

"Zeitgeschichte als Aufgabe" - Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht

von Hartmut Voit

1. Vorbemerkung*

Es ist nun über ein halbes Jahrhundert her. Im Januar 1953 eröffnete Hans Rothfels die erste Nummer der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte mit der epochemachenden Grundsatzbetrachtung "Zeitgeschichte als Aufgabe".¹ Damit setzte eine neue Entwicklung in der langen Tradition der Zeitgeschichtsschreibung ein. Aufsatz und Zeitschrift markieren den Beginn der modernen Zeitgeschichte in Deutschland, die sich nun als historiographische Subdisziplin innerhalb und außerhalb der Universität auch institutionell etablierte. Zwar artikulierte sich die Zeitgeschichte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs zunächst eher "verhalten und vorwiegend innerfachlich", weil die moralische, rechtliche und materielle Wucht der Betroffenheit nicht so sehr das historische Interesse an Aufklärung provozierte, sondern vor allem die Neigung zur Verdrängung einer katastrophalen Geschichte verstärkte.² Doch mit zunehmendem Abstand von den belastenden Ereignissen wuchs die Nachfrage nach Zeitgeschichte.

Die Konjunktur in unserer Zeit ist unübersehbar. Sie resultiert vor allem aus dem Interesse der nachkommenden - nicht mehr direkt betroffenen - Generationen an den politischen und gesellschaftlichen Umbrüchen des 20. Jahrhunderts, eines Jahrhunderts der Ideologien. Jeder dieser dicht aufeinander folgenden Umbrüche verstärkt das Bedürfnis nach historischer Vergewisserung. Wie erklären sich die Zäsuren von 1917/18, 1933, 1945, 1989/90, 2001? Die Antwort darauf geben nicht nur die Zeithistoriker. In Konkurrenz zu ihnen treten andere Informationsinstanzen. Es entsteht eine richtige Gedächtnis- und Erinnerungsindustrie, die vor allem von den Massenmedien betrieben wird und die ihre eigene Deutungskompetenz entwickelt. Zeitgeschichte wird medialisiert.³ Das eröffnet Chancen, birgt aber auch

* Der Beitrag wurde bereits 2002 im ersten Heft der neuen Zeitschrift für Geschichtsdidaktik unter dem Titel „Vortüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte“ veröffentlicht (S. 7-17); er wird hier - geringfügig verändert und aktualisiert - noch einmal abgedruckt.

¹ Hans Rothfels: Zeitgeschichte als Aufgabe. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 1 (1953), S. 1-8.

² Martin Sabrow: Die DDR im nationalen Gedächtnis. In: Jörg Baberowski u. a. (Hrsg.): Geschichte ist immer Gegenwart. Vier Thesen zur Zeitgeschichte. Stuttgart/München 2001, S.93.

³ Hans-Peter Schwarz: Die neueste Zeitgeschichte. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 51(2003), S. 9ff. / Konrad H. Jarausch: Zeitgeschichte und Erinnerung. Deutungskonkurrenz oder Interdependenz? In: Konrad H. Jarausch/Martin Sabrow (Hrsg.): Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt. Frankfurt a. M./New York 2002, S. 9-37

Probleme. Auf jeden Fall wird der Deutungsanspruch der Geschichtswissenschaft immer weniger akzeptiert. Pointiert gefragt: Darf der Zeithistoriker nur noch recherchieren, und muss er die publikumswirksame Darstellung anderen überlassen? Hier entsteht in der Tat ein Konflikt. Die Geschichtsdidaktik sollte reagieren und vermitteln; sie sollte den Versuch unternehmen, aus dem Konflikt eine Interdependenz zu machen - also z.B. Geschichtskultur, wie sie in der Öffentlichkeit begegnet, in ein Konzept des historischen Lernens an und mit Zeitgeschichte zu integrieren.

II. Historisches Lernen in epochenspezifischer Differenzierung

Es gibt keine eigentliche Epochendidaktik, wohl aber die Notwendigkeit einer epochenspezifischen Differenzierung. Moderne Geschichtsdidaktik, die Geschichtsbewusstsein in gewissem Maße unabhängig von einer quantifizierbaren Menge chronologisch zu vermittelnder Fakten vorzüglich als eine Qualifikation im Sinne fachspezifischer Denkkategorien, Fragestellungen und Arbeitsweisen definiert, hat sich an den Prinzipien geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu orientieren, die für alle Epochen der Geschichte gleichermaßen verpflichtend sind. Die Gültigkeit der historischen Methode ist unteilbar. Wir können bekanntlich nicht direkt auf das vergangene Geschehen als unseren Untersuchungsgegenstand zurückgreifen, sondern müssen uns damit begnügen, einzelne Aspekte dieses Geschehens mit Hilfe der historischen Quellen und der kritischen Quellenanalyse zu rekonstruieren. Das ist die "Konstitutionsleistung des Forschers".⁴ Er ist bei seiner Arbeit immer den Bedingungen disziplinärer Erkenntnistheorie unterworfen, unabhängig davon, ob er sich im Bereich der Alten, Mittleren oder Neuen Geschichte bewegt. Althistoriker haben z.B. immer wieder auch überzeugende zeitgeschichtliche Analysen geschrieben. Arthur Rosenbergs zweibändige Geschichte der Weimarer Republik, erschienen 1928 und 1935, ist dafür Beweis. Es gibt also keine prinzipiellen Unterschiede, wohl aber graduelle. Diese resultieren vor allem aus dem kürzeren oder längeren zeitlichen Abstand des Forschers zum jeweiligen Forschungsgegenstand und aus den qualitativen und quantitativen Veränderungen der Quellenstruktur. Dem Zeithistoriker steht anders als dem Althistoriker eine nahezu unbegrenzte Menge an Quellen zur Verfügung; er arbeitet mit neuen Quellensorten; sein historisches Erkenntnisinteresse ist in besonderem Maße auf Gegenwart und Zukunft ausgerichtet. Das sind in der Tat unübersehbare Un-

⁴ Wolfgang Hardtwig: Geschichtsreligion - Wissenschaft als Arbeit - Objektivität. Der Historismus in neuer Sicht. In: Historische Zeitschrift Bd. 252 (1991), S. 23.

terschiede, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, von epochenspezifischen Merkmalen oder Besonderheiten zu sprechen, ohne deshalb die Einheit der historischen Methode aufzugeben.

Eine Geschichtsdidaktik, die als übergeordnete Aufgabe die Entwicklung eines rationalen und humanen Geschichtsbewusstseins definiert, wird folgerichtig die Bedeutung einer unreflektierten und potentiell ideologieträchtigen Vermittlung fertiger Urteile der Forschung zugunsten historischer Denkprozesse und Erkenntnisverfahren relativieren. Sie muss die historische Methode samt ihren epochenspezifischen Akzentuierungen in ihr Wissenschaftskonzept integrieren, um die Lernenden zu befähigen, diese "Konstitutionsleistung des Forschers" in elementarer Weise zu erbringen. Die Zielsetzung gilt für alle institutionell-intentionalen Lernprozesse. Drei kleine Beispiele aus dem Geschichtsunterricht sollen das Methodenlernen in epochenspezifischer Differenzierung verdeutlichen. Der Schwerpunkt der Methodenreflexion liegt dabei auf der für die jeweilige Epoche "repräsentativen" Quellenstruktur. Grundschüler lernen bereits frühzeitig an Werkzeugen der Vorgeschichte den forschenden Umgang mit gegenständlichen Quellen; sie fragen nach den Menschen "hinter den Gegenständen" und gehen bei diesem Versuch einer Rekonstruktion der Lebenszusammenhänge prinzipiell den gleichen Erkenntnisweg wie der Historiker. Schüler des 7. Schuljahrs, die sich mit der Epoche der Frühen Neuzeit beschäftigen, arbeiten mit kritischer Graphik, z.B. mit Flugblättern der Reformation; sie dechiffrieren die religiösen "Feindbilder" und lernen dabei Prinzipien quellenkritischer Bildanalyse. Im 9. Schuljahr wird dann im Rahmen eines zeitgeschichtlichen Projekts die Befragung von Zeitzeugen (oral history) geübt; die Schüler, die sich hier selbst am "Produktionsprozess" dieser mündlichen Quellen beteiligen, lernen den kritischen Gebrauch der Aussagen von Mitlebenden. Die Beispiele zeigen: Historisches Lernen, das gleichermaßen schülergerecht und wissenschaftskonform organisiert werden soll, ist ohne Methodenkompetenz nicht möglich. "Der Schüler muß Methode haben."⁵ Und in dieser sollen dann auch die epochenspezifischen Besonderheiten aufgehoben sein. Methode in diesem differenzierten Verständnis hat eine kritische Funktion, sie wirkt aufklärerisch; ihr hohes Maß an Transferierbarkeit hilft bei der Bewältigung der Wissensakkumulation. Methodenorientierter Geschichtsunterricht bedeutet, dass die Schüler von der Grundschule an die Chance erhalten, in Abkehr von einem autorisierten und scheinbar objektiven Geschichtsbild die historische Erkenntnis- und Urteilsbildung in und außerhalb der Schule weitgehend selbständig zu organisieren.⁶

⁵ Hugo Gaudig: Die Methode: In: ders.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. 1, Leipzig 1917, S. 90.

⁶ Hartmut Voit: Aspekte eines Tagungsfazits. In: Bernd Schönemann/Uwe Uffelmann/ Hartmut Voit (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. Weinheim 1998, S.

Methodenkompetenz als wesentlicher Bestandteil eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist an historischen Inhalten zu entwickeln, die nicht von vornherein bestimmt, aber auch nicht von vornherein beliebig sind. Hier liegt ein besonderes Problem mit einer unübersehbaren epochenspezifischen Dimension. Das zeigt sich vor allem bei den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht. Angesichts der disziplinären Wissensakkumulation stellt sich bei einem kaum noch zu verändernden Lernzeitbudget immer dringlicher das Problem der Auswahl. Es gibt zumindest drei gewichtige Ursachen für diesen Akkumulationsdruck. Geschichte als "integrative Disziplin" arbeitet gleichsam von Anfang an mit einem ganz außerordentlich hohen Vorkommen an Wissen, da sie grundsätzlich alle Bereiche vergangenen menschlichen Handelns und Leidens möglichst umfassend zu rekonstruieren versucht. Dazu kommt: Durch die fortschreitende Zeit gewinnt das geschichtliche Wissen gegenüber dem aktuellen Wissen zunehmend an Gewicht. Geschichte wird immer "länger" und dadurch immer informationsreicher und erklärungs mächtiger (vertikale Wissensakkumulation). Eine dritte Ursache ist die Globalisierung. Sie produziert einen enormen Wissenszuwachs. In einer immer kleiner werdenden Welt verdichten sich die historischen Bezüge notwendig zu einem universalen Geschichtsbild (horizontale Wissensakkumulation). Mit welchen Inhalten also sollen sich die Lernenden vorzugsweise beschäftigen? Hier ist die Geschichtsdidaktik gefordert. Sie hat mehr noch als die Geschichtswissenschaft die heikle Aufgabe, die Relevanz der "Stoffe" zu diskutieren: ihren praktischen Nutzen für die historisch-politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft zu bestimmen und vernünftige Kriterien für die Setzung von Prioritäten im Rahmen eines umfassenden Elementarisierungskonzepts zu entwickeln. Ziel ist eine optimale Wissenstradierung, die "Abkürzung des Traditionsgutes ... ohne substantiellen Verlust an Inhalten und Anschaulichkeit".⁷ Wenn man die Konzeption traditioneller Lehrpläne nicht für naturwüchsig, sondern für verbesserungsfähig und verbesserungswürdig hält, wäre z.B. zu fragen: Wie viel an Mittelalterlicher Geschichte wollen wir den Schülern zumuten? Was sind die für das Verständnis dieser vergangenen Epoche bedeutungsvollen Inhalte? Gibt es im Mittelalter ein Modernisierungspotential, das die Entstehung und Durchsetzung unserer modernen Welt begünstigte und dessen Kenntnis unverzichtbar ist für das Verständnis unserer Gegenwart? Zu einem anderen Fragenkomplex: Erklärt sich der für die Zeitgeschichte reservierte große Raum im Lehrplan vielleicht aus einem kurzschlüssigen und deshalb fragwürdigen

345ff./ Hansjürgen Pandel: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2000.

⁷ Max Liedtke: Bildung und Bildungsziele. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst Tradition und Perspektive. 150 Jahre Bayerisches Kultusministerium. München 1997, S. 275.

Aktualitätsverständnis, das Geschichte im affirmativen Sinne überwiegend nur als unmittelbare Vorgeschichte der eigenen Gegenwart begreift? Welche Funktionen hat überhaupt die Zeitgeschichte? Ist es im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen (europäische Einigung, Globalisierung, Fremdenfeindlichkeit usw.) nicht von Vorteil, an der "möglichst breiten Offenhaltung des historischen Bewusstseins zu arbeiten sich verstärkt mit zeitlich (und räumlich) feinen Sachverhalten auseinanderzusetzen und gerade auch durch den Umgang mit fremd gewordener Vergangenheit die systemimmanente Sichtweise aufzubrechen und das eigene Identitätskonzept zu erweitern?"⁸

Es gibt keine eigentliche Epochendidaktik. Aber wir müssen epochenspezifisch differenzieren, um das Bildungspotential der "ganzen" Geschichte, aufgehoben in den je besonderen Strukturen der einzelnen Epochen, immer vollständiger zu begreifen und fach- und schülergerecht in den Prozess des historischen Lehrens und Lernens zu integrieren. Das ist notwendig für die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Die folgenden Ausführungen sollen das Gemeinte am Beispiel der Zeitgeschichte konkretisieren.

III. Was heißt und wozu betreiben wir Zeitgeschichte?

III. 1. Definitionsprobleme: Epochencharakter und Methoden der Zeitgeschichte

Die vom Hamburger Institut für Sozialforschung erarbeitete Wanderausstellung "Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht, 1941 bis 1944", die in ihrem knapp fünfjährigen Gang durch 34 Städte in Deutschland und Österreich ein Besucherpublikum von etwa 850 000 (und zusätzlich noch ein viel größeres Medienpublikum) erreicht und sehr emotional angesprochen hatte, ist nach zunehmender Kritik in November 1999 "stillgelegt" worden, um von einer unabhängigen Historikerkommission überprüft zu werden. Nach einjähriger Arbeit haben die Gutachter auf 96 Seiten zum Teil erhebliche Einwände formuliert. Das hatte Konsequenzen. Die Ausstellung war so nicht mehr zu halten; das Hamburger Institut hat inzwischen eine revidierte Fassung vorgelegt. Aufstieg und Fall der alten Ausstellung, die selbst schon ein forschungswürdiges Ereignis der Zeitgeschichte geworden ist, machen wenigstens dreierlei deutlich: erstens das enorme Interesse an und die existentielle Betroffenheit durch Zeitgeschichte; zweitens die auffällige Diskrepanz zwischen dem Kenntnisstand der zeitgeschichtlichen Forschung und dem

⁸ Jürgen Kocka: Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft. In: Willi Oelmüller (Hrsg.): Wozu noch Geschichte? München 1977, S. 28.

öffentlichen Geschichtsbewusstsein; drittens methodische Unsicherheiten der Geschichtswissenschaft im Umgang mit Zeitgeschichte.⁹ Der Versuch, Zeitgeschichte als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft genauer zu bestimmen, provoziert unweigerlich eine komplizierte Periodisierungsdiskussion, die hier freilich nur skizzenhaft vorgestellt werden kann. In einer ersten Annäherung an den Begriff lässt sich Zeitgeschichte als "Gegenwartsvorgeschichte" beschreiben, die wohl im Zusammenhang mit der Vergangenheitsgeschichte steht, gleichzeitig aber auch einige unübersehbare Besonderheiten aufweist. Zeitgeschichte ist der "mit der Gegenwart am engsten verbundene Zweig der Geschichtswissenschaft".¹⁰ Aber was bedeutet dies konkret im Hinblick etwa auf eine greifbare Epochenzäsur? Bei dieser Frage beginnen nun die ernsthaften Definitionsprobleme. Es geht um die verschiedenen "Anfänge". Während z.B. die *histoire contemporaine* in Frankreich bis 1789 zurückreicht und die *contemporary history* in England bis 1832, bezog sich Zeitgeschichte in der DDR vor allem auf die Epoche nach 1945. In der Bundesrepublik wurde und wird überwiegend mit dem Ersten Weltkrieg (1917) der Beginn der Zeitgeschichte angesetzt. Diese Epochenzäsur geht auf Hans Rothfels zurück, der 1953 in seinem programmatischen Aufsatz zur Eröffnung der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte knapp, aber wirkungsgeschichtlich bedeutsam formulierte: "Der Begriff von Zeitgeschichte ... beruht demnach auf der Ansicht, dass etwa mit den Jahren 1917/18 eine neue universalgeschichtliche Epoche sich abzeichnen begonnen hat".¹¹ Das steht auf Seite 6 des ersten Heftes dieser neuen Zeitschrift; auf Seite 2 findet sich eine grundsätzlich andere Definition desselben Autors: Zeitgeschichte ist die "Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung". Rothfels verstärkt noch dieses Konzept der "Mitlebenden", indem er es disziplingeschichtlich in die lange Tradition der Zeitgeschichtsschreibung seit Thukydides und dessen "Objektivierung des hellenischen Bürgerkriegs" stellt. Er erinnert damit an die schon fast in Vergessenheit geratene Tatsache, dass die "Beschäftigung mit der Geschichte der eigenen Zeit seit der Antike ununterbrochen zu den am stärksten gepflegten Bereichen der kritischen Geschichtsschreibung gehört".¹² Rothfels' Konzept der "Mitlebenden" begründet einen neuen, einen dynamischen oder relativen Epochenbegriff. Man könnte auch

⁹ Hartmut Voit: Erinnerungskultur und historisches Lernen. Überlegungen zur "Wehrmachtsausstellung" aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelman (Hrsg.): *Geschichtskultur. Theorie - Empirie - Pragmatik*. Weinheim 2000, S. 95ff. / Internetveröffentlichung: www-his-online.de/presse/Bericht_der_Kommission.pdf.

¹⁰ Hans Günter Hockerts: Zeitgeschichte in Deutschland. Begriff, Methoden, Themenfelder. In: *Historisches Jahrbuch* 113 (1993), S. 98.

¹¹ Rothfels, S. 6.

¹² Vgl. Eberhard Jäckel: Begriff und Funktion der Zeitgeschichte. In: Eberhard Jäckel/Ernst Weymar (Hrsg.): *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*. Stuttgart 1975, S. 165.

von einem generationellen Ansatz sprechen, der in Opposition zum traditionellen grundsätzlich eher statisch geprägten - Verständnis von historischer Epoche steht. Zeitgeschichte beginnt also nach dieser Definition jeweils mit einer neuen Generation und ist dann logischerweise nicht mehr generell datierbar; sie existiert immer und wächst mit den Generationen. Epochenjahr 1917 oder "Epoche der Mitlebenden"? Wie ist nun mit dieser doppelten Definition von Rothfels umzugehen? Handelt es sich hier um eine terminologische Schwäche oder gar um einen Widerspruch? Manche Zeithistoriker, unter ihnen Eberhard Jäckel, sprechen in der Tat vom "Dilemma seiner Definition".¹³ Und daran ist Rothfels nicht ganz unschuldig, denn er lässt es in seinem Aufsatz, mit dem er die "Wiedergewinnung eines alten Arbeitsfeldes" für die Geschichtswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg so erfolgreich eingeleitet hat, an Ausführlichkeit und Deutlichkeit in dieser Hinsicht fehlen. Es bedarf schon einer verständnisvollen Interpretation, um diesen (scheinbaren) Widerspruch aufzulösen und dem "Dilemma seiner Definition" eine positive Wendung zu geben. So muss man zunächst feststellen, dass für Rothfels und seine Generation diese doppelte Definition ohnehin keinen Widerspruch bedeutete: Das Jahr 1917 ließ sich wie selbstverständlich in die "Epoche der Mitlebenden" einordnen. Das galt und gilt dann aber immer weniger für die folgenden Generationen. Sollte man nun an diesem bzw. überhaupt an einem absoluten Epochenbeginn festhalten und dabei in Kauf nehmen, dass Zeitgeschichte immer "länger" würde und damit ihrer besonderen gesellschaftlichen Funktionen zunehmend verlustig ginge? Hier bietet sich nun eine Lösung an, welche die Vorteile der beiden Definitionen miteinander verbindet und dem Rothfelschen Konzept von 1953 im Nachhinein eine dauerhafte Perspektive verleiht. Zeitgeschichte muss zunächst und vor allem die "Epoche der Mitlebenden" sein, also grundsätzlich undatierbare "Gegenwartsvorgeschichte". Aber darüber hinaus muss dieses im Grunde ahistorische Konzept noch mit historischen Inhalten aufgefüllt werden. Es geht um die Herstellung eines objektiv sinnvollen geschichtlichen Zusammenhangs: um Ereignisse und Strukturen, welche die Gegenwart noch unmittelbar bestimmen und im Bewusstsein der "Mitlebenden", im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis, verankert sind. Ein solcher flexibler Epochenbegriff macht es möglich, zusätzlich zur Geschichte der lebenden Generationen auch noch weiter zurückreichende sachstrukturelle Zusammenhänge der Zeitgeschichte zuzurechnen und gleichsam in ihr "aufzuheben". Das wäre z.B. von heute aus gesehen: Erster Weltkrieg, Weimarer Republik, Nationalsozialismus, 1945, 1989. Zeitgeschichte gleicht dann, wie es Hockerts anschaulich formuliert, einem "ausgedehnten Bahnhofsbereich, in dem und lange Züge aus verschiedenen Richtungen nach sehr unterschiedlich

¹³ Jäckel, S. 171.

langer Fahrtdauer eintreffen".¹⁴ Man kam auf diese Weise Zeitgeschichte auch eine ältere, neuere und neueste untergliedern. Das auffällige Interesse von Jugendlichen an der "Wehrnachtsausstellung" ist ein Interesse an der älteren Zeitgeschichte, die für diese jugendlichen Besucher nur noch in Ausnahmefällen über Zeitzeugen sekundär erfahrbar, aber trotzdem noch "betreffend" ist.¹⁵

Zeitgeschichte unterscheidet sich in ihren Methoden nicht grundsätzlich von "Vergangenheitsgeschichte". Aber es gibt methodische Spezifika: graduelle, nicht prinzipielle Unterschiede. Auch hier hat bereits Hans Rothfels mit einigen knapp Bemerkungen die notwendigen Stichworte geliefert; er hat die Zeitgeschichte allen methodischen Vorbehalten zum Trotz als integrativen Bestandteil der Geschichtswissenschaft etabliert.

Am Anfang einer Diskussion über Methoden der Zeitgeschichtsforschung steht ein erkenntnistheoretisches Problem. Wie lange "abgehängt" muss Geschichte sein, um wissenschaftlich behandelt werden zu können? Ist Zeitgeschichte wegen ihrer prinzipiellen Unabgeschlossenheit, der "mangelnden Distanz" und des eingeschränkten Quellenzugangs überhaupt "geschichtstauglich"? Die in dieser Fragestellung enthaltenen Einwände gegen die Beschäftigung mit Zeitgeschichte sind ernst zu nehmen. Der erste Einwand verweist auf den Umstand, dass der Zeithistoriker nicht "Herr der Zukunft" ist.¹⁶ Er kennt in der Regel noch nicht die Ergebnisse der von ihm untersuchten Verhältnisse und Verläufe und kann sie deshalb auch nicht, in seinen Reflexionshorizont einbeziehen. "Am Privileg der anderen Historiker, immer auch schon die Folgen zu kennen", hat er nicht oder nur ansatzweise teil.¹⁷

Der zweite Einwand bezieht sich auf das Problem der zeitlichen und psychischen Nähe des Zeithistorikers zu seinem Untersuchungsgegenstand. Es geht hier um Engagement, Voreingenommenheit und Identifikation: im Grunde um das Verhältnis zwischen Objektivität und Parteilichkeit. Dieses die "ganze Geschichte" berührende Problem gewinnt im Bereich der Zeitgeschichte besondere Aktualität. Der Druck der außerwissenschaftlichen Zumutungen und die Gefahr des Urteilens cum ira et studio sind hier besonders groß. Der dritte Einwand schließlich betrifft das Dilemma der reduzierten Quellenbasis, die Tatsache, dass vor allem politische Akten "in erheblichem Ausmaß zerstört oder vorenthalten" wurden bzw. werden.¹⁸

¹⁴ Hockerts, S. 127.

¹⁵ Karl Dietrich Bracher Doppelte Zeitgeschichte in Spannungsfeld zwischen Generationen - Einheit trotz Vielfalt historisch-politischer Erfahrungen? In: Bernd Hey/Peter Steinbach (Hrsg): Zeitgeschichte und politisches Bewußtsein. Köln 1986, S. 53-71. / Matthias Peter/Hans-Jürgen Schröder: Einführung in das Studium der Zeitgeschichte. Paderborn u. a. 1994, S. 9ff.

¹⁶ Michael Demdarsky. Welcher Zeit Geschichte? Zum Versuch, Zeitgeschichte einzugrenzen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 30 (1979), S. 207.

¹⁷ Hockerts, S. 114.

¹⁸ Rothfels, S. 5.

Als hinderlich erweisen sich besonders die vielfältigen Einschränkungen im Quellenzugang: Archivsperrfristen von 30 Jahren und mehr und Restriktionen im Zusammenhang mit datenschutzrechtlichen Bestimmungen. Unterzieht man nun diese drei in der geschichtstheoretischen Diskussion immer wieder beanstandeten Problembereiche der Zeitgeschichtsforschung - Unabgeschlossenheit der historischen Situation, emotionale Nähe und eingeschränkter Quellenzugang - einer genaueren Prüfung, so ist zunächst festzustellen, dass diese Dilemmata unübersehbar existieren und zum Teil erhebliche methodische Schwierigkeiten verursachen. Aber wie in einem Akt ausgleichender Gerechtigkeit lassen sich dann aus diesen Nachteilen auch besondere Vorteile ziehen. Der Umstand, dass Zeitgeschichte prinzipiell unabgeschlossen ist und der Zeithistoriker nicht weiß, wie es weitergeht, mag auch als Herausforderung verstanden werden, der immer präsenten Versuchung, Erfolgsgeschichte zu schreiben, zu widerstehen und allen - auch den nicht verwirklichten - Möglichkeiten der Geschichte besser gerecht zu werden. Das Problem der "mangelnden Distanz" hat ebenfalls einen positiven Aspekt. Die emotionale Nähe des Zeithistorikers zu seinem Untersuchungsgegenstand erhöht zwar die Gefahr der unzulässigen Parteinahme, ermöglicht dafür aber auch einen leichteren Zugang, weil sich "Gegenwartsvorgeschichte" weitgehend noch ohne Übersetzung erschließen lässt. Hockerts verweist in diesem Zusammenhang auf den besonderen "Vorzug der Zeugenschaft": Die durch "Beteiligung gewonnene Geschichtserfahrung kann heuristisch ungewöhnlich fruchtbar sein".¹⁹ Und Rothfels, der hier wohl zum ersten Mal und gleichsam im Vorgriff auf die moderne geschichtsdidaktische Diskussion den Begriff des "Betroffenseins" bewusst gebraucht, sieht insgesamt den erkenntnistheoretisch begründeten Vorgang des historischen Verstehens, "also des Sich- Hineinversetzens in die Lage der Handelnden wie der Leidenden, durch die Situation des Mitlebens erheblich erleichtert".²⁰ Zum Dilemma des eingeschränkten Quellenzugangs bleibt schließlich zu sagen, dass vor allem im Bereich der politischen Akten die Forschungsfreiheit wegen der vielfältigen Restriktionen tatsächlich beeinträchtigt wird, dass gleichwohl aufs Ganze gesehen von Quellenmangel keine Rede sein kann. Die Zeitgeschichte ist vielmehr die mit Quellen am besten versorgte Geschichtsepoche. Das Problem, resümiert Paul Erker, liegt nicht darin, Informationen zu einem Forschungsgegenstand zu bekommen, sondern aus der Fülle des massenhaft produzierten Materials die relevanten Informationen herauszuziehen.²¹ Die Quellenlage ist also besser, aber auch anders geworden. Wir haben es mit einer veränderten Quellenstruktur zu tun, die mit dem Strukturwandel in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Technik zusammenhängt. Dazu kommt das stärker

¹⁹ Hockerts, S. 115

²⁰ Rothfels, S. 2; 6.

²¹ Paul Erker: Zeitgeschichte als Sozialgeschichte. Forschungsstand und Forschungsdefizite. In: Geschichte und Gesellschaft 19 (1993), S. 209.

gesellschaftsgeschichtlich orientierte Konzept der modernen Geschichtswissenschaft. Es gilt uneingeschränkt auch für die Zeitgeschichte. Mit guten Argument hat Erker dafür plädiert, die Rekonstruktion gerade der gegenwartsnahen Vergangenheit primär aus sozialgeschichtlicher Perspektive zu betreiben.²² Das bedeutet dann aber auch, dass sich der Zeithistoriker an den spezifischen Quellensorten der Zeitgeschichte zu orientieren hat.²³ Gefragt sind nicht mehr nur die in der Geschichtsforschung traditionell dominierenden schriftlichen Quellen, sondern zunehmend auch solche von anderer materialer Beschaffenheit: bildliche, akustisch und mündliche Quellen (Photos, Filme, Tonaufnahmen, Zeitzeugeninterview usw.). Diese zumeist neuartigen Quellensorten haben eine besondere sinnliche Qualität und eröffnen Zugänge zu bisher kaum erschlossenen Sektoren menschlicher Vergangenheit. Sie sind anschaulich, detailreich und narrativ, zugleich aber auch hochgradig subjektiv und parteiisch. Information und Emotion liegen dicht beieinander. Der Historiker, der Zeitgeschichte betreibt, muss seine Kompetenz auf dem Gebiet der kritischen Quellenanalyse erweitern, um die Chancen des zeitgeschichtlichen Quellenpotentials zu nutzen und nicht seinen manipulativen Gefahren zu erliegen. Das Beispiel der "Wehrmachtsausstellung" hat deutlich gemacht, dass sich die Zeitgeschichtsforschung noch schwer tut, etwa die Photographie als historische Quelle zu identifizieren. Der Bericht der Kommission zur Überprüfung der Ausstellung spricht von "weit verbreiteten Defiziten" im archivalischen, wissenschaftlichen und didaktischen Umgang mit Photographien: Es fehlt in diesem Bereich an "verbindlichen, allgemein anerkannten und angewandten Methoden der Quellenkritik".²⁴

III.2. Zeitgeschichte lernen: Motivationen - Arbeitsweisen - Themen

"Was denn soll jemanden, der Interesse an Geschichte hat, mehr interessieren als die Geschichte seiner Zeit?"²⁵ Jäckels rhetorische Frage am Anfang seiner viel gelesenen und viel zitierten Ausführungen zur Zeitgeschichte provoziert das Nachdenken über die Gründe für eine Beschäftigung mit gegenwartsnaher Vergangenheit - unserer Vergangenheit, Woher kommt heute der enorme Bedarf an rückblickender Reflexion über das 20. Jahrhundert gerade in Deutschland? Wahrscheinlich war es zunächst eine bestimmte geschichtspolitische Konstellation, die Schwellensituation der 90er Jahre, die das öffentliche Interesse an Zeitgeschichte so auffällig verstärk-

²² Ebd., S. 202 ff. / Thomas Sandkühler Zeitgeschichte in Deutschland am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Christoph Cornelißen (Hrsg): Geschichtswissenschaften. Eine Einführung. Frankfurt a. M. 2000, S. 114-125.

²³ Bodo Scheurig: Einführung in die Zeitgeschichte. Berlin 1970.

²⁴ Internetveröffentlichung: www.his-online.de/presse/Bericht_der_Kommission.pdf, S. 20; 27.

²⁵ Jäckel, S. 162.

te. Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts addierten sich Ereignisse und Phänomene, die das Ende der langen Nachkriegszeit signalisierten und einen Wandel der Erinnerungskultur einleiteten: z.B. der Generationenwechsel oder das Ausscheiden der ersten Generation aus den Machtpositionen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, das Ende des Ost-West-Gegensatzes und die Überwindung der deutschen Teilung. Auf der Suche nach einem neuen Identitätskonzept jenseits aller traditionellen Identitätszumutungen wuchs das Bedürfnis in der Gesellschaft, die Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, des Jahrhunderts der Ideologien, im kulturellen Gedächtnis aufzuheben. Der Zusammenhang zwischen demokratischer Kultur und Erinnerungsarbeit, die gerade auch das trauernde Gedenken an kollektives Unrecht integriert, wurde immer deutlicher. So erklärt sich die paradox erscheinende Dynamik des öffentlichen Interesses an der Geschichte des Nationalsozialismus in unserer Zeit wohl auch damit, dass erst die nachkommenden Generationen, die noch im familiären und nationalen Verantwortungszusammenhang, nicht aber im direkten Schuldzusammenhang stehen, dazu fähig und willens sind, über den Topos "Auschwitz" hinaus nach der "vielfältigen Einbindung, Mittäter-, Nutznießer- und Zeugenschaft" der Deutschen - z.B. auch der Wehrmacht - zu fragen.²⁶ Wie sonst ließe sich das ganz außerordentliche Publikumsinteresse an der "Wehrmachtsausstellung" erklären, vor allem die große Zahl der Jugendlichen, die außerhalb des Führungsprogramms für Schulklassen die Präsentation besichtigten?²⁷ Neben diesem speziellen und fast schon existentiellen Interesse an der historischen Aufklärung des jüngst vergangenen "Zeitalters krisenhafter Erschütterung", wie es Rothfels formuliert,²⁸ gibt es natürlich noch ein allgemeineres Interesse an den Leistungen der Zeitgeschichte - jeder Zeitgeschichte. Historia sui temporis ist mehr noch als die übrige Geschichte eine bewusstseinsbildende Disziplin. Sie hat eine besondere didaktische Dimension, die auch besondere Chancen für das historische Lernen auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft eröffnet:

- Die Beschäftigung mit Zeitgeschichte entspricht einem elementaren Bedürfnis der jeweils lebenden Menschen nach historisch-politischer Orientierung in der Gegenwart.
- Zeitgeschichte erhellt die Entstehungssituation aktueller Probleme und leistet damit einen unverzichtbaren Beitrag zur "Ortsbestimmung der Gegenwart".

²⁶ Klaus Naumann: "Wieso erst jetzt?" oder die Macht der Nemesis. Der geschichtspolitische Ort der Ausstellung. In: Hamburger Institut für Sozialforschung (Hrsg.): Eine Ausstellung und ihre Folgen. Zur Rezeption der Ausstellung "Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944". Hamburg 1999, S. 265.

²⁷ Voit: Erinnerungskultur, S. 99 f. / Helmut Dubiel: Niemand ist frei von der Geschichte. Die nationalsozialistische Herrschaft in den Debatten des deutschen Bundestages. München/Wien 1999, S. 292f.

²⁸ Rothfels, S. 2.

- Eine möglichst weite Verbreitung der Ergebnisse zeitgeschichtlicher Forschung verhindert das Entstehen eines kognitiven und emotionalen Vakuums, in der sich politisch gefährliche Geschichtslegenden einnisten können.
- Der potentielle Gegensatz zwischen dem individuellen Gedächtnis, das sich aus zufälligen und partikularen Erlebnissen speist ("ich war dabei"), und dem Geschichtsbild, das die historische Forschung entwirft, führt zu kontroversen historischen Debatten und dynamisiert das politische Selbstverständnis großer Teile der Gesellschaft.
- Die existentielle Erfahrung des Zusammenhangs zwischen individueller Lebensgeschichte und allgemeiner Geschichte erregt Betroffenheit und verstärkt insgesamt die Einsicht in die Relevanz historischen Lernens.
- Zeitgeschichte erschließt sich den Lernenden wegen der sozialen und emotionalen Nähe der zu untersuchenden Ereignisse und Phänomene leichter als fremd, gewordene "Vergangenheitsgeschichte".
- Lernen an und mit Zeitgeschichte eröffnet die besondere Chance, aus den distanzlosen Primärerfahrungen der Alten reflektierte Sekundärerfahrungen der Jungen zu machen.

Das Nachdenken über erlebte Zeitgeschichte bedeutet in erkenntnistheoretischer Hinsicht, dass forschendes Subjekt und zu erforschendes Objekt zusammenfallen und sich dadurch eine Beziehungsdynamik entwickelt, die eine reflexive Annäherung an Geschichte im Prozess des historischen Lernens befördert.

- Die prinzipielle Unabgeschlossenheit der Zeitgeschichte und die daraus resultierende "Unfertigkeit" der historischen Urteile ermöglichen es den Lernenden, aus der Rolle der Adressaten und Abnehmer einer interpretierten Geschichtsdarstellung herauszutreten und ihre eigene Vergangenheit selbständig und kommunikativ zu verhandeln.
- Die spezifischen Quellensorten der Zeitgeschichte, besonders die mündlichen (oral history) erleichtern den für das historische Lernen besonders wichtigen Zugang zur Alltags- und Sozialgeschichte.
- Die verkürzte zeitliche Vertikale der gegenwartsnahen Geschichte bedingt eine umso größere räumliche Horizontale, d. h. also einen Zugriff, der den Lernenden eine stärker universalhistorische Orientierung ermöglicht.
- Die positiven Leistungen der Zeitgeschichte haben ihre Kehrseite; sie zeigt sich in der notorischen Anfälligkeit für "staatsfromme Legitimationsideologien" - nicht nur im autoritären Staat.²⁹ Es ist vor allem die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, diese Gefahr der Instrumentalisierung bewusst zu machen, zeitge-

²⁹ Sandkühler, S. 115.

schichtlich argumentierende Identitätszumutungen abzuwehren und durch den Umgang auch mit fremd gewordener Vergangenheit die Selbstverständlichkeit der Gegenwart zu verflüssigen und ein historisches Möglichkeitsbewusstsein zu schaffen.

Wie sollen Schüler Zeitgeschichte lernen? Aus dem bisher Gesagten ergibt sich wie selbstverständlich, dass Jeismanns Forderung, "Geschichte nicht als 'Stoff' zu lernen, sondern als Vorstellung zu erarbeiten", für den zeitgeschichtlichen Unterricht besondere Aktualität besitzt.³⁰ Die Reflexion über den sensiblen Zeitraum zwischen Gegenwart und Vergangenheit verträgt sich durchaus nicht mit einem Konzept des Lehrens und Lernens, das die autoritäre Vermittlung fertiger und potentiell ideologieträchtiger Urteile über Vergangenheit begünstigt. Historisches Lernen an und mit Zeitgeschichte ist vielmehr so zu organisieren, dass Schüler die Chance erhalten, die historische Erkenntnisbildung weitgehend selbständig - entdeckend und forschend - zu betreiben. Das bedeutet dann in verstärktem Maße eine Verschiebung von den Lehreraktivitäten zu den Schüleraktivitäten, vom rezeptiven zum heuristischen Lernen. Gegenwartsrelevante und "betreffende" historische Themen müssen kommunikativ, problemorientiert und multiperspektivisch verhandelt werden. Entdeckendes und forschendes Lernen setzt Methodenkompetenz voraus. Die historische Methode hat eine emanzipatorische Funktion; sie reduziert die Abhängigkeit von autorisierten und autoritären Vermittlungsinstanzen. Mit ihrer Hilfe und aufgrund ihrer Transferierbarkeit ist es möglich, alle Erscheinungsformen der Geschichtskultur auch im außerschulischen Bereich zu analysieren und für die Entwicklung eines rationalen und humanen Geschichtsbewusstseins zu nutzen. Dem Geschichtsunterricht, der sich sowohl an der Erkenntnisstruktur der Geschichtswissenschaft als auch an der Lernstruktur der Schüler orientiert, kommt die wichtige Aufgabe zu, grundlegende Arbeitsweisen des Historikers in elementarer Weise zu vermitteln. Es geht um eine Methodenkompetenz, die Schüler befähigt, gerade auch mit den spezifischen Quellensorten der Zeitgeschichte motiviert, sachkundig und kritisch umzugehen.

Drei Beispiele:

Das historische Interview (oral history) ist seit der Antike die für alle Zeitgeschichten typische Quellensorte. Es konstituiert gleichsam die Epoche: Zeitgeschichte ist, wenn z.B. ein Grundschüler die Großmutter nach Kindheitserlebnissen fragt und Auskunft erhält. Das historische Interview eröffnet vor allem einen Zugang zu dem schriftlich kaum dokumentierten Bereich der routinisierten und deshalb gut erin-

³⁰ Karl-Einst Jeismann: Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Hans Süßmuth (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn u.a. 1980, S. 216.

nerbaren Vorgänge in der vergangenen Lebens- und Arbeitswelt. Darüber hinaus dokumentiert es ganz allgemein die gesellschaftliche "Verarbeitung und Sinngebung erlebter Wirklichkeit".³¹ Die Fragestellung bestimmt die Antwort mit. Der professionelle Historiker und der Schüler im Geschichtsunterricht schalten sich also direkt in den Produktionsprozess der Quelle ein. In dieser Hinsicht unterscheidet sich mündliche Quelle grundsätzlich von allen anderen - "fertigen" - Quellensorten. Es kommt im Prozess des historischen Forschens und Lernens darauf an, diese Zeugnisse einer höchst subjektiven Betroffenheit kritisch zu analysieren und intersubjektiv zu vermitteln. Die strukturelle Spannung zwischen Zeitzeugen und Zeithistoriker ist Gefahr und Chance zugleich.

Zeitgeschichte in Wissenschaft und Unterricht ist heute notwendig auch auf photographische Quellen angewiesen. Das Photo kann historische Sachverhalte visuell erfahrbar und historische Atmosphäre sinnlich spürbar machen. Es hat starke emotionale Qualität. Seine spezifischen medialen Eigenschaften verdienen deshalb besondere Aufmerksamkeit. Das einzelne Bild ist "tatsächlich". Aber es zeigt eben die Realität nicht objektiv und gewährt nur in begrenztem Maße Einblick in die Prozesshaftigkeit und Vielschichtigkeit von Geschichte. Die Erklärungsreichweite der Photos ist grundsätzlich begrenzt, eine "history at a glance" gibt es nicht. Historiker und Schüler müssen lernen, den naiven (illustrativen) Umgang mit Bildern zu überwinden und plausible Regeln der Quellenkritik für Photographien zu entwickeln.

Die Leistungen des historischen Films für das zeitgeschichtliche Forschen und Lernen sind ebenfalls unstrittig. Das Filmdokument schildert Milieu, verdeutlicht politische Strukturen und gibt biographische Aufschlüsse. Es gibt keine Quelle von ebenso intensiver und suggestiver Erlebnisqualität wie die audiovisuelle. Das macht den Film ebenso ergiebig wie gefährlich. Man muss bei der Interpretation gewissermaßen einen Umweg, freilich fast immer einen lohnenden, beschreiten: "von der Distanz zum Mitbeteiligtsein und von da wieder zur analytischen Distanz".³² Die Auswertung von historischem Filmmaterial stellt jedenfalls besondere Anforderungen im Hinblick auf Medienkunde und Medienkritik. Audiovisuelle Quellen sind keine "Selbstläufer", sondern integrierende Bestandteile eines kritischen Forschungs- und Lernbetriebs.

Der Unterricht in Zeitgeschichte hat sich auch thematisch an der Eigenart der Epoche zu orientieren.³³ Das bedeutet für unsere Zeit zunächst einmal, dass die

³¹ Ulrich Herbert: Historisches Interview (oral history). In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Düsseldorf 1985, S. 439.

³² Günter Moltmann: Film- und Tondokumente als Quellen zeitgeschichtlicher Forschung. In: Günter Moltmann/Karl Friedrich Reimers (Hrsg.): Zeitgeschichte im Film- und Tondokument. Göttingen u.a. 1970, S. 21f.

³³ Gerhard Schulz: Einführung in die Zeitgeschichte. Darmstadt 1992./Wanda Kampmann:

Geschichte des 20. Jahrhunderts als Vorgeschichte unserer Gegenwart in ihren Grundzügen zu behandeln ist. Die Konkretisierung dieses umfassenden Programms lässt sich dann freilich nicht mehr so einfach bestimmen. Selbstverständlich sind die in Lehrplan ausgewiesenen Themen relevant und unverzichtbar: Erster Weltkrieg, Weimarer Republik, Faschismus/Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg, Holocaust, Sozialismus/Kommunismus, deutsche Teilung, europäische Einigung, "Dritte Welt". Das Angebot ist reichlich. Eine thematische Ausweitung ist wegen des begrenzten Zeitbudgets auch kaum mehr möglich, vielleicht aber auch nicht nötig. Es genügt und ist Arbeit genug, die Wahrnehmung dieser Themen perspektivisch zu variieren, d. h. den jeweiligen historischen Sachverhalt mit neuen Fragestellungen zu versehen und über neue Zugänge zu erschließen. Man wird dem Epochencharakter der Zeitgeschichte besser gerecht, wenn man das vorhandene Themenpotential stärker unter sozialgeschichtlicher und universalgeschichtlicher Perspektive betrachtet. Der Primat sozialgeschichtlicher Themen lässt sich didaktisch mit der Erkenntnis begründen, dass die historische Aufarbeitung sozialer Probleme aus dem Bereich der jugendlichen Welterfahrung "starke Beachtung findet, unmittelbar 'betrifft' und das Verhalten von Menschen in ihrem Sozialisationsprozess beeinflusst".³⁴ Es ist ein wechselseitiger Vorgang: Sozialwissenschaftlich orientierte Zeitgeschichte, die sich z.B. mit den Themen "Kindheit", "Arbeit", "Medizin", "Ökologie", "Migration" und "Xenophobie" beschäftigt, geht von den unmittelbaren oder vermittelten Erfahrungsfeldern der Schüler aus und wirkt durch die historische Aufarbeitung dieser Themen wiederum problemlösend und identitätsbildend auf ihren Sozialisationsprozess zurück. Was die bereits von Rothfels angemahnte universalhistorische Orientierung betrifft, so wäre es im Sinne des Epochencharakters von Zeitgeschichte notwendig, die "Welthaltigkeit" der im Lehrplan vorhandenen Themen stärker herauszuarbeiten und so den dominierenden ethnozentrischen Ansatz zu relativieren. Das wäre vor allem durch einen Wechsel der Perspektive zu erreichen. Es geht also nicht um eine - niemals zu leistende - möglichst enzyklopädische Bestandsaufnahme einer Menschheitsgeschichte des 20. Jahrhunderts, sondern um die multiperspektivische Behandlung gut ausgewählter Themen: um die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Kultur kritisch zu distanzieren und historische Sachverhalte auch von der "anderen" Seite her, aus der Perspektive der Betroffenen oder vielleicht auch der Opfer, verstehend zu interpretieren.

Zur Didaktik der Zeitgeschichte. Stuttgart 1968. / Horst Gies: Zeitgeschichte im Unterricht. Ein didaktischer Grundriß zur Geschichte im 20. Jahrhundert. Berlin 1976.

³⁴ Lothar Steinbach: Was leistet die Sozialisationsforschung für die Geschichtsdidaktik In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Politisches und soziales Lernen im Grundschulalter. Bonn 1978, S. 166.

Zuletzt soll hier noch ein Themenbereich kurze Erwähnung finden, der im zeitgeschichtlichen Unterricht einen besonderen Platz verdient. Gemeint ist das weite Feld der Geschichtskultur, der gesellschaftlichen Reflexion über und Verarbeitung von Zeitgeschichte. Zu wissen, "wie es eigentlich gewesen ist", reicht nicht mehr aus. Es bedarf auch einer geschichtskulturellen Perspektive. Zur Analyse vergangener Wirklichkeit kommt heute notwendig die Analyse der Erfahrungs- und Rezeptionsweisen dieser Wirklichkeit. Der Umgang mit historischem Wissen in der Gesellschaft wird selbst zu einem geschichtsmächtigen Faktor und damit auch zum Gegenstand historischer Betrachtung. Zum Beispiel die "Dolchstoßlegende": sie war nicht nur Produkt der Geschichte, sondern auch Agentur unheilvoller historischer Prozesse. So ist es also Aufgabe gerade auch des zeitgeschichtlichen Unterrichts, die Objektivationen des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft kritisch zu hinterfragen. Das neue Erkenntnisinteresse gilt der praktisch wirksamen Artikulation von kollektivem Geschichtsbewusstsein. Mythen und Legenden, Vorurteile und Feindbilder, Feste und Feiertage, Traditionen, Straßennamen, Ausstellungen Gedenkstätten, Museen und Historikerkontroversen werden zum Gegenstand historischen Lernens.³⁵ Die Schüler sollen geschichtskulturelle Kompetenz erwerben - die Fähigkeit, sich kompetent am Diskurs über Geschichtskultur in ihrer Zeit zu beteiligen.

³⁵ Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffélmann (Hrsg.): *Geschichtskultur. Theorie - Empirie - Pragmatik*. Weinheim 2000. / Peter/Schröder, S. 68ff. / Geoffrey Barraclough: *Tendenzen der Geschichte im 20. Jahrhundert*. München 1967. / Wolfgang Benz (Hrsg.): *Legenden, Lügen, Vorurteile. Ein Wörterbuch zur Zeitgeschichte*. 11. Aufl. München 2000, S. 5f./Günter Moltmann: *Zeitgeschichtlicher Unterricht*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 7 (1956), S. 158-177. / Ursula A. J. Becher: *Zeitgeschichte und Lebensgeschichte. Überlegungen zu einer Theorie der Zeitgeschichte*, In: *Geschichtsdidaktik* 4 (1979), S. 298-306. / Otto-Ernst Schüddekopf: *Zeitgeschichte*. In: *Europarat und Internationales Schulbuchinstitut (Hrsg.): Grundbegriffe der Geschichte*. Gütersloh 1964, S. 413-427.