Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Sven Pflefka

Zwischen nationaler Gewissheit und transnationalen Hoffnungen

Geschichtsdidaktisches Denken
dies- und jenseits der nationalen Kategorie
in der Spätphase des Wilhelminischen Kaiserreiches
und in der Weimarer Republik

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Schriften zur Geschichtsdidaktik
Band 27

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

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Sven Pflefka

Zwischen nationaler Gewissheit und transnationalen Hoffnungen

Geschichtsdidaktisches Denken dies- und jenseits der nationalen Kategorie in der Spätphase des Wilhelminischen Kaiserreiches und in der Weimarer Republik

Schulz-Kirchner Verlag

Idstein 2011

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

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.

1. Auflage 2011
ISBN 978-3-8248-0866-3
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2011
Mollweg 2, D-65510 Idstein
Vertretungsberechtigter Geschäftsführer: Dr. Ullrich Schulz-Kirchner

Druck und Bindung: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Bamberger Str. 15, D-96110 Scheßlitz

Printed in Germany

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

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Meinen Großeltern

Elisabeth und Franz

Kathi und Hans

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Vorwort

Das vorliegende Buch versteht sich als Beitrag zur Theoriegeschichte der historischen Bildung und zur Geschichte der geschichtsdidaktischen Disziplin. Ihm liegt meine Habilitationsschrift zugrunde, die für die Drucklegung leicht überarbeitet und gekürzt wurde.

Meine Forschungen auf diesem Gebiet wurden durch die freundliche Unterstützung vieler Personen ermöglicht. An erster Stelle ist Frau Prof. em. Dr. Elisabeth Erdmann (Universität Erlangen-Nürnberg) zu nennen, die mir in vielen inhaltlichen Fragen, aber auch bei administrativen Angelegenheiten als Vorsitzende des Fachmentorats mit Rat und Tat zur Seite stand. Fruchtbare Gespräche konnte ich mit Frau Prof. Dr. Ingrid Bennewitz (Universität Bamberg) und Herrn Prof. Dr. Karl Heinz Metz (Universität Erlangen-Nürnberg), die das Fachmentorat komplettierten, sowie mit Frau Prof. Dr. Charlotte Bühl-Gramer (Universität Erlangen-Nürnberg), Herrn Prof. Dr. Wolfgang Hasberg (Universität zu Köln) und Herrn Prof. Dr. Manfred Seidenfuß (Pädagogische Hochschule Heidelberg) führen. Die mühselige Arbeit des Korrekturlesens übernahmen Herr Dipl.-Ing. Matthias Grieger und Frau cand. phil. Frauke Claßen. Allen gilt mein Dank, dass die Arbeit im Sommersemester 2009 von der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg als Habilitationsschrift angenommen werden konnte.

Die Herausgeber der Schriftenreihe der Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V. haben die Aufnahme in dieses für die Geschichtsdidaktik zentrale Publikationsorgan befürwortet, wofür ich ihnen herzlich danke.

Doch kann diese Aufzählung nicht geschlossen werden, ohne meinen verehrten Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Bernd Schneidmüller (Universität Heidelberg), zu erwähnen, der in das Habilitationsverfahren zwar nicht formell eingebunden, mir aber durch seine Erfahrung und seine vielen guten Ratschläge eine große Hilfe war.

Erlangen im Dezember 2010

Sven Pflefka

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Inhaltsverzeichnis

1.	**Deutschland 1910 – Deutschland 2010**	**13**
1.1	Struktur der Arbeit und Vorgehensweise	15
1.2	Zum Stand der Forschung	25
1.3	Anmerkungen zur Auswahl der herangezogenen Personen, Werke und Zeitschriften	30
1.4	Begriffsklärungen	40
1.4.1	„Transnational“	41
1.4.2	„Geschichtsdidaktik“	44
2.	**Der Primat des Machtstaates: Geschichtsdidaktisches Denken im Wilhelminischen Kaiserreich des 20. Jahrhunderts**	**67**
2.1	Die Schule des Kaiserreiches im Spannungsfeld von innen- und außenpolitischen Vorgaben	67
2.1.1	„Schwachstellen“ für die nationale Einheit: Katholizismus und Sozialismus	69
2.1.2	Wilhelm II. und die Schulpolitik	72
2.1.3	Der Stellenwert der Außenpolitik in Schule, Unterricht und Gesellschaft	76
2.1.4	Zwischenfazit	85
2.2	Kulturgeschichte, politische Geschichte und geschichtsdidaktisches Denken im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert	87
2.2.1	Erste geschichtsdidaktische Überlegungen zur Kulturgeschichte	87
2.2.2	Der Lamprecht-Streit	93
2.2.3	Der geschichtswissenschaftliche Ansatz Ernst Bernheims	100
2.2.4	Zwischenfazit	110
2.3	Geschichtsdidaktische Positionen vor dem Ersten Weltkrieg	111
2.3.1	Konservative Traditionslinien	114
2.3.2	Nationalstaat und Staatenwelt in der staatsbürgerlichen Erziehung	119
2.3.3	Zwischenfazit	135

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

2.4 Positionierung in den Extremen 136
2.4.1 Kriegsausbruch und Kriegsverlauf in der Wahrnehmung der Lehrerschaft und der „Geschichtsdidaktik“ 136
2.4.2 Mehrheitsmeinungen: Befreiungsgefühl und Euphorie 143
2.4.3 Minderheitsmeinungen: Die Suche nach einem Ausgleich 160
2.4.4 Zwischenfazit 167
2.5 Zusammenfassung 168

3. Zwischen Revanche-Streben und Völkerbundsbegeisterung: Die Weimarer Jahre 179
3.1 Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für geschichtsdidaktische Positionen nach dem Ersten Weltkrieg 179
3.1.1 Chancen und Grenzen der deutschen Revolution 179
3.1.2 Neue und alte Wege in der Schulpolitik 189
3.1.3 Zwischenfazit 197
3.2 Geschichtsdidaktische Positionen im Schatten von Versailles 199
3.3 Nationale und transnationale Grundlegungen geschichtsdidaktischen Denkens in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik 211
3.3.1 Eduard Spranger 212
3.3.2 Exkurs: Carl Heinrich Becker 230
3.3.3 Theodor Litt 236
3.3.4 Erich Weniger 249
3.3.5 Zwischenfazit 264
3.4 Reflexionen über Nation, Volk, Völkerbund und Schule 266
3.4.1 Geschichtsdidaktische Neuansätze nach dem verlorenen Krieg 266
3.4.2 Behutsame Öffnung während der Konsolidierungsphase der Republik 278
3.4.3 Festgefahrene Widersprüche am Ende der Weimarer Republik 285
3.4.4 Zwischenfazit 303
3.5 Alternative Reformansätze Siegfried Kaweraus 305
3.6 Zusammenfassung 318

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

4. Zwischen Kaiserreich und Berliner Republik 329
4.1 Wilhelminisches Kaiserreich – Weimarer Republik – Berliner Republik: Kategorien und Entwicklungslinien 329
4.1.1 Staat, Staatsräson, Rechts- und Kulturstaat 332
4.1.2 Volk und Volksgemeinschaft 336
4.1.3 Macht und Machtstaat 338
4.1.4 Wissenschaftlichkeit und Objektivität 342
4.1.5 Nationalstaat vs. Völkerbund, national vs. transnational 348
4.1.6 Bestehende und abgebrochene Traditionslinien 355
4.2 In Berlin und jenseits davon: Perspektiven im Verhältnis von Nationalem und Transnationalem in der Geschichtsdidaktik 362

5. Quellen- und Literaturverzeichnis 387
5.1 Quellen 387
5.2 Literatur 415

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

1. Deutschland 1910 – Deutschland 2010

Die Fußballweltmeisterschaften 2006 in Deutschland und 2010 in Südafrika haben nicht nur sportlich tiefe Spuren hinterlassen. Neu belebt wurde die Frage nach dem deutschen Wir-Gefühl und den zeitgemäßen Formen für einen deutschen Patriotismus[1]. Die Beobachter waren sich einig, dass das Gastgeberland Deutschland durch dieses Ereignis viele Sympathien im Ausland dazugewonnen hat. Die Deutschen entsprachen in der internationalen Wahrnehmung so gar nicht den Klischees, die gemeinhin mit ihnen in Zusammenhang gebracht werden.

Aber nicht nur von außen her hat sich das Bild vom größten Nationalstaat der Europäischen Union gewandelt, auch die Deutschen selbst scheinen mit sich ins Reine gekommen zu sein. Eine neue Form des deutschen Patriotismus meinte man jeweils zu erkennen, der sich nicht gegen die Nachbarländer richtete, der nicht chauvinistisch übersteigert war, sondern weltoffen, gastfreundlich und europäisch. An Schulranzen befanden sich schwarz-rot-goldene Fähnchen, lehrplanmäßiger Unterricht war nur schwer möglich. Zuerst mussten die Spiele des Vorabends analysiert und kommentiert werden.

Dieser Prozess hin zu einem veränderten Nationalbewusstsein setzte aber nicht erst mit der Fußballweltmeisterschaft 2006 ein, es gab schon zuvor deutliche Anzeichen eines Wandlungsprozesses: Sönke Wortmanns Filmerfolg „Das Wunder von Bern“ oder die Kampagne „Du bist Deutschland“. Zu nennen wären auch „Der Untergang“ von Bernd Eichinger, Eric Tills „Luther“, Jörg Friedrich mit seinem Buch „Der Brand“ oder Günter Grass mit seiner Novelle „Im Krebsgang“, aus der vielfach geschlossen wurde, dass die Dominanz des Nationalsozialismus im deutschen historischen Bewusstsein langsam zurückgeht oder sich zumindest Akzentverschiebungen abzeichnen. Dies gilt auch als längst fällige Beseitigung einer offenen Wunde: Seit 1945 hatten die Deutschen ihre Schwierigkeiten damit, sich wie andere Europäer zu ihrer eigenen Nation zu bekennen, wobei die Abkehr von einem übersteigerten deutschen Nationalsozialismus nach den Verbrechen des Nazi-Regimes und die Folgen der jahrzehntelangen deutschen Teilung als Hauptgründe dieser Entwicklung stets im Bewusstsein waren. Diese historischen Fakten werden zwar anerkannt, erscheinen aber nicht mehr als zeitgemäß.

Das gestörte Verhältnis zur eigenen Nation und die Geschichtsvergessenheit der Deutschen standen schon lange Zeit auf der Agenda, insbesondere bei der konservativen Kulturkritik. Damit verbunden war die Ablehnung einer als zu stark empfun-

[1] Vgl. u. a. LAMMERT (Hg.): Verfassung. Patriotismus. Leitkultur. RÖSSLER (Hg.): Einigkeit und Recht und Freiheit. BUCHSTAB/UERTZ (Hg.): Nationale Identität im vereinten Europa. MÜLLER: Wirtschaftsfaktor Patriotismus. FACIUS: Deutschlands neues Wir-Gefühl, S. 1. DI FABIO: Werte mit Leben füllen, S. 3. JESSE: Deutschland hat sich gewandelt, S. 3. FUHR: Was ist des Deutschen Vaterland?, S. 3-7. MAYER: Patriotismus – die neue bürgerliche Bewegung, S. 24-30. BIZEUL: Nationalismus, Patriotismus und Loyalität zur offenen Republik, S. 30-38. STROTZKA: Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 284.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

denen Fixierung auf die zwölf Jahre der nationalsozialistischen Diktatur. In der alten Bundesrepublik blickte man traumatisiert auf die jüngste deutsche Geschichte, im öffentlichen Bewusstsein herrschte die starke Tendenz, dies alles wegzuschieben, auch wenn die 68er-Bewegung und die Thematisierung der deutschen Verbrechen in Schulbüchern, Rundfunk und Fernsehen einen Kontrapunkt setzten. Die Stimmung in der deutschen Bevölkerung in den Jahren 1974 und 2006, als Deutschland die Fußball-WM austrug, unterschied sich beträchtlich voneinander. Nationale Symbole hatten 1974 nicht annähernd diesen Stellenwert, obwohl man den Weltmeistertitel nach Hause brachte. Die dritte Strophe des Deutschlandliedes nicht mitzusingen, galt besonders in intellektuellen Kreisen als schick[2]. Durch die deutsche Wiedervereinigung, den Zusammenbruch des Ostblocks und das Ende der bipolaren Weltordnung wurde dieses Geschichtsbild mehr und mehr als anachronistisch empfunden. Der politische Diskurs, der sofort mit der Wiedervereinigung einsetzte, war äußerst divergent und wurde dementsprechend von den Parteien und Interessengruppen mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen geführt. Debatten über nationale Gedenkstätten, Museen und Ausstellungen verdeutlichen dies. Auch die Geschichtsdidaktiker sind sich nicht einig, ob der Geschichtsunterricht aktiv auf die nationale, europäische oder transnationale Identitätsbildung der Schüler Einfluss nehmen oder ihnen lediglich Deutungskompetenzen zur analytischen Durchdringung solcher Phänomene anbieten sollte[3].

Bei allen Unterschieden im Detail ist man sich einig, dass sich im Selbstverständnis der Deutschen einiges bewegt hat. Die Deutschen versuchen, ihre Rolle in der Welt neu zu definieren: Deutschland soll seinen Platz unter den führenden Kulturnationen in Europa und der Welt finden, getragen von den freiheitlich-demokratischen und rechtsstaatlichen Werten des Grundgesetzes und von einem Gefühl der Mitverantwortung für die Entwicklungen in der Welt.

Dieses neue Selbstvertrauen will sich dezidiert vom Chauvinismus des Nationalsozialismus und dem alten Sendungsbewusstsein des Wilhelminischen Kaiserreiches unterscheiden. Das deutsche Nationalgefühl soll nicht an die alten nationalistischen Traditionen vor 1945 anknüpfen: Immerhin haben diese in Krieg, Tod und Massenelend geführt. Und diese Kritik bezieht sich nicht nur auf die chauvinistische Ideologie der Nationalsozialisten, sondern auch auf den übersteigerten Nationalismus der Weimarer Republik und vor allem des Wilhelminischen Kaiserreiches, der seine Wurzeln im 19. Jahrhundert hat. Heinrich Manns Roman „Der Untertan“ ist ein immer wieder gern aufgegriffenes Beispiel, wenn Kritik an dieser Epoche formuliert werden soll. Historische Leitbilder werden eher bei der Revolution von 1848, beim deutschen Widerstand gegen die NS-Diktatur oder bei der friedlichen Revolution von 1989 gesucht. Dennoch bleibt die Epoche des Wilhelminismus und der Weimarer

[2] JESSE: Deutschland hat sich gewandelt, S. 3. Vgl. auch GIES: Nationalstaaten und Supranationalität in Europa als Themen historisch-politischer Bildung, S. 15.

[3] Vgl. SCHÖNEMANN: Geschichtsdidaktische Dimensionen der Identität, S. 221-226. GIES: Nationalstaaten und Supranationalität in Europa als Themen historisch-politischer Bildung, S. 66-68.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Republik im öffentlichen Bewusstsein[4] und bestimmt – explizit oder implizit – die Suche nach einer nationalen Identität mit[5], besonders dann, wenn man sich von dieser Zeit abgrenzen will.

Das Selbstverständnis von der eigenen Nation und der Blick auf die sie umgebende Welt werden grundlegend von der kulturellen Erinnerung mitbestimmt. Gerade die Schule trug und trägt zu diesem kollektiven Bewusstsein bei und betreibt so auch Politik[6], indem sie Wissen, aber auch Interpretationsmuster an die kommende Generation weitergibt. Anders als die Universität[7] erreicht die Schule die Masse der Bevölkerung und wirkt deshalb um ein Vielfaches intensiver auf das kollektive Bewusstsein ein. Sie ist deshalb ein zentraler Faktor in diesem Prozess. Schulgeschichtsbücher haben eine größere Breitenwirkung als historische Spezialpublikationen. Daraus resultiert ein großer Einfluss, aber auch eine große Verantwortung der Geschichtslehrer und Schulbuchautoren für bestimmte gesellschaftliche und politische Entwicklungen. Umgekehrt will die Politik Einfluss auf den Geschichtsunterricht und die Geschichtskultur ausüben[8]. Bereits die Pädagogen, Historiker und „Didaktiker“ des Deutschen Kaiserreiches haben sich über diese Aspekte Gedanken gemacht. Sie thematisierten derartige Fragen in zahlreichen Publikationen.

1.1 Struktur der Arbeit und Vorgehensweise

All dies ist Grund genug, sich ausführlich mit dem Verhältnis von nationalem und transnationalem Denken in der Zeit des ausgehenden Wilhelminischen Kaiserreiches und der Weimarer Republik zu befassen und detailliert Grundströmungen und Interpretationsmuster in den Blick zu nehmen, die sich mit diesem Themenfeld auseinandersetzen.
Die vorliegende Studie beleuchtet nur einen sehr kleinen Teilbereich der Theoriegeschichte der historisch-politischen Bildung. Im Zentrum der Untersuchung stehen das nationale und das transnationale Denken sowie ihr Verhältnis zueinander in der Spätphase des Wilhelminischen Kaiserreiches und in der Weimarer Republik. Diese Bereiche werden anhand ausgewählter Historiker, Pädagogen bzw. „Geschichtsdidaktiker“ erschlossen. Diese Arbeit ist nicht als eine Geschichte des Geschichtsunterrichts angelegt, die auf eine etwaige praktische Umsetzung der hier vorgestellten

[4] PANDEL: Weimarer Republik, S. 19. REEKEN: Modernisierung und Polarisierung, S. 11f.

[5] Vgl. hier grundlegend ASSMANN: Das kulturelle Gedächtnis, S. 127.

[6] JEISMANN: Das Erziehungswesen in seiner Bedeutung für die Entwicklung des modernen Staates und der bürgerlichen Gesellschaft, S. 73.

[7] Vgl. hierzu auch BRENNER: Abschied von der Universalgeschichte, S. 118-124.

[8] BEILNER: Reichsidee, ständische Erneuerung und Führertum als Elemente des Geschichtsbildes der Weimarer Republik, S. 1. WEIZSÄCKER: Geschichte, Politik und Nation, S. 67f.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

geschichtsdidaktischen Ansätze eingeht[9], wie sie sich etwa in Protokollen von Lehramtsprüfungen oder in Visitationsberichten widergespiegelt haben könnte[10]. Denn die Geschichtsdidaktik an sich erlaubt nur wenig Rückschlüsse auf den tatsächlichen Geschichtsunterricht, eher auf die normative Ebene, auf das Bewusstsein von einzelnen oder Gruppen von Geschichtslehrern[11].

Eine wissenschaftliche Disziplin, die ernst genommen werden will, muss ihre Geschichte im Blickfeld haben. Das Wissen über ihre Herkunft und Entwicklung ermöglicht tiefere Erkenntnisse in der Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen[12]. Arbeiten zur Geschichte der Geschichtsdidaktik sind mehr als Pflichtübungen oder Manifestationen eines lediglich antiquarischen Neugierverhaltens. Über die Geschichte der eigenen Disziplin nachzudenken, ist ein Akt der Selbstreflexion, sie gehört zum Selbstverständnis von Wissenschaften. Ganz besonders gilt dies für die Geschichtsdidaktik, die systematisch intentionale Prozesse historisch-politischer Bildung erforscht und ebenso wie die Geschichtstheorie und -philosophie als Metadisziplin verstanden werden kann, da sie nach der Bedeutsamkeit des Faches Geschichte fragt. Geschichte der Geschichtsdidaktik zu betreiben, ist keine rein retrospektive Handlung, sondern hat entscheidenden Einfluss auf die Gegenwart und Zukunft. Von der Gegenwart und ihren Problemen aus tritt der Historiker und Geschichtsdidaktiker mit neuen Anliegen an die alten Quellen heran. Es geht um die Frage nach den Entstehungsbedingungen und dem Gewordensein historischer Phänomene und um die Suche nach ähnlichen oder entgegengesetzten Situationen, Denkansätzen, Wertvorstellungen und Lösungen. Diese Aufgabe ist nie erfüllt. Denn neue Generationen von Forschern studieren die altvertrauten Texte neu, formulieren neue Fragen, entwickeln neue Interpretationsmethoden und Hypothesen[13]. Auch der Geschichtsunterricht ist ein historisches Phänomen. Er ist gebunden an den Stand der Geschichtsschreibung seiner Zeit, der Geschichtswissenschaft allgemein sowie an die gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen. Ihm kommt eine geschichtsbildende Funktion im Leben einer Gesellschaft, Nation oder Staatengemeinschaft zu. Indem er die kollektive Erinnerung stärkt, vermittelt er der nachrückenden Generation nicht nur das Wissen über gegenwärtige Zustände und bildet so den Ausgangs-

---

[9] Zu den Schwierigkeiten, die mit einem solchen Ansatz verbunden wären, vgl. u. a. MÜTTER: Die Geschichte des Geschichtsunterrichts als Forschungsproblem, S. 642-657.

[10] Vgl. hierzu die Ausführungen von GÜNTHER-ARNDT: Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900-1930, S. 18-21. Ferner ROHLFES: Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert, S. 382f. Zur Aussagekraft von Schulgeschichtsbüchern vgl. SCHÖNEMANN: Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach der Reichsgründung, S. 108. BRUCKMANN: Erster Weltkrieg, S. 611.

[11] HUHN: Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik. Konzepte und Bedingungen für den Geschichtsunterricht, S. 80.

[12] MÜTTER: Historische Zunft und historische Bildung, S. 7.

[13] BERGMANN/SCHNEIDER: Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik, S. 69-78. SCHNEIDMÜLLER: Neues über einen alten Kaiser?, S. 13. PATEL: Überlegungen zu einer transnationalen Geschichte, S. 627.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

punkt für deren späteres Handeln, er verhilft ihr vielmehr auch zum Bewusstsein eines gemeinsamen Schicksals[14]. Gerade von unserer heutigen Gegenwart aus ist ein Blick auf die Formen nationalen und transnationalen Denkens am Anfang des 20. Jahrhunderts hilfreich, um den eigenen Standort, die Möglichkeiten und Ziele zu klären.

Klaus Bergmann und Gerhard Schneider betonen bei ihrer Aufgabenbeschreibung, was eine Geschichte der Geschichtsdidaktik zu leisten hat, ihre Funktion, über Gefährdungen aufzuklären, Irrwege zu vermeiden und ideologische Funktionalität zu verhindern. Angriffe auf den Geschichtsunterricht und seine Didaktik sind in der Vergangenheit hauptsächlich von Seiten des Staates unternommen worden, der durch dieses Fach historische Legitimationen für die aktuellen Verhältnisse schaffen und dazu passende Zukunftsprojektionen hervorbringen wollte. Deshalb wurde insbesondere dem Geschichtsunterricht in der Vergangenheit Schuld und Versagen vorgeworfen[15]. Doch auch für die heutige Zeit stellt beispielsweise Joke van der Leeuw-Roord fest: „The learning and teaching of history in Europe, but not only in Europe, is politics. Writing new curricula for history is a highly political and a sensitive issue in society“[16]. Hier kollidieren somit die Interessen des Staates mit dem Wissenschaftlichkeitsprinzip der Geschichtsdidaktik. Klaus Bergmann und Gerhard Schneider sehen es als unbedingt notwendig an, derartige Indoktrinierungsversuche genau zu erforschen. Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik waren und sind nicht frei von politischen Intentionen. Sie sind Teil des politischen und historischen Prozesses, stehen in Interdependenz zu Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Kultur[17]. Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und dem Erziehungswesen ist in den allermeisten Fällen zu vermuten, ohne wissenschaftlich eindeutige Belege anführen zu können[18]. Leichter zu fassen sind staatliche Verordnungen, Erlasse und Lehrpläne, doch stellt sich hier die Frage, inwieweit diese tatsächlich für den Schulalltag wirksam waren. Gleiches gilt für das jeweils verwendete Lehrbuch. Festvorträge, Kongresse und Veröffentlichungen über die Theorie des Geschichtsunterrichts und seiner Didaktik bzw. Methodik sind zwar für die Theoriegeschichte der historischen Bildung von größter Wichtigkeit, doch lässt sich auch hier wenig über ihren konkreten Einfluss auf bestimmte Prozesse sagen[19]. Jochen

---

[14] FIEGE: Geschichte, S. 56.

[15] KUSS: Geschichtsunterricht zwischen Kaiserreich und Republik, S. 422.

[16] VAN DER LEEUW-ROORD: The Past is no History!, S. 73.

[17] BERGMANN/SCHNEIDER: Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik, S. 79-85. Vgl. auch STROTZKA: Globale Aspekte in nationalen Geschichtslehrplänen, S. 278f.

[18] Vgl. u. a. BORRIES: Geschichtsbewusstsein – Empirie, S. 48f.

[19] Diese Vorbehalte, die Elisabeth Erdmann bereits für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts formuliert hat, gelten ohne jede Einschränkung für die Wilhelminische Epoche und die Weimarer Republik weiter. ERDMANN: Tendenzen und Neuansätze in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1848 bis in die Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts, S. 77 u. S. 101. Vgl. auch MÜTTER: Die Geschichte des Geschichtsunterrichts als Forschungsproblem, S. 642-657.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Huhn hat darauf hingewiesen, dass eine auch noch so vehemente Diskussion neuer Unterrichtsmethoden noch lange nicht bedeutet, dass diese auch in nennenswertem Maß praktiziert wurden[20]. Qualifizierte Aussagen, die sich etwa auch auf Unterrichtsmitschriften, Lehrproben, Visitationsberichte oder Staatsexamensarbeiten stützen, können aufgrund der Zugänglichkeit und Bearbeitbarkeit nur einen räumlich und zeitlich eng umgrenzten Bereich[21] erfassen und versagen völlig, wenn es um die nationale und transnationale Dimension geht, die durch hohe Abstraktheit und Komplexität gekennzeichnet sind[22], will man nicht zu höchst anfechtbaren Verallgemeinerungen greifen. Ganz abgesehen davon ist unbedingt die Frage zu stellen, inwieweit diese Quellengattungen überhaupt den Schulalltag widerspiegeln[23].

Die in dieser Untersuchung relevante Zeitspanne beginnt kurz nach dem Beginn des 20. Jahrhunderts und endet 1933. Während der Endpunkt mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten ein unumstrittener Einschnitt in der deutschen Geschichte ist, bedarf der Anfang einer Erklärung: Dieser Zeitpunkt wird nicht als Zäsur oder starre Grenze verstanden. Vielmehr soll deutlich gemacht werden, dass vor allem die Spätphase des Wilhelminischen Kaiserreiches einschließlich der Zeit des Ersten Weltkrieges im Mittelpunkt steht[24]. Denn hier handelt es sich um eine Periode höchster Gereiztheit in der deutschen und europäischen Geschichte, eine Hochphase des Imperialismus und Nationalismus, die schließlich in den Konflikt führt, die aber auch interessante Ansätze transnationalen Denkens kennt. Gerade deshalb sind die Jahre kurz vor und während des Ersten Weltkrieges von großer Bedeutung für die Ent-

---

[20] HUHN: Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik. Konzepte und Bedingungen für den Geschichtsunterricht, S. 80.

[21] Eine systematische Analyse hat Hilke Günther-Arndt vorgelegt, wobei sie aber notwendigerweise sehr enge geographische und chronologische Grenzpunkte setzt. GÜNTHER-ARNDT: Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900-1930. In der Vergangenheit hat bereits Karl-Ernst Jeismann darauf hingewiesen, dass es beispielsweise „das“ preußische Gymnasium nicht gibt, dass es sich dabei um eine hochabstrakte Chiffre handelt. JEISMANN: Das preußische Gymnasium und das Geschichtsbewusstsein im 19. Jahrhundert, S. 161. Vgl. auch HUHN: Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik. Konzepte und Bedingungen für den Geschichtsunterricht, S. 80.

[22] JEISMANN: Nationalgeschichte als Lernziel des Unterrichts in Deutschland, S. 216.

[23] In ähnlich vorsichtiger Weise äußert sich auch Bettina Alavi bezüglich der Zuverlässigkeit einer Unterrichtsnachschrift von Ulrich Haacke: „Ein (...) Problem dieser Quellengattung ist sicherlich die Gefahr von ‚Schönungen’ in Form von Umformulierungen oder aber in Form von Weglassungen“. Unterrichtsnachschriften dienen dem Zweck, die Umsetzbarkeit einer bestimmten Idee in der Unterrichtspraxis nachzuweisen. ALAVI: Waren die Geschichtsdidaktiker auch Reformpädagogen?, S. 47, ferner S. 51. Auf die Bedeutung der jeweiligen Perspektive bei Protokollen weist auch Wolfgang Hug hin. HUG: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I, S. 88. Diese grundsätzliche Kritik lässt sich leicht auf andere Quellengattungen ausdehnen. Denn immer spielen Motive eine Rolle, die eine starke perspektivische Sichtweise zumindest vermuten lassen.

[24] Für das 19. Jahrhundert liegt zudem eine Arbeit von Heinz Stübig zwar nicht mit der gleichen, aber mit einer ähnlichen Fragestellung vor. STÜBIG: Nationalerziehung.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

wicklung geschichtsdidaktischen Denkens, besonders im Hinblick auf die nationale und transnationale Dimension.
Aber auch die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg und dem Frieden von Versailles hat diesen Stellenwert. In den Jahren der Weimarer Republik machen das Schulwesen, der Geschichtsunterricht und seine methodische Reflexion Wandlungsprozesse durch, die an vielen Stellen durch die nationalsozialistische Herrschaft zwar abgebrochen, in der frühen Bundesrepublik aber an ebenso vielen Stellen wieder aufgegriffen werden und so eine enorme Wirkung bis in die Gegenwart entfalten.

Die Auswahl der hier vorgestellten Personen wird noch in diesem Einleitungskapitel näher erläutert. Ebenso sind die Begriffe „Kategorie", „transnational", „Geschichtsdidaktik" bzw. „Geschichtsdidaktiker" erklärungsbedürftig. An dieser Stelle soll auch geklärt werden, auf welchem Stand sich die „Geschichtsdidaktik" kurz nach der Jahrhundertwende befand und wie sie sich in der Weimarer Republik weiterentwickelte. Hierzu erscheint es angebracht, den Blick weiter in die Vergangenheit schweifen zu lassen und die Entwicklung des geschichtsdidaktischen Denkens von der Zeit der Aufklärung über die Zeit der Napoleonischen Ära und der Befreiungskriege bis hin zum Deutschen Kaiserreich näher zu beleuchten, um Kontinuitäten, Brüche und Neuansätze besser erkennen und bewerten zu können. Dabei geht es auch darum, zu erörtern, inwieweit diese Disziplin damals ausgeprägt war und ob es überhaupt berechtigt ist, von einer „Geschichtsdidaktik" des Kaiserreiches und der Weimarer Republik zu sprechen. Denn damals gab es keine „Geschichtsdidaktik" als eigenständige Hochschuldisziplin. Als solche wurde sie erst nach dem Zweiten Weltkrieg begründet. Mit diesem Begriff sind also einige methodische wie auch theoretische Schwierigkeiten verbunden. Die Mitglieder dieser Gruppierung, die sich mit geschichtsdidaktischen Fragestellungen beschäftigte, „Geschichtsdidaktiker" zu nennen, ist durchaus problematisch. Sie selbst würden sich wohl eher als Historiker, (Geschichts-)Pädagogen, praktische Pädagogen, Philosophen oder Philologen bezeichnen. Doch verweist dies genau auf die Entstehungsbedingungen und Wurzeln des geschichtsdidaktischen Denkens der damaligen Zeit, die in der Geschichtswissenschaft, in der Pädagogik, der Philosophie und in der Praxis des Geschichtsunterrichts zu suchen sind. Auch heute sind Geschichtsdidaktik, Pädagogik und Philosophie keine voneinander strikt zu trennenden Wissenschaftsbereiche. Am Beginn des 20. Jahrhunderts war dieser Differenzierungsgrad noch wesentlich geringer ausgeprägt, auch wenn man sich in dieser Zeit besonders intensiv darum bemühte. Vielmehr lehnten sich „Geschichtsdidaktiker" und Pädagogen stark an philosophische Modelle an, bildeten philosophische Grundgedanken geradezu das Fundament ihrer Theorien. Umgekehrt verweist auch die Philosophie auf die Pädagogik[25].

In den beiden darauffolgenden Kapiteln wird die Epoche des Wilhelminischen Kaiserreiches kurz vor und während des Ersten Weltkrieges sowie die Zeit der Weimarer Republik in den Mittelpunkt gerückt. Dabei werden Persönlichkeiten, die das ge-

[25] LASSAHN: Zur Wahrnehmungstheorie des fremden Ich, S. 119.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

schichtsdidaktische Denken der damaligen Zeit geprägt haben, mit denjenigen Arbeiten vorgestellt, die für nationale und transnationale Fragestellungen von besonderer Relevanz sind. Viele theoretische Konzepte können nur sehr oberflächlich interpretiert werden, wenn nicht zumindest kurz auf die Lebensumstände der jeweiligen Personen eingegangen wird. Die „soziologischen Gesichtspunkte“[26] wie die Stellung in Verbänden und Verwaltung, die Zuordnung zu Schularten oder politischen Gruppierungen sind sicherlich ein wichtiger Mosaikstein, um die „Geschichtsdidaktiker“ der damaligen Zeit besser verstehen zu können. Zudem ist die Nation eine derart zentrale Kategorie in der damaligen Zeit, dass ihr Stellenwert im Gesamtkonzept des Pädagogen, Historikers bzw. „Geschichtsdidaktikers“ geklärt werden muss. Dabei geht es nicht darum, das jeweilige Gesamtwerk zu erschließen. Die meisten der Autoren haben außerdem entweder vor oder nach der in dieser Arbeit ausgewählten Zeitspanne publiziert, einige erst in der Zeit der Bundesrepublik ihre maßgeblichen und bekannten Arbeiten verfasst. Andere sind für Werke in die Geschichte der Pädagogik oder der Geschichtsdidaktik eingegangen, die mit Fragen des nationalen bzw. transnationalen Bewusstseins in keinem Zusammenhang stehen. Wieder andere haben vor oder nach der hier behandelten Zeitspanne Veränderungen durchgemacht, die sich auch auf ihre pädagogischen bzw. geschichtsdidaktischen Theorien auswirkten. All dies zu berücksichtigen, würde den Rahmen sprengen. Deshalb sind hier nur die Arbeiten von Interesse, die in den Jahren kurz nach der Jahrhundertwende bis zur nationalsozialistischen Machtübernahme entstanden sind und mit nationalen und transnationalen Fragen in engem Zusammenhang stehen.

Da es sich hierbei um sehr spezielle Teilbereiche der geschichtsdidaktischen Entwicklung handelt, erscheint es angebracht, diesen jeweils einen kurzen Abriss voranzustellen, der allgemeine Aspekte der politischen, schulpolitischen, gesellschaftlichen oder theoriegeschichtlichen Entwicklung, die für dieses Thema von Bedeutung sind, ins Gedächtnis ruft. Denn die Strukturen und Prozesse in Staat, Wissenschaft, Schule und Gesellschaft bilden die Grundlage, auf denen sich die Entwicklungen im geschichtsdidaktischen Denken vollziehen. Geschichtsdidaktische Reflexion und Theoriebildung erfolgen nicht im Nirgendwo, sondern nehmen Bezug auf die politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Gegebenheiten und Strömungen ihrer Zeit, weswegen diese nicht hinreichend ohne deren Berücksichtigung verstanden werden können, wobei die Theoriebildung den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen entweder vorangehen oder legitimierend bzw. kritisierend folgen kann. Doch soll diese Arbeit keine Abhandlung allgemeingeschichtlicher Ereignisse werden. Sie stellt auch weder eine Gesellschafts- oder Sozialgeschichte noch eine Schulgeschichte oder Geschichte des Geschichtsunterrichts im engeren Sinne dar. Eine Geschichte der Geschichtsdidaktik für die damalige Zeit lässt sich ohnehin nur schwer entwickeln. Ein einheitliches Bild ist kaum zu gewinnen. Jeder Pädagoge, Historiker oder „Geschichtsdidaktiker“ steht prinzipiell für sich allein. Er nimmt zwar Anleihen bei bereits bestehenden Theorien, doch interpretiert er diese auf seine ganz

[26] So HUHN: Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik. Konzepte und Bedingungen für den Geschichtsunterricht, S. 80.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

eigene Weise. Er ändert Schwerpunkte, fügt neue Elemente hinzu und lässt andere weg. Somit schafft sich jeder seine eigene Theorie, um auf spezifische schulische und geschichtsdidaktische Probleme eine Antwort zu finden. Deshalb ist es bestenfalls möglich, grundlegende Gedanken, Ideen und Vorstellungen von der Einzelperson zu abstrahieren, sie mit anderen zu vergleichen und so gewisse Grundströmungen und Grundhaltungen der damaligen Zeit zu erkennen.

Haben das zweite und das dritte Kapitel primär deskriptiven Charakter, indem sie die Theoriegeschichte der geschichtsdidaktischen „Disziplin" nachzeichnen, wird im letzten Kapitel nach den zentralen Begriffen gefragt, welche mit den Vorstellungen von Nationalität bzw. Transnationalität im frühen 20. Jahrhundert und heute maßgeblich in Verbindung gebracht wurden bzw. werden. Das methodische Vorgehen orientiert sich dabei am historischen Vergleich, bevor abschließend der eigene Standpunkt hinsichtlich der Bedeutung der nationalen und transnationalen Dimension in der Geschichtsdidaktik und im Geschichtsunterricht skizziert wird.

Unter der Methode des historischen Vergleichs wird in der vorliegenden Arbeit die explizite und systematische Gegenüberstellung eines ausgewählten Zeitraums mit der Gegenwart verstanden, um so Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Abhängigkeiten zu erforschen. Der Vergleich ist insofern ein Instrument des historischen Verstehens und Erklärens[27].

Ein historischer Vergleich hat es stets mit Ursachenanalyse zu tun, da er nach Erklärungen für bestimmte Entwicklungen sucht. Dabei ist es nicht zwingend notwendig, die selben Prozesse, Ereignisse und Institutionen in verschiedenen Gesellschaften auf die gleichen Erklärungen zurückzuführen. Stattdessen können je nach historischer Situation gleiche Resultate auf verschiedenen Ursachen beruhen und umgekehrt ähnliche historische Ursachen unterschiedliche Wirkungen zeigen[28]. Ursachenanalyse kann auch bei einem unterschiedlichen Verlauf von Prozessen oder unterschiedlichen Rahmenbedingungen betrieben werden, da auf diese Weise die zentralen Triebkräfte leichter ausfindig gemacht werden können. Der historische Vergleich gibt auf diese Weise einen Einblick in die historische Vielfalt und die Widersprüchlichkeit von Wandlungsprozessen. Denn in der Auseinandersetzung mit den Entwicklungsmöglichkeiten stellt sich auch die Frage nach den dahinterstehenden Konzepten. Die Offenheit und die Vielfältigkeit der historischen Situation und die Unterschiedlichkeit von Entwicklungswegen, unterbrochene oder abgebrochene Modernisierungen, die Mischung von traditionellen und modernen Zügen und die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen kommen besser zum Vorschein[29]. Durch den Vergleich lassen sich Einstellungen bestimmter Berufsgruppen, wissenschaftliche Debatten und Kontroversen aus ihren historischen Bedingungen und Voraussetzungen heraus erklären. Der Vergleich erlaubt eine präzise Erfassung von historischen Ursachen, da er Umbrüche und Wandlungen erklären hilft.

---

[27] SIEGRIST: Perspektiven der vergleichenden Geschichtswissenschaft, bes. S. 314.

[28] SCHRIEWER: Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität, bes. S. 63-70.

[29] KAELBLE: Der historische Vergleich, S. 100-103.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Bei einem vergleichenden Ansatz steht der Geschichtswissenschaftler vor dem grundsätzlichen Problem, ob die ausgewählten Zeiträume aussagekräftig genug für die gewählte Methode sind. Will man fruchtbringend einen historischen Vergleich anstellen, so ist es wenig hilfreich, allzu große Zeiträume miteinander zu vergleichen, da dies zu starken Generalisierungen und Komplexitätsreduktionen führen würde. Gewinnbringender ist es, möglichst markante Zeitabschnitte gegenüberzustellen[30]. Wegen der politischen, gesellschaftlichen und disziplingeschichtlichen Rahmenbedingungen, auf die im Einzelnen noch eingegangen wird, scheinen die Spätphase des Wilhelminischen Kaiserreiches und die Zeit der Weimarer Republik das meiste Potential zu haben. Unter unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entstehen verschiedene Konzepte vom Stellenwert der nationalen und transnationalen Ebene in Schule und „Geschichtsdidaktik". Dabei orientiert sich das Kaiserreich stark an den Leistungen Otto von Bismarcks, an der halb- bzw. quasihegemonialen Stellung des neuen Machtstaates in der Mitte Europas, an einem ungebrochenen Nationalismus und der Hochschätzung von allem Militärischen.

Der verlorene Krieg und der Friede von Versailles markieren eine tiefe Zäsur. Die Pädagogen und Historiker, die in der Zeit der Weimarer Republik geschichtsdidaktisch arbeiten, müssen sich mit dem Krieg und dem als Diktat empfundenen Friedensschluss, dem Verlust der deutschen Vormachtstellung und der außenpolitischen wie der militärischen Ohnmacht, im Innern mit einer Revolution und einem neuen politischen System, das wenig Ruhe und Stabilität bringt, auseinandersetzen.

Es hätte sicherlich auch seine Berechtigung, die Epoche der Aufklärung, die Zeit des Vormärz oder die frühen Jahre der Bundesrepublik zum Gegenstand einer vergleichenden Untersuchung zu machen. Dass die Jahre nach der Jahrhundertwende bis zur „Machtergreifung" gewählt wurden, beruht auf der Annahme, dass Krisenzeiten in weitaus höherem Maße Vorstellungen und Konzepte hervorbringen, die für einen kontroversen vergleichenden Ansatz geeignet sind, da Krisenzeiten eher zu signifikanten inhaltlichen Festlegungen und Überspitzungen zwingen.

Die getroffene Auswahl basiert ferner auf der These, dass Kaiserreich und Weimarer Republik durch ihre außen- und innenpolitische Alterität besonderes Vergleichspotential haben. Im Falle des Wilhelminismus unterscheiden sich die innenpolitischen obrigkeitsstaatlichen Strukturen beträchtlich von der heutigen Situation, doch gibt es auch Ähnlichkeiten, was die Lage der Wirtschaft oder des Außenhandels anbelangt. Die Weimarer Republik ist schon deshalb von Interesse, weil es sich hier um die erste deutsche Demokratie handelt.

Das wichtigste Argument für die getroffene Festsetzung des Untersuchungszeitraums ist aber die Tatsache, dass sowohl im Wilhelminismus als auch in der Weimarer Republik ein deutscher Nationalstaat als zentrale Bezugsgröße für die Politik, aber auch für die „geschichtsdidaktische" Disziplin existiert hat[31]. Dieser Rahmen ist weder für

---

[30] SCHIEDER: Möglichkeiten und Grenzen vergleichender Methoden in der Geschichtswissenschaft, S. 210.

[31] Ohnehin ist der nationale Rahmen die bevorzugte Größe für vergleichende Ansätze. Vgl. hierzu KAELBLE: Die interdisziplinären Debatten über Vergleich und Transfer, S. 486.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

die Zeit vor 1871 gegeben, obgleich in den davorliegenden Jahrzehnten intensiv darum im Schrifttum wie in der realen Politik gerungen wurde, noch in der Zeit nach 1945, wo ein Diskurs über den Stellenwert der Nation aufgrund der deutschen Teilung und der Belastungen durch die jüngste nationalsozialistische Vergangenheit kaum möglich war. Erst die deutsche Wiedervereinigung 1990 schuf neue Bedingungen. Mit der Revolution von 1989 wurde die Frage nach der Bedeutung und dem Stellenwert der Nation wieder aktuell.

Der historische Vergleich eröffnet den Weg für ein tieferes Verständnis früherer Epochen, lässt gegenwärtige Strukturen und Entwicklungen in einem anderen bzw. neuen Licht erscheinen. Die Alterität, die Verschiedenheit in der Logik und in den Gesetzmäßigkeiten von Institutionen, von Mentalitäten und Strukturen werden bei einem vergleichenden Ansatz deutlich. Es fällt leichter, einen Zugang zu finden und sich in die vergangene Epoche hineinzudenken, aber auch gegenwärtige Einstellungen und für allgemeingültig erachtete Gedankengänge zu hinterfragen, wenn man sich der jeweiligen Besonderheiten bewusst wird. Das Nachdenken über das Ausmaß der Unterschiede, aber auch über die Ähnlichkeiten zur Ausgangsgesellschaft lässt besser erkennen, was wirklich anders war und wie schwer die Andersartigkeit wiegt. Ferner wird die historische Bedingtheit von Unterschieden augenfällig[32].

Die Methode des historischen Vergleichs hat aber nur begrenztes Potential. Kein Ereignis und keine politische oder gesellschaftliche Konstellation ist strenggenommen mit einer anderen Situation identisch. Jede ist in bestimmter Hinsicht einmalig und deshalb in ihrer Gesamterscheinung unvergleichbar. Ein Vergleich lässt sich bestenfalls für einzelne Aspekte einer historischen Situation vornehmen, die sorgfältig ausgewählt werden müssen. Eine derartige Abgrenzung ist auch eine Voraussetzung dafür, dass nicht nur Trivialitäten miteinander verglichen werden, sondern dass ein nennenswerter historischer Erkenntnisgewinn sichtbar wird[33].

Die Geschichtswissenschaft, insbesondere die Geschichtsdidaktik, beschäftigt sich mit Fragen nach historischen Identitäten. Gerade die Geschichtsdidaktik, die das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft zur Leitkategorie erhoben hat, richtet ihren Blick nicht nur auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Zukunft und wirkt aktiv bei der Neu- und Umformierung historischer Identitäten mit. Der Vergleich verschafft dabei dem Historiker die notwendige Distanz zu der zu erforschenden oder von ihm als wünschenswert angesehenen historischen Identität. Der Vergleich dient als ein Testfeld für irrtümliche, spekulative oder starke Gefühle mobilisierende historische Identitätskonstruktionen[34].

Der Vergleich ermöglicht eine historische Typenbildung. Auf die Zukunft hin orientiert, lassen sich mit Hilfe dieser Typologisierung Entwicklungschancen und -grenzen besser abschätzen. Doch muss auch auf die Gefahren einer solchen Vorgehensweise aufmerksam gemacht werden. Diese liegen in der Vereinfachung und im Anachro-

---

[32] KAELBLE: Der historische Vergleich, S. 64-70.

[33] BICHLER: Die theoretische Einschätzung des Vergleichens in der Geschichtswissenschaft, S. 58-87.

[34] KAELBLE: Der historische Vergleich, S. 70-77.

nismus. Um vergleichen zu können, muss die Komplexität historischer Phänomene notwendigerweise reduziert werden. Dadurch können wichtige Elemente, die nicht vernachlässigt werden dürften, unter den Tisch fallen. Dem Vorwurf des Anachronismus setzt man sich dort aus, wo man Phänomene unterschiedlicher Epochen vergleicht, ohne auf die zeitgebundenen Spezifika und die Rahmenbedingungen ausreichend Rücksicht zu nehmen.
Der historische Vergleich bleibt aber nicht bei der Analyse und Typisierung stehen. Intention eines Vergleichs ist auch eine Wertung. Diese kann in Form einer Kenntlichmachung von positiven und negativen Entwicklungen erfolgen, wobei besonders die Aspekte, die als Fehlentwicklungen klassifiziert werden, Beachtung finden. Hier lassen sich aber auch Vorbehalte ins Feld führen: Der Historiker nimmt gleichsam die Rolle eines Richters über die Geschichte ein. Umso wichtiger ist es, dass sich der Historiker genau an die wissenschaftlichen Standards hält und seine Schlussfolgerungen und Ergebnisse nachvollziehbar und überprüfbar macht[35].
Allgemeine Schwierigkeiten bestehen bei der Methode des historischen Vergleichs hinsichtlich der Begrifflichkeiten. Der Historiker steht in einem Spannungsverhältnis zwischen dem heutigen Vokabular und dem Sprach- und Wortgebrauch vergangener Epochen[36]. Relevant wird dieser Vorbehalt etwa beim Begriff „Geschichtsdidaktik", der in der Weimarer Republik andere Konnotationen als in der Gegenwart aufweist. Diese Prämisse gilt aber genauso für Termini wie „Staat", „Nation", „Wissenschaftlichkeit" und „Objektivität", „Frieden" oder „Krieg". Angebracht ist es, den Zusammenhang zu berücksichtigen, in den der Autor den Begriff stellt. Besonders gravierende Wandlungsprozesse hat etwa der Begriff „Volksgemeinschaft" durchgemacht, der in der Weimarer Republik sowohl im rechten als auch im linken politischen Spektrum etabliert war, nach dem Missbrauch durch das NS-Regime im modernen geschichtsdidaktischen Diskurs aber nicht mehr verwendet werden kann.
Eine weitere Schwierigkeit betrifft die Quellenlage und die Quellenauswahl, da sich die heutige Situation deutlich von der des Wilhelminischen Kaiserreiches und der Weimarer Republik unterscheidet. Ein Hauptproblem liegt darin, dass sich die geschichtsdidaktische „Disziplin" in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erst formierte, sich also die Frage stellt, welche Personen, welche Monographien und welche Zeitschriften als maßgeblich angesehen werden können. Gerade unter diesen Arbeitsbedingungen ergibt sich auch das jedem Historiker bekannte Problem, dass sich nicht alle Fragen, die man gerne beantwortet haben möchte, mit den vorliegenden Quellen lösen lassen. Deshalb kann man auf Deutungen und spekulative Rekonstruktionen angewiesen sein, um ein Gesamtbild zu erhalten.

[35] KAELBLE: Der historische Vergleich, S. 55-57.
[36] KAELBLE: Der historische Vergleich, S. 103-106.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

1.2 Zum Stand der Forschung

Obgleich das hier gewählte Thema in der geschichtsdidaktischen Forschung noch nicht behandelt, sondern lediglich in einigen Publikationen am Rande gestreift wurde, kann sich diese Studie dennoch auf wichtige Arbeiten stützen, in denen bereits wichtige Fragen aus den Gebieten der Geschichte der Geschichtsdidaktik, des Geschichtsunterrichts und der Geschichtswissenschaft, besonders hinsichtlich nationaler und transnationaler Aspekte, erörtert wurden.
Die Nation wurde auch im geschichtsdidaktischen Denken des 19. Jahrhunderts zum Dreh- und Angelpunkt der Geschichte. Auf sie hin wurde der Unterricht ausgerichtet. Derartige Tendenzen setzten spätestens mit den Befreiungskriegen ein und traten in der Folgezeit immer deutlicher hervor. Geschichtsforschung und „Geschichtsdidaktik" arbeiteten Hand in Hand. Nationalgeschichtsschreibung und Nationalisierung der Gesellschaft verstärkten sich gegenseitig[37]. Der Bruch mit den nationalstaatlichen bzw. nationalistischen Traditionen kam erst 1945, und auch zu diesem Zeitpunkt war er keineswegs vollständig[38]. Ein nationalstaatlicher Grundduktus blieb erhalten, der erst in späteren Jahrzehnten, etwa durch die 68er Bewegung, erschüttert wurde, wobei man allerdings die Frage stellen darf, ob diese zu wirklich nachhaltigen Veränderungen in Schule und Geschichtsunterricht geführt hat, was das nationalstaatliche Basisnarrativ betrifft. In den meisten Fällen wurde der analytische Rahmen der Nationalgesellschaft, wie er sich seit der Spätaufklärung herausgebildet hat, beibehalten[39].
Doch immerhin brachte die Stunde Null eine gewisse Abkehr vom Historismus mit seinem ethischen Relativismus, vom reinen Machtstaatsdenken, deutschen Militarismus und von der These vom Primat der Außenpolitik. Stattdessen gab es eine sanfte Öffnung hin zu universalgeschichtlichen Themen[40]. Dennoch knüpfte man in den Westzonen und in der späteren Bundesrepublik an die Traditionen vor 1933 an. Weiterhin standen große Persönlichkeiten der Geschichte ebenso im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts wie politische Geschichte (vor allem Verfassung und Diplomatie). Europa spielte nun eine immer größere Rolle, was bis zu einem „europäischen Nationalismus" übersteigert werden konnte. So wurden auch gesamteuropäische Themen wie die Entwicklung des Staatensystems und geistig-religiöse Bewegungen von Interesse. Eine Leitfunktion nahm nach wie vor die geisteswissenschaftliche Pädagogik ein; für die Geschichtswissenschaft ist hier an erster Stelle Erich Weniger zu nennen[41].

---

[37] PATEL: Überlegungen zu einer transnationalen Geschichte, S. 626f.

[38] KUSS: Über Begriff und Problem einer historischen Fachdidaktik, S. 19-22.

[39] WEHLER: Transnationale Geschichte – der neue Königsweg historischer Forschung?, S. 162. PATEL: Überlegungen zu einer transnationalen Geschichte, S. 626f. BORRIES: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein, S. 9.

[40] WEYMAR: Dimensionen der Geschichtswissenschaft, S. 3. EBELING: Methodik des Geschichtsunterrichts, S. 17-20.

[41] WEYMAR: Dimensionen der Geschichtswissenschaft, S. 129-131.