeschichtsbüchern – und somit auch in der Realität des Geschichtsunterrichts – war nach dem Grundlagenvertrag von 1972 das Bemühen um eine sachliche Darstellung der DDR-Geschichte soweit gegangen, daß die kritische Distanz gegenüber der DDR immer geringer wurde und beide deutsche Staaten – gewissermaßen wertfrei – auf eine Ebene gestellt wurden.

Auch an einer anderen Stelle des politischen Bewußtseins war der Geschichtsunterricht über die KMK-Empfehlung hinweggegangen: Die deutsche Frage wurde immer weniger als ein noch aktuelles Problem oder gar als ein nationaler Auftrag empfunden; statt dessen wurde die geteilte Staatlichkeit zunehmend als Normalzustand begriffen. Wenn Erich Kosthorst 1987 als Unterrichtsziel wenigstens „eine Doppelidentifikation mit jeweils einem deutschen Teilstaat und zugleich mit der weiterhin gegebenen Existenz einer ... (gesamt-) deutschen Nation“ forderte³¹, so stieß auch eine solche Stimme auf immer weniger positive Resonanz. Was für den größeren Teil der westdeutschen Gesellschaft gilt, trifft auch für den Geschichtsunterricht zu: Von ihm gingen nur wenige Anstöße zur Wiederherstellung der nationalen Einheit aus. Hierin war er nicht anders als die ihn tragende soziale und politische Wirklichkeit.

Am Ausgang der achtziger Jahre war in der Entwicklung des Geschichtsunterrichts ein gewisser Endpunkt erreicht: Die Lernzielorientierung der siebziger Jahre verlor an Gewicht, Lehrpläne waren wieder zu kombinierten Lernziel- und Stoffkatalogen geworden. Eine neue Konzeption von Geschichtsunterricht zeichnet sich seit 1989 ab: Die Schlüsselprobleme der Gegenwart scheinen gegenüber dem tradierten historischen Inhaltskanon als Auswahlkriterien den Vorrang zu gewinnen.

VI. Aufgaben und Probleme von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute

Was die westdeutsche Geschichtsdidaktik in den fünf Arbeitsfeldern der Theorie, Empirie, Pragmatik, der Geschichte und des internationalen Vergleichs bisher erreicht hat, ist erheblich, aber noch

31 Erich Kosthorst, Die Frage der deutschen Einheit im Spannungsfeld politischer Optionen und historischer Traditionen, in: Karl-Ernst Jeismann (Hrsg.), Einheit – Freiheit – Selbstbestimmung. Die Deutsche Frage im historisch-politischen Bewußtsein, Bonn 1987, S. 19–42, Zitat S. 38.

nicht genug, um ihr die Selbstsicherheit einer etablierten Wissenschaft zu verleihen. Aus der Theoriediskussion sind neben vielen Aufsätzen ein Handbuch der Geschichtsdidaktik (1979ff.), Abhandlungen über Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik, Darstellungen der Fachdisziplin „Didaktik der Geschichte“ und mehrere Bibliographien hervorgegangen; ähnlich positiv ist die Bilanz für die Geschichte von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, deren Bearbeitung durch ein Handbuch und einzelne Monographien und Aufsätze begonnen hat³².

Ausgesprochen schwach entwickelt ist bisher die Empirie. Obwohl Einigkeit darüber besteht, daß sich die Geschichtsdidaktik wie jedes andere Fach erst durch die empirische Erforschung ihres Gegenstandes als Wissenschaft ausweist, ist dieser Arbeitsbereich bisher nur zögernd erschlossen worden. Es ist vor allem das Verdienst von Bodo von Borries, mit seinen Untersuchungen über Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein dort wieder angeknüpft zu haben, wo Wolfgang Marienfeld, Karl Filser u. a. in den siebziger Jahren aufgehört hatten³³. Die meisten Publikationen, auch die der achtziger und neunziger Jahre, sind der Pragmatik zuzurechnen – dem Bereich, in dem es um die Vermittlung von Geschichte in den verschiedensten Kommunikationszusammenhängen von der Schule bis zum Museum oder zu den elektronischen Medien geht³⁴. Eine besondere Erwähnung verdienen dabei die Schulgeschichtsbücher, die in den vergangenen zwanzig Jahren in Aufbau, Inhalt und Erscheinungsbild erheblich verändert und verbessert wurden³⁵.

Zentraler Ort der internationalen Zusammenarbeit in der Geschichtsdidaktik war und ist das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig. Ursprünglich zur völkerverbindenden Verbesserung von Schulbüchern gegründet, ist es längst darüber hinausgewachsen und zu einem allgemeinen didaktischen Forschungsinstitut geworden. Zur Begeg-

32 Vgl. Handbuch der Geschichtsdidaktik, hrsg. von Klaus Bergmann u. a., Seelze-Velber 1992⁴. Zur geschichtsdidaktischen Theorie vgl. E. Kosthorst (Anm. 23); Hans Süßmuth, Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder, Göttingen 1980; J. Rohlfes (Anm. 22); Jörn Rüsen, Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989. Zur Geschichte von Unterricht und Didaktik vgl. P. Leidinger u. a. (Anm. 4).

33 Als Beispiel sei genannt Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hrsg.), Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991.

34 Über Neuerscheinungen berichten regelmäßig die Zeitschriften „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ und „Internationale Schulbuchforschung“.

35 Vgl. Dieter Tiemann (Hrsg.), Neue Schulgeschichtsbücher. Herausgeber und Autoren stellen ihre Werke vor, Bochum 1990.

nung und Zusammenarbeit von Geschichtsdidaktikern in Europa und – dem Anspruch nach – in der Welt hat die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, die 1980 auf Anregung von Walter Fürnrohr entstanden war, ebenfalls maßgeblich beigetragen. Die Zeitschriften beider Einrichtungen, die „Internationale Schulbuchforschung“ (ISF) und die „Mitteilungen“ der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik sind heute unverzichtbare Medien des internationalen Austausches über Fragen von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik.

Unter den vielen Aufgaben, deren Bearbeitung der Geschichtsdidaktik zukommt, sind die folgenden sieben die dringendsten:

1. Empirische Forschungen über historisches Lernen, insbesondere in der Schule, bleiben das größte Desiderat. Über die Rezeption und Wirkung historischer Kenntnisse und Einsichten wird viel vermutet, aber wenig empirisch nachgewiesen.
2. Richtlinien und Lehrpläne des Faches Geschichte sind bis heute nur in Ansätzen zum Gegenstand geschichtsdidaktischer Untersuchungen geworden³⁶. Es gibt weder eine Theorie des historischen Lehrplans noch zuverlässige Aussagen darüber, welche Funktion er für den Unterricht hat.
3. Über die historische Erwachsenenbildung liegen bisher nur wenige geschichtsdidaktische Arbeiten vor. Dieses Feld muß – zum Teil in Zusammenarbeit, zum Teil in Konkurrenz mit der politischen Bildung – sowohl theoretisch als auch praktisch erst erschlossen werden.
4. Der internationale Vergleich von Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik sollte fortgeführt werden. Da sich die Geschichtskultur der einzelnen Länder Europas und anderer Kulturkreise sehr unterschiedlich entwickelt hat, besteht gerade dort, wo sich Geschichtsbewußtsein in politisches Handeln umsetzt, ein großer Forschungsbedarf.
5. Das Verhältnis von historischer und politischer Kultur sollte allgemein stärker beachtet werden. Die Funktion der Geschichte im öffentlichen Leben, ihre Bedeutung für die Entstehung von politischen und sozialen Identitäten ist immer noch zu wenig untersucht.
6. Die Erforschung der eigenen Wissenschaftsgeschichte bleibt eine dauernde Aufforderung. Die historische Selbstvergewisserung der Geschichtsdidaktik fördert die theoretische Durchdringung ihres Gegenstandes, die dann zu pragmatischer

Arbeit überleitet. Zugleich zeigt sie die unvollendeten, ungenützten und in ihrer Zeit unzeitgemäßen, heute vielleicht aber gewünschten Möglichkeiten für Unterricht und Didaktik.

7. Ganz besonderer Aufmerksamkeit bedarf die Geschichtsmethodik der DDR. Es handelt sich dabei um mehr als nur um ein abgeschlossenes Arbeitsfeld, dessen theoretische Vorgaben und praktische Ausführungen zur Kenntnis zu nehmen wären. Geschichte und Geschichtsunterricht hatten in der DDR eine doppelte Aufgabe: das politische System zu legitimieren und die einzelnen Menschen als sozialistische Persönlichkeiten in dieses System zu integrieren. Vorrangiges Ziel des Geschichtsunterrichts war Identitätsbildung. Das heutige Ziel, die Deutschen in Ost und West allmählich zu einer neuen deutschen Nation zusammenwachsen zu lassen, kann nicht gelingen, wenn die historischen Voraussetzungen der deutschen Teil-Identitäten außer acht gelassen werden. Erforschung der DDR-Geschichtsmethodik und des DDR-Geschichtsunterrichts bedeutet nämlich zugleich Erforschung der mentalen Mechanismen, die das heutige politische Verhalten vieler ehemaliger DDR-Bürger geformt haben. Daß dabei auch allgemeine Aussagen über Wirksamkeit oder Erfolglosigkeit von Geschichtsunterricht gemacht werden könnten, erhöht die Bedeutsamkeit derartiger geschichtsdidaktischer Untersuchungen. Von nicht geringem Gewicht ist schließlich auch die Frage, ob und wieweit Arbeitsergebnisse der DDR-Geschichtsmethodik insbesondere aus dem Bereich der Empirie und der Pragmatik für die Geschichtsdidaktik der neunziger Jahre von Belang sein können.

Die Welt, in der der Geschichtsunterricht der neunziger Jahre stattfindet, hat sich gewandelt. Die Folgen der „unerhörten Begebenheit“, wie Wolf Lepenies die deutsche Vereinigung treffend genannt hat, sind noch unüberschaubar, ebenso die Folgen der neuen Staatsvielfalt, die Europa ein neues Gesicht gegeben hat. Aber weder Europa noch Deutschland sind isolierte Erscheinungen: Sie sind Teile der einen Welt, deren Unteilbarkeit allgegenwärtig ist. Die Posthistoire, in der es anscheinend nur darauf ankam, den universalen Prinzipien des westlichen Wertesystems zum Durchbruch zu verhelfen, ist nicht eingetreten. Die Geschichte, die man vielfach überwunden glaubte, ist zurückgekehrt und bestimmt den politischen Alltag der Welt mehr denn je.

Soll der Geschichtsunterricht seine Orientierungsfunktion behalten, soll er zum Verstehen der Welt von heute beitragen, muß er sich auf seine Aufgaben radikal neu besinnen. Die Forderung, den Geschichtsunterricht neu zu konstituieren, kann

³⁶ Vgl. Karl-Ernst Jeismann/Bernd Schönemann, Geschichte amtlich, Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik, Frankfurt a. M. 1989.

nicht heißen, ihn um einige aktuelle Themen zu erweitern oder ältere Inhalte durch vermeintlich modernere auszutauschen. Empirische Erhebungen aus jüngster Zeit belegen, was erfahrene Lehrer und Geschichtsdidaktiker schon lange wissen: Der Versuch, Geschichte als chronologisches Kontinuum zu unterrichten, ist gescheitert. Der Ansatz zur Reform muß daher ein zweifacher sein: Der Geschichtsunterricht muß sich auf wenige Themen konzentrieren, diese aber intensiv erarbeiten lassen; und er muß lehren, in historischen Kategorien zu denken, damit die Welt als historisch gewordene und insofern auch als veränderbare begriffen wird.

Ein Geschichtsunterricht, der auf die Herausforderungen seiner Zeit eingeht, muß keineswegs, wie

ein ausländischer Beobachter geurteilt hat, die Welt nur als „soziologisches Phänomen“ beschreiben, „als ob sie gestern oder heute begonnen hätte“³⁷. Geschichtsunterricht wird sich auch in Zukunft – selbstverständlich – mit der Vergangenheit beschäftigen müssen, aber vornehmlich mit der Vergangenheit, von der die Gegenwart Antworten auf ihre Probleme von heute erwarten kann. So revolutionär, wie es scheint, ist dieser Gedanke nicht; er stammt von dem preußischen Historiker Johann Gustav Droysen, der ihn schon vor über hundert Jahren geäußert hat.

37 So der polnische Botschafter in Deutschland, Janusz Reiter, nach: Kulturpolitische Korrespondenz, hrsg. von der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Heft 899 vom 25. 4. 1994, S. 4.

Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld zwischen äußerer und innerer Disziplinierung

Dieser kurze Beitrag kann nicht die Geschichte einer vergangen und im doppelten Sinne abgeschlossenen Wissenschaftsdisziplin darstellen. Er will aus dem ganz persönlichen Blickwinkel eines Vertreters dieser nicht mehr existierenden Disziplin einige Überlegungen zum Erkunden von deren Vergangenheit und zum Umgang mit dieser anbieten.

I. Vergangenheit ist noch keine Geschichte

„Methodik des Geschichtsunterrichts“ hieß in der DDR die Wissenschaftsdisziplin, die in etwa der „Geschichtsdidaktik“ in der alten Bundesrepublik entsprach. Schon dieser Name läßt auf Nähe zu Schule, Lehren und Lernen, Erziehung und Erziehungswissenschaften schließen, und damit wird bereits recht gut unser einstiges Selbstverständnis als (DDR-)Geschichtsmethodiker umrissen. In der Rückschau befremdet es, daß wir unsere Disziplin kaum definiert hatten; reflektierendes Selbstverständnis ist in den wenigen Standardpublikationen nicht expliziert worden¹. Eine ähnliche Vernachlässigung erfuhr die Geschichte unserer Disziplin, zu welcher lediglich einige Zeitschriftenartikel existierten – weniger als die Veröffentlichung westdeutscher Autoren zum gleichen Themenkomplex².

1 Vgl. Autorenkollektiv (Ltg. Friedrich Weitendorf), *Geschichtsunterricht – Methodisches Handbuch für den Lehrer*, Berlin (DDR) 1961; Bernhard Stohr, *Methodik des Geschichtsunterrichts*, Berlin (DDR) 1962, Neuaufgabe; Autorenkollektiv (Ltg. Bruno Gentner/Reinhold Kruppa), *Methodik Geschichtsunterricht*, Berlin (DDR) 1975, Neuaufgabe.

2 Vgl. Bernhard Stohr, *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Zeit von 1945 bis 1949*, in: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*, 10 (1959) 2; ders., *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der deutschen demokratischen Schule*, in: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*, 11 (1960) 3; Hans Otto Gericke, *Vor vierzig Jahren: Neubeginn des Geschichtsunterrichts in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*, in: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*, 37 (1986) 1; Waltraud Herzberg, *Nachforschungen zu ausgewählten Fragen der Anfänge unseres Geschichtsunterrichts*, ebd.; Norbert Schwarte, *Ziele und Methoden des Geschichtsunterrichts in der DDR*, in: Reinhard Mielitz (Hrsg.), *Das Lehren der Geschichte*,

Aus diesem Grunde und vor allen natürlich wegen der Wende, der Vereinigung und des mit ihnen erfolgenden Paradigmenwechsels müßte die Geschichte der DDR-Geschichtsmethodik erst noch geschrieben werden. Derzeit ist diese Disziplin nur Vergangenheit; ihre umfassende rekonstruierende Beschreibung einerseits und ihre verantwortbare differenzierende Deutung andererseits stehen noch aus. Wohl gibt es aus jüngster Zeit interessante Wortmeldungen westdeutscher und ostdeutscher Autoren, jedoch sollten diese zumeist allgemeinen, isolierten, pauschalisierend verurteilenden oder verteidigenden Darstellungen nicht einen polarisierenden Schlußpunkt unter dieses Kapitel getrennter deutscher Vergangenheiten setzen³. „Die deutsche Einheit als Herausforderung der Geschichtsdidaktik“⁴ – das könnte heißen, in gemeinsamer Arbeit die Chance zu nutzen, um auch für diesen Bereich (ost-)deutscher Vergangenheit eine verantwortbare und annehmbare, eine den geistigen Graben zuschüttende und in eine gemeinsame Zukunft weisende Geschichte zu schreiben.

Bei einem derartigen Vorhaben sollten die früheren DDR-Geschichtsmethodiker nicht ausgeklammert bleiben. Von den einst rund 100 Vertretern dieser Disziplin sind heute kaum mehr als eine Handvoll aktiv, und von den Hochschullehrern ist niemand übriggeblieben. Nicht wenige der heutigen Rentner, Vorruehändler, Inhaber von ABM-

Göttingen 1969; Dieter Riesenberger, *Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen*, Göttingen 1973; Hans-Dieter Schmid, *Geschichtsunterricht in der DDR*, Stuttgart 1979; Hans-Georg Wolf, *Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR von 1945 bis zur Gegenwart*, in: *Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.), Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, 1988.

3 Vgl. Joachim Rohlfes, *Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke. Kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 41 (1990) 11; Reinhold Kruppa, *Der Geschichtsunterricht vor der Wende*, in: *Geschichte – Erziehung – Politik*, 4 (1993) 11; Hans Wermes, *Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen*, in: *Geschichte – Erziehung – Politik*, 4 (1993) 9; Heinz Säger, *Heilsame Selbstkritik oder heillose Selbstaufgabe?*, in: *Geschichte – Erziehung – Politik*, 5 (1994) 6.

4 Vgl. Dieter Tiemann, *Die deutsche Einheit als Herausforderung der Geschichtsdidaktik*, in: *Das Parlament*, Nr. 40/1991, S. 15.

Stellen, Arbeitslosen usw. dürften bereit sein, ihr berufliches Leben differenzierend, selbstkritisch und zugleich mit Selbstachtung und Würde historisierend zu reflektieren. Für ihr Einbeziehen in das Schreiben einer Geschichte des DDR-Geschichtsunterrichts und seiner Methodik gibt es hoffnungsvolle Ansätze⁵.

II. Das Selbstverständnis der Geschichtsmethodik als pädagogischer Disziplin

In der DDR war für die Planung und Leitung pädagogischer Forschung und damit in gewissem Maße auch für die Entwicklung der Erziehungswissenschaften seit Anfang der siebziger Jahre die Akademie der Pädagogischen Forschungen (APW) zuständig. Ihre Planungshoheit nahm sie in „Fünfjahresplänen“ wahr. Der „Zentrale Plan der pädagogischen Forschung 1986–1990“ sah für 1989 die Manuskriptvorlage einer neuen „Fachmethodik Geschichte“ als Standardpublikation dieser Disziplin und als eine Art Hochschullehrbuch vor. Ich gehörte dem großen Autorenkollektiv an und sollte einer der drei Herausgeber sein. Erstmals wollten wir in solch einem Buch unsere Disziplin expressis verbis definieren, und so hatte ich 1988 im Entwurf des Einführungsabschnittes formuliert: „Die Methodik des Geschichtsunterrichts, umgangssprachlich verkürzt auch Geschichtsmethodik genannt, ist eine pädagogische Wissenschaftsdisziplin, ein Element im System der einheitlichen sozialistischen pädagogischen Wissenschaften. Ihr Hauptgegenstand ist die Bildung und Erziehung der Schüler im Geschichtsunterricht, ist das Lehren und Lernen in diesem Fach. Sie untersucht Ziele, Inhalte, Prozesse, Bedingungen und Entwicklungstendenzen des Geschichtsunterrichts, deckt die diesen zugrundeliegenden und zwischen ihnen bestehenden gesetzmäßigen Zusammenhänge auf. Aus ihnen vor allem leitet sie fachspezifische Prinzipien, Methoden und Mittel zur optimalen Gestaltung des Unterrichts ab.“⁶

5 Vgl. Uwe Uffelman, Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht, in: Geschichte – Erziehung – Politik, 5 (1994) 5 und 6; Dagmar Klose/Uwe Uffelman (Hrsg.), Vergangenheit – Geschichte – Psyche, Idstein 1993; Wolfgang Protzner/Alexandra Neubauer/Christel Schuster, Der Geschichtsunterricht in der DDR als Instrument der SED-Politik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29/93; Jörg Calließ (Hrsg.), Getrennte Vergangenheit – gemeinsame Geschichte. Zur historischen Orientierung im Einigungsprozeß, in: Loccumer Protokolle, Nr. 65/91, Rehbürg-Loccum 1992.

6 Vgl. Maschinenschriftliches Manuskript im Besitz des Verfassers.

Ein derartiges Selbstverständnis hatten wir verinnerlicht; es einte uns zu „der“ DDR-Geschichtsmethodik. Unsere Disziplin war so einheitlich und geschlossen, wie es „die“ DDR-Pädagogik und „die“ DDR-Geschichtswissenschaft insgesamt waren. Diese Geschlossenheit lag letztlich begründet in einem geschlossenen Gesellschafts-, Geschichts- und Menschenbild – Wesensmerkmalen des damaligen sozialistischen Systems also. Mit Ausnahme der wenigen Mitarbeiter an der APW haben wir Geschichtsmethodiker als Lehrerbildner gearbeitet. „Stellung und Aufgaben der Methodik des Geschichtsunterrichts in der Ausbildung von Diplomlehrern für das Fach Geschichte“ sind 1985 definiert worden „als eine pädagogische Disziplin, die unter den spezifischen Bedingungen des Faches Geschichte die allgemeinen Prinzipien der Didaktik, der Erziehungstheorie und der Lern- und Entwicklungspsychologie anwendet und deren Gegenstand und Aufgaben von den theoretischen und ideologischen Grundpositionen der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft erheblich mitbestimmt sowie von der Fragestellung determiniert werden, welchen Beitrag der Geschichtsunterricht zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend zu leisten vermag“⁷.

Wir verstanden uns gewissermaßen als Geschichtspädagogen und verorteten uns im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Geschichtswissenschaft näher bei den allgemeinen Erziehungswissenschaften. Konsequenterweise promovierten wir zum „Dr. paed.“ und habilitierten uns zum „Dr. sc. paed.“. An den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gehörten wir in der Regel der „Fakultät für pädagogische Wissenschaften“ an, in welcher sich vorwiegend das Promotions- und Habilitationsgeschehen abspielte und an deren Spitze ein (nicht weisungsberechtigter) Dekan stand.

III. Sowjetische Importe und nationale Traditionen

Als selbständige Disziplin etablierte sich die Geschichtsmethodik in der DDR hauptsächlich in den fünfziger Jahren – zu einem Zeitpunkt also, als die Weichen für ein sozialistisches Gesellschaftsmodell und ein adäquates Bildungs- und Erziehungskonzept bereits gestellt waren. Sowjetische Veröffentlichungen übten beim Entstehen der DDR-Geschichtsmethodik eine prägende Wirkung aus,

7 Horst Diere, in: Grundfragen der akademischen Ausbildung von Diplomlehrern für Geschichte in der DDR, in: Potsdamer Forschungen, Reihe A, Heft 69, PH Potsdam 1985, S. 103.

besonders Arbeiten von Jefimow, Karzow, Krugljak⁸. Zuvor waren in der SBZ schon Übersetzungen sowjetischer Lehrbücher für Pädagogik und Psychologie erschienen, durch welche auch die Ausbildung der zumeist neuen Geschichtslehrer („Neulehrer“) entscheidend beeinflusst worden ist. Auch das zitierte, 1988 formulierte Selbstverständnis knüpft letztlich an einen Import aus der Sowjetwissenschaft an, wie folgende Passage aus der 1948 erschienenen Übersetzung des Pädagogik-Lehrbuches von Jessipow/Gontscharow verdeutlicht: „Zu den pädagogischen Wissenschaften gehört auch die Methodik des Unterrichts in den einzelnen Gegenständen . . . Die Methodik jedes Unterrichtsfaches ist gleichsam eine spezielle Didaktik.“⁹

Für die gesamte DDR-Zeit bleibt dann ein derartiges Selbstverständnis bestimmend und wird nicht weiter hinterfragt. Der Weg dahin in den Jahren 1945–1950 dürfte ein interessantes Feld differenzierender Forschung abgeben. Dabei sind für die SBZ und die Anfangsjahre der DDR die Prägungen der Geschichtsmethodik durch Schulpolitik und Pädagogik wahrscheinlich viel stärker gewesen als durch die Geschichtswissenschaft. Erst als mit einem gewissen Zeitverzug die Herausbildung und der Alleingeltungsanspruch einer sozialistischen Geschichtswissenschaft durchgesetzt waren, konnte der bestimmende Einfluß dieser marxistisch-leninistischen Historie auf den Geschichtsunterricht und dessen Methodik zunehmen, und das hielt dann bis zum Ende der DDR-Zeit an. Überhaupt zeichnen sich pädagogisches Selbstverständnis und marxistisch-leninistische Fundierung als Wesensmerkmale unserer DDR-Geschichtsmethodik durch Kontinuität, Stabilität und Erstarrung aus; auf diesen Feldern hat es nach den „Schlüsseljahren“ 1948–1950 keine prinzipiellen Entwicklungen mehr gegeben.

Forschungen zu Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR dürften auch erhelten, wie in unserer schulischen historischen Bil-

8 Vgl. Wissenschaftliche Grundlagen der Geschichtsmethodik. (Übersetzung aus dem Russischen), in: Geschichte in der Schule, 7 (1954) 2, S. 77 ff.; A. W. Jefimow, Einige Probleme der Geschichtsmethodik als Wissenschaft, in: Geschichte in der Schule, 8 (1955) 5, S. 270 ff.; W. G. Karzow, Über Aufgaben und Inhalt der Methodik des Geschichtsunterrichts, in: Geschichte in der Schule, 8 (1955) 6, S. 345 ff.; M. I. Krugljak, Über die Geschichtsmethodik als Wissenschaft, in: Geschichte in der Schule, 8 (1955) 7, S. 403 ff.; vgl. auch Florian Osburg, Bericht über die Arbeit der Geschichtsmethodiker an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten der Deutschen Demokratischen Republik, in: Geschichte in der Schule, 7 (1954) 11, S. 649; Friedrich Donath, Was uns die sowjetische Geschichtsmethodik lehrte, in: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde, (1967) 10, S. 905 ff.

9 B. P. Jessipow/N. K. Gontscharow, Pädagogik, Berlin–Leipzig 1948, S. 23.

dung gewisse nationale Traditionen fortwirkten und in den Dienst der Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins genommen wurden. Vor allem in den sechziger und siebziger Jahren kam es im DDR-Geschichtsunterricht zu einer Dominanz von „Erkenntnisarbeit“¹⁰, zur detaillierten Vorgabe eines „Erkenntnisystems“, welches gelegentlich bis zu einzelnen Unterrichtsstunden aufgeschlüsselt wurde. Geschichtelernen war auf eine Anhäufung geordneten Wissens zentriert, auf Gedächtnisleistungen, auf Abrufbarkeit und Kontrollierbarkeit dieser „Kenntnisse“ und „Erkenntnisse“. Deutsche Geschichte, primär die politische, stand im Zentrum. Sieht man von der offenen politisch-ideologischen Ausrichtung des angestrebten Wissensbestandes ab, so hat die quantitativ-kumulativ-chronologisch akzentuierte Vermittlung von Kenntnissen über deutsche Geschichte durch Geschichtsunterricht durchaus eine lange nationale deutsche Tradition, die wahrscheinlich im Bereich gymnasialer Bildung auch in der alten Bundesrepublik lange nachgewirkt hat.

Zeitweilig unterlag die DDR-Geschichtsmethodik auch systemneutralen industriegesellschaftlichen Einflußfaktoren. Ich meine vor allem Tendenzen einer kybernetischen Modellierung pädagogischer Prozesse¹¹, die aber Ende der sechziger Jahre „von oben“ rigoros abgebrochen wurden, weil „Partei und Staat“ eine „Entideologisierung“ und damit prinzipielle Abweichungen von dem allein akzeptierten sozialistischen Bildungs- und Erziehungskonzept befürchteten.

Partiell gab es auch eine Beeinflussung unserer Geschichtsmethodik durch die analogen Disziplinen in anderen sozialistischen Ländern. Mit diesen verband uns das Modell einer monistischen sozialistischen Pädagogik und einer ähnlich geschlossenen Geschichtswissenschaft. Auf den im Zweijahresrhythmus reihum stattfindenden „Internationalen Symposien zum Geschichtsunterricht in sozialistischen Staaten“ wurde unter sowjetischer Führung eine solche Einheitlichkeit praktiziert und konsolidiert – zumindest bis 1985. Die einzelnen geschichtsmethodischen Wissenschaftsbereiche (Lehrstühle) unterhielten außerdem vielfältige Kontakte mit Partnern in den „Bruderländern“. Über diese Kontakte sowie durch bestimmte Veröffentlichungen wurde unsere Disziplin beeinflusst, beispielsweise in Fragen einer regional- und heimatgeschichtlichen Akzentuierung und einer medialen Ausgestaltung von Geschichtsunterricht in der Tschechoslowakei, in Polen und Ungarn.

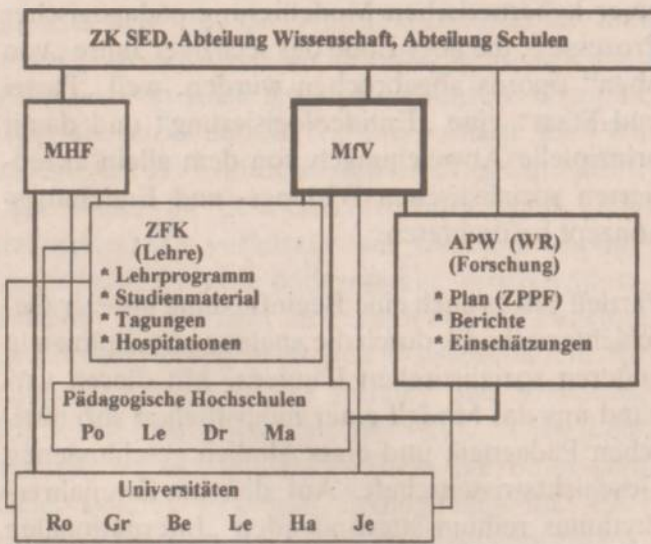
10 Vgl. Autorenkollektiv (Ltg. Bruno Gentner), Aktuelle Probleme der Denk- und Erkenntnisarbeit im Geschichtsunterricht, Berlin (DDR) 1967.

11 Vgl. B. Stohr (Anm. 1), Auflage 1968, S. 133 ff.

IV. Einbindung in äußere Disziplinierungsstrukturen

„Alle Lehrerbildungseinrichtungen haben die Aufgabe, klassenbewußte, marxistisch-leninistisch und fachwissenschaftlich sowie pädagogisch-methodisch hochgebildete Lehrer auszubilden.“¹² Diese Forderungen erhob Kurt Hager, für ideologische Fragen zuständiges Politbüromitglied im ZK der SED, auf einer vom Ministerium für Volksbildung im November 1985 in Erfurt veranstalteten Konferenz, bei der es ausschließlich um Lehrerbildung ging. Keineswegs zufällig ist die Reihenfolge seiner Postulate; sie läßt die dienende Funktion und die Abhängigkeiten der Unterrichtsmethodiken leicht erkennen. Vereinfacht kann der Platz unserer Disziplin in einer zentralistisch ausgerichteten Strukturpyramide wie folgt veranschaulicht werden:

Übersicht 1: Die Einbindung des Wissenschaftsbereichs Geschichtsmethodik in staatliche Disziplinierungsstrukturen



(MHF = Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen; MfV = Ministerium für Volksbildung; ZFK = Zentrale Fachkommission; APW = Akademie der Pädagogischen Wissenschaften; WR = Wissenschaftlicher Rat; ZPPF = Zentraler Plan für die pädagogische Forschung; Po = Potsdam; Le = Leipzig; Dr = Dresden; Ma = Magdeburg; Ro = Rostock; Gr = Greifswald; Be = Berlin; Ha = Halle; Je = Jena)

An sechs Universitäten (Rostock, Greifswald, Berlin, Halle, Leipzig, Jena) und vier Pädagogischen Hochschulen (Potsdam, Dresden, Leipzig, Magdeburg) bestanden „Wissenschaftsbereiche“ (Lehrstühle) für Geschichtsmethodik. Zumeist bildeten sie gemeinsam mit den historischen Fach-

¹² Zielklare vorausschauende Bildungspolitik, in: Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 48/1985, S. 34 (Dokumentation).

bereichen die seit der 3. Hochschulreform existierenden „Sektionen“ (für Geschichte). Als Geschichtspädagogen waren wir konsequenterweise doppelt an- und eingebunden: bei den allgemeinen Erziehungswissenschaftlern und bei den Fachhistorikern. Der Zentralen Fachkommission *Methodik des Geschichtsunterrichts*, die gleichermaßen bei den Ministerien für Hoch- und Fachschulwesen und für Volksbildung angesiedelt war, gehörten alle Leiter der genannten Wissenschaftsbereiche an, wobei die Unterstellung der Pädagogischen Hochschulen gegenüber dem Volksbildungsministerium besonders stringent gehandhabt wurde. Ausbildungs- und Lehrfragen bildeten Arbeitsschwerpunkte, die Ausarbeitung verbindlicher zentraler „Lehrprogramme“ und empfehlender zentraler „Studienmaterialien“, die Durchführung der jährlichen „Methodikertagungen“ sowie die Überprüfung der Umsetzung des Lehrprogramms an ausgewählten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durch zentrale Hospitationsgruppen waren die Hauptarbeitsformen.

Über die dem Ministerium für Volksbildung eng nachgeordnete Akademie der Pädagogischen Wissenschaften erfolgte vorrangig die zentrale Führung von Forschung. Alle Leiter der zehn Wissenschaftsbereiche für Geschichtsmethodik gehörten dem Wissenschaftlichen Rat für *Methodik des Geschichtsunterrichts* an. Aus dem jeweils für fünf Jahre geltenden „Zentralen Plan für die pädagogische Forschung“ wurden weitere disziplinspezifische Aufgaben abgeleitet, wobei auch die Wünsche und Angebote der Wissenschaftsbereichsleiter, die ja zumeist gleichzeitig Forschungsgruppenleiter waren, Berücksichtigung finden konnten.

Die Entwicklung der DDR-Geschichtsmethodik verlief weitgehend isoliert von westlicher, westeuropäischer bzw. westdeutscher Forschung, die in Form einer sogenannten „Auseinandersetzung“ meist nur konfrontativ zur Kenntnis genommen wurde. Doch wirkten sich – vermittelt und zeitversetzt – bestimmte Trends westdeutscher Pädagogik und Geschichtsdidaktik sehr wohl aus, beispielsweise Curriculumtheorien, Lernzielplanungsmodelle und Werteorientierungskonzepte. Bis auf zwei oder drei Ausnahmen gab es unter uns Geschichtsmethodikern keine „Reisekader“, und mit den vor allem im letzten DDR-Jahrzehnt den Hochschullehrern abverlangten „Kontaktverzichtserklärungen“ sollte selbstgenügsames politisch-ideologisches Wohlverhalten gesichert werden. Zweifellos ist durch derartige Praktiken auch einem wissenschaftlichen Provinzialismus Vor-schub geleistet worden.

V. Von der Dominanz innerer Disziplinierung

Unmittelbar repressive Eingriffe durch „Partei und Staat“ dürften im Bereich der Geschichtsmethodik äußerst selten gewesen sein; unsere durch Sozialisation und Erziehung geschaffene „Selbstzensur“ machte sie unnötig. Wir hatten das geschlossene Gesellschafts-, Geschichts- und Menschenbild des Marxismus-Leninismus im wesentlichen verinnerlicht, glaubten an die Existenz einer einzigen historischen Wahrheit und wähten uns in ihrem Besitz. Geschichtelernen war dieser einen Wahrheit verpflichtet. Alle Schüler sollten durch vielfältige Lerntätigkeiten möglichst effektiv zu ihr gelangen und von ihr „begeistert“ sein. Zweifeln gehörte nicht zum Unterrichtsziel, und „Überzeugungsarbeit“ kannte kein Überwältigungsverbot. Wir verfügten über einen schier unerschütterlichen Glauben an die Formbarkeit des Menschen und an die Macht von Erziehung.

Analog sah das angezielte Berufsethos eines „gutmeinenden“ und schülernahen Geschichtslehrers aus, wie die folgende, einem Tugendkatalog ähnelnde Passage aus dem „Arbeitsplan für das Studienjahr 1989/90 des Wissenschaftsbereiches ‚Methodik des Geschichtsunterrichts‘ an der Pädagogischen Hochschule Dresden“ verdeutlicht¹³:

„Orientierungen unserer Arbeit am Gesamtprofil der auszubildenden Geschichtslehrer:

- Geschichtslehrer als Menschenformer, als politischer Vertrauter seiner Schüler;
- Geschichtslehrer als Mitgestalter unserer Gesellschaft, der auch und vor allem mit der Dynamik unseres Geschichtsbildes mitgehen kann und will;
- Geschichtslehrer als sachkundiger Erzähler (i. w. S.);
- Geschichtslehrer als Setzer und Durchsetzer von Normen, gemeinsam mit den Schülern (Moral, Normen, Vorbildwirkung);
- Geschichtslehrer als Teil des kollektiven Subjekts im Unterricht (u. a. Dialektik Schule-Gesellschaft, Kommunikationserlebnis Unterricht);
- Geschichtslehrer und sein tiefes Lehrplanverständnis, seine langfristige Planung des Unterrichts;
- Geschichtslehrer als individuelle, einmalige, initiativreiche Persönlichkeit.“

VI. Eine unterrichts- und lehrplanbezogene Disziplin in einem einphasigen Lehrstudium

Die DDR-Geschichtsmethodik war zuerst und vor allem eine *Lehrdisziplin*. Klagen über praxisfernes Studieren und zu lange Studienzeiten gab es kaum. Wer in der DDR beispielsweise Geschichtslehrer werden wollte, traf diese Entscheidung, deren Konsequenzen er kannte, in der Regel vor Studienbeginn, und er absolvierte dann vom ersten Tag an ein streng berufsorientiertes Studium, in welchem sich, bei einem hohen Anteil des „marxistisch-leninistischen Grundlagenstudiums“, die erziehungswissenschaftliche und die in zwei Disziplinen erfolgende Fachausbildung die Waage hielten. Die Diplomlehrausbildung erfolgte an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gleichartig und gleichwertig. Bereits im zentralen „Studienplan“ und im zentralen „Lehrprogramm“¹⁴ erfolgte eine Vorstrukturierung wichtiger inhaltlicher und studienorganisatorischer Verknüpfungen, was durch die Bezogenheit aller auf das jeweils eine sozialistische Gesellschafts-, Geschichts- und Menschenbild sowie auf die jeweils marxistisch-leninistisch fundierten einzelnen Wissenschafts- und Lehrdisziplinen sowohl erforderlich als auch möglich war. Weil Lehrstudium in der DDR einphasig geschah, bildeten (auch) in der Geschichtsmethodik theoretische und praktische Unterweisung eine enge Einheit, wodurch u. a. ein hoher Lehranteil zustande kam, und entsprechend groß war unser Personalbesatz. 1989 wies beispielsweise der Wissenschaftsbereich Geschichtsmethodik an der PH Dresden, der für die geschichtsmethodische Ausbildung von insgesamt rund 450 Studenten vom 3. bis 5. Studienjahr verantwortlich war, die in Übersicht 2 beschriebene Struktur auf.

Das zentrale Lehrprogramm erfuhr in Gestalt von „Jahresarbeitsplänen“ der einzelnen Wissenschaftsbereiche seine konkretisierende Umsetzung, wobei vor Ort eine weitere Feinabstimmung mit anderen Disziplinen üblich war. Gegenseitige Hospitationen bildeten dabei keine Ausnahme. Unser durchgehend beruflich und berufspraktisch profiliertes und auf den erfolgreichen, termingerechten Abschluß aller orientiertes Lehrstudium barg – abgesehen von seiner monistischen ideologischen Prägung – auch die Gefahr einer Verschulung in sich. Potenziert wurde diese noch dadurch,

14 Solche zentralen Lehrprogramme wurden über die Zentrale Fachkommission (ZFK) erarbeitet und von den genannten beiden Ministerien 1970, 1976 und 1983 in Kraft gesetzt.

13 Vgl. Maschinenschriftliches Manuskript im Besitz des Verfassers.

Übersicht 2: Die Struktur des Wissenschaftsbereichs Geschichtsmethodik an der PH Dresden (1989)

□	Status	akad. Grad	Lehrtätigkeit	Forschungstätigkeit
1	ord. Professor	Dr. sc. paed.	Lehrstuhlleiter (Konzeptionen), Vorlesungen (VL), Diplomausbildung (wahlobligatorische Ausbildung [woA]), Großes Schulpraktikum (GSP), Prüfungen (Pr)	Leiter der Forschungsgruppe (Konzeptionen), Leiter des Forschungsseminars (FS), Doktorandenbetreuung
1	ord. Dozent	Dr. sc. paed.	VL, woA, GSP, Pr	Doktorandenbetreuung, Teilnahme am FS, eigene Untersuchungen
1	Oberassistent	Dr. paed.	Seminar (S), GSP, Pr	Arbeit an Promotion B (Habilitation)
1	unbefristeter Assistent	Dr. paed.	Geschäftsführung, schulpraktische Übungen (SPÜ), S, GSP, Pr	Teilnahme am FS
1	Lektor	Dr. paed.	16 Wochenstunden obligatorisch: S, SPÜ, GSP, Pr	
2	Lehrer im Hochschuldienst (LHD/LIH)	Dr. paed. (nicht obligatorisch)	20 Wochenstunden obligatorisch: S, SPÜ, GSP, Pr	
3	befristete Assistenten, für 4 Jahre	Diplomlehrer für Geschichte	S, SPÜ, GSP	Arbeit an Promotion A, Teilnahme am FS
2	planmäßige Aspiranten, für 3 Jahre	Diplomlehrer für Geschichte	2 Wochenstunden obligatorisch: SPÜ, GSP	Arbeit an Promotion A, Teilnahme am FS

daß die Studenten vom ersten Tag an in stabile „Seminargruppen“ eingebunden waren, von einem „Seminargruppenberater“ meist fürsorglich und „gut gemeint“ betreut wurden, in Form von „Studienanleitungen“ oft noch kleinschrittige Hilfen erhielten und so mit hoher Sicherheit und großer Termintreue durch ihr Studium gehen konnten, manchmal nahezu „geleitet“ wurden. Wir Lehrkräfte waren zur „Planerfüllung“ mit möglichst minimalen Studienabbrüchen angehalten – ein Umstand, welchen wir gelegentlich durch das geflügelte Wort „Dem Diplom entgeht keiner“ bissig charakterisierten.

VII. Wissenschaftliche Schulen im Rahmen eines geschlossenen Systems?

Die DDR-Geschichtsmethodik war natürlich ebenfalls eine *Wissenschafts- und Forschungsdisziplin*, auch wenn an den Universitäten und Hoch-

schulen die lehrende Vermittlung und studentische Aneignung ihres Begriffs-, Kenntnis-, Prinzipien- und Methodensystems im Vordergrund standen. Professoren, Dozenten, Oberassistenten und Assistenten aber verfügten über ein Arbeitszeitbudget für Forschung. Eine wichtige „Plangröße“ stellte die Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses dar, wofür mit „Forschungsstudenten“, „planmäßigen und außerplanmäßigen Aspiranten“, „befristeten Assistenten“ und „freien Doktoranden“ ein spezifischer Mechanismus existierte. Eine „Vergreisung der Hochschullandschaft“ kannten wir nicht. Zu den Arbeitspflichten aller Hochschullehrer zählte auch die Betreuung von Doktoranden.

Ausschließlich Forschungsaufgaben – einschließlich zentraler Planung und Leitung – nahm die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) wahr, und dies in einer disziplinären Strukturierung. Die für jeweils fünf Jahre geltenden Planvorgaben kamen in der Regel über Konsulta-

Übersicht 3: Forschungskomplexe der DDR-Geschichtsmethodiker in den achtziger Jahren

Uni Rostock	1. Arbeitsgemeinschaften, fakultativer Geschichtsunterricht 2. (Die Karte im Geschichtsunterricht)
Uni Greifswald	1. Audio-visuelle Unterrichtsmittel (Film); ästhetisch-künstlerische Aspekte von Geschichtselernen 2. 10. Klasse (Unterrichtshilfen)
Uni Berlin	1. Einheitlichkeit und Differenzierung 2. Klasse 8 (Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen) 3. (Tafelbilder im Geschichtsunterricht)
Uni Leipzig	1. Schülertätigkeiten, Könnensentwicklung 2. Klasse 6 (Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen)
Uni Halle	1. Das Lehrbuch im Geschichtsunterricht 2. Klasse 7 (Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen)
Uni Jena	1. Leistungsermittlung, Kontrolle, Bewertung 2. Klasse 10 (Unterrichtshilfen)
PH Potsdam	1. Schülerinteresse für Geschichte, Schülerbezogenheit von Geschichtsunterricht 2. Abiturstufe (Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen)
PH Leipzig	1. Visuelle Unterrichtsmittel 2. Kommunikatives Lernen im Geschichtsunterricht 3. Klasse 9 (Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen)
PH Dresden	1. Vollständiger Aneignungsprozeß im Geschichtsunterricht 2. Unterrichtsplanung – Unterrichtshilfen 3. Klasse 5 (Lehrplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfen)
PH Magdeburg	1. Geschichtliches Erfahrungswissen der Schüler
APW	1. Lehrgangsstrukturen / Lehrpläne / Lehrplaninterpretation

tionen mit den Wissenschafts- und Forschungsgruppenleitern zustande. Mir zum Beispiel ist im Zeitraum von fünfzehn Jahren nicht eine Forschungsaufgabe gegen meinen Willen aufgezwungen worden. Mit „Geschick und Taktik“ – vielleicht Kennzeichen des „gelernten“ DDR-Bürgers schlechthin – konnte man meist auch seine wissenschaftlichen Interessen ins Spiel und die Stärken seiner Forschungsgruppen zum Tragen bringen.

An den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen geschah Forschung nicht selten interdisziplinär, primär zu den die jeweilige Einrichtung profilierenden Forschungsschwerpunkten. Unsere Dresdener Forschungsgruppe z.B. hat über zwei Jahrzehnte in der interdisziplinären Forschungsgemeinschaft „Unterrichtsplanung“ mit allgemeinen Didaktikern sowie Fachmethodikern für Mathematik, Physik, Deutsche Muttersprache und Literatur eng zusammengearbeitet. Im Verlaufe der Jahre konnten wir uns in einem oft komplizierten Wechselspiel von zentralen Vorgaben und eigenen

Basiswünschen ein spezifisches Forschungsprofil aufbauen. Ähnliches läßt sich wahrscheinlich auch für die anderen Wissenschaftsbereiche sagen. Die Übersicht 3 zeigt, stark vereinfacht, die äußere Seite der geschichtsmethodischen Forschungslandschaft im letzten Jahrzehnt der DDR.

Kann man also von einer *wissenschaftlichen Schulbildung* in der DDR-Geschichtsmethodik sprechen? Gewiß nicht im Sinne westlicher pluralistischer und multiperspektivischer Sichtweisen in prinzipiellen Fragen, nicht im Sinne westlicher „Freiheit der Wissenschaft“. Geschlossene, monistisch-ideologisch determinierte Gesellschaftssysteme lassen auch und gerade im Bereich der Geisteswissenschaften nur *eine* Wahrheit gelten. Die Wahrheitsmonopolisierung in „Ideologiegesellschaften“ verbietet folgerichtig das Befördern oder auch nur Dulden von im Prinzipiellen abweichenden wissenschaftlichen Auffassungen. Solche wären unter realsozialistischen Verhältnissen als „unmarxistisch“ und damit zugleich als „unwissen-

schaftlich“ klassifiziert worden. Ein Beispiel hierfür dürfte im geschichtsmethodischen Bereich die öffentliche Kritik an der 1957 vorgelegten Dissertationsschrift von Hans Baer sein¹⁵.

Im prinzipiellen Sinne also kann und muß man von „der“ einen und einheitlichen DDR-Geschichtsmethodik ohne divergierende wissenschaftliche Schulen reden. Weil das so ist, lassen sich relativ leicht verallgemeinernde Aussagen über sie machen, und darum spreche ich in diesem Beitrag häufig von „wir“. Doch ist ein solches Raster grob und darum nicht hinreichend für eine differenzierende Geschichtsschreibung. Auf dem Boden der prinzipiell ideologisch und wissenschaftsmethodologisch einheitlichen Grundlage „einer“ DDR-Geschichtsmethodik waren durchaus graduell unterschiedliche Herangehensweisen, Betrachtungen, Ansprüche und Ableitungen möglich. Um derartige graduelle, partielle geschichtsmethodische „Schulen“ ausmachen zu können, müßten in differenzierenden, vergleichenden Untersuchungen, in Fallstudien – auch in biographischen und autobiographischen, in regionalen und lokalen – bisher wenig beachtete Quellen ausgeschöpft werden, vor allem die in der DDR normalerweise unveröffentlicht gebliebenen Dissertations- und Habilitationsschriften, Forschungsberichte und die Protokolle wissenschaftlicher Tagungen der einzelnen Wissenschaftsbereiche bzw. Forschungsgruppen. Aber auch deren Veröffentlichungen in den wissenschaftlichen Zeitschriften und den „Hausdrucken“ ihrer Universität bzw. Pädagogischen Hochschule harren einer differenzierten Analyse.

Ob und wieweit die Chancen für eine solche „nur“ graduelle wissenschaftliche Schulbildung genutzt wurden, hing m. E. weitgehend ab vom theoretischen Niveau und der charakterlichen Qualität der jeweiligen Vorgesetzten sowie vom wissenschaftlichen Profil, dem beruflichen Ehrgeiz und der Zivilcourage der jeweiligen Wissenschafts- bzw. Forschungsgruppenleiter. Ich meine zum Beispiel, daß es auch an der PH Dresden eine derartige geschichtsmethodische Schule gab, die von Bernhard Stohr begründet worden ist, durch Dieter Behrendt fortgeführt und um Aspekte der „Potsdamer Schule“ bereichert wurde, und ich war seit 1974/75 um ihre weitere Profilierung bemüht¹⁶. Unsere Forschungen zum Aneignungs-

15 Vgl. Herbert Mühlstädt, Geschichte der Geschichtsmethodik, wie wir sie nicht betreiben sollten, in: Geschichte in der Schule, 11 (1958) 6, S. 319 ff.; W. E. (Walter Eckermann), Noch einmal: Geschichte der Geschichtsmethodik, wie wir sie nicht betreiben sollten, in: Geschichte in der Schule, 11 (1958) 8, S. 467 ff.

16 Vgl. Wendelin Szalai, Zu einigen historisch-methodologischen Aspekten in der Forschungsarbeit der Dresdener Geschichtsmethodiker, Manuskriptdruck, Pädagogische Hochschule Dresden 1983.

prozeß von Geschichte basierten u. a. auf dem tätigkeitsorientierten Konzept der sowjetischen kulturhistorischen Schule (Galperin, Leontjew, Dawydow) und dem allgemeindidaktischen Konzept von Lothar Klingberg¹⁷.

Wissenschaftlichen Meinungsstreit kannten wir sehr wohl, und nicht selten wies er politische Akzente auf. Je kleiner die jeweilige Diskussionsrunde und je vertrauter man untereinander war, je inoffizieller der Anlaß war, desto offener und kontroverser konnte es zugehen – und umgekehrt. Die Arbeitsberatung in einer Forschungsgruppe beispielsweise bot ganz andere Freiräume als ein Artikel in unserer einzigen Zeitschrift für Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik. Überhaupt fielen gerade im letzten DDR-Jahrzehnt Schreiben und Reden immer häufiger auseinander. Aber auch beim kritischen Reden haben wir DDR-Geschichtsmethodiker, so meine Erfahrung, niemals das Fundament eines sozialistischen Grundkonzepts verlassen, das wir in seinem Wesen für tragfähig, aber in seiner praktischen Verwirklichung für immer reformbedürftiger hielten.

VIII. Ambivalenzen einer praxisnahen Fortbildungsdisziplin

„Wir verfügen über ein bewährtes System der Lehrerweiterbildung, in das unsere Universitäten, Hoch- und Fachschulen integriert sind.“¹⁸ So Margot Honecker auf der schon genannten Lehrerbildungskonferenz ihres Ministeriums. DDR-Geschichtsmethodik ist schließlich auch eine Disziplin im Rahmen der Fortbildung (in der DDR hieß das „Weiterbildung“) von Geschichtslehrern gewesen. Für Schulpraktiker waren wir in allen Bereichen unseres beruflichen Tuns aktiv; sie waren in der Regel die wichtigsten Adressaten unserer Veröffentlichungen. Wichtiger noch als das geschriebene Wort dürfte in der Zusammenarbeit mit ihnen das gesprochene Wort gewesen sein. Der hohe Stellenwert dieses Bereiches unserer Arbeit war sowohl vorgegebene Pflicht als auch für die meisten von uns inneres Bedürfnis.

Das von allen Lehrern in einem bestimmten Zeitabstand obligatorisch zu absolvierende „Kursystem“ beinhaltete auch fachwissenschaftliche und methodische „Fach- und Spezialkurse“ nach

17 Vgl. Lothar Klingberg, Einführung in die Allgemeine Didaktik, Berlin (DDR) 1972; Werner Jank/Hilbert Meyer, Didaktische Modelle, Frankfurt am Main 1991, S. 236 ff.

18 „Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung“. Referat des Ministers für Volksbildung Margot Honecker, in: Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 48/1985, Dokumentation, S. 3–16.

einem einheitlichen Programm, welches vom „Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher“ in Ludwigsfelde verantwortet wurde¹⁹. Bei der konkreten Umsetzung dieses zentralen Themenkataloges hatten wir relativ weite Spielräume. Daneben existierten viele andere Formen der Lehrerweiterbildung. Wir Geschichtsmethodiker boten den Lehrern über „Fachberater“, „Pädagogische Kreiskabinette“ und „Bezirkskabinette für Unterricht und Weiterbildung (BUW)“ einerseits Themen entsprechend unseren Forschungsschwerpunkten an, andererseits reagierten wir auf Themenwünsche aus der Schulpraxis, die hauptsächlich über die gleiche Schiene an uns herangetragen wurden. Langjährige Verdienste in der Lehrerweiterbildung konnten durch die Bezirksschulräte mit einer speziellen Urkunde gewürdigt werden. Viele Geschichtsmethodiker hatten ständige und enge Verbindungen zu den Geschichtslehrern vor allem der Kreise, in denen sie regelmäßig die umfangreiche unterrichtspraktische Ausbildung ihrer Studenten betreuten.

Eine spezifische Variante von Lehrerfortbildung stellte die *Mentorenschulung* dar. Die Qualifizierung dieser Mit-Betreuer unserer Studenten während des 27wöchigen Praktikums im 5. Studienjahr lag verstärkt in den Händen der Fachmethodiker, die ja durch ihre regelmäßigen Hospitationsbesuche vor Ort zu diesen Kollegen die engsten Kontakte hatten. Und diese vertrauensvollen Beziehungen zu einer großen Anzahl von Geschichtslehrern ermöglichten es dann, nicht nur pflichtgemäß zentrale und häufig schöngefärbte Einschätzungen, Ansichten, Aufgabenstellungen bekräftigend zu begründen, zu erörtern und umsetzend zu konkretisieren, sondern mit den Kollegen aus der Schulpraxis offen über Schwierigkeiten und Probleme zu reden, sie zu einem lebensnahen, wahrhaftigen, problemorientierten, schülerbezogenen Geschichtsunterricht zu ermutigen – auch hier natürlich stets mit einem sozialistischen Grundverständnis.

19 Vgl. Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, Programm für die fachwissenschaftliche und methodische Weiterbildung der Lehrer im Fach Geschichte, Berlin (DDR) 1977.

IX. Ein Forschungsdesiderat

West- und ostdeutsche Geschichtsdidaktiker sollten gemeinsam eine Geschichte historischer Bildung in Ostdeutschland – speziell die von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR – neu rekonstruieren und konstruieren. (Eventuelle partielle Änderungen einer Geschichte historischer Bildung in der alten Bundesrepublik waren hier nicht mein Thema.) Dann wird uns trotz unserer einst gegensätzlichen Perspektiven beim zukunftsorientierten gemeinsamen deutenden Zurückblicken auf getrennte Vergangenheiten besser ein ausgewogenes Verhältnis von „Dichtung und Wahrheit“ gelingen.

Wir Ostdeutschen vor allem könnten uns und andere an die vielschichtigen Wirklichkeiten – Strukturen und Mechanismen, Denkweisen und Wertehierarchien – verstehend erinnern, die in allen geschlossenen Gesellschaften unterhalb der sichtbar-offiziellen Ebene liegen, ohne die aber verantwortbare Wertungen gelebten Lebens nicht möglich sind. Weil wir ostdeutschen Geschichtsmethodiker aber nicht selten durch Fragebogen, Anhörung, Evaluierung und Kündigung in unserer Würde verletzt und verhärtet sind, neigen wir gelegentlich zum Leugnen und Erfinden oder zu anpassenden Lippenbekenntnissen. Und manche von uns suchen in einer verklärenden DDR-Nostalgie Linderung ihrer Frustrationen.

Eine gemeinsame Arbeit am verbindenden Vorhaben des Erkundens, Erzählens, Aufschreibens, Verstehens der Vergangenheit historischer Bildung in der einstigen DDR und des Konstruierens einer verantwortbaren Geschichte dazu könnte erweisen, daß „gerade die Geschichtsdidaktik in der gegenwärtigen Situation wie kaum eine andere Disziplin mithelfen kann, den geistigen Graben zu überwinden, der die beiden Teile Deutschlands jahrzehntelang trennte“²⁰.

20 D. Tiemann (Anm. 4).

Dagmar Klose: Prägungen und Wandlungen ostdeutscher Identitäten

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/94, S. 3–11

Die Frage nach der Identität, nach den Identitäten der Deutschen in Ost und West ist auch vier Jahre nach der Wiedervereinigung aktuell. Für die Didaktik der Geschichte stellt sich insonderheit die Frage nach der historischen Komponente der je unterschiedlichen Identitäten, deren sich die Menschen in West und Ost zunehmend bewußt werden.

Der Beitrag versucht, eine Erklärung für dieses Phänomen zu finden. Er beschreibt, wie historische Bildung und Erziehung im Schulwesen der DDR ausgerichtet waren, wie aber auch die individuellen, je eigenen Sinnfindungs- und Identitätsbildungsprozesse Verschiebungen, Veränderungen und Widersprüche, zugleich auch Kontinuitäten im Bewußtsein von Geschichte hervorbringen. Tiefgehende Wandlungen in diesen Prozessen haben bereits 1985 mit Glasnost und Perestroika eingesetzt, 1989/90 erfuhren sie eine weitere Beschleunigung.

Im Beitrag werden die dabei wirkenden psychischen Prozesse und Funktionsmechanismen dargelegt, ohne diese mechanistisch zu begreifen. Im Zusammenhang damit werden verschiedene Verhaltensmuster klassifiziert: beispielsweise Verdrängung, Verbarrikadierung, Lernen/Revision. Im Kapitel „Geschichtsdidaktik nach der Vereinigung“ werden die gegenwärtige Situation der Disziplin und ihre zukünftigen Aufgaben skizziert. Als besonders wichtig erscheint hier die Begründung eines neuen theoretischen Diskurses über eine Revision des historischen Schulcurriculums.

Uwe Uffelmann: Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/94, S. 12–20

Der Beitrag befaßt sich mit der Herausforderung der Disziplin Geschichtsdidaktik durch die Wiedervereinigung Deutschlands. Geschichtsdidaktik „West“ und Geschichtsmethodik „Ost“ haben ihre Potentiale in doppelter Hinsicht in den neuen Diskurs einzubringen: 1. zur Erarbeitung einer konsensfähigen Geschichte der historischen Bildung in der Epoche der Teilung; 2. zur Ermittlung von Bedingungen, Abläufen und Gestaltungsmöglichkeiten individueller und kollektiver Identitätsbildungsprozesse in Schule und Erwachsenenbildung. So sind ost- und westdeutsche Wissenschaftler zu differenzierteren Aussagen über die Funktion der Autobiographie beim Aufbau historischer Identität wie über die Identität als strukturierendes Zentrum des Geschichtsbewußtseins gelangt. Neue Wege historischen Lernens werden damit gewiesen.

Horst Kuss: Historisches Lernen im Wandel. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten und neuen Bundesrepublik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/94, S. 21–30

Der Geschichtsunterricht muß Fragestellungen der Gegenwart aufnehmen, um mit Antworten aus der Vergangenheit zur Bewältigung zukünftiger Aufgaben beizutragen. Unter den heutigen Aufgaben, die dem Geschichtsunterricht gestellt sind, sind zwei von besonderer Dringlichkeit: Er muß, soll die innere Wiedervereinigung gelingen, zum Aufbau einer neuen nationalen Identität beitragen, und er muß erkennen lassen, daß eine solche Identität als Zielvorstellung nur dann zu rechtfertigen ist, wenn sie in eine weltweite Verantwortung eingebunden wird.

Welche Möglichkeiten der Geschichtsunterricht hat, auf seine Zeit(en) einzuwirken, wieweit andererseits Geschichtsdidaktik und Zeitgeist miteinander verknüpft sind, zeigt die Entwicklung dieses Verhältnisses seit 1945.

Wendelin Szalai: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld zwischen äußerer und innerer Disziplinierung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/94, S. 31–39

„Methodik des Geschichtsunterrichts“ oder „Geschichtsmethodik“ hieß in der DDR die Disziplin, die in etwa der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik entsprach. Sie verstand sich als eine pädagogische Teildisziplin und war an sechs Universitäten sowie vier Pädagogischen Hochschulen mit selbständigen Lehrstühlen installiert. Als eigenständige Wissenschaftsdisziplin bildete sie sich vor allem seit Beginn der fünfziger Jahre heraus, als für die DDR die Entscheidung für eine sozialistische Entwicklung bereits gefallen war. Deren geschlossenes Gesellschafts-, Geschichts- und Menschenbild determinierte auch die ideologische und methodologische Geschlossenheit der DDR-Geschichtsmethodik. Neben dem prägenden Einfluß der sowjetischen Geschichtsmethodik haben in ihr auch bestimmte nationale Traditionen von Geschichtselernen fortgewirkt. Das Selbstverständnis der DDR-Geschichtsmethodik als eine sozialistische pädagogische Lehr-, Forschungs- und Weiterbildungsdisziplin wurde mittels Selbstzensur ihrer Vertreter sowie durch äußere Strukturen stabil gehalten.