

Christian Heuer,  
Christine Pflüger  
(Hrsg.)

# Geschichte und ihre Didaktik

## Ein weites Feld ...

Unterricht, Wissenschaft, Alltagswelt



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

Christian Heuer/  
Christine Pflüger  
(Hrsg.)

# Geschichte und ihre Didaktik Ein weites Feld ...

Unterricht, Wissenschaft, Alltagswelt

Gerhard Schneider zum 65. Geburtstag



**WOCHEN  
SCHAU**  
GESCHICHTE

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH  
Schwalbach/Ts. 2014

1. Auflage 2009 erschienen unter der ISBN 978-3-89974517-4

*[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)*

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Reihe „Forum Historisches Lernen“  
wird herausgegeben von  
Michele Barricelli  
Peter Gautschi  
Ulrich Mayer  
Hans-Jürgen Pandel  
Gerhard Schneider  
Bernd Schönemann

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-0063-6

# Inhalt

## 1. GRUNDLAGEN

*Christian Heuer/Christine Pflüger*

„Ein weites Feld...“

Geschichte in Unterricht, Wissenschaft und Alltagswelt ..... 7

*Wolfgang Hug*

Meine Geschichte – Unsere Geschichte:

Eine persönliche Bilanz historischer Wahrnehmungsweisen ..... 12

*Rolf Schörken*

Rückblick eines etwas abgehobenen

älteren Geschichtsdidaktikers ..... 25

*Ulrich Mayer*

Geschichtsdidaktische Prinzipien in vorcurricularer Zeit.

Zur Neubewertung Hans Ebelings ..... 40

*Hans-Jürgen Pandel*

Fachtexte ..... 57

## 2. GESCHICHTE IM UNTERRICHT

*Thomas Martin Buck*

„Wer sich in die Gewalt eines anderen kommandiert“

Zur Didaktik des Mittelalterunterrichts am Beispiel des Lehnswesens ..... 73

*Christine Pflüger*

Die Memoiren des Jean Migault als Quelle im Geschichtsunterricht ..... 97

*Karin Kneile-Klenk* ..... 112

Wilhelm von Kaulbach: Öffnung der Gruft Karls des Großen

im Dom zu Aachen durch Kaiser Otto III. .... 112

*Bodo von Borries*

„Forschendes historisches Lernen“ ist mehr als  
„Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“.  
Rückblick und Ausblick ..... 130

*Michael Sauer/Holger Seidel*

Geschichte lernen mit Spielen?  
Ergebnisse einer empirischen Studie ..... 149

### 3. GESCHICHTSKULTUR UND ERINNERUNGSKULTUR

*Johannes Fried*

Gedächtnis und Kultur. Perspektiven auf eine neurokulturelle  
Geschichtswissenschaft. Ein Versuch ..... 168

*Helga Kotthoff*

Stabilität und Wandel der Humorstrategien  
im Text-Bild-Bereich der Postkarte ..... 204

*Christian Heuer*

„Auf die Mensur, pro patria!“  
Die „Kriegsbegeisterung“ studentischer Korporationen  
im Ersten Weltkrieg ..... 232

*Hans-Dieter Schmid*

Materialschlacht an der Heimatfront.  
Das Reformationsjubiläum von 1917 ..... 251

*Jürgen Reulecke*

„Wir alle sind nur Saat“.  
Trostlyrik für Mütter und Kriegerwitwen im Zweiten Weltkrieg ..... 263

*Bernd Schönemann*

Das Industriemuseum als Institution der Geschichtskultur ..... 271

### 4. AUSSEREUROPÄISCHE PERSPEKTIVEN

*Jörn Rüsen*

Humanism in Response to the Holocaust –  
Destruction or Innovation? ..... 285

*Michael Riekenberg*  
Geschichtenerzähler der Gewalttat in Lateinamerika ..... 296

ANHANG

Bibliografie (1971–2007) ..... 305

Die Autorinnen und Autoren ..... 317

# 1. Grundlagen

*Christian Heuer/Christine Pflüger*

## „Ein weites Feld...“ Geschichte in Unterricht, Wissenschaft und Alltagswelt

### Gerhard Schneider zum 65. Geburtstag

Gerhard Schneider zu seinem 65. Geburtstag und seinem gleichzeitigen Ausscheiden aus dem offiziellen Dienst mit einer Festschrift zu ehren, war in den letzten Jahren ein schwieriges Unterfangen und war bzw. ist nicht zuletzt ein Gang über dünnes Eis. Schwierig und dünn nicht zuletzt deswegen, weil wir als Herausgeber stets mit dem bereits frühzeitig ausgesprochenen Urteil des Jubilars über solch ein Unterfangen konfrontiert wurden: Keine Historisierung der eigenen Person und alles, alles, aber bloß keine Festschrift!

Trotz dieses bereits – vorausahnend und geradezu „hellseherischen“ – vor Jahren geäußerten Urteils sind wir seinem Wunsch letztendlich – und unter größter „Geheimhaltung“ – nicht nachgekommen. Er möge uns verzeihen. Aber es ist nun einmal im Wissenschaftsbetrieb eine alte und gute Gepflogenheit, verdiente Kolleginnen und Kollegen durch eine Festschrift zu ehren. Und dass die Verdienste des Jubilars um die Geschichtswissenschaft und insbesondere um die Teildisziplin der Geschichtsdidaktik groß sind, lässt sich nun einmal nicht bestreiten, wenn man die Geschichte der Geschichtsdidaktik der letzten dreißig Jahre betrachtet. Daneben – und das sei bereits hier zu Beginn der Festschrift erwähnt – ist diese Herausgabe mehr als eine akademische Pflichtaufgabe. Gerhard Schneider zu seinem 65. Geburtstag gemeinsam mit den in dieser Festschrift versammelten Freunden und Weggefährten zu ehren, ist und war uns eine große Ehre und Freude zugleich.

Das vorstehende Fontane-Zitat, das mittlerweile längst den Briestschen Kontext verlassen hat und sprichwörtlich geworden ist, trifft in besonderer Weise – ein kurzer Blick in seine umfangreiche Bibliografie genügt – auf eben dieses verdienstvolle wissenschaftliche Werk Gerhard Schneiders zu. Denn Gerhard Schneider hat nach nun drei Jahrzehnten ein „Feld“ wissenschaftlichen Schaffens vorzuweisen, das sich besonders durch seine thematische Breite auszeichnet und – davon darf ausgegangen werden – weiterhin auszeichnen wird. Dieses in Gänze darzustellen, käme einem aussichtslosen Unterfangen gleich, das in einer Festschrift nicht geleistet werden kann und das zu Recht mit dem Briestschen Leitmotiv überschrieben werden müsste: „Ach, Luise, laß ... das ist ein *zu* weites Feld.“

Gerhard Schneider wurde am 5. September 1943 in Buchen im Odenwald geboren. Nach Abitur und Militärdienst begann er 1964 sein Studium der Fächer Geschichte, Romanistik und Politische Wissenschaft in Heidelberg, das er 1969 mit dem ersten Staatsexamen abschloss.

Danach wurde er am Lehrstuhl für Mittelalterliche Geschichte bei Peter Classen mit einer Dissertation über den Erzbischof Fulco von Reims und das Frankenreich promoviert.<sup>1</sup> Nachdem er bereits als Student gemeinsam mit Johannes Fried am mittelalterlichen Seminar als wissenschaftliche Hilfskraft beschäftigt war, nunmehr auch eine beachtete Dissertation zur mittelalterlichen Geschichte vorgelegt hatte, sollte es dennoch kurz darauf für ihn „Schluss“ sein mit der mittelalterlichen Geschichte in ihrer streng fachwissenschaftlichen Ausrichtung.

Denn bereits 1971 war er als wissenschaftlicher Assistent an die Erziehungswissenschaftliche Hochschule Landau gekommen, wo er sich auch eingehend mit der Geschichtsdidaktik und dem Geschichtsunterricht beschäftigen sollte. Zwei Jahre später auf der – mittlerweile schon fast legendär gewordenen – ersten Konferenz für Geschichtsdidaktik in Göttingen traf er 1973 am Rande des eigentlichen Tagungsablaufs auf Klaus Bergmann, Werner Boldt, Hans-Jürgen Pandel, Joachim Radkau, Erich Schwerdfeger und Lothar Steinbach, die bereits im Wissenschaftsbetrieb Fuß gefasst hatten und die sich von nun an gemeinsam anschicken sollten, einer konservativ auftretenden, traditionalistischen und bildungstheoretischen Geschichtsdidaktik das „Fürchten“ zu lehren.<sup>2</sup> Mit den gesellschaftlichen, (bildungs-) politischen und kulturellen Entwicklungen nach 1968 – erinnert sei hier an die Neuorientierung bundesrepublikanischer Politik („Mehr Demokratie wagen“), die Diskussionen um die nötigen Bildungsreformen, die von Robinsohn ausgehende Curriculum-Revision und an die Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre – im Rücken<sup>3</sup> versuchten die Vertreter einer kritischen und emanzipatorischen Geschichtsdidaktik diese als Wissenschaftsdisziplin zu verorten und einen „neuen“ Geschichtsunterricht an den Schulen zu realisieren.

1 Gerhard Schneider: Erzbischof Fulco von Reims (882–900) und das Frankenreich. München 1973 (= Münchener Beiträge zur Mediävistik und Renaissanceforschung, Bd. 14).

2 Vgl. Gerhard Schneider: Standorte: Geschichtsdidaktik. In: Wolfgang Born/Gunter Otto (Hrsg.): Didaktische Trends. München 1978, S. 313-319 und Ders.: Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den frühen siebziger Jahren. In: Gerold Niemetz (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990, S. 12-41, hier S. 12f.

3 Vgl. Annette Kuhn: Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980. Düsseldorf 1982, S. 415-443.

Nach seiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Assistent an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Landau von 1971–1975 ging er 1975 als Hochschuldozent an die pädagogische Hochschule Niedersachsen Abteilung Hannover, wo er mit kurzen Unterbrechungen – Gastprofessuren an der Martin-Luther-Universität Halle/Saale 1990/91 und an der Humboldt-Universität Berlin 1994 – von 1975–1995 zuerst als Hochschuldozent, dann ab 1980 als Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik lehrte und forschte. Von dort – wo er sich in zwanzig Jahren vom gebürtigen Badener zum „sturmfesten“ und „erdverwachsenen“ Niedersachsen wandelte – folgte er 1995 dem Ruf ins Badische und übernahm an der PH Freiburg die Nachfolge des renommierten Geschichtsdidaktikers Wolfgang Hug als Professor für Neuere Geschichte und Didaktik der Geschichte, wo er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2008 lehrte und forschte.

Seit der Konstituierungsphase einer „modernen“ Geschichtsdidaktik ab Anfang der siebziger Jahre hat Gerhard Schneider wie nur wenige diese in den letzten drei Jahrzehnten entscheidend begleitet, geprägt und vorangebracht. Stets ging es ihm dabei um die Weiterentwicklung geschichtsdidaktischer Theorie und Praxis, in den siebziger Jahren als vehementer Befürworter eines quellenorientierten und emanzipatorischen, weil kritischen Geschichtsunterrichts,<sup>4</sup> als Mitbegründer und langjähriger geschäftsführender Herausgeber des „Markenzeichens moderner Geschichtsdidaktik“<sup>5</sup> der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ (gemeinsam mit Klaus Bergmann, Werner Boldt, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Lothar Steinach), als Mitherausgeber der Schriftenreihe „Geschichtsdidaktik, Studien und Materialien“, als Juror und Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten, als Mitherausgeber aller wichtigen und einschlägigen Hand- und Wörterbücher zur Geschichtsdidaktik und zu Medien und Methoden historischen Lernens, als Mitglied und Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik sowie als Autor und Herausgeber von zahlreichen Aufsätzen und Sammelwerken zu Fragen der Geschichtsdidaktik, zu Themen und einzelnen Phasen des Geschichtsunterrichts,<sup>6</sup> zu Fragen der Museumspädagogik, zum Museum als Ort

---

4 Wolfgang Schlegel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Donauwörth 1975 und Gerhard Schneider: Über den Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. In: GWU 45 (1994) 2, S. 73-90.

5 So Bodo von Borries: Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik – Eine persönliche Bemerkung. In: Geschichte lernen (1990) H. 15, S. 2-5, hier S. 2.

6 Vgl. den „Bestseller“ Gerhard Schneider: Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden. 5. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008 und in Kürze: Gerhard Schneider: Transfer. Ein Versuch über das Behalten und Anwenden von Geschichtswissen. Schwalbach/Ts. (im Erscheinen).

historischen Lernens,<sup>7</sup> zu gegenständlichen Quellen, popularen Schriftquellen und Denkmälern,<sup>8</sup> zu verschiedenen Aspekten der Geschichts- und Erinnerungskultur wie z.B. zur historisierenden Werbung und der von ihr beschworbenen „guten, alten Zeit“, zu einem „alternativen Curriculum“ für die Hauptschule, und und und ... Daneben liegen zahlreiche Monografien und Aufsätze zu kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Fragestellungen, wie zu den Nagelungen sogenannter Kriegswahrzeichen im Ersten und Zweiten Weltkrieg,<sup>9</sup> zur proletarischen und bürgerlichen Festkultur des Deutschen Kaiserreichs,<sup>10</sup> zur niedersächsischen Landes- und Regionalgeschichte<sup>11</sup> und und und vor. „... Ach laß, ... das ist ein zu weites Feld!“, hört man den alten Briest raunen.

In dieser Festschrift versuchen wir, einige Bereiche des weiten Arbeitsfeldes von Gerhard Schneider aufzugreifen. Am Anfang stehen neben der Geschichte der Geschichtsdidaktik auch ganz persönliche Rückblicke auf fünf Jahrzehnte geschichtsdidaktischer Arbeit. Daran schließen sich konkrete Beispiele zum historischen Lernen und zum Umgang mit Geschichte im Unterricht an. Über den Geschichtsunterricht hinaus war die Präsentation von Geschichte in der Alltagswelt immer ein zentrales Thema der Arbeit von Gerhard Schneider. Diesem ebenso wie dem mentalitätsgeschichtlichen Zugang zum Ersten und Zweiten Weltkrieg wird in den Beiträgen zu Geschichtskultur und Erinne-

- 
- 7 Annette Kuhn/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Geschichte lernen im Museum*. Düsseldorf 1978 und jüngst Gerhard Schneider: *Konventionell und korrekt – Zur Eröffnung der Dauerausstellung des Deutschen Historischen Museums Berlin (DHM)*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2007), S. 232-242.
- 8 Vgl. Gerhard Schneider: *Sachzeugnisse. Steine zum Reden bringen*. In: Lothar Dittmer/Detlef Siegfried (Hrsg.): *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit*. 2. Aufl. Hamburg 2005, S. 114-130; Ders.: *Dokumente vom Krieg. Zum Wert sogenannter populärer Schriftquellen*. In: Dieter Brötel/Hans H. Pöschko (Hrsg.): *Krisen und Geschichtsbewußtsein. Mentalitätsgeschichtliche und didaktische Beiträge. Zum Gedenken an Peter Knoch*. Weinheim 1996, S. 13-34; Ders.: *Kriegerdenkmäler als Unterrichtsquellen*. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 525-578.
- 9 Vgl. Gerhard Schneider: *Zur Mobilisierung der „Heimatfront“*. Das Nageln sogenannter Kriegswahrzeichen im Ersten Weltkrieg. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 95 (1999), S. 32-62; Ders.: *Nagelungen*. In: Gerhard Hirschfeld/Gerd Krumeich/Irina Renz (Hrsg.): *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. 2. Aufl. Paderborn u.a. 2004, S. 729-730 und Ders.: *„Der schöne Gedanke ins Groteske verkehrt?“ Die kultisch-rituelle Funktion des Nagelns sogenannter Porträtskulpturen im Ersten Weltkrieg*. In: Gottfried Korff (Hrsg.): *Alliierte im Himmel. Populare Religiosität und Kriegserfahrung*. Tübingen 2006, S. 311-347.
- 10 Gerhard Schneider: *Politische Feste in Hannover (1866–1918)*. Teil I: *Die Feste der Arbeiter*. Hannover 1995 (= *Hannoversche Studien*; Bd. 3) und Ders.: *Über politische Feste der Bürger in Hannover (1866–1918)*. In: *Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte* 72 (2000), S. 89-141.
- 11 Zum Beispiel Gerhard Schneider: *„...nicht umsonst gefallen?“ Kriegerdenkmäler und Kriegstotenkult in Hannover*. Hannover 1991.

rungskultur Rechnung getragen. Der Band schließt mit der Ausdehnung der Perspektive auf außereuropäische und universalgeschichtliche Fragestellungen.

Ohne finanzielle Unterstützung hätte das vorliegende Werk nicht realisiert werden können. Zu danken ist hier der Körber-Stiftung Hamburg bzw. dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten für ihren großzügigen Druckkostenzuschuss, der Vereinigung der Freunde der PH Freiburg, dem Wochenschau-Verlag und seinem Leiter Bernward Debus für ihr großzügiges Entgegenkommen sowie dem Fach Geschichte der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Gerhard Schneider war und ist ein begeisternder Hochschullehrer, ein nicht nachlassender Motivator, Antreiber, gewissenhafter, akribischer Organisator und kreativer Ideengeber, rede- und schreibgewandter Wissenschaftler, warmerherziger, unprätentiöser, humorvoller und direkter (väterlicher) Freund und nicht zuletzt ein herausragender und sehr arbeitsamer Geschichtswissenschaftler, der die drei Dimensionen der Geschichtswissenschaft – Theorie der Geschichte, empirische Forschung und Didaktik – stets als zusammengehörig betrachtete. Ihn – und daran sei nochmals erinnert – gemeinsam mit den in dieser Festschrift versammelten Freunden und Weggefährten aus vierzig Jahren zu seinem 65. Geburtstag zu ehren, ist uns eine große Ehre und Freude zugleich.

*Freiburg, im September 2008*

*Christian Heuer  
Christine Pflüger*

Wolfgang Hug

## Meine Geschichte – Unsere Geschichte: Eine persönliche Bilanz historischer Wahrnehmungsweisen

Im Sommer 1931 kam ich zur Welt. Die äußeren Verhältnisse hatten sich verdüstert damals, aber davon konnte ich in den folgenden acht Jahren bis zum Anbruch der Weltkatastrophe nichts wahrnehmen. Nicht nur, weil Kinder die Lebensbedingungen mit anderen Maßstäben messen als Erwachsene. Die allgemeine Lage, so empfanden es auch die Erwachsenen, hatte sich nach 1933 nicht verschlechtert, vielmehr ins Positive verändert. Doch Stopp! Was haben „die Erwachsenen“ damals empfunden? Von meinen Eltern weiß ich, dass sie die Jahre positiv erlebten: Mein Vater (Leiter einer Gewerbeschule) konnte ein Grundstück kaufen, mit örtlichen Handwerkern ein Haus für die wachsende Familie bauen (mit relativ günstigem Kredit), wobei der Baustoffmangel schon dazu zwang, statt einer Eisenbetondecke eine aus Holz fertigen zu lassen.

Aber „meine Eltern“ und „die Erwachsenen im damaligen Deutschland“: Wie passt das zusammen? Wie unendlich groß ist die Differenz? Keineswegs nur quantitativ! Zwei konkrete Menschen – und ein ganzes Volk: Das ist und bleibt absolut inkommensurabel. Hier tut sich ein prinzipielles Dilemma aller historischen Wahrnehmung auf, das mich im ganzen späteren Berufsleben geplagt und umgetrieben hat: Wie hängen die Einzelnen und das Kollektiv zusammen und wie weit differieren sie. Letzten Endes fühlte und fühle ich mich bei jeder Betrachtung oder Beschreibung von Historischem wie auf einem zugefrorenen See, unsicheren Fußes, voller Sorge, ins Eis einzubrechen, manchmal in echter Panik, weil doch keine Aussage so recht stimmen kann, weder die verallgemeinerten Einzelbeobachtungen, noch die auf den Einzelnen oder die Einzelne herunter gebrochene Projektion des Ganzen. Was haben wir uns in der Geschichtsdidaktik an Lösungswegen für dieses Problem einfallen lassen: Exemplarische Auswahl, Inselbildung, pars pro toto, Fokussierung auf Typisches (was doch nur eine ganz subjektive Zuschreibung sein kann), Elementarisierung – lauter Finten! Dann hieß es: Beschränkung auf „das Wesentliche“. Doch mit welcher Arroganz wird dabei unendlich vieles, was für den oder jene von unerhörter Bedeutung war, für bedeutungslos erklärt, für unwesentlich oder belanglos.

Zurück zur persönlichen Wahrnehmung jener Jahre vor dem Anbruch der Weltkatastrophe! Was mir als erstes politisches Großereignis in Erinnerung

blieb, ist das pausenlose „Deutsch ist die Saar!“ aus dem Radio im Januar 1935. Als zweite Erinnerung beschäftigt mich bis heute meine Neugier, warum ich als Erstklässler mit anderen Kindern und Jugendlichen dabei sein wollte, als sich das Jungvolk und die Hitlerjugend am 9. November 1938 vor dem Gehöft des einzigen jüdischen Mitbürgers in meiner Heimat versammelte und ihn mit Gejohle beschimpfte. Passiert ist dann nichts weiter, keine Fensterscheibe zerbrach. Die Familie (mit Namen Lotichius) verließ allerdings dann ihr Haus (und vermutlich das Land) und überließ die dazugehörige Landwirtschaft ihrem Pächter. Ein drittes Ereignis erwies sich als ganz und gar einschneidend in meiner Erinnerung, und einschneidend war es letztlich auch in der historischen Wirklichkeit. Ich hatte die Sommerferien auf dem großelterlichen Bauernhof verbracht (durchaus schon mit Ernteeinsatz), als mitten in der Nacht der Hoferbe, mein Onkel, abgeholt wurde zur Infanterie. Zugleich wurden die vier Pferde gleich mit rekrutiert. Dass sie abzuliefern waren, hat meinen Großvater (zunächst jedenfalls) mehr geschmerzt, als dass der jüngste Sohn in den Krieg musste. Ich habe die ganze Szene ziemlich verstört mitbeäugt und konnte danach nicht mehr einschlafen. So habe ich den Beginn des Zweiten Weltkriegs erlebt, jenen Anbruch der Weltkatastrophe, die als große Zäsur die Verhältnisse mehr und mehr zu beherrschen begann.

Ich fragte mich stets und tue das heute noch, welche Bezeichnung man für das wählen soll, was sich damals ereignete? „Kriegsausbruch“ sagte man, schrie man, dachte man wohl in der Regel. Aber kein Krieg „bricht aus“. Er wird vorbereitet, verursacht, begonnen, möglicherweise sogar völkerrechtlich „erklärt“ (welche Deformation des Rechts steckt in diesem Sprachgebrauch!). Wiederum ein unlösbares Dilemma historischer Wahrnehmung. Welche Worte und Begriffe sind für das jeweilige Ereignis treffend, angemessen, präzise genug? Was wecken sie für Assoziationen, Verknüpfungen, Vorstellungen? Wie und wo immer ich Historisches darzustellen hatte, plagte mich die Sorge um die rechten Worte. Eigentlich fand sich meist keines, das ganz genau die historische Wirklichkeit, wie ich sie wahrnahm, und nichts anderes wiederzugeben vermochte. Wie viele Kompromisse sind unausweichlich zu akzeptieren, wenn wir Geschichtliches darzustellen versuchen, damit andere es unverstellt und unverfälscht wahrnehmen können! Wie oft gleicht die Benennung historischer Sachverhalte einem Etikett auf der Verpackung eines letztlich nicht zu definierenden Inhalts. Wer wüsste wohl, um Beispiele zu nennen, wer oder was eigentlich konkret mit „Volk“, „Staat“, „Nation“ – oder „soziale Gerechtigkeit“ bezeichnet ist?

Wenn ich mich nun frage, wie ich die „NS-Diktatur“ wahrgenommen habe, wird mir das etikettenhafte des Begriffs bewusst. Den Ausdruck Diktatur habe ich mit Bezug auf die Nazis vor 1945 bestimmt nie gehört, jedenfalls nicht mit Bewusstsein. Von „Tyrannis“ hatte ich etwas erfahren, wohl im ersten Geschichtsunterricht, auf Peisistratos in Athen, nicht aber auf Hitler bezogen.

Auch von „Nazis“ sprach meiner Erinnerung zufolge noch niemand. Allerdings warnte mich mein Vater (obwohl er als „Märzgefallener“ 1933 PG geworden war) im Winter 1943 vor „den Verbrechern“, die uns regierten; mit dem Zusatz, sie seien nicht besser als die Bolschewisten. Schon 1941 erfuhr ich am eigenen biographischen Schicksal das Bedrohliche der NS-Macht. Als Kind im dritten Schuljahr meldete mich der Volksschul-Rektor bei der Kreisleitung der NSDAP zur Aufnahme in eine Napola (oder eine Adolf-Hitler-Schule) an. Das schreckte meine Eltern auf. Sie zogen meine Grundschullehrerin ins Vertrauen und beschlossen mit ihrem Rat, mich vorzeitig in ein Internat nach Freiburg zu bringen, nachdem mich die besagte Lehrerin für die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium im Schnellverfahren vorbereitet hatte. So wurde ich dann als Jüngster der Klasse vom dritten Schuljahr gleich in die Sexta aufgenommen. Da ich dann ein sehr gutes Zeugnis bekam, beantragte mein Vater Schulgeldermäßigung. Der Antrag wurde ohne Begründung abgewiesen vom Kreisleiter (Dr. Fritsch, einem fanatischen NS-Mann, der nach 1945 schnell als Studiendirektor eines Gymnasiums Karriere machen durfte). Über private Beziehungen erfuhren meine Eltern, dass das Gesuch deshalb abgelehnt wurde, weil ich als Zögling eines kirchlichen Internats (um ein solches handelte es sich bei dem Heim, in dem ich untergebracht war) keinen Anspruch auf staatliche Förderung hätte. Hier habe ich erstmals die Gemeinheit der NS-Herrschaft wahrnehmen können. Noch deutlicher ist mir die Bosheit jenes Herrschaftssystems bewusst geworden, als ich von unserem Jungvolk-Zugführer aus bloßer Schikane zu 20 Liegestützen gezwungen wurde, wobei er mir das Fahrtenmesser (wenn auch in der Scheide) unter den Bauch hielt. Das war es, was vor der NS-Diktatur damals Angst gemacht hat, die anonyme Bedrohung einerseits (eine spezifische Angst), und als ganz konkrete Erfahrung die Tatsache, dass sich Leute im Dienst des Systems ermächtigt sahen, auf sadistische Weise physisch und psychisch Gewalt auszuüben.

Genau betrachtet, habe ich solche Merkmale des NS-Regimes nicht als Geschichte wahrgenommen, sondern als Gegenwart erlebt. Zur historischen Wahrnehmung gelangten solche Beobachtungen erst im Rückblick. Dabei „entsteht“ historische Wahrnehmung offenbar als ein Mischprodukt. Die persönliche Erinnerung wird in eine Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit umgearbeitet, die bestenfalls ein Versuch sein kann, sich der Wahrheit anzunähern. Wie viele Versatzstücke aus dem, was eine jede/ein jeder sich im Laufe des Lebens über die historische Wirklichkeit an Kenntnissen und Einsichten angeeignet hat, mögen sich wohl mit der erinnerten Vergangenheit vermischt haben? Offenbar geschieht jede historische Wahrnehmung als Prozess, fließend, im fortwährenden Zusammenfügen von Erinnertem, Gelerntem, Vermutetem, Geglauten. Das alles jeweils kritisch auseinander zu halten, dürfte auch den geschulten kritischen Verstand immer wieder überfordern. Man kennt das Problem bei der Rekonstruktion oder Vergegenwärtigung erlebter

Vergangenheit durch Zeitzeugen, und so mag sich auch hier Erinnertes mit später Erfahrungem vermischen haben, wo „meine Geschichte“ im Sinne der eigenen Lebensgeschichte andockt an die allgemeine oder „unsere Geschichte“.

Ein neues Muster historischer Wahrnehmung bot der Geschichtsunterricht im Humanistischen Gymnasium in den ersten Nachkriegsjahren (genauer: 1946 bis 1950). Geschichte war vorwiegend, was Lehrer davon zu vermitteln vermochten. Ohne Bücher, ohne Bilder oder gar Filme, ohne Quellen. Die guten Geschichtslehrer erzählten viel, suchten nach neuen Kontinuitäten zwischen Herkunft und neuer Gegenwart im Erbe der europäischen Geschichte, stellten uns vor allem die klassischen Zeiten der Humanität vor Augen: die griechische Polis, die römische Republik und das Goldene Zeitalter des Augustus, das heroische Mittelalter der Ritter und des Christentums, die Renaissance und den Humanismus. Der Neuzeit widmeten sie viel weniger Zeit. In der Oberprima lautete das Thema der letzten Geschichtsstunde „Deutschland 1918“; das der vorletzten Stunde „Europa 1917“. Dann kam das Abitur. Im Mündlichen wurde ich zum Thema „Säkularisation und Mediatisierung in Deutschland (1802/06)“ geprüft. 1918 war jedenfalls der End- und Fluchtpunkt der Geschichte, der geschichtlichen Bildung, der historischen Wahrnehmung. Das sah man wohl so. Ich konnte mich an den Einträgen in den alten Klassenbüchern meines Gymnasiums vergewissern. An eine Aufarbeitung der jüngsten Vergangenheit wagte sich keiner der Lehrer. Auch nicht meine Eltern, obwohl sie ein ausgeprägtes Interesse an Geschichte pflegten. Mir hatten sie zum 18. Geburtstag zwei Bände von Franz Schnabels „Deutscher Geschichte im neunzehnten Jahrhundert“ geschenkt; eine Fundgrube der Allgemeinbildung. Geschichte galt im Übrigen damals ganz unbestritten als eine Bildungsmacht, wie das der Freiburger Historiker Gerhard Ritter 1946 ausgeführt hatte. Man begegnete ihr mit Respekt, zuweilen mit Ehrfurcht. Geschichte vermittelte Menschen- und Kulturkunde– oder sollte das jedenfalls tun. So wollten unsere Lehrer, dass wir sie wahrnehmen.

Bei Gerhard Ritter konnte ich vom Wintersemester 1950/51 an Neuere Geschichte studieren, bei Gerd Tellenbach Mittlere Geschichte, bei Herbert Nesselhauf die Alte Geschichte. Nach dem 4. Semester waren dann in München meine akademischen Lehrer Franz Schnabel, Johannes Spörl und Hermann Bengtson. Geschichtsstudium vermittelte damals viel Stoff, sehr viel sogar, wenn die Professoren auch stets betonten, viel, aber nicht vielerlei (multum, non multa) zu bieten. Wir wollten damals Geschichte als Ganzes wahrnehmen, suchten nach einer übergreifenden Ordnung. Das Ziel historischer Erkenntnisbildung war es, aus dem amorphen Chaos des Vergangenen einen sinnstiftenden Kosmos zu gestalten. Dazu diente eine möglichst klare Periodisierung der Vergangenheit in Epochen (nicht nur Altertum, Mittelalter und Neuzeit, sondern schön sortiert z.B. in Früh-, Hoch- und Spätmittelalter). Zuweilen schielte man auf Toynbees Modell der wiederkehrenden Kulturformen. Viel

später noch faszinierte mich das Periodenmodell von Eric Voegelin. Auch innerhalb der Epochen glaubte man die Geschichte in eine klare Ordnung bringen zu können (oder dies tun zu sollen), indem man die Realität schön in die Bereiche Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur einteilte. Als Königsweg zur kritischen Wahrnehmung und Erkenntnisbildung historischer Wirklichkeit galt der Umgang mit der schriftlichen Überlieferung früherer Epochen, am besten aus Mittelalter oder Altertum. Das beste Schulungs“material“ sah man in den lateinischen Quellen, die in den Monumenta Germaniae Historica gesammelt vorlagen. Das wichtigste Subjekt der Geschichte sahen die meisten Historiker im Staat oder im Staatensystem. Nach knapp vier Jahren beschloss ich das Studium mit dem Staatexamen, nach weiteren zweieinhalb Jahren mit der Promotion im Bewusstsein, über ein sicheres Grundlagenwissen und angemessene Methodenkompetenz im Fach Geschichte zu verfügen. Zweifel, dass doch all das höchst fragmentarisch und vorläufig geblieben sei und bleiben müsse, kamen einem durchaus in den Sinn, aber sie überwältigten mich nicht. Wie viele aus meiner Generation glaubte ich, die Geschichte „im Griff zu haben“, d.h. in Grundzügen die Wahrheit der großen historischen Zusammenhänge zu kennen.

Zum Nachdenken über die Grenzen und Ungewissheiten historischer Wahrnehmung veranlasste mich indes bald ganz nachdrücklich ein zum Christentum konvertierter armenischer Jude, Emanuel Sarkisyanz; damals Politologe und Historiker in Freiburg. Ich war in die badische Heimat zurückgekehrt, um die Befähigung zum Lehramt in meinen Studienfächern zu erwerben. „Was wollen Sie den Schülern denn beibringen?“, hat mich Sarkisyanz, mit dem ich mich gerne unterhielt, gefragt. Meine Antworten kreisten um Stichworte wie Historische Bildung im Sinne von Wissen, Kenntnissen, Einsicht in Zusammenhänge, Verständnis für Vergangenes aus seinen jeweiligen Bedingungen. Er zog alles in Zweifel, stellte bohrende Fragen, ob der Geschichtsunterricht wirklich so etwas zu lehren vermöge, ob man da nicht ganz schnell an Barrieren gerate und bald zu kapitulieren gezwungen sei. Ich sollte doch die Schüler (damals waren in diesem Wort die Schülerinnen immer schon mit gemeint) doch selber lernen lassen, was sie an Geschichtlichem lernen wollten.

Das zwang mich zum Nachdenken über Motive und Interessen an historischem Lernen bzw. an der Wahrnehmung von Vergangenen überhaupt. Aus Beobachtungen, Befragungen und Reflexionen entstand schließlich eine erste kleine Studie über das Interesse an Geschichte auf der Unterstufe der Höheren Schule (GWU 1959). Das Thema hat mich und andere immer wieder beschäftigt. Auf einer breiteren empirischen Basis und im weiteren theoretischen Kontext wurden die Befunde differenzierter. Doch im Grunde kann einem das Projekt, die Frage nach den Beweggründen historischer Wahrnehmung beantworten zu wollen, fast zum Verzweifeln bringen. Was wissen wir wirklich von

dem, was Kinder und Jugendliche veranlasst oder veranlassen kann, nach rückwärts zu schauen, sich Vergangem zuzuwenden und es als Geschichte rekonstruieren zu wollen? Die Instrumente statistischer Erhebungen können noch so differenziert und komplex zugleich sein. Dem einzelnen Kind, der oder dem einzelnen Jugendlichen kommt man damit nur unsicher tastend auf die Spur. Ob man dabei jemals den Kern seiner Motive und Denkantriebe erreicht, bleibt im Blick auf die einzelnen Individuen überaus fraglich. Als Pädagoge wünscht man sich gerne ganz edle Interessen: Neugier und Wissensdurst, Bedürfnis nach Erkenntnis und Objektivierung von Wahrheit, wohl auch nach Selbstvergewisserung und Standortbestimmung im Strom der sich verändernden Welt. So oder ähnlich lauten die meist vorwiegend präskriptiv den jungen Menschen zugeschriebenen Lernintentionen im Geschichtsunterricht. Aber sind es nicht in der Regel eher emotionale als rationale Antriebskräfte, die zu aufmerksamer Wahrnehmung von Anderem und Neuen in der Vergangenheit anhalten? Welche Rolle spielt für das Interesse an Geschichtlichem der Unterhaltungsreiz, das Vergnügen am Bösen der andern bzw. daran, es identifizieren und aufdecken zu können, das Mitleid mit Unterdrückten, die Begeisterung über außergewöhnliche Leistungen, die Befriedigung über gerechte Strafen oder Belohnungen – oder auch Ärger und Wut über die Ungerechtigkeit der Geschichte?

Auf dem Weg (nicht Umweg!) über einige Jahre beruflicher Tätigkeit im Gymnasium und in der Schulverwaltung führte mich mein biographisches Schicksal (= die Individualgeschichte) Mitte 1962 zum Beruf des Hochschullehrers für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Was für eine unerhörte Aufgabe, junge Menschen dabei zu fördern und zu fordern, sich auf den Beruf als Lehrer/in vorzubereiten, zu qualifizieren! Ihnen zu helfen, guten Geschichtsunterricht geben zu können. Die meisten Fachkollegen kamen damals aus einer fachwissenschaftlichen Laufbahn und besaßen Unterrichtserfahrung im Gymnasium. Das bedeutete, dass sie ihre historische Wahrnehmung vorrangig auf Kenntnis und Analyse von geschichtlichen Ereignissen und Prozessen ausgerichtet hatten. Komplementär zu diesem Schwerpunkt im beruflichen Selbstverständnis fragte ich, wie historisches Lernen denn stattdessen und wie man also Geschichte zu lehren habe. Methodisch folgte man zunächst meist den Ratschlägen des alten Hans Ebeling, einem verdienten und erfahrenen Schulmann, Schulrat und Polyhistor. Zugleich aber entzündete sich die theoretische Zieldiskussion, wozu eigentlich Geschichte zu lernen sei. Nach und nach mündete diese Debatte in die allgemeine Ausrichtung jeglichen Schulunterrichts an Lernzielen. Losgetreten hatte diese Lernziel-Orientierung Saul B. Robinson (auf dessen Drängen ich mein erstes Buch „Die Entwicklungsländer im Schulunterricht“ 1962 veröffentlicht hatte) sowie Robert F. Mager mit dem Büchlein „Lernziele und Programmierter Unterricht“ (deutsch 1965). Seitdem begann die Didaktik der Geschichte die Geschichts-

methodik zu überflügeln, sie abzuwerten und zu verdrängen. Geschichtsbe-wusstsein sollte an die Stelle von Geschichtskenntnissen treten.

Diese Neuorientierung konnte die Geschichtsdidaktik zu einer wissen-schaftlichen Disziplin machen und ihr Blickfeld über den Rahmen des histori-schen Lernens in der Schule ausweiten. Sie ließ sich als Instanz begreifen zur kritischen Reflexion und Selbstreflexion aller historischen Wahrnehmung in Gesellschaft und Wissenschaft insgesamt. In vielen, allerdings unkoordinierten Forschungen wurde versucht, das Profil historischer Wahrnehmung und Er-kenntnisbildung zu schärfen. Dabei knüpfte man gern und nicht zu Unrecht an Johann Gustav Droysens „Historik“ aus dem Jahre 1868 an, wirkte indes durchaus innovativ. Manches wurde im Zuge der 1968er Bewegung im aggressiven Ton einer Neoaufklärung verkündet. Das Neue richtete sich gegen eine allzu oft positivistische Sicht der Geschichte als Lehre davon, „wie es gewesen ist“ (wobei gerne unterschlagen wurde, dass Leopold von Ranke als Begründer der modernen Geschichtswissenschaft in Deutschland zu fragen verlangte, „wie es eigentlich gewesen ist“).

Der Fortschritt der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft wurde begleitet oder womöglich erzeugt dadurch, dass sich etwa seit 1970 zwei Gruppen in der Fachdisziplin bildeten, die einander entgegen traten und entsprechend gegen-sätzliche Positionen vertraten. Die eine erhob einen kritisch-emanzipatorischen Anspruch, die andere setzte pragmatisch auf Reformen im Bestand. Bei der ersten Gruppe sammelten sich eher die jungen Kollegen und Kolleginnen, bei den andern sah man meist die bereits Etablierten. Die einen galten im politischen Spektrum eher als links, die andern sahen sich selbst in der Mitte. Die Gruppe der „Emanzipatoren“ schloss sich enger zusammen, blieb mehr unter sich, besaß in der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ ihr eigenes Organ, ohne es exklusiv für ihre Interessen zu reservieren. Man befandete sich gelegent-lich auf den vielen Tagungen und Konferenzen, was jedoch private Beziehun-gen über die Gruppe hinaus nicht tangieren musste. Beide Gruppen wollten den Geschichtsunterricht modernisieren. Die Pragmatiker wollten einen guten Unterricht, die „Emanzipatoren“ einen neuen. Viel erreicht haben beide wohl nicht, wenn man der PISA-Studie oder dem Urteil von Hochschullehrern über die Geschichtskompetenzen ihrer Studierenden glaubt. Dennoch hat sich für das historische Lernen in den letzten Jahrzehnten viel bewegt: Nie gab es so viele Quellen, so viel Gruppen- und Partnerarbeit, so viele Projekte, so viel Eigenin-itiative und Methodenvielfalt im Geschichtsunterricht wie heute. Zur Eman-zipationsgruppe gesellten sich die Kolleginnen und Kollegen, die für mehr Frauengeschichte eintraten. Das gab der ganzen Bewegung einen zusätzlichen Schub. Proklamiert wurde statt der herkömmlichen „his-tory“ eine geschlech-tergerechte „her-story“, in der die Menschheitsgeschichte als Wirken und Schicksal der „Brüder und Schwestern“ gleichermaßen zu Bewusstsein kom-men sollte. Die weibliche Sicht auf die Geschichte machte nachdrücklich

bewusst, dass jedes Geschichtsbild nicht nur danach zu beurteilen ist, was es enthält, sondern ebenso danach, was darin weggelassen wurde, sei dies aus Absicht oder Versehen – oder aus bloßer Unkenntnis.

Die divergierende Entwicklung der Fachdisziplin, die ich hier in äußerster Verkürzung und aus meiner subjektiven Wahrnehmung skizzierte, hat sich in den 1980er Jahren entschärft; beide Gruppen näherten sich einander an. Ich selbst hatte meine Position, die wohl als pragmatisch eingestuft wurde, in „Geschichtsunterricht in der Praxis“ dargelegt. Als konsensfähig erwiesen sich, was die historische Wahrnehmung betrifft, u.a. die folgenden prinzipiellen Feststellungen. Zum einen ist (was zuvor oft vergessen wurde) das Janusgesicht dessen ganz deutlich gemacht worden, was wir als „Geschichte“ bezeichnen. Auf der einen, „objektiven“ Seite meint das Wort all das, was in der Vergangenheit geschehen ist; auf der anderen, „subjektiven“ Seite handelt es sich um all das, was von dem Geschehen wahrgenommen wird. Schärfer als zuvor konnte man nun herausarbeiten, wie, warum und wozu Geschichte wahrgenommen wird, m.a.W. wie das Geschichtsbewusstsein zustande kommt, wie es sich bildet und entwickelt, Dabei wurde mit dem Vorurteil aufgeräumt, in der Geschichte gehe es um nichts als um die Fakten. In Wahrheit erfolgt historische Wahrnehmung stets in deutender Weise. Wer aus der Vergangenheit etwas wahrnimmt, gibt ihm Bedeutung, Gewicht, hebt es hervor. Damit schafft er/sie eine Gestalt, eine Form oder Struktur. Im Geschichtsbewusstsein bekommt das Wahrgenommene einen Namen. So erkennen wir z.B. bestimmte Formen gewaltsamer Auseinandersetzungen als Krieg, d.h. wir deuten das Geschehene so. Die deutende Wahrnehmung bringt Einzelnes in einen Sinnzusammenhang, macht aus einer amorphen Menge von „Tatsachen“ ein Sinngebilde. Dieser Sinnzusammenhang beruht auf seiner Erklärbarkeit durch Kausalität. Allerdings wird historisch Zusammenhängendes nicht durch mathematisch-naturgesetzliche Kausalitäten zusammen gehalten. Vielmehr stützt sich die deutende Wahrnehmung von geschichtlichen Zusammenhängen auf psychologische (teils sogar psychoanalytische) Erklärungs- oder Herleitungsmuster, oft aber auch auf Analogieverfahren, wobei die Befunde meist aus historischen Vergleichen (Erfahrungen?) gewonnen werden.

Des Weiteren konnte die Diskussion in der Geschichtsdidaktik deutlicher machen, dass historische Wahrnehmung stets als bewertende Aneignung erfolgt. Wer etwas wahrnimmt aus der unendlichen Welt des Vergangenen, tut das nicht neutral und teilnahmslos. Er/Sie ordnet es auch nicht nur zu einem sinnvollen Gebilde. Er/Sie bewertet es vielmehr auch, und zwar nach Kriterien, die teils angeboren, teils anerzogen sind, teils wohl auch nur suggeriert wurden, z.B. durch Medien und Konsumwelten. Historische Wahrnehmung impliziert insofern stets auch ein Stück Urteilsbildung. Man kann bei historischen Urteilen Sachurteile von Werturteilen unterscheiden, wenn dies auch nicht trennscharf gelingt. Wer einen Konflikt als Krieg wahrnimmt, bewertet ihn

implizit z.B. als Bürgerkrieg, als Weltkrieg, als einen Zweifrontenkrieg, einen Seekrieg usw.; das alles sind Sachurteile. Zum Werturteil wird die Einstufung eines kriegerischen Konflikts als Angriffs- oder Verteidigungskrieg (obwohl damit auch ein Sachurteil verbunden sein kann). Noch eindeutiger wertend sind Begriffe, die einen Krieg als Eroberungs- oder Vernichtungskrieg, als Kreuzzug oder aber als „gerechten Krieg“ bezeichnen. Die Bewertungen, die den historischen Wahrnehmungen impliziert sind, lassen sich auf Interessen und Standpunkte zurückführen, die mit jeweiligen Gegenwartsbezügen verknüpft sind, d. h. mit Überzeugungen und Erwartungen, Sorgen und Ängsten, die auf die Sach- und Werturteile einwirken.

Indem durch die neuere Geschichtsdidaktik der deutende und wertende Charakter historischer Wahrnehmung klarer ins Bewusstsein kam, trat auch die Notwendigkeit kritischer Reflexion deutlicher ins Zentrum der Bemühung um eine möglichst wahrheitsgetreue Erkenntnis der Vergangenheit und gewordenen Gegenwart. Ob wir Geschichte lehren oder lernen, wir deuten und bewerten sie auch. Wie tief sich dabei Urteile ins kollektive (Geschichts-) Bewusstsein einschleifen konnten, macht ein Sprichwort aus Indien deutlich, das lautet: Tötet man einen Menschen, ist man ein Mörder. Tötet man Millionen Menschen, ist man ein Held. Weil jede Deutung und Wertung von persönlichen und jeweils aktuellen Prämissen abhängt, lenkt sie den Blick in eine eingeschränkte Perspektive. Es kommt also beim historischen Lernen und Lehren darauf an, diese Perspektiven selbst erkennen zu lassen, um sie dann zu überprüfen. Dazu eignet sich vor allem der Wechsel der Perspektiven bzw. die Einübung mehrperspektivischer Wahrnehmung. Allerdings ist kaum etwas schwieriger und anstrengender zu praktizieren als eben diese Mehrperspektivität. Vermutlich lässt sich die Fähigkeit dazu nicht habitualisieren und muss immer wieder von neuem zur Pflicht gemacht werden. Dabei besteht freilich auch die Gefahr, dass Sach- oder Werturteile relativiert und ins Beliebige gewendet werden.

Ich selbst sah in der Schaffung von Lernmaterialien, u.a. von Schulgeschichtsbüchern, eine große Chance und ein bedeutendes Wirkungsfeld, die o.g. Erkenntnisse der Geschichtsdidaktik in die Praxis des Geschichtsunterrichts zu vermitteln. Bei der Entwicklung der Geschichtsbücher musste ich mich vor allem zwei Grundproblemen der Vermittlung stellen: dem Zwang zur Selektion und dem zur Komposition geschichtlicher Zusammenhänge. Die Probleme der Selektion und Komposition, der Auswahl und der Gestaltung also, zeigen sich im Übrigen bei jeder Unterrichtsplanung wie auch bei jeder konzeptuellen Planung einer historischen Darstellung.

Als Schulbuchautor fragt man sich besonders nachdrücklich: Wer hat eigentlich die Kompetenz oder das Recht, ob allein oder in einem Gremium, darüber zu befinden, welche historischen Zusammenhänge für andere und gar für viele Menschen wichtig, ja unverzichtbar seien oder sein müssten? Natürlich

lassen sich Kriterien zur Auswahl, zur Selektion formulieren, begründen und vorschreiben. Aber auch sie bleiben zeitbedingt, sind von Interessen geleitet, mehr oder minder subjektiv verankert. Wer das nicht wahr haben will, braucht nur z. B. die Hessischen Rahmenrichtlinien von 1970 mit aktuellen Anforderungen der Geschichts-„Standards“ zu vergleichen. Als Schulbuchautor konnte ich mich vor allem an drei Richtpunkten zur Selektion orientieren. Zum einen suchte ich den größten – oder kleinsten gemeinsamen Nenner in den Anforderungen der geltenden Lehrpläne und Richtlinien der verschiedenen Bundesländer zu ermitteln. Diese Additions- und Subtraktionsleistung hatte noch wenig mit rationaler Entscheidung zu tun. In einer zweiten Stufe brachte ich das Resultat der Lehrplanrecherche in Bezug zu den relevanten geschichtlichen Zusammenhängen, die mir aufgrund der eigenen Erfahrungs- und Erkenntnisgeschichte von grundlegender Bedeutung waren. Schließlich suchte ich in den einschlägigen Zeitschriften und Monographien nach Themenkomplexen und Fragestellungen, die neu und aktuell zur Debatte standen. Im geistigen Diskurs zwischen diesen drei Richtpunkten ließen sich für die einzelnen Epochen diejenigen historischen Zusammenhänge „definieren“, also abgrenzen, die anfangs als eine „Geschichtliche Weltkunde“, später als „Unsere Geschichte“ in drei oder vier Bänden zwischen Buchdeckeln untergebracht wurden. Dass die Selektion von Geschichtlichem zuerst zu einer „Weltkunde“ führen sollte, war auf historisches Wissen im Sinne von Bildungswissen ausgerichtet. Mit dem Konzept eines Geschichtsbuches, mit dem junge Menschen sich die Vergangenheit als „Unsere Geschichte“ aneignen sollten, ging es mehr um die Konstitution von reflektierter Geschichtserkenntnis. In jedem Fall sollte sich in diesen Lehrbüchern „meine Geschichte“ mit „unserer Geschichte“ vereinen. „Meine Geschichte“ ist dabei nicht mehr im Sinne der o.g. Lebensgeschichte verstanden, sondern als Summe meiner deutenden, wertenden und reflektierten Wahrnehmungen von Geschichte insgesamt. „Unsere Geschichte“ wiederum setzt sich zusammen aus den historischen Zusammenhängen, die mehr oder minder kollektiv von der „Wir-Gemeinschaft“, der ich selbst angehöre, als bedeutsam rekonstruiert oder vergegenwärtigt werden.

Mit der Selektion von relevanten historischen Einheiten war es nicht getan. Die ausgewählten Themenkomplexe mussten zu Sinngebilden komponiert werden. Die Darstellung von Geschichte gleicht am ehesten dem, was man in der Kunst und vor allem in der Musik die Komposition nennt. Es handelt sich um einen schöpferischen Akt nach bestimmten Formprinzipien. Das Tonmaterial sind die Worte und Sätze. Sie müssen „stimmen“ und sich zu „Melodien“ zusammen fügen. Zur Darstellung historischer Zusammenhänge braucht man die treffenden Worte und Begriffe (zur Problematik sei auf die eingangs angesprochene Benennung des „Kriegsausbruchs“ verwiesen). Sie sollen weder abgenutzt sein (keine Floskeln!), noch aus einem exklusiven Fachjargon stammen. Der Satzbau sollte knapp und klar bleiben, ohne Verschachtelungen

auskommen, möglichst wenige Inversionen verwenden, nach Möglichkeit in Klang und Rhythmus dem Wohlklang einer Melodie folgen. Zur Komposition historischer Zusammenhänge zu wahrnehmbaren Sinngebilden gehört im Schulbuch nicht nur der Text. Die Gliederung in Abschnitte, die Wahl von Überschriften, Marginalien, Hervorhebungen, dies und anderes mehr ist wichtig. Vor allem aber geht es um die Verbindung des Textes mit weiteren Darstellungsmitteln (Karten, Bildern, Schaubildern, Quellenzitaten, Fragen und Aufgaben) sowie um deren Anordnung. Sie sollen vertiefen, ergänzen, kontrastieren, verdeutlichen, verdichten (also keineswegs nur „veranschaulichen“). Ein zu viel oder gar zu vielerlei ist dabei ebenso schädlich wie das zu wenig. In der Balance gewinnt die Komposition ihre Qualität. Unendlich schwer zu beantworten bleibt schließlich die Frage, wie man mit einem Schulbuchkapitel die Nutzer neugierig, aufmerksam machen und sie für die historische Wahrnehmung interessieren kann. Zuweilen hat man es mit Comics versucht; Asterix und Obelix waren damit enorm erfolgreich. Aber in Schulbüchern? Wo in Deutschland Geschichte dargestellt wird, bleibt das Stilmittel des Humors, wie ein englischer Kollege einmal feststellte, ganz und gar ungenutzt und unbekannt. Selbst bei Karikaturen meinen es die Leute ganz ernst. Dabei soll doch Lernen „Spaß machen“, vielleicht auch historisches Lernen.

Mit einer heiteren Landeskunde der badischen Hälfte des südwestdeutschen Bundeslandes, in der die Geschichte und Lebensart der Landsleute in Form von Anekdoten und witzigen Geschichten vorgestellt wird, konnte ich selbst feststellen, wie gut man auf diese Weise historische Neugier und Aufmerksamkeit mobilisieren kann. Freilich richtet sich hier das Interesse auf einen Lebensraum, mit dem man sich ohnehin zu identifizieren geneigt ist. Eben dieses Identifikationsbedürfnis kann die historische Wahrnehmung stark motivieren und das Interesse an der eigenen Region, dem Heimatort oder dem Heimatland stimulieren. Das ist die Chance der Regional- und Landesgeschichte, die mich selbst seit dem Übergang in den Ruhestand auf vielfache Weise fasziniert und zu Studien und Publikationen veranlasst hat. Die räumliche Beschränkung historischer Wahrnehmung erlaubt es eher, Details mit Summarischem zu verschränken, die „große Historie“ mit den „kleinen Geschichten“ in der Balance zu halten, die herausragenden Personen und Ereignissen ebenso wie den Alltag der kleinen Leute zu gebührender Erinnerung zu bringen. Als in einstigen Blütezeiten des Nationalstaates auch die Nationalgeschichte Hochkonjunktur hatte, konnte z.B. Gustav Freytag Ähnliches für die Deutsche Geschichte im Ganzen leisten. Und Franz Schnabel gelang dies für das Neunzehnte Jahrhundert, zumindest für dessen erste Hälfte. Der Erfolg der „Deutschen Geschichte“ (1800 bis 1918) von Thomas Nipperdey bezeugt, dass zumindest der bürgerliche Teil der Deutschen darin „Unsere Geschichte“ vergegenwärtigt fand. Die genannten Autoren waren mir wichtige Vorbilder,

unerreicht und unerreichbar, aber von prägender Kraft. Seit 1945 war Europa – in seiner Vielfalt und als Ganzes – immer wieder in den engeren Horizont historischer Wahrnehmung gelangt. Doch eine Europäische Geschichte mit der gebotenen Selektion und Komposition in einem Lehrwerk so zu präsentieren, dass junge Menschen darin die Gemeinschaft der europäischen Völker aus deren Herkunft begreifen könnten, ist bisher vergeblich versucht worden. Die vorhandenen Kompendien ließen Europas Vergangenheit und Entwicklung nicht als „Unsere Geschichte“ begreifen. Gleiches muss man einstweilen von den Versuchen sagen, die geschichtliche Herkunft der globalisierten Welt in angemessener Weise zu erfassen. Das Interesse wäre vorhanden. Die jeweilige Aktualität weltpolitischer Konflikte bringt nicht nur die entsprechenden Publikationen auf den Markt. Sie finden auch ihren Absatz. Aber genügt das? Der Weg zu einem globalisierten Geschichtsbewusstsein ist noch weit.

Die Art und Weise, wie, warum und wozu etwas aus und in der Geschichte wahrgenommen wird, hängt keineswegs nur vom Willen und Wirken derjenigen ab, die beruflich für die Geschichte zuständig sind. Das hat ebenso mit Trends, mit Zeitgeist, und wenn man so will, auch mit Moden zu tun. Die geschichtliche Wahrnehmung reagierte stets auf fundamentale Veränderungen in der Gesellschaft und der Lebenswelt. Nach 1945 hat die Demokratisierung zu ganz neuen Deutungen und Bewertungen der Vergangenheit geführt. Nach dem Ende der DDR ist in den neuen Bundesländern gleiches geschehen. Dabei haben die professionell für historisches Lernen Verantwortlichen leider versäumt, die im DDR-System entwickelten (und dort oft missbrauchten) Kompetenzen in ein freiheitlich-demokratisches Muster historischer Wahrnehmung aufzunehmen und zu transformieren. Von den vielen Tendenzen der jüngsten Vergangenheit, die den Zugang zur Geschichte zutiefst verändert haben, möchte ich nun zum Schluss dieser persönlichen Bilanz nur zwei hervorheben.

Da ist zum einen die zunehmende Fixierung auf die jüngste Vergangenheit, insbesondere auf das Trauma der NS-Zeit. Dietrich Schwanitz hat in seinem Buch „Bildung. Alles, was man wissen muß“, das 1999 nicht ohne Grund zum Bestseller wurde, die Epoche der NS-Zeit mit einem implodierenden Stern verglichen, der sich in ein schwarzes Loch verwandelte, so dass scheinbar nichts anderes mehr übrig blieb: „Die ganze Geschichte kreist um dieses Geschehen“, so schrieb er wörtlich. Die so konstatierte Entwicklung hat eine ambivalente Wirkung. Die „ganze“ Geschichte von ihren Anfängen bis hin zur Vorgeschichte des „Dritten Reiches“ verlor viel von ihren Rang, sie erscheint vielen seitdem mehr oder minder als museal und wird als Lernstoff gern zum Ballast degradiert. Für junge Menschen schien für den Zugang zur Zeitgeschichte kein aufwändiger Wissenserwerb nötig. Hier konnte und kann man ziemlich schnell urteilen oder verurteilen. Zugleich schenkt(e) der Blick auf diesen verbrecherischen Abschnitt deutscher Vergangenheit die angenehme Gewissheit, im Kontrast

dazu jetzt dem Volk der Gerechten anzugehören. Die tiefere Legitimation für eine solche Konzentration auf die jüngste Vergangenheit kann jedoch nur ganz wo anders gefunden werden. Die Auseinandersetzung mit den Tätern und Opfern der NS-Diktatur muss so weit wie möglich sicherstellen, dass dies „nie wieder!“ geschieht. Allerdings gibt es weit mehr Möglichkeiten der Deformation einer humanen Lebenswelt als die im Gewand einer Nazi-Bewegung. Da hält die übrige Geschichte einen gewaltigen Vorrat bereit, den zu erinnern ebenfalls ein „Nie wieder!“ gebietet.

Neben der genannten inhaltlichen Verkürzung der Geschichte gibt es eine Verschiebung der Vermittlungsformen von Geschichte durch die zunehmende Visualisierung aller historischen Wahrnehmung. Immer mehr wird Geschichte anhand von Bildern oder Ausstellungen, vor allem aber durch inszenierte und dokumentierte Darstellungen in den Massenmedien zur Darstellung gebracht. Auf diese Weise scheint man Vergangenes leichter vergegenwärtigen zu können. Es wirkt unterhaltsamer und spannender, zumal hier die Fiktion oft den Mangel an gesicherten Kenntnissen zu kompensieren vermag. Dem Interesse an visueller Vergegenwärtigung von Geschichte entspricht die illustrative Ausstattung der Schulgeschichtsbücher, und natürlich folgt die vielfache Verwendung von Filmen, Videos und Bildreihen im Geschichtsunterricht diesem Trend. Die visuelle Wahrnehmung von Geschichte kann einen Gewinn für die unmittelbare Identifikation mit Vergangenen bedeuten. Sie erschwert aber die Reflexion zur kritischen Erkenntnisbildung. Wahre Einsichten und begründete Urteile bedürfen der Sprache, der Bemühung um die rechten Begriffe, des Dialogs. Bilder allein bleiben offen, mehrdeutig – und suggestiv.

Machen wir einen Strich unter die Bilanz. Wer Geschichte wahrnimmt, bekommt eine Art Geistesnahrung von unerschöpflicher Vielfalt geboten mit einer Fülle von Reizstoffen zum Wachsen und Reifen der eigenen Persönlichkeit. Wer aus der Geschichte lernen will, muss sie kennen lernen, deuten lernen, bewerten lernen und sie kritischem Nachdenken unterziehen. Dann wird Geschichte zur *conditio humana*. Sie als solche erfahrbar zu machen, hierin besteht vielleicht die größte Verantwortung aller, die an der Vermittlung historischer Wahrnehmung mitwirken, und hierin beruht auch die höchste Würde ihres Berufes, eines Berufes, in dem ich selbst das Glück hatte, meine Geschichte mit unserer Geschichte zusammenfügen zu können.

Dieser Beitrag geht auf ein Gespräch mit dem Freund Gerd Schneider zurück, in dem er mir nahe legte, mich autobiographisch zu „outen“. Nun bin ich mir sicher, dass dafür mein Leben zu wenig hergibt. Aber einen bilanzierenden Rückblick wollte ich hier versuchen, der meine Verbindung zur Geschichte offen legt und der zugleich ein bestimmtes Licht auf die Didaktik der Geschichte wirft, auf ihre Probleme und ihre Entwicklung in den letzten fünf Jahrzehnten.

*Rolf Schörken*

## Rückblick eines etwas abgehobenen älteren Geschichtsdidaktikers

Von Harry Pross stammt das Aperçu, man könne in der Wahl seines Geburtstags gar nicht vorsichtig genug sein! Wie wahr! Wer unvorsichtigerweise 1928 das Licht der Welt erblickte, war alt genug, um als Kind das Dritte Reich, als Halbwüchsiger den Zweiten Weltkrieg und als Schüler und Student die Einführung der Demokratie und die Entstehung der Bundesrepublik miterlebt zu haben. Ein solcher Lebenslauf ist neben vielem anderen, was wichtiger ist, durchaus auch von geschichtsdidaktischem Interesse. Man bedenke bitte: Die Angehörigen des Jahrgangs 28 sind noch in der Weimarer Republik zu Welt gekommen, haben nationalsozialistischen Geschichtsunterricht mitbekommen, haben dann in den Jahren der Pubertät den Höhepunkt der militärischen Siege und gleich danach den Untergang des Dritten Reiches in Blut und Leiden miterlebt, und der Krieg hat viele von ihnen noch ganz handfest erwischt. Wenn man dann später noch zufällig Geschichte studierte, war man in einer besonderen Lage: Man hatte die Chance, die Geschichte der Geschichtsbücher, die ja immer reduktionistisch ist, auffüllen, ergänzen und hin und wieder sogar korrigieren zu können durch eigene Erfahrungen. Weit wichtiger aber war es, die „existentielle Betroffenheit“, wie der leider abgenutzte und kraftlose Terminus lautet, voll in den Knochen sitzen zu haben. Wer als Kind des 20. Jahrhunderts selbst in die Mühlen der Geschichte hinein geriet und später als Didaktiker die erfahrene (und gelesene) Geschichte reflektiert und weiter vermittelt hat, der konnte sich über mangelnde Abwechslung nicht beklagen. Bei der Rückschau kommt einem das Unwahrscheinliche und oft genug das geradezu Altbäumhafte daran überstark zu Bewusstsein. Man darf sich da schon einmal als etwas abgehoben bezeichnen, was aber, bitte, mit einem Hauch von Ironie zu verstehen und nicht mit Distanziertheit zu verwechseln ist. Auf jeden Fall gilt: Man hat etwas zu erzählen.

### 1. Geschichtsunterricht im Dritten Reich 1939-43

Ohne große Umstände ziehe ich den Geschichtsunterricht, den ich als Schüler genossen habe, mit in meine Erinnerung ein, obwohl die Kinderperspektive die Dinge verändert und aus dieser Perspektive heraus so etwas wie Geschichtsdidaktik gar nicht wahrnehmbar war.

<sup>1</sup> Harry Pross, *Memoiren eines Inländers*, München 1993, S. 13.

Beginnen wir mit den Erinnerungen des Elfjährigen. Geschichte bekamen wir in Quinta, im zweiten Jahr der Höheren Schule. Man schrieb das Jahr 1940, soeben waren Dänemark und Norwegen besetzt worden, die deutschen Truppen marschierten in Frankreich ein, bald war Paris eingenommen, Frankreich kapitulierte, es war, so hieß es, der größte militärische Sieg der deutschen Geschichte, die Bombardierung Englands begann. Diesen Hintergrund muss man kennen, um zu wissen, wofür sich elf- und zwölfjährige Jungen damals am meisten interessierten: für den Stuka, für die Me 109 und für die Ritterkreuzträger, die in diesen Maschinen saßen. Weiter ausgreifende Tatbestände oder gar politische Hintergründe lagen am Horizont des Interesses, das dürfte heute in dieser Altersstufe nicht viel anders sein. In diesem Alter ist der Geschichtsunterricht mehr oder weniger identisch mit dem konkreten Geschichtslehrer, den man gerade hat. Dass es darüber hinaus noch ein Abstraktum „Geschichtsunterricht“ oder „Geschichtsbild“ gibt, tritt in der Regel erst viel später ins Bewusstsein.

Der Zeitgenosse von heute pflegt nicht lange zu fackeln und neigt dazu, sich den Geschichtsunterricht von damals als hochnazistisch oder gar als rassistisch vorzustellen. Ich habe die Sache viel bescheidener und trotzdem keineswegs untypisch erlebt. Die Einsicht, was denn nun eigentlich das nationalsozialistische Geschichtsbild sei, war bei den Lehrern und in der Öffentlichkeit nicht sehr gefestigt. Das lässt sich auch heute noch an den Lehrbüchern von damals nachprüfen, jedenfalls dann, wenn man sich die Sache nicht allzu einfach macht, indem man nur die einschlägigen nazistischen Sätze herauspickt und das als Analyse ausgibt, wie es in den 70er Jahren stark im Schwange war. Nationalsozialismus war in allererster Linie Führerglaube, aber damit allein konnte man kein Geschichtsbild bestreiten. In einem Geschichtsunterricht, bei dem die chronologische Reihenfolge strikt eingehalten werden musste, „kam“ Hitler erst ganz spät „dran“, erst am Ende des „ersten Durchgangs durch die Geschichte“ in der Mittelstufe, d.h. in Klasse 10, damals Untersekunda genannt. Im Laufe des Krieges kamen immer jüngere Jahrgänge in die Kinderlandverschickung, wurden zum Reichsarbeitsdienst und zur Wehrmacht eingezogen und schließlich wurden ab 1943 ganze Jahrgangsstufen der Mittelstufe zur Flak eingezogen. Deshalb dürfte die Zahl derer, die im Geschichtsunterricht nie etwas von Hitler oder der NSDAP vernommen hatten, vermutlich größer sein als derjenigen, die diese Themen behandelt hatten. Für mein Teil setze ich hinzu, dass wir im Geschichtsunterricht auch nie über Rasse unterrichtet worden sind. Vom Lehrplan her sollte das in Biologie in Obertertia geschehen, aber im Westen und Norden kamen die großen Luftangriffe, Ausbombungen und Evakuierungen dazwischen. So kam es gar nicht selten vor, dass inmitten der vielen Turbulenzen die Einhaltung des Lehrplans eine Nebensache war. Erwähnen möchte ich es nur deshalb, weil ich angesichts der vielen, vor allem durch Filme verbreiteten Klischees gern auf Differenzierungen bestehe. Es war

in der Schule oft gar nicht nazistisch. Das hing stark vom einzelnen Lehrer ab. Eine solche Aussage macht das Urteil über die NS-Alltagswelt kompliziert. Es ist viel bequemer, einfach davon auszugehen, dass alles tiefbraun war. Differenzierungen werden dann gern als „Verharmlosung“ qualifiziert, und zwar oft genug von Zeitgenossen, die damals noch gar nicht auf der Welt waren. Ich füge gleich hinzu, dass wir auch nach dem Krieg in den Jahren bis 1950, als das eiserne Gesetz der chronologischen Reihenfolge im Geschichtsunterricht weiterhin in Geltung war, bis zum Abitur nicht einmal in die Nähe des Nationalsozialismus gekommen sind, übrigens auch nicht in die Nähe des Marxismus – ein Stück Absurdität besonderer Art: Man lebte mitten in den großen Turbulenzen der totalitären Weltanschauungskriege, den Kalten Krieg inbegriffen, und die Lehrpläne der Schule schiefen in seligem Schlummer völlig darüber hinweg, besser gesagt, die Kultusbehörden trauten sich nicht heran.

Nun musste sich ein nationalsozialistisches Geschichtsbild nicht unbedingt nur an Hitler kristallisieren. Wie stand es denn um seine Vorläufer? Vielleicht Bismarck? Vorsicht! Da konnte man sich schwer in die Nesseln setzen. Erstens durfte Hitler keine Vorläufer haben, und zweitens konnte Bismarck mit seiner kleindeutschen Politik nicht in einem Atem mit Hitler genannt werden, das wussten die Geschichtslehrer. Man musste schon weiter zurück in die Geschichte, um irgendetwas Germanisches herauszupräparieren. Das war die Völkerwanderung, und diese war im Grunde das einzige, was für mich und viele meiner Generationsgenossen im Geschichtsunterricht wenn nicht auf nationalsozialistisch, so doch auf germanisch getrimmt worden war. Es waren die blonden und unverdorbenen Germanen, die auf ihren heroischen Zügen das dekadente Rom überrannten. Wir haben in der Unterstufe all die Kimbern- und Teutonenzüge, die Wandalen, Burgunder, Angeln und Sachsen, die Ostgoten und Westgoten, die Langobarden und Franken behandelt. Hätte mir aber damals jemand gesagt, das sei ein nationalsozialistisches Geschichtsbild, hätte mir das nicht eingeleuchtet. Erst viel später, als ich lernte, dass unsere heroische Völkerwanderung für unsere westlichen und südlichen Nachbarn ein Barbareneinfall war, ging mir auf, dass da im Unterricht etwas schöngefärbt worden war, und dann konnte man sich die politischen Motive solchen Tuns leicht erschließen. Aber dass ich hier nationalsozialistisch „indoktriniert“ worden wäre, dies zu sagen, wäre mir doch übertrieben vorgekommen, denn es gab ja auch einzusehende Gründe für die Betonung der Völkerwanderung, die außerhalb weltanschaulicher Absichten lagen – schließlich wurden damals wichtige Grundlagen für die Entstehung des mittelalterlichen Staatensystems gelegt, ganz zu schweigen von der Herausbildung europäischer Völker. Besonders auffällig für Schüler war der ideologische Hintergrund also nicht.

Ähnlich sah es mit einem zweiten Schwerpunkt des damaligen Geschichtsunterrichts aus. Das war die mittelalterliche Kaisergeschichte. Es war selbstverständlich, dass ein Schüler, wenn er eine gute Note haben wollte, die Regie-

rungsdaten der deutschen Kaiser in richtiger Reihenfolge auswendig können musste. Es war aber doch auch mehr als bloße Plackerei, denn hin und wieder gelang es einem guten Geschichtslehrer, einen tieferen Eindruck bei der Schilderung beispielsweise von Heinrich IV., Friedrich Barbarossa oder Friedrich II. zu hinterlassen. Nationalsozialistisch war das nicht und wurde von den Schülern auch nicht so empfunden, aber in dem weiten Sinn der unablässigen Betonung großer Herrschergestalten gehörte es natürlich in ein Geschichtsbild hinein, das die großen Führerpersönlichkeiten als das tragende Moment der Geschichte lehrte. Wenn man aus einer protestantischen Gegend kam, fand man nicht einmal die stetige Wendung gegen das Papsttum befremdlich.

Esgalt für den Geschichtsunterricht im Dritten Reich, was für viele Wissens- und Lebensbereiche galt: Ein großer Teil der nationalsozialistischen Indoktrination in der Schule war keine Indoktrination im engen Sinne, als Durchsetzung einer Doktrin, einer theoriegestützten wissenschaftlichen Lehre, wie sie im Bereich des Marxismus üblich war, sondern in einem weiten Sinne, viel unauffälliger, anknüpfend an ohnehin verbreitete und bekannte nationalistische Vorstellungen.

Ich kann nicht beurteilen, ob das allgemein so war, aber ich selbst bin mir sicher, dass ich im Geschichtsunterricht kein böses Wort über die Juden gehört habe. Auch kein gutes übrigens – was sich dadurch erklärt, dass die Lehrer solchen Themen aus dem Wege gingen. Einen direkt nazistischen Geschichtsunterricht habe ich in den Jahren meiner Gymnasialzeit im Dritten Reich jedenfalls nicht gehabt. Wohl dagegen einen emphatisch deutsch-nationalen. Ein nationalistisches Geschichtsbild war damals etwas Normales, nicht ~~nun~~ in Deutschland, und dass es sich im Laufe des Krieges radikalisierte, war auch nichts in die Augen Fallendes, das brachte der Krieg ganz von selbst mit sich. Ein Junge, der nicht von irgendeinem intelligenten Erwachsenen vorsichtig darauf aufmerksam gemacht worden wäre, dass die scheinbare Normalität alles anderes als normal war, konnte daran wenig Auffälliges finden. Aber auch aus einem andern Grund ist es erwähnenswert: Der totale Zugriff nationalsozialistischer Herrschaft war nicht überall gleich stark. Gegenüber den Gegnern und allen, die als Gegner oder als undeutsch definiert wurden, war er gnadenlos, aber im Bereich von Erziehung und Schule war er lückenhafter als man sich das heute oft vorstellt.

Wie das dann in der Praxis aussah, dazu nur eine kleine Erinnerung. Wir hatten einen älteren Geschichtslehrer, den man aus der Pensionierung zurückgeholt hatte, weil die jüngeren Lehrer alle Soldaten waren. Er machte sich die Sache einfach, er legte das aufgeschlagene Lehrbuch vor sich hin, in dem er bestimmte Sätze rot unterstrichen hatte, so dass sein Auge nicht lange zu suchen brauchte, und erzählte mit eigenen Worten den Inhalt. Sein Meisterstück war Luther vor dem Reichstag zu Worms. Luther also steht vor dem Kaiser und dem hohen Adel des Reichs und wird aufgefordert, seine Aussagen zurückzunehmen. Jetzt Dr. V., schwer atmend und die Silben einzeln herauskeuchend: „Aba

... Lutha ... war ... ein Deutscha!!“ – Wie nimmt eine gut gelaunte Klasse von 12-Jährigen so etwas auf? Mit Amüsement. Wir parodierten es auf dem Schulhof und lachten darüber, deshalb habe ich es von 1941 bis heute behalten. So geht das gar nicht selten im Schulleben: Der Lehrer will einer Klasse beibringen, dass ein Deutscher von echtem Schrot und Korn sich nicht vor Papst und Kaiser fürchtet, und die Kinder nehmen alles für eine komische Marotte des Lehrers.

Man darf eines nicht vergessen: Der Geschichtsunterricht war und ist unter den Sozialisationsinstanzen nur eine von vielen. Es handelt sich um ein Schulfach, um mehr nicht. Eingelagert war er in das Alltagsleben im Krieg, und dieses Alltagsleben stand als Ganzes unter dem dauernden Einfluss einer allgegenwärtigen und beherrschenden Kriegspropaganda, die nun alles andere als unauffällig oder verwaschen war. Im Gegenteil, sie drang bis in die letzten Winkel und erhielt ihre emotionale Dynamik aus dem Kriegsverlauf selbst. Wenn ich also meine Erinnerung an den genossenen Geschichtsunterricht als ideologisch eher unbedeutend beschreibe, so gilt das nicht für das Alltagsleben, das unter einer dichten Glocke nationalsozialistischer Dauerberieselung lag.

Für meine Klassenkameraden und mich hörte der Geschichtsunterricht bereits 1943 mit 14 Jahren auf. Die schweren Luftangriffe auf westdeutsche Städte, die darauf folgende Evakuierung nach Thüringen, die Anfang 1944 erfolgende Einberufung als Luftwaffenhelfer und die Turbulenzen des letzten Kriegsjahres bedeuteten praktisch das Ende normalen Schulunterrichts.

## 2. Geschichtsunterricht nach 1945 – ein diffuses Zwischenspiel

Als im Herbst 1945 die von den Besatzungsmächten zunächst geschlossenen Gymnasien wieder geöffnet wurden, waren wir älteren Schüler – ich war damals 17 Jahre alt –, besonders gespannt auf den neuen Geschichtsunterricht. Wie würde der aussehen? Würde es jetzt einfach heißen: Ganze Abteilung kehrt!? Würde das schwarz sein, was bisher weiß war? Würden jetzt Stalin und Churchill als die großen Wohltäter der Menschheit gefeiert werden? Oder würde es vielleicht gar keine deutsche Geschichte mehr geben, weil es kein Deutschland mehr geben würde? Wir stocherten, was die Zukunft angeht, im Nebel herum. Oder würde man im Geschichtsunterricht jetzt vielleicht sogar etwas erfahren über das, wovon man am wenigsten Verlässliches wusste, obwohl man es mit Schmerzen und Schrammen miterlebt hatte – über das Dritte Reich, das soeben in den Orkus versunken war, über den Krieg und seine Ursachen und über all die unheimlichen Dinge, die im Verborgenen geschehen waren und von denen nur ab und zu einmal ein Gerücht her geweht war? Genaues wusste man nicht, und so machten wir uns auf Überraschendes gefasst, wenn es jetzt einen neuen Geschichtsunterricht geben würde.

Den gab es aber nicht. Weder einen neuen noch überhaupt einen. In den Westzonen wurde der Geschichtsunterricht zunächst ganz verboten. Als kleiner