Bernd Schönemann/Hartmut Voit (Hrsg.)

# Europa in historisch-didaktischen Perspektiven

Schriften zur Geschichtsdidaktik
Band 22

Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik
herausgegeben von
Uwe Uffelmann, Bernd Mütter,
Bernd Schönemann, Hartmut Voit

Bernd Schönemann/Hartmut Voit (Hrsg.)

# Europa in historisch-didaktischen Perspektiven

Schulz-Kirchner Verlag

Idstein 2007

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2007
ISBN 978-3-8248-0536-5
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2007
Druck und Bindung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Printed in Germany

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

## Plenum

Bernd Schönemann
Zum Stand der Disziplin 11

Bodo von Borries
Europa als geschichtsdidaktische Herausforderung 21

## Sektion 1 – Perspektiven der historischen Akteure

Angela Schottenhammer
Europäer in chinesischen Schriften des 16.-19. Jahrhunderts 45

Marko Demantowsky
Die 1848er Revolution als europäische Veranstaltung.
Forschungsstand und didaktische Konsequenzen 61

Bärbel Kuhn
Grenzerfahrungen. Die deutsch-französische Grenze
im Saarraum im 19. Jahrhundert 80

Guido Thiemeyer
Die Motivstrukturen der Europäischen Integration seit 1945 und die
Schwierigkeiten der Formierung einer europäischen Identität 94

## Sektion 2 – Perspektiven der historischen Forschung

Heinz Duchhardt
Zur Geschichte und den Konturen der Europa-Historiographie 111

Wolfgang Schmale
Perspektiven der Europaforschung 121

Michael Fröhlich
„E Pluribus Unum“ oder „E Pluribus Plures“?
Anmerkungen zur Zeitgeschichte in Europa 132

## Arbeitskreis Hochschullehrernachwuchs

Wolfgang Jacobmeyer
Vorbemerkung 151

Meik Zülsdorf-Kersting
Empirische Befunde zur geschichtskulturellen Sozialisation: Jugendliche der dritten und vierten Generation und ihre Auseinandersetzung mit dem Holocaust 153

Holger Thünemann
Transformationen und Tendenzen des Holocaust-Gedenkens in Deutschland und Österreich – ein transnationaler Vergleich zwischen dem Berliner „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ und dem Holocaust-Denkmal am Wiener Judenplatz 164

# Sektion 3 – Perspektiven der Geschichtskultur

Katja Gorbahn
Konvergenz oder Divergenz? Überlegungen zur Darstellung antiker griechischer Geschichte in aktuellen europäischen Schulbüchern 176

Bea Lundt
Vorbild? Feindbild? Spielfigur? Über die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit in europäischen Mythen der Vormoderne 194

Susanne Popp
Europaweit gemeinsame Bilder? Anmerkungen zu europaweiten Präferenzen im Bildinventar aktueller Schulbücher 210

Katja Köhr / Simone Lässig
Zwischen universellen Fragen und nationalen Deutungen: Der Holocaust im Museum 235

# Sektion 4 – Perspektiven der Lehrenden und Lernenden

Waltraud Schreiber
Einführung 261

Irmgard Plattner
Die Region – eine europäische Perspektive? Überlegungen zur Regionalgeschichte als Ansatz für einen europaorientierten Geschichtsunterricht 264

Berit Pleitner
Begegnungen in der Mitte Europas. Überlegungen zur Verknüpfung interkulturellen und historischen Lernens 273

Katalin Arkossy
Zeitzeugenprojekte mit europäischer Dimension im Geschichtsunterricht: „Mit den Sichtweisen der anderen umgehen lernen“ 286

Waltraud Schreiber
Wie uns die Geschichte der „Wende 1989/90“ präsentiert wird: Schülerinnen und Schüler vergleichen und analysieren Schulbücher aus unterschiedlichen Ländern und entwickeln Anregungen und Ansätze zur Förderung der De-Konstruktionskompetenz 294

Verzeichnis der Autoren und Autorinnen 313

# Vorwort

Mit dem vorliegenden Band werden wieder die Ergebnisse der traditionellen Zweijahrestagung der „Konferenz für Geschichtsdidaktik“, veranstaltet diesmal vom 3. bis 5. Oktober 2005 in der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen, zusammengefasst und der Öffentlichkeit präsentiert.

Die Tagung befasste sich mit dem Thema „Europa in historisch-didaktischen Perspektiven“. Es ging um Probleme der Europäisierung der Geschichte und des geschichtlichen Lernens. Die Wiederkehr Europas nach 1989 hat die Suche nach den kulturellen Legitimationsgrundlagen, dem „kulturellen Euro“ (Rüsen), verstärkt. Der bisher überwiegend von Ökonomie und Politik bestimmte Einigungsprozess bedarf dringend einer breiteren Fundierung, wenn er gelingen soll – das hat spätestens die EU-Krise des Jahres 2005 gezeigt. Zur Überwindung des kulturellen Defizits kann auch die Geschichte ihren Beitrag leisten. Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik sollten sich produktiv und kritisch in den Prozess der Europäisierung einbringen. Sie müssen Auskunft geben über eine wissenschaftlich verantwortbare europäische Geschichte und ein reflektiertes europäisches Geschichtsbewusstsein. Sie müssen dies tun; denn sonst bestünde die Gefahr, dass es andere auf ihre Weise tun. Die Aufgabe ist schwierig genug. Sie lässt sich zunächst ex negativo genauer bestimmen. Europäisierung der Geschichte und des geschichtlichen Lernens bedeutet *nicht*:

- die Addition einzelner europäischer Nationalgeschichten,
- die Erzählung einer europäischen Erfolgsgeschichte unter Ausblendung der Negativbilanz,
- die Übernahme einer eurozentrischen Perspektive,
- die legitimierende Darstellung und Propagierung aktueller EU-Politik,
- die Vermittlung und unkritische Aneignung eines geschlossenen europäischen Geschichtsbildes,
- die Verordnung oder Oktroyierung eines affirmativen europäischen Geschichtsbewusstseins.

Negative Antworten sind aber eher unbefriedigend. Was ist also mit Europäisierung der Geschichte und des geschichtlichen Lernens im positiven Sinne gemeint? Es war Aufgabe der Tagung, hier einige plausible Antworten zu geben.

Der Aufbau des Bandes orientiert sich am Tagungsverlauf. Auf den traditionellen Bericht über den aktuellen Stand der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik und den anschließenden Eröffnungsvortrag folgen die Beiträge aus vier Sektionen. Deren Rahmenthemen strukturieren zugleich den Band:

1. Perspektiven der historischen Akteure,
2. Perspektiven der historischen Forschung,
3. Perspektiven der Geschichtskultur,
4. Perspektiven der Lehrenden und Lernenden.

Zusätzlich werden noch die im Rahmen des Arbeitskreises „Hochschullehrernachwuchs“ vorgestellten Projekte dokumentiert. Auf die Darstellung der Diskussionen in den anderen acht Arbeitskreisen wird verzichtet.

Der Dank der Herausgeber gilt zunächst allen Kolleginnen und Kollegen, die sich an der Tagung und dem Tagungsband beteiligt haben. Zu danken ist auch der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen und dem Institut für Geschichte der TU Dresden, die beide verantwortlich waren für den organisatorischen Unterbau dieser erfolgreichen Tagung. Dank gebührt schließlich auch Annegret Ritter für die redaktionelle Betreuung des Manuskripts, Barbara Hanke und Sarah Wädlich für die Korrekturlektüre und dem Schulz-Kirchner Verlag für die Herstellung des Tagungsbandes und dessen Übernahme in die „Schriften zur Geschichtsdidaktik“.

Dresden und Münster im Frühjahr 2007

Hartmut Voit Bernd Schönemann

# Zum Stand der Disziplin

Bernd Schönemann

*Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren,*

zu unserer Zweijahrestagung „Europa in historisch-didaktischen Perspektiven“ darf ich Sie hier in Meißen ganz herzlich begrüßen. War es vor zwei Jahren die „Toskana Deutschlands“, in der unser Freiburger Treffen stattfand, so ist es nun die „Wiege Sachsens“, in der sich die geschichtsdidaktische Zunft für drei Tage zusammenfindet, um sich in diskursiver Geselligkeit ihres disziplinären Zusammenhalts zu vergewissern und zugleich an einem zentralen historisch-didaktischen Problem zu arbeiten.

*Wieso Meißen*? Die Entscheidung für diesen Tagungsort war keine west-östliche Proporzentscheidung, obwohl sie auch als solche Sinn gemacht hätte, denn die Konferenz für Geschichtsdidaktik hat noch nie in Sachsen und schon seit zehn Jahren, nämlich seit Magdeburg 1995, nicht mehr in den Neuen Ländern getagt. Dennoch sind es in erster Linie persönliche Gründe, die die Wahl Meißens bestimmten: Unser Kollege Hartmut Voit, der hier ansässig ist und nach eigenem Bekunden das Pendeln zwischen Wohn- und Dienstort, zwischen dem mittelalterlichen Meißen und dem barocken Dresden als große Bereicherung seiner Lebensqualität empfindet – unser Kollege Voit scheidet nach vierzehnjähriger Mitgliedschaft aus dem Vorstand der KGD, dem er seit 1991 angehört, aus. Mit dieser selbstgewählten Entscheidung, von der er sich auch durch noch so verständige Einrede nicht hat abbringen lassen, war von Anfang an die Absicht verbunden, der Zunft eine Tagung in seiner Wahlheimat auszurichten. Für dieses Geschenk, das ich bewusst nicht als Abschiedsgeschenk bezeichnen will, bedanke ich mich – sicher im Namen aller Teilnehmer – ganz herzlich. Dank gebührt selbstverständlich auch den Mitarbeitern der Technischen Universität Dresden und der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung, die mit der Vorbereitung und Organisation dieser Tagung befasst waren und weiterhin für ihren reibungslosen Ablauf sorgen werden. Namentlich hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang Frau Cordelia Howald, die als Akademiereferentin u.a. für das Fach Geschichte zuständig ist. Ihnen allen ganz herzlichen Dank.

Nun zum Stand der Disziplin. Beginnen möchte ich mit einigen Befunden, die die *Evaluation des Faches Geschichte an sieben Universitäten und sechs Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg* erbracht hat. Es handelte sich dabei um eine im Auftrag der Evaluationsagentur Baden-Württemberg durchgeführte Lehr-Evaluation, die im Sommersemester 2005 durchgeführt wurde und in gewisser Hinsicht einer Art Reise in die Vergangenheit der bundesrepublikanischen Geschichtsdidaktik gleichkam.[1] Beginnen wir mit den *Universitäten*, die das Monopol für die

1 Die Ergebnisse der Evaluation sind mittlerweile publiziert: Evaluationsagentur Baden-Württemberg (Hrsg.): Geschichte an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Baden-

Gymnasiallehrerausbildung im Fach Geschichte besitzen, aber zur Zeit landesweit über keine einzige Professur für Didaktik der Geschichte verfügen und damit in diesem Bereich gänzlich auf eine „forschende Fachdidaktik“[2] verzichten. Wie gehen die historischen Institute und Seminare in ihrer Lehrpraxis mit diesem Zustand um? Zum einen lassen sie die fachdidaktischen Pflichtveranstaltungen im Rahmen der Gymnasiallehrerausbildung in aller Regel von Lehrbeauftragten durchführen, die hauptberuflich als Fachleiter an Studienseminaren in der näheren Umgebung tätig sind. Zum anderen bieten sie im Rahmen von Magister- und Bachelorstudiengängen mit starkem Berufsfeld- und Praxisbezug Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Geschichte im außerschulischen Bereich an, welche jedoch abermals nicht von Geschichtsdidaktikern, sondern von Lehrbeauftragten angeboten werden, die hauptberuflich in Museen, Archiven oder anderen Institutionen der Geschichtskultur arbeiten. Bezeichnenderweise wurde dieser Zustand an keiner der besuchten Universitäten als prinzipiell problematisch wahrgenommen[3]: „Die Bereitschaft, die Didaktik der Geschichte als Bestandteil der wissenschaftlichen Matrix des Gesamtfachs Geschichte zu akzeptieren und ihre Etablierung als facheigene Entwicklungsaufgabe aktiv aufzugreifen, war an den besuchten Universitäten nicht oder nur in Ansätzen erkennbar. In den meisten Fällen erklärten die Fachvertreter den Status quo für hinreichend, in wenigen Fällen wurde eine Verbesserung der Situation durch im Aufbau befindliche Zentren für Lehrerbildung in Aussicht gestellt.“[4] Aus diesen Gründen gelangte die Kommission zu der Auffassung, „dass der gegenwärtige Entwicklungsstand der Geschichtsdidaktik an den baden-württembergischen Universitäten unbefriedigend ist.“ Auch die in den Gesprächen häufig geäußerte „Vorstellung, Didaktik der Geschichte sei vornehmlich eine Methodenlehre für das Unterrichten im Schulfach Geschichte, gehöre eigentlich in die zweite Phase der Lehrerausbildung und könne am besten erfahrenen Praktikern überantwortet werden“, wurde von der Kommission als „in ihrer praxeologischen Verengung inzwischen unzeitgemäß“ eingestuft.[5] Deshalb empfahl sie den Universitäten Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Konstanz, Mannheim, Stuttgart und Tübingen dringend, „die Didaktik der Geschichte im Rahmen der Historischen Seminare, Institute oder Abteilungen als Wissenschaftsdisziplin forschungsbezogen zu etablieren

Württemberg. Bonn 2006. Der Kommission gehörten folgende Gutachterinnen und Gutachter an: Tim Blanning (Cambridge), Bodo von Borries (Hamburg), Heinz Duchhardt (Sprecher; Mainz), Peter Funke (Münster), Jan Kusber (Mainz), Erhard Mielenhausen (Osnabrück), Josef Mooser (Basel), Renate Pieper (Graz), Uwe Schlicht (Berlin), Helga Schnabel-Schüle (Trier), Bernd Schönemann (stellv. Sprecher; Münster); Wolfram Siemann (München), Hanna Vollrath (Bochum).

2 Die „Sicherstellung einer forschenden Fachdidaktik“ durch eine „hinreichende Zahl von Fachdidaktikprofessuren“ zählt laut Ewald Terhart: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg 2002, S. 112f., zu den Standards für eine Universität, „in der Lehrerbildung stattfindet“.

3 Vgl. Evaluationsbericht Geschichte (Anm. 1), S. 12.

4 Ebd.

5 Vgl. ebd.

und den Aufbau einer modernen Geschichtsdidaktik energisch in Angriff zu nehmen.“[6]

Ganz anders die Situation an den *Pädagogischen Hochschulen* – Hochschulen eigenen Typs, die es derzeit nur noch in Baden-Württemberg gibt und deren besondere Aufgabe in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Sonderschulen besteht. Von der Notwendigkeit einer modernen Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin musste hier niemand überzeugt werden. Dafür gab es andere Probleme wie zum Beispiel die notorische personelle Unterausstattung des Faches in Verbindung mit dem zeitgleichen Nebeneinanderbestehen verschiedener Prüfungsordnungen und der im Jahre 2003 eingeführten Modularisierung. Wie Fächer im Chaos übrigens nicht hausgemachter, sondern landeseinheitlich verordneter Vorgaben es trotzdem fertigbringen, den Lehrbetrieb aufrechtzuerhalten, indem sie die meisten Module jenseits des sog. Fundamentums durch „Demodularisierung“ faktisch wieder auflösen, das kann man derzeit in Baden-Württemberg studieren. Speziell aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik ergibt sich indes noch ein weiteres Problem, nämlich das des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ausgerechnet die Institutionen, die als einzige über Professuren mit geschichtsdidaktischer Teilbewidmung verfügen, eben die Pädagogischen Hochschulen, hatten zum Zeitpunkt der Begehung keine einzige etatisierte Nachwuchsstelle; im Bereich des akademischen Mittelbaus dominierten Studienräte im Hochschuldienst mit Lehrdeputaten bis zu 18 Semesterwochenstunden und mit Dienstaufgabenbeschreibungen, die fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Forschungen nicht vorsehen. Insgesamt musste die Kommission feststellen, dass die Pädagogischen Hochschulen in Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten „unterhalb der Professorenebene“ über „keine forschungsaffine Personalstruktur“ verfügen[7] – ein Mangel, der auch durch die Abordnung von Lehrern zum Zwecke der Promotion oder Habilitation nicht kompensiert werden kann.

Zweifellos handelt es sich, ich hatte das angedeutet, bei Baden-Württemberg um einen Sonderfall – jedenfalls was den institutionellen Dualismus der Lehrerausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen betrifft. Hinsichtlich des Entwicklungsstandes der universitären Geschichtsdidaktik ist Baden-Württemberg jedoch offenkundig nicht der einzige Problemfall. Auch in anderen Ländern der Bundesrepublik liegt vieles im Argen, so dass sich insgesamt die Frage stellt, welche *Entwicklungsperspektiven und Handlungsmöglichkeiten* es gibt.

Eine wichtige Entwicklungsperspektive bietet ganz zweifellos der Quedlinburger *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005*. Er befasst sich mit „*Eckpunkte(n) für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt*

6 Ebd., S. 13.
7 Vgl. ebd., S. 12.

*werden*[8]." Der Beschluss stellt fest, dass die „Qualität der Lehrerbildung" sich aus „der vermittelten Qualifikation in den Bildungswissenschaften und in den Fachwissenschaften sowie deren Didaktik" zusammensetzt. Ferner betont er die Notwendigkeit, „ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik zu entwickeln", auf deren Grundlage die Studiengänge akkreditiert und evaluiert werden. Schließlich wird gefordert, den „Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik (...) stärker miteinander zu vernetzen (...)" Spätestens vor diesem Hintergrund ist klar, dass diejenigen Länder und Standorte, die die Fachdidaktik weiterhin aus dem wissenschaftlichen Studium ausklammern oder sie praxeologisch marginalisieren, sehenden Auges das Risiko eingehen, dass ihre Abschlüsse in anderen Ländern der Bundesrepublik nicht mehr anerkannt werden.

Diesen erfreulichen „Rückenwind" sollte die Geschichtsdidaktik freilich nicht zum Anlass nehmen, Maximalforderungen zu stellen. Vielmehr erscheint es mir klüger, den Auf- und Ausbau der Disziplin als einen Prozess zu begreifen, der sinnvoll nicht *gegen* das Gesamtfach oder einzelne seiner Teildisziplinen durchgesetzt, sondern, wenn irgend möglich, *konsensuell* betrieben werden sollte. Auch ist nicht zu bestreiten, dass die Außendarstellung des Faches und die Vermittlung des geschichtsdidaktischen Aufgaben- und Leistungsspektrums gelegentlich zu wünschen übrig lassen. Gleichwohl wäre es naiv, nur auf Konsens zu setzen, existiert doch offenkundig eine *Grenze*, jenseits derer die Diskurse immer asymmetrischer werden und die teilfachpolitischen Interessengegensätze hart aufeinanderprallen. Dazu zwei Beispiele.

Das erste ist eine jüngst im Internet veröffentlichte Stellenanzeige der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, aus der hervorgeht, dass das Historische Seminar der Universität zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine wissenschaftliche Mitarbeiterin oder einen wissenschaftlichen Mitarbeiter für Fachdidaktik Geschichte sucht.[9] Einstellungsvoraussetzungen sind ein abgeschlossenes Hochschulstudium im Fach Geschichte, eine fachwissenschaftliche Promotion und mehrjährige Lehrerfahrung; „von Vorteil", so heißt es, „wären Habilitation oder gleichwertige Leistungen". Das Tätigkeitsgebiet wird wie folgt beschrieben: „Lehre der fachdidaktischen Studienanteile", die aus Vorlesungen und Seminaren bzw. Übungen im Umfang von gegenwärtig vier Semesterwochenstunden bestehen und die Abnahme der studienbegleitenden Teilprüfungen Fachdidaktik einschließen, sodann „eigenständige Forschung zur Theorie der Fachdidaktik, Betreuung von fachdidaktischen Qualifikations- und Forschungsarbeiten sowie die üblichen Aufgaben in der Hochschulselbstverwaltung". Vielleicht sollte ich der Vollständigkeit halber noch die Wertigkeit der Stelle nennen: BAT II a/2. Die Botschaft dieser Stellenausschreibung ist unmissverständlich. Sie lautet: Für die Wahrnehmung der Lehr- und Forschungsaufgaben eines Hochschullehrers in der Fachdidaktik Geschichte bedarf es keiner geschichtsdidaktischen, son-

8 Dieses ist zugleich der Titel des Beschlusses vom 02.06.2005. Vgl. dazu auch http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf (aufgerufen am 02.05.2007).

9 Vgl. http://www.verwaltung.uni-mainz.de (aufgerufen am 21.01.2005).

dern nur einer nicht näher spezifizierten fachwissenschaftlichen Qualifikation, und wer einen solchen Job macht, der kann sich freuen, wenn man ihn nach Doktorandentarif entlohnt. Meine Frage, in welcher anderen historischen Teildisziplin eine solche Ausschreibung möglich wäre, ist selbstverständlich rein rhetorischer Natur.

Das zweite Beispiel ist eine jüngst in der Zeitschrift „Zeithistorische Forschungen" geführte Debatte über „Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik". Schon der erste Satz, mit der „Die Redaktion" die Debatte einleitet, zeigt, wie die Gewichte verteilt sind: „Während sich die Zeitgeschichtsforschung über mangelnde Aufmerksamkeit heute nicht beklagen kann, fristet die Geschichtsdidaktik sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch in den Fachdebatten der Geschichtswissenschaft eher ein Schattendasein (...) Aus der Sicht der meisten Zeithistoriker", so heißt es weiter, „gibt es gegenwärtig keinen besonderen Anreiz, sich mit der Geschichtsdidaktik näher zu befassen, da sich diese Disziplin in einer Abwärtsspirale aus intellektueller Mittelmäßigkeit und Sparzwängen befinde – so zumindest eine verbreitete Meinung." Auf dieses scharfe Verdikt folgt dann wenige Sätze später eine Passage, die den inzwischen mächtig bange gewordenen geschichtsdidaktischen Leser dann doch ein wenig Hoffnung schöpfen lässt: „Zwar hat die Zeitgeschichte die Geschichtsdidaktik in der Untersuchung von ‚Geschichts-' oder ‚Erinnerungskultur' gleichsam überholt (und dabei an den Rand gedrängt), doch bleibt sie auf professionelle Kooperation mit der Geschichtsdidaktik angewiesen – sonst drohen gerade bei der Vermittlung zeithistorischer Forschungsergebnisse erhebliche Reflexionsdefizite."[10] Damit ist der Rahmen *dieser* Debatte abgesteckt: auf der einen Seite eine erfolgreiche und sich allgemeiner Aufmerksamkeit erfreuende Zeitgeschichte, auf der anderen Seite eine mediokre Geschichtsdidaktik, die sich glücklich schätzen kann, wenn sie als subalterne Hilfsdisziplin fachwissenschaftliche Forschungsergebnisse vermitteln darf.

Allerdings muss es erlaubt sein, an *andere* Debatten zu erinnern, etwa an diejenige, die unter dem Stichwort „Verletztes Gedächtnis" innerhalb der Zeitgeschichte selbst, genauer: im Potsdamer Zentrum für Zeithistorische Forschung 2001 geführt und ein Jahr darauf publiziert wurde.[11] Dort hatte Konrad H. Jarausch, übrigens Mitherausgeber der „Zeithistorischen Forschungen", noch ganz anders gesprochen: „In gewisser Weise", so stellte er damals fest, „ist die Entwicklung der Subdisziplin [Zeitgeschichte, B.S.] eine Chronik der großen öffentlichen Auseinandersetzungen von der Fischer-Kontroverse über den Historikerstreit bis zur Goldhagen-Debatte. In diesen, in gedruckten und elektronischen Medien geführten Auseinandersetzungen machen Politiker, Zeitzeugen, Journalisten, Juristen und Intellektuelle mit ihren meist vereinfachenden Thesen Historikern die Deutungskompetenz streitig und gewinnen oft mehr Publikumsapplaus als die auf Differenzierungen bedachten professionellen Forscher." Und weiter heißt es: „Die professionelle Autorität der Zeithistoriker über die

10 Debatte. Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Vorwort. In: Zeithistorische Forschungen 2 (2005), S. 266f.

11 Vgl. Konrad H. Jarausch/Martin Sabrow (Hrsg.): Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt. Frankfurt a.M./New York 2002.

jüngste Vergangenheit bleibt daher besonders umstritten. Zwar treffen eine Reihe von Merkmalen der Professionalisierung durchaus auf Forscher der neuesten Geschichte zu: Sie sind akademisch ausgebildet, benutzen stringente Methoden, besitzen eine Reihe von renommierten Institutionen, kommunizieren in einem eigenen Fachdiskurs und sind zur Vertretung eigener Interessen rudimentär organisiert. Dennoch können sie gegenüber der außerfachlichen Öffentlichkeit ihren Anspruch auf ausschließliche Kontrolle über ihren Gegenstand in der Regel nicht unangefochten durchsetzen, denn die Überlegenheit ihrer Informationen gegenüber früheren Insidern ist nicht immer nachzuweisen, und ihre Erklärungen stoßen oft auf den Widerspruch von Zeitzeugen."[12] Kein Zweifel: Hier handelt es sich um eine analytische und vergleichsweise defensive Argumentation; die Furcht vor Autoritätsverlust wird offen angesprochen; von gönnerhafter Selbstgefälligkeit ist keine Rede.

Es geht also auch anders. Wenn die Zeitgeschichte eine ehrliche, wissenschaftsförmige Debatte über das Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik will, dann müssen ihre Vertreter aufhören, sich nur taktisch zu verhalten, die Geschichtsdidaktik mit negativen Pauschalurteilen zu diskriminieren und ihr gleichzeitig vorzuschreiben, worin ihr angebliches Kerngeschäft besteht. Dies gilt besonders für Martin Sabrow, der sich in den letzten Jahren nicht gerade uninteressiert gezeigt hat, wenn es um die Besetzung geschichtsdidaktischer Lehrstühle ging, der sich aber jetzt nach Antritt seines Potsdamer Direktorats offenbar als Gebildeter unter den Verächtern der Geschichtsdidaktik profilieren möchte. Sein Beitrag mit dem Titel „Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik"[13] führt uns in die erste Debatte zurück. Die „Spanne zwischen proklamierter Zentralität und erlebter Randständigkeit der Geschichtsdidaktik", so Sabrow, sei „beträchtlich", im zeithistorischen Feld agiere sie als eine Disziplin, „die mehr Kraft auf die Selbstfindung verwendet als auf ihr beanspruchtes Forschungsfeld"; an der Neukonzeption der Dauerausstellung für das Deutsche Historische Museum in Berlin sei sie nicht beteiligt, zur Kontroverse um das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas" habe sie sich nicht vernehmlich geäußert, auf den PISA-Schock nicht angemessen reagiert.[14] Die

12 Konrad H. Jarausch: Zeitgeschichte und Erinnerung. Deutungskonkurrenz oder Interdependenz? In: Jarausch/Sabrow (Anm. 11), S. 9-37, Zitate S. 25f.

13 Martin Sabrow: Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik. In: Zeithistorische Forschungen 2 (2005), S. 268-273.

14 Vgl. Sabrow (Anm. 13), S. 269f. Diese Feststellungen sprechen nicht gerade von einer soliden Kenntnis der geschichtsdidaktischen Literatur. Was beispielsweise die Kontroverse um das Denkmal für die ermordeten Juden Europas und das vermeintliche Schweigen der Geschichtsdidaktik betrifft, so handelt es sich bei dem einzigen Autor, den Sabrow als positive Ausnahme anführt, nämlich bei Jan-Holger Kirsch (vgl. ebd., S. 169, Anm. 23), gerade nicht um einen Vertreter der Geschichtsdidaktik, während die einschlägigen, von Holger Thünemann vorgelegten geschichtsdidaktischen Monographien offenbar nicht bekannt sind. Vgl. Holger Thünemann: Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Dechiffrierung einer Kontroverse. Münster 2003 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 11); ders.: Holocaust-Rezeption und Geschichtskultur. Zentrale Holocaust-Denkmäler in der Kontroverse. Ein deutsch-österreichischer

Hauptursache für den schweren Stand der Geschichtsdidaktik sieht Sabrow darin, dass sie sich durch ihre Beschäftigung mit dem Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft in eine „hoffnungslose Konkurrenzlage" zur Zeitgeschichte gebracht habe: Sie sei der Verführung zu einem „imperial overstretch" erlegen.[15] Sabrow hält sich deshalb auch nicht lange damit auf, eine Erneuerung der Geschichtsdidaktik zu fordern, sondern er geht gleich einen Schritt weiter, indem er aus zeithistorischer Fachperspektive „*drei Wünsche an eine erneuerte Geschichtsdidaktik*" heranträgt: die Besinnung auf das „Kerngeschäft (...) als Wissenschaft der Wissensweitergabe", die Erforschung der Reaktion der Lehrpläne und des Geschichtsunterrichts auf die großen Brüche des 20. Jahrhunderts sowie die „praktisch-empirische Ausrichtung einer künftigen Zeitgeschichtsdidaktik", beispielsweise durch die Entwicklung eines integrierenden Unterrichtskonzepts für die deutsche Zeitgeschichte nach 1945.[16]

Soweit die Argumente Sabrows, die weder in diagnostischer noch in therapeutischer Hinsicht von geschichtsdidaktischer Sachkenntnis und Urteilskraft zeugen. Auf *dieser* Basis einen Dialog aufzunehmen, hielte ich für verfehlt. Wir werden wohl auf seriösere Angebote warten müssen.

Erlauben Sie mir, *zwei weitere Probleme* anzusprechen, die die geschichtsdidaktische Diskussion seit geraumer Zeit beschäftigen: die „Neuen Studiengänge" und die „Historischen Kompetenzen". Wie Sie den Tagungsunterlagen entnehmen konnten, wird es in Meißen auf Initiative der Kollegen von Reeken und Sauer und der Kollegin Schreiber zur Gründung neuer Arbeitskreise kommen, die sich mit ebendiesen Problemen beschäftigen. Der Vorstand trägt diese Initiativen mit – übrigens ebenso, wie er die von der Kollegin Popp und dem Kollegen Lautzas organisierte Gründung des Arbeitskreises „Welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht" begrüßt und befürwortet. Was nun die *BA/MA-Problematik* anbelangt, so dürfte es kaum jemanden unter uns geben, der nicht aktuell oder perspektivisch mit ihr befasst wäre. Ein Austausch von Erfahrungen ist deshalb sicher hilfreich, aber er wird kaum die fachpolitische Auseinandersetzung mit dieser Problematik ersetzen können. Diese Auseinandersetzung findet derzeit nicht, wie ursprünglich geplant, in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands und der KGD, sondern in einer Arbeitsgruppe des Ausschusses des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands statt, der allerdings der Kollege Lautzas und ich angehören und die bereits einen Kurzbericht erstellt hat, auf deren Grundlage der

---

Vergleich. Idstein 2005 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 17). Und dass die Geschichtsdidaktik nach dem PISA-Schock „ungefragt" blieb, was Sabrow als Indikator für einen Verlust an Deutungshoheit anführt, hängt möglicherweise schlicht damit zusammen, dass der Geschichtsunterricht in PISA als *Fach* gar nicht vorkommt. Gleichwohl ist die Geschichtsdidaktik nicht stumm geblieben. Vgl. etwa Hilke Günther-Arndt: PISA und der Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 254-264, und Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005.

15 Vgl. Sabrow (Anm. 13), S. 270.

16 Vgl. ebd., S. 270-272. Kursivdruck im Original.

Vorstand des Historikerverbandes eine Stellungnahme vorbereitet, welche demnächst veröffentlicht werden soll. Ohne dieser Stellungnahme vorzugreifen, will ich nur wenige neuralgische Punkte ansprechen.[17] Erstens wird das Ziel einer erhöhten Mobilität in einem einheitlichen europäischen Hochschulraum mit Sicherheit verfehlt werden: Jeder Standort und jedes Fach konstruieren inzwischen eigene Studiengänge und Module – mit dem Ergebnis, dass die Studienstrukturen mittlerweile vielfach nicht einmal mehr auf regionaler Ebene kompatibel sind. Unter diesen Bedingungen wirkt studentische Mobilität studienzeitverlängernd – und deshalb wird sie zurückgehen. Zweitens haben sich mittlerweile zahlreiche Fakultätentage und Fachgesellschaften gegen den Bachelor als berufsqualifizierenden Regelabschluss ausgesprochen, unter ihnen der Evangelisch-Theologische und der Juristische Fakultätentag, die TU9 Universitäten für die Ingenieurwissenschaften, der Bund Deutscher Architekten und der Deutsche Museumsbund. Auch ein Geschichts-BA ist schwerlich arbeitsmarktkompatibel – ganz abgesehen davon, dass es nach dem Zusammenbruch des sog. Berechtigungswesens eine wissenschaftsethische Zumutung sondergleichen darstellt, von Hochschullehrern auch noch die Formulierung verlässlicher Berufsfeldorientierungen zu verlangen. Drittens wird die Wissenschaftlichkeit des Studiums Schaden nehmen: durch Verschulung, durch drastische Einschränkung der Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen und durch Verkürzung der Studienzeiten, in denen es dann nicht mehr möglich sein wird, schulische Bildungsdefizite, zum Beispiel mangelnde Fremdsprachenkenntnisse, zu kompensieren. Viertens wächst der lehr- und prüfungsbürokratische Aufwand, ohne dass eine Vermehrung der Stellen in Aussicht steht. Deshalb wird die Zeit für Forschung knapper werden. Alles in allem ist die Situation ebenso unübersichtlich wie unbefriedigend. Aber auch wenn die Rede von der Unumkehrbarkeit des Bologna-Prozesses eher eine politische Beschwörungsformel denn eine rechtliche Tatbestandsbeschreibung darstellen dürfte, so ist es doch für eine Fundamentalopposition vermutlich zu spät. Erfolgversprechender als der Widerstand gegen neue Studienstrukturen ist das kompromisslose Insistieren auf der Einhaltung fachlicher Mindeststandards, und genau auf diesen Punkt muss sich die Geschichtsdidaktik konzentrieren, indem sie dafür sorgt, dass diese Standards eine hinreichende geschichtsdidaktische Imprägnierung bekommen.

Was ferner das Problem der *Kompetenzen und Standards* angeht, so kann gar kein Zweifel daran bestehen, dass es sich dabei um eines der zentralen Themen der gegenwärtigen Diskussion in den Fachdidaktiken wie in der Allgemeindidaktik handelt. Dass die Geschichtsdidaktik auf dieses Problem nicht früh genug reagiert hätte und nun die Gefahr besteht, dass das Schulfach Geschichte wegen fehlender Standards herabgestuft werden und an Bedeutung verlieren könnte, vermag ich allerdings nicht zu erkennen. Erstens ist die Zunft nicht untätig, sondern kräftig dabei, neue Kompetenzmodelle zu entwickeln. Allerdings unterscheiden sich die von Michael Sauer,

17 Vgl. zu den folgenden Überlegungen Felix Grigat: „Keine einheitliche Logik des Systems". Zur aktuellen Situation der Einführung von Bachelorstudiengängen vor dem Hintergrund der Bologna-Folgekonferenz in Bergen. In: Forschung & Lehre 12 (2005), S. 290-293.

Ulrich Mayer, Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Wolfgang Hasberg und zuletzt von Hans-Jürgen Pandel vorgelegten Modelle durchaus voneinander: Die Verständigung auf ein einziges Modell ist zwar nicht ausgeschlossen, aber derzeit eben auch noch nicht herbeigeführt.[18] Selbst wenn wir – zweitens – die drei Probleme der Verständigung über Kompetenzen, ihre Stufung und ihre mögliche diagnostische Erfassung durch bloße Setzung gelöst hätten, wie dies die Politikdidaktiker mit ihren nationalen Bildungsstandards unlängst entwurfsweise versucht haben[19], selbst dann wäre das alles kaum valide, weil wir über keine empirischen Grundlagen verfügen, die belastbare Aussagen über historische Teilkompetenzen, ihren Erwerb und ihre Erfassung durch Testaufgaben erlauben. Deshalb brauchen wir jetzt keine Deklarationen, sondern empirische Forschung. Drittens gibt es derzeit keine Anzeichen dafür, dass die KMK die Standardisierung über den Kreis der PISA-Fächer hinaus ausdehnen will. Außerdem haben meines Wissens bislang nur Baden-Württemberg und Hamburg Standards für das Unterrichtsfach Geschichte vorgelegt: Der Prozess der Formulierung historischer Bildungsstandards hat also gerade erst begonnen. Viertens und letztens möchte ich davor warnen, die Diskussion über Kompetenzen und Standards zu euphorisch zu führen. Gewiss wird durch Kompetenzen und Standards, wie Hans-Jürgen Pandel mit Recht hervorhebt, die „domänenspezifische Problemlösungsfähigkeit“ gestärkt, das pure Faktenlernen abgewertet und der „Wildwuchs des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts gestoppt“[20]. Gleichwohl ist mit Bodo von Borries daran zu erinnern, dass „vieles an den gegenwärtigen Überlegungen zu Bildungsstandards“ an die Lernzieldebatten und Testdiskussionen der siebziger Jahre erinnert, mithin *so* neu gar nicht ist[21], und schließlich sollte man auch nicht die zahlreichen Negativerfahrungen aus dem anglo-amerikanischen Bereich übersehen, von denen im jüngsten Jahresheft des Friedrich Verlages[22] ausführlich berichtet wird: Verkürzung des Bildungsverständnisses durch Output-Orientierung, teaching to the test[23], Prüfung und Selektion von Schülern statt Schulevaluation und Systemmonitoring[24].

18 Als Bestätigung dieser These lässt sich lesen: Wolfgang Hasberg: Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2005), S. 684-702, hier S. 687-701.

19 Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2., durchges. Aufl. Schwalbach/Ts. 2004.

20 Vgl. Pandel (Anm. 14), S. 24, 6f. u. 45.

21 Vgl. Bodo von Borries: Mindeststandards für das Fach Geschichte? In: Neue Sammlung 45 (2005), S. 69-84, hier S. 78-80.

22 Vgl. Gerold Becker u.a. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 23 (2005).

23 Vgl. Gerhard Orth: Eine Chance für die Qualität schulischer Arbeit. Standards und zentrale Leistungsüberprüfungen. In: Becker (Anm. 22), 63-65, hier S. 64; Gerold Becker: Von Amerika lernen? Erfahrungen mit Standards und zentralen Prüfungen in einigen Staaten der USA. Ebd., S. 70f.

24 Vgl. Ludwig Huber: Standards auch für die „weichen“ Fächer? Das Beispiel „Gedichte im Deutschunterricht“. Ebd., S. 105-107, hier S. 105.