



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Geschichte der Geschichtsdidaktik in Deutschland.  
Entwicklung und konzeptionelle Schwerpunkte vom  
Mittelalter bis zur Gegenwart.“

Verfasser

Gregor Haberl

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 313 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit. Bildg. &  
UF Englisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

<b>Vorwort .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>6</b>
1.1 Allgemeines.....	6
1.2 Über die Relevanz einer historischen Selbstreflexion der Geschichtsdidaktik.....	8
<b>2 Geschichtsdidaktische Vorläufer .....</b>	<b>11</b>
2.1 Zur Begrifflichkeit.....	11
2.2 Das Mittelalter und Geschichte in den artes liberales .....	12
2.3 Historische Vermittlung im 15. und 16. Jahrhundert .....	14
2.3.1 Das formale Bildungsziel .....	14
2.3.2 Humanismus.....	14
2.3.3 Reformation.....	15
2.3.4 Historische Vermittlung auf katholischer Seite .....	17
2.3.5 Historische Vermittlung auf protestantischer Seite.....	17
2.4 Historische Vermittlung im 17. Jahrhundert .....	19
2.4.1 Allgemeine Bemerkungen.....	19
2.4.2 Pädagogische Schriften von geschichtsdidaktischer Bedeutung.....	19
2.4.3 Geschichte in evangelischen Schulordnungen .....	21
2.4.4 Die Ritterakademien.....	23
2.4.5 Geschichte an katholischen Schulen .....	23
2.5 Historische Vermittlung im 18. Jahrhundert .....	24
2.5.1 Allgemeine Bemerkungen.....	24
2.5.2 Die didaktische Rolle der Geschichtserzählung.....	25
2.5.3 Pädagogische Aussagen von geschichtsdidaktischer Relevanz .....	26
2.5.4 Erste methodische Vorschläge für geschichtliche Vermittlung .....	27
2.5.5 Die katholischen Schulen .....	28
<b>3 Das 19. Jahrhundert als geschichtsdidaktischer Wegbereiter .....</b>	<b>30</b>
3.1 Allgemeine Bemerkungen.....	30
3.2 Die Geschichtswissenschaft und ihre didaktische Aufgabe .....	31
3.2.1 Neuorientierung der Geschichtswissenschaft und Vorrangstellung des Quellenstudiums .....	31
3.2.2 Auswirkungen des veränderten Schul- und Bildungswesens.....	32
3.2.3 Die Person Droysen und die didaktische Bedeutung der Geschichtswissenschaft.....	34
3.2.4 Erste Schritte einer Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik .....	36
3.3 Geschichtsdidaktik und -unterricht nach der Revolution 1848.....	37
3.3.1 Die Rolle Friedrich Kohlrauschs.....	37
3.3.2 Vorrevolutionärer Geschichtsunterricht.....	41
3.4 Geschichtsdidaktik und -unterricht nach der Revolution 1848.....	43
3.4.1 Geschichtsunterricht im Dienst von Religion und Vaterland.....	43
3.4.2 Der Bedeutungsgewinn der Kulturgeschichte in Geschichtsdidaktik und -unterricht .....	44
3.4.3 Karl Biedermann – Der Protagonist des kulturhistorischen Ansatzes .....	46
3.4.4 Die kulturgeschichtliche Realität im Geschichtsunterricht .....	50
3.4.5 Wilhelm Herbst – Ein Vertreter des politisch-biographischen Ansatzes.....	51
3.5 Pädagogische Erziehung durch Geschichte.....	53
3.5.1 Der Einfluss Herbarts .....	53

3.5.2 Vertreter Herbarts .....	57
<b>4 Geschichtsdidaktik vom späten 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg .....</b>	<b>57</b>
4.1 Allgemeine Bemerkungen .....	57
4.2 Geschichtswissenschaft und die Herausdrängung der Didaktik .....	58
4.3 Ernst Bernheim.....	62
4.4 Entscheidende Schritte zur Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik kurz vor dem Ersten Weltkrieg .....	64
4.5 Methodik – Die Geschichtserzählung .....	65
<b>5 Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik.....</b>	<b>67</b>
5.1 Allgemeine Bemerkungen .....	67
5.2 Die gymnasiale Geschichtsdidaktik .....	68
5.3 Die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik .....	70
5.4 Der entschiedene Schulreformer Georg Siegfried Kawerau .....	73
5.5 Methodik .....	75
5.6 Staatsbürgerliche Erziehung.....	76
<b>6 Geschichtsdidaktik im Nationalsozialismus.....</b>	<b>78</b>
6.1 Allgemeine Bemerkungen .....	78
6.2 Der Geschichtsunterricht unter nationalsozialistischem Einfluss .....	78
6.3 Geschichtsdidaktische Literatur und Publikationen im Nationalsozialismus .....	81
<b>7 Geschichtsdidaktik von 1965 bis Mitte der 1960er .....</b>	<b>83</b>
7.1 Geschichtsdidaktik nach dem Zweiten Weltkrieg.....	83
7.1.1 Allgemeine Bemerkungen .....	83
7.1.2 Die Position der Kultur- und Menschenkunde .....	84
Der statisch-anthropologische Ansatz .....	85
Der statisch-normative Ansatz .....	85
Der christlich-normative Ansatz .....	85
7.1.3 Die Position des „politischen Geschichtsunterrichts“ .....	86
Der traditionalistische Ansatz .....	86
Der bildungstheoretisch-staatsbezogene Ansatz .....	87
Der demokratie- und gesellschaftsgeschichtliche Ansatz .....	87
7.1.4 Die Wirkung der unterschiedlichen Konzeptionen .....	88
7.1.5 Methodik .....	89
7.2 Geschichtsdidaktik in den 1950er und 1960er Jahren.....	89
7.2.1 Das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik der 1950er und 1960er.....	89
7.2.2 Weitere geschichtsdidaktisch relevante Entwicklungen der 1950er und 1960er.....	91
Eine neue geschichtsdidaktische Zeitschrift entsteht .....	91
Gemeinschaftskunde .....	92
7.3 Ein Fazit für die Zeit von 1945 bis Mitte der 1960er.....	93
<b>8 Aufbruch, Neuorientierung und die Entstehung einer wissenschaftlichen Disziplin Geschichtsdidaktik – Geschichtsdidaktik vom Ende der 1960er bis in die 1970er .....</b>	<b>94</b>
8.1 Allgemeine Bemerkungen .....	94
8.2 Die Krise der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts als Ausgangspunkt für den Aufbruch .....	94
8.3 Impulse für den Aufbruch der Geschichtsdidaktik .....	95

8.3.1 Die Geschichtswissenschaft als historische Sozialwissenschaft.....	95
8.3.2 Die Kritik der Sozialwissenschaften am Geschichtsunterricht und das Konzept der Gesellschaftslehre .....	96
8.3.3 Die Curriculumrevision.....	97
8.4 Die folgenreichen und intensiven 1970er und die Neuorientierung der Geschichtsdidaktik .....	98
8.4.1 Verschiedene geschichtsdidaktische Haupttendenzen .....	99
8.4.2 Die neue wissenschaftliche Geschichtsdidaktik.....	101
8.4.3 Die Bedeutung der neuen Geschichtsdidaktik.....	102
8.4.4 Schulische Arbeitsweisen und neue Inhalte .....	104
8.4.5 Ein Fazit für die ereignisreiche Zeit der 1970er.....	105
8.5 Abseits dieser Entwicklungen – Geschichtsdidaktik in der DDR.....	107
8.5.1 Charakteristika der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in der DDR .....	107
8.5.2 Eine negative Bilanz?.....	109
<b>9 Geschichtsdidaktik nach dem Boom der 1970er – Von 1980 bis heute.....</b>	<b>110</b>
9.1 Geschichtsdidaktik in den 1980ern .....	110
9.2 Geschichtsdidaktik seit den 1990ern – Das Theorie-Praxis-Problem.....	112
<b>10 Zusammenfassung .....</b>	<b>115</b>
<b>11 Literaturverzeichnis.....</b>	<b>118</b>
<b>12 Anhang .....</b>	<b>128</b>
<b>13 Abstract .....</b>	<b>135</b>
<b>14 Lebenslauf .....</b>	<b>136</b>

## **Vorwort**

An dieser Stelle möchte ich Herrn Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker für seine unterstützende und hilfreiche Betreuung von den ersten Schritten bis hin zur Vollendung dieser Arbeit danken und weiters dafür, dass er mich durch seine Lehrveranstaltung „Theorien und Geschichte der Geschichtsdidaktik“, die meine erste Annäherung an die Thematik dieser Arbeit darstellte, zum Verfassen anregte.

Von ganzem Herzen danke ich meiner Familie. Meinen Eltern dafür, dass sie mir ein Studium überhaupt erst ermöglicht haben sowie dafür, dass sie trotz einiger Krisen hinter mir standen, mir Mut und Kraft zugesprochen haben und mich stets unterstützten. Meinem Bruder danke ich auch für seine aufmunternden Worte und dafür, dass er für mich, besonders mit der von ihm eingeschlagenen akademischen Laufbahn, ein Vorbild und eine Motivation zum Durchhalten während meines Studiums war.

Zum Schluss möchte ich allen meinen Freundinnen und Freunden für ihre Ermutigungen danken und ganz besonders meiner Freundin, die stets an mich geglaubt hat und mich mit viel Geduld begleitete.

# 1 Einleitung

## 1.1 Allgemeines

Wie der Titel bereits erkennen lässt, wird sich die vorliegende Arbeit mit der Geschichte bzw. der Entwicklung der jungen Disziplin „Geschichtsdidaktik“ auseinandersetzen. Sie stellt sich die Frage, seit wann davon gesprochen werden kann, dass es systematische Überlegungen dazu gegeben hat, wie Geschichte vermittelt werden sollte und welche Ziele hinter einer betreffenden Vermittlung standen, d.h. welche Wirkung Geschichte auf die jeweiligen Rezipientinnen und Rezipienten haben sollte und hatte. Eben jene Überlegungen zur geschichtlichen Vermittlung gab es, wie gezeigt werden wird, bereits sehr früh und sie können als erste Ansätze dessen verstanden werden, was in weiterer Folge und im Laufe der Geschichte sich schließlich zur Disziplin „Geschichtsdidaktik“ entwickelte. Das Verständnis über die Beschaffenheit dieses Vermittlungsprozesses, dessen Wertschätzung sowie der Wirkung von Geschichte in den Köpfen einzelner oder in jenen von Kollektiven war in unterschiedlichen Abschnitten der Geschichte oft ein anderes und eben dies soll im Verlauf der Arbeit gezeigt werden.

Die Arbeit beschränkt sich aus mehreren Gründen auf die Entwicklung in Deutschland. Zum einen kann Deutschland als eine Art Vorreiterland der Geschichtsdidaktik angesehen werden, da viele Konzepte hier entworfen wurden, die auch im restlichen deutschsprachigen Raum Geltung erlangten. Weiters kann von einer gewissen Prominenz der deutschen Geschichtsdidaktik gesprochen werden. Deutlich wird diese vor allem, wenn man die geschichtsdidaktischen Bestände der verschiedenen Bibliotheken im deutschsprachigen Raum durchforstet und auf übermäßig viele deutsche Werke stößt. Dies lässt sich natürlich mit der Größe Deutschlands und der damit verbundenen Anzahl an Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern sowie Publikationsmöglichkeiten erklären, aber es zeigt doch, wie stark jener deutsche Einfluss ist. Außerdem wäre eine Geschichte der Geschichtsdidaktik für den gesamten deutschsprachigen Raum für den Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich und bedürfte einer ausführlicheren Analyse.

Trotz dieser Vielzahl an deutscher geschichtsdidaktischer Literatur ist verhältnismäßig wenig Material vorhanden, das sich mit der Geschichte dieser Disziplin auseinandersetzt und nur wenige Autorinnen und Autoren nehmen sich dieses Forschungsfeldes an. Das vorhandene

Material, das vor allem aus den 1970er und 1980er Jahren stammt, beschäftigt sich darüber hinaus meist nur mit kurzen Ausschnitten aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik. Ziel dieser Arbeit ist es also auch, anhand der vorhandenen Literatur die gesamte, so fern dies möglich war, Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit ihren Anfängen zu beleuchten und so eine Arbeit zu schreiben, die eine gewisse Orientierungsleistung vollbringt.

Die Arbeit ist bewusst in viele verschiedene Kapitel und Unterkapitel unterteilt, da genau sie auch zu einer solchen besseren Orientierung beitragen helfen sollen. Die Einteilung in die verschiedenen Kapitel erfolgte aufgrund von einschneidenden geschichtlichen Ereignissen, wie etwa dem Ersten Weltkrieg, aber auch aufgrund von charakteristischen Elementen in der Geschichtsdidaktik selbst, die sie von der Geschichtsdidaktik zu einem anderen Zeitpunkt absetzten. Begonnen wird mit einem Kapitel, das sich den geschichtsdidaktischen Vorläufern widmet und erste systematische Überlegungen zur geschichtlichen Vermittlung vorstellt. Den zweiten Schwerpunkt stellt das 19. Jahrhundert dar, das als geschichtsdidaktischer Wegbereiter angesehen werden kann und in dem sich sowohl Geschichtswissenschaft, Geschichtsunterricht als auch die Pädagogik mit geschichtsdidaktischen Fragestellungen auseinandersetzen. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Zeit vom späten 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg, die sich besonders durch die Herausdrängung der Didaktik aus der Geschichtswissenschaft aber auch durch entscheidende Institutionalisierungsschritte von Seiten der Geschichtsdidaktik kennzeichnete. Darauf folgend wird die Situation in der Weimarer Republik erläutert, die sich besonders durch drei geschichtsdidaktische Ströme charakterisieren lässt, nämlich die gymnasiale Geschichtsdidaktik, die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik und die Ideen im geistigen Rahmen der entschiedenen Schulreformer. Nach einem kurzen Kapitel über die Geschichtsdidaktik im Nationalsozialismus wird die Zeit von 1945 bis Mitte der 1960er beschrieben, in der es zeitweise viele verschiedene geschichtsdidaktische Positionen gab, die sich teilweise jedoch nicht durchzusetzen vermochten und in der sich die Geschichtsdidaktik als relativ starr erwies. Als nächstes wird der Aufbruch, die Neuorientierung und die Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin „Geschichtsdidaktik“ beschrieben, die sich in den späten 1960ern und den 1970ern vollzog. Den Abschluss bildet ein letztes Hauptkapitel, das sich schließlich mit der Situation der Geschichtsdidaktik nach den fruchtbaren 1970ern beschäftigt und das die Zeit von 1980 bis heute beschreibt.

Zuletzt sei am Ende dieser allgemeinen Einleitung noch auf eine Formalität verwiesen. In der Arbeit wird durchgehend eine genderkonforme Schreibweise verwendet. Es gibt jedoch Stel-

len an denen etwa der im Plural verwendete Begriff „Geschichtsdidaktiker“, oder andere männliche Formen zum Einsatz kommen. Hier handelt es sich nicht um eine Auslassung der weiblichen Form, sondern um einen Verweis darauf, dass bei jener Form tatsächlich nur männliche Personen gemeint sind.

## **1.2 Über die Relevanz einer historischen Selbstreflexion der Geschichtsdidaktik**

Wie bereits vorhin erwähnt, soll die vorliegende Arbeit einen Abriss über die Entwicklung bzw. die Geschichte der Geschichtsdidaktik in Deutschland liefern und aufzeigen, welche Schritte gemacht wurden, welche Stationen durchlaufen wurden und unter welchen Bedingungen sich die gegenwärtige Disziplin Geschichtsdidaktik im Laufe der Zeit konstituiert hat. Zu Beginn stellt sich die Frage, was Geschichtsdidaktik denn überhaupt ist und was sich hinter diesem Begriff verbirgt! Die nächste wichtige Frage lautet: Welche Relevanz oder welchen Wert besitzt eine Geschichte der Geschichtsdidaktik überhaupt und in welcher Form kann man davon profitieren?

Die Beantwortung der ersten Frage birgt bereits einige Schwierigkeiten, da es Stimmen gibt, die sogar behaupten, es lasse „sich nicht bestimmen“ (König, 1978, S. 130) was Fachdidaktik sei und weiters, dass gerade die Geschichtsdidaktik „in innere Unsicherheiten und Probleme der Selbstdefinition verstrickt“ (Quandt, 1978, S. 7) sei. Der Unmöglichkeit einer Definition kann ich mich nicht anschließen. Den Schwierigkeiten einer allgemein gültigen und die zeitlichen Wandlungen und Veränderungen ihres Selbstverständnisses mitberücksichtigenden Definition des Begriffs „Geschichtsdidaktik“ jedoch schon. Dieses Definitionsproblem verweist bereits auf die historische Entwicklung dessen, was wir heute unter „Geschichtsdidaktik“ verstehen, da sich Aufgabenfelder, Vorstellungen und Selbstverständnis im Laufe der Zeit gewandelt haben. Über genau dies soll diese Arbeit in ihrem weiteren Verlauf Auskunft geben und Präzisierungen liefern, die dazu führen, den heutigen Begriff „Geschichtsdidaktik“ mit seinen Veränderungen und Erweiterungen, seiner Definition und Bedeutung und aus seiner historischen Gewordenheit greifbar zu machen. An dieser Stelle sei jedoch noch der Dreh- und Angelpunkt der Geschichtsdidaktik und ihrer Vorläufer erwähnt. Es geht um das Lehren, Lernen und Vermitteln von und durch Geschichte und die damit verbundenen Bildungs- und Selbstbildungsprozesse. Diese Prozesse können in den unterschiedlichsten Formen und auch an den verschiedensten Orten in Erscheinung treten, besonders wichtig ist jedoch der Rahmen der Schule und darauf wird sich auch diese Arbeit primär beziehen.

Dies führt zur zweiten eingangs gestellten Frage nach der Relevanz und dem Wert einer Auseinandersetzung mit einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und der Frage ob und wie eine solche Geschichte zu einem Diskussionsgewinn, wenn nicht sogar zu einem Erkenntnisgewinn beitragen kann? Quandt fragt im Vorwort seiner Biographiensammlung, die den geschichtsdidaktischen Geist unterschiedlicher, wichtiger, deutscher Geschichtsdidaktiker im 19. und 20. Jahrhundert wiedergibt, folgende Fragen:

Welches sind die „verschiedenen Ansätze“ und die „noch nicht eingelösten Entwürfe“? [...] Welche älteren Konzeptionen stehen [...] zur Verfügung bzw. leben einfach weiter? In welchem Verhältnis steht überhaupt die neue zur traditionellen Geschichtsdidaktik? Wie weit zurück reicht die bedenkenswerte Tradition? (Quandt, 1978, S. 8)

Diese Fragen klären zwar was gefragt werden soll, aber warum diese Fragen gestellt werden sollen, muss selbst abgeleitet werden. Dennoch deuten sie schon schemenhaft die Wichtigkeit bzw. die Relevanz einer Geschichte der Geschichtsdidaktik an. Sie müssen aber noch weiter gefasst werden, mehr in die Tiefe gehen und darüber hinaus müssen die Hintergründe dieser Fragestellungen verdeutlicht werden.

Für eine solche Präzisierung und Erweiterung können Ausführungen von Bergmann und Schneider herangezogen werden, die an die eben erwähnten Fragen anknüpfen. Eine historische Selbstreflexion der Geschichtsdidaktik kann also folgende Frage an die Vergangenheit stellen: Welche Traditionen gab es und welche wurden verschüttet oder abgebrochen? Warum wurden bestimmte geschichtsdidaktisch relevante Denkansätze und Positionen preisgegeben? Welche Optionen existierten für bestimmte Geschichtsbilder und Leitvorstellungen? Warum wurde Geschichte und Geschichtsunterricht im öffentlichen Leben und Rahmen geschätzt und angesehen oder warum wurde genau dies nicht getan? All diese Fragen können unter einem Gegenwartsbezug betrachtet werden. Antworten auf sie können Erklärungs- und Entscheidungshilfen für gegenwärtige Entwicklungen und Tendenzen liefern, die als vergleichbar oder analog angesehen werden können. Der Wert oder das Ziel einer Geschichte der Geschichtsdidaktik besteht also zum einen darin, aus ihr über bestandene Gefährdungen, die Vermeidung von Irrwegen und die Verhinderung ideologischer Funktionalität zu lernen und zum anderen darin, zu zeigen, welche auch heute noch relevanten oder wieder zu bedenkenden Vorstellungen in der Vergangenheit geäußert wurden, die sich auf die Ziele, die Normentscheidungen und die Methodik des Geschichtsunterrichts und die Geschichtsvermittlung beziehen. (Vgl. Bergmann & Schneider, 1997, S. 256f.)

Um die Sinnhaftigkeit einer historischen Selbstreflexion der Geschichtsdidaktik weiter zu belegen und zu verdeutlichen, muss kurz auf die didaktische Dimension der Geschichte selbst eingegangen werden. Geschichte wird erzählt, überliefert und erforscht. Diese Handlungen und Vorgänge finden mit der Absicht statt, gegenwärtige oder zukünftige Adressaten über Vergangenes zu belehren. Das Resultat sind historische Erinnerungen, Überlieferungen und Forschungsergebnisse, deren Wert und Bedeutung sich durch die Entfaltung ihrer Wirkungen in den Köpfen einer großen Anzahl an Individuen konstituiert. So kann die Historie als eine bewusstseinsbestimmende Disziplin angesehen und bezeichnet werden. (Vgl. Rohlfes, 2005, S. 9) Der Einfluss und die didaktische Dimension der Geschichte sei hiermit stark verdichtet erläutert und genau diese Eigenschaften sind für die Geschichtsdidaktik von enormer Bedeutung denn ihr

Ausgangspunkt und [ihre] Bezugsgröße [...] sind die lebenspraktisch notwendigen Lernvorgänge, in denen Geschichte verarbeitet wird, genauer: in denen Erfahrungen mit der menschlichen Vergangenheit so gemacht und gedeutet werden, daß sie als Bestimmungsgrößen in den Orientierungsrahmen aktueller Lebenspraxis eingehen. Die Vergangenheit wird so ins Bewußtsein erhoben, daß sie dort in Fähigkeiten der Bewältigung von Gegenwartsaufgaben umgesetzt oder deutend verarbeitet wird. [...] Stets handelt es sich um einen durch mehr oder weniger Sachverstand geleiteten Vergegenwärtigungsvorgang, der an Rezipienten, an ein Publikum, an eine Gemeinschaft adressiert wird und dort etwas bewirken soll. Die Vergangenheit wird als Botschaft formuliert, die verstanden werden soll; sie wird als Erfahrung präsentiert, die gedeutet werden soll, und sie wird als Deutung formuliert, die angeeignet und zu Orientierungszwecken verwendet werden soll. Stets handelt es sich um Transformationen in die Subjektivität der Adressaten hinein, um Aneignungen, um Anverwandlungen, die die Subjekte in Bewegung bringen, ja verwandeln sollen. (Rüsen, 1991, S. 16)

Man kann also sagen, dass die bewusstseinsbestimmende Disziplin der Historie und ihre Eigenschaften von der Geschichtsdidaktik in Beschlag genommen, verwendet und funktionalisiert werden und der „sozialkonstitutive[n] Funktion von Bildung, Erziehung und Unterricht“ (Jeismann, 1974, S. 19) in der Geschichtsdidaktik eine große Bedeutung zukommt.

Es wird ersichtlich, dass der Wert einer Geschichte der Geschichtsdidaktik auch darin liegen kann, soziokulturelle und politökonomische Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen der Geschichtsvermittlung und -rezeption und der politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit aufzuzeigen, zu erklären und verständlich zu machen. Die Zusammenhänge sind hier nicht eindimensional zu sehen, sondern müssen als Wechselspiel verstanden werden. Die zu beachtenden Fragen müssen sich darauf beziehen, in welcher Form staatliche und gesellschaftliche Interessen sowie Gruppeninteressen in die Geschichtsvermittlung und die geschichtliche Bildung eingeflossen sind, wie und ob diese vermittelt wurden und inwieweit diese von den Rezipienten reproduziert wurden. Es geht also um von außen „bedingte und selbst wieder bedingende Faktoren“ (Bergmann & Schnei-

der, 1977, S. 91) um die sich die Geschichtsdidaktik zu kümmern hatte und es auch heute noch tut. Die Konsequenz von Geschichtsvermittlung und geschichtlicher Bildung ist, ebenso wie ihre Sozialisationsfunktion, offensichtlich und unter diesem Licht lässt sich die Frage nach der Legitimität einer Geschichte der Geschichtsdidaktik damit beantworten, dass konkrete historische Situationen in gewissem Maße auch Resultate der betreffenden Geschichtsvermittlung und geschichtlichen Bildung sind. Weiters kann so die Geschichte der Geschichtsdidaktik sowie sämtliche andere Partikulargeschichten aus den unterschiedlichsten Bereichen Denkanstöße, Erkenntnisse und Erklärungen liefern, welche sich als hilfreich und profitabel für Theorie und Praxis erweisen können.

Es ist nun also geklärt, welchen wissenschaftlichen Wert eine Geschichte der Geschichtsdidaktik, abgesehen von der Befriedigung eines Neugierdeverhaltens besitzt. Um ihre Relevanz noch zum letzten Mal zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle ein Zitat von Bergmann und Schneider (1977) stehen:

Wem stünde es besser an, aus Geschichte zu lernen als einer Disziplin, zu deren Grundaxiomen die Behauptung zählt, Menschen könnten aus, an und durch Geschichte lernen? (S. 77)

## **2 Geschichtsdidaktische Vorläufer**

### **2.1 Zur Begrifflichkeit**

Der heute gebräuchliche Begriff „Geschichtsdidaktik“ und seine Verwendung sind noch relativ jung.

Seinen Ursprung hat der Begriff „Didaktik“ im griechischen Wort „didaskalia“, dessen Bedeutung sich etwa mit „Lehre“, „Unterweisung“ oder „Unterricht“ gleichsetzen lässt. Anfang des 17. Jahrhunderts wurde dann das Wort „Didaktik“ als Neologismus geprägt. (Vgl. Jordan, 2005, 1) Geläufig wurde der Begriff jedoch erst später, nämlich im 18. Jahrhundert und wirklich durchsetzen konnte er sich in der deutschen pädagogischen sowie in der literaturwissenschaftlichen Fachsprache aber erst in den 1960er Jahren und war von da an die Bezeichnung für die Wissenschaft vom Lehren und Lernen im Fach Geschichte. (Vgl. Rohlfes, 1991, S. 669)

Der Gegenstandsbereich dieser heutigen Wissenschaft oder Teilbereiche davon waren jedoch schon weit früher ein Thema für Historiker. Fragestellungen und Themen die heute der Geschichtsdidaktik zugeschrieben werden, wurden, oft unter anderer begrifflicher Bezeichnung, schon zu sehr früher Zeit behandelt.

Als selbstständige wissenschaftliche Disziplin wurde die Geschichtsdidaktik erst viel später begründet – nach dem Ersten Weltkrieg –, die selbstständige Institutionalisierung als Hochschuldisziplin erfolgte gar erst nach dem Zweiten Weltkrieg. (Mütter, 1986, S. 55)

Doch sucht man so etwas wie den Ursprung geschichtsdidaktischen Denkens wird man bereits in der Antike fündig. Seit dieser Zeit

gibt es ein Nachdenken der Historiker über die Kunst der Geschichtsschreibung, und dieser Reflexion geht es um die Wirkung der Geschichtsschreibung auf die Zuhörer und Leser. Die Geschichtsschreiber vergewisserten sich – und zwar durchaus schon regelhaft-methodisch – der Möglichkeiten, durch ihre Darstellung bei den Rezipienten etwas zu bewirken, eine Verbesserung ihrer Fähigkeiten zur Bemeisterung praktischer Lebensprobleme. (Rüsen, 1991, 14)

Man kann darin schon erste Vorläufer der Geschichtsdidaktik sehen. Die direkten Vorreiter sind aber erst später auszumachen und zwar zu jenem Zeitpunkt, als es um die Einführung bzw. um die Anfänge geschichtlicher Bildung und des Geschichtsunterrichts ging. Der Forschungsstand hierzu fällt eher mager aus, da sich detaillierte Untersuchungen fast ausschließlich auf die Zeit ab dem späteren 19. Jahrhundert beziehen. Dennoch soll hier ein grober Abriss der geschichtsdidaktischen Vorgeschichte gegeben werden. Vor allem die schulische Unterweisung in Geschichte ist als geschichtsdidaktischer Vorreiter auszumachen, da es sich in diesem Zusammenhang um erste systematische Überlegungen zur Vermittlung historischer Inhalte handelt und folglich wird im Anschluss auch auf die Anfänge des geschichtlichen Unterrichts als Quelle des geschichtsdidaktischen Denkens der Zeit eingegangen werden.

## **2.2 Das Mittelalter und Geschichte in den artes liberales**

Der geschichtliche Unterricht wie wir ihn heute kennen und der uns als selbstverständlich erscheint ist ein relativ junges Phänomen. Doch bereits im Mittelalter kann davon gesprochen werden, dass „Geschichte im Unterrichtswesen des Mittelalters nicht vollständig fehlte“ (Mayer, 1979, S. 393) und „wenn die Geschichte auch nicht als ein Unterrichtsfach auftritt und in den Studiensystemen keine feste Stelle hatte, so beschäftigte sie doch gelehrte und selbst ungelehrte Kreise“ (Willmann, 1923, S. 179). Um die Stellung der geschichtlichen Unterweisung oder besser gesagt die Vermittlung von geschichtlichen Inhalten zu verstehen, muss ein kurzer Blick auf das Bildungssystem des Mittelalters geworfen werden in dem „ge-

schichtliche Unterrichtung in der Schule nicht als Selbstzweck“ (Hösch, 1961/62, S. 16) angesehen werden kann

Die Basis dieses Bildungssystems bildeten die septem artes liberales. Diese Siebenzahl war unterteilt in das Trivium, das Grammatik, Dialektik und Rhetorik umfasste und das Quadrivium, welches aus Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie bestand. (Vgl. Hösch, 1961/62, S. 17) Die innerhalb dieses Systems zu absolvierenden Übungen können als die Quellen des geschichtlichen Wissens für die Übenden angesehen werden.

Durch sämtliche sieben artes, und das beinhaltet auch jene des Triviums die mehr formal ausgerichtet waren, wurde inhaltliches Material beigebracht. Besonders bei Grammatik- und Rhetorikübungen, wo Historiker des Altertums zum Einsatz kamen, fiel einiges an. Auch mussten in der Ausbildungszeit lange Ausschnitte von Prosaschriftstellen auswendig gelernt werden und in Folge dessen eigneten sich viele Schulkinder auf diese Weise ein präsenes geschichtliches Wissen an. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass beim Studium der artes das philologische und stilistische Interesse im Vordergrund stand. Dennoch muss hervorgehoben werden, wie sich ein Maß an literargeschichtlichem und durchaus auch profan- und kirchengeschichtlichem Wissen herausbildete, auch wenn sich dieser Prozess mehr unbewusst und unreflexiv vollzog. (Vgl. Wolter, 1976, S. 65) Geschichtliches Wissen und geschichtliche Inhalte sind hier zwar eher als Beiwerk zu sehen und als Mittel zum Zweck, aber trotzdem muss man sich die Frage stellen, warum hier denn historische Inhalte, einmal abgesehen von den den Texten zugrunde liegenden sprachlichen Überlegungen, für diesen Zweck verwendet wurden, wenn nicht aus dem Grund, dass aus Geschichte etwas gelernt werden könne. Man kann sogar durchaus sagen, dass durch die artes teilweise Geschichtsbewusstsein hervorgebracht wurde, denn die artes selbst „mußten ja immer wieder zurückgreifen auf die literarische Vergangenheit, um Menschen zu bilden für die Anforderungen der Zukunft“ (Wolter, 1976, S. 68).

Der größte Anteil für die historische Bildung im Rahmen der septem artes liberales ist der Rhetorik zuzuschreiben. Durch die Rhetorik, die „Lehrmeisterin des schönen Stils“ (Wolter, 1976, S. 78) wurde geschichtliches Wissen transportiert und den Schulkindern zugänglich gemacht.

## 2.3 Historische Vermittlung im 15. und 16. Jahrhundert

### 2.3.1 Das formale Bildungsziel

Wie bereits gezeigt wurde, lag im Mittelalter das Bildungsziel primär auf formaler Ebene, während Geschichte als eine Art Transportmittel für solche formalen Ziele, wie etwa die Erlernung des schönen Stils, zu verstehen ist. Auch für den Humanismus muss gesagt werden, dass sich diese Auffassung kaum geändert hat und dass die „sprachlich-formale Ausbildung Selbstzweck [und] nicht Mittel zum Zweck“ (Brader, 1910, S. 728) war.

Für den Großteil der historischen Bildung lässt sich sagen, dass, wenn im 15. und 16. Jahrhundert Geschichte gelehrt wurde, dies im Rahmen der Rhetorik oder auch der Poesie<sup>1</sup> stattfand. Geschichte war als eine literarische Gattung zu verstehen. Ihre Inhalte erschlossen sich unter ästhetischen, forensischen und moralischen Gesichtspunkten. (Vgl. Rohlfes, 1982a, S. 19).

### 2.3.2 Humanismus

Trotz dieser Eigenschaften des Bildungssystems und des Bildungsziels war die Wichtigkeit und die Bedeutung von historischem Wissen ein Thema und der Wert dieses Wissens wurde hoch geschätzt. Humanisten dachten darüber nach „in welcher Form [die] Lehre aus der Geschichte wirksam sei“ (Ecker, 2004, S. 4) und im Zeitalter der Reformation war man „in katholischen wie in protestantischen Gelehrtenkreisen [...] voll und ganz vom Werte des Geschichtsstudiums für die Ausbildung der Jugend überzeugt“ (Brader, 1910, S. 729). Auf katholischer Seite sei besonders der spanische Humanist Johannes Ludwig Vives hervorgehoben. Er „widmet [...] zwei ausführliche Kapitel den Geschichtsstudien“ (Hösch, 1961/62, S. 20) in seinem pädagogischen Hauptwerk<sup>2</sup>. Für ihn ist die Geschichte „die Nährerin der Klugheit“ (Vives, 1881, S. 147) und „den Nutzen, oder vielmehr ihre Unentbehrlichkeit sehen wir täglich im Leben“ (Vives, 1818, S. 149). Vives spricht sich in seinem Werk dezidiert aber ziemlich eingeschränkt für geschichtlichen Unterricht bzw. geschichtliche Erziehung aus. So liest man: „In gewisser Weise haben wir eine Kenntnis der Geschichte schon bei der Erziehung des Knaben gewollt, doch nur mit Rücksicht auf die Kenntnisnahme der Zeitabschnitte

---

<sup>1</sup> Die Poesie kam als Disziplin zu den artes liberales dazu. Die artes umfassten dann schließlich insgesamt neun Disziplinen.

<sup>2</sup> Die Titel dieser beiden Kapitel lauten „Über die Lebensklugheit, vom Nutzen der Geschichte, sowie über den Unterricht in derselben“ und „Über die beim Geschichtsstudium einzuhaltende Reihenfolge und über die Schriftsteller der Geschichte.“

und der Namen berühmter Männer.“ (Vives, 1818, S. 149) Betrachtet man nun diese Aussagen, liegt der Schluss nahe, Vives spricht sich für Geschichte in der schulischen Bildung aus. Dies ist aber nicht der Fall, da er, wie Rohlfes (Vgl. Rohlfes, 1982a, 28) darlegt, in dem durch die Geschichte vermittelten Erfahrungswissen und der Beschäftigung mit Geschichte nicht einen integralen Bestandteil allgemeiner Bildung sieht, sondern ein Stück Berufsvorbereitung, vor allem für jene die mit Menschen umzugehen haben. Besonders hervorzuheben ist jedoch die Tatsache, dass er den Nutzen aus den Lehren der Geschichte den Erwachsenen zuspricht,

da sie ja von bereits Erwachsenen und Gereiften nach einer gewissen Sachkenntnis besser verstanden wird, sodaß sie mit Anwendung von Urteilskraft zum Nutzen für das Leben verwendet werden kann“ (Vives, 1881, S. 149).

### 2.3.3 Reformation

Das Geschichtestudium wurde, wie schon erwähnt, auch von protestantischer Seite hoch geschätzt und Luther selbst war es, der den Wert der historischen Bildung darlegte. Er selbst drückte sich 1539 in seiner pädagogischen Schrift „Über den Nutzen der Historien“ folgendermaßen aus:

So sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Kunst, guter Rat, Warnung, Dräuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Vorsichtigkeit, Weisheit, Klugheit, samt allen Tugenden usw., aus einem lebendigen Brunnen gequollen (Luther, 1969, S. 148).

Obwohl diese Zeilen den weltlichen Nutzen von geschichtlicher Bildung belegen würden, muss festgehalten werden, dass für Luther primär, wenn nicht sogar einseitig gewichtet, der religiöse Wert von Geschichte im Vordergrund stand und dass es um die „Exemplifizierung und Bestätigung der christlichen Morallehre“ (Rohlfes, 1982a, S. 27) ging. So schrieb Luther:

Die Historien sind nichts anders denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes (Luther, 1969, S. 82).

Neben Luther lässt sich auch der Reformator Philipp Melanchthon (1497-1560) als begeisterter Anhänger der Geschichte bezeichnen, der sie aufgrund ihres moralischen und religiösen Nutzens aber auch wegen ihres praktischen Nutzens für das Staats- Gemeinde- und Privatleben schätzt, da sie hierfür dienliche Exempel statuiert. (Vgl. Mertz, 1902, S. 332f.)

Nach Fontaine (Vgl. 1986, S. 48 & 50) hatte es Melanchthon an der Universität in Wittenberg sogar bewerkstelligt, eine Geschichtsstunde zu halten. In den Jahren von 1555 bis 1560

las er jeden Samstagmorgen Geschichte, doch geschah dies ohne offizielle Genehmigung. Durch studentische Aufzeichnungen lässt sich auch der Ablauf seiner Stunden rekonstruieren. Charakteristisch war, dass Professor Melanchthon mit seinem historischen Hauptwerk, dem „Chronicon Carionis Philippicum“ auf dem Pult saß und einige Stellen daraus vorlas. Danach elaborierte er mit Hilfe von Randnotizen und seines Gedächtnisses darüber. Er ging dabei auch auf Zeitgeschichte ein, erzählte Anekdoten, gab geographische Angaben für Ortsbezeichnungen und wandte sich auch etymologischen Herleitungen zu. Sein Buch konzentrierte sich primär auf politische Geschichte und rudimentär wird auch die Kultur angeschnitten. Doch für Wirtschaft oder Sozialleben war hierin kein Platz. Methodische Anweisungen, Karten oder Bilder waren im Chronicon, das wahrscheinlich mehr als Nachschlagewerk für Lehrkräfte, denn als Schulbuch für Studenten diente, nicht zu finden.

Größere Bedeutung für die Vermittlung von Geschichte, vor allem in späteren Jahren, kann aber einem Werk von Johannes Sleidanus (1506-1556) zugeschrieben werden. 1556 erschien sein „kleines, ungeheuer erfolgreiches Heftchen von nur 36 Seiten [...] "De quator monarchiis"“ (Fontaine, 1986, S. 51)

In den folgenden zweihundert Jahren – die Umlaufzeit unserer heutigen Schulbücher ist erheblich kürzer! – erschienen 48 lateinische Neudrucke und wurde es zahllose Male übersetzt [...]. Tausende und abertausende junger Westeuropäer haben aus diesem Büchlein ihre ersten Kenntnisse der Geschichte aufgehabelt. (Fontaine, 1986, S. 51)

Doch wie sah es nun, abgesehen vom Beispiel Melanchthons mit der Vermittlung von historischen Inhalten tatsächlich aus? Die bisherigen Ausführungen geben zwar den Geist großer Köpfe wieder, doch verraten sie uns nichts über eine tatsächliche geschichtliche Unterrichtung und die Vermittlung historischen Wissens. Wie bereits gezeigt wurde, war der theologische Einfluss groß, die artes liberales waren im Bildungssystem fest verankert und so etwas wie ein eigenes Unterrichtsfach Geschichte gab es im 15. Jahrhundert noch nicht. Schulordnungen<sup>3</sup> auf katholischer sowie auf protestantischer Seite aus dem 16. Jahrhundert können allerdings Aufschlüsse darüber geben, dass sich Ansätze eines geschichtlichen Unterrichts und geschichtsdidaktische Überlegungen in dieser Zeit festmachen lassen.

---

<sup>3</sup> Hierzu ist zu sagen, dass zu protestantischen Schulordnungen eingehendere Untersuchungen bezüglich geschichtlicher Unterrichtung vorliegen. Dies hängt nicht zuletzt auch mit dem Fortschritt des evangelischen Schulsystems, was die Vermittlung historische Inhalte angeht, zusammen.

Für die katholische Seite des Schulsystems werden nur jesuitische Schulordnungen herangezogen. Denn wie Brader (Vgl. 1910, S. 730) erwähnt, kann ein Abbild des Geschichtsunterrichts an Jesuitenschulen in Deutschland und Österreich, in deren Händen der Großteil des katholischen Schulsystems lag, Anspruch erheben, zu zeigen wie der historische Unterricht in den katholischen Gebieten bis zur Aufhebung des Ordens im Jahre 1774 ausgesehen hatte.

### **2.3.4 Historische Vermittlung auf katholischer Seite**

Auf katholischer Seite sei auf den vierten Teil der Ordensverfassung der Gesellschaft Jesu verwiesen, der den Geschichtsunterricht dem Kursus der Rhetorik, d.h. der obersten Gymnasialklasse, zuteilt und somit die oben erwähnte Funktion der Geschichte im Rahmen der Rhetorik belegt. Im Jahre 1586 wurde der Geschichtsunterricht in einem Studienentwurf dem Lehrplan der Humanitätsklasse zugeordnet. Doch tatsächlich fand an den Jesuitenschulen, sowie an anderen Lehranstalten dieser Zeit, kein eigentlicher Geschichtsunterricht statt. (Vgl. Brader, 1910, S. 731f.) Dies geht auch aus der endgültigen jesuitischen Studienordnung aus dem Jahre 1599 hervor. Man war der Meinung, „das historische Wissen behandle man mäßig, es soll von Zeit zu Zeit die Schüler auffrischen und unterhalten, aber nicht an der Achtbarkeit auf die Sprache hindern“ (Hülshoff & Reble, 1967, S. 54)

### **2.3.5 Historische Vermittlung auf protestantischer Seite**

Anders als eben erwähnt sah die Vermittlung historischen Wissens in Schulen auf protestantischer Seite aus, an denen geschichtliche Unterrichtsinhalte bereits einen höheren Stellenwert hatten und die damit dem katholischen Schulsystem einen Schritt voraus waren. Auch für protestantische Schulen gab es Schulordnungen in denen „antike Historiker und Geschichte [nur] als Material formaler Spracherziehung“ (Mayer, 1979, S. 394) aufgenommen wurden. Doch größere Bedeutung ist jenen zuzumessen, in denen der Verwendung geschichtlichen Materials andere Funktionen zugesprochen wurden. So existieren auch einige Schulordnungen, die „nicht nur die sprachliche, sondern auch die sachliche Interpretation der Lektüre“ (Mayer, 1979, S. 398) betonen und wo „neben Religion und Beredsamkeit auch „guter Verstand“, d.h. Sachkenntnis“ (Mayer, 1979, S. 398) als Schulziel hinzukommt. Nach Mayer (Vgl. 1979, S. 399) darf dieses Interesse an Sachkenntnissen aber nicht mit historischer Bildung verwechselt werden, da es noch immer um einen starken sprachlichen Bezug ging und ihr Nutzen darin lag, das Gelesene besser verstehen zu können, sowie die Lektüre der nachzuziehenden Autoren zu erleichtern. Hinzu kam noch eine weitere Funktion der Geschichte. Sie sollte nämlich auch direkt im Dienste der christlichen Glaubenslehre und der religiösen Unterweisung stehen. Das geschichtliche Material wurde formal für die Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten herangezogen, während sein Inhalt der Bildung des religiösen Menschen dienen sollte. Solche Ansätze fanden sich etwa in der 1564 verfassten Brandenburger Schulordnung oder der Brieger Schulordnung aus dem Jahre 1581, die der schulischen Bildung nur

solche Sachkenntnisse zuspricht, die sich dem Verständnis und der Erklärung der himmlischen Lehre als dienlich erweisen.

Eine eigene didaktische Grundlage oder ein eigener didaktischer Auftrag ist der Geschichte in den eben erwähnten Schulordnungen also nicht zuzusprechen, doch schon im 16. Jahrhundert gab es Schulordnungen, die eine Verwendung von historischen Inhalten hervorhoben um die Lernenden ethisch und moralisch zu belehren und welche forderten, dass die Lernenden, neben der Stilbildung „zugleich ... Historien lernen, vnd viel Erinnerung von Tugend merken mögen, vnd sollen die Schulmeister vleis thun, das sie jnen selv vorrat schaffen solcher Historien und geticht“ (Vormbaum, 1860, S. 65).

Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle noch, dass, während Rohlfes (Vgl. 1982, S. 34) von einer Inexistenz eines eigenständigen Unterrichtsfach Geschichte an den Gelehrtenschulen des 16. Jahrhunderts spricht, in den religiösen Lateinschulen im evangelischen Schulwesen „noch im 16. Jahrhundert Geschichte als selbstständige Lektion eingeführt“ (Mayer, 1979, S. 404) wurde. Und auch wenn es eine Tatsache ist, dass „in den Schulordnungen [...] ein besonderer Geschichtsunterricht nur selten und auch dann nur in sehr beschränktem Umfang angeordnet“ (Mertz, 1902, S. 333) wurde, so zeichnen sich erste Tendenzen ab, dass der Status geschichtlicher Bildung im Steigen begriffen war. Als Beleg hierfür kann gesehen werden, dass Geschichte im Jahre 1582 von Michael Neander<sup>4</sup> (1525-1595) das erste Mal als eigenständiges Fach in den Unterricht der Klosterschule zu Ilfeld aufgenommen und in den letzten beiden Klassen gelehrt wurde. (Vgl. Mayer, 1979, S. 404 & Hösch, 1961/62, S. 27). Nach Neander werden durch die Geschichte Lebensregeln erlernt und darüber hinaus ist geschichtliches Wissen notwendig um kirchliche und staatliche Vorgänge verstehen zu können. (Vgl. Mertz, 1902, S. 132). Somit wäre auch der Wert und die Notwendigkeit eines eigenen Geschichtsunterrichts geklärt. Man sieht in diesem Fall, dass das Interesse nicht mehr allein auf kirchlichen und religiösen Belangen lag, oder der Sprachschulung, sondern dass bereits auch ein staatliches Element eine Rolle spielte. Dennoch stellt das Beispiel Neanders im 16. Jahrhundert eine Ausnahme dar. Vorgänge dieses Jahrhunderts können aber schon als erste Weichenstellungen für die Entwicklung eines selbstständigen Geschichtsunterrichts gesehen werden.

---

<sup>4</sup> Im Jahre 1550 kam Michael Neander an die Klosterschule zu Ilfeld und wurde 1559 Rektor. Diese Position besetzte er dann 45 Jahre. (Vgl. Mertz, 1902, S. 129)

## **2.4 Historische Vermittlung im 17. Jahrhundert**

### **2.4.1 Allgemeine Bemerkungen**

Finden wir im 16. Jahrhundert erste Ansätze eines geschichtlichen Unterrichts oder systematischer historischer Unterrichtung und Vermittlung, so kann das 17. Jahrhundert als eine Fortführung dieser rudimentären Ansätze gesehen werden. Eng damit zusammenhängt der Weg, den die Geschichtswissenschaft in dieser Zeit beschritten hatte. War in den Jahrhunderten davor Geschichte mehr oder minder Zubringer für Glaubensbelange, so drängte im 17. Jahrhundert die „einsetzende Säkularisierung [...] zunehmend die Politik, als das wichtigste Objekt des geschichtlichen Interesses“ (Rohlfes, 1982a, S. 19) in den Vordergrund und die „politische Geschichte und politische Landeskunde“ (Rohlfes, 1982a, S.19) wurde immer prominenter. Die Entwicklungsbedingungen für historische Vermittlung hören sich demnach sehr gut an, doch war es der von 1618 bis 1648 dauernde Dreißigjährige Krieg, der in dieses Jahrhundert fällt und der vorerst weiteren und kontinuierlichen Veränderung im Wege stand, da er einen plötzlichen tiefen Einschnitt in sämtliche Lebensbereiche darstellte.

### **2.4.2 Pädagogische Schriften von geschichtsdidaktischer Bedeutung**

Betrachtet man pädagogische Schriften dieses Zeitalters, die sich von geschichtsdidaktischer Relevanz erweisen, kommt man um Johann Amos Comenius (1592-1670) nicht herum, „in dessen "didacta magna" die didaktischen Reformbestrebungen seiner Zeit zusammenfließen und auf ein höheres Niveau gehoben“ (Sandfuchs, 1990, S. 12) wurden. Es war besonders sein und Wolfgang Ratkes (1571-1635) Verdienst, dass die Realienfächer zunehmend Eingang in die Schule fanden. Die sprachlichen Fächer wurden zwar nicht aus ihrer Position verdrängt, aber die bis dahin dominierende allein herrschaftliche Stellung wurde beendet. All dies fand vor dem Hintergrund statt, dass methodisches Lehren und Lernen von Ratke und Comenius entdeckt wurde. Ratke kann mit seinen Unterrichtsprozessen, die planvoll organisiert und in Schwierigkeitsgrade gestuft waren als Begründer der Disziplin der Didaktik gesehen werden und Comenius führte diesen Weg fort und perfektionierte die effizienten, sach- und kindgemäßen Vermittlungsprozesse. Was jedoch nicht außer Acht gelassen werden darf, ist, dass von beiden der Bereich der Historie ausgespart wurde. (Vgl. Rohlfes, 1982, S. 29). Trotz dieses Defizits an ausgefeilten Vermittlungsprozessen für historische Inhalte, war es Comenius, der andere bedeutende Vorschläge für die Vermittlung von Geschichte lieferte. In

seiner 1657 erstmals veröffentlichten „Großen Unterrichtslehre“ charakterisiert er die Lateinschule mit ihrem sechsjährigen Bildungsgang und fordert einen Geschichtsunterricht für alle sechs Klassen, denn

da die Kenntnis der Geschichte bekanntlich den besten Teil der Bildung ausmacht und gleichsam das Auge des ganzen Lebens ist, so soll man sie über alle Klassen dieser sechs Jahre verteilen, damit unsern Schülern nichts verborgen bleibe von allem Denkwürdigen, das von Alters her getan und gesagt worden ist (Comenius, 1954, S. 204).

Die Aufteilung des geschichtlichen Stoffes stellte sich Comenius folgendermaßen vor

Ich habe mir das so gedacht: für jede Klasse könnte ein besonderes Büchlein mit einem bestimmten Kreis von Geschichten verfasst werden, und man würde vorlegen  
der ersten Klasse einen Abriss der biblischen Geschichten,  
der zweiten die Geschichte der Natur,  
der dritten die der künstlichen Dinge, d.h. die der Erfindungen,  
der vierten die Geschichte der Sitten, Beispiele hervorragender Tugend usw.,  
der fünften die Geschichte der Riten und Bräuche der verschiedenen Völker und  
der sechsten eine allgemeine Geschichte der ganzen Welt und der wichtigsten Völker, insbesondere aber die des Vaterlandes, alles kurz gefasst, aber ohne Wichtiges zu übergehen. (Comenius, 1954, S. 204)

Comenius ging es darum, aus Geschichte Nutzen für die Lebensführung zu gewinnen, da sie dem Rezipienten als Schatz von Menschheitserfahrungen dient. Mit der Forderung auch zeitgenössische Ereignisse in den Unterricht miteinzubeziehen, wurde der Wichtigkeit der unmittelbaren Lebensdienlichkeit und dem Lebensbezug noch einmal Rechnung getragen. Weiters stand für Comenius auch nicht mehr nur der eigene Lebensraum im Mittelpunkt. (Vgl. Rohlfes, 1982, S. 30)

So stark diese Forderungen auch wirken mögen, richtig durchgesetzt oder verwirklicht wurden sie nicht. Doch trotzdem zeigte der sich immer mehr durchsetzende, weltliche Geist der Zeit Wirkung auf verschiedenen Gebieten und dies hatte auch unmittelbare Auswirkungen auf die Vermittlung von historischem Wissen. Die politische Situation mit ihren aufstrebenden Monarchien verlangte nach einem anderen Schülertypus, als jenem, der von den bisherigen Lateinschulen „produziert“ wurde. Nun waren Personen gefragt, die in der Lage waren, politisch versierte Beamte und Staatsmänner zu werden und so den Veränderungen und Bedürfnissen der Zeit zu entsprechen. Die bis dahin formal ausgerichtete Unterrichtung in Lateinschulen<sup>5</sup>, die bereits vorher beschrieben wurde, konnte für die künftigen staatsmännischen Aufgaben nur wenig beitragen und so waren es vor allem die aufkommenden Ritterakademien, die diesem Anspruch gerecht wurden. (Vgl. Hösch, 1961/62, S. 22 f.) In diesen Ritterakademien, auf die später noch kurz genauer eingegangen wird, „war die Geschichte

---

<sup>5</sup> Es muss aber erwähnt werden, dass auch die Lateinschulen versuchten sich immer mehr der veränderten Situation anzupassen.

fest im Lehrangebot verankert“ (Rohlfes, 1982a, S. 26), doch vorher sollen wieder exemplarisch einige Schulordnungen betrachtet werden, die den Status geschichtlicher Vermittlung, abseits dieser Ausnahme, verdeutlichen.

### **2.4.3 Geschichte in evangelischen Schulordnungen**

Nach Richter (Vgl. Richter, 1893, S. 4) ist es erst am Ende des 17. Jahrhunderts soweit, dass sich vermehrt ein ordentlicher Geschichtsunterricht an Gymnasien finden lässt. Von besonderen Geschichtsbüchern, sowie von der Stoffaufteilung auf alle Klassen kann man hier aber auch noch lange nicht sprechen. Weiters sind auch jene historischen Stoffe, abseits von politischer und kirchlicher Geschichte, die Comenius vorgeschlagen hatte und die man unter dem Terminus Kulturgeschichte subsumieren könnte, nicht berücksichtigt worden.

Doch bereits früher, um die Mitte des 17. Jahrhunderts, gab es Schulordnungen, die sich, wenn man die Geschichte der Geschichtsdidaktik betrachtet, als wichtige Vorläufer erweisen. Wie auch im vergangenen Jahrhundert waren diese in erster Linie den evangelischen Schulen zuzuschreiben.

Als erstes soll hier die Volksschulordnung für das Herzogtum Sachsen-Gotha erwähnt werden, der man nun schon durchaus so etwas wie eine didaktische Eigenständigkeit bezüglich politischer Bildung zusprechen kann, die als Folge des Dreißigjährigen Krieges zu verstehen ist und die den Menschen Nutzen in ihrer derzeitigen Situation bringen soll. Aus dieser Schulordnung sind „nur Absichten politischer Bildung, nicht aber spezielle Aussagen zum Geschichtsunterricht zu entnehmen“ (Mayer, 1979, S. 408). Darüber hinaus

entschließt [sie] sich, die Dinge ausschließlich im Hinblick auf den praktischen Gebrauch im menschlichen Leben zu vermitteln und enthält somit den entscheidenden Ansatz für die geschichtsdidaktischen Überlegungen des folgenden Jahrhunderts (Mayer, 1979, S. 408).

Gerade für Volksschulen war dies eine große Ausnahme, da sie generell, wie in Schulordnungen bis ins 18. Jahrhundert zu erkennen ist, darauf bedacht waren, die ständische Hierarchie zu perpetuieren und die Lernenden dahingehend zu erziehen. Ein Geschichtsunterricht oder politische Bildung schien hier also fehl am Platz. Was solche geschichtsdidaktischen Überlegungen anbelangt, ist die Bayreuther Schulordnung von besonderer Bedeutung, denn obwohl man „ganz allgemein [...] in den Gymnasien nicht die geeigneten Stätten, den Schülern umfassende Geschichtskennntnisse mitzugeben“ (Hösch, 1961/62, S. 30) sah und sie nach

damaliger Ansicht „nur Grundlagen [...] für eingehende Studien auf den Universitäten“ (Hösch, 1961/62, S. 30) vermitteln können, so drängte diese Schulordnung des Gymnasiums<sup>6</sup> förmlich auf einen Geschichtsunterricht. Wörtlich meinte der Markgraf von Brandenburg Christian Ernst 1664:

Wir ordnen, setzen und wollen auch hiemit ernstiglich, daß das höchstnötige Studium Historiae, tam Sacrae, quam Profanae, welches gemeiniglich sehr schlecht in den Schulen beobachtet und tractiret wird, bey diesem unsern Gymnasio mit allem recht-schaffenen Ernst getrieben werde. (Vormbaum, 1863, S. 630)

Die Wichtigkeit des historischen Unterrichts wird deutlich betont, aber besonders „die Tatsache, daß nahezu ein Fünftel des gesamten Textes den Anweisungen bezüglich des Geschichtsunterrichts eingeräumt wird<sup>133</sup>, bezeugt das ernste Interesse an der Unterweisung in dieser Disziplin“ (Mayer, 1979, S. 410). Der geforderte Geschichtsunterricht zeichnete sich durch drei Elemente aus. Es soll zum einen Kirchengeschichte gelehrt werden. Dann soll die Geschichte des Verhältnisses von Staat und Kirche gelehrt werden um die Abläufe und die Gründe der Reformation nachvollziehen zu können und drittens soll weltliche Geschichte gelehrt werden. Dies mit einem besonderen Hauptaugenmerk auf Deutschland. Wie zu erkennen ist, wird der Kirchengeschichte in diesen drei Elementen zwar noch immer viel Platz zugeschrieben, doch ist eine „Abkehr von der kirchlich-dogmatischen Geschichtsvorstellung“ (Mayer, 1979, S. 411) zu verzeichnen und die Tatsache, dass die auf Deutschland bezogene weltliche Geschichte laut Schulordnung zumindest zwei oder drei Stunden unterrichtet werden soll, beweist, dass sich die Säkularisierung der Gesellschaft auch im Unterricht und der historischen Vermittlung niederschlug.

Doch was sind die Quellen, die zur Vermittlung dieser deutschen Geschichte nun herangezogen wurden? Sind früher zur historischen Vermittlung ausschließlich klassische Autoren verwendet worden, so durfte auch nun nicht auf die antike Geschichte und ihre Geschichtsschreiber vergessen werden. Diese Geschichtsschreiber waren jedoch jetzt tatsächlich als geschichtliche Quelle zu verstehen, wurden auch so verwendet und dienten nicht wie bisher primär nur als Material zur Sprachbildung. Doch sollten jetzt auch, angefangen von Tacitus bis hin zur Gegenwart, sämtliche Autoren für den Unterricht herangezogen werden, die über Deutschland berichteten. Besonders hervorgehoben wurden jetzt auch die vielen Chroniken des Mittelalters. (Vgl. Hösch, 1961/62, S. 31)

---

<sup>6</sup> In Gymnasien wurden im 17. Jahrhundert traditionell die Führungsschicht aus Staat und Kirche ausgebildet. (Vgl. Mayer, 1979, S. 410)

#### **2.4.4 Die Ritterakademien**

Solche Schulordnungen wie diese aus Bayreuth stellten aber, wie erwähnt, eine Ausnahme dar und standen, was Gymnasien anbelangt, alleine auf weiter Flur. Die bereits angeschnittenen Ritterakademien hingegen nahmen sich der historischen Vermittlung generell bereits durchaus an. „In die letzten Jahre des Jahrhunderts fällt [...] der große Aufschwung und die Blütezeit“ (Hösch, 1961/62, S. 32) dieser Ausbildungsstätten ,wo Schüler aus adeligem Haus auf ihre künftige Führungsposition in der Gesellschaft vorbereitet und dahingehend unterrichtet und ausgebildet werden sollten. Geschichte war hier im Unterricht fix aufgenommen und Mayer (Vgl. 1979, S. 413) beschreibt ihre Funktion in diesem Rahmen sehr pointiert. Ziel der Geschichte war es demnach zur politischen Bildung beizutragen, da durch sie gegenwärtige politische Ereignisse in den Zusammenhängen mit der Vergangenheit dargebracht wurden. Dies tat sie ausgerichtet auf zukünftige Staatsmänner, Politiker und Diplomaten, die bald selbst diese Gegenwart mitformen sollten. Einerseits sollte die gegenwärtige politische Situation aus ihrer historischen Gewordenheit begriffen werden, doch darüber hinaus sollten durch Verknüpfungen mit Staats- und Rechtswissenschaft, sowie Genealogie und Geographie, für Gegenwart und Zukunft gewisse Vorschriften für die Praxis politischen Handelns geschaffen werden.

#### **2.4.5 Geschichte an katholischen Schulen**

Bei den Abhandlungen zum 17. Jahrhundert wurde bisher die katholische Seite bzw. die geschichtliche Unterrichtung und Vermittlung an den Jesuitenschulen gänzlich ausgespart. Auch für dieses Jahrhundert muss gesagt werden, dass die Katholiken den Protestanten und den Ritterschulen, im Bezug auf die Vermittlung historischen Wissens hinterher hinkten.

Ende des 17. Jahrhunderts war es der Jesuit Josephus Juvencius (1643-1719), der die Behandlung der Geschichte in ihrer Verbindung mit der lateinischen Lektüre kritisierte und betonte, welche charakterbildende Kraft dem Studium der Geschichte innewohne. Doch trotz dieser Auffassung betrachtete Juvencius die Geschichte nicht als richtiges Schulfach. Den sprachlichen Studien und der klassischen Lektüre kam in den Jesuitenschulen das Hauptaugenmerk zu. Einerseits sollte der Geschichte ein gewisser Anteil im Unterricht zugesprochen werden, doch wollte man dies nicht auf Kosten der sprachlichen Studien durchführen und so wurde ein Kompromiss gefunden, der schon zu Beginn des 17. Jahrhunderts Einzug in man-

che Schule fand. Es wurden nun neuere in lateinischer Sprache abgefasste Geschichtswerke in der Lektüre verwendet und das Geschichtskompendium Tursellins wurde Jahrzehnte zum vollkommenen Ersatz eines geregelten Geschichtsunterrichts. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass man sich, was die Methodik angeht, wie im 16. Jahrhundert auch im 17. Jahrhundert noch darauf beschränkte, dass sich die Lernenden durch Lektüre und eventuelle Hinweise im Zuge dieser, eine Art „Notizenkram“ aneigneten, der ohne System zusammengewürfelt war und von daher auch nicht lange in den Köpfen dieser Lernenden blieb. (Vgl. Brader, 1910, S. 734f. & 741f.) Das darauffolgende 18. Jahrhundert kann für Geschichte auf beiden konfessionellen Seiten, was die Eingliederung in den Lehrplan anbelangt, sowie für die Entwicklung des eigenständigen Geschichtsunterrichts, als große Wende angesehen werden.

## **2.5 Historische Vermittlung im 18. Jahrhundert**

### **2.5.1 Allgemeine Bemerkungen**

Die vorangegangenen Jahrhunderte waren erste Wegbereiter, doch im 18. Jahrhundert kann nun tatsächlich davon gesprochen werden, dass sich der eigenständige Geschichtsunterricht etabliert hatte. Ein nicht zu vernachlässigender Grund für seine jetzige Wertschätzung und seinen neu gewonnenen Status war die Entwicklung, die die Geschichtswissenschaft in dieser Zeit gemacht hatte und welche für sie selbst zu einer enormen Aufwertung beitrug. Während sie erst im 19. Jahrhundert zu einer eigenen und vollwertigen Universitätsdisziplin wurde, waren wichtige Schritte vorausgegangen, nämlich:

Die Erhebung der Geschichte zu einer philosophiewürdigen Disziplin durch VOLTAIRE; die Entwicklung der hermeneutischen Methode durch GATTERER, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER; die Konstituierung eines ausgesprochen historisch-politischen Gegenstandsbereich durch die Göttinger Historiker GATTERER, SCHLÖZER; HEEREN; schließlich die Herausarbeitung eines genuin historischen Kategorialgefüges mit den Zentralbegriffen Individualität und Entwicklung durch MÖSER, HERDER, HUMBOLDT. (Rohlfes, 1982a, S. 20)

All dies trug zu einer Wahrnehmungssteigerung und einer höheren Wertschätzung der Geschichtswissenschaft und der Geschichte im Allgemeinen bei und diese Wertschätzung hatte selbstredend Auswirkungen auf die Vermittlung des Wissens einer solchen Disziplin.

Die im 17. Jahrhundert begonnenen Forderungen nach einer Ausbildung, die sich auf den praktischen Gebrauch ihrer Inhalte im Leben bezieht und die Notwendigkeit eines Unterrichts, der sich einer künftigen Karriere im Dienste des Staates oder der Verwaltung ver-

schrrieb, setzten sich fort. Eine weitere wichtige Rolle spielten die aufklärerischen Gedanken ganz Europas im 18. Jahrhundert, die „in der geschichtlichen Unterweisung eine wichtige Stufe ihrer Erziehungsarbeit, sei es im Hinblick auf den moralischen Nutzen oder in der Förderung des kritischen Sinnes gegenüber aller Tradition“ (Hösch, 1961/62, S. 25) sahen.

### **2.5.2 Die didaktische Rolle der Geschichtserzählung**

Das eben erwähnte aufklärerische Denken verfehlte seine Wirkung auch nicht in seinem Einfluss auf die Geschichtswissenschaft. Der Wert von Geschichte im aufklärerischen Sinn war weitestgehend anerkannt. Doch welchen Nutzen hatte dieser Wert, wenn er dem Großteil der Bevölkerung nicht zugänglich war und so die Geschichte mit ihren für die Lebenswelt nützlichen Lehren nur einigen wenigen zur Verfügung stand? Im letzten Drittel des Jahrhunderts setzte sich eine Auffassung durch, dass die Geschichtswissenschaft sich nicht mehr vor der Allgemeinheit verschließen und Gelehrtenkreise nicht mehr ihre einzigen Rezipienten seien sollten. Stattdessen wollte man sich für ein viel größeres Publikum öffnen, das mit den Gelehrtenkreisen gar nichts mehr zu tun hatte. Es ging der Geschichtswissenschaft also darum, ihr Wissen in einer bestimmten Form all jenen Personen zugänglich zu machen, die sich schlicht und einfach dafür interessierten. All dies fiel mit einer Entwicklung in der Geschichtswissenschaft zusammen, die sich für dieses Vorhaben als sehr dienlich erwies, ja sogar die Voraussetzung dafür bildete. „Etwa im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts vollzog sich im Rahmen der Geschichtswissenschaft der Übergang von der katechetischen Darstellungsweise“ (Bonna, 1996, S. 39f.) hin zur erzählenden Darstellungsweise. „Angesichts des Eindrucks, dass im Zuge wissenschaftlichen Fortschritts die Wissensfülle bald unüberschaubar sein werde, wurden im 18. Jahrhundert Präsentationsformen entwickelt, die den Überblick bewahren helfen sollten [...]“ (Jordan, 2005, 1) und die erzählende Darstellungsform konnte genau das erreichen, was Chronik, Tabelle oder Katechese nicht mehr zu leisten vermochten, nämlich einen Überblick zu geben und Zusammenhänge darzustellen.

Im Zuge dieser erzählenden Darstellungsweise, der sogenannten Narratio entstanden nun also Bücher, die Nicht-Gelehrte und gemeine Leute in ihren Leserkreis miteinbezogen. Es wurden Bücher für Anfänger verfasst, die Erwachsene ebenso wie Kinder als Publikum sahen und so kam es zu einer Wissensvermehrung und einer sozialen Ausweitung der geschichtlichen Inhalte. Die entstandenen Geschichtsbücher waren sowohl für außerschulische Bildungsprozesse als auch für den schulischen Unterricht konzipiert und erreichten in beiden Feldern ihre

Wirksamkeit. Die Ausweitung von historischen Inhalten und geschichtlichem Wissen sollte nun auch nicht mehr abhängig von der Finanzierungskraft des Einzelnen sein. Zwar waren die zahlreich erscheinenden neuen Publikationen teuer, doch das Bestehen von Lesegesellschaften ist Ausdruck dafür, dass man um Selbstbildung und Autodidaxie bemüht war auch wenn einem dafür keine großen finanziellen Mittel zur Verfügung standen. Die Ausweitung wurde dadurch weiter forciert, dass nun die lateinische Sprache und die damit verbundene Sprachbarriere bei der Vermittlung historischen Wissens aufgehoben wurde und man sich bei historischen Werken auf die Muttersprache besann. (Vgl. Pandel, 1990, S. 31f.)

Es zeigt sich, dass sich die Geschichtswissenschaft dieser Zeit ihrer didaktischen Aufgabe und Eigenschaft durchaus bewusst war und sich dieser auch annahm. Sie war also neben dem Geschichtsunterricht ein unheimlich wichtiges Element des Lehrens, Lernens und Vermittelns von und durch Geschichte und war mit ihrer geschichtsdidaktischen Bedeutung nicht mehr auf die Gelehrtenwelt beschränkt sondern nahm sich, wie geschildert, auch anderer Schichten an.

### **2.5.3 Pädagogische Aussagen von geschichtsdidaktischer Relevanz**

Auch in der pädagogischen Literatur der Zeit hinterließen die aufklärerischen Gedanken und Entwicklungen im 18. Jahrhundert Spuren, ja können als richtungweisend angesehen werden und durchaus den Anspruch erheben, gewissen Tendenzen und Entwicklungen zu Grunde zu liegen.

Für Justus Möser (1720-1794) ging es im geschichtlichen Unterricht jetzt darum, dass die Kinder erkennen lernen, wie ihre gegenwärtige Lage geschichtlich entstanden ist. Dies soll aber nicht als Tatsache, die nicht zu verändern ist, hingenommen und verstanden werden, sondern so, dass, wenn nötig, auf eine Verbesserung hingewirkt werden kann. (Vgl. Rohlfes 1982a, S. 32) Jean Jacques Rousseau (1712-1778) und Johann Gottfried Herder (1744-1803) ging es darum, dass die Geschichte ihre Wirkung selbst entfalte und sie nicht auf ein bestimmtes Ziel gerichtet sei. So schreibt Rousseau:

Die schlimmsten Geschichtsschreiber für einen jungen Menschen sind diejenigen, welche urteilen. Nur Tatsachen, und er urteile selbst! Auf solche Art lernt er die Menschen kennen. Wenn das Urteil des Verfassers ihn ohne Unterlaß führt, so sieht er nur mit dem Auge eines andern, und wenn dieses Auge ihm fehlt, sieht er gar nichts mehr. (Rousseau, 1997, S. 297)

Für Rousseau steht also die eigene Urteilsbildung sowie der Gewinn von Menschenkenntnis im Vordergrund. Herder betonte in seiner Schulrede „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie“ von 1784 im Bezug auf Geschichte: „Glücklich, wem ihre Unterhaltung nicht das Gedächtnis füllte, sondern die Seele bildete und den Geist aufschloß!“ (Herder, 1903, S. 78)

Es ging beiden also darum, was das Individuum selbst mit den historischen Informationen anfängt und dass es selbst Urteile fällt. Trotzdem sind diese Urteile nicht als vollkommen beliebig zu verstehen, denn Herder betonte auch, dass wir durch die Geschichte „bewundern lernen [müssen], was zu bewundern, lieben lernen was zu lieben ist; aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, häßlich, verächtlich ist“ (Herder, 1961, S. 154).

#### **2.5.4 Erste methodische Vorschläge für geschichtliche Vermittlung**

Das 18. Jahrhundert kennzeichnet auch, dass das historische Wissen erstmals mehr auf die Kinder und ihre Bedürfnisse bezogen wurde und so Überlegungen angestellt wurden, wie das historische Material methodisch und unterrichtspraktisch an die Rezipientinnen und Rezipienten gebracht werden sollte. Vor diesem Jahrhundert und durchaus auch noch während dieses Jahrhunderts war das Repertoire der Methodik sehr dürftig und beschränkte sich darauf, dass die Lernenden, das von der Lehrkraft vorgetragene Material wiederholen können sollten. So wird auch in einer Beschreibung des Unterrichts des Görlitzer Gymnasiums geschrieben, dass die Geschichte „erst in deutscher, dann in lateinischer Sprache vorgetragen und von den Schülern lateinisch nacherzählt“ (Paulsen, 1885, S. 396) wurde. Doch bereits vorher gab es parallel zu dieser rezeptiven und repetitiven Unterrichtsmethode schon weitaus fortschrittlichere Ausformungen des historischen Unterrichts. Hier sei vor allem auf die Gräflisch Waldecksche Ordnung verwiesen. Bereits 1704 stellte sie eine präzise Abbildung des weit gefassten geschichtlichen Stoffes und methodischer Vorschläge dar. Der zu unterrichtende Stoff wurde präzisiert, die Verwendung von Bildern zur besseren Vermittlung betont, ein Fragenschema entworfen, eine methodische Unterteilung der Geschichte in Epochen und Perioden vorgeschlagen und politische Bildung gefordert. Zur genaueren Veranschaulichung siehe Anhang 1.

Weg von der rezeptiv-repetitiven Lehrmethode bewegte sich auch Steigentesch. In seinen „didaktischen“ Prinzipien war er vielen Zeitgenossen weit voraus. Er empfahl eine übersichtliche Gliederung des Lernstoffes und weiters sollten zur Veranschaulichung der Geschichte geographische Landkarten sowie Bilder verwendet werden. Wichtig war ihm auch die Urteilsbildung der Lernenden. Sie sollten durch die ihnen angebotenen Informationen zum selbstständigen Denken und Urteilen angeleitet werden. (Vgl. Rohlfes, 1982a, S. 39) Er vertrat hiermit also vehement die Auffassung die Rousseau und Herder in ihren pädagogischen Schriften betonten.

Um ein genaues Abbild eines bestimmten geschichtlichen Unterricht im 18. Jahrhundert zu bekommen, können die Philanthropisten als Beispiel herangezogen werden, von denen Lehrberichte erhalten sind, die sich auch dem Geschichtsunterricht widmeten. Zum Geschichtsunterricht am Philanthropin in Dessau liegt so ein Bericht vor. Wie der Unterricht aussah, kann in Anhang 2 nachgelesen werden. Die Lehrkraft besaß hier sehr viel inhaltliche Freiheit, aber auch hier wurde besonders auf die Verwendung von Karten und Antiquitäten verwiesen als auch andere methodische Schritte beschrieben.

### **2.5.5 Die katholischen Schulen**

Auch für die schon oft erwähnte „nachhinkende“ katholische Seite des Schulwesens stellt sich das 18. Jahrhundert für die Einführung eines eigenständigen Faches Geschichte, als durchaus fruchtbringend dar. Ausschlaggebend für die Einführung eines Geschichtsunterrichts an den Jesuitenschulen war die Einführung eines Buches des Jesuiten Maximilian Dufrenè, der sogenannten „*Rudimenta historica sive brevis facilisque Methodus Juventutem Orthodoxam notitia Historica ibuendi. Pro Gymnasiis S. J. in Germaniae Superioris Provincia Auctore ej. Soc. Sacerdote*“ in den Jahren 1727 bis 1730. Es ermöglichte, dass in den verschiedenen Schulen der Geschichtsunterricht einheitlich und planmäßig durchgeführt wurde und dass der Stoff auf die Klassen angemessen verteilt wurde. Das Verbreitungsgebiet von Dufrenès Werk war die oberdeutsche Ordensprovinz. Für den Österreichischen Boden erlangte das historische Lehrbuch von P. Franz Wagner die gleiche Bedeutung. (Vgl. Brader, 1910, S. 745) Ab 1730 kann schließlich davon gesprochen werden, dass „der Geschichtsunterricht an den Jesuitenschulen Deutschlands und Österreichs allenthalben eingeführt“ (Brader, 1910, S. 735f.) worden ist. Ein besonderes Augenmerk muss jedoch auf den didaktischen und methodischen Überlegungen Wagners liegen, die er in seiner 1735 erschienenen Unter-

richtslehre „Instructio privata seu Typus cursus annui pro sex humanioribus classibus in usum magistrorum Societatis Jesu editus“ darlegte und von der ein Ausschnitt in Anhang 3 zu finden ist. Ähnlich wie in der Gräflisch Waldeckschen Ordnung entwarf auch er ein Frage-schema, nach dem die Prüfungen in den verschiedenen Klassen abliefen und betonte zusätzlich die Bedeutung der Geographie für den Geschichtsunterricht. Zeitgleich existierten ähnliche Anleitungen und methodische Vorschläge zum Geschichtsunterricht, die jedoch hier nicht weiter beschrieben werden, da jene von Wagner bereits ein sehr gutes Abbild über den Stand und die Form der historischen Vermittlung geben, repräsentativ sind und die anderen sich nicht maßgeblich davon unterscheiden.<sup>7</sup>

Abschließend lässt sich zu den Betrachtungen zum 18. Jahrhundert sagen, dass sich

*der Geschichtsunterricht mehr und mehr eine selbstständige Stellung in den einzelnen Schulen sichert[e], sich inhaltlich präzisiert[e] und methodisch verfeinert[e] und schließlich neben den Sprachen und den mathematischen Studien zu einem beherrschenden Unterrichtsfach aufst[ieg]*“ (Hösch, 1961/62, S. 24).

Dies tut er, wie beschrieben, an vielen höheren Schulen auf evangelischer Seite, an den Ritterakademien und an den katholischen Jesuitenschulen. Die katholische Seite hat in diesem Jahrhundert ihre vorangegangenen Versäumnisse bezüglich historischer Vermittlung also aufgearbeitet. Als flächendeckend und selbstverständlich darf der Geschichtsunterricht aber keineswegs angesehen werden und wie bereits erwähnt, war in den Volksschulen der Geschichtsunterricht eigentlich inexistent und auch die „emporkommenden Bürger- und Realschulen standen der Geschichte recht zurückhaltend gegenüber“ (Rohlfes, 1982a, S. 36) da sie „für die auf eine unmittelbare Verwertbarkeit des Schulwissens erpichte Realschulpädagogik von geringem Interesse“ (Rohlfes, 1982a, S 36) war.

---

<sup>7</sup> Für eine genauere Beschäftigung siehe die Beschreibung der Unterrichtslehre des Deutschen P. Franz Xaver Kropf in Brader (1910, S. 749-752)

### **3 Das 19. Jahrhundert als geschichtsdidaktischer Wegbereiter**

#### **3.1 Allgemeine Bemerkungen**

Wir sind nun im 19. Jahrhundert angelangt, einem Jahrhundert, das als vorbereitend für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik als eigene Wissenschaft angesehen werden kann und in dem wichtige Entwicklungen, die Geschichtswissenschaft und damit verbunden auch die historische Vermittlung betreffend, stattfanden. Der Terminus „Geschichtsdidaktik“ war auch in diesem Jahrhundert noch nicht gebräuchlich. Dennoch sei darauf verwiesen, dass im Folgenden eben jener Begriff teilweise trotzdem verwendet wird, da somit das Verständnis der weiteren Ausführungen erleichtert wird.

Versucht man nun der Entwicklung der Geschichtsdidaktik nachzugehen, muss man in diesem Jahrhundert drei Strömen besondere Aufmerksamkeit schenken, da ihnen jener Geist innewohnt, der das Lehren, Lernen und Vermitteln von und durch Geschichte geprägt und bestimmt hat. Diese drei Ströme sind erstens die Geschichtswissenschaft, zweitens der Geschichtsunterricht an höheren Schulen und drittens die Pädagogik<sup>8</sup> und ihr besonderer Einfluss auf Volksschulen. Fließen diese drei Ströme heute in der Disziplin Geschichtsdidaktik zusammen, kann dies für das 19. Jahrhundert nicht bestätigt werden. Hier beschreiten sie noch eher getrennte Wege. Alle drei beschäftigten sich zwar mit dem gleichen, Geschichte betreffenden, Themenkomplex, doch ein Zugreifen aufeinander ist nicht oder nur in geringem Ausmaß der Fall. Es soll aber nun auf alle dieser drei Ströme eingegangen werden, da sie die Voraussetzung dafür bildeten und nötig waren, dass die Geschichtsdidaktik in weiterer Folge eine Disziplin werden konnte.

Auch in diesem Jahrhundert wurde die Geschichte mit ihren didaktischen Eigenschaften funktionalisiert und als Werkzeug verwendet, um etwa im Geschichtsunterricht an höheren Schulen die von der Obrigkeit gewünschten Einstellungen zu Religion und Vaterland zu forcieren oder im Sinne der Herbart-Zillerschen Schule zur Erziehung der Kinder und dadurch zur Herausbildung eines religiös-sittlichen Charakters beizutragen. Doch nicht nur das zeichnete diese Zeit aus, sondern vor allem auch die Ideen jener Männer die fundierte didaktische und methodische Entwürfe, Vorschläge und Konzepte zur Vermittlung und Behandlung von historischen Inhalten entwickelten und die man als die ersten tatsächlichen Geschichtsdidak-

---

<sup>8</sup> Pädagogik bezieht sich hier vor allem auf die Herbart-Zillersche Schule

tiker ansehen muss. Die wichtigsten Entwicklungen, Personen und Konzeptionen dieser Zeit sollen im Folgenden dargestellt werden.

### **3.2 Die Geschichtswissenschaft und ihre didaktische Aufgabe**

#### **3.2.1 Neuorientierung der Geschichtswissenschaft und Vorrangstellung des Quellenstudiums**

Die Geschichte hatte den Status einer eigenen und vollwertigen Universitätsdisziplin mit eigenem Gegenstandsbereich und eigener Methode erlangt. In dieser Zeit, dem Anfang des 19. Jahrhunderts, trat zunehmend die Arbeit mit Quellen und das Quellenstudium in den Vordergrund. Diese Entwicklung hatte Auswirkungen, die auch für die Geschichtsdidaktik nicht ohne Folgen blieben, denn es

zeigte sich bald, daß eine abschließende "objektive" Rekonstruktion des vergangenen Geschehens unerreichbar ist, da seine Komplexität letztlich unauslotbar bleibt und sich dem Postulat einer kompletten kausalen Erklärung verschließt.

Für das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik ergab sich daraus eine wesentliche Komplikation. Die Erkenntnisrichtung verschob sich stärker von Gegenwart und Zukunft auf die Vergangenheit, deren eigene regional- und zeit-spezifische Bedingungen das unvermittelt Lernbare verdrängten. Gegenwart und Vergangenheit befanden sich zueinander nicht mehr in einem eindeutig erkennbaren, sondern in einem höchst vieldeutigen Kausalitäts- und Bedingungsverhältnis. Die tradierte Konzeption der Geschichte als Lehrmeisterin und Richterin zerfiel. (Mütter, 1986, S. 61)

Was hatte dies nun zu bedeuten? Waren alle vorangegangenen Überlegungen, Aussagen und Abhandlungen darüber, dass man aus Geschichte lernen und aus ihr Nutzen ziehen kann zerschlagen? War geschichtsdidaktischen Überlegungen die Grundlage genommen worden? Die Antwort auf diese Fragen lautete, dass aus Geschichte dennoch gelernt werden könne, dass der Vorgang dieses Lernens jedoch nun anders beschaffen war. Mütter (Vgl. 1986, S. 62) beschreibt, dass die Geschichtswissenschaftler des Historismus mit unterschiedlich großer Überzeugung zu dem Schluss kamen, dass nur auf indirekte Weise Lehren aus der Vergangenheit gezogen werden können. Als Erklärungsgrundlage wurden zuletzt die Beispiele der Französischen Revolution, der napoleonischen Herrschaft und auch das Scheitern der Revolution von 1848/49 angeführt. Diese Ereignisse seien Beispiele dafür, dass Aufklärer und Revolutionäre die Lehren aus der Vergangenheit nicht richtig gezogen hatten. Im Gegenteil, sie hatten die Vergangenheit nach ihren Gegenwartsinteressen umgemodelt. Will man aber richtig aus der Geschichte lernen, so ist eine Vertiefung in die Vergangenheit mit ihren eige-

nen Interessen und Voraussetzungen von Nöten. Wenn man sich auf die Vergangenheit einlässt, ohne befangen von der Suche nach Bestätigung in ihr zu sein, dann sind durchaus Lehren aus ihr zu ziehen. Lehren aus der Geschichte werden nach dieser Auffassung also nicht mehr eindimensional vermittelt oder gezogen, sondern sie werden in einem Zweistufenprozess vermittelt. Wie erwähnt, war diese Auffassung bei den deutschen Historikern des 19. Jahrhunderts in verschieden starken Ausformungen zu finden, vorhanden, wenn auch in Einzelfällen nur in Ansätzen, war sie aber überall.

Es ist deutlich zu erkennen und das soll hier auch noch einmal betont werden, dass die didaktische Funktion der Geschichte durchaus als integraler Teil der Geschichtswissenschaft gesehen wurde. Die Frage die sich allerdings stellte, war, inwieweit sich die Geschichtswissenschaft dieser didaktischen Funktion, die sie ja zweifelsohne besitzt, annahm und wie sie sich in ihrer Arbeit mit didaktischen Fragestellungen auseinandersetzte.

Es sei vorweggenommen, dass die Geschichtswissenschaft, im Gegensatz zur Situation in der Aufklärung, begann, didaktische Überlegungen aus ihrer Arbeit immer mehr auszuklammern. Der Grund hierfür war zunächst in der Entwicklung und Beschaffenheit des Schul- und Bildungswesens der Zeit zu finden.

### **3.2.2 Auswirkungen des veränderten Schul- und Bildungswesens**

Der Geschichtsunterricht hatte sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts bereits etabliert und besonders im Gymnasium kam ihm große Bedeutung und eine feste Stelle zu. Die Schule war natürlich nicht der einzige Ort an dem Geschichte gelehrt wurde. Die Einrichtung schlechthin zu Vermittlung der Geschichte war nach ihrer Institutionalisierung natürlich die Universität. So zeigt sich, dass „der Vortrag von Geschichte in lehrender Absicht [...] jetzt an mehreren Orten institutionalisiert und organisatorisch gefestigt“ (Pandel, 1982, S. 116) war. Zu diesem Zeitpunkt beginnt sich Geschichtswissenschaft nun die Frage zu stellen, worauf sie ihren Fokus richten soll, wenn der Gymnasialunterricht ihr in seiner belehrenden Tätigkeit vorausgreift. Unter diesem Licht können auch die Worte des Bonner Historikers Johann Wilhelm Löbell (1786-1863) verstanden werden, der fragte: „Wenn der Gymnasialunterricht so weit führen und so viel in sich schließen soll, was bleibt der Universität noch übrig? Was soll der Lehrer der Geschichte auf der Universität noch bedeuten?“ (Löbell, zitiert nach Pandel, 1982, S. 116)

Bei der Auseinandersetzung der Geschichtswissenschaft mit der Frage nach ihrer didaktischen Verantwortung oder ihrer Beachtung didaktischer Themen hat Pandel (Vgl. 1982, S. 116-121) drei Entwicklungen herausgearbeitet, die als Erklärung für die bereits erwähnte Distanzierung der Geschichtswissenschaft von der Didaktik ihres Faches dienen und die im weiteren beschrieben werden sollen.

Die erste einschneidende Entwicklung war, dass das Schul- und Bildungswesen zunehmend unter staatlichen Einfluss geriet. Nun konnte nur mehr stark eingeschränkt selbst bestimmt werden, wie oder was gelernt werden sollte. Stattdessen übernahm der Staat nun diese Aufgabe. Der Lernprozess war also außen- und fremdbestimmt und selbstorganisierte Lernprozesse verloren immer mehr an Bedeutung. War der Stellenwert der Autodidaktik im Zeitalter der Aufklärung noch hoch und sollten die Lernenden zum selbstständigen und selbstbestimmten Lernen Anweisungen erhalten, so war der Unterschied jetzt, dass die Anleitung zur Anlegung eigener Lernprozesse von einer Didaktik der Obrigkeit verdrängt wurde, die bestimmte, wie Dritten etwas beigebracht werden sollte. Während früher auch nichtschulische Lernzusammenhänge ein Thema waren, so spezialisierte sich die Didaktik nun auf das Lernen von Kindern, die eben in jenen Schulen zu finden waren.

Die zweite wesentliche Entwicklung war, dass sich das Verständnis von Forschung in der Geschichtswissenschaft grundlegend geändert hatte. War sie früher nur ein Teil der Geschichtswissenschaft, so entwickelte sich die Hervorbringung neuer Fakten durch empirische Arbeit zusehends zum bestimmenden Kriterium von Wissenschaft. Mit steigender Bedeutung des Forschungsprozesses für die Geschichtswissenschaft wurde ihr Zusammenhang mit der didaktischen Reflexion ebenso wie mit der didaktischen Praxis immer unbedeutender.

Die dritte und letzte Entwicklung war die Unterteilung in Geschichte als Wissenschafts- sowie in Geschichte als Unterrichtssystem. Darüber, dass Geschichte in der Schule und an der Universität nicht mehr doppelt vorgetragen werden sollte, gab es Einigkeit und so bestimmte die Geschichtswissenschaft eine Aufgabenteilung. Studenten sollten an der Universität nicht erneut das hören, was sie bereits aus der Schule kannten und so wurden Strategien entwickelt, dem entgegenzuwirken. Das Ergebnis war die restriktive Differenzierungsstrategie auf der einen Seite und die integrative Differenzierungsstrategie auf der anderen Seite. Kennzeichen der restriktiven Differenzierungsstrategie war es, dass der Geschichtsunterricht an Schulen eingeschränkt wurde, sodass er vorbereitend für universitäre geschichtliche Vorträge wirkte. Diese Einschränkung konnte zwei Formen haben. Zum einen konnte sie sich auf das Auswendiglernen von Daten und Fakten beschränken und zum anderen auf die Einschränkung auf bestimmte Epochen. Die integrative Differenzierungsstrategie hingegen basierte auf

vier Zwecken der Behandlung von Geschichte, nämlich dem pädagogischen, dem humanistischen, dem bürgerlichen und dem höheren Zweck. Vom Gymnasium bis zum Universitätsabschluss strukturierten diese vier Elemente die Darstellung von Geschichte, doch die wissenschaftliche Behandlungsweise war im Gymnasium und auf der Universität eine andere. Auf der Universität sollen die historischen Begebenheiten kritisch, pragmatisch und vergleichend behandelt werden. Dominierend war von diesen beiden Strategien bis in die 1860er die integrative Differenzierungsstrategie, bei der ein abgeschlossener Kursus in Geschichte in ihren Grundstrukturen mit endender Schullaufbahn durchgemacht wurde. Dann setzte sich die restriktive Differenzierungsstrategie durch, die aber durchaus auch in der Zeit davor Bestand hatte.

Es ist bedenklich, dass Praxen des simplen Auswendiglernens oft ohne erkennbaren Zusammenhang von Daten und Fakten die bereits im Jahrhundert davor von Personen wie Wagner kritisiert wurden, wieder Fuß zu fassen schienen, vor allem wenn man bedenkt, dass die geschichtlichen Zusammenhänge, um die es ja primär gehen sollte, somit auf ein „Abstellgleis“ verfrachtet wurden und sich erst dann von Relevanz erwiesen, wenn man sich auf der Universität historisch bildete. Der didaktische Wert von Geschichte, in dem Sinne, dass aus ihr Lehren gezogen werden können, erfuhr durch ein stures Daten- und Faktenwissen auch eine erhebliche Einschränkung. Sieht man das Ganze unter dem Licht, dass der Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert mit unterschiedlicher Gewichtung auf die „Vermittlung patriotischer, nationalstaatlicher und religiöser Ideologeme“ (Ecker, 2004, S. 6) bedacht war, erscheint dies noch erschreckender, aber für eben jenes Vorhaben durchaus Sinn zu haben.

### **3.2.3 Die Person Droysen und die didaktische Bedeutung der Geschichtswissenschaft**

Aus dem Vorangegangenen kann man zur Vermutung kommen, dass die Historikerschaft diese Auffassung geschlossen vertreten hat und „eine funktionale und auch institutionelle Trennung zwischen Forschung und Lehre“ (Rohlfes, 2005, S. 10) eine allgemein akzeptierte Tatsache war. Es gab jedoch Historiker, die „an der Idee einer dem Fach Geschichte immanenten Bildungsaufgabe“ (Rohlfes, 2005, S. 10) festhielten. Besonders hervorzuheben ist hier die Person Johann Gustav Droysen (1808-1886), der sich der „Einbettung didaktischer Theorie in die allgemeine Wissenschaftstheorie der Geschichte“ (Jordan, 2005, 2) besonders annahm.

Sein in diesem Zusammenhang bedeutendstes Werk ist „Historik“ welches auf, im Jahre 1857 begonnenen, Vorlesungen basiert und in dem er sein Verständnis von Geschichtswissenschaft darlegt in dem „der Didaktik (dem „Wie“ der Geschichtsschreibung) neben der „Methodik“ (dem „Wie“ der Geschichtsforschung) und „Systematik“ (dem „Was“ der Geschichtswissenschaft) eine bedeutende Stellung“ (Jordan, 2005, 2) zukam. In seinem Werk arbeitete Droysen (Vgl. 1977, S. 273-276) vier unterschiedliche aber gleichberechtigte Darstellungsformen von historischen Forschungsergebnissen heraus. Die erste von ihm erwähnte Form ist die „Darstellung der Untersuchung“ in der es darum geht, den Prozess bzw. die Arbeit des „Suchens und Findens“ darzulegen. Die zweite Form ist die „erzählende Form“ der Darstellung. Ihre Aufgabe ist es, den Verlauf des Werdens so darzustellen wie er sich in Wirklichkeit zugetragen hat. Die vierte Darstellungsform ist die diskussive, in der es darum geht, die Zusammenhänge und die Kontinuität historischer Begebenheiten und Dinge zu erkennen und zu verstehen. Die für uns, im Zuge dieser Arbeit, wichtigste Form ist jedoch die – von ihm so bezeichnete – lehrende, didaktische Darstellung. Ihre Aufgabe ist darin zu sehen dass sie vermittelt, dass die Vergangenheit deswegen interessant ist, weil sie auf eine gewisse Weise noch Bestand hat und jetzt noch wirkt. Sie steht

in dem ganzen Zusammenhang der Dinge [...], welche wir die geschichtliche, d.h. sittliche Welt, den sittlichen Kosmos nennen. Es ist unser geistiges Leben, unsere Bildung, daß wir diesen großen Zusammenhang und uns in ihm wissen; und wir können ihn nur wissen und in uns gegenwärtig haben in der Epitome der Gedanken, die ihr Inhalt und ihre Wahrheit sind. (Droysen, 1977, S. 275)

War man in den vorangegangenen Jahrhunderten davon überzeugt, dass der Wert und Nutzen der Geschichte besonders darin liegt, Handlungsvorbilder kennen zu lernen und zu verinnerlichen, welche dann in ähnlichen Situationen angewandt werden können, so war das Verständnis Droysens ein Anderes. Er sah den Wert und Zweck der Geschichte nicht darin, durch sie „Muster zur Nachahmung“ (Droysen, 1977, S. 300) oder „Regeln zur Wiederverwendung“ (Droysen, 1977, S. 300) zu gewinnen. Stattdessen meinte er: „Die Geschichte bietet eine Fülle von Ideen, und diese sind dem, der handeln soll, ein Material, das er in den Schmelztiegel seines eigenen Urteils tun muß, um es zu läutern“ (Droysen, 1977, S. 300). Droysen ging es also um einen „Vorrat von Ideen, Vorstellungen, gleichsam Denkformen, aus denen [...] das für den [jeweiligen] Fall Angemessene entspringt“ (Droysen, 1977, S. 300). Ähnlich wie von Rousseau und Herder im vorangegangenen Jahrhundert betont, stand das Urteil des Individuums im Vordergrund und Droysen schrieb der „Geschichtswissenschaft [die] Aufgabe einer Handlungsorientierung“ (Rüsen, 1971, S. 7) zu, welche aus den vorherigen Zitaten hervorgeht. Weiters verlangte er bei seiner didaktischen Darstellung, dass

es nicht um Einzelheiten gehen solle, sondern um das Ganze der Geschichte, welches zur „Erziehung des Menschengeschlechts“ dienen soll (Vgl. Droysen, 1977, S. 306).

Es scheint, als ob sich die didaktische Darstellungsform, sowie die drei anderen Formen, auf eine Verschriftlichung ihres Inhaltes beziehen. Dies war jedoch nicht ausschließlich der Fall, denn Droysen brachte hier die Person der Lehrkraft ins Spiel. So ist zu lesen:

Das Wesentliche ist, daß immer von neuem in diesem Gedanken weltgeschichtlicher Einheit und in diesem Geist der rastlos arbeitenden sittlichen Weltordnung die Vergangenheiten betrachtet und in dieser Betrachtung die Gegenwart aufgeklärt und die nachwachsenden Geschlechter auf das Niveau der tief erarbeiteten Bildung, in die sie eintreten, erhoben werden.

[....]

Die richtige Form der didaktischen Darstellung, so scheint mir, ist der historische Unterricht der Jugend, und zwar in der Hand eines Lehrers, der sich frei und mit voller Einsicht in den historischen Bereichen bewegt, sie beherrscht, unterrichtend in immer neuen Fassungen und Wendungen von deren weltgeschichtlicher Bedeutung Zeugnis gibt. (Droysen, 1977, S. 307)

Abgesehen von der Bedeutung der Lehrkraft zeigt sich hier auch noch die Betonung der Weltgeschichte. Und auch wenn hier die Lehrperson und somit ein schulischer Kontext zur Sprache kommt, so ist Droysens didaktische Darstellungsweise generell keineswegs nur auf die Schule zu beschränken. Die Schule ist vielmehr nur ein Kontext von vielen. Droysen geht es um Bildung, „d.h. die didaktische Macht der Geschichte“ (Droysen, 1977, S. 307) und diese Bildung ist auch in nicht-schulischen Kontexten zu erreichen. Vielmehr ist diese Bildung durch Geschichte an die ganze Gesellschaft gerichtet. Wie schon erwähnt, war Droysen nicht der einzige Historiker dieser Zeit, der an der Bedeutung von Didaktik innerhalb der Geschichtswissenschaft festhielt. Zwar war er der prominenteste aber auch Georg Gottfried Gervinus (1805-1871), der bereits genannte Johann Wilhelm Löbell (1786-1863) oder Heinrich Wilhelm Grauert (1804-1852) seien an dieser Stelle genannt, denen ebenfalls ähnliche Bestrebungen zukommen.

### **3.2.4 Erste Schritte einer Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik**

Da die didaktische Darstellung, wie eben ausgeführt, auch mit dem schulischen Kontext in Verbindung steht, war es eine logische Folge, dass sich die Geschichtswissenschaftler, d.h. einige Vertreter, auch Gedanken darüber machten, wie eine zukünftige Geschichtslehrkraft seine Fähigkeiten, Geschichte didaktisch darzustellen, erwerben sollte. Den Ort dafür sahen die betreffenden Historiker in einer institutionell universitären Ausbildung. Bei der Diskussion dieses Themas lassen sich zwei Linien verfolgen. Einerseits wurde die Forderung laut, an

der Universität allgemeine berufsqualifizierende Lehrveranstaltungen einzuführen, während andererseits gefordert wurde, in die entstehenden historischen Seminare Geschichtsdidaktik zu integrieren. Waren dies oft nur Forderungen, gab es schon vereinzelt Fälle, wo sie in die Praxis umgesetzt worden waren. Als Beispiel sei hier erneut Löbell genannt, der seit 1829/30 an der Universität Bonn didaktische Übungen abhielt. Darüber hinaus fällt in die Mitte des 19. Jahrhunderts die Zeit, in der sich die historischen Seminare an den Universitäten konstituierten und institutionalisiert wurden. Im Bezug auf diese Seminare wurde davon gesprochen, dass sie zum einen jene Anleitungen geben sollten, die nötig seien, um in der historischen und gelehrten Forschung tätig werden zu können und andererseits sollten die Teilnehmer in Stand gesetzt werden, in Schulen Geschichte vortragen zu können. Die Gewichtung dieser beiden Punkte ist an den verschiedenen Universitäten unterschiedlich ausgebildet. Hervorzuheben ist hier aber das 1849 gegründete philologisch-historische Seminar an der Universität Wien, das seinen Schwerpunkt auf die Ausbildung von Geschichtslehrkräften legte. (Vgl. Pandel, 1982, S. 124f.) Es zeigt sich also, dass der Geschichtsdidaktik von universitärer und wissenschaftlicher Seite durchaus Platz eingeräumt wurde und das hier so etwas wie die Grundsteine für geschichtsdidaktische Ausbildung, die heute an den Universitäten zu finden ist, gelegt wurden.

Es gab also Historiker, die an den didaktischen Funktionen der Geschichte festhielten und die Themen der Vermittlung von Geschichte an Schulen Platz einräumten, aber dennoch muss gesagt werden, dass sie für die schulische Praxis und den Geschichtsunterricht eher bedeutungslos waren. Eine wichtigere Rolle spielten hier die geschichtsdidaktischen Überlegungen und Vorstellungen von Schulmännern; insbesondere von Friedrich Kohlrausch (1780-1867).

### **3.3 Geschichtsdidaktik und -unterricht vor der Revolution 1948**

#### **3.3.1 Die Rolle Friedrich Kohlrauschs**

Geht es um den Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert, kann die Person Friedrich Kohlrausch nicht übersehen werden, da er den Geschichtsunterricht maßgeblich beeinflusste und prägte. Er war es, der den „erste[n] großangelegte[n] Versuch einer allseitigen und umfassenden didaktischen, methodischen und stofflichen Bewältigung des Geschichtsunterrichts“ (Weymar, 1961, S. 22f.) für höhere Schulen vorlegte und weiters waren seine Lehrbücher für

alle Deutschen, also auch jene, die nicht wie er, protestantischen Glaubens waren, konzipiert und fanden rege Verbreitung.

Es soll mit dem Verständnis von Geschichte dieses Schulmannes begonnen werden: Weymar (Vgl. 1961, S. 25-27) beschreibt, dass sich für Kohlrausch der Mensch selbst als historisches Wesen zu verstehen hatte, der Träger der gegenwärtigen ebenso wie der zukünftigen Entwicklungen sei. Der Geschichte sprach er eine pragmatische Eigenschaft für die Zukunft zu, die der tätige Mensch gestalten könne. Eine Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte sollte also deswegen stattfinden, weil sie dem Menschen die Gegenwart verstehen lässt. Dieses Verständnis der Gegenwart ist wiederum nötig, um die Zukunft gestalten zu können und zwar in dem Rahmen jener Entwicklungstendenzen und Möglichkeiten, die man in der Geschichte erkannt hat. Seine Geschichtsauffassung ist aber, wie es auch in den vorhergehenden Jahrhunderten zu finden war, stark mit Religion verknüpft. Kohlrausch sah in der Geschichte und ihrem Verlauf die Offenbarung Gottes. So wie sich Gott in der Vernunft des Menschen oder der Heiligen Schrift offenbarte, so tat er dies auch in der Geschichte. Demnach fallen historische und religiöse Bildung fast zusammen. Zusätzlich zu dieser religiösen Ausrichtung sei noch der Zuschnitt seiner Geschichtsauffassung auf das Deutsche und die deutsche Geschichte erwähnt, der er größte Bedeutung zumaß. Die Geschichte selbst besaß für ihn „erziehende Kraft zur Gesinnungsbildung im Dienste einer Nationalerziehung“ (Bonna, 1996, S. 42). Zwar war auch diese Auffassung Grund und Voraussetzung für seine Popularität, doch vor allem seine durchdachte Konzeption des Geschichtsunterrichts, die im Folgenden erklärt wird, spielte die tragende Rolle.

Um Geschichte zu vermitteln oder zu unterrichten, hatte Kohlrausch ein Konzept entwickelt, das aus verschiedenen Stufen bestand, nach denen der Geschichtsunterricht an den Gymnasien ablaufen sollte. Geschichtsunterricht sollte nun die Lernenden die ganze Schulzeit begleiten und darüber hinaus sollte dieser in den unterschiedlichen Schulstufen abgehaltene Unterricht in einem Zusammenhang stehen.

Kohlrauschs Konzept basierte auf zwei Grundannahmen: Zum einen war dies eine Sichtweise auf die Geschichte, die sich konzentrisch erweiterte und zum anderen postulierte er, dass die jugendliche Fassungskraft einem bestimmten Entwicklungsgang folge. Diese beiden Elemente wurden von ihm verbunden und zu einem stufenweisen Aufbau des Geschichtsunterrichts entwickelt. Der Aufbau berücksichtigte zwar noch immer den chronologischen Ablauf

der Geschichte, aber er war nicht das leitende Prinzip, sondern erst in zweiter Instanz relevant. (Vgl. Jeismann, 1978, S. 54). Die drei Stufen sieht Kohlrausch so:

1. Am frühesten bildet sich die Theilnahme am Menschen, als Einzelwesen; das Auffassen des Großen und Guten oder des Verkehrten im Charakter; ferner des Lebenschicksales, als Folge der Handlungen sowol, als der göttlichen Leitung. Lebens- und Familiengeschichten. (Kohlrausch, 1818, S. 6)
2. Bald entwickelt sich auch der Sinn für die Schicksale und Taten der Völker, nicht als politische Vereine zur Errichtung einer künstlichen bürgerlichen Ordnung, sondern als Massen von Kraft, welche große Dinge zu thun vermögen [...] Zugleich findet sich der Sinn für Zeitfolge und Ordnung der Begebenheiten ein und erlaubt die Zusammenstellung des Gleichzeitigen, des Nachfolgenden und des Vorhergehenden. (Kohlrausch, 1818, S. 6)
3. Das fortrückende Alter macht es endlich auch möglich, mehr in das Innere der Geschichte einzugehen, die Entwicklung der Völker durch Kunst und Wissenschaft und Lebensbildung zu verfolgen; den Einfluß wichtiger Entdeckungen und eines regen Verkehrs zu zeigen; und endlich die Grundgedanken der bürgerlichen Ordnung, die dem Staate eine Seele einhauchen müssen, anschaulich darzulegen. (Kohlrausch, 1818, S. 6f.)

Das System war auf die Einteilung des Gymnasiums in Unter-, Mittel- und Oberstufe angelegt. In der ersten Stufe waren die Themen also eher biographisch orientiert. Die zweite Stufe richtete ihren Fokus dann auf die Völker und hier sollte nach Kohlrausch der deutschen Geschichte besonders viel Platz eingeräumt werden. Die dritte und letzte Stufe konzentrierte sich dann auf die Geschichte neuerer Völker, die Kulturgeschichte, der im Laufe dieses Jahrhunderts im Rahmen der Geschichtsdidaktik noch eine bedeutende Rolle zukam, und die Politik. Vereinfacht gesagt kann man festhalten, dass es einen in den verschiedenen Stufen immer enthaltenen, gemeinsamen Kern gab. Der Zugriff auf ihn wurde aber mit dem fortschreitenden Alter der Lernenden konzentrisch erweitert, sodass sich ein zusammenhängendes Ganzes ergeben sollte. Kohlrausch verdeutlicht seine Idee durch einen Vergleich mit dem Bild eines Malers, der seine Überlegungen sehr lebendig und klar wiedergibt:

Wenn der Maler ein großes Bild ausarbeitet, so legt er erst die bedeutendsten Gruppen an, und bezeichnet sie mit Licht und Schatten, um für die fernere Ausbildung des Ganzen hervorspringende Hilfs- und Vergleichspunkte zu haben. Dann erst nimmt er das dazwischen Liegende vor, sondert den Hintergrund, kommt wiederum auf seine ersten Gruppen zurück, und bei diesem neuen, oft wiederholten Überarbeiten des ganzen Bildes fügt er nicht nur das Vermittelnde hinzu, sondern vollendet auch nun erst die schon angelegten Theile, die jetzt durch dunkleren Schatten und schärferes Licht ihre volle Bestimmtheit erhalten. Auf ähnliche Weise soll, durch mehrmaliges Ueberarbeiten, in der Seele des Lernenden das große Gemälde der Weltgeschichte vollendet werden. Das ist die Aufgabe der Unterrichtskunst. (Kohlrausch, 1818, 41f.)

Sein stufenweiser Aufbau ermöglichte es, wie gesagt, diese Konzeption auf Unter-, Mittel- und Oberstufe anzuwenden und dies, sowie der inhaltliche Wert von Kohlrauschs Überle-

gungen wurde von der Obrigkeit erkannt.<sup>9</sup> Die Konsequenz war, dass dieser, aus dem Jahre 1818 stammende Entwurf schließlich zu einer Instruktion wurde. Diese

von den Direktoren der Provinz Westfalen 1830 entworfene *Instruktion für den geschichtlich-geographischen Unterricht* wurde von dem preußischen Ministerium genehmigt und diente jahrzehntelang als Richtmaß für den Geschichtsunterricht in den preußischen höheren Schulen“ (Weymar, 1961, S. 111)

Die Instruktion erweiterte den Entwurf von 1818 und stellte noch eingängigere Überlegungen bezüglich der Methodik an. Besonderen Wert legte sie auf die Bedeutung von regelmäßigen Wiederholungen. Für diese verlangte sie unterschiedliche Arten. Ging es um die Wiederholung von Daten und Fakten, so wird eine Gedächtnisübung vorgeschlagen. Ging es aber um historische Begebenheiten, so sollte die Wiederholung durch eine zusammenfassende Wiedererzählung erfolgen. Die Wiederholungen sollten zumindest in einem Halbjahresrhythmus stattfinden. Es wurde aber darüber hinaus bemerkt, dass durch die konzentrische Eigenschaft der drei Stufen eine Wiederholung eigentlich immanent sei. Für die Unterrichtsgestaltung wurde weiters vorgeschlagen, dass die Lehrkraft einen anschaulichen und lebendigen Vortrag halten solle, aber die Lernenden trotzdem zur Selbsttätigkeit angeregt werden. Deswegen stellte sich die Instruktion auch gegen das Mitschreiben während des Unterrichts oder gegen das Nachschreiben. Besonders stark wurde dies für die ersten zwei Stufen betont. Anstelle dessen wurde eine Übersicht für die Hand sowie ein ausführlicheres Handbuch empfohlen, dass es ermöglichen sollte, den schulischen Stoff zu Hause zu wiederholen, das ähnlich lebendig wie der Vortrag der Lehrkraft sei und das den Eindruck dieses Vortrags wiederholte. Zusätzlich wurde empfohlen, das Hilfsmittel entwickelt werden sollen. Besonders hervorgehoben wurde hier die Entwicklung von historischen Wandkarten. (Vgl. Jeismann, 1978, S. 71f.)

Die Bedeutung Kohlrauschs zeigt sich also in seiner durchdachten Konzeption und der damit einhergehenden Verbreitung, die auch von oben angeordnet wurde. Darüber hinaus sei noch sein Nachdenken über die Eigenschaften und die Leistung des Denkens abhängig vom jeweiligen Alter der Kinder, den Wert der Geschichte für Gegenwärtiges und in Folge dessen Zukünftiges und die damit in Zusammenhang stehende Eingebundenheit des Menschen in die Geschichte erwähnt.

Trotz alldem darf nicht außer Acht gelassen werden, ja muss vielmehr extra betont werden, dass es sich bei Kohlrausch um eine wie Weymar es ausdrückt „christlich-germanische“

---

<sup>9</sup> Nicht zu unterschätzen ist auch die immer größer werdende Bedeutung der Religion im Staat Preußen und die auf Religion ausgelegte Auffassung Kohlrauschs von Geschichte, die dieser entgegenkam. (Vgl. Weymar, 1961, S. 111)

(Weymar, 1961, S. 19) Ausprägung der Geschichtsdidaktik bzw. Geschichtspädagogik, so der damals geläufige Terminus, handelt, die Vaterland und Theologie in den Vordergrund drängte.

### **3.3.2 Vorrevolutionärer Geschichtsunterricht**

Wir haben nun Kohlrausch und seine Rolle für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht an den Gymnasien kennengelernt, und die erwähnte Instruktion zeigt, dass seine Ideen durchaus Einfluss gehabt haben müssen, doch über den tatsächlichen stattgefundenen Geschichtsunterricht im Vormärz lässt sich dadurch noch wenig sagen. Diese Frage nach der Unterrichtswirklichkeit lässt sich auch nicht so einfach beantworten, ja sie ist vielmehr so etwas wie ein Ding der Unmöglichkeit und eigentlich nicht rekonstruierbar, da sie unmittelbar mit der jeweiligen Lehrperson zusammenhängt. Dennoch lassen sich repräsentative Aussagen darüber treffen, wie sich die Geschichtslehrkräfte einen historischen Unterricht vorstellten und welches ihr Verständnis von Geschichte war, das vermittelt wurde und welche Auffassungen ihrer Didaktik zu Grunde lagen. Die Grundlage hierfür sollen Abhandlungen von Gymnasiallehrkräften bilden, die ihr Verständnis von Geschichte und Geschichtsunterricht niedergeschrieben haben. Diese Reflexionen wurden in einer Untersuchung von Margaret Kraul (Vgl. Kraul, 1982, S. 53-65) hinsichtlich dreier Fragestellungen analysiert und die Ergebnisse sollen im Folgenden zusammengefasst werden:

Die erste von Kraul (Vgl. 1982, S. 55-58) gestellte Frage war jene nach dem von den Geschichtslehrkräften vom Geschichtsunterricht erwarteten Nutzen. Dieser Nutzen ließ sich in vier Bereiche unterteilen werden und zwar in den moralischen, den politischen, den praktischen und den christlichen. Der moralische Nutzen lag darin, dass Geschichte einen Beitrag zur Normsetzung und Gesetzgebung für das menschliche Miteinander leisten könne und dass sie Muster liefere die zum Nachahmen anregen, oder solche, die abschreckend wirken. Im politischen Bereich lag der Nutzen der Geschichte darin, dass sie zur Analyse der Gegenwart und zur Vorhersehung und Beeinflussung der Zukunft herangezogen werden könne. Als praktischer Nutzen galt vor allem die Einübung der Rhetorik. Der letzte und erst im späteren Vormärz dazu getretene Nutzen war der christliche Nutzen, der den moralischen und politischen Nutzen auf die christliche Glaubenslehre und die Stellung von Kirche und Staat abstimme.

Die zweite von Kraul (Vgl. 1982, S. 58-61) analysierte Frage war jene nach dem Geschichtsbild, das den Unterricht bestimmte. Hier ist zu konstatieren, dass sich die Geschichte für die Lehrkräfte durch zwei Elemente charakterisierte. Zum einen war dies die stetige Veränderung und zum anderen die damit einhergehende Verbesserung menschlicher Lebensbedingungen. Die dreißiger Jahre zeichneten sich durch die Auffassung aus, dass Geschichte organisch betrachtet wurde und sie nicht mehr als Resultat von Kausalgesetzmäßigkeiten gesehen wurde. Schließlich setzte sich die Ansicht durch, dass Geschichte theologisch determiniert sei und sich Gott in der Geschichte offenbart.

Die dritte und letzte Frage (Vgl. Kraul, 1982, S. 61-65) war jene nach der Beurteilung des Zeitgeschehens im Geschichtsunterricht. Die Befreiung Preußens von napoleonischer Herrschaft in den Befreiungskriegen von 1813/14 und 1815 war vorangegangen. Damit verbunden war der Wunsch nach einem einigen Vaterland. Dieser Wunsch machte natürlich auch vor dem Geschichtsunterricht nicht halt und die angestrebte Einheit des Vaterlandes wurde im Geschichtsverständnis schon antizipiert. Die vaterländische Geschichte war damit im Geschichtsunterricht sehr prominent und zeigte auch, dass das Zeitgeschehen im Unterricht von großer Bedeutung war. Erwähnt sei auch noch die noch weithin bestehende ständische Ordnung. Besonders in den dreißiger und vierziger Jahren war das Geschichtsverständnis der Gymnasiallehrkräfte, wie bereits angedeutet, theologisch bestimmt. Dadurch dass Geschichte ihrer Ansicht nach theologisch determiniert war, wurde durch sie auch die bestehende Ordnung legitimiert. Der Unterricht war also auf die Aufrechterhaltung des Bestehenden ausgelegt. Die Wirkung darf allerdings nicht überschätzt werden, da schließlich am Ende dieser Epoche die Revolution von 1848 stand.

Bewusst wurde hier diese Zusammenfassung von Abhandlungen bzw. Reflexionen von Geschichtslehrkräften zur Veranschaulichung des Geschichtsunterrichts im Vormärz gewählt, da sie jene Tendenzen zeigt, in denen sich der Geschichtsunterricht abgespielt haben muss. Schließlich geben die analysierten Abhandlungen den Geist jener Personen wieder, die damit beauftragt waren, Kindern und Jugendlichen Geschichte zu vermitteln. Es zeigt sich, dass sich Auffassungen gewandelt haben und dass ein theologisches Moment immer weiter Fuß fasste, welches auch von Kohlrauschs Seite stark betont wurde. Man sieht also eine Korrelation zwischen theoretischen Vorschlägen von Seiten Kohlrauschs, der Lehrpraxis der Gymnasiallehrkräfte, der die in ihren Abhandlungen geschilderten Auffassungen zu Grunde liegen und der gesellschaftlichen Situation, die von einer immer größer werdenden Bedeutung der

Religion geprägt war. Diese Korrelation ist auch im Sinne einer gegenseitigen Beeinflussung zu sehen und selbiges gilt auch für das Element des Deutschen oder Vaterländischen<sup>10</sup>.

Der Rahmen, in dem die historische Vermittlung stattgefunden hat, ist hiermit also gegeben und für geschichtsdidaktische Überlegungen besonders interessant ist eben jener geistige Rahmen, der mehr als der Stoff auf die Lernenden wirkt, sie beeinflusst und zeigt, was für sie aus Geschichte zu lernen sei.

### **3.4 Geschichtsdidaktik und -unterricht nach der Revolution 1848**

#### **3.4.1 Geschichtsunterricht im Dienst von Religion und Vaterland**

Die bürgerliche Revolution, mit ihren Forderungen nach nationaler Einheit und einer liberalen Verfassung, war gescheitert. War es in der Zeit vor der Revolution, dass sich theologisch und vaterländisch orientierte Ansätze im Geschichtsunterricht des Gymnasiums und in der Geschichtsdidaktik durchzusetzen begannen, so kann zumindest, was Lehrpläne angeht, davon gesprochen werden, dass sich diese reaktionären Vorstellungen und Gedanken nach der Revolution erneut durchsetzten oder sie nach wie vor bestanden. Um dies zu bestätigen, können die Stiehlschen Regulative herangezogen werden, die ursprüngliche für Preußen konzipiert, auch außerhalb Preußens Wirkung erlangten und mit ihren Gedanken und Ideen eine Leitfunktion in den Lehrplänen anderer deutscher Staaten wie Bayern oder Württemberg erlangten. Bezogen sich die vorangegangenen Abhandlungen auf die Gymnasien, ist es hier nun angebracht, auf Volksschulen einzugehen.

War der Geschichtsunterricht „seit Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst am Gymnasium“ (Schneider, 1979, S.107) als Unterrichtsfach eingeführt worden, so geschah dies „ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch an den Volksschulen“ (Schneider, 1979, S. 107). Der Unterricht der Volksschulen wurde maßgeblich von Ferdinand Stiehl (1812-1878), dem Verfasser der Stiehlschen Regulative, beeinflusst und „in Preußen regelten erst [seine] „drei preußischen Regulative über Einrichtung des evangelischen Seminar=, Präparanden= und Elementarschul=Unterrichts“ vom Oktober 1854 das Volksschul- und Volksschullehrerbildungswesen einheitlich“ (Erdmann, 1982, S. 78). Seine Gedanken sind vom Christentum und der Betonung des Vaterlandes geprägt. Man liest bei ihm etwa, dass die Schulkinder eingeführt werden sollen

---

<sup>10</sup> Wenn hier von Vaterland oder vaterländischer Geschichte gesprochen wird, ist darunter eine allgemeine deutsche Geschichte zu verstehen.

in die Kenntnis der Geschichte unserer Herrscher und unseres Volkes, wie der göttlichen Leitung, die sich in derselben offenbart, und Herz und Sinn der Schüler [sind] mit Liebe zum König und mit Achtung vor den Gesetzen und Einrichtungen des Vaterlandes [zu] erfüllen (Stiehl, 1872, S. 74)

Für die Geschichte im Unterricht<sup>11</sup> verfügte er, dass sie sich auf die deutsche Geschichte beschränken solle und vor allem der preußischen Geschichte größte Beachtung geschenkt werden solle. Auf Weltgeschichte soll verzichtet werden, da sie laut Stiehl nur Unklarheit und Verbildung stifte. Geht es um die Vermittlung der bedeutendsten Tatsachen aus der allgemeinen Geschichte, so sollen diese sowohl zum Teil mit der biblischen, als auch mit der deutschen Geschichte zusammen behandelt werden. Was die Methodik angeht, ist zu sagen, dass das Lesebuch und der Vortrag durch die Lehrkraft im Mittelpunkt standen. Die Lehrkraft sollte den gut vorbereiteten Stoff anschaulich und frei darstellen und dem Lesebuch kam die Funktion zu, diesen Lehrstoff zu beleben, zu ergänzen oder zu wiederholen. Ein bloßes mechanisches Auswendiglernen von Geschichtszahlen und Herrscherdaten wurde verboten. War das Stiehlsche Ziel, durch Geschichtsvermittlung die Herausbildung einer patriotischen, christlichen und von der Liebe zum Herrscherhaus geprägten Gesinnung hervorzu- bringen, so ist noch wichtig zu erwähnen, dass er die Aufnahme eines kulturgeschichtlichen Aspekts in die vorwiegend politisch orientierten Vermittlung von Geschichte gefordert hatte. (Vgl. Erdmann, 1982, S. 78-80)

### **3.4.2 Der Bedeutungsgewinn der Kulturgeschichte in Geschichtsdidaktik und -unterricht**

Nicht nur Stiehl war es, der der Kulturgeschichte im Rahmen eines Geschichtsunterrichts Bedeutung beimaß. Gerade was Veröffentlichungen – den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik betreffend – anging, wurden die Stimmen nach Kulturgeschichte immer lauter. Die Frage nach dem Ausmaß und der Form der Aufnahme der Kulturgeschichte in den Unterricht beschäftigte geschichtsdidaktische Denker besonders und Bernheim (1899a) meinte sogar, „diese Frage sei das treibende Element der Geschichtspädagogik in unserem Jahrhundert gewesen und werde es immer noch mehr“ (S. 290).

Der Geschichtsunterricht war primär von politischer Geschichte geprägt und dies stand auch damit in Zusammenhang, dass sich die Geschichtswissenschaft vor allem mit dieser politischen Geschichte auseinandersetzte, ja, ihr eine gewisse Vorrangstellung zukommen ließ und

---

<sup>11</sup> In Preußen ist der Geschichtsunterricht als eigenständiges Fach in den Volksschulen erst 1873 eingeführt worden. Der Stiehlschen Regulative folgend wurde Geschichte aber in überfachlichen Zusammenhängen seit Mitte des 19. Jahrhunderts unterrichtet. (Vgl. Mütter, 1986, S. 67)

sie an der Universität fest etabliert war. Die Kulturgeschichte hingegen hatte wissenschaftlich eine sehr geringe Bedeutung, was besonders auch mit der Begrenzung ihres Gegenstandsreiches zusammenhing. Das Problem bzw. die Schwierigkeit lag darin, „den Gegenstandsreich dieser spezifischen Betrachtungsweise menschlichen Handelns, die "Kultur", in der Theorie hinreichend deutlich zu bestimmen und in der historischen Arbeit überzeugend zu präsentieren“ (Voit, 1986, S. 103). Weiters schreibt Bernheim:

Der Mangel einer klaren Begrenzung ihrer Aufgaben und daher ihrer Behandlungsart hat die Kulturgeschichte bisher vielfach einer dilettantischen Betreibung ausgesetzt und sie in einen gewissen Mißkredit bei den Historikern von Fach gebracht (Bernheim, 1894, S. 49)

Der Stand und die Wertschätzung der Kulturgeschichte lassen sich nach diesen Zitaten also nicht sonderlich positiv einschätzen und so verwundert es kaum, dass der Kulturgeschichte in Lehrplänen und ihm Geschichtsunterricht nicht sonderlich viel Platz und Bedeutung eingeräumt wurde.

Für eine weitere Behandlung dieser Thematik, soll jedoch kurz der Begriff „Kulturgeschichte“ definiert werden. Kulturgeschichtliche Forschung und Darstellung ist charakterisiert durch

das Interesse an einer die Fixierung auf das politische Geschehen, auf Staat und Nation überwindenden, die *Totalität des menschlichen Handelns* erfassenden Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung [...], welche Regelmäßigkeiten des menschlichen Verhaltens erkennbar macht und interkulturelle Vergleiche ermöglicht (Vierhaus, 1985, S. 188)

Es kommt also nicht der Konzentration auf die politische Geschichte die Bedeutung zu, sondern darüber hinaus anderen Gebieten. „Zur Kulturgeschichte gehören demnach Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Rechts- und Verfassungsgeschichte, wissenschafts- und geistesgeschichtliche Entwicklungen sowie Sittengeschichte.“ (Erdmann, 1982, S. 91)

Diese Bereiche aufgreifend und behandelnd entwickelte sich eine populäre und vorwissenschaftliche Kulturgeschichtsschreibung, die durchaus als eine latente Herausforderung für den etablierten Historismus angesehen werden konnte. Besondere Dynamik erreichte dieser Ansatz dadurch, dass ihm ein lehrhaft-pädagogisches Moment innewohnte. Bereits ab 1830 erschienen kulturgeschichtliche Werke, die darauf ausgelegt waren, einem breiten, lesenden Publikum Lehren aus der Vergangenheit für die Zukunft anschaulich zu vermitteln. Der Wirkungsbereich war groß, ebenso wie das Interesse an der Kulturgeschichte. Teile des Volkes bildeten sich geschichtlich also selbst durch die Lektüre solcher Werke. Für den schulischen Rahmen der Geschichtsvermittlung blieb diese populäre Kulturgeschichtsschreibung zu-

nächst aber bedeutungslos. Die offizielle Geschichtsauffassung bestimmte die Lehrpläne der Zeit und als staatliche Veranstaltung war der Geschichtsunterricht besonders der politischen Ereignisgeschichte und einem biographischen Ansatz verpflichtet. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde der kulturgeschichtliche Ansatz dann schließlich, wenn auch zögernd und teilweise mit Widerstand, doch rezipiert. Relativ freie, theoretisierende Äußerungen und Schriften, d.h. die im engeren Sinn als geschichtsdidaktische Veröffentlichungen zu bezeichnenden Werke, zeigten sich hier im allgemeinen der Kulturgeschichte mehr zugewandt als amtliche Lehrpläne oder Schulbücher die offiziell eingeführt wurden. (Vgl. Voit, 1986, 110f.)

### **3.4.3 Karl Biedermann – Der Protagonist des kulturhistorischen Ansatzes**

Wenn es um die geschichtsdidaktische Bedeutung und die Aufnahme von Kulturgeschichte in den Geschichtsunterricht geht, muss Karl Biedermann (1812-1901) mit seinen didaktischen Überlegungen genannt werden. Er war es, der den „umfassendsten Entwurf eines kulturgeschichtlichen Unterrichts vorgelegt [hatte], der in drei Stufen gegliedert war [sic!]“ (Erdmann, 1982, S. 99) und sich auf alle Schulformen bezog.

Erdmann (Vgl. 1978, S. 90-92) fasst in einem Aufsatz, die in den Werken Biedermanns zu findenden Gedanken zusammen und beschreibt den von ihm gewünschten Unterricht, den er seit 1860 forderte und den drei Stufen charakterisieren.

Die erste von Biedermanns Stufen ist der sogenannte kulturgeschichtliche Anschauungsunterricht. Konzipiert war dieser für die acht- bis zehnjährigen Schulkinder. Sie sollten in dieser Stufe von Gegenständen des täglichen Lebens ausgehend, Dinge in ihrer jüngeren und älteren Vergangenheit betrachten lernen. Beispiele hierfür sind unterschiedliche Wohnformen und Kleidung oder Nahrungsgewinnung und Nahrungszubereitung. Streng systematisch war dieses Vorgehen aber nicht zu verstehen und neben deutschen sollten auch nicht-deutsche Zustände betrachtet werden. Die Ziele dieses Vorhabens waren die Schulung von Beobachtungssinn und der Fähigkeit zu vergleichen. Eine Hinterfragung von Entwicklungen alltäglicher Erscheinungsformen und ein Bewusstsein sollte entwickelt werden, dass sich die Menschheit durch eigene Arbeit, gegenseitige Hilfe und Zusammenwirken aller Beteiligten entwickelt hat. Die friedliche Kultur sollte durch den zukünftigen Bürger verbessert und gefördert werden. Erreicht sollte all dies durch methodisch aufbereitetes Material für die Lehr-

kraft werden und im Lehrbuch sollten Bilder die besprochenen Gegenstände veranschaulichen.

Biedermanns zweite Stufe war die der kulturgeschichtlichen Heimats- oder Vaterlandskunde. Diese richtete sich an elf- bis zwölfjährige Schulkinder. Ausgegangen wurde hier nun ähnlich wie bei der ersten Stufe von einem bestimmten Gegenstand, von einer bestimmten Ortschaft. Üblich war es hier, den Heimatort zu verwenden. Dann wurde nach Siedlungsformen, Trachten und Gebräuchen der Bewohner, nach Bodenaufteilung, Landbestellung und Bevölkerungsentwicklung gefragt. Dieser eingegrenzte Raum sollte dann auf Bezirk, das betreffende Land und schließlich Deutschland ausgeweitet werden und diese in die Betrachtung miteinbeziehen. Die Unterrichtsziele der zweiten Stufe waren die Herausbildung des Verständnisses für historische Entwicklungen und ein Vergleich des Ist-Zustandes mit der Vergangenheit sollte Verbesserungen bzw. Verschlechterungen feststellbar machen, die dann bewertet wurden. Methodisch schlug Biedermann hier vor, die Geographie weitgehend in den Geschichtsunterricht einzubeziehen. Ein Problem ergab sich für ihn darin, dass Lehr- und Handbücher für Ortsgeschichte, besonders auf kulturhistorischer Grundlage, inexistent waren. Geschichts- und Altertumsvereine sollten mit ihrem Material für Lehrbücher aber Abhilfe verschaffen.

Die dritte Stufe war der eigentliche planmäßige Geschichtsunterricht auf kulturgeschichtlicher Grundlage. Er war für Lernende von dreizehn Jahren und darüber gedacht. Systematisch sollte jetzt hier die Geschichte des Vaterlandes von ihren Anfängen bis heute behandelt werden. Biedermann dachte hier an zwölf so genannte Gesamtkulturbilder anstatt eines geschlossenen Durchganges.

Die Gesamt Kulturbilder waren die folgenden:

1. Urzeit (um Christi Geburt).
2. Fränkisches Reich unter Chlodwig (um 500).
3. Karolingisches Reich (um 800).
4. Begründung und scheinbare Befestigung eines nationalen Königtums (10. Jahrhundert).
5. Verfall desselben bis zum gänzlichen Aufhören einer Einheit und Ordnung im Reich – Interregnum (Mitte des 13. Jahrhunderts).
6. Entschiedener Sieg des landesherrlichen über das einheitliche Element im Reiche – die goldene Bulle (Mitte des 14. Jahrhunderts).
7. Die Versuche einer Reorganisation des Reichs, politische, religiöse, soziale, geistige Reformbewegung (um 1500).
8. Abschluß der religiösen Bewegung durch den Religionsfrieden (Mitte des 16. Jahrhunderts).
9. Westphälischer Friede (Mitte des 17. Jahrhunderts).
10. Friedrich's II. Thronbesteigung (Mitte des 18. Jahrhunderts).
11. Zerfall des Reiches (1806) (oder Wiener Kongreß, 1815).
12. Neueste Zeit. (Biedermann, 1860, S. 24f.)

Inhaltlich sollten die Themen mit zunehmender Gegenwartsnähe ausführlicher behandelt werden. Zwischenräume zwischen den Themen wurden nicht genau behandelt, doch glaubt Biedermann, dass die schülerische Wissbegierde, die Schulkinder veranlasse, nach dem Woher und Wohin von bestimmten Erscheinungen zu fragen. Vier Vorteile dieses Unterrichts wurden hervorgehoben. Erstens war der Stoff für die Lernenden anschaulicher, da es sich um eine Reihe abgerundeter Themen handelte, die die Lernenden leichter behalten würden als eine reine Abfolge von Ereignissen. Zweitens war das Wichtige vom Unwichtigen getrennt und somit das Behalten erleichtert. Drittens erschloss sich der innere Zusammenhang für die Lernenden klarer. Und viertens befähigte der Unterricht zu Vergleichen und der Suche nach Voraussetzungen für gegebene Tatsachen. Dies ermöglichte es, dass sich die bzw. der Lernende im Unterricht mehr selbstständig erarbeiteten konnte. Durch Karten und Abbildungen von Dingen und Personen sollte die Anschaulichkeit des Unterrichts erhöht werden. (Vgl. Erdmann, 1978, S. 93)

Biedermann war ein entschiedener Gegner des erzählenden Vortrags durch die Lehrkraft, der sich auf Biographien bedeutender Staatsmänner bezieht. Für ihn war es diese zur damaligen Zeit übliche Praxis, die die Lernenden oft dazu veranlasste, eine falsche oder einseitige Vorstellung einer Persönlichkeit zu bekommen, die kaum mehr reversibel war. Außerdem stellte diese Form des Unterrichts eine Einschränkung der schülerischen Eigeninitiative dar, da die bzw. der Lernende passiv blieb und nur rezeptiv aufnahm. Der Fokus auf einzelne Persönlichkeiten veranlasste sie weiter dazu, geschichtlichen Wandel als Resultat des Wirkens einzelner zu sehen und die übrigen Menschen als passive Masse. Dadurch wurde nach Biedermann die Erwartungshaltung gestärkt, von einzelnen Persönlichkeiten alles zu erwarten, während man selbst passiv bleibt und nicht tätig wird. Geschichtsunterricht sollte demnach zeigen, dass bestimmte Persönlichkeiten in der Geschichte zwar wirksam waren, dass aber das Volk in seiner Gesamtheit die Geschichte immer mitgestalte. Die Fokussierung auf Kriege und Schlachten im Unterricht erziehe letztlich zu einer chauvinistischen Einstellung, der entgegengewirkt werden sollte indem man sich auf friedliche Errungenschaften konzentrierte. (Vgl. Erdmann, 1982, S. 92)

Biedermann kritisierte den gegenwärtigen Geschichtsunterricht wie man sieht, also sehr hart. Er darf jedoch nicht missverstanden werden, was politische Geschichte im Unterricht angeht. Diese ist für ihn sehr wohl von Bedeutung und wird auch berücksichtigt. Sie wird jedoch in

einem eingeschränkteren Ausmaße behandelt, steht aber mit der Kulturgeschichte in einem Zusammenhang und ist von dieser nicht zu trennen.

Wie gesagt ist Biedermanns Konzept der umfangreichste Entwurf eines kulturgeschichtlichen Unterrichts, die nächste Frage ist jedoch, inwieweit sich seine Ideen durchsetzen konnten bzw. welche Bedeutung sie erlangten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass

sein dreistufiger Vorschlag [...] in keinem Lehrplan oder Lehrbuch genau durchgeführt [wurde]. Biedermann selbst hat nur für die dritte Stufe seines Vorschlages [...] Lehrbücher geschrieben. Dabei wäre es für die Verwirklichung seiner Vorschlags wichtig gewesen, auch für seine ersten beiden Stufen Unterrichtswerke zur Verfügung zu haben“ (Erdmann, 1978, S. 100)

Das klingt sehr ernüchternd, da seine Bedeutung, verglichen etwa mit Kohlrausch, sehr gering wirkt. Gewisse Aspekte seiner Konzeption wurden aber durchaus häufig aufgegriffen und erlangten dadurch ihre Bedeutung. Es war also nicht der komplette Entwurf, der sich durchsetzte, Wirkung erzielte und Bedeutung erlangte, sondern einzelne Vorstellungen und einige davon können für die Geschichtsdidaktik auch heute noch als aktuell erachtet werden. Zu erwähnen seien hier, die „Einbeziehung von Wirtschafts- und Sozialgeschichte, [die] Entstehung und Entwicklung von geistigen Strömungen, [die] Leistungen und Auswirkungen von Kunst, Literatur, Wissenschaft, Religion, Philosophie und Recht“ (Erdmann, 1978, S. 107) in den Geschichtsunterricht, die Frage nach der „Hinführung auf den Geschichtsunterricht [...] wie er es in seiner ersten Stufe [...] gefordert hatte“ (Erdmann, 1978, S. 108) oder seine Gedanken „nicht Fakten zu vermitteln, sondern die Verständnisfähigkeit für historische Entwicklungen zu fördern und den Bezug zur Gegenwart herzustellen“ (Erdmann, 1978, S. 108).

Biedermann zählte zu den bedeutendsten Personen seines Faches, ebenso wie Albert Richter oder Ferdinand Krieger, deren Namen hier nicht unerwähnt bleiben dürfen und die Biedermann in kulturgeschichtlichen Bestrebungen folgten. Richter betonte ähnlich wie Biedermann, dass politische Geschichte natürlich nicht aus dem Unterricht ausgeschlossen werden solle oder eine Opposition dazu darstellen solle, sondern dass sie im Sinne einer Integration mitberücksichtigt werden müsse. Krieger bezog sich auf die Volksschule und meinte, dass „das staatliche und gesellschaftliche Leben, die materielle und geistige Cultur des Volkes in ihrer Entwicklung und Herausgestaltung zu den gegenwärtigen Zuständen“ (Krieger, 1876, S. 89, zitiert nach Voit, 1986, S. 116) für den Geschichtsunterricht „der wahre Lehrstoff“ (Krieger, 1876, S. 89, zitiert nach Erdmann, 1982, S. 93) sei.

### 3.4.4 Die kulturgeschichtliche Realität im Geschichtsunterricht

Das oben erwähnte Faktum, dass sich Biedermanns didaktischer Vorschlag weder in Lehrplänen noch Lehrbüchern ganz durchsetzen konnte, kann als symptomatisch für das kulturgeschichtliche Element im Geschichtsunterricht angesehen werden. Die Berücksichtigung kulturgeschichtlicher Aspekte einzelner Lehrpersönlichkeiten wird selbstverständlich variiert haben, lässt sich aber kaum überprüfen und scheint, um allgemeine Aussagen treffen zu können, auch von relativ wenig Bedeutung. Tatsache ist, dass der gängige politisch-biographische Geschichtsunterricht durch die von Geschichtsdidaktikern entworfenen Vorschläge nicht überwunden werden konnte. Zwar waren seit der Märzrevolution die Schriften und Veröffentlichungen von kulturgeschichtlich orientierten Geschichtsdidaktikern zahlenmäßig jenen, die einen politisch-biographisch orientierten Ansatz favorisierten, überlegen, doch durchsetzen konnten sie sich kaum oder wenn, dann nur in Ansätzen. Nach Weymar (1961)

dominiert[e] im Geschichtsunterricht der höheren Schulen zwischen 1840 und der Jahrhundertwende ganz eindeutig die politische Geschichte, tendenziös verstärkt durch einen christlich-germanisch und rassistisch begründeten Sendungsglauben; der personalisierende Ansatz w[urde] unter dem Eindruck der politischen Erfolge Bismarcks noch stärker betont“ (Voit, 1986, S. 116)

Kulturgeschichte wurde zwar nicht gänzlich ausgespart, wenn aber, dann nur leicht angerissen. Ähnliche Belege für die Dominanz des politisch-biographischen Ansatzes lassen sich bei Schallenberger (1964) finden. Er konzentrierte sich in seiner Untersuchung deutscher Schulgeschichtsbücher auf die Wilhelminische Ära und beschreibt ein Geschichtsbild, das unabhängig von den unterschiedlichen Schularten vermittelt wurde. Dieses Geschichtsbild lässt sich in sechs vorherrschende Züge einteilen, die dann wären: Die preußisch-konservative Grundhaltung, die heroische Geschichtsauffassung, die Betonung der dynastischen Geschichte, der christliche Traditionalismus, die Vorstellung von Kaiser und Reich als prägende Kraft und der Nationalismus. (Vgl. Schallenberger, 1964, S. 54). Wie zu sehen ist bleibt hier nur wenig Raum für Kulturgeschichte.

Trotz dieser institutionellen Vernachlässigung oder Nicht-Beachtung der Kulturgeschichte bleibt sie ein konstituierendes Element des geschichtsdidaktischen Denkens im 19. Jahrhundert. Und war sie in Schulen, Lehrplänen oder Lehrbüchern gar nicht oder nicht stark vertreten, so war sie es in den Köpfen vieler geschichtsdidaktischer Denker und dem geschichtsdidaktischen Geist dieser Zeit umso mehr. Zwar mag der politisch-biographische Ansatz im Kampf um die Durchsetzung seiner Ideen, nicht auch zuletzt aufgrund seiner langen Tradition in der Schule gewonnen haben, doch auf der Ebene der geschichtsdidaktischen Diskussion

in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war der kulturhistorische Ansatz durchaus ein ebenbürtiger Gegner und dieses Duell kann als Charakteristikum des geschichtsdidaktischen Denkens dieser Zeit angesehen werden.

### **3.4.5 Wilhelm Herbst – Ein Vertreter des politisch-biographischen Ansatzes**

Eine weitere nicht zu umgehende Person, die im 19. Jahrhundert die Geschichtsdidaktik maßgeblich prägte und ihren Status hob, war Wilhelm Herbst (1825-1882). Herbst kann als Gegenbeispiel zum kulturhistorischen didaktischen Ansatz gesehen werden, da er sich für ein politisches-biographisches Vorgehen einsetzte. Seine Schriften sind besonders deswegen hervorzuheben weil sie, „nach Kohlrausch einen neuen, freilich immer noch außeruniversitären Status der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik“ (Mütter, 1986, S. 66) begründeten. Die Geschichtsdidaktik erreichte mit ihm „das Niveau einer Wissenschaft, die sich sowohl philosophisch-theoretischen Begründungs- als auch schulpraktischen Anwendbarkeitsansprüchen stellte“ (Quandt, 1978, S. 35). Mit seinen Überlegungen befindet er sich also schon in dem Rahmen, in dem sich die Geschichtsdidaktik heute bewegt.

Stellt man die Frage nach dem Ziel, das Herbst durch die historische Bildung erreichen wollte, so kann festgehalten werden, dass es seine Intention war, die Jugend zu geistiger Selbsttätigkeit anzuregen und anzuleiten. Diese Selbsttätigkeit sollte sich auf alle Bereiche des Lebens und der Wissenschaft beziehen, um später als Teil des Volks gut vorbereitet wirken zu können. Folglich müsse die Lehrkraft mit dem staatlichen, kirchlichen, geistigen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben vertraut sein um somit Analogien aus der Vergangenheit erschließen zu können. Herbst ging es also um Vergleiche, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten verdeutlichen sollten und die Deutungen der Gegenwart durch die Zuhilfenahme der Vergangenheit sowie die Deutung der Vergangenheit durch die Zuhilfenahme der Gegenwart ermöglichen sollten. Die gewählten historischen Themen sollten daher mit der gegenwärtigen Zeit eine bestimmte Verbindung und Ähnlichkeit haben, da die Jugend so befähigt werde, sich durch Anschauungen, Begriffe sowie gebrauchsfertige Hilfsmittel im öffentlichen Leben zu orientieren. (Vgl. Weymar, 1961, S. 198f.) Die im Unterricht verwendeten historischen Inhalte sollten jedoch in einem engen Zusammenhang mit den Forschungsergebnissen der historischen Fachwissenschaft stehen und mit ihnen korrelieren. Eine Verbindung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtswissenschaft ist hier also zu verzeichnen.

Wie Mütter (Vgl. 1986, S. 67) beschreibt, fällt Herbst in die aufklärerisch-humanistische Tradition des Geschichtsunterrichts. Zwar wurden bei dieser Richtung, ähnlich wie bei der vorher erwähnten christlich-germanischen Strömung, christliche sowie nationale Grundsätze anerkannt, doch wichtiger war ihnen eine universalgeschichtliche Blickweise, die sich besonders auch dem Blick auf den Westen öffnete und sich nicht auf eine preußisch-deutsche Sicht versteifte. Das eben erwähnte Verhältnis zur Geschichtswissenschaft war auch ein anderes als jenes der christlich-germanischen Strömung, da es viel kooperationsbereiter war und vom Geschichtsunterricht forderte, seien es auch noch so edle Motive, nichts im Sinne der Wissenschaft Unwahres zu lehren. Obwohl diese Richtung Unterstützung seitens der Universitätshistoriker fand und ihr die zunehmend fachwissenschaftliche Gymnasiallehrkraftausbildung entgegenkam, hatte sie es das ganze Jahrhundert schwer, sich gegen die christlich-germanische Ausrichtung des Geschichtsunterrichts zu behaupten.

Herbst machte sich auch Gedanken darüber, wie sein an die Lernenden zubringender inhaltlicher Stoff, der stark komprimiert mit der Einteilung in griechisch-römische Antike, deutsches Mittelalter und europäische Neuzeit zusammengefasst werden kann, Wirkung erzielen könne. Dafür empfahl er einige Methoden.

Im Zentrum stand für Herbst ähnlich wie bei Kohlrausch nach wie vor der Vortrag durch die Lehrkraft, bei dem die Lernenden eher passiv bleiben und sich in einer rezeptiven Rolle wieder finden. Das Diktieren und Nachschreiben wurde von ihm abgelehnt. Seine Auffassung des Vortrags durch die Lehrkraft wurde aber erweitert durch einen Wechsel zu einem katechisierenden Dialog, gedächtnismäßig scharfer Wiedergabe der Lernenden und zum Vergleichen und Kombinieren mit Hilfe des Schulbuchs. Das zur damaligen Zeit vorherrschende Verständnis eines lehrerinnen- und lehrer- sowie sachzentrierten Unterrichts wurde durch ihn also mit der Einbeziehung von schülerinnen- und schülerorientierten Aktivitäten ergänzt. Bezüglich der einzusetzenden Medien ist zu sagen, dass für die Unterrichtsplanung das Geschichtsschulbuch<sup>12</sup> herangezogen wurde. Für den Lehrer/innen-Schüler/innen-Dialog und die Schülerinnen- und Schüleraktivität wurden aber Quellen und geographisches Material empfohlen. Wenn sich für die Behandlung der neueren Geschichte Quellen noch in den Archiven befinden, spricht sich Herbst auch für die Lektüre wissenschaftlicher Darstellungen aus, sowie für zeitgenössische theoretische Schriften oder Reden. Man muss jedoch anmer-

---

<sup>12</sup> Herbst hatte selbst ein solches Schulbuch entworfen, das unter dem Titel „Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen“ erschien.

ken, dass es sich hier noch nicht um einen modernen Arbeitsunterricht handelte, da die Quellen primär illustrierend eingesetzt wurden. Das geographische Material wie Karten und Skizzen sollte veranschaulichend und vorbereitend verwendet werden. Auch chronologische Tabellen sah Herbst als durchaus wertvoll an, die in Verbindung mit dem Schulbuch verwendet werden sollten. Kulturgeschichte wurde in Herbsts Konzeption aufgrund seines politisch-biographischen Ansatzes kaum berücksichtigt und so wurden auch nur selten Kunstwerke zur stofflichen Veranschaulichung herangezogen. (Vgl. Sproll, 1978, S. 130-133)

### **3.5 Pädagogische Erziehung durch Geschichte – Der Einfluss Herbarts**

#### **3.5.1 Der Einfluss Herbarts**

Von den drei Strömen, die geschichtsdidaktisches Denken der Zeit prägten, wurden bereits die Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht ausgeführt. Der dritte wichtige Strom war die Pädagogik und hier besonders der Einfluss von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) und seiner Lehre, die für geschichtliche Vermittlung oder Bildung ein besonders wichtiges Element darstellte. Doch nicht Herbart selbst war es, der für geschichtsdidaktische Überlegungen die bedeutendsten Vorschläge lieferte, sondern Tuiskon Ziller (1817-1882), der auf Herbarts Lehre aufbauend, eine weit verbreitete und populäre Form entwickelte, deren Wirkung besonders die historische Vermittlung in der Volksschule betraf. Geltung erlangte sie im ganzen deutschsprachigen Raum besonders ab der Reichsgründung Deutschlands im Jahre 1871 nach dem Deutsch-Französischen Krieg bis hin zur Jahrhundertwende. Der Geschichtsunterricht der Herbartianer muss generell relativ losgelöst von der Geschichtswissenschaft gesehen werden, da es sich bei den Vertretern um Personen handelte, die selbst keine Historiker waren sondern eben in der Pädagogik fest verwurzelt waren. Geschichte war für sie ein Mittel, mit dessen Hilfe zu allgemeiner Bildung und Erziehung beigetragen werden sollte.

So ging es Herbartianern in ihrer Unterrichtskonzeption primär um die Erziehung der Kinder und ihr Unterrichtsziel lag „weniger auf Fertigkeiten und nützliche[m] Wissen denn auf Charakter- und Gesinnungsbildung“ (Schneider, 1982, S. 160). Ziel jeglicher Erziehungsanstrengungen war für Ziller die Herausbildung eines sittlich-religiösen Charakters. Diesem Ziel nach zu schließen ist es recht offensichtlich, dass Religionsunterricht eine entscheidende Rolle für dessen Erreichung spielte. Das zweite für die Herbartianer entscheidende Fach in die-

sem Zusammenhang war der Geschichtsunterricht. Nach Voit (Vgl. 1988, S. 204) war er, aufgrund des sittlichen Bildungswertes, der der Historie innewohne, nach dem Religionsunterricht das Gesinnungsfach schlechthin. Getrieben wurde man vom Glauben an eine dem Geschichtsunterricht immanente humanisierende Kraft vergangener Zustände, Vorbilder und Ereignisse und einem harmonisierenden Geschichtsbild. Aufgrund des sittlich-religiösen Ziels ist aber oft ein indoktrinierender Effekt die Begleiterscheinung und so wurden Forderungen nach Liebe zur Heimat, Erhöhung des patriotischen Bewusstseins oder die rechte Würdigung von bestehenden Zuständen laut.

Wie in den vorangegangenen Ausführungen zeigt sich auch bei der Herbartschen Schule einerseits die Betonung von Religion und andererseits die Bedeutung von Vaterland und Patriotismus. Weiter illustrieren lässt sich dies und das Erziehungsziel durch die folgende Ansicht:

Nächst der biblischen Geschichte ist kein Unterrichtsfach geeigneter, sittliche Vorstellungen und Impulse zu wecken als die Profangeschichte, die einen großen Reichtum von Willensverhältnissen und von Taten zur Beurteilung darbietet [...] Alle Vertreter der Erziehungsschule und des erziehenden Unterrichts sind sich darin einig, daß die Schule nicht bloß Tatsachenkenntnis mitzuteilen, nicht bloß ein bestimmtes Quantum geschichtlichen Wissens zu überliefern hat, sondern daß ihr Ziel ein höheres ist, nämlich durch den Unterricht in der Geschichte die Gesinnung der Schüler so zu beeinflussen, daß sie dereinst als charaktervolle Männer Gut und Blut einsetzen für die Ehre und die Größe ihres Vaterlandes. Die Unterweisung in der Geschichte ist nicht in erster Linie Wissens-, sondern Willenssache (Fiege, 1963, S. 79)

Der Herbart-Zillersche Unterricht mit seinen geschichtsdidaktisch relevanten Elementen kennzeichnete sich durch drei Elemente, nämlich durch die kulturhistorischen Stufen, die Konzentration und die Formalstufen.

Unter den kulturhistorischen Stufen ist jener Gedanke Zillers zu verstehen, der besagt, „daß [sich] die Entwicklungsstufen der Zivilisation [...] im Entfaltungsprozeß des kindlichen Bewußtseins als Wachstumsphasen wiederfinden“ (Hug, 1978, S. 150). Die Reihenfolge dieser Stufen war demnach mit den Inhalten des zu vermittelnden Stoffes abzustimmen, da einer bestimmten geistigen Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers eine bestimmte Entwicklung der menschlichen Kultur zukommt.

Das zweite Charakteristikum war die Konzentration. Hierzu ist zu erwähnen, dass den Gesinnungsstoffen und –fächern wie Religion und Geschichte eine Vorrangstellung in der Zillerschen Konzeption zukam und das sämtliche Lehrinhalte, also jene der anderen Fächer, um diesen Gesinnungsstoff zu kreisen hatten. „Durch eine solche „Konzentration“ hoffte er [Ziller] der Zersplitterung und Diffusion eines aufgefächerten Unterrichts entgegenzuwirken und

die Einheit des Bildungsprozesses konkret herzustellen“ (Hug, 1978, S. 150) Zu erwähnen sei noch, dass bei Zillers Anordnung des Geschichtsstoffes die Gedanken Biedermanns eine bedeutende Rolle einnahmen. Seine Idee der Anordnung des Geschichtsstoffes nach Höhepunkten wurde von Ziller übernommen, doch verfuhr er nicht chronologisch wie Biedermann, sondern stellt die Chronologie zu Gunsten einer stärkeren Fokussierung auf die inneren Zusammenhänge der verschiedenen Stoffe, hinten an. (Vgl. Schneider, 1982, S. 160)

Das dritte Element der Zillerschen Lehre war nun das eigentliche Unterrichtsverfahren bzw. die eigentliche Behandlung des Stoffes. Nachdem der Stoff also nach dem Kulturstufenprinzip ausgewählt und nach dem Konzentrationsprinzip geordnet war, sollte er nach fünf formalen Stufen behandelt werden, die die Hervorbringung des religiös-sittlichen Charakters methodisch sichern sollten. In seinem, nach psychologischen Gesetzmäßigkeiten strukturierten Verfahren, sind die fachlichen Inhalte als zweitrangig anzusehen und weitgehend unterworfen. Die erste Stufe war die Vorbereitung. Durch eine Zielangabe und der Aktivierung von schon bekannten Vorstellungen wie historischen Sprichwörtern und Anekdoten, Sagen oder Heimatgeschichten sollte auf das geschichtliche Neue vorbereitet werden. Die zweite Stufe war jene der Darbietung von Neuem. Hierzu sollte die Geschichtserzählung, der darstellende Unterricht, die historische Dichtung oder die historische Quelle dienen. Die dritte Stufe zeichnete sich durch die Verknüpfung des Neuen mit bereits bekannten Dingen aus. Weiters sollte eine Vertiefung des geschichtlichen Stoffes in den ethisch-religiösen Gehalt stattfinden. Die vierte Stufe konstituierte das Isolieren, Ordnen und Fixieren allgemeiner Einsichten und Begriffe durch Geschichtstabellen, Dichter- oder Bibelsprüchen. Die fünfte und letzte Stufe widmete sich dann der Anwendung des Gelernten. Beispiele hierfür wären Aufsätze, Präsentationen im Rahmen der Schule, chronologische Übungen oder die Privatlektüre. (Vgl. Voit, 1988, S. 208f.)

Wie schon erwähnt erreichte dieser Entwurf im gesamten deutschsprachigen Raum, besonders im Bereich der Volksschule, Einfluss. Zurückzuführen ist dies auf mehrere Gründe: Schneider (Vgl. 1982, S. 161) gibt hier vier Faktoren an. Erstens wurde mit der Theorie der fünf Formalstufen ein praktikables Konzept zur Planung des Unterrichts vorgelegt, weiters wurde die Idee der Verknüpfung einzelner Unterrichtsinhalte in die Praxis umgesetzt, drittens wurde der Geschichtsunterricht auf die Behandlung von Höhepunkten beschränkt und kam so den traditionsbewussten Geschichtslehrkräften entgegen und viertens wurde versucht, die Schülerinnen- und Schülerelbsttätigkeit zu betonen und zu verwirklichen. Nicht zu vernachlässigen ist noch ein fünfter Punkt, nämlich „daß den Volksschullehrern [...] zum ersten Mal

[auch] eine wissenschaftliche [philosophische und psychologische] Begründung ihres pädagogischen Tuns“ (Voit, 1988, S. 210) zu Grunde gelegt wurde.

Die Forderung nach Selbsttätigkeit der Lernenden soll hier noch einmal extra betont werden. Aus den vorhin beschriebenen Stufen geht hervor, dass sie ein integraler Bestandteil der Herbartischen Unterrichtskonzeption war. Besonders dem Lehrgespräch zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrerin bzw. Lehrer wurde große Bedeutung zugemessen. Von den Schülerinnen und Schülern wurde hier erwartet, dass sie tätig an der Gestaltung des Gesprächs teilnehmen. Betrachtet man die zweite beschriebene Stufe müssen zwei Punkte hervorgehoben werden. Zum einen ist dies die Darbietung von Neuem durch die Geschichtserzählung und zum anderen die Verwendung von Quellen. Zur Verwendung von Quellen im Geschichtsunterricht ist zu sagen, dass diese auch von wichtigen Personen der bereits beschriebenen Geschichtsdidaktiker der kulturhistorischen Schule gewünscht und gefordert wurde und dass als Resultat auch eigene Quellenbücher wie etwa jenes von Albert Richter herausgebracht wurden. Auch die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler wurde hier gefordert, doch „als Urheber der systematischen Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht wird HERBART angesehen“ (Erdmann, 1982, S. 94). Quellen sollten also zur Darbietung von neuem Stoff herangezogen werden. Ihr Wert lag besonders darin, dass sie die Kinder am ehesten und anschaulichsten in die vergangene Zeit zurückversetzen würden. Die nicht unmittelbar bevorzugte Form der Erzählung durch die Lehrerin oder den Lehrer wurde auch als Möglichkeit für die Darstellung von Neuem angegeben. Ideal wäre also, auf dieser zweiten Stufe eine Balance zwischen Lehrerinnen- bzw. Lehrervortrag und Quellenbenutzung gewesen. Doch die Realität sah so aus, dass vielfach – und nicht nur auf der zweiten Stufe – der Lehrerinnen- bzw. Lehrererzählung eine Vorrangstellung eingeräumt wurde. Der Grund hierfür kann in den Forderungen für den Geschichtsunterricht jenseits der Volksschule gesehen werden. Der dort politisch-biographisch orientierte Stoff, der sich auch an den Volksschulen durchsetzte, wurde primär vorgetragen und

da auch für den eigentlichen Geschichtsunterricht [gemeint ist hier jener in Schulformen oberhalb der Volksschule] der freie, anschauliche und lebendige Vortrag des Lehrers empfohlen w[ur]de, erf[ühr]te der Schüler der Volksschule – trotz gegenteiliger Forderungen der Herbartianer – Geschichte vielfach nur in vom Lehrer vermittelter, mehr oder weniger künstlerisch gestalteter Form“ (Schneider, 1982, S. 164).

Die geforderte Selbsttätigkeit, sei es durch des Lehrgespräch oder andere in den fünf Formalstufen vorgeschlagenen Tätigkeiten, war im Volksschulunterricht vor der Jahrhundertwende aber durch den doch großen Einfluss der Zillerschen Konzeption durchaus öfters zu finden.

### **3.5.2 Vertreter Herbarts**

Zuletzt dürfen hier noch die Namen zweier wichtiger und einflussreicher Herbartschüler nicht fehlen. Zum einen ist dies Otto Willmann (1839-1920) und zum anderen Wilhelm Rein (1847-1929). Otto Willmann hebt sich insofern von den bisher vorgestellten Persönlichkeiten ab, da er Katholik war und sein Wirkungsfeld der österreichische und süddeutsche Raum war. Weiters setzte er sich von der Herbart-Zillerschen Schule ab, indem er „die objektive Seite der Bildung und den verbindlichen Eigenwert der Bildungsinhalte im Sinne geschichtlich überlieferter Güter zum Fundament [seiner] Pädagogik gemacht“ (Hug, 1978, S. 146f.) hatte. Quandt (Vgl. 1978, S. 36) beschreibt, dass diese Auffassung Willmanns Voraussetzung für eine positive Beziehung zur Geschichtswissenschaft war und dass er daraus in den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts sein Konzept des „elementaren Geschichtsunterrichts“ entwarf, dessen Basis Quellen und klassische historiographische Texte waren und dessen Hauptzielsetzung im Ethischen zu verorten war.

Wilhelm Reins auf die Volksschule angelegtes Konzept entsprach hingegen „in seiner national- und sozialpolitischen Ausrichtung und unterrichtstechnologischen Perfektion weitgehend sowohl den herrschenden politischen Erwartungen als auch schulpraktischen Bedürfnissen“ (Quandt, 1978, S. 36)

## **4 Geschichtsdidaktik vom späten 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg**

### **4.1 Allgemeine Bemerkungen**

Das ausgehende 19. Jahrhundert, sowie das beginnende 20. Jahrhundert waren gekennzeichnet durch inner- wie außerwissenschaftliche Veränderungen, die den, sich mit Fragen der Geschichtsdidaktik beschäftigenden Strömen, ihren Stempel aufdrückten. Zunächst soll kurz die veränderte Situation im „Deutsche[n] Kaiserreich [das] in preußischer Tradition“ (Schallenberger, 1964, S. 53) wurzeln skizziert werden. Nach der Reichsgründung kann davon gesprochen werden, dass das Deutsche Kaiserreich „ein industriell, ökonomisch [und] technologisch hochentwickelter Staat“ (Bergmann, 1982, S. 192) war. Die Folge dessen waren eine Industriegesellschaft und damit waren Klassenspannungen verbunden, die das Proletari-

at in die Arme von den sich immer weiter ausbreitenden Strömungen Kommunismus, Sozialismus und Sozialdemokratie trieben. Zwei Jahrzehnte nach der Reichsgründung hatte das Konzept des Reichspatriotismus nun seinen Wert als Identifikationsmuster für die Gesellschaft verloren und so wurde versucht, Problemen und Widersprüchen in der Gesellschaft des „in seiner politischen Verfassung und Kultur unterentwickelten Staats [...] durch eine innenpolitisch wirksame Außenpolitik“ (Bergmann, 1982, S. 192) entgegenzuwirken.

Mittel zum Zweck waren eine Ideologie und eine Politik, die die Zukunftsvision der erst noch zu erringenden Weltmacht und Weltgeltung Deutschlands enthielten. Der Sozialimperialismus war im wesentlichen eine nationalistische Gegen-„Utopie“ – gerichtet gegen die sozialistische Utopie und gegen demokratische und republikanische Bestrebungen. (Bergmann, 1982, S. 192).

Selbstverständlich machten diese Veränderungen auch vor Geschichtsdidaktik und dem Geschichtsunterricht nicht halt und

als Bildungsmittel konnte Geschichte für den Erhalt von Ruhe und Ordnung dem Staat nutzbringend sein. Vaterländischer Geschichtsunterricht, so glaubte man, könne verhindern, dass ein vermeintlich irregeleitetes Volk umstürzlerischen Tendenzen sein Kräfte lieh (Bonna, 1996, S. 46).

Maßgebend für die Umsetzung der eben beschriebenen Auffassung sind die Kabinettsorder Wilhelms II im Jahre 1889, sowie die preußischen Schulkonferenzen in den Jahren 1890 und 1900. Die dort getroffenen Entscheidungen und Bestimmungen versuchten den Geschichtsunterricht für die sozialimperialistischen Bestrebungen zu öffnen und eine Verbreitung von kommunistischem, sozialistischem und sozialdemokratischem Gedankengut zu verhindern, indem Vaterlandsliebe und Furcht vor Gott, nun von oben angeordnet, wieder im Zentrum des Geschichtsunterrichts standen. Die Order sowie die Schulkonferenzen brachten nun natürlich wieder neuen Wind in die Segel der christlich-germanischen Ausprägung der Geschichtsdidaktik.

## **4.2 Geschichtswissenschaft und die Herausdrängung der Didaktik**

Die sich zutragenden gesellschaftlichen Veränderungen wirkten auch direkt auf die Geschichtswissenschaft und die damit verbundene didaktische Aufgabe der Geschichte ein. Die Geschichtswissenschaft war durch den Historismus gekennzeichnet. Sie

wurde im 19. Jahrhundert zu einer Leitwissenschaft der aufstrebenden bürgerlichen Gesellschaft. Liberalismus und Nationalstaatlichkeit waren das Programm, Historismus das Vehikel.

Mit der Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft als spezialisierter Fachdisziplin geriet die Geschichtsdidaktik zunehmend in den Dienst des Historismus bzw. der ihm zugrunde liegenden nationalgeschichtlichen Interessen.“ (Ecker, 2004, S.6)

Für Historiker wie beispielsweise den schon erwähnten Droysen war die Geschichtswissenschaft mit einer ihr immanenten historisch-politischen Bildungsaufgabe verknüpft. Diese Eigenschaft wurde wahrgenommen, um sich dadurch politisch zu engagieren, wie etwa für die kleindeutsche Lösung und die Reichsgründung, wie Droysen es tat. Dieser politisch motivierte Historismus mit seinen nationalgeschichtlichen Grundlagen und Interessen erfuhr allerdings nach der Reichsgründung eine schlagartige Wende und eine „positivistische Transformation der historischen Geschichtswissenschaft“ (Mütter, 1986, S. 69) war das Ergebnis.

Unter diesem positivistischen Historismus ist ein Empirismus zu verstehen, der aus heutiger Sicht naiv erscheinen kann. Als Hauptaufgabe der Geschichtswissenschaft wurde jetzt die exakte quellenkritische Prüfung historischer Fakten und Daten verstanden. Andere in der Geschichtswissenschaft bis dahin verbreitete Aspekte wie die Interpretation, die Darstellung oder die Didaktik wurden nun eher als der Kunst zugehörig betrachtet oder einfach abgestoßen. Man orientierte sich an den zeitgenössischen Naturwissenschaften mit ihren Überprüfbarkeits- und Exaktheitskriterien, sowie ihrer darstellerischen Perfektion. Auf den Großteil der bis dahin wahrgenommenen Vermittlungsfunktionen wurde einfach verzichtet, weil man in ihnen nicht mehr zentrale Funktionen der Geschichtswissenschaft sah. Der Wissenschaftsbegriff der Historie war jetzt also sehr eng gefasst und das Interesse galt der Quellenkritik und der Faktenrekonstruktion. Dadurch wurden theoretische und didaktische Fragestellungen aus der Geschichtswissenschaft herausgedrängt und besonders in kommunikativer Hinsicht wurde eine zeitgemäße Modernisierung der Geschichtswissenschaft versäumt. (Vgl. Mütter, 1995a, S. 39f.)

Folgt man einer Argumentation von Karl-Ernst Jeismann (Vgl. 1977, S. 27f.) kann diese Gesamtentwicklung für die Geschichtsdidaktik auch in einem anderen Licht gesehen werden. Dadurch, dass sich die Geschichtswissenschaft von ihren unmittelbar erkenntnisleitenden Interessen distanziert hat, war es der historischen Forschung erst möglich, Wissenschaftlichkeit zu gewinnen. Nun konnten nämlich unmittelbar didaktische Implikationen nicht mehr direkt und naiv auf Ergebnis und Methode der Geschichtsforschung einwirken, was eine Selbstkorrektur der Historie zu Folge hatte, die eine Absage an die Selbstbestätigung gegenwärtigen Urteilens, Wertens und Wollens darstellte.

Man kann diese Entwicklung also durchaus auch als richtungsweisend für die noch ausstehende Entwicklung der Geschichtsdidaktik als eigenständige Disziplin sehen. Denn

indem die Forschung sich methodisch von ihren Motiven zu distanzieren lernte, machte sie erst eine methodische Kenntnis und Analyse der Motive möglich; der Verwissenschaftlichung der Forschung entspricht die Verwissenschaftlichung der Didaktik. Nur in engster Beziehung zueinander kann die Forschung der Isolierung

oder der Instrumentalisierung entgehen, kann die Didaktik als Disziplin der Geschichtswissenschaft die Gefahr vermeiden, sich als eine Art neuer Metaphysik oder als bloße Lehr- und Lerntechnik mißzuverstehen. (Jeismann, 1977, S. 28)

Es zeigt sich also, wie wichtig ein enges Vermittlungsverhältnis zwischen Forschung und Didaktik ist, ja dass sie beide aufeinander angewiesen sind, „da eine Geschichtsdidaktik ohne historische Forschung irrational gegenüber der Rationalität wissenschaftlicher historischer Erkenntnis und eine historische Forschung ohne Geschichtsdidaktik irrational gegenüber der Rationalität erkenntnisgeleiteten Handelns wäre“ (Rüsen, 1977, S. 52).

Betrachtet man diese Entwicklungen, wird deutlich, dass die der Geschichtswissenschaft innewohnende und auch bisher thematisierte didaktische Dimension von ihren Protagonisten nicht mehr wahrgenommen wurde. Setzten sich in den vorangegangenen Jahren zwischen Revolution und Reichsgründung kleindeutsch orientierte Historiker wie Droysen mit Hilfe der Geschichtswissenschaft noch für politische Vorhaben wie die Reichsgründung ein und bauten und vertrauten sie dabei auf die didaktische Kraft der Geschichte, so ist dies für die Jahrhundertwende nicht mehr festzustellen. Man distanzierte sich im geschichtswissenschaftlichen Verständnis von der Politik. Das heißt freilich nicht, dass die Historiker selbst zu apolitischen Personen wurden, doch lehnten sie, obwohl sie in ihrer politischen Einstellung „unzweifelhaft Patrioten“ (Mütter, 1986, S. 68) waren die Geschichte mit ihren Lehren für politische Zwecke ab und sahen in ihr eine „nicht mehr legitimierbare Argumentationshilfe“ (Mütter, 1986, S. 68) um politische Forderungen und Entscheidungen voranzutreiben oder zu untermauern.

Als Beispiel für diesen Wandel kann der erste Historikertag in München im Jahre 1893 herangezogen werden. Hier wurden die Entscheidungen der Schulkonferenz 1890 und die damit verbundenen Auswirkungen diskutiert. „Wissenschaftler wie Praktiker [sprachen] sich einhellig gegen den neuen Lehrplan für Geschichte von 1892 [...], der das Schulfach im nationalen Sinne einzuspannen suchte“ (Jordan, 2005, 2) aus. Trotz ihrer Einstellung und der im wesentlichen entsprechenden Unterrichtskonzeption zeigt sich also deutlich die neue Auffassung von Geschichte und Geschichtswissenschaft der Historiker. Karl Dietrich Erdmann beschreibt es als bemerkenswert, dass die deutschen Historiker zu dem Schluss gekommen waren, dass nun, neben der Absage an einen auf eine bestimmte Gesinnung abzielenden Unterricht sogar die Liebe zum Vaterland nicht einmal mehr als politische Zweckbestimmung des Geschichtsunterrichts Geltung hatte. (Vgl. Erdmann, 1968, 11f.)

Geschichte schien in den Augen des Großteils der Historikerschaft also nun ein „steriles“ auf Fakten und Daten ausgelegtes Forschungsfeld zu sein, aus dem der argumentelle und funktionale Wert ausgeklammert wurde. Hier soll nun noch einmal auf die zu Beginn von Kapitel 4.1 kurz umrissenen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen eingegangen werden, da diese eine bedeutende Rolle für den Wandel der Geschichtswissenschaft zu dieser Auffassung spielten. Wichtig war hier vor allem die Reichsgründung. Sie

entlastete die Historie von nationalen und liberalen Legitimationspostulaten. Der politische und gesellschaftliche Druck, aus der Geschichte zu lernen, ließ nach. Der Wandel zu Industriegesellschaft, die Klassenspannungen und die Bekämpfung der Sozialdemokratie wurden von den Historikern nicht in der gleichen Weise wie die Reichsgründung als Forderungen an die Geschichtswissenschaft aufgefasst: Das vorherrschende politische Erkenntnisinteresse ließ sozioökonomisch bedingte Probleme nicht wirklich in das Blickfeld treten. (Mütter, 1986, S. 69)

Dadurch sah sich die Geschichtswissenschaft von Aufgaben die früher, ihrer alten Auffassung nach, in ihren Arbeitsbereich fielen, enthoben und sie konnte sich voll und ganz auf die spezialisierte, faktographische Einzelforschung als ihre Bestimmung konzentrieren. Wie schon beschrieben, ging es nicht mehr darum, das geschichtliche Wissen zu erforschen und lebensweltlich für Gegenwart und Zukunft nützlich zu machen und so Lernprozesse durch Geschichte in die Wege zu leiten, sondern um die Hervorbringung neuer, auf Daten und Fakten bezogene Erkenntnisse aus der Vergangenheit. Für die universitäre Lehre ergaben sich daraus auch enorme Einschnitte. Gab es, wie in Kpt. 3.2.4 erwähnt, schon erste Schritte einer universitären Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik und etwa mit dem historischen Seminar an der Universität Wien Beispiele für die Schwerpunktsetzung auf die Ausbildung von Geschichtslehrkräften, so änderte sich die Situation für die Geschichtsdidaktik zum Negativen. Die gegenwärtige Auffassung von Geschichtswissenschaft bedingte

die Ausgestaltung der Historischen Seminare zu Pflanzschulen für den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Abstoßung der an der Gymnasiallehrausbildung orientierten didaktischen Seminarabteilungen, die Professionalisierung des Hochschul- und Gymnasiallehrerberufs durch Einführung rigiderer Habilitationsregelungen und des Referendariats – was den bis dahin noch häufigen Wechsel von Gymnasiallehrern zur Universität und damit auch personell das didaktische Gewissen der Universitätswissenschaft einschränkte (Mütter, 1986, S. 70).

Als Resultat dieser Entwicklungen kam es zu einer immer größer werdenden Entfremdung von Geschichtslehrkräften und Geschichtswissenschaftlern. Um dies zu verdeutlichen, soll noch einmal auf den ersten Historikertag 1893 zurückgegriffen werden. Hier waren unter den Historikern gleichermaßen Geschichtswissenschaftler wie Geschichtslehrkräfte. Diese Versammlung „stellt[e] gewissermaßen die letzte gemeinsame Willensbekundung beider Gruppen dar. Bereits zwei Jahre später bei der Gründung des „Verbandes Deutscher Historiker“ [...] spielten die Lehrer nur noch eine untergeordnete Rolle“ (Jordan, 2005, 2). Um diese

Ausgrenzung aus der Historikerschaft zu kompensieren, wandten sich viele Praktiker aus Schule und auch aus Museen am Ende des 19. Jahrhunderts der aufstrebenden Pädagogik zu, wo weit mehr Antworten und Lösungen auf Fragen und Probleme der Wissensvermittlung zu finden waren als in der Geschichtswissenschaft, was aber dann zu einer noch weiteren Entfremdung von Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft führte. (Vgl. Jordan, 2005, 4)

### 4.3 Ernst Bernheim

Im Großen und Ganzen war eine geschichtsdidaktische Reflexion also aus der Geschichtswissenschaft herausgedrängt worden. Dennoch machten sich Historiker Gedanken über das Verhältnis von Geschichtsunterricht bzw. Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft. Man kann im Allgemeinen sagen, dass in der Historikerschaft eine geschlossene Meinung und Einstellung zu diesem Verhältnis vorherrschte. Repräsentativ hierfür soll die in der Literatur prominenteste und einflussreichste Person, nämlich Ernst Bernheim (1850-1942) herangezogen werden, der den Konsens deutscher Historiker um 1900 wiedergibt. Symptomatisch für die Geringschätzung der „Einbettung didaktischer Theorie in die allgemeine Wissenschaftstheorie der Geschichte“ (Jordan, 2005, 2) und der didaktischen Funktion in der Geschichtswissenschaft generell zu dieser Zeit kann auch sein berühmtes „Lehrbuch der Historischen Methode und der Geschichtsphilosophie“ gesehen werden. Geschichtsdidaktik wird hier marginalisiert und „die Behandlung der Geschichtsdidaktik [ist] auf die historiographische „Darstellung“ historischen Wissens eingeschränkt. Der Autor widmet diesem Thema gerade einmal 20 Seiten seines knapp 850-seitigen Werkes.“ (Jordan, 2005, 2). Dem Verhältnis von Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft widmete er sich jedoch eingehender. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich er und seine Mitstreiter für eine starke Bindung, ja sogar eine Abhängigkeit von Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft einsetzten. Bernheim schreibt in seinem Werk „Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft“ dass

der Unterricht jeder Art und Stufe [...] so beschaffen sein [muß], daß er demjenigen nicht entgegenwirkt, was die betreffende Wissenschaft als wahr erkennt, sondern daß er vielmehr in Stoff und Anschauungsweise (Methode) damit übereinstimmt“ (Bernheim, 1899a, S.265)

Es zeigt sich also deutlich, dass nach der damaligen geschichtswissenschaftlichen Auffassung der Geschichtsunterricht jene Erkenntnisse zu lehren hatte, welche die Geschichtswissenschaft gewonnen hatte und damit vorgab. Somit war es auch eine logische Folge, dass man sich bei der Vermittlung von Geschichte auf die damalige „Auffassung von Geschichte als Entwicklung und Prozeß“ (Buszello, 1978, S. 227) zu beziehen hatte und dass diese Auf-

fassung den Unterricht beherrschen sollte und somit die Kinder und Jugendlichen dieses Verständnis übernehmen sollten.

Wie schon bei der Absage an einen, im politischen Sinne eingespannten Geschichtsunterricht beim ersten Historikertag in München, zeigte sich auch nun eine Ablehnung von Nebenzwecken im Geschichtsunterricht. Bernheim thematisierte die im Geschichtsunterricht so oft geweckte und gepflegte

Heimats- und Vaterlandsliebe, die Anhänglichkeit an das Herrscherhaus, de[n] bürgerliche[n] Gemeinsinn im Gegensatz zum Egoismus, allgemeine Menschenliebe, sittliche Urteilskraft, Schätzung der Tugenden, Verachtung der Laster, religiöse[n] Sinn, christlich fromme Lebensführung, die Phantasie, das allgemeine Vorstellungs- und Urteilsvermögen, Verständnis der Gegenwart und ihrer Verhältnisse usw. (Bernheim, 1899b, S. 337)

All diese Ziele und Zwecke bewertete Bernheim zwar als positiv und durchaus wünschenswert, doch gingen sie ihm nach am eigentlichen Ziel des Geschichtsunterrichts vorbei, nämlich daran „Geschichte verstehen lehren“ (Bernheim, 1899b, S. 338). Die Vorrangstellung und die beschriebene Auffassung der Geschichtswissenschaft wird hier nochmals betont. Bei Bernheim ist zu lesen:

Was es heißt, »Geschichte verstehen lehren«, bestimmt hier, wie in jedem Fache, die Wissenschaft; derselben gilt als allgemeines anerkanntes Ziel [...], die Begebenheiten und Zustände als etwas Gewordenes und weiter Werdendes, im Zusammenhange der Entwicklung, aufzufassen, und dies ist das Richtziel des Unterrichts [...]. Was sich mit diesem Hauptziel und -zweck verträgt, haben wir willkommen zu heißen, was ihm zuwiderläuft, müssen wir ablehnen“. (Bernheim, 1899b, S. 338)

Das Verständnis vom Verhältnis zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht ist nun also klar abgesteckt. Erwähnenswert ist jedoch noch, beziehend auf die in Kapitel 3.4.2 angesprochene kulturgeschichtliche Ausprägung der Geschichtsdidaktik, dass für Bernheim die moderne Historie „als wirkungsmächtige Faktoren nicht mehr nur die großen Taten hervorragender Persönlichkeiten ins Auge“ (Buszello, 1978, S. 231) fassen sollte sondern ebenso die Kulturgeschichte, die „alles „Nicht-Politische“ in der Geschichte, [...] die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte ebenso wie [...] die Rechts- und Verfassungsgeschichte oder Sittengeschichte“ (Buszello, 1978, S. 231) umfasst, „deren unterrichtliche Realisierung [aber] anderen überlassen bleibt“ (Buszello, 1978, S. 255).

#### **4.4 Entscheidende Schritte zur Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik kurz vor dem Ersten Weltkrieg**

Bis nach dem Ersten Weltkrieg gab es in der Geschichtsdidaktik nach den beschriebenen Entwicklungen inhaltlich relativ wenig Bewegung. Der Unterricht in den Gymnasien bewegte sich in den beschriebenen Bahnen und die Volksschule und die sie betreffende Literatur zehrte weiter vom herbartianischen Konzept. Eine entscheidende Entwicklung ist in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg jedoch zu verzeichnen, die für die Etablierung einer eigenständigen Geschichtsdidaktik eine immense Rolle spielte. Untrennbar mit dieser Entwicklung ist der Name Fritz Friedrich (1875-1952) verbunden. Bis jetzt mangelte es der Geschichtsdidaktik an einer eigenen Fachzeitschrift und einer Fachorganisation. An der Änderung dieses Zustandes war Friedrich maßgeblich beteiligt.

1911 gründete er gemeinsam mit Paul Rühlmann „Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und die staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen“. 1913 gehörte er zu den Gründern des Verbandes deutscher Geschichtslehrer und war als Herausgeber der Verbandszeitschrift fortan praktisch ständiges Mitglied des Vorstandes. (Huhn, 1978a, S. 257)

Hiermit hatten nun nach den Historikern auch die aus der Historikerschaft immer mehr hinausgedrängten Geschichtslehrkräfte einen eigenen Verband.

Somit waren für die Klärung von fachlichen Fragen, die Distribution von neuen Ideen, Erkenntnissen und Ergebnissen, sowie für die öffentliche Vertretung fachlicher Ansprüche die zwei wichtigsten und einflussreichsten Organe geschaffen. Der Geschichtsunterricht konnte damit das aufholen, was die meisten Schulfächer schon früher erreicht hatten. Als ihre erste Aufgabe sah die Zeitschrift den Brückenschlag zwischen historischen Forschungsergebnissen und dem Geschichtsunterricht zu bewerkstelligen, denn nur so sei es dem Geschichtsunterricht möglich, in das Verständnis der Gegenwart einzuführen und einen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung zu leisten. Das zweite Ziel bzw. die zweite Aufgabe von „Vergangenheit und Gegenwart“ war eine Diskussion methodischer Fragen, wie etwa dem Lehrerinnen- bzw. Lehrervortrag, Lehrgespräch, Schülerinnen bzw. Schülerreferat, der Schülerinnen bzw. Schülerdebatte oder der Quellenverarbeitung. Das Wachstum der beiden gegründeten Organe war anfänglich noch sehr bescheiden. 1921, also acht Jahre nach seiner Gründung, hatte der Verband erst 560 Mitglieder. Wichtiger ist aber, dass die Geschichtsdidaktik durch Zeitschrift und Verband freie Institutionen erhalten hatte, die frei von direktem staatlichen Einfluss waren und nicht nur der internen Klärung von Fachfragen dienten, sondern die bewusst ihre Ansprüche nach außen vertreten wollten. (Huhn, 1978a, S. 258f.)

Zu Friedrichs Einstellung zum Geschichtsunterricht sei noch erwähnt, dass er Stellung gegen eine unkritische und unreflektierte Förderung des Patriotismus bezog und dass er wie Bernheim als „Abbilddidaktiker“ zu sehen ist, der „den Schülern ein zwar vereinfachtes, in seinen Grundzügen aber zutreffendes Abbild der historischen Fachwissenschaft zu vermitteln“ (Rohlfes, 2005, S. 13) bestrebt war.

#### **4.5 Methodik – Die Geschichtserzählung**

Beiträge in der Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“, die sich mit methodischen Fragestellungen auseinandersetzten, brachten bestimmt frischen Wind in die geschichtsmethodische Diskussion der Zeit und Geschichtslehrkräfte aus diesem Umfeld, seien es nun nur Leserinnen und Leser der Zeitschrift oder Mitglieder des Verbandes, werden Vorschläge auch beherzigt haben, doch nach 1900 gab es eine klar dominierende Methode im Geschichtsunterricht, nämlich den erzählenden Geschichtsunterricht und die Geschichtserzählung. Auch die vor dem Ersten Weltkrieg aufkommenden Gedanken der Arbeitsschulpädagogen, denen „es ein selbstverständliches Anliegen [war], die Aktivität und Selbsttätigkeit des Schülers immer wieder in den Mittelpunkt der didaktischen Erörterungen zu stellen“ (Münter, 1955, S. 162) konnten in Bezug auf den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik nur wenig leisten und die Lehrerin als Erzählerin bzw. den Lehrer als Erzähler von Geschichte nicht in den Hintergrund drängen.

Die Erzählung durch die Geschichtslehrkraft und ihre Dominanz ist kein neues Phänomen, doch nach 1900 kann davon gesprochen werden, dass die „maßgeblich gebliebene wissenschaftliche Begründung der Geschichtserzählung entwickelt [wurde] und praktische Beispiele für den Unterrichtsgebrauch geliefert“ (Schneider, 1985, S. 494) wurden. Diese Begründung, auf die sich etliche wichtige Vertreter der Geschichtserzählung bezogen und deren Wirken bis in die sechziger Jahre zu verzeichnen war, ist der Person Aloys Clemens Scheiblhuber zuzuschreiben. Scheiblhuber legte mit seinen Werken ein auf Reformpädagogik, Philosophie und Psychologie basierendes Konzept vor, das Aufbau, Stoffauswahl und Vorgang des Erzählens vorlegte und präziserte.

Er selbst meinte jedoch, dass er sich in seinen Werken nicht nur auf methodische Neuerungen und Präzisierungen beschränke, sondern dass seine Fortschrittlichkeit auch woanders zu verorten sei. Damit meinte er, dass, seiner Auffassung nach, Geschichte nicht nur nach mora-

lischen Grundsätzen erklärbar sei und wandte der Herbart-Zillerschen Formalstufentheorie den Rücken zu. Weiters distanzierte sich Scheiblhüber von den prominenten personalisierenden Darstellungsweisen und äußerte, dass Volk- und Fürstengeschichte als auch politische und Kulturgeschichte nicht zu trennen seien. Darum waren in Geschichtsdarstellungen sowohl die große Masse als auch einzelne große Persönlichkeiten zu berücksichtigen. Die Grundlage der Erzählung der Lehrkraft sollte das eingehende Quellenstudium<sup>13</sup> sein. (Vgl. Bonna, 1996, S. 53f.) Das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Geschichte und das Lernen von und durch sie sollte durch ihre Anteilnahme an einer spannenden Geschichte geweckt und gefördert werden.<sup>14</sup> Scheiblhüber sprach von einer „Handlung wie in einem Roman oder Drama, je spannender, desto besser, ein paar Hauptpersonen, die im Mittelpunkt dieser Handlung stehen, um die sich alles bewegt, und die aufregende Szenen herbeiführen oder erleben“ (Scheiblhüber, 1913, S. 217). Die Lernenden sollten „mit dem Gemüt Anteil nehmen an der Handlung und an den Personen, indem sie mit ihnen triumphier[en] oder leide[n], sich freu[en] oder für sie fürchte[n]“ (Scheiblhüber, 1913, S. 218). Wenn ein Kind „einmal [...] auf diese Weise gewonnen“ (Scheiblhüber, 1913, S. 218) sei, meinte Scheiblhüber, „dann wird bald auch der Verstand sich an die Lösung von allerlei Problemen heranwagen, die Unterhaltung tritt zurück gegenüber dem Ernste, und aus Geschichten wird Geschichte“ (Scheiblhüber, 1913, S. 218).

Schneider (Vgl. 1982, S. 171) beschreibt Scheiblhübers Vorstellungen der Geschichtserzählung genauer und schildert, dass sie Anleihen aus der Dramentheorie nahmen und dass sich die Erzählung an die Einheit der Handlung, die Einheit des Ortes und die Einheit der Zeit zu halten hatten, ebenso wie an eine Steigerung der Handlung bis zur Peripetie. Die für eine solche Erzählung auszuwählenden historischen Stoffe sollten nur jene sein, deren Kenntnis für die Gegenwart noch Relevanz besaßen oder deren Auswirkungen noch bis zur Gegenwart reichten. Aufgrund einer Identifikation mit ihrer eigenen Geschichte und der damit verbundenen Motivation sollte den Lernenden zunächst Heimatgeschichte beigebracht werden, die als Kulturgeschichte begriffen wurde.

Betrachtet man die bisherigen Ausführungen, wirkt diese Konzeption stark rezeptiv. Scheiblhüber betonte jedoch, dass seinem Verständnis von Erzählung nach „Lehrer und

---

<sup>13</sup> Arbeit mit Quellen im Unterricht spielte bei Scheiblhüber kaum eine Rolle, denn „[d]as Verlangen der (Volks-)schüler nach Spannung, epischer Breite und plastischer Zeichnung der Charaktere wird nach Ansicht SCHEIBLHUBERS mit Quellenarbeit nicht befriedigt“ (Schneider, 1982, S. 175).

<sup>14</sup> Für ein Beispiel so einer Geschichte siehe Anhang 4

Schüler [...] vielmehr abwechselnd produktiv sein [sollten], das heißt: Der Lehrer wird an rechten Stellen in seiner Erzählung Pausen machen und darstellend verfahren; er wird auch den Schüler zur Mitarbeit heranziehen noch während des Erzählens“ (Scheiblhuber, 1903, S. 194). Es zeigt sich also, dass hier durchaus eine aktive Schülerin bzw. ein aktiver Schüler gewünscht war und dass das heute populäre Lehrer/innen-Schüler/innen-Gespräch hier eine Begründung findet.

Welches Potential eine solche, an die Emotionen der Lernenden appellierende Geschichtserzählung für Indoktrinationen jeglicher Art birgt, liegt auf der Hand und muss hier nicht näher erläutert werden. Zu Scheiblhuber sei jedoch noch gesagt, dass er „Verbeugungen vor Staat und Dynastie unterließ, ja sogar gelegentlich kritische Bemerkungen über die Entwicklung der Gesellschaft und des Erziehungswesens verbreitete“ (Schneider, 1982, S. 174).

## **5 Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik**

### **5.1 Allgemeine Bemerkungen**

Nachdem der Erste Weltkrieg ausgebrochen war, „sahen sich Schulverwaltungsbeamte und Publizisten schon sehr bald veranlaßt, den Geschichtsunterricht in den Dienst der deutschen Kriegspolitik zu stellen“ (Goebel, 1974, S. 711). Das Resultat waren Stoffverschiebungen zu Gunsten der neueren Geschichte und in Folge dessen oft ein Unterricht, der „ganz in den Dienst staatlicher Interessen und [...] offen imperialistischer Zielsetzungen“ (Schneider, 1982, S. 182) rückte. Für die Geschichtsdidaktik war es jedoch die Zeit nach dem Krieg, die grundlegende Veränderungen brachte und die vor allem dadurch beschrieben werden kann, dass aufgrund der Weimarer Verfassung den unterschiedlichen politischen Positionen gleiche Chancen gewährt wurden. In dieser neuen Situation können für die Geschichtsdidaktik drei grundlegende Ströme festgemacht werden: Dies ist erstens die gymnasiale Geschichtsdidaktik, zweitens die geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik und drittens die Ideen im geistigen Rahmen der entschiedenen Schulreformer, d.h. vor allem die Ideen Georg Siegfried Kaweraus. Alle drei Linien sollen nun in weiterer Folge entwickelt werden.

## 5.2 Die gymnasiale Geschichtsdidaktik

Der erste und populärste Strom, der für die Geschichtsdidaktik in der Weimarer Zeit von Bedeutung war, ist die gymnasiale Geschichtsdidaktik. Wie leicht ersichtlich ist, rührt der Name von ihrer Ausrichtung auf den gymnasialen Geschichtsunterricht. Dennoch muss gesagt werden, dass die gymnasiale Geschichtsdidaktik durchaus bemüht war, auch andere Schularten, insbesondere jene der Volksschule in den Diskussionszusammenhang einzubinden und dementsprechend wurden auch jene nicht-gymnasialen Schulformen von ihr beeinflusst.

Als gymnasiale Geschichtsdidaktik ist das Wirken und der Einfluss jener zwei, vor dem Ersten Weltkrieg entstandenen, freien Institutionen der Geschichtsdidaktik zu verstehen, die bereits in Kapitel 4.4 vorgestellt wurden. Das sind die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“, sowie der dazugehörige Verband deutscher Geschichtslehrer. Beide hatten in der Weimarer Republik weiter Bestand und waren die nahezu konkurrenzlosen Instanzen für geschichtsdidaktische Fragen der Zeit. Nach Huhn (1982, S. 225) kann die ihnen zuzuschreibende Diskussion als „weitgehend repräsentativ für die Geschichtsdidaktik der Weimarer Republik insgesamt angesehen werden“. Neben methodischen Vorschlägen setzte man sich generell mit Fragen zum Geschichtsunterricht und seinen Zielen, sowie der immer prominenter werdenden Staatsbürgerlichen Erziehung auseinander.

Die besonders von Jochen Huhn untersuchte gymnasiale Geschichtsdidaktik lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Verband und Zeitschrift wurden alleine schon durch ihre Mitglieder zur dominierenden Instanz in Sachen Geschichtsdidaktik. Zur Veranschaulichung seien nur die Personen Neubauer, Kumsteller und Bonwetsch genannt. Sie waren die Autoren der drei am weitesten verbreiteten Geschichtsbücher und waren somit auch schulpolitisch wirksam und etabliert. Darüber hinaus waren Verbandsmitglieder aktiv bei Verhandlungen mit den entsprechenden Ministerien beteiligt, ebenso wie in der Lehrplankommission tätig und der Verband stellte die alleinige, nur auf den Geschichtsunterricht ausgerichtete, pressure group dar. Die Gewichtigkeit der beiden Instanzen ist nun gezeigt, doch wie sah ihre Ausrichtung aus? Wie bereits im Kaiserreich war man sich darüber einig, dass besonders der Geschichtsunterricht für die Bildung des politischen Bewusstseins eine tragende Rolle spielte. Die politische Bildung bzw. die Staatsbürgerliche Erziehung, so der damals gebräuchliche Terminus, steckte noch in den Kinderschuhen. Als eigenes Fach war dieser Bereich noch heftig umstritten, doch als zu berücksichtigendes Prinzip war sie bereits allgemein anerkannt

und das Fach, das sich ihrer besonders annehmen sollte, war der Geschichtsunterricht. Die politische Situation war in der Weimarer Republik nun eine andere und den jetzt rechtlich zugelassenen verschiedenen politischen Positionen wollte man auch im Geschichtsunterricht gerecht werden. Eine besondere Bedeutung kam hier dem Begriff „Staat“ zu, dem eine Stellung über den Parteien eingeräumt wurde. Eine Überparteilichkeit war es auch, die nun das Wesen der staatsbürgerlichen Denk- und Handlungsweise darstellen sollte und von den Geschichtsdidaktikern gefordert wurde. Zur Erreichung einer solchen überparteilichen Position stützte man sich auf die Geschichtswissenschaft und die mit ihr verbundene wissenschaftlich gesicherte Wahrheit.<sup>15</sup> Als zweites wichtiges Charakteristikum sei das Verhältnis der gymnasialen Geschichtsdidaktiker zur Pädagogik erwähnt. Die gymnasialen Geschichtslehrkräfte fühlten sich in erster Linie als Historiker, dennoch war in ihnen auch das Bewusstsein vorhanden, Pädagogen zu sein und dies verwendeten sie auch für Argumentationen und Legitimationen. Ihr pädagogisches Bewusstsein war jedoch in Abgrenzung von der wissenschaftlichen Pädagogik zu sehen. Sie sahen sich als pädagogische Praktiker. Zeitgenössische pädagogische Theorie fand kaum einen Weg in geschichtsdidaktische Erörterungen und in „Vergangenheit und Gegenwart“ war nur selten ein Beitrag eines Pädagogen zu finden. Pädagogische Publikationen wurden meist ignoriert und wenn, dann nur distanziert abgehandelt und oft schnell als unbrauchbar abgestempelt. (Vgl. Huhn, 1982, S. 226-234). In der Unterrichtspraxis stützten sie sich demnach auf ihre eigene Unterrichtserfahrung und den gesunden Menschenverstand anstelle von erziehungswissenschaftlichen Forschungsbefunden. Das Resultat war eine relativ wildwüchsige, aber teils durchaus respektable Meisterlehre, die das Produkt eines Schatzes allgemeiner und konkreter Überzeugungen, Handlungsanweisungen und Erfahrungsregeln war. Diese wurden zwar durch den innerfachlichen Diskurs hinterfragt und kontrolliert, doch eine theoretische Hinterfragung und empirische Überprüfung blieb aus. Es kann also davon gesprochen werden, dass die dominierende gymnasiale Geschichtsdidaktik eine Anhäufung bzw. ein Gemisch von Überzeugungen und Gewohnheiten, von allgemeinen praktischen Grundsätzen und Erfahrungen, sowie wissenschaftlichen als auch unwissenschaftlichen Elementen war, deren Legitimations- und Beharrungskraft bemerkenswert war. (Vgl. Rohlfes, 2005, S. 13).

---

<sup>15</sup> Wirklich erreicht konnte eine solche Überparteilichkeit jedoch nicht werden, denn „[e]s wäre naiv anzunehmen, die im Kaiserreich aufgewachsenen und ausgebildeten Gschichtslehrer hätten ab 1919 einen Geschichtsunterricht erteilt, der dem Geist der Weimarer Verfassung voll entsprach“ (Huhn, 1982, S. 219). Selbiges gilt auch für die Verbandsmitglieder und publizierende Personen, die in einer anderen Tradition aufwuchsen und diese nicht von heute auf morgen über Bord werfen konnten.

Die Rolle der Wissenschaftlichen Pädagogik – die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts an den Universitäten als eigenständige Einzelwissenschaft konstituiert hatte – für die Geschichtsdi-  
daktik wurde von der gymnasialen Geschichtsdi-  
daktik also marginalisiert oder schlicht abge-  
lehnt. Anders sah das Verhältnis zu ihr in der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdi-  
daktik aus, die sich ebenfalls in der Weimarer Zeit entwickelte. Als eigentlicher Begründer kann  
Erich Weniger (1894-1961) gesehen werden, der mit seiner Habilitationsschrift „Die Grund-  
lagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik“ im  
Jahre 1926 die Basis legte. Seine Schrift wurde jedoch „von der zeitgenössischen Ge-  
schichtsdi-  
daktik nicht rezipiert“ (Huhn, 1982, S. 231), in „Vergangenheit und Gegenwart“  
„von FRIEDRICH in einer Rezension abgelehnt“ (Huhn, 1982, S. 231) und war „nicht ty-  
pisch für die Geschichtsdi-  
daktik der Weimarer Zeit“ (Huhn, 1982, S. 231). Friedrich lehnte  
Wenigers Werk mit folgenden Worten ab: „Es ist kaum anzunehmen, daß Wenigers Buch  
Einfluß auf die praktische Gestaltung des GU [Geschichtsunterrichts] gewinnen wird; es wird  
das Buch eines Theoretikers für Theoretiker bleiben.“ (Friedrich, 1927, S. 445) Hier zeigt  
sich also deutlich die schon erwähnte Abgrenzung zur wissenschaftlichen Pädagogik und die  
für die gymnasiale Geschichtsdi-  
daktik typische „fehlende Bereitschaft, die pädagogische  
Theorie für die Praxis aufzuarbeiten“ (Huhn, 1975, S. 159). Für eine Geschichte der Ge-  
schichtsdi-  
daktik ist dieses Buch und die geisteswissenschaftliche Geschichtsdi-  
daktik aber  
von immenser Bedeutung und dies soll in weiterer Folge gezeigt werden.

### **5.3 Die geisteswissenschaftliche Geschichtsdi- daktik**

Betrachtet man den Wirkungsbereich der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdi-  
daktik, muss  
gesagt werden, dass sie deutlich hinter der gymnasialen Geschichtsdi-  
daktik zurückzustecken  
hatte und selbst ihr Begründer Erich Weniger bezeichnete Friedrich mit „seinem“ Verband  
und „seiner“ Zeitschrift „als den unbestrittenen Führer der geschichtlichen Didaktik“ (Huhn,  
1978a, S. 258) zur Zeit, doch die Bedeutung Wenigers und seines Werkes liegt woanders.

Er konzipierte [darin] die Geschichtsdi-  
daktik als eine eigenständige Wissenschafts-  
disziplin zwischen Historie und Pädagogik, die die divergierenden und weitgehend  
miteinander unverbundenen geschichtsdi-  
daktischen Denklinien des 19. Jahrhunderts  
aus ihren ganz unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen zunächst einmal  
herauslöste und in ein übergreifendes disziplinäres Grundmuster geisteswissenschaft-  
licher Herkunft einordnete. (Mütter, 1995b, S. 242)

Bereits Herman Nohl (1879-1960), dessen Schüler Weniger war, äußerte sich kritisch zur  
Entwicklung der Geschichtsdi-  
daktik in den Bahnen der in Kapitel 3 beschriebenen drei  
Ströme. Sah man sich die Werke von Universitätshistorikern, Personen die sich mit der Ver-

mittlung von Geschichte am Gymnasium auseinandersetzen oder Autoren, deren Bereich die Volksschule war, an, stellte sich die Frage: „hat das alles überhaupt noch einen Zusammenhang, so daß man von demselben Unterrichtsfach reden kann?“ (Nohl, 1924, S. 97) Wie beschrieben entwickelten sich diese Ströme in unterschiedliche Richtungen und gegenseitige Zugriffe oder Inkorporationen waren weitestgehend nicht vorhanden. Weniger versuchte in seinem Werk dieser Entwicklung entgegenzuwirken und auf das Gemeinsame, nämlich den Geschichtsunterricht, zurückzukommen, indem er diese Ströme einer Integration unterzog. Besonders hervorzuheben ist Wenigers Leistung, dass er zumindest theoretisch die Geschichtsdidaktik emanzipierte und sie nicht mehr in Abhängigkeit von Pädagogik, wie es die Herbartianer taten, oder der Geschichtswissenschaft hielt. Damit wurde auch das gesamte Konzept der gymnasialen Geschichtsdidaktik in Frage gestellt, da sich diese ja noch in Abhängigkeit der Geschichtswissenschaft befand, indem sie der Idee einer der Geschichtswissenschaft entsprechenden positivistischen Abbilddidaktik folgte. Im Sinne der geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik hatte die Geschichtswissenschaft eine andere Funktion.

Nach Weniger ist der Geschichtsunterricht in keinster Weise als Derivat der Geschichtswissenschaft zu verstehen. Er soll etwas anderes sein als eine schlichte Umlegung von geschichtswissenschaftlichen Fragestellungen auf eine Lehre, die Jugend- und kindgemäß ist. Wie Geschichtsunterricht auszusehen hat und was sein Gegenstand zu sein hat, sind Fragen, die nicht von der Geschichtswissenschaft zu entscheiden seien. Es zeigt sich also, dass bei Weniger die positive Funktion der Geschichtswissenschaft äußerst beschränkt war. Er sah sie darin, dass die Geschichtslehrkraft Zeit seines Studiums durch die Geschichtswissenschaft mit den Methoden geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung vertraut gemacht werde und dadurch jenes vom Staat für den Unterricht vorgeschriebene Geschichtsbild<sup>16</sup>, ebenso wie die eigene subjektive Geschichtsauffassung einer wissenschaftlich-kritischen Kontrolle unterziehen könne. Die im Studium erlernten Erkenntnismethoden, sowie die Erkenntnisprobleme der Geschichtswissenschaft haben für den Geschichtsunterricht aber aufgrund ihrer geringen und untergeordneten Rolle für Lebensbezug und politische Bildung keine Bedeutung und sollten demnach auch keinen Eingang in den Unterricht finden. (Vgl. Mütter 1995c, S. 128f.) Wenigers Verständnis von der Bedeutung der Geschichtswissenschaft für die Schule und die „Auseinandersetzung mit der Geschichte“ (Weniger, 1926, S. 96, zitiert nach Müt-

---

<sup>16</sup> Ein wichtiger Aspekt den Wenigers Habilitationsschrift ausarbeitete, war die „ausschlaggebende Rolle des Staates für die Formierung des Geschichtsunterrichts“ (Rohlfes, 2005, S. 13). Er versuchte zu zeigen, „daß es vornehmlich das Interesse der politisch Herrschenden an der Erhaltung des bestehenden staatlich-gesellschaftlichen Systems sei, das über die Gestaltung des Geschichtsunterrichts entscheide“ (Rohlfes, 2005, S. 13).

ter, 1986 S. 74) wird noch besonders durch Wenigers Aussage verdeutlicht, dass „die Geschichtswissenschaft im engeren Sinne durchaus nur die Bedeutung einer Hilfswissenschaft, jedenfalls für die Schule“ (Weniger, 1926, S. 96, zitiert nach Mütter, 1986, S. 74) habe. Die Positionen, die gymnasiale Geschichtsdidaktik und geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik zur Geschichtswissenschaft einnahmen, hätten also gegensätzlicher kaum sein können und erklären die gegenseitige Ablehnung des jeweils anderen Konzeptes.

Weiters suchte Weniger, wie er es für die Geschichtswissenschaft tat, auch eine Abgrenzung von der Pädagogik bzw. der Funktionalisierung des Geschichtsunterrichts durch pädagogische Ziele, so wie es bei den Herbartianern der Fall war. Er schrieb:

Abzuweisen ist der gegenwärtig häufig unternommene Versuch, auf anderen Gebieten oder auch in der allgemeinen philosophischen Besinnung gewonnene Ergebnisse auf ein Fach unbesehen zu übertragen. Solche vorschnelle Verallgemeinerung von Erfahrungen und unbegründete Übertragung von Begriffen ist ein in der Pädagogik besonders beliebter Fehler. (Weniger, 1926, S. 4, zitiert nach Mütter, 1995d, S. 204)

Weniger ging es aber nicht, wie es jetzt vielleicht anmutet, um eine generelle Ablehnung von Geschichtswissenschaft oder Pädagogik. Vielmehr legte er mit seinem Werk eine Grundlage, die eine Kooperation von Geschichtswissenschaft, Pädagogik und Geschichtsdidaktik forderte. Der Geschichtsunterricht sollte sich so nicht mehr in einem bloßen Abhängigkeitsverhältnis von Historie oder Pädagogik befinden, sondern ist in seiner Eigenständigkeit zu begreifen, die nun zwischen Geschichtswissenschaft und Pädagogik zu verorten ist. Aufgabe der Geschichtsdidaktik war es also die unterschiedlichen Bereiche zu integrieren. Zu Weniger kann zusammenfassend gesagt werden, dass ihm eine solche Integration der im 19. Jahrhundert divergierenden und voneinander losgelösten Stränge in seinem Werk zwar in theoretischer Form gelungen sein mag, konsensfähig, breitenwirksam und anerkannt war sie gegenwärtig allerdings nicht, was sich auch an der bereits erwähnten Tatsache beweisen lässt, dass die gymnasiale Geschichtsdidaktik die geschichtsdidaktische Führungsposition der damaligen Zeit einnahm. Nichtsdestotrotz waren Wenigers „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ für die weitere Entwicklung der Geschichtsdidaktik von beträchtlicher Bedeutung, weil ihre

Verteilung auf und Indienststellung für ganz unterschiedliche Bereiche vom theoretischen Anspruch her aufgehoben und ein eigener geschichtsdidaktischer Forschungs-, Lehr- und Diskussionszusammenhang begründet wurde, der sowohl für den Universitäts-, wie den Gymnasial- und Volksschulunterricht Gültigkeit beanspruchte (Mütter, 1986, S. 76)

## 5.4 Der entschiedene Schulreformer Georg Siegfried Kawerau

Der dritte, eingangs erwähnte, Strang der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Zeit waren Veröffentlichungen, von Personen, die dem Bund entschiedener Schulreformer angehörten, der von 1919 bis 1933 Bestand hatte. Hierbei handelte es sich um einen Zusammenschluss von Oberlehrern, die in der neuen Situation der Republik eine Chance sahen, die Bildungs- und Schulpolitik, sowie das Bildungs- und Schulwesen zu reformieren. Gesamt gesehen waren Äußerungen, die den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik betrafen, innerhalb des Bundes relativ wenig zu finden. Dennoch war mit Georg Siegfried Kawerau (1886-1936) ein bedeutender Geschichtsdidaktiker Mitglied des Bundes.<sup>17</sup> Kawerau war parteimäßig eingestellt und verfolgte und konzipierte eine soziologisch und sozialistisch ausgerichtete Geschichtsdidaktik und stellte damit eine Ausnahme unter den Geschichtsdidaktikern dar. Waren seine Ideen, ähnlich wie Wenigers, zur damaligen Zeit zwar kaum praktisch wirksam, so stellte er damit dennoch ein Gegengewicht zur dominierenden gymnasialen Geschichtsdidaktik und der geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik dar. So verschieden gymnasiale Geschichtsdidaktik und geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik auch waren und so sehr sie einander ablehnten, so waren sie sich doch in einem Punkt einig: Beide lehnten sie die von Kawerau konzipierte Geschichtsdidaktik einhellig ab.

Kawerau war es, der die Bedeutung der, in der Weimarer Republik stattfindenden, industriellen Entwicklung für Geschichtsdidaktik und –unterricht, erkannte. Mit dieser Entwicklung einher gingen Phänomene wie etwa die Steigerung der Produktion, die Verflechtung von Staat und Wirtschaft, das gesteigerte Wachstum der Arbeiterschaft oder der Rückzug des Mittelstandes. Damit in Verbindung standen neue Fragen nach der Beteiligung der Arbeiterschaft, der Machtkontrolle, der Herrschaft oder der Entscheidungsfindung. Diese Phänomene lieferten auch für die politische Bildung und den Geschichtsunterricht neue Fragen, Aufgaben, Ziele und Inhalte, die sich jedoch nur erschlossen, wenn man auch einer soziologischen Herangehensweise offen stand – etwas, vor dem sich die führenden Geschichtsdidaktiker der Zeit verschlossen. Für die führenden Geschichtsdidaktiker war die industrielle Entwicklung zwar auch ein Thema, jedoch nur in einer deskriptiven Form und nicht in einer bedingenden. Für sie dominierte eine isolierte Behandlung der politischen Geschichte, die es nach Kawerau zu überwinden galt. Er stand dafür ein, dass die Fülle der – ein historisches Phänomen bedingenden – Faktoren sichtbar gemacht werden. Als Mittel zur Veranschaulichung seiner Vor-

---

<sup>17</sup> Auch andere Mitglieder wie etwa Fritz Wuessing behandelten Fragen zum Geschichtsunterricht, doch Kawerau war die einzige Person, die durch ihr Engagement auch wirklich rezipiert wurde.

stellung entwickelte er mit Kollegen synoptische Tabellen, in denen nebeneinander die Rubriken Wirtschaft, soziale Zustände und Bewegungen, geistiges Leben, innere staatlich Organisation und auswärtige Politik zu finden waren. Die Schülerinnen und Schüler sollten mit Hilfe dieser Tabellen nun die entsprechenden Zusammenhänge erkennen und dadurch geschult werden, die Ursachen gesellschaftlicher Erscheinungsformen zu erkennen. (Vgl. Huhn, 1978b, 293f. u. 297f.) Kawerau zielte hiermit auf aktive, mitdenkende und die gesellschaftlichen und historischen Zusammenhänge erkennende Schülerinnen und Schüler ab. Und „Ziel war nicht eine stoffliche Vollständigkeit, sondern die Interpretation historischer Ereignisse anhand wesentlicher exemplarischer Beispiele“ (Neuner, 1980, S. 223).

Im Zentrum seines konzipierten Geschichtsunterrichts, den er verpflichtend ab dem 14. Lebensjahr einführen wollte und der mehr um die neuere Geschichte kreisen sollte, standen folgende von ihm entworfene Fragestellungen:

Was geschah zum Wohle der Allgemeinheit? Wie war die Lage des Volkes? Wie gestaltete sich die gegenseitige Hilfe im öffentlichen Leben? Inwiefern kann man von „Fortschritten“ sprechen? Die sogenannten „großen“ Männer werden als Exponenten ihrer Zeit erscheinen; immer mehr wird die Zwangsläufigkeit der historischen Bewegung erkennbar werden; schließlich muß zum Gesetz der ökonomischen Bedingtheit Stellung genommen werden [...] Und aus dieser Beweglichkeit der Methode wird die Notwendigkeit eigener Stellungnahme eigener Entschluß- und Entscheidungskraft bitter, aber eindeutig hervorgehen.“ (Kawerau, 1924, S. 213)

Die Konzentration auf diese Fragen und Punkte und die zuvor beschriebene Methode der Verwendung von Tabellen hatten für Kawerau, der sich mit seiner Konzeption auch im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung befand und sich dieser annahm, die Wirkung, dass es „nicht mehr notwendig [war], staatsbürgerliche Bildung als eigenes Fach einzuführen“ (Neuner, 1980, S. 223), denn ihm zufolge ergab „sie [...] sich aus der soziologischen Grundeinstellung des gesamten Geschichtsunterrichts“ (Kawerau, 1924, S. 212).

Kaweraus soziologische Herangehensweise eröffnete aber noch weitere Einsichten, die als Kritik an die gegenwärtige Situation von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht zu verstehen waren. Ihnen allen blieben „die konkreten gesellschaftlichen Einflüsse“ (Huhn, 1975, S. 284) die auf sie einwirkten, weitgehend verborgen, da ihnen ein entsprechendes „soziologisches Instrumentarium“ (Huhn, 1975, S. 284) fehlte und so war es vor allem die ablehnende Haltung der führenden Geschichtsdidaktiker gegenüber der Soziologie, die „ihnen die Einsicht in die historischen Veränderungen und in ihre eigene Rolle in dieser veränderten Lage“ (Huhn, 1975, S. 284) versperrte.

Wie gesagt blieb Kawerau und die seiner Auffassung folgenden Personen die Ausnahme in der geschichtsdidaktischen Landschaft der Weimarer Republik. Erwähnenswert scheint jedoch noch sein ständiges Bestreben nach einer Verbesserung der in der Schule verwendeten Geschichtsbücher zu sein.

Er prangerte etwa Unwahrheit und das Verschweigen von für das Volk unangenehmen Tatsachen, Doppelmoral bezüglich Taten des eigenen und eines fremden Volkes sowie wertende Kollektivurteile an und forderte im Gegenzug Wahrheit, die Anerkennung fremder Leistung und eine positive Behandlung der Völkerbundfrage. (Vgl. Schallenberger, 1964, S. 222) Inwiefern er zur Verbesserung beitrug, kann nicht beantwortet werden. Anerkannt muss jedoch werden, dass er es zumindest schaffte „zu den 1928 berufenen fünf Mitgliedern des Fachausschusses Geschichte und politische Erdkunde der Prüfstelle für Lehrbücher der höheren Schule beim preußischen Kultusminister“ (Huhn, 1978b, S. 301) zu gehören.

## **5.5 Methodik**

Nachdem nun die Tendenzen der Geschichtsdidaktik in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen erwähnt wurden, soll zuletzt kurz darauf eingegangen werden, welche Unterrichtsmethoden zu dieser Zeit Geltung hatten. Kaweraus synoptische Tabellen wurden bereits angeführt, doch behielten diese sowie die Gesamtkonzeption Kaweraus eine Außenseiterrolle. Überhaupt kann für die Weimarer Zeit geltend gemacht werden, dass methodische Änderungen oder Neuerungen ausblieben und „die methodischen Strömungen aus dem Kaiserreich weiter fort“ (Bonna, 1996, S. 57) Bestand hatten. So hatte „der von Scheiblhuber geprägte erzählende Geschichtsunterricht eine dominierende Stellung im Bereich der Volksschule erhalten“ (Jung, 1982, S. 114) und seine Wirkung auch auf den Gymnasien nicht verfehlt. Erwähnenswert scheinen noch die Methoden und Medien zu sein, die in der Weimarer Republik zumindest teilweise in der Literatur Erwähnung fanden, welche aber, wenn überhaupt, eher als Werkzeug zur Untermuerung oder Unterstützung des Vortrages durch die Lehrperson zu begreifen sind denn als Möglichkeiten für Schülerinnen- und Schüleraktivität und neue Unterrichts- und Arbeitsformen.

Huhn (Vgl. 1982, S. 247) erwähnt in diesem Zusammenhang Wilhelm-M. Dienstbach, der schon 1922 in seinem Werk „Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule. Ein Wegweiser zu seiner zeitgemäßen Gestaltung“ fast alle Medien und Methoden beschreibt, die wir für den heutigen Geschichtsunterricht kennen. Genannt werden die Arbeit mit Quellen, Bildern, Di-

as, Filmen, Karten, Modellen, graphischen Darstellungen, Zeitleisten, Statistiken, Sekundärliteratur, geschichtlichen Dichtungen sowie die Lehrerinnen- bzw. Lehrer erzählung, den Freien Schülerinnen- bzw. Schülervortrag, dramatische Darstellungen, Exkursionen zu historischen Städten und Museen, Werken, Zeichnen Skizzieren und schriftlich verfasste Berichte der Schülerinnen und Schüler über ihre Familie, ihr Geburtshaus und ihre Heimat.

## **5.6 Staatsbürgerliche Erziehung**

Wie vielleicht ersichtlich war, tritt der Begriff der „Staatsbürgerlichen Erziehung“ seit der Behandlung des 20. Jahrhunderts vermehrt auf. Ja sogar die wichtige geschichtsdidaktische Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ trägt den Titel „Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen“ und weist damit auf die immer stärker werdende Präsenz von und Forderung nach diesem Aspekt im Geschichtsunterricht hin. Die Forderung nach staatsbürgerlicher Erziehung und in weitere Folge politischer Bildung ist aber kein neues Phänomen und trat auch bereits früher zu Tage. Doch im 20. Jahrhundert nahm dieses Thema immer mehr Raum in der geschichtsdidaktischen Diskussion ein. „Die Vorstellung vom Bürger, der im Staate seine Pflicht erfüllt und dafür ausgerüstet wird, dieses Leitbild des Aufklärungsstaatsdenkens im 18. Jahrhundert, hat sich bis heute erhalten und als unentbehrliches Mobiliar der Demokratie erwiesen.“ (Flitner, 1957, S. 9) Doch unter dem Verständnis der im Staate zu erfüllenden Pflicht, verstand man nicht immer das Gleiche. Seit der Entstehung des Deutschen Kaiserreiches 1871 und der Einführung des Männerwahlrechts wurde die staatsbürgerliche Erziehung vermehrt zum Thema, doch stand hier kaum ein freier Bürger, der sich im Rahmen des Staates orientieren und bewegen sowie handeln konnte, im Vordergrund. Vielmehr wurde weiter zur „staats- und gesellschaftskonformen Gesinnungsbildung“ (Schneider, 1982, S. 183) beigetragen und es ging „im wesentlichen [um] politische Erziehung der zukünftigen Untertanen“ (Schneider, 1982, S. 183) bzw. der künftigen Wahlberechtigten. Auch Schallenberg (Vgl. 1964, 122f.) beschreibt in seiner Untersuchung von Schulbüchern, dass in der Wilhelminischen Ära Kaiser und Reich im Zentrum der Staatsbürgerkunde standen und die Rolle des Parlaments und der Parteien so gut wie keine Würdigung fanden.

Die wahrscheinlich bedeutendste Persönlichkeit, die sich vor dem Ersten Weltkrieg mit dem Gedanken der staatsbürgerlichen Erziehung auseinandersetzte, war Georg Kerschensteiner (1854-1932), der das Ziel der Erziehung in „einer auch durch staatsbürgerliche Erziehung der

Jugend zunehmend sich vervollkommnenden Gesellschaft“ (Schneider, 1982, S. 177) sah. Dieses Ziel kann vom modernen Staat dadurch erreicht werden,

dass er dem einzelnen eine Erziehung angedeihen lässt, kraft der er imstande ist, die Staatsaufgabe selbst im grossen und ganzen wenigstens zu verstehen, und gemäss welcher er den ihm nach seiner Leistungsfähigkeit zukommenden Platz im Staatsorganismus ausfüllen kann und will (Kerschensteiner, 1901, S. 15).

Schneider (Vgl. 1982, S. 179f.) beschreibt, dass Kerschensteiner ein selbstständiges Fach „Staatsbürgerliche Erziehung“ ablehnte. Er sah darin viel eher ein Unterrichtsprinzip, das die unterschiedlichsten Fächer ergreifen sollte und darin zur Geltung gebracht werden sollte. Eine Überbürdung mit „staatswissenschaftlichen Kenntnissen“ gilt es für ihn darüber hinaus zu vermeiden. Einige Autoren betrachteten die staatsbürgerliche Erziehung als eine notwendige Hilfe zur Orientierung in einem sich mehr und mehr verkomplizierenden Staat sowie als Mittel um (Klassen-)Gegensätze und soziale Ungerechtigkeiten auszugleichen. Diesem Anspruch konnte sie aber in der Ära Wilhelms II nicht gerecht werden, denn methodische Schriften bezüglich der staatsbürgerlichen Unterrichtspraxis belegen eine oft plumpe Indoktrination entsprechend der kaiserlichen Unterrichtsziele der Jahre 1889 und 1900.

Neben der Behandlung dieses Themas durch Pädagogen wie eben Kerschensteiner oder Dörpfeld kam es auch zur Gründung einer „Vereinigung zur staatsbürgerlichen Erziehung des deutschen Volkes“. Gefordert wurden ein geordneter Bürgerkunde-Unterricht und eine staatsbürgerliche Bildung, die den zunehmenden Gefahren einer einseitig parteipolitischen Erziehung entgegenstehen sollte. Die Harmonisierung der gegenwärtigen dynastischen Verhältnisse waren es jedoch, worauf sie hinauslief und bis 1918 fand die eigentliche Bürgerkunde keinen Weg in die Schule. (Vgl. Goebel, 1974, S. 710). Vor 1918 steht, wie schon erwähnt, noch die Gründung von „Vergangenheit und Gegenwart“ und des dazugehörigen Verbandes, die sich eingehend mit diesem Themenkomplex auseinandersetzten. „der ›Neubeginn‹ der Staatsbürgerlichen Erziehung im Zusammenhang mit dem staatlichen ›Neubeginn‹ der Republik von Weimar und auf der Grundlage der neuen, republikanisch-demokratischen Reichsverfassung von Weimar“ (Fischer, 1970, S. 8) ist für die Zeit danach zu verzeichnen.

## 6 Geschichtsdidaktik im Nationalsozialismus

### 6.1 Allgemeine Bemerkungen

Nach dem Ende der Weimarer Republik und mit der Machtergreifung Hitlers begann das, wie Rohlfes (2005, S. 13) es bezeichnet, „für den Geschichtsunterricht wenig ersprießliche Intermezzo der Jahre 1933 bis 1945“. Selbstverständlich hatte der Nationalsozialismus Auswirkungen auf Geschichtsdidaktik und –unterricht, die ihm gleichgeschaltet werden sollten, doch was die Methodik anbelangt, muss festgehalten werden, dass es hier „nichts Originelles“ (Selmeier, 1969, S. 316) gab und „keine wirklich neuen Ideen“ (Selmeier, 1969, S. 316) entwickelt wurden und Geltung erlangten. Generell war es im Nationalsozialismus so, dass diesem Bereich wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde und methodisch eine Kontinuität der vorangegangenen Jahre zu beobachten war. Jene anderen, für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik bedeutsamen Veränderungen sollen im Anschluss nur kurz dargestellt werden, da nach 1945 „das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik zunächst ziemlich unverändert“ (Rohlfes, 2005, S. 13) blieb und dieses „Intermezzo“ für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik wenig beigetragen hat.

### 6.2 Der Geschichtsunterricht unter nationalsozialistischem Einfluss

Das Anliegen der NS-Führung war es selbstverständlich, ihre Ideologie und jenes von dieser Ideologie geprägte völkisch-rassistische Geschichtsbild im Geschichtsunterricht an Schulen zu vermitteln und durchzusetzen. Hierbei ist nicht zu vergessen, dass eine systematische, auf die NS-Ideologie ausgerichtete Schulung und Erziehung vor allem in der Hitlerjugend, der Partei, der SS, der SA oder der Wehrmacht erfolgte, während „systematischer Geschichtsunterricht weiterhin fast nur in der herkömmlichen *Institution Schule* statt[fand], die strukturell und personell wenig geändert wurde“ (Genschel, 1982, S. 265). Doch wie wurde nun versucht von Seiten der Nationalsozialisten ihre Anliegen durchzusetzen und wie sah die schulische Realität aus?

Eine Lösung sah man darin, mit Hilfe von Erlässen den Geschichtsunterricht im eigenen Sinne einzuspannen und so entstanden im Frühsommer 1933, einer Rede des Reichsinnenministers Dr. Wilhem Frick folgend, Richtlinien, nach denen der Geschichtsunterricht ablaufen sollte.

Akzentuiert wurden darin:

1. Die Vorgeschichte, um „der herkömmlichen Unterschätzung der Kulturhöhe unserer germanischen Vorfahren entgegenzuwirken“.
2. Die Kulturleistungen der antiken Staaten im Mittelmeerraum seien als „Werk nordrassischer Völker“ darzustellen. „Der Schüler muß die Schicksale dieser Völker als die seiner Blutsverwandten erleben, die schließlich unter der Übermacht fremdrassigen <sic!> Blutes zugrunde gehen...“
3. Das Mittelalter sei „als Zeit größter deutscher Machtentfaltung“ zu sehen: nach der Völkerwanderung habe sich eine „neue Kulturblüte“ nur da entwickelt, „wo sich germanische Völker dauernd niederließen“. Als „größte Tat des deutschen Mittelalters“ sei die „Wiedergewinnung der ostelbischen Gebiete“ herauszustellen.
4. Als „Hauptstück der Geschichtsbetrachtung“ allerdings sollten die „letzten beiden Jahrzehnte unserer eigenen Zeit“ – vom „Erlebnis des Weltkrieges“ bis zu Wiederherstellung der deutschen Volksgemeinschaft am Tag von Potsdam“ – behandelt werden. Im übrigen sei die „Entwicklung zum völkischen Staat“ in der neueren Geschichte vor dem Hintergrund einer „beklagenswerten Überfremdung des deutschen Blutes, der deutschen Sprache, des deutschen Rechts, der deutschen Staatsauffassung...“ zu sehen. (Gies, 1992, S. 28)

Für die schulische Realität kann aber gesagt werden, dass die gewünschten Änderungen nicht unmittelbar einsetzten und sich die Änderungen in der Schulwirklichkeit deutlich langsamer gestalteten, als es erwünscht war. Der Grund hierfür war, dass mit Ausnahme der Frickschen Neuerungen noch die alten Lehrpläne und Stundentafeln galten. So stand der traditionelle Durchgang durch die Geschichte von der europäischen Vorgeschichte, der den Schwerpunkt der Volksschule darstellte bzw. der Antike, der der Schwerpunkt im Gymnasium war, bis zum Ersten Weltkrieg, an der Tagesordnung. Weiters waren auch fast alle alten Lehrkräfte weiterbeschäftigt worden und der große Vorrat der Verlage an alten Schulbüchern, auf den Rücksicht genommen wurde, sowie der Mangel an gebrauchsfähigen neuen Konzeptionen führte dazu, dass Geschichtsbücher aus der Weimarer Zeit weiterhin Verwendung fanden und gestattet waren. Auch Rassekundeerlässe konnten an der Schulrealität im Geschichtsunterricht wenig ändern. Doch aufgrund von Druck der Partei oder Kultusbehörden sowie als Vorbeugungsmaßnahme wurden von einigen Verlagen bestimmte Stellen in den Geschichtsbüchern durch Deckblätter geändert. Weiters wurden seit der Machtergreifung Ergänzungshefte für den Geschichtsunterricht herausgegeben. Der Geschichtsunterricht dürfte jedoch bis 1939 noch relativ frei gestaltbar gewesen sein, da sich die Geschichtslehrkräfte sowohl auf die noch gültigen alten Lehrpläne, als auch auf die Ideen nationalsozialistischer Geschichtsdidaktiker, auf die nachher noch eingegangen wird, stützen konnten und sie so je nach Einstellung und didaktischen Kenntnissen handelten. (Vgl. Genschel, 1982, S. 268, 271, & 277f.)

1939 war es schließlich soweit. Die neuen Lehrpläne waren fertig und traten in den Jahren 1939, 1940 und 1941 in Kraft.<sup>18</sup>

Während sie für die höheren Schulen deutlich den Kompromiß zwischen konservativen und rassistischen Vorstellungen widerspiegeln, setzten sich in den Volksschulplänen stärker parteiliche Simplifizierung und Personalisierung durch. Die Mittel- und Hauptschulpläne nahmen eine Zwischenstellung ein. (Genschel, 1982, S. 285f.)

Dieser Entwicklung folgten entsprechende Lehrbücher, die jedoch aufgrund der Kriegssituation und der Papierknappheit meist gar nicht mehr zum Einsatz kamen.

Diese kurze Zusammenfassung des Geschichtsunterrichts im Nationalsozialismus zeigt, dass die von außen auf den Unterricht einwirkenden Kräfte des Nationalsozialismus zwar vorhanden waren und forciert wurden, dass die Wirkung auf die Lernenden durch den Geschichtsunterricht jedoch geringer gewesen sein mag als man vielleicht angenommen hätte. Stärkere Ein- und Auswirkungen dürften hier durch die politisch und ideologische Schulung und Erziehung der vorhin erwähnten Instanzen wie etwa HJ oder Partei erfolgt sein und nicht vergessen werden darf, dass dem „Geschichtsunterricht auch kein anderes politisches Fach an die Seite gesetzt“ (Genschel, 1982, S. 57) wurde. Auch die Rolle der Geschichtslehrkräfte sowie ihrer Ausbildung muss hier erwähnt werden. Lehrkräfte der Höheren Schulen wurden weiterhin an der Universität ausgebildet und Volksschullehrkräfte an nicht universitären Lehrerbildungsanstalten. Genschel beschreibt in seinem Buch, dass seit 1933 eine Schulung für Lehrkräfte einsetzte, die von 1934 bis 1939 vom staatlichen Deutschen Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und vom Nationalsozialistischen Deutschen Lehrerbund intensiv durchgeführt wurde und sämtliche Lehrkräfte, also auch jene, die Geschichte unterrichteten, einschloss und betraf. Diese Schulung wurde normalerweise in Lagern abgehalten und Themen der Kurse waren die Judenfrage, Rassenkunde, Vererbungslehre, Vorgeschichte, nationalpolitische Erziehung, Volkskunde und Wehrpolitik (Vgl. Genschel, 180, S. 95). Jene „jungen männlichen Lehrer, die [dort] am intensivsten national-politisch geschult worden waren, wurden größtenteils schon 1939/40 zum Kriegsdienst eingezogen. Die Schulen griffen auf ältere, zum Teil schon pensionierte Lehrkräfte zurück“ (Genschel, 1980, S. 95). Die Tatsache, dass diese nationalsozialistisch ausgebildeten Lehrkräfte also ihre Wirkung in der Praxis nicht entfalten konnten, ebenso wie die im Krieg immer weiter abnehmende Lehrerinnen- und Lehrerschulung sind neben Widerstand innerhalb der Lehrkörper dafür verantwortlich, dass es kein aktives „geschlossenes Korps nationalsozialistisch gesinnter Geschichtslehrer“ (Selmeier, 1969, S. 106) gab. Dennoch muss gesagt werden, dass auch jener Lehrerinnen-

---

<sup>18</sup> Hier ist wichtig zu erwähnen, dass das Element der Staatsbürgerlichen Erziehung, welches in der Weimarer Republik so prominent war, fehlte.

und Lehrertypus „der vorbehaltlos und leidenschaftlich zum Verkünder des nationalsozialistischen Geschichtsbildes wurde“ (Selmeier, 1969, S. 106) nicht selten zu finden war.

### **6.3 Geschichtsdidaktische Literatur und Publikationen im Nationalsozialismus**

Auch nach der Weimarer Republik bestand die Fachzeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ weiter fort und war immer noch das wichtigste Organ für geschichtsdidaktische Fragestellungen und Diskussionen, welches es vor der Machtergreifung war. Das nationalsozialistische Gedankengut wirkte natürlich auch auf die in dieser Zeitschrift publizierenden Personen. Dennoch fand zunächst keine abrupte Umstellung und vollkommene Indienststellung statt und so hatten „die ersten geschichtsdidaktischen Publikationen deutlich die Absicht, nationalsozialistisch-rassistische Anschauungen mit herkömmlichen national-konservativen christlicher Provenienz zu verbinden“ (Genschel, 1982, S. 269). Die zwei bedeutendsten Personen, die dies zu erreichen versuchten, waren mit ihren 1933 publizierten Aufsätzen die Studienräte Kurt Krippendorf und Heinrich Schnee. Nachdem Fritz Friedrich im Jänner 1934 jedoch ausgeschieden war und Moritz Edelmann, der 1936 sogar alleiniger Herausgeber wurde, eingetreten war, änderte sich der Gesamtcharakter der Zeitschrift, die schließlich als Organ des Reichssachgebiets Geschichte im NSLB (Nationalsozialistischer Lehrerbund) geführt wurde. (Vgl. Selmeier, 1969, S. 77). Die vorhin erwähnten Aufsätze können aber nicht als „originär nationalsozialistisch[e] Versuche der Begründung einer Geschichtsdidaktik“ (Genschel, 1982, S. 269) gesehen werden. Erste Versuche einer solchen Begründung der Geschichtsdidaktik können, ebenfalls 1933 erschienen, aber dem Werk von Karl Friedrich Sturm zugeschrieben werden, der in seinem Buch „Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate“, „Parteilichkeit für Volk, Blut und Rasse“ (Gies, 1992, S. 54) predigte und gegen den „Fluch der Objektivität“ (Gies, 1992, S. 54) im Geschichtsunterricht wettete.

Richtig durchsetzen konnte sich eine an Wertvorstellungen der NS-Ideologie orientierte Geschichtsdidaktik jedoch bis 1936 nicht. Das Jahr 1936 stellt einen Einschnitt dar, da hier Dietrich Klagges Werk „Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung“ erschien. Klagges war ein ehemaliger Volks- und Mittelschullehrer, der 1931 Innen- und Volksbildungsminister von Braunschweig und schließlich 1933 Ministerpräsident von Braunschweig wurde.

Sein Werk, das von 1936 bis 1939 in fünf Auflagen erschien, war an Adolf Hitler ebenso wie an Alfred Ernst Rosenberg orientiert und stellte eine Zusammenfassung der Kernelemente nationalsozialistischer Weltanschauung, sofern sie in parteiamtlichen Aussagen festgeschrieben waren, für den Geschichtsunterricht zu einer geschichtsdidaktischen Konzeption dar. Zum Dreh- und Angelpunkt der Weltgeschichte wurde der dauerhafte Kampf der Rassen miteinander erklärt. Zugleich walteten in dieser Weltgeschichte Schicksal, sowie andere geheimnisvolle Mächte. Dadurch wurde historische Entwicklung zwar irrational aber nichtsdestotrotz war sie durch den menschlichen Willen, dem hier der Wille großer Führungspersonlichkeiten entspricht, formbar und Mythisierung und Voluntarismus reichen sich hier die Hand. (Vgl. Gies, 1992, S. 55) Für den Unterricht formulierte Klagges Merksprüche, „die prinzipiell an fast jedem historischen Stoff erläutert werden können“ (Genschel, 1980, S. 48) und die gemeinsam mit seinem Stoffkanon in Anhang 5 zu finden sind. Seine Konzeption, die nicht „im alten Sinne objektiv sein“ (Klagges, 1936, S. 115) durfte sondern wertend und sich somit gegen einen Perspektivenwechsel stellte kann mit Klagges Worten folgendermaßen zusammengefasst werden: „Objektiv ist, wer deutsch ist“ (Klagges, 1936, S. 115)!

All diese Eigenschaften führten dazu, dass sein Werk „in den Rang eines quasi-parteiamtlich abgesehenen Programms aufzusteigen“ (Seidenfuß, 2005, S. 88) vermochte und zu so etwas wie dem geschichtsdidaktischen Standardwerk im Nationalsozialismus wurde.

Wenn auch nur Weniges von dem, was *Klagges* geschichtsdidaktisch postuliert hatte, Eingang in die Lehrpläne von 1938/39 fand, so gelang es ihm doch, als Herausgeber der Schulbuchreihe „Volk und Führer“ sowohl für Volks- und Mittelschule als auch für die Höhere Schule Einfluß auf die konkrete Unterrichtsarbeit zu nehmen.“ (Gies, 1992, S. 56)

Methodisch hatte Klagges ebenso wie die anderen geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen, wie eingangs erwähnt, keinerlei Neuerungen gebracht und Bonna (Vgl. 1996, S. 59) beschreibt, dass die Erzählung durch die Lehrkraft noch immer das Maß aller Dinge darstellte. Durch eine ebensolche mitreißende Erzählung, die der nationalsozialistischen Wertekonzeption entsprach und dahingehend geprägt war, sollte Gemüt und Willen der Schülerinnen und Schüler geformt werden. Scheiblhuber war also noch immer bedeutend und stellte für die nationalsozialistischen Geschichtsdidaktiker einen richtungsweisenden Erzähltheoretiker dar. Der Stoff sollte um deutsche Führergestalten kreisen und dies zeigt die grundsätzliche Tendenz zu Personalisierung.

Mit Klagges Werk war der Höhepunkt der nationalsozialistischen Geschichtsdidaktik erreicht. Während des Krieges erwiesen sich die geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen im

Wesentlichen nur mehr „als Kommentare zu den Lehrplänen“ (Genschel, 1980, S. 97). Doch auch wenn sich die nationalsozialistischen Geschichtsdidaktiken nicht allzu stark auf den Unterricht niederschlugen, so hatte die geschichtsdidaktische Entwicklung der Zeit doch Folgen.

In dieser Epoche löste sich die Geschichtsdidaktik von zwei Dingen. Zum Ersten waren dies ihre eigenen Wurzeln und Ansprüche. Für die Weimarer Republik galt, dass die Geschichtsdidaktik in ihrer Programmatik auf einem Weg war, eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu begründen. Doch jenes damalige breite Spektrum wurde, so wie es auch in Politik, Gesellschaft und Kultur der Fall war, zerschlagen und so kam der damit verbundene innerdisziplinäre Diskurs zum Erliegen. Zum Zweiten löste sich die Geschichtsdidaktik in dieser Phase von ihren fundamentalen Bezugswissenschaften, nämlich der Geschichtswissenschaft und der Pädagogik und Psychologie. Die Vorstellungen die Hitler vom Geschichtsunterricht hatte, erlangten den Status einer disziplinären Axiomatik welche nicht zur Disposition stand. Somit bedurfte sie auch keinerlei wissenschaftlicher Basis wie sie in Geschichtswissenschaft, Pädagogik und Psychologie gegeben gewesen wäre. (Vgl. Seidenfuß, 2005, S. 88f.)

## **7 Geschichtsdidaktik von 1945 bis Mitte der 1960er**

### **7.1 Geschichtsdidaktik nach dem Zweiten Weltkrieg**

#### **7.1.1 Allgemeine Bemerkungen**

Nach dem Zweiten Weltkrieg lag das Land in Trümmern und muss man in vielen Belangen von einem Neubeginn sprechen, so trifft dies auf die Geschichtsdidaktik nicht zu. Die in Zusammenhang mit den Zerstörungen des Zweiten Weltkriegs oft zitierte „Stunde Null“ gab es für die Geschichtsdidaktik nicht. Vielmehr muss man von Kontinuitäten vergangener Tage sprechen, denn „der geschichtsdidaktische Diskurs der Weimarer Republik, aber auch der der Spätzeit des Kaiserreiches [war] eine durchaus sprudelnde Quelle, aus der geschöpft werden konnte und geschöpft wurde“ (Schwarz, 2007, S. 4). In Folge dessen kam es zu einer durch-

aus regen Publikation an geschichtsdidaktischen Konzeptionen, die im Nachstehenden kurz charakterisiert werden sollen. Jene Publikationen und Ansätze lassen sich in zwei von Karin Herbst herausgearbeitete Stränge oder Positionen unterteilen und zwar

die *Position der Kultur- und Menschenkunde* und die *Position des „politischen Geschichtsunterrichts“* – obwohl gleichermaßen pädagogischen und historischen Vorstellungen der Weimarer Zeit verpflichtet, deutlich durch ihre unterschiedlichen Stellungnahmen zum Bereich „der Politik“ voneinander geschieden. (Herbst, 1977, S. 15)

Innerhalb dieser Stränge ist erneut eine Unterteilung in verschiedene Ansätze vorzunehmen. Was den verschiedenen Ansätzen allerdings gemein war, war die strikte Ablehnung des Nationalsozialismus und seines Gedankengutes und erneut glaubte man „in einer sachlich-objektiven, nur der ›Wahrheit‹ verpflichteten Geschichtswissenschaft einen festen Halt zu haben“ (Rohlfes, 2005, S. 14). Doch eben jene Wahrheit konnte „je nach unterschiedlichen Wertvorstellungen und Perspektiven der Positionen auch sehr verschieden aussehen“ (Mayer, 1986a, S. 128)

### **7.1.2 Die Position der Kultur- und Menschenkunde**

Laut der sehr eingehenden Untersuchungen von Karin Herbst<sup>19</sup> und Ulrich Mayer<sup>20</sup> war diese geschichtsdidaktische Richtung bis Ende der 50er die Einflussreichste. Herbst schreibt, dass sie „im Geschichtsunterricht der Volks- und Mittelschulen und in den Unter- und Mittelstufen der Gymnasien dominiert“ (Herbst, 1977, S. 19) hatte und Mayer kommt zu dem Schluss, dass „die Position der historischen Kultur- und Menschenkunde [...] in den ersten beiden Jahrzehnten nach Kriegsende die einflussreichste geschichtsdidaktische Strömung gewesen sein“ (Mayer, 1986b, S. 17) dürfte. Allerdings berichtet Kuss (1994) von einer Analyse mehrerer Lehrpläne ab dem Jahre 1947, die ein anderes Bild zeigt und welche dafür spricht, dass die politische Geschichte, zwar in geringerem Ausmaße, aber dennoch, ihren Platz gegenüber der Kulturgeschichte beibehalten hat. (Vgl. Kuss, 1994, S. 738)

Unabhängig davon kann ihr ein bestimmter Einfluss sicherlich nicht abgesprochen werden und in Folge werden die verschiedenen Ansätze im Rahmen dieser geschichtsdidaktischen

---

<sup>19</sup> Vgl. Herbst, K. (1977). *Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus*. Hannover: Schroedel.

<sup>22</sup> Mayer, U. (1986b). *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklungen der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953*. Frankfurt: Böhlau.

Position kurz dargestellt, der es um eine „Flucht aus der Politik und die damit verbundene Wendung zu den vorgeblich zeitlosen Werten und zur Kultur derjenigen Vergangenheit, die man für relativ unbelastet hielt“ (Herbst, 1977, S. 20) ging.

### **Der statisch-anthropologische Ansatz**

Diesem geschichtsdidaktischen Ansatz ging es darum, dass der Geschichtsunterricht ein „in der Geschichte erkennbare[s] Wesen des Menschen schlechthin“ (Mayer, 1982, S. 353) vermitteln sollte. In der Geschichte gibt es unzählige verschiedene geschichtliche Erscheinungsformen und Phänomene, doch hinter all diesen steht eine stets gleich bleibende Natur des Menschen. Dieser Ansatz war, wie sein Name schon ausdrückt, statisch und letztlich auch unhistorisch und zielte auf eine Persönlichkeitsbildung durch Geschichte ab, die als Beispielsammlung für die verschiedensten Ausformungen der Natur des Menschen diene. (Vgl. Mayer, 1982, S. 353f.)

### **Der statisch-normative Ansatz**

Dieser Ansatz lässt sich gut als Reaktion auf die Gräueltaten und die Pervertierung von Werten des Nationalsozialismus sehen. Es ging ihm darum, „eine ethische Besinnung in Gang zu setzen und die Orientierung an normativen Positionen zu fördern“ (Mayer, 1982, S. 354), die den Lernenden mit einem moralischen und ethischen Maßstab ausstatten sollte. Gerade das Fach Geschichte enthält eine Reihe von

Vorbildern, die Menschen im Ringen nach Vollkommenheit oder im leuchtenden Tugendkranz aufzeigen ... In den Großen, den Tapfern, den Unentwegten, den Opferstarken, den mutigen Kreuzträgern des Lebens, den vielen ungezählten Helden des Alltags, diesen konkreten Beispielen und Vorbildern, muß das Edle, das Schöne, das Wahre, das Gute und das Heilige auferstehen, zeugen und die jungen, aufnahmefähigen und –bereiten Kinderseelen begeistern, packen, erfüllen, um nachhaltig nachzuwirken. Unter dem Aspekt, Wohltäter der Menschheit vor die Kinder zu stellen, die Menschenwürde achteten, durch Menschenfreundlichkeit und Menschengüte sich sichtbare und unvergängliche unsichtbare Denkmäler in unserm Volk und in der ganzen Menschheit geschaffen, sollte das Lese-, Lehr- und Lerngut ausgewählt“ (Lohmüller, 1950, S. 748, zitiert nach Mayer, 1986b, S. 32f.)

werden.

### **Der christlich-normative Ansatz**

Der dritte Ansatz, der wie, der vorhin beschriebene, ebenfalls bestimmten Wertmaßstäben folgte, war der christlich-normative Ansatz. Herbst (1977) schildert, dass sich die evangeli-

sche und die katholische Kirche, so wie sie es auch im öffentlichen Leben tat, in der Schule einen großen Einfluss sichern konnte. Für den Geschichtsunterricht bedeutete dies, dass man versuchte, eine sogenannte christliche Verantwortungsethik zu etablieren. (Vgl. Herbst, 1977, S. 62) Christliche Wertmaßstäbe sollten anerkannt werden und die im Christentum fundierten Traditionen Deutschlands, sowie Europas sollten von der Schule und dem Geschichtsunterricht wieder in den vermittelten Wertekanon aufgenommen werden. Konfessionsunabhängig sollte die historische Wirkung des Christentums, ebenso wie seine Bildungsmacht und ethisch-politische Macht Anerkennung finden und ihre Bedeutung für die historische Bildung Berücksichtigung finden.

### **7.1.3 Die Position des „politischen Geschichtsunterrichts“**

Eine Gegenstellung zu den eben beschriebenen Ansätzen nahmen jene Konzeptionen ein, die sich auf ein „politisches“ Fundament stützten. Wie bereits erwähnt, ist es nicht möglich, von der vorhandenen Literatur darauf zu schließen, ob diese oder die Position der Kultur- und Menschenkunde in den Jahren nach dem Krieg dominiert hatte. Doch auch hier kann von einer Kontinuität von Traditionen der Weimarer Republik gesprochen werden, was nicht zuletzt auch durch eine personelle Kontinuität zu erklären ist, wie etwa durch die Person Erich Wenigers. Auch hier treten wieder besonders drei Ansätze hervor, die Behandlung finden sollen, da sie im Unterricht wirksam wurden. Als „politisch“ sind diese Ansätze aus folgenden Gründen zu verstehen:

- Man betrachtete die Geschichte der politischen oder politisch-sozialen Verhältnisse.
- Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die politische Bildung wurde gesehen und mit unterschiedlichen Zielrichtungen akzeptiert.
- Zuweilen wurden die politischen Implikationen der eigenen didaktischen Position erkannt und benannt. (Mayer, 1986b, S. 41)

#### **Der traditionalistische Ansatz**

Diesem Ansatz ging es darum, auf nationaler Tradition aufzubauen, die trotz der Erfahrung des Nationalismus eigentlich in Ordnung war. Der wichtigste Vertreter dieser Richtung Gerhard Ritter (1888-1967) schrieb darauf beziehend: „Noch immer gibt es des Guten, Schönen und Großen, ja des Erhabenen in unserer Vergangenheit wahrlich genug, an dem wir uns aus vollem Herzen freuen und aus dem wir neuen Mut schöpfen dürfen für eine bessere Zukunft.“ (Ritter, 1946, S. 73) Der Geschichtsunterricht sollte auf diesen heilen Traditionen aufbauen und sie zeitgemäß gestalten.

## **Der bildungstheoretisch-staatsbezogene Ansatz**

Bedeutendster Vertreter dieser Richtung war der schon eingehend behandelte Erich Weniger. Er sah die Aufgabe und Funktion „des Geschichtsunterrichts darin, die Jugend zur Bereitschaft zu erziehen, im demokratischen Staat politische Verantwortung zu übernehmen“ (Kuss, 1994, S. 739). In seinem für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik in den Aufbaujahren sehr einflussreichen Buch „Neue Wege im Geschichtsunterricht“ beschreibt er die didaktische Aufgabe des Geschichtsunterrichts so:

Für den kümmerlichen Rest von Staatlichkeit und von Einheit des Volkes, die uns noch geblieben sind, hat gerade der Geschichtsunterricht eine entscheidende Funktion erhalten, die Aufgabe nämlich, das Bewusstsein staatlicher Verantwortung und der Schicksalsgemeinschaft unseres Volkes in die Zukunft hinüberzuretten und die kommende Staatsform einer echten Demokratie vorzubereiten [...]. (Weniger, 1949, S. 29)

Die bereits angesprochene Kontinuität findet sich auch in Wenigers Verständnis des Staates wieder, der noch immer als neutrale Instanz, sowie als eine über sämtlichen Parteien stehende Bildungsmacht verstanden wurde.

## **Der demokratie- und gesellschaftsgeschichtliche Ansatz**

Der letzte der hier beschriebenen Ansätze bezog sich, wie der Name erahnen lässt, stärker auf die Gesellschaft. Die prominenteste Figur hier war Georg Eckert (1912-1974) „dessen geschichtsdidaktische Vorstellungen im Rückgriff auf den „Bund entschiedener Schulreformer“ und andere sozialistische Schulkonzeptionen der Weimarer Zeit die Erziehung zu Demokratie und Völkerverständigung zum Ziel hatten“ (Kuss, 1994, S. 739). Der Bezug auf den „Bund entschiedener Schulreformer“ zeigt, dass es sich auch hier nicht um eine neue Konzeption handelte, sondern um Kontinuitäten aus Weimarer Tagen, die es seinerzeit jedoch nicht geschafft hatten, Fuß zu fassen.

Geschichtsunterricht sollte es nun schaffen, den Rang des Schlüsselfaches zur Erkenntnis von gesellschaftlicher und staatlicher Wirklichkeit zu erlangen. Die Lernenden sollten Orientierung innerhalb einer dynamisch und werdenden, also historischen, Gesellschaft finden. (Vgl. Mayer, 1982, S. 362)

#### 7.1.4 Die Wirkung der unterschiedlichen Konzeptionen

Die eben beschriebenen verschiedenen Strömungen zeigen ein Bild der Vielfalt in der geschichtsdidaktischen Landschaft nach 1945. Schwierig zu beantworten ist jedoch die Frage in welcher Weise und in welchem Umfang sie auch zur Anwendung kamen und Geltung erlangten. Festgehalten werden kann auf jeden Fall, dass eine grundlegende Reform oder eine Neuorientierung des Geschichtsunterrichts durch sie nicht stattfand. Herbst (1977, S. 90) begründet dies damit, „dass die Besatzungsmächte den Geschichtsunterricht lange Zeit verboten und dann reglementiert hatten“. Dies wäre zwar eine gewichtige Argumentation, die als Erklärung dienen würde, jedoch kann sie nicht aufrecht erhalten werden, denn in einer jüngeren Untersuchung zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen der BRD belegt Mayer (1986b) anhand von Quellen, dass nach Kriegsende durchaus Geschichtsunterricht erteilt wurde. Für diesen Unterricht gab es im Rahmen von grundlegenden Auflagen wie etwa dem Verbot der Glorifizierung von Militarismus oder dem Propagieren nationalsozialistischer Ideen durch die Besatzungsmächte durchaus große Handlungsspielräume.<sup>21</sup> Der Grund für die fehlende Reform muss also woanders zu verorten sein. Eine mögliche Antwort auf diese Frage könnte sein, „daß die meisten deutschen Lehrer die Möglichkeit eines neuen reformorientierten Zugriffs zur Geschichte nicht selbst wahrnahmen, sondern gerade auf fest [sic!] Vorgaben und Bestimmungen „von oben“ warteten“ (Mayer, 1986a, S. 133)

Der Grund dafür, sowie für die Durchsetzung eher konservativer Ansätze, kann im Wunsch nach Ordnung und Geborgenheit nach den Wirren des Krieges und der chaotischen Situation nach 1945 zu finden sein. Als gebrannte Kinder wollte man es vermeiden, sich noch einmal in die Nesseln zu setzen, war skeptisch und wartete auf Anweisungen von oben, anstelle didaktische Reformen für den Geschichtsunterricht selbst in die Hand zu nehmen und zu fordern. Insgesamt können jene Mentalitäten, die die Folge langer Sozialisationsprozesse waren, dafür verantwortlich gemacht werden, dass die beschriebenen didaktischen Vorstellungen aus der Feder von Pazifisten, radikalen Demokraten, Republikanern und Sozialisten, nicht aufgenommen wurden. (Vgl. Mayer, 1986a, S. 138)

---

<sup>21</sup> Eine Behandlung der unterschiedlichen Tendenzen in den verschiedenen Besatzungszonen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, es sei jedoch auf Ulrich Mayers Werk „Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklungen der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953.“ verwiesen, das genau jener Frage im Detail nachgeht.

So kann bis 1953 davon ausgegangen werden, dass eine unheimliche Pluralität im Geschichtsunterricht herrschte, der sich auf die verschiedensten Lehrpläne, Richtlinien und Bücher stützte und der in den einzelnen Bundesländern stark variierte. Eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1953 über „Grundsätze zum Geschichtsunterricht“ war es dann, die den Geschichtsunterricht bundesländerübergreifend regelte. Ihr ging es nicht „um grundsätzliche Reformen, sondern um möglichst einheitliche Organisation des Unterrichtsfaches“ (Mayer, 1982, S. 374) Geschichte und sie war „wichtiger Bedingungsfaktor für eine relative Einheitlichkeit und Eintönigkeit in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht der 50er und 60er Jahre“ (Mayer, 1986a, S. 136)

### **7.1.5 Methodik**

Betrachtet man die Methodik und die Arbeitsweisen im Geschichtsunterricht nach 1945, so muss auch hier festgestellt werden, dass an die Traditionen der Weimarer Republik angeknüpft wurde. „Diese Traditionsbildung wurde durch personelle Kontinuität innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerschaft sehr wahrscheinlich in der Unterrichtspraxis ergänzt.“ (Bonna, 1996, S. 60) Für sämtliche geschichtsdidaktische Positionen, die beschrieben wurden, galt die Geschichtserzählung, unabhängig von den unterschiedlichen Schularten, als vorrangige oder sogar ausschließliche Vermittlungsform von Geschichte (Vgl. Herbst, 1977, S. 71) für die „Personalisierung und Emotionalisierung als dominierende Elemente“ (Herbst, 1977, S. 68) galten.

## **7.2 Geschichtsdidaktik in den 1950er und 1960er Jahren**

### **7.2.1 Das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik der 1950er und 1960er**

Betrachtet man die Geschichtsdidaktik der 50er und der 60er Jahre, so ist sich die Literatur einig, dass sie „mit Didaktik des Geschichtsunterrichts gleichzusetzen“ (Kuss, 1994, S. 741) ist und „eine wissenschaftstheoretische Begründung für eine eigene Disziplin Geschichtsdidaktik [...] seit Erich Wenigers Überlegungen zu den Grundlagen des Geschichtsunterrichts nicht mehr, auch nicht von Weniger selbst, unternommen“ (Kuss, 1994, S. 741) wurde. Die einstigen Versuche, Geschichtsdidaktik als eigenständige Disziplin zu begründen und zu etablieren, schienen also gescheitert.

Auch zum Begriff „Geschichtsdidaktik“ muss gesagt werden, dass er auch in dieser Zeit noch nicht als üblich und selbstverständlich angesehen werden darf. Benutzt wurde er oft in enger Verbindung mit dem Begriff „Methodik“. Zu unterscheiden ist hier insofern, dass sich die Didaktik mit den Inhalten und Zielen, also dem Was und Wozu beschäftigte, während die Methodik jenen Komplex bearbeitete, der sich mit Fragen der Unterrichtspraxis, also dem Wie, befasst. Die Behandlung solcher Fragen oblag vor allem Lehrerinnen und Lehrern und wurde vom wissenschaftlichen Personal der Universitäten bis weit in die 60er nicht wahrgenommen und so war es eine logische Folge, dass die Geschichtsdidaktik dieser Zeit eine reine Schulfachdidaktik war (Vgl. Rohlfes, 1982b, S. 394). Verantwortlich dafür kann auch die weiter bestehende institutionelle Trennung von Lehrerinnen und Lehrern und Universitätshistorikerinnen und -historikern gemacht werden. Sie

Setzte sich nach dem Krieg nahtlos fort. Unter Vorsitz von Gerhard Ritter initiierte ein „Gründungsausschuss“ [...] Ende 1948 die Wiederbelebung des (bis 1958 gesamtdeutschen) Historikerverbands. Ritter war auch führend am Wiederaufbau des „Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands“ beteiligt, dem seit 1950 die Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ als Sprachrohr dient (Jordan, 2005, 3).

Durch diese institutionelle Trennung arbeitete jeder an seinem Fachbereich und Übergriffe oder für beide Seiten geltende Erkenntnisse, wurden nicht thematisiert.

Auf Seiten der Geschichtsdidaktik wurde Geschichte nun nur noch als Schulfach und als Gegenstand des schulischen Lernens behandelt. Eine Behandlung von Geschichte als lebensweltliche Gegebenheit, als Medium und Inhalt des politischen Bewusstseins, oder als Faktor, der gegenwärtige Wirklichkeit konstituiert, wurde weitestgehend ausgespart. Den Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern ging es vor allem um die Zielbestimmungen des Unterrichts, die Auswahl und Anordnung der Gegenstände des Unterrichts, die methodischen Verfahren für den Lehrstoff, den Einsatz und die Analyse von verschiedenen Medien, die Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen und um Analysen der die Schülerinnen und Schüler betreffenden Lernvoraussetzungen und ihres Lernverhaltens. Eine Beschäftigung mit Geschichte im außerschulischen Rahmen wie etwa in der Öffentlichkeit, den Massenmedien, der Politik, der Gesellschaft oder den einzelnen Köpfen wurde fast zur Gänze ausgespart. Darunter litt auch der Geschichtsunterricht. Denn er neigte nun dazu, Fragen, wie seine politischen und sozialen Voraussetzungen und Implikationen, sowie seine Legitimation und Funktion in Bezug auf Sozialisationsprozesse, auszuschalten. Betrachtet man all dies wird deutlich, dass die zeitgenössische Geschichtsdidaktik nicht als Disziplin, sondern eher als vor-wissenschaftliche Meisterlehre zu verstehen ist. Für dieses Verständnis ist auch das

Verhältnis zur Fachwissenschaft von großer Bedeutung. Oberste Prämisse war eine wissenschaftliche Wahrheit. Diese Wissenschaftlichkeit im Unterricht konnte als logische Reaktion und Konsequenz des Nationalsozialismus verstanden werden, wo es zu einer Pervertierung des Wahrheitsbegriffs kam. Dennoch ist es eine solche Wissenschaftlichkeit, die dazu führt, dass gerade der Geschichtsunterricht eine ideologische Komponente vermissen lässt und eine Entpolitisierung begünstigt. Dieses Verständnis von Wissenschaftlichkeit führte dazu, dass die Geschichtsdidaktik wieder auf die unterrichtspraktische Anwendung von Ergebnissen und Methoden der Geschichtswissenschaft reduziert wurde. Die Fachwissenschaft stellte eine Datenbank dar, aus der geschöpft werden konnte und sollte, während es die Aufgabe der Didaktik war, die fachwissenschaftlichen Resultate möglichst effektiv in Lerngegenstände umzuformen. (Vgl. Rohlfes, 1982b, S. 393-395)

### **7.2.2 Weitere geschichtsdidaktisch relevante Entwicklungen der 1950er und 1960er**

Ist die Geschichtsdidaktik seit Ende des Krieges zwar einer Kontinuität ihrer Weimarer Traditionen erlegen und wirkte sie, zumindest was die Umsetzung didaktischer Ideen, wie sie in Kapitel 7.1 beschrieben wurden, anbelangt, statisch, so sind für die 50er und 60er Jahre doch einige Entwicklungen zu verzeichnen, die erwähnt werden müssen.

#### **Eine neue geschichtsdidaktische Zeitschrift entsteht**

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, wurde im Jahre 1950 mit der Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ ein neues geschichtsdidaktisches Publikationsorgan aus der Taufe gehoben, welches maßgeblich für die geschichtsdidaktische Diskussion bis in die 70er war.

Rohlfes (2000) beschreibt, dass die Zeitschrift als Spiegel der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts angesehen werden kann. Anfang der 50er Jahre war der Fachdiskurs fast ausschließlich in dieser Zeitschrift zu finden, da sie einerseits zu diesem Zeitpunkt die einzige Zeitschrift zu dieser Thematik war und weil andererseits der Buchmarkt mit geschichtsdidaktischer Literatur sehr karg ausgerüstet war. Die Situation änderte sich in den 60ern langsam und in den 70ern fand sie mit den in großer Zahl erscheinenden Monographien, Sammelbänden und Buchreihen, sowie mit dem Erscheinen einer neuen geschichtsdidaktischen Zeitschrift mit dem simplen Namen „Geschichtsdidaktik“ ihr Ende. (Vgl. Rohlfes,

2000, S. 224) Der geschichtsdidaktische Diskurs bewegte sich in den zuvor beschriebenen Bahnen.

Für die Fünfzigerjahre bedeutete dies, dass das Problem der Stoffbeschränkung zum zentralen Thema wurde. Empfohlen wurden Mittelpunkt- und Längsschnitt-Themen, sowie der Stofffülle durch Konzentration auf thematische Leitlinien Herr zu werden. Inhaltlich und methodisch hielt man an alten Traditionen fest und so behandelte man Staats- und Politik-, Ereignis- und Personen, sowie Geistes- und Kulturhistorie. Im Vordergrund stand, wenn auch in einem europäischen Kontext, die deutsche Geschichte. Bezüglich politischer Bildung war man sich einig, dass der Geschichtsunterricht diese zu leisten habe und sprach sich in dieser Hinsicht gegen ein neues Fach Gemeinschaftskunde aus, auf das in Folge noch genauer eingegangen wird. (Vgl. Rohlfes, 2000, S. 227f.) Auf das Verhältnis zur Fachwissenschaft und die damit verbundene Abbilddidaktik wurde bereits eingegangen. In den 60ern wurden prinzipiell die selben Themen behandelt und „wäre nicht die Entwicklung, Erprobung und Diskussion der Unterrichtsverfahren und -medien stetig weiter geführt worden, hätte sich Langeweile ausbreiten können“ (Rohlfes, 2000, S. 229).

### **Gemeinschaftskunde**

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor der die Geschichtsdidaktik in den 60ern prägte, oder zumindest wachrüttelte, war das Auftreten eines neuen Schulfaches, der so genannten Gemeinschaftskunde. Im Jahre 1960 wurde die Saarbrücker Rahmenvereinbarung beschlossen, die „bestimmte, dass der selbstständige Geschichtsunterricht mit der Klasse 11 aufhörte und in den Klassen 12 und 13 in das Integrationsfach Gemeinschaftskunde einging“ (Kuss, 1994, S. 747). In diesem Fach Gemeinschaftskunde sollten „die traditionellen Fächer Geschichte, Sozialkunde und Geographie ihre je eigenen fachlichen Kompetenzen zur Analyse gegenwärtiger Probleme und Herausforderungen einbringen“ (Bergmann, 2000, S. 247). Dies war eine Reaktion auf den von der Öffentlichkeit immer lauter werdende Ruf nach einer politischen Bildung mit größerer Effektivität, die durch antisemitische Ausschreitungen um die Jahreswende 1959/60 aufgeschreckt war.

Der theoretische Entwurf war zwar vorhanden, aber durchsetzen konnte sich das Konzept der Gemeinschaftskunde nicht wirklich, vor allem weil es sich lediglich um Rahmenvereinbarungen handelte, deren konkrete Ausführung den Ländern überlassen blieb. Trotz dieser rela-

tiven Erfolglosigkeit wurde der geschichtsdidaktische Diskurs durch die Idee der Gemeinschaftskunde angeregt. Durch die ständige Reflexion der Geschichtsdidaktik über die von der Gemeinschaftskunde an sie gerichteten Herausforderungen, bekannte sich die Mehrheit der Geschichtslehrerinnen und -lehrer offen zum Gegenwartsbezug der Geschichte, dazu, das durch den historischen Unterricht auf ein vertieftes Verständnis der Gegenwart hinzuarbeiten sei und dazu, die Fragestellungen des Geschichtsunterrichts in den Dienst einer solchen Gegenwartserhellung zu stellen. (Vgl. Rohlfes, 1982b, S. 402f.)

### **7.3 Ein Fazit für die Zeit von 1945 bis Mitte der 1960er**

Will man ein Resümee über die, für die Geschichtsdidaktik relative starre Zeit, ziehen, so ist zu sagen, dass es zwar geschichtsdidaktische Ideen und Neuerungen gab, dass es aber an deren Umsetzung oder deren Einfluss auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts mangelte. Die Lehrpläne waren im Prinzip Stoffkataloge und Schulbücher waren von verbindlichen Darstellungen des sich an der Fachwissenschaft orientierenden Bildungswissens geprägt und als chronologischer Geschichtsdurchgang organisiert. Obwohl sich die Geschichtsdidaktik primär als praxisorientierte Unterrichtslehre verstand, die sich mit der methodischen Vermittlung auseinandersetzte, behielt die Geschichtserzählung eine bedeutende Rolle. Misst man die Geschichtsdidaktik der Zeit an ihren heutigen Ansprüchen, kann festgehalten werden, dass es ihr entschieden an einer übergreifenden Reflexion und Theorie mangelte. (Vgl. Sauer, 2004, S. 213) Diese Situation änderte sich in der Folgezeit jedoch schlagartig und in den späten 60ern und den 70ern brach die Geschichtsdidaktik zu neuen Ufern auf. Um das Resümee dieser Zeit nicht ganz so negativ ausfallen zu lassen, sei darauf verwiesen, dass unter diesem Verständnis der Geschichtsdidaktik als Unterrichtslehre es dazu kam, dass durch Personen wie etwa dem bekannten Hans Ebeling (1906-1967) „dem Lehrer im Aufzeigen eines breit gefächerten Spektrums von Methoden und Medien die Wege für ein effektiveres Arbeiten [ge]wies[en]“ (Birkenfeld, 1978, S. 377) wurden. Viele dieser Ideen haben bis heute nicht ihre Wirkung und Bedeutung verloren und sind „erst in letzter Zeit – häufig unter dem Stichwort „Handlungsorientierung“ – wiederentdeckt worden“ (Sauer, 2004, S. 213).

## **8 Aufbruch, Neuorientierung und die Entstehung einer wissenschaftlichen Disziplin Geschichtsdidaktik – Geschichtsdidaktik vom Ende der 1960er bis in die 1970er**

### **8.1 Allgemeine Bemerkungen**

Bis zum Ende der 1960er Jahre kann davon gesprochen werden, dass die Geschichtsdidaktik in einer gewissen Routine gefangen war und dass ein, wie in den vorangehenden Kapiteln beschriebener Grundkonsens herrschte, der weithin akzeptiert wurde. Natürlich wurde das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik durchaus auch in dieser Zeit in Frage gestellt, doch rezipiert wurden kritische Konzeptionen kaum und ihre Umsetzung blieb dementsprechend aus. Diskussionen, deren Anliegen es war, den wissenschaftstheoretischen Standort der Geschichtsdidaktik zu hinterfragen und zu begründen, verhallten ohne großes Aufsehen zu ertönen. Genannt sei hier nur Friedrich J. Lucas Aufsatz „Zur Geschichts-Darstellung im Unterricht“ aus dem Jahre 1965 der „Geschichtsdidaktik als Wissenschaft zu konstituieren“ (Bergmann & Pandel, 1984, S. 837) versuchte und

in wenigen Sätzen die Grundgedanken einer Geschichtsdidaktik, die sich als eine eigenständige Disziplin mit eigenen Fragestellungen, Gegenständen und Methoden neben empirischer Geschichtsforschung und Historik als Dimension der Geschichtswissenschaft begründete (Bergmann, 2000, S. 247).

Die Situation änderte sich jedoch vor allem in den 70er Jahren, die die ereignisreichste und nachhaltigste Dekade für die Geschichtsdidaktik war. Ende der 60er und Anfang der 70er kam es zu Entwicklungen und einer Wandlung des geistigen Klimas, die die Voraussetzungen schufen, dass sich die Geschichtsdidaktik zunehmend in Frage stellte und auch von anderen in Frage gestellt wurde und sie schließlich zu einer radikalen Veränderung führte.

### **8.2 Die Krise der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts als Ausgangspunkt für den Aufbruch**

In der Literatur ist man sich einig, dass man spätestens seit Mitte der 60er davon sprechen kann, dass sich Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in einer Krise befanden. Durch ihren statischen Charakter schienen beide weder den neuen politischen und gesellschaftlichen, noch den wissenschaftlichen Ansprüchen mehr zu entsprechen und so wurden sie auf folgenden verschiedenen Ebenen in Frage gestellt und erhielten nun Denkanstöße:

- von der Geschichtswissenschaft, die sich nun zu großen Teilen neu am Konzept einer historischen Sozialwissenschaft orientierte;
- von den Sozialwissenschaften, die den Geschichtsunterricht als unpolitisch und affirmativ kritisierten<sup>4</sup> und für ein Fach Politik/Gesellschaftslehre plädierten, das besser

eine an den Leitgedanken von Demokratie und Emanzipation ausgerichtete historisch-politische Bildung vermitteln könne;  
- von der allgemeinen Didaktik und der Curriculum-Theorie, die von allen Fächern eine genauere Reflexion und Legitimation ihrer Ziele und Inhalte forderte. (Sauer, 2004, S. 213f.)

Diese drei, für den Aufbruch der Geschichtsdidaktik verantwortlichen Punkte sollen im Anschluss nun kurz diskutiert werden, doch vorher sei noch auf die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse verwiesen ohne deren Zusammenhang, ja ohne deren bedingende Funktion solche Entwicklungen erst eingeleitet oder begünstigt wurden. Antrieb bekamen die Veränderungen

durch kräftige Impulse, die von der Studenten- und Schülerbewegung, dem politischen Kurswechsel nach Ablösung der Großen Koalition im Jahre 1969 sowie von der gewachsenen Bereitschaft breiter Bevölkerungskreise ausgingen, der akademischen Diskussion um Bildungsreform nun auch praktische Konsequenzen folgen zu lassen“ (Schneider, 1990, S. 14).

### **8.3 Impulse für den Aufbruch der Geschichtsdidaktik**

#### **8.3.1 Die Geschichtswissenschaft als historische Sozialwissenschaft**

War die Geschichtswissenschaft nun lange dem Historismus und der Hervorbringung von Daten und Fakten verschrieben gewesen, so näherte sie sich jetzt dem Konzept der Sozialwissenschaften an, ja, begann sich zunehmend daran zu orientieren.

Die für uns in diesem Zusammenhang relevanten Merkmale der Sozialwissenschaft sind,

daß sie ihre Herkunft, Existenz und Zukunft dem Bedürfnis der sozialen Lebenswelt nach humaner Rationalität verdanken. Die Wissenschaften sind aus der Lebenswelt entstanden und gleichsam temporär-institutionell aus der Lebenswelt entlassen und von ihr freigestellt worden, um rationale, praxisorientierte Aufklärung für eben diese auskunftsbedürftige Lebenswelt zu leisten“ (Bergmann, 1998, S. 37).

Die Auswirkungen auf eine, sich an der Geschichtswissenschaft orientierende Geschichtsdidaktik, liegen auf der Hand. Wenn die Geschichtswissenschaft so etwas wie der Lieferant für die Geschichtsdidaktik war, hatte sich das zu übernehmende geschichtswissenschaftliche Produkt verändert. War man in der Vergangenheit daran interessiert, das von der Geschichtswissenschaft produzierte Wissen schülerinnen- und schülergerecht zu gestalten und zu verbreiten, so bedeutete dies meist eine Weitergabe von relativ sterilem, von einer auf Daten und Fakten ausgerichteten Wissenschaft, hervorgebrachtem Wissen. Mit einer Orientierung der Geschichtswissenschaft an den Sozialwissenschaften kam ein Bezug zur Lebenswelt ins Spiel. Wenn sich die Geschichtsdidaktik also weiter auf die Geschichtswissenschaft beziehen wollte, musste auch sie diesen lebensweltlichen Bezug berücksichtigen und sich kritisch, gegenwarts- und zukunftsorientiert ausrichten.

In enger Verbindung mit dem eben Geschriebenen steht die Frage, ob Ende der 60er in der Geschichtsdidaktik ein „Paradigmawechsel“ stattgefunden hat. Von einem solchen „Paradigmawechsel“ kann gesprochen werden, „wenn Wissenschaften in einem langwierigen krisenhaften Prozeß ihre traditionellen Grundannahmen, Interpretationsmuster und Erkenntnisverfahren aufgeben oder stark umwandeln“ (Bergmann, 1998, S. 34). Für die Fachwissenschaft Geschichte kann davon gesprochen werden, dass, zumindest ein Teil von ihr, einen solchen „Paradigmawechsel“ vollzogen hatte und sich nun als kritische Sozialwissenschaft verstand und konstituierte. Reicht allerdings ein Bezug auf diese neue Geschichtswissenschaft aus um auch für die Geschichtsdidaktik von einem „Paradigmawechsel“ zu sprechen? Die Antwort auf diese Frage ist mit „nein“ zu beantworten.

Wie Kuhn (Vgl. 1982, S. 423f.) beschreibt, muss die Fachdidaktik von ihren eigenen Voraussetzungen aus einen Paradigmawechsel vollziehen. Das bedeutet, dass ein Paradigmawechsel in der Geschichtsdidaktik nicht an der Anbindung an eine Geschichtswissenschaft mit dem Verständnis einer historisch-kritischen Sozialwissenschaft zu erkennen ist, sondern daran, sich mit der Entstehung, Beschaffenheit und Wirkungsweise von Geschichtsbewusstsein<sup>22</sup> wissenschaftlich auseinander zu setzen. Auch in den Beiträgen der führenden geschichtsdidaktischen Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ waren keine Ansätze eines tatsächlichen Paradigmawechsels zu finden und nur eine kleine Gruppe von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern arbeiteten an einer Neuorientierung im umfassenden Sinne eines Paradigmawechsels.

### **8.3.2 Die Kritik der Sozialwissenschaften am Geschichtsunterricht und das Konzept der Gesellschaftslehre**

Anknüpfend an das eben Geschriebene sei hier nur der Vollständigkeit halber die Kritik der Sozialwissenschaft am Geschichtsunterricht erwähnt, die ohnehin bereits kurz erklärt wurde. Der Geschichtsunterricht war starker Kritik ausgesetzt, weil die Art und Weise des Unterrichts „als gänzlich unzulänglich dafür angesehen wurde[, junge Menschen zu verantwortungsvollen Staatsbürgern politisch zu erziehen“ (Rüsen, 1991, S. 14). Diese Kritik, welche die Krise der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts weiter verstärkte, ging von den Sozialwissenschaften aus, die der Historie an der Universität Rückständigkeit vorwarfen, weil „sie weiterhin dem Singularitätsaxiom des Historismus anzuhängen und es versäumt zu

---

<sup>22</sup> Auf den für die neue Geschichtsdidaktik immens wichtigen Begriff „Geschichtsbewusstsein“ wird in Folge noch detaillierter eingegangen.

haben schien, generalisierende und theoriehaltige Elemente einzubringen“ (Rohlfes, 1990a, S. 172). Ihre Kritik an Geschichte in der Schule lautete vor allem „gesellschaftstheoretisch unaufgeklärt zu sein und einem Geschichts- und Politikverständnis Vorschub zu leisten, das die Macht der großen Einzelnen und die Ohnmacht der Massen unterstellte“ (Rohlfes, 1990a, S. 172). Diese Kritik wog schwer und führte zu neuen Ideen, vor allem die „Ohnmacht der Massen“ in Angriff zu nehmen. Geschichtsunterricht in der bisherigen Form, schien nicht in der Lage, emanzipierte Personen zu „erzeugen“ und so wurden Rufe nach einem Fach „Gesellschaftslehre“ laut, welches jene Emanzipation leisten sollte. Ideen für ein so gestaltetes Fach gab es verschiedene, für die geschichtsdidaktische Diskussion ist jedoch jene aus Hessen besonders bedeutsam, weil von ihr ausgehend die meisten Anstöße kamen, die in Folge die Diskussion nachhaltig beeinflussten. Angeregt von dieser sozialwissenschaftlichen Kritik und der curricularen Bewegung wurden 1967 die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in Auftrag gegeben. Es ging hier wieder um einen Verbund der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde wobei Geschichte einen Arbeitsbereich darstellte und um eine Gesellschafts- sowie Lernzielorientierung.

Angestrebt wurden [...] historisch-politische Lernziele, die eine kritische Hinterfragung des historisch Gewordenen und der Interessenbasis der gesellschaftlich positiv sanktionierten oder staatlich verordneten Interpretation der Vergangenheit zur Voraussetzung hatten. (Kuhn, 1982, S. 425)

In diesem sozialwissenschaftlichen Curriculum stand die Erziehung zur Demokratie klar im Mittelpunkt, was für den Geschichtsunterricht ein Novum bedeutete. Doch wissenschaftliche und politische Kritik führten dazu, dass sich dieser Entwurf nicht durchsetzen konnte und die „sozialdemokratische Landesregierung von Hessen gezwungen war, ihn zurückzuziehen“ (Kuss, 1995, S. 9). Für die Geschichtsdidaktik war er jedoch, wie gesagt, von großer Bedeutung, weil er neue Denkanstöße lieferte und vor allem, wie die schon in Kapitel 7.2.2 erwähnte Gemeinschaftskunde den Gegenwarts- und Zukunftsbezug neu thematisierte und mit dafür verantwortlich war, dass es in den 70ern zu einer derart fruchtbaren Arbeit der Geschichtsdidaktik kam.

### **8.3.3 Die Curriculumrevision**

Für die weitere Entwicklung der Geschichtsdidaktik war die Curriculum-Theorie von unermesslicher Bedeutung. Wegweisend war das im Jahre 1967 erstmals erschienene Werk von Saul B. Robinsohn „Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung“. Die Lehrpläne und die Schulreform der kommenden Jahre waren maßgeblich davon beeinflusst und Aufgabe der Schule war es nun, die Schülerinnen und

Schüler mit Hilfe dieser „für ein mündiges, d.h. sowohl personell als auch ökonomisch selbstständiges und selbstverantwortliches Leben“ (Robinsohn, 1975, S. 46) vorzubereiten.

Zwei Haupttendenzen der damaligen Diskussion wurden von der Geschichtsdidaktik aufgegriffen und beschäftigten sie in weiterer Folge stark. Zum einen war dies die curriculare Forderung nach Effizienz, Transparenz, sowie der Überprüfbarkeit der Lernziele und der Lernprozesse und zum anderen gesellschaftspolitische Forderungen. Lerninhalte sowie -ziele sollten von nun an an gesellschaftspolitische Leitvorstellungen wie „Selbst- und Mitbestimmung“ oder „Individuelle und gesamtgesellschaftliche Emanzipation“ gebunden werden. Neu waren Robinsohns Forderungen für die Geschichtsdidaktik nicht. Sie hatte sich bereits in der Vergangenheit mit den Schülerinnen- und Schülerinteressen, dem Verhältnis zwischen Geschichtsdidaktik und Fachwissenschaft, der Frage nach dem Gesellschaftsbezug geschichtlicher Lernprozesse oder der Berücksichtigung des „didaktischen Dreiecks“<sup>23</sup> auseinandergesetzt. Doch erst im Zuge und im Kontext der Curriculumrevision traten diese didaktischen Kategorien wieder in den Vordergrund. Weiters angeregt wurden durch die Curriculumrevision Fragen nach dem Praxisbezug von Geschichte, ihrer Relevanz, der Verbindlichkeit der Chronologie, bestimmter unverzichtbarer historischer Inhalte, Lernzielorientierung und -operationalisierung und dem Verhältnis von Lernzielen und -inhalten. Zusammenfassend kann für die Curriculumrevision gesagt werden, dass ein neuer, gesellschaftsbezogener Bezugsrahmen für die Geschichtsdidaktik geschaffen wurde, der Grundlage für eine Erweiterung ihres Begriffs war. (Vgl. Kuhn, 1982, S. 418-420). Es zeigt sich also deutlich, dass die Geschichtsdidaktik zwar nicht unbedingt neue Anstöße bekam, dass sie aber durch die generelle Aufbruchstimmung, die im gesamten schulischen Bereich durch die Curriculum-Diskussion herrschte, aufgeweckt wurde und sich ihrer selbst in dieser Situation neu besann.

#### **8.4 Die folgenreichen und intensiven 1970er und die Neuorientierung der Geschichtsdidaktik**

Sämtliche der gerade erwähnten Entwicklungen waren dafür verantwortlich, dass man seit Beginn der 1970er davon sprechen kann, dass sich eine „neue“ Geschichtsdidaktik entwickelte. Für diese Zeit gilt, dass es zu einer regelrechten, zumindest im Vergleich zu ihrem bisherigen Niveau, Flut an Entwürfen und Publikationen kam. Rohlfes (2000, S. 231) bezeichnet die 70er, in seiner Analyse der 50 Jahrgänge der geschichtsdidaktischen Zeitschrift

---

<sup>23</sup> Unter dem „didaktischen Dreieck“ sind hier die Schülerin und der Schüler, die Sache und die Gesellschaft als Determinanten des Lernprozesses zu verstehen.

Geschichte in Wissenschaft und Unterricht als die „bewegteste und folgenreichste Dekade“, nicht nur in der analysierten Zeitschrift, sondern in der gesamten Geschichtsdidaktik. War das Fach zuvor so etwas wie eine anwendungsorientierte Schulfachmethodik, so gelang in dieser Epoche der Übergang zu einer theoretisch-praktischen Disziplin, welche sich nun dem ganzen Spektrum der Vermittlung und Rezeption von Geschichte annahm. Hatte sich die Geschichtsdidaktik bis dahin sowohl als Tochterdisziplin von Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft gesehen, so kam es nun dazu, dass man sich primär der Geschichtswissenschaft zugehörig fühlte. (Vgl. Rohlfes, 2000, S. 231). Das Problem war, dass es bisher an einer geschichtsdidaktischen Gesamtkonzeption mangelte und so schrieb Hans Süßmuth im Jahre 1972 treffend:

Die weitere Entwicklung der geschichtsdidaktischen Diskussion hängt wesentlich davon ab, in welchem Maße es gelingt, die Erörterung der Teilfragen in ein umfassendes Gesamtkonzept einzubringen, in dem psychologische und didaktische Prinzipienfragen, der Zusammenhang von Fachwissenschaft und Unterricht, die Zuordnung zu affinen Fachwissenschaften und Unterrichtsfächern in gleicher Weise berücksichtigt werden“ (Süßmuth, 1978, S. 22)

Seit Beginn der 70er wurden dann verschiedene Ansätze herausgearbeitet und nach einer anfänglichen Positionssuche, kam es Mitte der 70er zu einer Konsolidierung.

#### **8.4.1 Verschiedene geschichtsdidaktische Haupttendenzen**

Die geschichtsdidaktische Landschaft der 70er war groß und es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sie hier alle darzustellen. Folglich sollen hier nur kurz ein paar Konzeptionen und ihre Vertreter erwähnt werden, die deswegen gewählt wurden, weil sie in der Folgezeit Wirkung zeigten und Bedeutung erlangten. Zu nennen sind:

1. Die kritisch-kommunikative Konzeption, wie sie von Annette Kuhn, Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel vertreten wird, 2. die fachwissenschafts-orientierte, die bei Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen, Hans Süßmuth, Uwe Uffelman und Siegfried Quandt in sehr unterschiedlicher Ausformung erscheint, 3. die lerntheoretisch ausgerichtete Konzeption, die von Joachim Rohlfes, Rolf Schörken und Bodo von Borries entwickelt worden ist, 4. die unterrichtspraktisch orientierte, die vor allem mit dem Namen Kurt Fina, Heinz Dieter Schmid, Margarete Dörr und Wolfgang Hug verbunden ist und schließlich 5. die erfahrungsorientierte Konzeption, für die insbesondere Peter Schulz-Hageleit, Peter Knoch und Hans Pöschko stehen.“ (Kuss, 1994, S. 752f.)

Wichtiger für eine Geschichte der Geschichtsdidaktik als die genaue Beschreibung dieser Ansätze gestaltet es sich, dass es unter ihren Vertretern zu einem Streit bzw. zu einer Lagerbildung kam, deren Ursprung die Diskussion um die bereits behandelten Hessischen Rahmenrichtlinien war. Das progressive-emanzipatorische Lager zu denen neben anderen Annette Kuhn, Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel gehörten, vertrat die Meinung, dass sich

Geschichtsdidaktik vor allem an einer gesellschaftstheoretischen Grundlage zu orientieren hätte und sah sie als „eine Sozialwissenschaft sui generis mit [...] dem Anspruch der Eigenständigkeit gegenüber der pädagogischen wie der historischen Fachwissenschaft“ (Rohlfes, 2000, S. 231). Während diese Seite auf Kritik sowie gesellschaftliche Emanzipation setzte, war es das traditionalistische Lager, deren wichtigster Vertreter wohl Karl-Ernst Jeismann war, das „sich auf die Arbeits- und Erkenntnisprinzipien der Geschichtswissenschaft stützt[e], dabei aber deren gegenwartserhellende Funktionen nicht aussch[loss]“ (Kuss, 1994, S. 753) und somit die Geschichtswissenschaft zwar als Bezugssystem sah ohne sich aber als Abbilddidaktik zu verstehen. Obwohl die Anschauungen verschieden waren, so ging es jedoch allen um die lebensweltliche Relevanz des Lernens von und durch Geschichte und die Auseinandersetzung die von den Hessischen Rahmenrichtlinien ausging, kann als die Schwelle für die wissenschaftliche Geschichtsdidaktik verstanden werden.

Den Richtlinien ging es darum, ausgehend von der Integration der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde vier Lernfelder zu bearbeiten, nämlich Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben und intergesellschaftliche Konflikte. Die Folge war, dass den drei an der Gesellschaftslehre beteiligten Fächern von Seiten des Lehrplans immer nur solche Themen zugeordnet wurden, die sich für die Erschließung dieser vier Felder als dienlich erwiesen. Für die Geschichte wären damit schwerwiegende Folgen verbunden gewesen, wie z.B.: die Auflösung aller epochalen Geschehens- und Wirkungszusammenhänge oder die Aufgabe des zeitlich-genetischen Ordnungsmusters. Der Geschichte wurde also eine Zubringerfunktion für die an der Gegenwart interessierten Sozialwissenschaften zugeschrieben und wichtiger Arbeitsschwerpunkte beraubt. In dieser Form wäre es ihr nicht möglich gewesen, ihre eigentlichen Lern- und Erkenntnispotentiale geltend zu machen. Die Reaktion war ein Schulterchluss von Geschichtswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und Geschichtslehrerinnen und -lehrern, der Fachhistorie und der Geschichtsdidaktik. Die Universität musste erkennen, dass auch die universitäre Lehre Schaden nehmen würde wenn die Geschichte in der Schule zurückgedrängt würde. Ebenso konnte die Schulhistorie nur im Verbund mit der Universität hoffen, in der Öffentlichkeit, sowie bei Bildungspolitikern, Gehör zu finden. Dieses Bündnis hatte Wirkung und die starke Kritik führte zu einer tiefgreifenden Revision der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Weiters zeigte die Erarbeitung von fachspezifischen Curriculum-Modellen durch Mitwirken von Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern, Didaktikerinnen und Didaktikern und Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern, dass es möglich war, einen zeitgemäßen Unterricht zu planen, ohne den Eigenwert der Fä-

cher dabei zu vergessen. Für die Geschichtsdidaktik hatte dies sehr positive Folgen und sie konnte sich als Gewinnerin fühlen. Sie hatte es geschafft sich zu modernisieren, ihr wissenschaftliches Niveau zu steigern und auch ihren wissenschaftlichen Status zu heben. Wenn auch in einem sehr bescheidenen Maße und auch nicht für alle Zeiten, so schaffte sie es in dieser Zeit, in den Lehrkörpern und Studienordnungen der Hochschulen einen festen Platz zu erhalten. Forschung, Lehre und Publikationen begannen zu florieren und neue Zeitschriften, Handbücher und Kontroversen waren die Folge (Vgl. Rohlfes, 2000, S 231f.) Anfang der 70er hatte es die Geschichtsdidaktik also nach langer Zeit endlich geschafft an der Universität richtig Fuß zu fassen, jedoch „Erhebungen – etwa über die Einrichtung des ersten Lehrstuhls für Geschichtsdidaktik [...] sowie über die Anzahl der Didaktikprofessuren – liegen erstaunlicherweise nicht vor“ (Jordan, 2005, 4).

#### **8.4.2 Die neue wissenschaftliche Geschichtsdidaktik**

Die Geschichtsdidaktik mag es zwar geschafft haben an der Universität Fuß zu fassen, aber ihr Verhältnis zur Geschichtswissenschaft war noch immer nicht geklärt und auch die Geschichtswissenschaft war sich über ihr Verhältnis zur Geschichtsdidaktik nicht ganz im Klaren.

Dadurch, dass sie jetzt einen Platz an der Universität hatte, schien es möglich, mit der Geschichtswissenschaft als „Metadisziplin“ enger zusammenzuarbeiten und teilweise wurde dies auch institutionell in die Tat umgesetzt, wie etwa das Beispiel des Lehrstuhls für Theorie und Didaktik an der Reformuniversität Bochum zeigt. Die Trennung, die zwischen Fachwissenschaft und Geschichtsdidaktik herrschte, wurde durchaus thematisiert, ebenso wie der Anspruch, dass historisch-politische Bildung beide verbinden würde. Zusätzlich waren es weitere Universitätsgründungen, die sowohl für Historikerinnen und Historiker als auch Didaktikerinnen und Didaktiker neue Arbeitsgelegenheiten eröffneten. (Vgl. Jordan, 2005, 3). Ganz so positiv wie sich die Entwicklung hier darstellt, war sie jedoch nicht zu sehen. Die Geschichtsdidaktik war sich über ihren eigenen Status nicht im Klaren und so wurden auch hier wieder unterschiedliche Stimmen laut. Einerseits wurde von Seiten der Geschichtsdidaktik die Theorie stark betont und so ist zu lesen:

Die Fragen einer systematischen Theorie der Geschichtsdidaktik sind angesichts des nach wie vor noch ungeklärten Status dieser Disziplin [...] so bedeutsam, daß sie den Vorrang vor den Fragen einer ausschließlich oder vornehmlich curricular-schulbezogenen Orientierung der Geschichtsdidaktik haben.“ (Bergmann & Rösen, 1978, S. 8)

Für die Geschichtswissenschaft bzw. den Großteil ihrer Vertreter galten jedoch andererseits noch immer ihre alten Vorstellungen. Sie „wollten die Didaktik nach wie vor am liebsten auf eine bloße Methodenlehre reduziert sehen, die angehende Lehrerinnen und Lehrer in der zweiten Ausbildungsphase kennen lernen könnten.“ (Sauer, 2004, S. 214)

Letztendlich setzte sich aber doch eine Auffassung durch, durch die der Gegenstand der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik bestimmt wurde und welche die zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik seit den ausgehenden 70ern wurde. Es geht hier um den von Karl-Ernst Jeismann geprägten Begriff „Geschichtsbewusstsein“. Um sich über den Gegenstand der Geschichtsdidaktik klar zu werden, war die Geschichtstheorie von enormer Bedeutung, denn „erst durch die geschichtstheoretische Reflexion trat in dieser Sicht der eigentliche Gegenstand der Geschichtsdidaktik [...] in Erscheinung“ (Kuhn, 1982, S. 435). Dieser Gegenstand wurde folgendermaßen beschrieben:

„Didaktik der Geschichte‘ hat es zu tun mit dem Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft sowohl in seiner Zuständigkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit. Sie interessiert sich für dieses Geschichtsbewusstsein auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft sowohl um seiner selbst willen wie unter der Frage, welche Bedeutung dieses Geschichtsbewusstsein für das Selbstverständnis der Gegenwart gewinnt; sie sucht Wege, dieses Geschichtsbewusstsein auf eine Weise zu bilden oder zu beeinflussen, die zugleich dem Anspruch auf adäquate und der Forderung nach Richtigkeit entsprechende Vergangenheitserkenntnis wie auch Vernunft des Selbstverständnisses der Gegenwart entspricht. Dabei ist der Begriff ‚Geschichtsbewußtsein‘ hier in einem sehr allgemeinen Sinne als das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit genommen. (Jeismann, 1977, S. 12)

Dieser Gegenstand der Geschichtsdidaktik nämlich „die Entstehungs-, Wirkungs- und Funktionsweisen des Geschichtsbewußtseins in der Gesellschaft“ (Kuhn, 1982, S. 435) eröffnete ihr neue Wege und Arbeitsfelder. Die theoretische Basis und das Gebiet der Geschichtsdidaktik waren nun entdeckt und festgeschrieben, haben bis heute Bestand und schreien nach wie vor nach adäquater Umsetzung.

### **8.4.3 Die Bedeutung der neuen Geschichtsdidaktik**

Mit diesem neuen Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik und ihrer Aufgabenbestimmung gingen selbstverständlich Veränderungen in verschiedenen Bereichen einher. Zunächst soll ihr Verhältnis zur Geschichtswissenschaft beleuchtet werden. Der neuen Geschichtsdidaktik war es möglich, sich als Dimension der Geschichtswissenschaft wiederzuentdecken. Sie war

damit also neben der Geschichtsforschung und der Geschichtstheorie eine dritte Dimension. War es die Aufgabe der Geschichtstheorie, Voraussetzungen und Möglichkeiten historischen Erkennens zu analysieren und die Aufgabe der Geschichtsforschung, Quellenmaterial nach methodischen Gesichtspunkten zu erschließen und interpretieren, so konnte die Geschichtsdidaktik nun von sich behaupten, die lebensweltlichen Zusammenhänge des historischen Bewusstseins zu erforschen. (Vgl. Kuss, 1994, S. 756) Jörn Rüsen (1977) beschreibt das Verhältnis zwischen Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik folgendermaßen: Die Geschichtsdidaktik

zeigt, daß Geschichte eben nicht bloße Vergangenheit, sondern in gegenwärtigem Handeln lebendig ist. Die Geschichtsdidaktik stellt damit dem Rationalitätszuwachs der Forschung einen Zuwachs an einer – selbst wissenschaftlich rational betriebenen – Reflexion über die Lebenszusammenhänge des historischen Bewußtseins zur Seite.“ (S. 52)

Wenn die Geschichtsdidaktik also als Teil der Geschichtswissenschaft zu verstehen ist, „bedurfte [es] auch keiner von außen kommenden, etwa pädagogischen, Begründung mehr“ (Kuss, 1994, S. 756)

Nachdem nun das neue Verhältnis zur Geschichtswissenschaft geklärt ist, soll die zweite wichtige Auswirkung der neuen Geschichtsdidaktik geklärt werden. Das Arbeitsfeld bzw. das Bezugsfeld war nach der neuen Auffassung viel weiter gesteckt als früher, wo man sich auf Geschichte in der Schule und den Geschichtsunterricht konzentrierte. Dies fiel zusammen mit dem in den 70er Jahren ausbrechenden allgemeinen Interesse der Öffentlichkeit an Geschichte, der zu einem regelrechten Geschichteboom führte. Die Geschichtsdidaktik hatte sich

aus der fast ausschließlichen Beschränkung auf ihren nach wie vor wichtigsten Forschungsgegenstand – den Geschichtsunterricht – gelöst und danach gefragt, wie innerhalb und außerhalb der Schule jener Umgang mit Geschichte und Geschichtlichem gepflegt wird, der Geschichtsbewußtsein aufbaut, bildet ändert oder erhält, jedenfalls beeinflusst“ (Bergmann, 1995, S. 4).

Ins Blickfeld der Geschichtsdidaktik traten nun zunehmend Bereiche wie die Printmedien, Funk und Fernsehen, Museen, Filme oder historische Unterhaltungsliteratur. Sie verstand sich nun als Disziplin

die in systematischer Weise nach Bildungs- und Selbstbildungsprozessen. Lehr- und Lernprozessen an und durch Geschichte fragt und über sie nachdenkt. Sie befaßt sich mit den Voraussetzungen, Bedingungen, Mitteln und Auswirkungen der Rezeption von Geschichte im Bewußtsein von Individuen und Kollektiven. (Bergman, 1998, S. 43)

#### 8.4.4 Schulische Arbeitsweisen und neue Inhalte

Mir ihrem neuen Selbstverständnis änderte sich in der Geschichtsdidaktik auch die Vorstellung von Geschichtsunterricht und darüber, nach welchen Methoden man in diesem, nach wie vor prominentesten Gebiet der Geschichtsdidaktik, verfahren sollte. So war es „kein Zufall, daß sich der große Umschwung der Geschichtsdidaktik [...] zuerst als Kritik [...] an der Geschichtserzählung profilierte und sich dort in seinen Argumenten einübte“ (Schörken, 1994, S. 117). Wie bereits im Verlauf dieser Arbeit gezeigt wurde, war sie schlicht die prominenteste Methode im Geschichtsunterricht und wurde auch von mehreren Seiten legitimiert.

Doch die neue Auffassung der Geschichtsdidaktik verstand Lernen und Denken nun eher als aktive und nicht rezeptive Prozesse, welche sich systematisch aufbauen lassen. Die Auswirkungen für die Methodik liegen auf der Hand. Die darbietenden, expositorischen Unterrichtsformen wie der Lehrerinnen- und Lehrervortrag sollten zu Gunsten von erarbeitenden, exploratorischen Verfahren forschenden Lernens zurücktreten. Für die Problemorientierung, die mit diesem Wechsel in Zusammenhang stand, war die Arbeit mit Quellen die geeignetste Methode. Dieser Wandel lässt sich auch gut an den neuen Lehrbüchern erkennen, die von nun an eher als Arbeitsbücher konzipiert worden waren. (Vgl. Bonna, 1996, S. 65). Selbstverständlich sollte die Geschichtserzählung nicht vollkommen aus dem Lehrerinnen- und Lehrerrepertoire verschwinden, aber sie sollte zumindest in ihrer Stellung als „Methode Nummer Eins“ in Frage gestellt werden. Ein Platz innerhalb des Methodenkanons blieb selbstverständlich erhalten und wie die Unterrichtswirklichkeit tatsächlich aussah, lässt sich nicht genau sagen. Aber zumindest in der geschichtsdidaktischen Diskussion kann davon gesprochen werden, dass sie ihre Vorrangstellung eingebüßt hatte, sich ihren Platz nun mit anderen methodischen Verfahren teilen musste und eine heftige Auseinandersetzung ausgelöst wurde. Das Interesse lag von nun an stärker auf erarbeitendem und forschendem Lernen und der rein darbietende Unterricht wurde als unzulänglich erklärt. Statt Merkwissen und Inhalten standen nun Lernprozesse und die Wege zu den Resultaten im Vordergrund. Die Quellenarbeit war, wie gesagt, das neue Steckenpferd dieses Arbeitsunterrichts und Lernziele standen vor der Stoffbezogenheit.

So wie Historiker sollten die Schülerinnen und Schüler nun selbstständig aus den ihnen zur Verfügung gestellten Quellen Informationen erarbeiten und schließlich zu eigenen und indi-

viduellen Auslegungen und Wertungen gelangen. Das beinhaltete auch die Standortgebundenheit, die Perspektive und das Darstellungsinteresse der Verfasserinnen und Verfasser zu hinterfragen und analysieren. Um diese Elemente den Schülerinnen und Schülern begreifbar zu machen und um sie zu befähigen diese zu erkennen, wurde ein Verfahren der multiperspektivischen Zusammenstellung verschiedener Quellen entworfen. Die wegen ihrer Personalisierung und atmosphärischer Überwältigung kritisierte Geschichtserzählung sollte durch jene rational-analytischen Verfahren, die kaum mehr Raum für Emotionen ließen, verdrängt werden. Auch thematisch änderte sich der Geschichtsunterricht. Nach einer langen Phase der Konzentration auf deutsche Geschichte setzte sich nicht-deutsche und außereuropäische Geschichte, sowie Neuere und Neueste Geschichte mehr und mehr durch. Auch die Fixierung auf Politik- und Ereignisgeschichte fing an sich zu reduzieren und so nahmen, teils in Erweiterung Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Frauengeschichte und auch Umweltgeschichte einen Platz im Geschichtsunterricht ein. (Vgl. Sauer, 2004, S. 215) Umsetzung fanden diese Veränderungen in neu konzipierten Schulbüchern sowie neuen Lehrplänen.

#### **8.4.5 Ein Fazit für die ereignisreiche Zeit der 1970er**

Zusammenfassend kann für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik in den 70ern festgehalten werden, dass sie es geschafft hatte, sich „aus dem Klientelverhältnis zu Geschichtswissenschaft heraus[zu]beweg[en] und ein eigenständiges Forschungsparadigma auf[zu]bau[en]“ (Ecker, 2004, S. 11). Sie war nun nicht mehr, wie zuvor, eine vorwissenschaftliche Meister oder Methodenlehre, die Lehrkräfte mit „Handwerkzeug“ ausrüstete, sondern eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Mit dieser Entwicklung war eine große Publikationstätigkeit verbunden und neben unterschiedlichen Büchern sei vor allem noch die Gründung einer neuen Zeitschrift 1976 erwähnt, die unter dem simplen Namen „Geschichtsdidaktik“ erschien, die Diskussion weiter anregte und die Vormachstellung der „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ beendete. Sowie diese Gründung beweist auch die Herausgabe des „Handbuches der Geschichtsdidaktik“ 1979, das seit dem fünf Auflagen erfuhr, den neu gewonnenen Status und das Selbstverständnis dieser Disziplin. Der neue Status wurde jedoch nicht einhellig anerkannt. Hatte sich die Geschichtsdidaktik zeitweise mit der universitären Geschichtswissenschaft solidarisiert, arrangiert und gemeinsame Sache gemacht, so hatten viele Geschichtswissenschaftlerinnen und Geschichtswissenschaftler nach wie vor Vorbehalte ihr gegenüber. Eine Vielzahl

kam von dem Bild einer Fachdidaktik nicht los, die als reine Unterrichtswissenschaft die Arbeitsweisen und Ergebnisse der Forschung ad usum delphini zu reduzieren und

zu elementarisieren habe. So kehrte der Historikerverband, nachdem die schlimmsten Stürme überstanden waren, denn auch wieder zu den alten Rezepten zurück: er wollte die fachdidaktischen Studienanteile vor allem auf unterrichtspraktische Übungen konzentrieren, die von Lehrbeauftragten aus der Schule veranstaltet würden“. (Rohlfes, 2000, S. 235)

Die Geschichtsdidaktik hatte es also sichtlich nicht leicht und musste mit der um das Fachstudium besorgten Universitätshistorie um ihre Stellung kämpfen und auch der Entwicklung als Disziplin war ein solches Klima selbstverständlich nicht förderlich. Am Selbstbewusstsein und dem Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik änderte dies jedoch wenig. Sie war sich ihres Aufgabenbereiches als Disziplin sicher und dieser Aufgabenbereich soll anhand eines langen, aber essentiellen Zitats von Bergmann (1998) noch einmal zusammengefasst und präzisiert werden, welches den Rahmen dieser sich mit Geschichtsbewusstsein beschäftigenden Disziplin genau absteckt:

1. Geschichtsdidaktik ist diejenige wissenschaftliche Disziplin, die Lehr- und Lernprozesse, Bildungs- und Selbstbildungsprozesse von Individuen und Kollektiven an und durch Geschichte systematisch mit hermeneutischen und analytischen Methoden erforscht. Sie befaßt sich mit allen denkbaren Arten und Formen von Lehr- und Lernprozessen, Bildungs- und Selbstbildungsprozessen an allen denkbaren Arten von Geschichte. Abgekürzt kann man die Geschichtsdidaktik als eine Disziplin bezeichnen, die sich mit der Verarbeitung (Rezeption) von Geschichte beschäftigt. Die Rezeption von Geschichte und die dabei erfolgende Konstituierung von Geschichtsbewußtsein erfolgen in einem gesellschaftlichen Kontext schulisch und außerschulisch, intentional, nichtintentional und von dritter Seite intentional gesteuert. Rezipiert wird:

- die unmittelbar erfahrene geschene Geschichte der Gegenwart,
  - die nicht unmittelbar erfahrene, sondern vor- und außerwissenschaftlich referierte geschene Geschichte und
  - die Geschichtswissenschaft als eine Fachwissenschaft mit den ihr eigentümlichen Frageweisen, Grundannahmen, Absichten, Theorien, Methoden und Ergebnissen.
- Die Erforschung dieser Rezeptionsvorgänge ist die empirische Aufgabe der Geschichtsdidaktik.

2. Die Geschichtsdidaktik ist diejenige wissenschaftliche, Disziplin, die Lehr- und Lernprozesse, Bildungs- und Selbstbildungsprozesse an der und durch die Geschichtswissenschaft erforscht und darstellt. Sie bezieht sich dabei ausschließlich auf die der Fachwissenschaft eigentümlichen Frageweisen, Grundannahmen, Absichten, Kategorien, Theorien, Methoden und Ergebnisse. Mit dieser reflexiven Aufgabe geht sie zwanglos in das Gebiet der Historik über und ist in dem Maße auf die Geschichtswissenschaft bezogen, wie die Historik ein Teil der Geschichtswissenschaft selber ist. Im Rahmen dieser Aufgabe ist die Geschichtsdidaktik auch eine Didaktik der Geschichtswissenschaft: Sie analysiert und expliziert die der Geschichtswissenschaft immanenten didaktischen Faktoren und erforscht die allgemeine Bedeutung der Geschichtswissenschaft für das geistige Leben und die gesellschaftliche Praxis ihrer Zeit. Sie ist Selbstreflexion der empirischen Geschichtsforschung.

3. Die Geschichtsdidaktik ist diejenige wissenschaftliche Disziplin, die systematisch den Geschichtsunterricht als Schulfach erforscht. Sie befaßt sich dabei auf der Grundlage der Lösungen, die sie für die bisher geschilderten Aufgaben gefunden hat, vor allem mit der Begründung des Schulfaches im historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang der schulischen Erziehung und Bildung, mit den Voraussetzungen, Bedingungen und Zielen des fachspezifischen Lernens, mit den zu lernenden Inhal-

ten, mit den zu lernenden Theorien, Methoden und Kategorien der Fachwissenschaft, mit der Möglichkeit der Strukturierung der Inhalte durch didaktisch selektierte Kategorien der Geschichtswissenschaft, mit den Lernmedien und Lernmaterialien und mit den Möglichkeiten der Geschichts-Darstellung im Unterricht. Im Umkreis dieser normativen Aufgabenstellung ist die Geschichtsdidaktik (vermittelt über die Geschichtstheorie) auf die Geschichtswissenschaft als Lerngegenstand bezogen. Zugleich bezieht sie sich aber auch auf all jene Disziplinen der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der systematischen Sozialwissenschaften, ohne die der Schulunterricht wissenschaftlich nicht hinreichend begriffen werden kann. (S. 44f.)

## **8.5 Abseits dieser Entwicklungen – Geschichtsdidaktik in der DDR**

Bislang wurde ausschließlich die Entwicklung der Geschichtsdidaktik in Westdeutschland behandelt. Dabei darf nicht vergessen werden, dass auch in der am 7. Oktober 1949 gegründeten DDR eine eigene Entwicklung der Geschichtsdidaktik stattgefunden hat. Der Vollständigkeit halber soll auch sie hier Behandlung finden, dies wird jedoch nur in äußerst beschränktem Maße geschehen „weil sie im Hinblick auf die aktuelle Standortbestimmung bedeutungslos geworden ist“ (Sauer, 2004, S. 212).

Zuerst soll die Begrifflichkeit geklärt werden. Der Begriff „Geschichtsdidaktik“ ist für die DDR ungebräuchlich in der Literatur und auch sonst wird der Begriff „Geschichtsmethodik“ verwendet. „Von „Didaktik“ wird kaum gesprochen, weil die grundlegenden Perspektiven nicht pluralistisch offen bleiben, sondern an der geltenden Staatsdoktrin orientiert werden.“ (Pellens, 1986, S. 99) Aus Vereinfachungs- und Verständlichkeitsgründen sei aber darauf hingewiesen, dass in Folge der Begriff „Didaktik“ zum Einsatz kommt.

### **8.5.1 Charakteristika der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in der DDR**

Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik spielten sich in der DDR in einem sozialistischen Rahmen ab und dementsprechend bewegten sie sich auch in diesen Bahnen. Der Geschichtsunterricht war von großer politischer Bedeutung und so lag es auf der Hand, dass dieser politisch überwacht werden sollte um nach Maßgaben von oben „Fehlentwicklungen“ zu verhindern. Die Folge war, dass sich Geschichtslehrerinnen und -lehrer und Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker durch eine entsprechende sozialistische Linientreue auszeichneten und dies wiederum zu einem spezifischen DDR-Geschichtsunterricht und einer DDR-Geschichtsdidaktik führte. Dennoch sei auch an dieser Stelle erwähnt, „dass auch hier von einem wirklichen „Neubeginn“ während des ersten Nachkriegsjahrzehnts keine Rede sein

könne“ (Schwarz, 2007, S. 2). Man berief sich auf alte Konzeptionen oder suchte bereits bekannte Anleihen. Doch dennoch lässt sich für die DDR ein ganz spezielles Bild der Geschichtsdidaktik zeichnen.

Die DDR-Geschichtsdidaktik ist zurecht mit dem Begriff „Geschichtsmethodik“ zu bezeichnen, denn nie ist sie mehr gewesen als eine Hilfs- und Anwendungsdisziplin für den Geschichtsunterricht, die ihre lebensweltlichen Wurzeln und Implikationen schlicht nicht beachtete und so auch den nicht-schulischen Bereich von Vermittlung und Rezeption von Geschichte aussparte. Man kann bei ihr also von einer Abbilddidaktik sprechen, der es darum ging, die von oben an sie herangebrachten Zielvorgaben und Definitionen auszulegen, zu konkretisieren und praktisch umzusetzen. Diese Zielvorgaben wurden meistens in Form von Lehrplänen an die Geschichtsdidaktik herangetragen. Ein weiteres Konstitutionsmerkmal der DDR-Geschichtsdidaktik war ihr präskriptiver Charakter. Man war darauf bedacht, ohne große Begründungen mitzuteilen, wie die Aufgabe lautete, der Unterricht zu planen sei, die Schülerinnen und Schüler behandelt werden sollten und die Ziele angesteuert werden sollten. Es ging also primär um Handlungsanweisungen, Zielvorgaben und Verhaltensrezepte. (Vgl. Rohlfes, 1990b, S. 708-711).

Ein weiteres wichtiges Element war die „prinzipielle[] Lehrerzentriertheit des Geschichtsunterrichts“ (Benrath, 2005, S. 23) die auch in der geschichtsdidaktischen Literatur betont wurde. Wie Rohlfes (1990b, S. 712f.) schreibt, bedeutete dies eine große Bürde für die Lehrkraft, die jetzt für den Unterrichtserfolg allein verantwortlich war. Im Zentrum dieses Unterrichts standen der Vortrag durch die Lehrkraft und das Lehrgespräch und mit dieser Konzentration auf die Lehrkraft traten die Schülerin und der Schüler gezwungenermaßen in den Hintergrund. Das Prinzip der Schülerinnen- und Schülerselbsttätigkeit hatte also kaum Bedeutung. Ein gewisses Maß an Eigeninitiative war zwar auch für sie selbstverständlich, aber die straffe Leitung des Unterrichts von oben wollte nicht aufgegeben werden.

Die Schülerinnen- und Schülerselbsttätigkeit war also meist auch stark von der Lehrperson bestimmt. Sie hatte die Aufgabe, jene Tätigkeiten einzuleiten, die für die Erfüllung der gewünschten und notwendigen Bildungs- und Erziehungserfolge nötig waren, und diese in entsprechender Form zu leiten, zu organisieren und zu beeinflussen. (Vgl. Benrath, 2005, S. 26). Diese Bildungs- und Erziehungserfolge mussten natürlich mit dem sozialistischen Geschichtsbild konform gehen und so ist Vorsicht geboten, wenn in der Diskussion um Lehrpläne ab 1969 die Forderungen nach „zwei methodische[n] Prinzipien besonders betont [wur-

den]: die Entwicklung der Selbsttätigkeit bzw. Selbstständigkeit und die problemhafte Gestaltung des Geschichtsunterrichts“ (Schmid, 1982, S. 341). Sie sind deutlich von der Bedeutung abzugrenzen, die diese Begriffe in der westdeutschen Geschichtsdidaktik hatten.

### **8.5.2 Eine negative Bilanz?**

Wie unschwer zu erkennen ist, fällt diese Bilanz äußerst negativ aus. In dieser Form soll sie jedoch nicht alleine stehen bleiben, denn es gibt durchaus Punkte der ostdeutschen Geschichtsdidaktik, denen auch positive Seiten abgewonnen werden können. Bernd Mütter (1995e) fasst jene „Stärken“ der DDR-Geschichtsmethodik kurz zusammen:

In der DDR vermittelte der Geschichtsunterricht, selbstverständlich unter sozialistischen Vorzeichen, eine ziemlich konzise Vorstellung von National- und Weltgeschichte, der eine hohe Orientierungsleistung zugeschrieben werden konnte. Im Westen wurde eine weltgeschichtliche Gesamtübersicht der Schülerin bzw. dem Schüler selbst zugemutet. Es liegt auf der Hand, dass ein solcher Gang durch die Geschichte, wie er in der DDR an der Tagesordnung stand, eine für die Schülerinnen und Schüler sehr wichtige diskursive Einordnung von Einzelthemen, Problemen und Details erlaubte. Diese positive Leistung hat der DDR-Geschichtsunterricht vollbracht, wenn man von seiner dogmatischen, sozialistischen Ausrichtung absieht. Die zweite positiv zu vermerkende Leistung war die Beschäftigung mit Methodenfragen. In der westdeutschen Geschichtsdidaktik vergrößerte sich der Graben zwischen Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis seit Ende der 60er immer mehr und die entwickelten didaktischen Konzepte kamen in der Praxis oft kaum an. Generell ist auch zu konstatieren, dass Methodenfragen immer mehr marginalisiert wurden. Die Bedeutung der Methodik in der DDR kann als Anstoß zu einem neuen Syntheseversuch zwischen Theorie und Praxis verstanden werden. Weiters anzumerken ist, dass, während in der DDR-Geschichtsmethodik die Emotion der Schülerinnen und Schüler immer eine Rolle spielten, es zu einer zunehmenden „Verkopfung“ der westdeutschen Geschichtsdidaktikkonzeptionen kam. Die Qualität und Funktion der erweckten Emotionalität in der DDR ist zwar problematisch, aber die westdeutsche Geschichtsdidaktik kann dadurch angeregt werden zu bedenken, dass der Mensch nicht nur mit dem Kopf lernt, sondern ganzheitlich. Die letzte zu erwähnende Stärke der DDR-Geschichtsmethodik sind Aspekte des Verhältnisses von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. In der DDR wurde diesen drei Bereichen eine staatsideologische Kooperation vorgeschrieben. Dies ist natürlich in keinsten Weise positiv zu bewerten. Dennoch besteht der Eindruck, dass von den politischen Rahmenbedingungen

abgesehen die Kooperation von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik in mancher Hinsicht besser funktioniert hat, als sie es in Westdeutschland tat. Dies soll erkennen lassen, dass ein enges Zusammenwirken dieser Bereiche funktional günstiger bleibt als ein Neben- oder Gegeneinander, das für Westdeutschland durchaus zu verzeichnen war. In der westdeutschen Geschichtsdidaktik setzte sich zwar die Auffassung durch, sich an der Geschichtswissenschaft zu orientieren, doch die Qualität und die Reichweite blieben fraglich, besonders deswegen, weil viele Historikerinnen und Historiker und manche Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker damit nicht übereinstimmten. (Vgl. Mütter, 1995e, S. 109-112)

Es zeigt sich also, dass die oft stark kritisierte DDR-Geschichtsdidaktik bzw. Geschichtsmethodik und der Geschichtsunterricht sehr wohl Anstöße und Anregungen für generelle geschichtsdidaktische Überlegungen liefern können und dass ihre eingangs erwähnte Bedeutungslosigkeit für die aktuelle Standortbestimmung durchaus hinterfragt werden kann.

## **9 Geschichtsdidaktik nach dem Boom der 1970er – Von 1980 bis heute**

### **9.1 Geschichtsdidaktik in den 1980ern**

Die 70er waren für die Geschichtsdidaktik, wie betont, die bewegteste und ereignis- und folgenreichste Zeit und damals entwickelte Entwürfe und Konzeptionen wirkten auf die 1980er, die weitgehend, zumindest im Vergleich zur vergangenen Dekade, als relativ ruhig angesehen werden können.

Die Krise des Geschichtsunterrichts wurde überwunden. Die Selbstständigkeit des Faches Geschichte wurde seit dem Ende der 70er nicht mehr in Frage gestellt. Die Lehrpläne verloren ihre alleinige Stoffbezogenheit und orientierten sich an Lernzielen. [...] Entsprechend den Entwicklungen in Geschichtswissenschaft und öffentlichem Geschichtsinteresse kam es zu einer Verschiebung der Periodisierungen der Unterrichtsinhalte zugunsten der neuen und neuesten Geschichte.“ (Kuss, 1995, S. 7)

Dieses Zitat zeigt deutlich, dass die geschichtsdidaktischen Entwicklungen Wirkung gezeigt hatten. Allzu radikal dürfen diese Veränderungen aber nicht aufgefasst werden, denn die hochgesteckten Ziele, die in den Ideen der 70er Jahre steckten, konnten nicht verwirklicht werden. Dennoch kam es aber zu Bewegung im Geschichtsunterricht und zum Beweis, dass die neue Geschichtsdidaktik zumindest im Bereich des Geschichtsunterrichts etwas erreicht

hatte. In engem Zusammenhang mit den Veränderungen im Geschichtsunterricht steht der Vorwurf der Praxisferne, der an die neue Geschichtsdidaktik herangetragen wurde. Dieser Vorwurf trat seit ihrer wissenschaftlichen Begründung an sie heran und war auch begründet. Der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ prägte die geschichtsdidaktische Diskussion in wirklich erheblichem Ausmaße und die betreffende Theoriedebatte wurde zahlreich in Buchform und besonders in Beiträgen der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ veröffentlicht.

Der Versuch, die Geschichtsdidaktik wissenschaftstheoretisch zu fundieren und innerhalb der Geschichtswissenschaft bzw. innerhalb eines Gefüges sogenannter „Bezugsdisziplinen“ zu verorten, hat die Befürchtung ausgelöst, die Geschichtsdidaktik schließe sich in einem elfenbeinernen Turm wirklichkeitsfremder Theorien ein, distanzieren sich vom Geschichtsunterricht, denunziere die Praxis [...] als theoretisch irrelevant und qualifiziere die Methodik des Geschichtsunterrichts als bloße Handwerkslehre ab.“ (Bergmann, 1978, S. 111)

Eine einseitige Gewichtung war zwar vorhanden, aber unterrichtspraktische Themen nahmen in der Diskussion dennoch Raum ein. Vor allem die Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ ist hier hervorzuheben, die ihren Schwerpunkt mehr auf unterrichtsrelevante Themen legte. Auch zwei weitere Zeitschriften versuchten dem Vorwurf der Praxisferne entgegenzuwirken. 1988 wurden sowohl die Zeitschrift „Praxis Geschichte“ die bereits durch ihren Namen auf ihren Schwerpunkt verweist, und „Geschichte lernen“ gegründet. Beide lieferten unterrichtspraktische Ideen und dazugehöriges Material.

Behandlung fanden neue als auch alte Unterrichtsverfahren und -medien wie Filme, Bilder, Museen, Ausstellungen, Projekte, Zeitzeugenbefragungen, Exkursionen, Archive, Statistiken, Karikaturen, Referate, Facharbeiten, das Unterrichtsgespräch, die Geschichtserzählung, Ganzschriftlektüre und natürlich auch die Arbeit mit Quellen. Hier wurden die jeweiligen Stärken und Schwächen thematisiert und darüber hinaus war vor allem die Diskussion über Schulbücher ein Dauerbrenner. Hier sei noch erwähnt, dass sich schließlich ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch durchsetzte. (Vgl. Rohlfes, 2000, S. 236) Viele der eben erwähnten Elemente sind auch in außerschulischen Bereichen zu finden und wurden in diesem neuen Feld der Geschichtsdidaktik eingehend behandelt. Der Wirkungsbereich und Einfluss all dieser Bemühungen und der theoretischen Konzepte blieb jedoch fraglich.

Neben dem immer noch schlechten Verhältnis zur Fachwissenschaft, von der große Teile die Geschichtsdidaktik noch immer auf „eine bloße Zubereitungstechnik“ (Schneider, 1990, S. 17) zu reduzieren und die Studienanteile zu verringern versuchten, ließ auch eine öffentliche Rezeption zu wünschen übrig und so schreibt Rösen (1986, S. 125), dass trotz der gesamten Veränderungen, „das von der Geschichtsdidaktik erarbeitete Wissen über das menschliche

Geschichtsbewußtsein und über die Faktoren und Prozesse des historischen Lernens [...] dort, wo über dieses Lernen praktisch entschieden wird, kaum rezipiert“ wurde.

Die Situation ist also nicht als gänzlich positiv einzustufen aber festgehalten werden muss, dass zumindest ein innerwissenschaftlicher Diskurs auf hohem Niveau weiter stattfand.

## **9.2 Geschichtsdidaktik seit den 1990ern – Das Theorie-Praxis-Problem**

Seit den 90ern ist mit der Wiedervereinigung von einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik zu sprechen. Der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ schaffte es, seine Bedeutung zu wahren und bildet nach wie vor die unbestrittene theoretische Basis der Geschichtsdidaktik. Neu in Erscheinung trat in den 90ern der Begriff der „Geschichtskultur“. Jörn Rüsen (1991, S. 17) schreibt in diesem Zusammenhang:

Die Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft vom historischen Lernen. Historisches Lernen hat eine äußere und eine innere Seite. Die äußere betrifft seine Institution und Organisation, die Form der das Lernen vollziehenden Handlungen und die mannigfaltigen Bedingungen, die auf es einwirken. Zu diesen äußeren Gegebenheiten gehört die Schule, die Kultusbürokratie, die Richtlinien, die Schulbücher, die Museen, Ausstellungen, der ganze Kulturbetrieb, in dem es um Geschichte geht, staatlich organisierte Gedenkfeiern, die Massenmedien und ähnliches. All dies kann mit der Kategorie ‚Geschichtskultur‘ zusammengefasst werden.“ (Rüsen, 1991, S. 17)

Dieser anerkannte Begriff der „Geschichtskultur“ steht nun also neben dem des Geschichtsbewusstseins und bezeichnet und erweitert das Aufgaben- und Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik und zeigt den großen Vermittlungsbereich von Geschichte.

Insgesamt kann davon gesprochen werden, dass die Geschichtsdidaktik „ruhiger“ geworden ist und dass sich starke Richtungskämpfe gelegt, sowie „Extrempositionen [...] abgeschliffen“ (Sauer, 2004, S. 219) haben und ein bestimmter Grundkonsens, der um eben jene Begriffe des Geschichtsbewusstseins und die Geschichtskultur kreist, Einzug gefunden hat.

Schon diese Tatsache wurde in den 90ern bereits oft als Krise verstanden, da es an Bewegung in der Geschichtsdidaktik mangelte, doch es gab Entwicklungen, die schwerer wogen und erneut dazu führten, dass sich die Geschichtsdidaktik, die sich erst vor kurzem aus ihrer Krise befreit hatte erneut in so einer befand (bzw. gab es Stimmen, die dies behaupteten) und eine Schuldsuche begann.

Allgemein geltend kann gemacht werden, dass sich diese Krise darin äußerte, dass es jene, in den späten 60ern, den 70ern und auch den 80ern entwickelten Entwürfe und Ideen nicht schafften, in der gewünschten Form Fuß zu fassen und praktisch wirksam zu werden. Äußerlich deutlich erkennbar wurde dies vor allem an einem Sterben geschichtsdidaktischer Publi-

kationsorgane und am generellen Rückgang der geschichtsdidaktischen Publikationstätigkeit, was allerdings nur die Symptome und nicht die Ursache der Krise waren.

Die Ursachen sind woanders zu verorten und zwar außerhalb, sowie innerhalb der Geschichtsdidaktik. Die äußere Ursache war, dass gerade zu jener Zeit, wo die Geschichtsdidaktik ihre Blüte erlebte und ein unheimlich hohes Niveau erreicht hatte „auf Grund von Einstellungsstopps [...] weder Geschichtsdidaktiker an den Universitäten noch Geschichtslehrer an den Schulen ausreichend“ (Jordan, 2005, 3) nachrücken konnten. Jene Personen, die sich für den Beruf der Geschichtslehrerin bzw. des Geschichtslehrers entschieden, hatten nicht mehr die Möglichkeit, diesen auszuüben und die im Zuge des Studiums erlernten Kompetenzen und ihr geschichtsdidaktisches Wissen in die Tat umzusetzen. „Gerade in dem Augenblick, als die Geschichtsdidaktik sich mit ihrem neuen disziplinären Anspruch etabliert hatte und sogar in die Studien- und Prüfungsordnungen eingegangen war, verlor sie ihre Klientel [...].“ (Rüsen, 1991, S. 15)

In der Literatur jedoch viel häufiger thematisiert werden die inneren Gründe, die zur Krise beitrugen und zusammenfassend als ein Theorie-Praxis-Problem bezeichnet werden können. Jenes für die 80er bereits benannte Problem wurde also immer brennender und kulminierte in den 90ern. War es in den 70ern eben jene theoretische Grundlegung, die für den Aufschwung der Geschichtsdidaktik verantwortlich gemacht werden kann, so war es in den 90ern die Versteifung auf diese grundlegende Theorie, die zur Kritik der Praxisferne beitrug und die Krise mit ihrem Mangel an Breitenwirksamkeit und der Durchsetzung geschichtsdidaktischer Ideen bedingte.

Die Kritik ging primär von Lehrerinnen und Lehrern aus, die sich von der Geschichtsdidaktik im Stich gelassen fühlten, da sie für die Schulwirklichkeit aus den, noch dazu mit hoch abstrakter Terminologie verfassten, Theoretisierungen und Abhandlungen kaum Nutzen ziehen konnten. Auch das erweiterte Feld der Geschichtsdidaktik mit dem Schlagwort „Geschichtskultur“ ließ die unterrichtspraktische Bedeutung der Geschichtsdidaktik oft an den Rand treten, und das, wo sich doch „in keinem anderen Bereich der Geschichtskultur [...] die Vermittlung von Geschichte in einer derart systematischen Form mit der Behandlung vorgegebener Themen, mit der Einübung bestimmter Verfahren und mit definierten übergreifenden Zielen“ (Sauer, 2004, S. 224) vollzieht wie in der Schule. Symptomatisch dafür war auch die Kritik an der neu bearbeiteten fünften Auflage des „Handbuches der Geschichtsdidaktik“.

Stellvertretend sei hier nur Rolf Brütting genannt, der schreibt: „Das Handbuch ist in seiner jetzigen Gestalt eine teilweise hochabstrakte, oft eigenwillig essayhafte Kumulation von Meinungen zu zunehmend peripherer werdenden Themenbereichen und hat sich damit vom Schulfach Geschichte verabschiedet.“ (Brütting, 1998, S. 195) Auch Rohlfes kritisiert schon 1990 die in den letzten Jahrzehnten immer größer gewordene Kluft zwischen reinen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern und Lehrerinnen und Lehrern und wünscht sich „Beiträge ‚professionell-hauptamtlicher‘ Geschichtsdidaktiker, die entschiedener als häufig üblich mit der Einsicht Ernst machen, daß alle Theorie um der Praxis willen da ist, und nicht umgekehrt“ (Rohlfes, 1990c, S. 5). Vor diesem Hintergrund ist es auch verständlich, dass der Absatz geschichtsdidaktischer Literatur zurückging und dass sich die Geschichtsdidaktik diese Krise durchaus auch selbst zuzuschreiben hatte. Die von der Lehrerinnen- und Lehrerschaft oft als „wirklichkeitsfremd und praxisfern“ (von Borries, 1990, S. 3) gescholtenen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker hatten es in ihrer theoretischen Befangenheit verabsäumt, eine „entsprechend begründete und ausgearbeitete Unterrichtsmethodik“ (Rüsen, 1991, S. 15) folgen zu lassen.

Wurde einst Ende der 60er und in den 70ern eine Geschichtsdidaktik, die sich als Unterrichtslehre verstand, als krisenhaft kritisiert, so war es jetzt genau der Mangel an so einer Unterrichtslehre bzw. Anteilen einer Unterrichtslehre und an Methodik, der für die neuerliche Krise verantwortlich war. Diese Abkoppelung der Methodik von der Didaktik und der Unterrichtspraxis und der Theorie ist es, die auch noch in der heutigen Zeit in Angriff genommen werden muss, damit die Geschichtsdidaktik eine Perspektive hat. Dies gilt nicht nur für den Bereich der Schule, sondern für das gesamte geschichtsdidaktische Betätigungsfeld, denn auch für Bereiche außerhalb der Schule ist eine solche Entwicklung noch nicht in gewünschtem Maße erfolgt.

„Gerade weil wichtige theoretische Grundlegungen mittlerweile unumstritten sind und keiner ständigen Versicherung mehr bedürfen, sollte sich die Geschichtsdidaktik den Methodenfragen wieder verstärkt zuwenden und die ungute Trennung der beiden Bereiche überwinden“ (Sauer, 2004, S. 232). Beide Bereiche sind Teile eines Ganzen und gehören auch dementsprechend behandelt und „die früher beliebte Unterteilung in die Didaktik, die sich der Ziele und Inhalte, und die Methodik, die sich der Wege und Mittel anzunehmen habe, ist heute überholt, weil sie von einem falschen Zweck-Mittel-Schema ausgeht“ (Rohlfes, 1996, S. 109).

Diese Situation findet die Geschichtsdidaktik vor und an ihr wird sie auch noch in weiterer Zukunft zu arbeiten haben. So krisenhaft, wie es vielleicht den Anschein erregen mag, ist es um die Geschichtsdidaktik jedoch nicht bestellt, denn auch wenn die erhoffte Breitenwirksamkeit nicht eingetreten sein mag, so muss festgehalten werden, dass mittlerweile viele der geschichtsdidaktischen Entwürfe in den neuen Schulbüchern und auch in den praxisorientierten Zeitschriften „Praxis Geschichte“ und „Geschichte lernen“ verwirklicht und umgesetzt wurden. Für die Situation der außerschulischen Geschichtsdidaktik ist es hier nicht möglich, Aussagen zu treffen. Von Ungereimtheiten und einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis muss trotzdem gesprochen werden, doch darf diese nicht verteufelt oder überbewertet werden, denn wenn man sich die Wissenschaftslandschaft ansieht, stellt sich die Frage, wo man denn überhaupt von einer Abstinenz einer solchen Diskrepanz sprechen kann und ob sie nicht alltäglich ist.

Die Situation für die Geschichtsdidaktik sieht heutzutage also nicht so schlecht aus, wie es in den 90ern beschworen wurde, und stärker geschichtsdidaktische Prüfungs- und Studienanteile an den Universitäten, zumindest bei der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, bestätigen einen Aufwärtstrend. Um dem ganzen Aufgabenbereich der neuen Geschichtsdidaktik gerecht zu werden, stellt sich jedoch noch die Frage nach geschichtsdidaktischen Anteilen im nicht lehramtsbezogenen Geschichtsstudium, denn für Journalistinnen und Journalisten, Fernsehredakteurinnen und -redakteure, Museumsfachfrauen und -fachmänner, Autorinnen und Autoren etc., die sich mit (der Vermittlung von) Geschichte beschäftigen sind geschichtsdidaktische Kompetenzen von gleicher Bedeutung und wo, wenn nicht auf der Universität, ist der ideale Ort und Zeitpunkt um damit in Berührung zu kommen?

## **10 Zusammenfassung**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es bereits sehr früh systematische Überlegungen dazu gab, in welcher Form Geschichte vermittelt werden sollte und was für Ziele damit erreicht werden sollten, sowie, welche Wirkung Geschichte auf die jeweiligen Rezipientinnen und Rezipienten haben sollte und hatte. Wie gezeigt wurde, sind in jenen Überlegungen schon Wurzeln geschichtsdidaktischen Denkens enthalten, welches einen langen Weg

bestritt, um letztendlich den Status einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin zu erreichen. Dieser Weg ist gekennzeichnet durch ein sich veränderndes Selbstverständnis dessen, was als Geschichtsdidaktik angesehen werden kann, ebenso wie durch verschiedene geschichtsdidaktische Konzeptionen.

Eingangs wurde anhand von geschichtsdidaktischen Vorläufern gezeigt, dass es bereits vor der festen Etablierung eines eigenständigen Geschichtsunterrichts im 18. Jahrhundert wichtige Überlegungen zur Vermittlung von Geschichte und den Wert dieser gab. Das 18. Jahrhundert zeichnete sich dann schließlich durch erste methodische Vorschläge aus, wie das historische Material unterrichtspraktisch an die Lernenden gebracht werden sollte. Im darauffolgenden 19. Jahrhundert ist zu beobachten, dass verschiedene Instanzen unterschiedliche Positionen zur Didaktik der Geschichte einnahmen. Diese Instanzen waren die Geschichtswissenschaft, der Geschichtsunterricht und die Pädagogik. Sie nahmen sich zwar um den gleichen – das Lehren, Lernen und Vermitteln von und durch Geschichte – betreffenden Themenkomplex an, doch standen sie unverbunden nebeneinander und hatten jeweils andere Vorstellungen. Im späten 19. Jahrhundert bis hin zum Ersten Weltkrieg kam es dann zu positiven wie negativen Entwicklungen für die Geschichtsdidaktik. Positiv zu erwähnen sind die entscheidenden Schritte zur Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik, die mit der Gründung einer Fachzeitschrift und einer Fachorganisation gemacht wurden. Eher negativ zu betrachten ist die Tatsache, dass sich in jener Zeit die Geschichtswissenschaft auf die exakte quellenkritische Prüfung historischer Fakten und Daten versteifte und durch diese positivistische Transformation die Didaktik aus ihr herausgedrängt wurde. Nach dem Ersten Weltkrieg waren es dann drei Ströme, die die geschichtsdidaktische Landschaft der Zeit prägten. Der erste und wichtigste war die gymnasiale Geschichtsdidaktik, die sich, wie es der Name erahnen lässt, auf den gymnasialen Geschichtsunterricht spezialisierte. Der zweite Strom war die von Erich Weniger geprägte geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik, deren Wert darin bestand, dass die Geschichtsdidaktik als eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin konzipiert wurde. Der dritte Strom war jener der entschiedenen Schulreformer und besonders Siegfried Kaweraus, der sich durch eine soziologische und sozialistische Ausrichtung kennzeichnete. Es folgte die Zeit des Nationalsozialismus, in der sich die Geschichtsdidaktik durch Versuche, einen nationalsozialistisch geprägten Geschichtsunterricht zu schaffen, auszeichnete. In der Zeit nach 1945 kann in der Geschichtsdidaktik von keiner „Stunde Null“ gesprochen werden. Sie war von Rückgriffen auf Weimarer Traditionen gekennzeichnet, sowie von verschiedensten Positionen, denen es jedoch nicht gelang, sich durchzusetzen. Von den 1950ern

bis in die 1960er war die Geschichtsdidaktik gekennzeichnet von ihrem Selbstverständnis als Schulfachdidaktik, die als vorwissenschaftliche Meisterlehre zu verstehen war. Diese Situation änderte sich schließlich Ende der 1960er und in den 1970ern. Besonders durch Kritik von außen am momentanen Geschichtsunterricht wurde die Geschichtsdidaktik „aufgeweckt“ und schaffte es zu neuen Ufern aufzubrechen, sich neu zu orientieren und schließlich zu einer wissenschaftlichen Disziplin zu werden, die sich auch auf außerschulische Bereiche der Geschichtsvermittlung bezog. Besonders der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ war es, der neue Akzente setzte. Nach jenem Boom in den 1970ern hatte sich die Geschichtsdidaktik gefestigt und es herrschte weitestgehend Einigkeit über ihr Aufgabengebiet. Allerdings musste sie sich starker Kritik aussetzen, da mit ihrer wissenschaftlichen Begründung und damit verbundenen Theoretisierungen, die unterrichtspraktische Bedeutung oft an den Rand gedrängt wurde und die Fragen um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sind auch heute noch ein wichtiges Thema der Geschichtsdidaktik.

Es wurde im Verlauf dieser Arbeit also der lange Weg dieser noch jungen Disziplin in Deutschland aufgezeigt. Die Beschreibung dieses Weges und somit die hier beschriebene Geschichte der Geschichtsdidaktik kann selbstverständlich nur als Abriss und Annäherung gesehen werden, da es sich um einen immens großen Themenkomplex handelt, in dem es noch viele Forschungslücken zu füllen gilt. Aufgabe ist es, in einem größeren Rahmen die vorhandenen Defizite in der Forschungsarbeit zu beseitigen und so zu einer „lückenlosen“ und zusammenhängenden Geschichte der Geschichtsdidaktik beizutragen.

## 11 Literaturverzeichnis

- Benrath, J. R. (2005). *Kontinuität im Wandel. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Transformation des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Bergmann, K. & Schneider, G. (1977). Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik. *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung*, 8, 67-93.
- Bergmann, K. (1978). Von der Geschichtsdidaktik zu Geschichtsmethodik. Konservative Tendenzwende oder Notwendigkeit? *Geschichtsdidaktik*, 2, 111-116.
- Bergmann, K. & Rüsen, J. (1978). Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. In K. Bergmann & J. Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis* (S. 7-13). Düsseldorf: Schwann.
- Bergmann, K., Kuhn, A., Rüsen, J. & Schneider G. (Hrsg.). (1979). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bergmann, K. (1982). Imperialistische Tendenzen in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht ab 1890. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S.190-217). Düsseldorf: Schwann.
- Bergmann, K. & Pandel H.-J. (1984). Geschichtsdidaktik als Wissenschaft. Zum Gedenken an Friedrich J. Lucas (1927-1974). *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 12, 837-845.
- Bergmann, K. (1995). Geschichtsdidaktische Neuerscheinungen. *Geschichte lernen*, 46, 4-8.
- Bergmann, K. & Schneider, G. (1997). Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarbeitete Auflage) (S. 255-260). Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Bergmann, K. (1998). *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Bergmann, K. (2000). Gouvernante oder gute alte Tante? Die GWU und die geschichtsdidaktische Diskussion der Siebzigerjahre. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 4, 246-249.
- Bernheim, E. (1894). *Lehrbuch der Historischen Methode* (2., völlig durchgearbeitete und vermehrte Auflage). Leipzig: Duncker & Humblot.
- Bernheim, E. (1899a). Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft. *Neue Bahnen*, 5, 265-300.

- Bernheim, E. (1899b). Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft: (Schluß). *Neue Bahnen*, 6, 337-357.
- Biedermann, K. (1860). *Der Geschichtsunterricht in der Schule. Seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform*. Braunschweig: Westermann.
- Birkenfeld, W. (1978). Hans Ebeling (1906-1967). In S. Quandt, (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen* (S. 365-380). Paderborn: Schöningh.
- Bonna, R. (1996). *Die Erzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR* (Hauptband). Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Brader, D. (1910). Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts an den Jesuitenschulen Deutschlands und Österreichs (1540-1774). Eine historisch-pädagogische Studie. In M. Jansen (Hrsg.), *Historisches Jahrbuch. Im Auftrage der Görres-Gesellschaft und unter Mitwirkung von Hermann Grauert, Gustav Schnürer, Carl Wenman, Franz Kampers* (31. Band, Heft 2)(S. 728-759). München: Alber.
- Brütting, R. (1998). Neue Literatur zu Geschichtsschreibung – historisch-politischer Didaktik-Hilfen für Studium und Unterricht. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 26, 194-195.
- Buszello, H. (1978). Ernst Bernheim (1850-1942). In S. Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen* (S. 217-256). Paderborn: Schöningh.
- Comenius, J. A. (1954). *Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner*. Düsseldorf: Küpper.
- Dienstbach, Wilhelm-M. (1922). *Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule. Ein Wegweiser zu seiner zeitgemäßen Gestaltung*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Dietrich, T. (1980). *Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Droysen, J. G. (1977). *Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte* (8., unveränderte Auflage), München: Oldenbourg.
- Ecker, A. (2004). *Geschichte der Geschichtsdidaktik*. Zugriff am 25. März 2008 unter <http://www.didactics.eu/fileadmin/pdf/1719.pdf>
- Erdmann, K. D. (1968). Geschichte, Politik und Pädagogik – aus den Akten des deutschen Historikerverbandes. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 19, 2-21.
- Erdmann, E. (1978). Karl Biedermann (1812-1901). In S. Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen* (S. 84-109). Paderborn: Schöningh.
- Erdmann, E. (1982). Tendenzen und Neuansätze in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1848 bis in die Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu*

- einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980 (S. 77-103). Düsseldorf: Schwann.
- Fiege, H. (1963). *Der Geschichtsunterricht* (= Quellen zur Unterrichtslehre, Bd. 9). Weinheim: Beltz.
- Fischer, K. G. (Hrsg.). (1970). *Politische Bildung in der Weimarer Republik. Grundsatzreferate der »Staatsbürgerlichen Woche« 1923*. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst.
- Flitner, A. (1957). *Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880*. Tübingen: Niemeyer.
- Fontaine, P. M. F. (1986). Die Anfänge des Geschichtsunterrichts in Deutschland im 16. Jahrhundert. In H. G. Kirchhoff (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik* (S. 45-54). Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Franke, O. (1892). Beiträge zur Geschichte des Philanthropins zu Dessau aus dem handschriftlichen Nachlasse desselben. *Mitteilungen der Gesellschaft für dt. Erziehungs- und Schulgeschichte*, 2, 181-201.
- Friedrich, F. (1927). Literaturbericht. Methodisches und Didaktisches. *Vergangenheit und Gegenwart*, 17, 442-452.
- Genschel, H. (1980). *Politische Erziehung durch Geschichtsunterricht. Der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung im Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Haag & Herchen.
- Genschel, H. (1982). Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht im nationalsozialistischen Deutschland. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 261-294). Düsseldorf: Schwann.
- Gies, H. (1992). *Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers*. Köln: Böhlau.
- Goebel, K. (1974). Des Kaisers neuer Geschichtsunterricht. Änderungen des preußischen Lehrplans 1915 und ihre Vorgeschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 25, 709-717.
- Herbst, K. (1977). *Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus*. Hannover: Schroedel.
- Herder, J. G. (1903). *Schulreden. Herausgegeben von Hermann Michaelis*. Leipzig: Reclam.
- Herder, J.G. (1961). *Humanität und Erziehung. Besorgt Clemens Menze*. Paderborn: Schöningh.
- Hösch, E. (1961/62). Der Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen Deutschlands bis zur Einführung eines selbstständigen Unterrichtsfaches Geschichte. In Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* (Band 8) (S. 15-56). Braunschweig: Limbach.

- Hug, W. (1978). Otto Willmann (1839-1920). In S. Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen* (S. 137-160). Paderborn: Schöningh.
- Huhn, J. (1975). *Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik*. Kronbert/Ts.: Scriptor.
- Huhn, J. (1978a). Fritz Friedrich (1875-1952). In S. Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen* (S. 257-279). Paderborn: Schöningh.
- Huhn, J. (1978b). Georg Siegfried Kawerau (1886-1936). In S. Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen* (S. 280-303). Paderborn: Schöningh.
- Huhn, J. (1982). Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 218-260). Düsseldorf: Schwann.
- Hülshoff, T. & Reble, A. (Hrsg.). (1967). *Zur Geschichte der Höheren Schule* (Band 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jeismann, K.-E. (1974). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jeismann, K.-E. (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung – Theorie* (S. 9-33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jeismann, K.-E. (1978). Friedrich Kohlrausch (1780-1867). In S. Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen* (S. 41-83). Paderborn: Schöningh.
- Jordan, S. (2005). Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* (Online-Ausgabe, 2). Zugriff am 24. März 2008 unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Jordan-2-2005>
- Jung, M. (1982). Die Geschichtserzählung in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht seit 1900 unter besonderer Berücksichtigung der Volksschule. In S. Quandt & H. Süßmuth, (Hrsg.), *Historisches Erzählen: Formen und Funktionen* (S. 104-128). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kawerau, S. (1924). *Soziologische Pädagogik* (Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kerschensteiner, G. (1901). *Staatsbürgerliche Erziehung der Jugend* (2. Auflage). Erfurt: Carl Villaret.

- Klagges, D. (1936). *Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- König, E. (1978). Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. In H.-J. Ipfling & W. Sacher (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung* (S. 130-135). München: Oldenbourg.
- Kohlrausch, F. (1818). *Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen*. Halle/Berlin: Buchh. des Hallischen Waisenhauses.
- Kraul, M. (1982). Gymnasium, Gesellschaft und Geschichtsunterricht im Vormärz. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 44-76). Düsseldorf: Schwann.
- Krieger, F. (1876). *Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Eine Anleitung zur richtigen Ertheilung der Geschichte*. Nürnberg: Korn.
- Kuhn, A. (1982). Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 415-443). Düsseldorf: Schwann.
- Kuss, H. (1994). Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990). Eine Bilanz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 45, 735-75.
- Kuss, H. (1995). Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990). Eine Bilanz, Teil II. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 46, 3-15.
- Löbell, J. W. (1821). *Die Gymnasialbildung in ihrem Verhältnis zur gegenwärtigen Zeit*. Breslau: Graß.
- Lohmüller, J. (1950). Was ist Sozialpädagogik? *Pädagogische Nachrichten*, 3, 740-752.
- Lucas, F. J. (1965). Zur Geschichts-Darstellung im Unterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 16, 285-298.
- Luther, M. (1969). *Pädagogische Schriften besorgt von Hermann Lorenzen* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Mayer, U. (1979). Die Anfänge historisch-politischer Bildung in Deutschland im evangelischen Schulwesen des 16. bis 18. Jahrhunderts. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 7, 393-419.
- Mayer, U. (1982). Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Nachkriegszeit (1945-1953). In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 349-380). Düsseldorf: Schwann.

- Mayer, U. (1986a). Die Wiederanfänge des Geschichtsunterrichts in Deutschland nach 1945. In H. G. Kirchhoff (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik* (S. 125-140). Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Mayer, U. (1986b). *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklungen der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953*. Frankfurt: Böhlau.
- Mertz, G. (1902). *Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert*. Heidelberg: Winter.
- Münter, W. (1955). Georg Kerschensteiners Gedanken zum Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 6, 162-169.
- Mütter, B. (1986). Entwicklungslinien geschichtsdidaktischen Denkens in Deutschland während des 19. Jahrhunderts. *Geschichtswissenschaft – Geschichtsunterricht – Pädagogik*. In H. G. Kirchhoff (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik* (S. 55-84). Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Mütter, B. (1995a). Historische Zunft und historisch-politische Bildung. Positivistischer Historismus und geisteswissenschaftliche Geschichtsdidaktik in Deutschland. In B. Mütter, (Hrsg.), *Historische Zunft und Historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik* (S. 39-62). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Mütter, B. (1995b). Die Anfänge der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin und ihre Auswirkung auf den Geschichtsunterricht. In B. Mütter, (Hrsg.), *Historische Zunft und Historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik* (S. 237-248). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Mütter, B. (1995c). Die Entstehung der Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin nach dem Ersten Weltkrieg. Die geisteswissenschaftliche Richtung der Geschichtsdidaktik: Brandi, Nohl, Weniger. In B. Mütter, (Hrsg.), *Historische Zunft und Historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik* (S. 113-131). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Mütter, B. (1995d). Die „Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts“. Zum Verhältnis von Pädagogik und Geschichtsdidaktik bei Erich Weniger. In B. Mütter, (Hrsg.), *Historische Zunft und Historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik* (S. 193-218). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Mütter, B. (1995e). Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik. In: U. Uffelmann (Hrsg.), *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt* (2. Auflage) (S. 96-123). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Neuner, I. (1980). *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Nohl, H. (1924). Die Geschichte in der Schule. *Pädagogisches Zentralblatt*, 3, 97-108.

- Pandel, H.-J. (1982). Historiker als Didaktiker – Geschichtsdidaktisches Denken in der deutschen Geschichtswissenschaft vom ausgehenden 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 105-131). Düsseldorf: Schwann.
- Pandel, H.-J. (1990). Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830). Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. mit besondere Rücksicht auf den klassischen Unterricht*. Leipzig: Veit.
- Pellens, K. (1986). Geschichtsdidaktik in Forschung und Lehre. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 2, 99-104.
- Quandt, S. (Hrsg.). (1978). *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen*. Paderborn: Schöningh.
- Richter, A. (1893). *Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert*. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Ritter, G. (1949). *Geschichte als Bildungsmacht. Ein Beitrag zur historischen Neubesinnung*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Robinson, S. B. (1975). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung* (5., unveränderte Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Rohlfes, J. (1982a). Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 11-43). Düsseldorf: Schwann.
- Rohlfes, J. (1982b). Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik 1953 bis 1969. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 381-414). Düsseldorf: Schwann.
- Rohlfes, J. (1990a). Orientierungsprobleme der Geschichtsdidaktik. In R. Keck, W. Köhnlein & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft* (S. 170-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rohlfes, J. (1990b). Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke. Kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 11, 705-719.
- Rohlfes, J. (1990c). Die zwei Standbeine der Geschichtsdidaktik. *Geschichte lernen*, 18, 4-5.
- Rohlfes, J. (1991). Geschichtsdidaktik: Geschichte, Begriff, Gegenstand. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 43, 669-673.

- Rohlfes, J. (1996). Theoretiker, Praktiker, Empiriker. Mißverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 47, 98-110.
- Rohlfes, J. (2000). Streifzüge durch den Zeitgeist der Geschichtsdidaktik. 50 GWU-Jahrgänge. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 4, 224-240.
- Rohlfes, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rousseau, J.J. (1997). *Emile oder Von der Erziehung, Emile und Sophie oder Die Einsamen* (2. Auflage). Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler
- Rüsen, J. (1971). Johann Gustav Droysen. In H.-U. Wehler (Hrsg.), *Deutsche Historiker* (Bd. 2) (S. 7-23). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1977). Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung – Theorie* (S. 48-64). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1986). Aktuelle Herausforderungen an Theorie und Didaktik der Geschichte. In U. Becher, & K. Bergmann (Hrsg.), *Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben. Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“* (S. 123-127). Düsseldorf: Schwann.
- Rüsen, J. (1991). Geschichtsdidaktik heute. Was ist und zu welchem Ende betreiben wie sie (noch)? *Geschichte Lernen*, 21, 14-19.
- Sandfuchs, U. (1990). Anmerkungen zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik als Wissenschaft. In R. W. Keck, W. Köhnlein, U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft* (S. 10-21). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Sauer, M. (2004). Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 4, 212-233.
- Schallenberger, H. (1964). *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933*. Ratingen bei Düsseldorf: Henn.
- Scheiblhuber, A. Cl. (1903). Bonifatius. *Freie Bayerische Schulzeitung*, 4, 193-205
- Scheiblhuber, A. Cl. (1913). Erleben durch phantasiemäßige Darstellung. In Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins (Hrsg.), *Drittes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins* (S. 217-233). Leipzig/Berlin: Klinkhardt.
- Schmid, H.-D. (1982). Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR. In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Bei-*

- träge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 313-348). Düsseldorf: Schwann.
- Schneider, G. (1979). Geschichtsunterricht als Institution. In K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Bd. 2) (S. 105-113). Düsseldorf: Schwann.
- Schneider, G.(1982). Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelms II. (vornehmlich in Preußen) In K. Bergmann & G. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980* (S. 132-189). Düsseldorf: Schwann.
- Schneider, G. (1985). Geschichtserzählung. In K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (3., völlig überarbeitete und bedeutend erweiterte Auflage) (S.493-497). Düsseldorf: Schwann.
- Schneider, G. (1990). Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den frühen siebziger Jahren. In G. Niemetz (Hrsg.), *Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik* (S. 12-43). Stuttgart: Metzler.
- Schörken, R. (1994). *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Schwarz, C. (2007, 02. August). *Zwischen Trümmern und Neubeginn – „Geschichtsdidaktik“ zwischen 1945-1961*. Zugriff am 24. März 2008 unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/index.asp?id=1650&view=pdf&pn=tagungsberichte>
- Seidenfuß, M. (2005). Geschichtsdidaktik(er) auf dem Weg der Gleichschaltung. In W. Hasberg & M. Seidenfuß (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus* (S. 87-92). Münster: Lit-Verlag.
- Selmeier, F. (1969). *Das Nationalsozialistische Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht 1933-1945*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Sproll, H. (1978). Wilhelm Herbst (1825-1882). In S. Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen* (S. 110-136). Paderborn: Schöningh.
- Stiehl, F. (1872). *Die drei Preußischen Regulative von 1. 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar- Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts* (10. Auflage). Berlin: Hertz.
- Sturm, K.-F.(1933). *Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate*. Leipzig: Dürr.
- Süssmuth, H. (Hrsg.). (1978). *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland* (3. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Vierhaus, R. (1985). Kulturgeschichte. In K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (3., völlig überarbeitete und bedeutend erweiterte Auflage) (S.187-190). Düsseldorf: Schwann.

- Vives, J. L. (1881). *Ausgewählte Pädagogische Schriften. Übersetzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von Dr. Rudolf Heine*. Leipzig: Max Hesse's Verlag.
- Voit, H. (1986). Kulturgeschichte, Politische Geschichte und Geschichtsdidaktisches Denken im 19. Jahrhundert. In H. G. Kirchhoff (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik* (S. 99-123). Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Voit, H. (1988). *Die Bedeutung der „Kulturhistorischen Methode“ für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik: Untersuchungen zum Werk Albert Richters. Ein Beitrag zur Erforschung des geschichtsdidaktischen Denkens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- von Borries, B.(1990). Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik – eine persönliche Bemerkung. *Geschichte lernen*, 15, 2-5.
- Vormbaum, R. (Hrsg.). (1860). *Evangelische Schulordnungen des sechszehnten Jahrhunderts* (Evangelische Schulordnungen, Bd. 1). Gütersloh: Bertelsmann.
- Vormbaum, R. (Hrsg.). (1863). *Die evangelischen Schulordnungen des siebenzehnten Jahrhunderts* (Evangelische Schulordnungen, Bd. 2). Gütersloh: Bertelsmann.
- Vormbaum R. (Hrsg.). (1864). *Die evangelischen Schulordnungen des achtzehnten Jahrhunderts* (Evangelische Schulordnungen, Bd. 2). Gütersloh: Bertelsmann.
- Weniger, E. (1926). *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik*. Leipzig: Teubner.
- Weniger, E. (1949). *Neue Wege im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Schulze-Bulmke.
- Weymar, E. (1961). *Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett.
- Willmann, O. (1923). *Didaktik als Bildungslehre. Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* (5. Auflage). Braunschweig: Bieweg.
- Wolter, H. S. J. (1976). Geschichtliche Bildung im Rahmen der artes liberales. In J. Koch (Hrsg.), *Artes liberales. Von der antike Bildung zur Wissenschaft des Mittelalters* (S. 50-83). Leiden: Brill.

## 12 Anhang

### Anhang 1:

Ausschnitte aus dem Kapitel „Von dem Methodo die Jugend anzuführen in der Historia“ der Gräflisch Waldeckschen Ordnung (Vormbaum, 1864, S. 154-161)

§. 1. In der Historia muß billig auch bey Denen in den untersten Classen der anfang von der Bibel gemachet werden, deren Geschichte in den untersten Classen der Jugend durch Bilder am besten beyzubringen, weil man aus erfahrung bißhero das Zeugnis hat, daß man dem Gedächtniß der Knaben durch Bilder am besten zu statten kommen könne.

§. 2. Hierbey ist nützlich, daß man die Knaben öffters bey den Bildern die Historia erzehlen lasse, damit sie sonderlich in denen Particulier Umständen, daran am meisten gelegen, eine rechte Fertigkeit und Gewissheit kriegen.

§. 3. Diejenigen, so etwas erwachsen sind, umb gründlicher in der Historie zu informieren, muß von Ihnen gelernet werden

1. Definitio historiae  
Scil. Notitia rerum Gestarum.
2. Divisio
  - a. ratione materiae in  
Sacram et Ecclesiasticam,  
Civilem seu Politicam,  
Naturalem,  
Literariam.
  - b. ratione tractationis et materiae simul in  
Vniversalem,  
Particularem,  
Singularem,
  - c. ratione temporis in  
antiquam sc. à tempore mundi conditi usque ad Carol. M.  
mediam, à Carolo M. usque ad seculum XV.  
novam, à sec. XV. ad nostra usque tempora.
3. Finis Historiae qui?
  - a. Notitia rerum publicarum,
  - b. Prudentia politica.
4. Requisita Scriptoris historici quae sunt
  - a. Veritas,
  - b. Explanatio s. recensio omnium circumstantiarum,
  - c. Judicium de rebus gestis.
5. Adminicula
  - a. Chronologia,
  - b. Geographia et Topographia,
  - c. Genealogia,
  - d. Politica.

§. 4. Von der Historia universali muß gelehret werden

1. Quo modo sit discenda? Rsp.  
Entweder per secula,  
oder, per IV. Monarchias  
oder, per historias particulares.
2. Quinam Auctores sint legendi in hac Historia. Rsp. Justinus, Schleidanus, Chronicon

Carionis, Cellarii historia antiqua Media et Nova, Chronicon Gothofredi, Joannes Cluverius, Europäischer Staats- und Helden Saal it. Theatrum Europaeum.

§. 5. Die Historia Particularis concerniret sowohl die Reiche und Status so gewesen und nicht mehr seyn, als diejenigen so noch sind.

Unter denenjenigen, so nicht mehr sind, kommen vornehmlich zu betrachten: 1. das Babylonische, Assyrische und Medische Reich. 2. Das Persische, 3. Griechische, 4. das Indische, 5. Aegyptische, 6. der Staat von Athen, 7. Lacedaemon oder Sparta, 8. der Staat von Carthago. Von allen diesen Reichen ist hauptsächlich zu lernen.

1. Quando et quodnam fuit initium?
2. Quinam praecipui Reges vel Principes in eis fuerunt.
3. Quae forma regnandi in eis fuit
4. Quanam notabilia ex illo Regno & quaenam res gestae
5. Quando desiit illud regnum vel Status et quaenam causa fuit interitus.

§. 6. Von Denjenigen Reichen und Staaten, so noch itzo floriren; ist zu lernen

1. Quanam familia jam ibi regnat?
2. Quomodo adquisivit ista familia Regnum?
3. An etiam aliae & quaenam familiae ibi regnarunt?
4. Qui set qualis est Princeps regnans! An habet Vxorem? An? et quot Liberos? Quot annos habet natu maximus.
5. An familia ista distinguitur in lineas et quaenam hae.
6. Quinam sunt Proximi Agnati, Cognati et Adfines?
7. An etiam haec familia alia Regna et Provincias habet et quomodo adquisivit?
8. Quanam sunt notabilia in hoc Regno vel Statu, tam historica quam alia?
9. Quinam Auctores de hoc Regno vel Statu scripserunt.

§. 7. Bey der 8ten Frage nehml. denen Notabilibus Historicis ist zu beachten, daß ein jedes Reich oder Status seine Periodos gehabt habe, da eine Merckwürdige Veränderung vorgegangen, darinne denn die Notabilia von solchem Reiche oder Staat können getheilt werden [...].

§. 8. Von diese[n] [Perioden] wird die Historia wiederum getheilet [...].

§. 9. Die Historie vom Römisch-Teutschen Reiche wird getheilet in die Historiae ante Carolum M. et post Carol. M.

§. 10. Die Historie von dem Römisch-Teutschen Reiche wird post Carolum M. wiederum in 7 periodos getheilet [...].

§. 11. Von Franckreich. Die Historie von Franckreich kann ebenfalß in gewisse Periodos getheilet werden.

§. 12. Also können auch die übrigen Reiche und Länder eingetheilet werden, dabey man sich eben nicht zu bekümmern, ob die Periodi accurat eingetheilet werden, oder nicht weil es vornehmlich darum zu thun, daß der Memoriae geholfen werde, und kommt es darauf an, wie der Praeceptor die Historie am besten behalten und folglich denen Discipulis beybringen könne.

§. 13. Bey der Neunten Historischen Quaestion ist zu repetiren daß der Endzweck der Historie zweyerley sey 1. Notitia rerum publicarum quaeque in eis gesta sunt, 2. Prudentia politica. Was jene anlangt können Hübneri Historische Fragen wohl gebraucht werden [...]. Was aber in specie Teutschland anlangt, deßen historie einen Teutschen vornehmlich zu wissen nöthig ist, so ist denen discipulis sonderlich zu recommendiren, daß Sie sich anfangs Sagittarii Nucleum Hist. Germ. Nachgehends Sleidanum de Statu Reipubl. ex re lit. anschaf-

fen, und wenn sie zu erwachsenem Alter kommen und des Vermögens sind: Lehmanni Chronicon Spirensis. Conring. de finib. Imperii. Seckendorffii histor. Lutheran. Puffendorf [...].

§. 14. Was aber den anderen Zweck der Historie nemlich prudentiam politicam betrifft, müßen darzu solche Auctores genommen werden, bei welchen die obgesetzten Requisite eines historici sich befinden. Dergleichen sind sonderlich Thucydides, Polybius, Plutarchus, Xenophon, Tacitus, Salustius, Livius Curtius, Caesar, Ammianus, Marcellinus, Phil. Cominaeus [...].

§. 15. Nebst obgesetzten Historischen Quaestionen, muß auch der Praeceptor seine Discipulis anweisen, wie sie ein jeglich Land politice betrachten sollen [...].<sup>24</sup>

Insonderheit aber muß der Teutschen Jugend der Zustand von Teutschland, nach diesen Fragen bey Zeiten bekant gemacht werden, sowohl weil es eine Schande ist, eher umb fremde Reiche als sein eigenes Vaterland sich bemühen, als auch damit Sie die Zeitungen und andere im Reich vorfallende Sachen verstehen und darüber ein gesunde urtheil geben können.

§. 16. Historia Singularis handelt entweder von einer persohn oder von einer Action und facto [...].

§. 17. De Historia Litteraria

§. 18. De Historia Ecclesiastica.

## **Anhang 2:**

Bericht des Mag. Fried. Wilh. Götz über den Geschichtlichen Unterricht am Philanthropin zu Dessau (Franke, 1892, S. 182f., zitiert nach Hösch, 1961/62, S. 42)

1. Die Geschichte soll lateinisch gelehrt werden. Der Lehrer habe einen eigenen Plan, und lese mit seinen Schülern diejenigen Autoren, oder diejenigen Stellen aus ihnen, welche er diesem Plane gemäß findet.
2. Die Geschichte kann in einem philanthropischen Institute, wo es auf die allgemeine Vervollkommnung des Menschen ankommt, nicht als bloßes Verzeichnis geschehener Sachen, und nicht mit einer für die Akademie gehörigen Weitläufigkeit behandelt werden. Der Lehrer trage sie pragmatisch vor, d.h. mit Auswahl solcher Begebenheiten, die wichtig sind. Diese Wichtigkeit wird nach dem Einflusse beurteilt, welche eine Sache in die Revolutionen der Staaten (der Religionen), der Gelehrsamkeit und der Sitten gehabt hat. Es gehört ferner dazu, daß aus der Geschichte die vornehmsten Maximen der Rechtschaffenheit und Klugheit herausgezogen, die wichtigsten Begriffe von Verstand und Unverstand, von Tugend und Laster und von Staatsachen ... entwickelt und anschaulich gemacht werden.
3. Der Lehrer überdenke nicht allein das Materielle, sondern auch das Formelle im Vortrag der Geschichte. Es wird seiner Beurteilung überlassen, was er für das Beste erkennt.
4. Um die Begebenheiten selbst, die Namen der Personen und die vornehmsten Jahreszahlen dem Gedächtnis einzurücken, kann er nach Vollendung einer Periode, eine kurze Tabelle darüber machen lassen.
5. Ohne Antiquitäten und alte Geographie kann die alte Geschichte nicht gelehrt werden.
6. Wie es der Lehrer anzufangen habe, dieses alles, bes. No. 2,3, zu bewirken, da muss er billig selbst dafür sorgen. Wer suchet, der findet.

---

<sup>24</sup> Es werden 15 Punkte angeführt die Fragen stellen wie etwa nach der Regierungsform, dem Recht und dem Gericht, der Religion, den Wappen, den Interessen des Herr des Landes etc.

### Anhang 3:

Methodische Leitsätze nach P. Franz Wagner (zitiert nach Brader, 1910, S. 746-749)

1. Der Lehrer lege das aufgestellte Thema weitläufig in einer dem Verständnis angemessenen Redeweise dar; das Dargebotene wiederhole er mittels einer kurzen Prüfung.
2. Der tägliche Lehrstoff überschreite nicht den vierten Teil einer Seite; über diesen haben die Schüler nach Erledigung der gewöhnlichen Lektionen dem Dekurio mit ihren eigenen Worten Rechenschaft zu geben. Unbedingt ist es den Schülern verboten wörtlich auswendig zu lernen.
3. Zur Anregung des Eifers soll außer den zwei außerordentlichen Akademien (feierliche Schulübungen) in der Geschichte gegen Ende des Jahres ein Preisexamen stattfinden, bei dem drei Fragen [...] aufgestellt werden.
4. Sehr nützlich wird es sein, wenn sich der Lehrer neben der Chronologie auch etwas mit Geographie beschäftigt hat und so imstande ist in seinem Unterrichte darauf hinzuarbeiten, daß die Schüler nicht nur die Handlung selbst, sondern auch Art und Zeit der Begebenheiten erzählen können. Ausgezeichnete Perioden und denkwürdige Jahre mögen die Schüler dem Gedächtnis einprägen. In dieser Hinsicht wäre es recht wünschenswert, daß die Schulzimmer mit geographischen Karten und chronologischen Tafeln geschmückt würden.
5. Der Geschichtsunterricht darf aber die übrigen Hauptunterrichtsgegenstände in keiner Weise beeinträchtigen. Wenn auch durch die Erfahrung festgestellt ist, daß die Schüler mit Eifer ihr Pensum lernen und gegen Ende des Jahres gerade in der Geschichte ihren Mann zu stellen vermögen, so soll doch der Lehrer auf die Darbietung des Geschichtsstoffes nicht mehr Zeit verwenden, als ihm im Lehrplan zugebilligt wurde.

Diesen allgemeinen gültigen methodischen Grundsätzen fügte Wagner noch einige besondere Vorschriften für die drei unteren Klassen, die sogenannten Grammatikklassen hinzu:<sup>2</sup>

1. Der Lehrer möge die gewöhnliche Klippe vermeiden sich allzu pedantisch in den ersten 2 Schuljahren bei der Entwicklungsgeschichte Roms aufzuhalten, damit die späteren Epochen der römischen Geschichte desto gründlicher behandelt und eingeprägt werden können.
2. Nicht einmal in der dritten Grammatikklasse sei es den Schüler gestattet, sich der lateinischen Sprache bei der Geschichtserzählung zu bedienen, da hier in erster Linie der Inhalt zu berücksichtigen ist und nur wenige ohne Sprachfehler und wiederholtes Stocken eine zusammenhängende Darstellung zu geben vermögen.
3. Ebenso überflüssig wie eine eingehende Behandlung der Chronologie ist in den unteren Klassen eine Belastung des Schülergedächtnisses mit Jahreszahlen z.B. Beginn und Ende der großen Kriege usw. . . .

[...]

[Für die höheren Klassen sprach sich Wagner für die Abhaltung von außerordentlichen Übungen aus]

1. Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler durch nichts wirksamer zum Geschichtsstudium angetrieben werden, als durch eine solche teilweise öffentliche feierliche Prüfung. Es ist fast gewiß, daß sie ohne diesen Ansporn zu wenig oder nichts tun würden.
2. Der Nutzen, sich in den sechs Klassen die Universalgeschichte anzueignen, geht verloren, wenn die Schüler in der Geschichte des Altertums wohl bewandert, die neuere Geschichte nicht hinreichend kennen lernen und somit das begonnene Studium der Universalgeschichte abbrechen.<sup>2</sup>

3. Eine außerordentliche Übung dieser Art wird dem Lehrer wenig Mühe kosten, da sie sich vom öffentlichen Examen fast nur durch den Namen unterscheidet.
4. Da monatliche Deklamationen von den Konstitutionen nur dem Professor der Rhetorik aber nicht dem Lehrer der Humanität vorgeschrieben werden, so könnte wenigstens an Stelle einer solchen Deklamation eine außerordentliche Übung in der Geschichte treten. Die Form der Übung ist die gleiche wie in den unteren Klassen nur mit dem Unterschied, daß sie in lateinischer Sprache abgehalten werden muß. Der Lehrstoff für eine solche Akademie kann sich auf drei Jahrhunderte von Augustus bis Konstantin erstrecken.

#### **Anhang 4:**

Ein Auszug einer Scheiblhuberschen Lehrerzählung für das fünfte Schuljahr über Drusus (Dietrich, 1980, S.74f.)

...Während am nächsten Morgen die Soldaten Bäume fällten und Floße bauten, ritt Drusus mit einem Offizier und dem Krämer den Hügel hinauf, von dem nachts der Feuerschein herübergeleuchtet hatte. Oben trafen sie einen ebenen Platz voll uralter Eichen; weiße Pferdeschädel waren an die riesigen Stämme genagelt. In der Mitte lag ein mit Blut bespritzter großer Stein, rings um denselben Haufen von Kohle und Asche; abgenagte Knochen waren auf dem Boden zerstreut. Zwei Schimmel rupften Gras ab. »Da beten die Deutschen bei Nacht, sagte der Krämer«. Drusus wollte eben über den Zaun steigen, der aus Haselstäben und Schnüren gemacht war, da kam eine alte Frau aus dem Walde. Ihr Haar war weiß, ihr Gesicht voller Runzeln; das lange weiße Gewand wurde durch einen Gürtel zusammengehalten. »Wer bist du?« fragte der Dolmetscher. – »Eine Waldfrau. Und wer seid ihr?« – »Das ist Drusus, der Sohn des Kaisers Augustus.« – Drusus redete mit dem Krämer; dann sprach dieser zur Frau: »Kannst du weissagen? Drusus möchte wissen, was ihm bevorsteht.«

[...]

Wie im Schlaf saß Drusus da; im Nebel erschien die Frau ihm riesengroß. Mit einer Stimme, die aus der Erde heraufzukommen schien, sprach sie: »Wohin eilst du unersättlicher Drusus? Es ist dir nicht bestimmt, dies Land zu schauen. Kehre um! Das Ende deines Lebens ist nahe herangekommen.« Nachdenklich stand Drusus auf, gab der Frau ein Geschenk und ritt hinab ins Lager.

Am anderen Morgen standen die Soldaten wartend um sein Zelt. Er hatte drinnen eine lange Beratung mit den Offizieren; Kundschafter hatten die Nachricht gebracht, daß über dem Wasser ein großes deutsches Heer stehe. »Werden wir heute umkehren oder weitermarschieren?« fragte ein Soldat den anderen. Endlich kam Drusus heraus. Ernst sah er sie an: »Macht euch marschfertig! Wir kehren um!« Die Soldaten jubelten: »Wir kehren um! Heim, an den Rhein!«

Der Heimweg war beschwerlich. Graue Schneewolken standen am Himmel, ein eiskalter Wind rauschte in den dürren Blättern. Der Zug marschierte über einen Abhang, dessen Glatt-eis leicht überschneit war. Ein paar Pferde glitten aus und stürzten. »Obacht!« riefen die Offiziere zurück; viele stiegen aus dem Sattel und führten ihr Pferd am Zügel. Drusus ritt in Gedanken daher. Im nächsten Jahr will er wiederkommen. Dann wird er eine Straße bauen und Häuser für die Offiziere und eine große Halle zum Exerzieren. Da flogen zwei Raben krächzend auf. Das Pferd machte einen Sprung, glitt aus und viel schwer auf den Reiter. Die Offiziere wälzten das Pferd zur Seite und hoben Drusus auf. Aber mit einem Schmerzensruf sank er wieder zu Boden. Ein Militärarzt eilte herbei und untersuchte ihn, der Schenkel war gebrochen. Der Arzt legte einen Verband an und ließ Drusus auf den Wagen heben; aber der Kranke konnte das Schütteln nicht ertragen vor Schmerzen. Nun machten die Soldaten eine

Tragbare und trugen ihn vorsichtig weiter. Aber die Nächte waren kalt und der Beinbruch heilte nicht; es kam das Fieber, und die Schmerzen nahmen zu. Die Soldaten trauerten um ihren Feldherrn. Zuletzt mußte der Zug in einem Dorfe halten. In einem Bauernhause lag der Kranke auf dem Bärenfell und redete im Fieber beständig in einer Sprache, welche die Bäuerin nicht verstand. In der Nacht starb er. Die Offiziere trugen den Leichnam an den Rhein; von dort aus wurde er nach Rom gebracht.

### **Anhang 5:**

Leitsätze Klagges um die sich der Geschichtsunterricht für die „allereinfachsten Schulverhältnisse“ orientieren sollte (Klagges, 1936, S. 141):

1. Das Leben ist Kampf.
2. Wir sind nichts ohne dem Führer.
3. Dein Volk ist deine Zukunft.
4. Volksgenossen sind Schicksalsgenossen.
5. Dein Blut, dein höchstes Gut.

Für höhere Schulen wurden folgende Leitsätze aufgestellt (Klagges, 1936, S. 142f.):

1. Das Leben ist Kampf! Nur der Tor, nur der Schwächling erhofft auf Erden ewigen Frieden.
2. Der Kampf für das Starke, das Gute ist jedem Deutschen Freude und Pflicht.
3. Dem Führer, dem Kämpfer, dem Helden sei Achtung, Ehre und Ruhm.
4. Dem Verführer, Verräter, Verderber sei Schande und Tod.
5. Dein Volk ist der Körper, du bist nur ein winziges Glied.
6. Du stirbst, dein Volk ist ewig.
7. Der völkische Staat ist der beste Staat.
8. Ein Staat ist soviel wert, wie er dem Volke dient, das ihn trägt.
9. Die Entwicklung seiner nationalen Kräfte ist Lebensrecht und Lebenspflicht eines jeden Volkes.
10. Es gibt keine höhere Ehre als den Tod für Leben und Aufstieg seines Volkes.
11. Ein Volk ohne Boden geht zugrunde oder entartet zu einem gefährlichen Schmarotzer.
12. Jedes schaffende Volk braucht einen gesunden und kraftvollen Bauernstand.
13. Wo Arbeit entehrt, zerbricht die Volksgemeinschaft.
14. Ohne Waffen und Wehr nicht Schutz noch Ehr'.
15. Zwischen den Völkern besteht keine Gleichheit, sondern eine Rangordnung. In ihr steht das deutsche Volk in vorderster Linie.
16. Es gibt keinen Organismus, der Menschheit hieße, und kann und soll keinen solchen geben.
17. Alle Prediger einer internationalen Menschheitsentwicklung sind gefährliche Verführer, Lügner und Heuchler.
18. Die internationalen Lehren sind durch die klaren Ergebnisse der Geschichte und Naturforschung widerlegt.
19. Der Internationalismus wird auch von dem gesunden Gefühl aller Völker abgelehnt.
20. Viele können folgen, nur einer kann führen.
21. Die Kraft liegt im Volke, der Führer gibt ihr Richtung und Ziel.
22. Glücklich das Volk, dessen Lebenswille sich eint mit dem Willen des Führers.
23. Rasse ist Schicksal.
24. Die Reinheit der Rasse ist des Volkes höchstes Gut.

25. Die Juden sind unser Unglück.
26. Die Rassenfrage ist der Schlüssel zur Weltgeschichte.
27. Arisches Blut allein schuf hohe Kultur.

## 13 Abstract

### **Abstract (Deutsch)**

Die Arbeit geht der Frage nach der Entwicklungsgeschichte der jungen Disziplin „Geschichtsdidaktik“ in Deutschland nach. Es wird gezeigt, dass bereits früh systematische Überlegungen zur Vermittlung und Rezeption von Geschichte angestellt wurden, und dies besonders im Rahmen des Geschichtsunterrichts an Schulen. Aber auch Geschichtswissenschaft und Pädagogik nahmen sich dieses Themenkomplexes an. Im 19. Jahrhundert gelangen die ersten Institutionalisierungsschritte der Geschichtsdidaktik und neue methodische Überlegungen wurden angestellt. Die Folgezeit war von unterschiedlichen didaktischen, auf den Schulunterricht ausgelegten Konzepten geprägt, sowie davon, dass sich die Geschichtswissenschaft der Didaktik kaum noch annahm. Ende der 1960er Jahren wurde die Kritik am momentanen Geschichtsunterricht dann so laut, dass sich die Geschichtsdidaktik in Folge reformierte und schließlich in den Status einer wissenschaftlichen Disziplin aufstieg, den sie bis heute innehat.

### **Abstract (Englisch)**

The paper asks the question how the young scientific discipline called “history didactics” has developed in Germany. It will be shown that systematic considerations on how to convey and receive history existed quite early. Especially for history lessons this was the case. Beside this, also historical science and pedagogy dealt with these topics. During the 19<sup>th</sup> century history didactics managed the first steps to become institutionalized and new methodological issues were taken into account. The following period was characterized by different didactic concepts concerning instruction at school and the fact that historical science omitted didactic considerations more and more. At the end of the 1960ies history lessons had to face harsh criticism and as a result history didactics managed a reformation to become the current scientific discipline.

## 14 Lebenslauf

Name: Gregor Haberl  
Geburtsdatum: 30.12.1982  
Geburtsort: Wien, Österreich  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Wohnadresse: Sebastian Brunner Gasse 13/2, 1130 Wien, Österreich

### Schulbildung:

1989-1993: Volksschule, Steinlechnergasse 5-7, 1130 Wien

1993-2001: Bundesrealgymnasium 13, Wenzgasse 7, 1130 Wien

2002-2008: Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung &  
Englisch als ordentlicher Hörer an der Universität Wien

ab 2006: Lehramtsstudium Bewegung und Sport als ordentlicher Hörer an der Uni-  
versität Wien