

# Einleitung

JOSEF MEMMINGER

Die Didaktik der Geschichte ist eine vergleichsweise junge wissenschaftliche – insbesondere universitäre – Disziplin, die sich im Laufe der 70er Jahre sukzessive etablierte. Selbstverständlich heißt das nicht, dass es vorher keine Geschichtsdidaktik gegeben hätte; dass nicht geschichtsdidaktisch gedacht oder umfangreich auch geforscht worden wäre.<sup>1</sup> Die akademische Aufbruchphase ist aber im Wesentlichen in den 70ern zu verorten.<sup>2</sup> Seither ist mehrfach eine „Krise der Geschichtsdidaktik“ beschworen worden, bis hin zur Vorstellung die Disziplin sei „ein Auslaufmodell“, vielleicht sogar „schon tot“.<sup>3</sup> Viele Faktoren bedingten diese (zwischenzeitliche?) Geringschätzung: Das Lehrkräfteüberangebot in Zeiten geringer Lehrkräftenachfrage ließ vielerorts

---

1 Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik (Auswahl): Siegfried Quandt, *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts*, Paderborn 1978; Klaus Bergmann / Gerhard Schneider (Hg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht*, Düsseldorf 1982; Paul Leidinger (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Stuttgart 1988; Wolfgang Hasberg / Manfred Seidenfuß (Hg.), *Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus?*, Münster 2005; Wolfgang Hasberg / Manfred Seidenfuß (Hg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Berlin 2008.

2 Vgl. Anke John, *Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren*, in: Michele Barricelli / Axel Becker / Christian Heuer (Hg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert*, Schwalbach/Ts. 2011, S. 192–213. Problematisierend dazu Wolfgang Hasberg, *Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Didaktik der Geschichte*, in: Arand, Tobias / Seidenfuß, Manfred (Hg.): *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 7)*, Göttingen 2014, S. 15–62. Überaus erhellend ist auch die Zusammenstellung von Interviews mit einflussreichen Protagonisten bei Thomas Sandkühler, *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976*, Göttingen 2014.

3 Simone Rauthe, *Geschichtsdidaktik – ein Auslaufmodell? Neue Impulse der amerikanischen Public History*, in: *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe*, 2 (2005), H. 2, (URL: <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4647>, zuletzt aufgerufen: 20.01.2020), Druckausgabe: S. 287–291.

auch die Bedeutung der akademischen Geschichtsdidaktik fragwürdig erscheinen – besonders in den 80er Jahren und nach der Jahrtausendwende; die Disziplin galt als allgemein zu theorielastig und praxisfern. In der Folge wurden Professuren und Lehrstühle nicht wiederbesetzt und die Lehre an vielen Standorten auf den Mittelbau übertrugen – was wiederum zu einem Rückgang im Potenzial bei der Forschung führte.

Die Krise scheint heutzutage im Wesentlichen überwunden, auch wenn eine Weiterentwicklung und ständige Selbstreflexion der Disziplin natürlich angeraten und vonnöten ist. Verschiedene Entwicklungen trugen zu dieser ‚Erholung‘ bei, nur wenige können hier genannt werden: Der bildungspolitische Trend hin zur Kompetenzorientierung nach dem PISA-Schock forderte die Expertise der Geschichtsdidaktik in Hinblick auf das historische Lernen; der Bologna-Prozess im Hochschulwesen führte vielerorts zur verbindlichen Festschreibung von (weiteren) geschichtsdidaktischen Inhalten in Modulen der Studienordnungen; die Studierendenzahlen stabilisierten sich vor dem Hintergrund eines momentan zu konstatierenden partiellen Lehrkräftemangels, die (geschichts-)didaktische Ausbildung gewann wieder an Wichtigkeit; nicht zuletzt ist der Bedeutungszuwachs der Disziplin im akademischen Drittmittelwettbewerb zu nennen, der z. B. durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – oft im Zusammenspiel mit anderen Disziplinen außerhalb der Geschichtswissenschaft – ermöglicht wurde. Schließlich ist Didaktik der Geschichte in der allgemeinen Wahrnehmung mittlerweile nicht mehr nur ausschließlich auf den Kosmos Schule fixiert, sondern wird durchaus als Player in den Kontexten von Public History und dem allgemeinen Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft wahrgenommen.<sup>4</sup>

Die elf in diesem Band abgedruckten Texte repräsentieren Theorien, Konzepte und thematische Ansätze, die die gegenwärtige deutschsprachige Geschichtsdidaktik entscheidend geprägt haben und prägen oder bestimmte Positionen wiedergeben, die nicht zuletzt für die heutige geschichtsdidaktische Forschung und Lehre relevant sind. Selbstverständlich konnte hier nur eine (subjektive) Auswahl getroffen werden, die in vielerlei Hinsicht diskutabel ist. Der älteste Aufsatz in diesem Band ist aus dem Jahr 1976. Es ließe sich kritisch fragen: Müsste nicht die geschichtsdidaktische Tradition der Weimarer Republik und der frühen Bundesrepublik mit vertreten sein? Müsste nicht auch auf die Tradition historisch-didaktischen Denkens bis mindestens ins 18. Jahrhundert verwiesen werden? Müsste nicht Johann Gustav Droysen als eine unhintergehbare Referenz für viele theoretische Zugriffe der Disziplin auftauchen? Fehlen nicht Artikel von weiteren wichtigen Autorinnen und Autoren, die die Geschichtsdidaktik inspirierten? Und ist nicht die DDR-Geschichtsmethodik auch auf ihre Weise produktiv gewesen?<sup>5</sup> Sind nicht in (noch) jüngerer Zeit viele Texte verfasst worden,

4 Vgl. z. B. dazu das anfangs vor allem von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern auf den Weg gebrachte Projekt des internationalen Blogjournals „Public History Weekly“: <https://public-history-weekly.degruyter.com>, zuletzt aufgerufen: 20.01.2020.

5 Dazu grundlegend Marko Demantowsky, Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR. Idstein 2003.

die die Zukunft der Geschichtsdidaktik intensiv beeinflussen werden? Die Antwort auf all diese Fragen lautet: ja. Nützliche Textsammlungen, die sich diesen Aspekten widmen, stehen also noch aus. Dem hier vorgelegten Band liegt aber die Entscheidung zugrunde, Programmatisches vorzulegen, das beginnend mit der Gründungs- oder Formierungsphase der Geschichtsdidaktik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin im Laufe der 70er Jahre bis in die jüngere Vergangenheit reicht und konkrete Wirkungen bis heute hat.<sup>6</sup>

Noch um 1970 wurde die Geschichtsdidaktik weitestgehend als Geschichtsmethodik betrachtet, deren Aufgabe es war, Wege aufzuzeigen, wie von der Forschung eruierte Sachverhalte den Schülerinnen und Schülern am effektivsten zu vermitteln seien. Es ließe sich von einer Didaktik des Geschichtsunterrichts sprechen, noch zugespitzter könnte man sagen: Es war eine „Didaktik der Geschichtsstunde“.<sup>7</sup> Das Theoriedefizit der Disziplin war offensichtlich. Jedoch war nicht nur die Didaktik theoriebedürftig, auch die Geschichtswissenschaft als Ganzes steckte in einer Legitimationskrise, weil sie sich theoretisch und methodologisch seit dem 19. Jahrhundert nicht mehr entscheidend weiter entwickelt hatte.<sup>8</sup> Beim Historikertag 1970 wurde die Frage „Wozu noch Geschichte?“ verhandelt, 1972 dann: „Ohne Geschichte leben?“. Das verweist beredt auf die Tatsache, dass gesellschaftliche Veränderungen im Gange waren, die die Geschichtswissenschaft zu der Zeit etwas behäbig aussehen ließen.<sup>9</sup> Aus unterschiedlichen Richtungen waren schließlich Impulse gekommen, die zu – auch strukturellen – Weiterentwicklungen beitrugen. Einmal ist in diesem Zusammenhang die Bildungsreform zu nennen, die unter der sozialliberalen Regierung an Fahrt gewonnen hatte. Hochschulen wurden ausgebaut oder neu gegründet, es gab bald nicht mehr nur an einzelnen Standorten eigene Professuren für die Didaktik der Geschichte. Dozentinnen und Dozenten der Pädagogische Hochschulen (PH) stießen im Rahmen der Eingliederung der PHs an die Universitäten (Ausnahme: Baden-Württemberg) hinzu. 1973 entstand der Fachverband der Disziplin, der ab 1975 offiziell Konferenz für Geschichtsdidaktik hieß.<sup>10</sup> Die forcierte bundesdeutsche Reformpolitik legte im Kultur- und Bildungsbereich in ihrem Demokratisierungsbestreben den Fokus stark auf Fragen der Gegenwart und Zukunft. Das Schulfach Geschichte hatte folglich auch das

---

6 Zur disziplinären Selbstvergewisserung gegen Ende der 70er Jahre: Eberhardt Schwalm (Hg.), *Texte zur Didaktik der Geschichte*, Braunschweig 1979; Hans Süsmuth (Hg.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, Paderborn 1980.

7 Thomas Sandkühler, *Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation. Diskurse der Disziplin im zeitgeschichtlichen Kontext um 1970*, in: Michael Sauer / Charlotte Bühl-Gramer / Anke John / Marko Demantowsky / Alfons Kenkmann (Hg.), *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 9), S. 313–332, hier: 327.

8 Vgl. Anke John, *Disziplin am Scheideweg* (wie Anm. 2), S. 196 f.

9 Vgl. ausführlich Sandkühler, *Historisches Lernen denken* (wie Anm. 2), S. 24 ff.

10 Zur Gründungszeit des Verbandes detailliert Friederike Volkmer-Tolksberg, *Zur Verbandsgeschichte der KGD 1970–1995*, in: Sauer u. a., *Geschichtslernen* (wie Anm. 7), S. 333–348.

Verhältnis zu Fächerverbänden wie Gemeinschaftskunde oder Gesellschaftslehre zu klären. Es geriet nun wie die Geschichtswissenschaft, die viele als Historische Sozialwissenschaft verstanden wissen wollten, unter Druck zu zeigen, was die Beschäftigung mit Geschichte für das Heute und das Morgen leisten könne. Die heftigen Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre ab 1972 waren ein Ausdruck der Richtungssuche dieser Zeit – dazu später mehr. In dieser Aufbruchzeit hatte die junge universitäre Disziplin der Didaktik der Geschichte sich zu bewähren. Sie tat das vernehmlich und mit einigem Einfluss. Mehr als je vorher schien nun auch mit der Geschichtsforschung ein Dialog auf Augenhöhe möglich. Das bekräftigte der Mannheimer Historikertag von 1976.<sup>11</sup> Gegen Ende der 70er Jahre kehrte in dieser Hinsicht jedoch bereits wieder Ernüchterung ein.

## I

Am Anfang war Jeismann.<sup>12</sup> Der Eindruck drängt sich auf, wenn man die vielen Verweise auf den Autor in Bezug auf die Etablierung der zentralen Kategorie „Geschichtsbewusstsein“ und die Herausbildung der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik in den 70er Jahren liest.<sup>13</sup> Freilich ist das zu simpel: Selbstverständlich hat Karl-Ernst Jeismann (1925–2012) weder den Begriff Geschichtsbewusstsein erfunden<sup>14</sup> noch als erster gefordert, die Geschichtsdidaktik müsse über die Schule hinaus wirken. Und doch ist Jeismann eine zentrale Figur, wenn es darum geht, nachzuzeichnen, wie sich (fast) eine ganze Disziplin nach und nach auf das Geschichtsbewusstsein als Hauptbezugspunkt in Forschung und Lehre verständigte. Viele Einführungs- und Überblickswerke der Disziplin rekurrieren auf Jeismann, wenn sie die „Didaktik der Geschichte“ als Wissenschaft sehen, die es mit dem „Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft“<sup>15</sup>

11 Belege für die fruchtbaren Gespräche über die Grenzen der Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft hinweg bei Erich Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977. Dieser Historikertag war auch geprägt durch harsche Kontroversen zwischen ‚Konservativen‘ und ‚Progressiven‘ innerhalb der Geschichtsdidaktik. In Erinnerung blieb vor allem die Auseinandersetzung zwischen Joachim Rohlfes und Annette Kuhn. Akribisch dokumentiert bei Sandkühler, *Historisches Lernen denken* (wie Anm. 2), S. 506–538.

12 Frei nach „Am Anfang war Napoleon“ von Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte*, Bd. 1. 1800–1866: Bürgerwelt und starker Staat. München 1983, S. 11. Bernd Schönemann rekurriert in seinem in diesem Band abgedruckten Text ebenfalls auf diesen rhetorischen Einstieg (hier S. 75–103, S. 75): „Am Anfang war Nietzsche“.

13 Bei Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn 2015, S. 45 heißt es beispielsweise, der in diesem Band abgedruckte Text sei „gleichsam die Gründungs-urkunde der wissenschaftlichen Disziplin Geschichtsdidaktik“.

14 Vgl. dazu jetzt die überaus gründlich nach Wurzeln des Begriffs forschende Studie: Jörg van Norden, *Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*, Frankfurt a. M. 2018.

15 Unten, S. 39.

zu tun habe (hier S. 37–54).<sup>16</sup> Dieser umfassende Anspruch weist den Weg zu einer disziplinären Selbstverortung, die weit über jenen einer klassischen (Schul-)Fachdidaktik hinaus geht. Die Zuständigkeit der Geschichtsdidaktik für die Phänomene der Geschichtskultur – der Begriff ist im eigentlichen Sinne zu der Zeit noch nicht modelliert – wird dadurch reklamiert und grundgelegt. Was genau unter dem Begriff Geschichtsbewusstsein zu verstehen ist, bleibt allerdings durchaus wolkig, wenn es bei Jeismann heißt, der Terminus sei „in einem sehr allgemeinen Sinne als das Ingesamt der unterschiedlichsten Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“<sup>17</sup> zu sehen. Diese Unbestimmtheit wurde verschiedentlich moniert, bis hin zu der zuspitzenden Frage, ob der Begriff Geschichtsbewusstsein nicht eher „Leerformel“ denn Fundamentalkategorie sei.<sup>18</sup> Ziemlich präzise umreißt Jeismann hingegen, in welchen Sektoren die Didaktik der Geschichte das Geschichtsbewusstsein zu erforschen habe: Einmal müsse im Bereich der *Morphologie* mit „empirisch analytischer Methode“<sup>19</sup> die Beschaffenheit des Geschichtsbewusstseins eruiert werden; daneben seien *Genese* und *Funktion* in den Blick zu nehmen. Im Zusammenhang mit der Forschung in diesen drei Sektoren – und auf deren Ergebnisse reagierend und aufbauend – habe sich schließlich die *Pragmatik* mit Fragen der Vermittlung auseinanderzusetzen, um auf Vorstellungen von Geschichte einzuwirken – in der Schule, aber auch über sie hinaus (z. B. in den Medien, im Museumsbereich, in der Denkmalpflege).<sup>20</sup>

Ähnlich einflussreich wie die Zentrierung der Geschichtsdidaktik auf das Phänomen Geschichtsbewusstsein wurde Jeismanns klare Verortung der Disziplin als Teil der Geschichtswissenschaft. In ihr wirke die Didaktik neben und im Zusammenspiel mit Geschichtstheorie und Forschung. Besonders deutlich wird damit die Auffassung zurückgewiesen, die Geschichtsdidaktik sei lediglich eine „fachspezifische Konkretisierung der allgemeinen Didaktik“.<sup>21</sup> Die enge Beziehung zur Geschichtsforschung sieht Jeismann gleichsam als Grundgegebenheit an: Weil jede Aussage über Vergange-

---

<sup>16</sup> Ausführliche wörtliche Zitate z. B. bei Baumgärtner, Wegweiser (wie Anm. 13), S. 31 sowie bei Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Hilke Günther-Arndt / Meik Zültsdorf-Kersting (Hg.), Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 6. überarb. Neuauf., Berlin 2014, S. 11 oder bei Lars Deile, Didaktik der Geschichte, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 27.1.2014 (URL: [http://docupedia.de/zg/Didaktik\\_der\\_Geschichte?oldid=130132](http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte?oldid=130132), zuletzt aufgerufen: 11.01.2020).

<sup>17</sup> Unten, S. 40.

<sup>18</sup> Joachim Rohlfes, Geschichtsbewußsein. Leerformel oder Fundamentalkategorie?, in: Ursula A.J. Becher / Klaus Bergmann (Hg.), Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben? Düsseldorf 1986, S. 92–95. Jeismann selbst hat durchaus Modifizierungen und Präzisierungen in seinem Verständnis von Geschichtsbewusstsein vorgenommen. Er unterschied Ende der 80er Jahre zwischen „Geschichtsverlangen“ (affektive Hinwendung zur Vergangenheit), „Geschichtsbild“, „historischem Verstehen“ und Geschichtsbewusstsein. Zu diesen (und weiteren) Entwicklungen sehr fundiert und ausführlich van Norden, Geschichte ist Bewusstsein (wie Anm. 14), S. 284 ff.

<sup>19</sup> Unten, S. 40.

<sup>20</sup> Vgl. unten, S. 40 ff.

<sup>21</sup> Unten, S. 44.

nes von einem „gegenwärtigen Orientierungswillen“ geprägt sei, besitze die Historie – selbst bei Leopold von Ranke, wie er betont – immer eine „didaktische Grundfunktion“.<sup>22</sup> Genauso stünden Didaktik und Theorie in engem Wechselverhältnis. Während Jeismann das Verhältnis dieser beiden Bereiche der Geschichtswissenschaft als „noch unbelastet“ bezeichnet, charakterisiert er die Beziehung zwischen Forschung und Didaktik als problematisch und „voller Mißverständnisse“ sowie „bisweilen voller Mißtrauen“.<sup>23</sup> Das zeige sich einerseits, wenn die Forschung die Didaktik auf Methodik reduziere, aber andererseits genauso, wenn Didaktikerinnen und Didaktiker Geschichte „nach Maßgabe eines bestimmten Zukunftswillens einsetzen wollen und damit hinter die wissenschaftliche Geschichtsforschung wieder zurückfallen“.<sup>24</sup> Jeismann spricht hier in polemischer Zuspitzung – nicht zuletzt durch ihre Nennung im Fußnotenapparat – vor allem Annette Kuhn an, deren geschichtsdidaktischen Zielsetzungen als Vertreterin einer kritisch-kommunikativen und emanzipatorisch orientierten Geschichtsdidaktik er sehr reserviert gegenüberstand.<sup>25</sup>

Insgesamt erweist sich der Text Jeismanns als kühne programmatische Positionierung, die überaus selbstbewusste Ziele formuliert: Die Didaktik der Geschichte sei als „neue, zu entwickelnde Disziplin der Geschichtswissenschaft [...] in Verbindung zur Historik und zur Forschung [...] aufgerufen, Geschichte und Gesellschaft auf eine neue und verantwortbare Weise wieder ins Verhältnis zu setzen“.<sup>26</sup> Retrospektiv lässt sich sagen, dass diese Überlegungen, die nicht zuletzt auf Diskussionen und Zusammenarbeit mit Vertretern der Geschichtstheorie und Geschichtsforschung auf dem Mannheimer Historikertag 1976 zurückgingen, letztlich erstaunlich wirkmächtig waren.<sup>27</sup>

Auf das oben angesprochene Problem der fehlenden Konturiertheit und der Unbestimmtheit des Terminus Geschichtsbewusstsein versuchte in den 80er Jahren unter anderem Hans-Jürgen Pandel (\*1940) zu reagieren. Das strukturanalytische Dimensionen-Modell Pandels darf sicher als eines der bekanntesten geschichtsdidaktischen Konzepte überhaupt gelten (hier S. 55–73). Wenn es um das Thema Geschichtsbewusstsein geht, gehört es in der Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen genauso zu den ‚kanonischen‘ Inhalten wie in den Ausbildungsseminaren der zweiten Phase der Lehrerbildung. Durch seine Abgegrenztheit und die klare Strukturierung ist es pragmatisch handhabbar und hat viele Impulse auch für empirische Forschung geliefert. Lehrkräfte verwenden die Kategorien häufig, um im Geschichtsunterricht Ziele zu bestimmen. Zentral ist dabei die Annahme, dass Geschichtsbewusstsein sich

---

22 Unten, S. 44.

23 Unten, S. 51.

24 Unten, S. 52.

25 Annette Kuhn, Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974.

26 Unten, S. 54.

27 Vgl. neben dem hier abgedruckten Beitrag von Jeismann weitere in: Kosthorst, Geschichtswissenschaft (wie Anm. 11).

nach Pandel im Wesentlichen in narrativer Kompetenz zeige. Schlicht gesagt, bedeutet das im Wesentlichen die Fähigkeit, „Geschichte zu erzählen und zu verstehen“.<sup>28</sup> Pandel beschreibt davon ausgehend das Geschichtsbewusstsein als eine von jedem Individuum zu entwickelnde „mentale Struktur“, die von „sieben aufeinander bezogenen Doppelkategorien“<sup>29</sup> gekennzeichnet wird. In der Ausdifferenzierung dieser Kategorien werde im Laufe des Aufwachsens eines Menschen das kognitive Bezugssystem grundgelegt, ohne das Geschichte weder verstanden noch erzählt werden könne.<sup>30</sup> Als die drei Basiskategorien, die den anderen vier „vorausliegen“<sup>31</sup>, gelten: Das Zeit- oder Temporalbewusstsein, das Differenzierungen und Zuordnungen zwischen den Polen von „früher – heute“ ermöglicht, das Wirklichkeits- oder Realitätsbewusstsein (real – imaginär) sowie das Wandel- oder Historizitätsbewusstsein (statisch – veränderlich). Dazu kommen vier gesellschaftliche Kategorien: Identitätsbewusstsein (wir – ihr/sie), politisches Bewusstsein (oben – unten), ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich) und moralisches Bewusstsein (richtig – falsch).<sup>32</sup>

Wie breitenwirksam Pandels normative Strukturierung des Geschichtsbewusstseins geworden ist, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass auch Lehrpläne sie als Grundlage für die Entwicklung ihrer Lernbereiche heranziehen. Gleichwohl wurden immer wieder Einwände gegen das Modell vorgebracht und Erweiterungsvorschläge geliefert: Klaus Bergmann und Susanne Thurn regten an, die Kategorie Geschlechterbewusstsein zu ergänzen, Michael Sauer schlug ein Perspektivenbewusstsein vor, Peter Gautschi ein Raumbewusstsein.<sup>33</sup> Pandel wies grundlegende Modifikationen immer zurück, hat sein Modell selbst jüngst aber um die Kategorie „Emotionalität“ ergänzt.<sup>34</sup>

Der Begriff „Geschichtskultur“ entwickelte sich spätestens in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts zum zweiten Zentralbegriff geschichtsdidaktischer Forschung und Lehre (neben dem Geschichtsbewusstsein). In der von Jeismann geforderten Positionierung der Geschichtsdidaktik wurde die Reklamierung der Zuständigkeit der

---

28 Unten, S. 57.

29 Unten, S. 58.

30 Vgl. unten, S. 58.

31 Unten, S. 58.

32 Vgl. unten, S. 58 f.

33 Vgl. dazu mit weiteren Beispielen Barbara Hanke, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins 2.0 – ein Vorschlag, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 10, 2019, H. 1, S. 126–136, hier: S. 129 f. Die Autorin liefert selbst in Anschluss an Martin Lücke einen grundlegenden Modifikationsvorschlag: Sie möchte den geschichtlichen Dimensionen Zeit-, Wandel- und Wirklichkeitsbewusstsein die drei gesellschaftlichen Dimensionen „Differenzbewusstsein“, „Identitätsbewusstsein“ und „Wertebewusstsein“ an die Seite stellen. Vgl. ebd., S. 130 ff.

34 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach Ts. 2013, S. 148–150. Ulrich Baumgärtner merkt mit Recht kritisch an, dass diese Kategorie quer zu den anderen sieben liege und sich nicht konsequent in Pandels Ursprungskonzept einpasst, nicht zuletzt weil sie als einzige nicht als Doppelkategorie angegeben wird. Vgl. Baumgärtner, Wegweiser (wie Anm. 13), S. 37.

Disziplin in Fragen des außerschulischen Gebrauchs der Historie ja bereits deutlich. Diesen Weg beschritt die Geschichtsdidaktik in der Folge zunehmend konsequenter, was von anderen Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft mitunter durchaus kritisch gesehen wurde (und wird).<sup>35</sup> In dem in diesem Band vorgelegten Text von Bernd Schönemann (\*1954), der sich mit dem Verhältnis von „Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur“ beschäftigt (hier S. 75–103) und der auf das Grundsatzreferat der Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1999 zurückgeht,<sup>36</sup> wird der Begriff gründlich kontextualisiert und auch historisch verortet. Von Nietzsche ausgehend beleuchtet der Autor in einem ersten Kapitel zunächst Entwicklungen außerhalb der Geschichtswissenschaft, die für die Genese einer akademischen Auseinandersetzung mit Geschichtskultur von Bedeutung waren. Als Einflussgrößen aus der Geschichtstheorie führt er Johann Huizinga und Jörn Rüsen an. Für das Gebiet der historischen Forschung sieht Schönemann fünf Themenkomplexe, von denen einschlägige Impulse für die Analyse von Geschichtskultur ausgingen („Geschichte als Argument“, „National- und Kriegerdenkmäler“, „Feste und Feiern“, „Öffentlichkeitshistorismus“, „Erinnerungs- und Memorialkultur“).<sup>37</sup> Schließlich wendet sich der Autor den geschichtsdidaktischen Zugängen zu, die er seit dem Ende der 70er Jahre nachzeichnet. Mit Beginn der 90er Jahre konstatiert Schönemann einen entscheidenden Schub für die Auseinandersetzung der Disziplin mit der Geschichtskultur. Vor allem die Publikationen Jörn Rüsen hätten dazu geführt, dass Geschichtskultur eine zentrale disziplinäre Kategorie werden konnte.<sup>38</sup> Damit habe sich auch der Blick auf die Schule verändert: War sie vorher meist antipodisch der außerschulischen Öffentlichkeit und der Alltagswelt gegenübergestellt, ist sie bei Rüsen ein selbstverständlicher Faktor – eine Institution – innerhalb des Kosmos der Geschichtskultur. Rüsen prägte in einem wichtigen Aufsatz von 1994 auch die gängige Formel, die die beiden geschichtsdidaktischen Zentralkategorien in einen Zusammenhang bringt: „Geschichtskultur läßt sich also definieren als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewußtsein im Leben einer Gesellschaft.“<sup>39</sup>

---

35 Vgl. hier mit besonderem Bezug auf die Zeitgeschichte Martin Sabrow, Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 2 (2005), H. 2 (URL: <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4668>, zuletzt aufgerufen: 11.01.2020), Druckausgabe: S. 268–273.

36 Vgl. den kompletten Tagungsband: Bernd Mütter / Bernd Schönemann / Uwe Uffelman (Hg.), Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 11), Weinheim 2000.

37 Vgl. unten, S. 75–83.

38 Vgl. unten, S. 87.

39 Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Füßmann / Heinrich Theodor Grütter / Jörn Rüsen (Hg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u. a. 1994, S. 3–26, hier: S. 5. Von wesentlicher Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die Auffächerung der Geschichtskultur in drei Dimensionen – nämlich die ästhetische, die politische und kognitive –, die mit dem Fühlen, Wollen und Denken respektive den Prinzipien von Kunst



Die folgenden Kapitel des Textes verlassen die historische Betrachtung und liefern systematische und empirische Überlegungen, von denen einige heutzutage als grundlegend für die Analyse von Geschichtskultur gelten können. Zunächst findet Schönemann im Anschluss an Rüsen ein eingängiges Bild für den bereits angesprochenen Zusammenhang von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur: Beide seien als „zwei Seiten einer Medaille“ zu verstehen – Ersteres als „*individuelles* Konstrukt, das sich in Internalisierungs- und Sozialisierungsprozessen aufbaut, auf der anderen Seite Geschichtskultur als *kollektives* Konstrukt, das auf dem entgegengesetzten Wege der Externalisierung entsteht und uns in Objektivierungen mit dem Anspruch auf Akzeptanz entgegentritt“.<sup>40</sup> Der Terminus sei zudem vor allem wissenssoziologisch und weniger anthropologisch (wie bei Rüsen) als „heuristische Kategorie“<sup>41</sup> zu begreifen. Schönemann sieht Geschichtskultur als ein von Kommunikation durchformtes soziales System, das dimensional nach Institutionen, Professionen, Medien sowie Adressaten bzw. Publika gegliedert ist und dementsprechend untersucht werden kann.<sup>42</sup> Intensiv rezipiert werden nicht zuletzt die Leitmuster gesellschaftlicher Geschichtskultur, die der Autor für verschiedene Zeitabschnitte postuliert: Für die Vormoderne sieht er das Muster „Geschichte als Nutzen“ wirken, während sich in der Moderne „Geschichte als Bildung“ herausgeschält habe. Für die Postmoderne (nach 1968) sei insbesondere das Leitmuster „Geschichte als Event“ prägend. Vor allem die letzte Zuschreibung scheint trotz ihres verallgemeinernden und kulturkritischen Tones in vielen Kontexten anschlussfähig, wenn diagnostiziert wird, dass Geschichte im zeitgenössischen Umgang „nicht als nützliche Kenntnis oder als Bildungsgut, sondern als Erlebnis“ im Kurs steht, z. B. „in der historisch kostümierten Gastronomie, beim Ritterturnier auf dem Mittelaltermarkt oder eben während der Reise“.<sup>43</sup>

Im letzten Kapitel zeigt Schönemann resümierend Perspektiven geschichtsdidaktischer Beschäftigung in den Bereichen Empirie und Pragmatik auf. Zwei der prag-

---

(Schönheit), Politik (Macht) und Wissenschaft (Wahrheit) korrespondierten. Ebd., S. 17 sowie bei Schönemann in diesem Band unten, S. 88.

40 Unten, S. 90. Als solche Objektivierungen, die die Außenseite gesellschaftlichen Geschichtsbewusstseins repräsentieren, sind beispielsweise Denkmäler, historische Feste, Jubiläen oder Institutionen wie Museen zu betrachten. Vgl. dazu auch Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft (wie Anm. 16), S. 17.

41 Unten, S. 92.

42 Vgl. S. 93. Der Terminus „soziales System“ wird in abgedrucktem Text noch nicht verwendet; in späteren Publikationen schärfte sich die Begrifflichkeit: Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft (wie Anm. 16), S. 18 f.

43 Unten, S. 96. Die Untersuchung von Geschichtskultur in ihrer historischen Dimension – z. B. über die angegebenen Leitmuster – unterscheidet Schönemanns Auffassung des Forschungsfeldes von den Überlegungen Hans-Jürgen Pandels, der den geschichtsdidaktischen Zugriff auf die Geschichtskultur nur in der Betrachtung der „Verarbeitung von Geschichte in der *gegenwärtigen* Lebenswelt“ sehen will. Hans-Jürgen Pandel, Geschichtskultur, in: Michele Barricelli / Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 147–159, hier: S. 150. Alles andere gehört nach Pandel in den Bereich der Kulturgeschichte.

matischen Aspekte seien hier hervorgehoben, weil sie verdeutlichen, wie sensibel gegenwärtige Entwicklungen zur Entstehungszeit des Textes antizipiert wurden: Einmal setzt sich der Autor vehement dafür ein, Geschichtskultur zum Unterrichtsinhalt in der Schule zu machen – dass dies mittlerweile, wenn auch nicht vollgültig, so aber doch tendenziell umgesetzt wurde, zeigen auch nur flüchtige Blicke in aktuelle Lehrpläne und Schulbücher; für so gut wie alle Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker ist diese Forderung mittlerweile ein Allgemeinplatz.<sup>44</sup> Geschichtskultur kann dabei im Unterricht als Lernanlass, als Lernort sowie als Lerngegenstand dienen.<sup>45</sup> Zum zweiten spricht er an, was mittlerweile in der Herausbildung einer akademisch orientierten geschichtswissenschaftlichen Disziplin ‚Public History‘ immer stärker verwirklicht scheint: Die universitäre Geschichtsdidaktik müsse z. B. im Rahmen eines Magisterstudiengangs „auch für diejenigen Studierenden attraktiver werden, die bewußt *kein* Lehramt anstreben, sondern sich später in außerschulischen Arbeitsfeldern professionell mit der Vermittlung von Geschichte befassen wollen: in Museen, Archiven und Gedenkstätten, in Presse, Rundfunk und Fernsehen oder in Einrichtungen der Erwachsenenbildung“.<sup>46</sup>

## II

1976 wurde auf dem Mannheimer Historikertag mit der „Geschichtsdidaktik (Probleme Projekte Perspektiven)“ eine neue Zeitschrift präsentiert. Sie sollte dem jungen, engagierten und sich ‚progressiv‘ verstehenden wissenschaftlichen Nachwuchs ein Forum bieten.<sup>47</sup> Nicht zuletzt sah man darin eine Chance, der als über Gebühr konservativ empfundenen ‚Gegenseite‘, die mehrheitlich in der GWU („Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“) publizierte und nicht zuletzt Karl-Ernst Jeismann und Joachim Rohlfes als Wortführer hatte, eine Veröffentlichungsplattform entgegenzusetzen.

Um die Zeitschrift versammelten sich viele Autorinnen und Autoren, die in der heißen Debatte um die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ab 1972 immer

---

44 Vgl. dagegen die kritische Diagnose, dass nur ein oberflächliches Verständnis von Geschichtskultur bei Lehrkräften nachzuweisen ist, bei Daniel Münch, Geschichtskultur im Geschichtsunterricht – Deutungen reflektieren oder Inhalte vermitteln?, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16, 2017, S. 176–182.

45 Vgl. hierzu Dietmar von Reeken, Geschichtskultur im Geschichtsunterricht – Begründungen und Perspektiven, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 55, 2004, S. 233–240, hier: 238 ff.

46 Unten, S. 103. Dass die Herausbildung einer Public History-Community nicht immer (eng) mit der Geschichtsdidaktik verbunden ist und bisweilen sogar als eine Art ‚Konkurrenz‘ wahrgenommen wird, bedarf hier keiner weiteren Erläuterung. Die enge Beziehung zwischen Geschichtsdidaktik und Public History wird zurecht betont in Martin Lücke / Irmgard Zündorf, Einführung in die Public History, Göttingen 2018.

47 Als Herausgeber fungierten: Klaus Bergmann, Werner Boldt, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider und Lothar Steinbach.