

*Herausgegeben von
Thomas Sandkühler*



Historisches Lernen denken

Gespräche
mit Geschichtsdidaktikern
der Jahrgänge 1928–1947

Wallstein

Historisches Lernen denken
Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947

Historisches Lernen denken

Gespräche mit Geschichtsdidaktikern
der Jahrgänge 1928-1947

Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976

Herausgegeben von
Thomas Sandkühler

WALLSTEIN VERLAG

Für Petra

Inhalt

Einleitung	7
----------------------	---

I. Die Interviews

Rolf Schörken (*1928)	37
Joachim Rohlfes (*1929)	61
Wolfgang Hug (*1931)	94
Ursula A. J. Becher (*1934)	131
Annette Kuhn (*1934)	164
Werner Boldt (*1935)	193
Karl Filser (*1937)	226
Jörn Rösen (*1938)	251
Peter Schulz-Hageleit (*1939)	293
Hans-Jürgen Pandel (*1940)	326
Ulrich Mayer (*1941)	357
Bodo von Borries (*1943)	390
Gerhard Schneider (*1943)	435
Susanne Thurn (*1947)	475

II. Dokumentation

Die Kontroverse zwischen Joachim Rohlfes und Annette Kuhn
beim 31. Deutschen Historikertag in Mannheim, September 1976

Vorbemerkung	506
Sektionen zur Geschichtsdidaktik	506
Transkriptionsgrundlage	508
Die Kontroverse zwischen Rohlfes und Kuhn.	509
Disziplingeschichtlicher Stellenwert der Kontroverse	511
Bandaufnahme Wilhelm van Kampen.	514
Dank.	539
Register	540

Einleitung

Biographie und/als historisches Lernen. Generationen, Konflikte und Deutungsmuster in der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre

In den Siebzigerjahren entstand in der Bundesrepublik die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom historischen Lernen, wie wir sie heute kennen. Die neue Geschichtsdidaktik stellte Leitbegriffe wie Curriculum, Geschichtsbewusstsein, Schülerorientierung und Emanzipation in den Mittelpunkt ihres fachlichen Tuns und ihrer Selbstreflexion. Die Reform des Faches an Haupt und Gliedern wurde zeitgenössisch nicht selten als Paradigmenwechsel wahrgenommen, der die Geschichtsdidaktik überhaupt erst hervorgebracht habe.¹

Innerhalb der Geschichtsdidaktik bestand Konsens darüber, dass die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden sollten. Schülerinnen und Schüler sollten historisch denken lernen. Dies aber setzte voraus, dass die Geschichtsdidaktiker ihrerseits das historische Lernen dachten. Warum und wie dies geschah, ist Gegenstand des vorliegenden Buches. Es versammelt Interviews mit vierzehn Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern, die an der Erneuerung der Disziplin führenden Anteil hatten und nun aus dem Abstand von vierzig Jahren auf die Siebzigerjahre zurückblicken.

Die Siebzigerjahre werden in der neueren Zeitgeschichte als eigenständiges Jahrzehnt voller Ambivalenzen und Widersprüche diskutiert. Die Dominanz sozialdemokratischer Leitbilder steht neben einer von den Mitlebenden meist nicht wahrgenommenen Modernisierung des Konservatismus, Aufbruchseuphorie neben dem Ende des langen Wirtschaftswunders, der Ausbau des Sozialstaates neben der Klage über Anspruchshaltungen und Unregierbarkeit, Wertewandel neben durchgreifender Polarisierung der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung. Und schließlich bescherten die Siebzigerjahre der Geschichtsdidaktik eine Lernzieldiskussion, die sich in der heutigen Debatte um Kompetenzen historischen Lernens zu wiederholen scheint. Nähe und Ferne zugleich kennzeichnen das Verhältnis der Gegenwart zu diesem Jahrzehnt, und die intensive Diskussion darüber, was die Gesellschaft aus welchen Gründen absichtsvoll aus der

1 Vgl. Annette Kuhn: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung, in: Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, hg. v. Hans Süssmuth, Paderborn u. a. 1980, S. 49-81, hier S. 51-57; Dies.: Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin, in: Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980, hg. v. Klaus Bergmann/Gerhard Schneider, Düsseldorf 1982, S. 415-443, hier S. 421-424; Klaus Bergmann: Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft, in: Geschichtsdidaktische Positionen (wie oben), S. 17-47, hier S. 17-20.

Vergangenheit lernen sollte, kann Aufmerksamkeit auch über das engere Feld der Geschichtsdidaktik hinaus beanspruchen.²

Das Buch versteht sich als Beitrag zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik,³ zugleich als Versuch, die Geschichte der Disziplin eher als Wissensgeschichte im gesellschaftlichen Kontext denn als fachimmanente historische Bildungsforschung anzugehen. Hierbei kann von Anregungen aus der Forschung über die westdeutsche Sozialgeschichte und der historischen Generationsforschung Gebrauch gemacht werden.⁴

Im Rahmen dieser Einleitung sollen vorrangig Hintergrundinformationen zur Einordnung der Interviews in ihren zeitgeschichtlichen Kontext und – an einzelnen Beispielen – zur Lesart der Texte gegeben werden. Auf zusammenfassende Analysen der Herkunft, Sozialisation und akademischen Laufbahn der Befragten muss aus Platzgründen verzichtet werden.⁵ Den Interviews ist jeweils eine Kurzvita vorangestellt. Im Übrigen wird zur Lektüre eingeladen!

Die neue Geschichtsdidaktik war ein »Post 68er«-Phänomen nicht nur in dem banal chronologischen Sinne, dass ihre Entstehung und institutionelle Konsolidierung in die Siebzigerjahre fällt. Der intellektuelle Auf- und Umbruch, der sich mit der Chiffre »1968« verbindet, schlug vielmehr im diesem Jahrzehnt »intensiv auf die Geschichtsdidaktik« durch. Dieser Vorgang ist zwar konstatiert, aber bisher nicht näher analysiert worden.⁶ Überhaupt ist die Forschung über die Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre erst neuerdings in Gang gekommen.⁷

- 2 Vgl. Anselm Doering-Manteuffel/Lutz Raphael: Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970, Göttingen 2008; Frank Bösch: Die Krise als Chance: Die Neuformierung der Christdemokraten in den siebziger Jahren, in: Das Ende der Zuversicht? Die Strukturkrise der 1970er Jahre als zeithistorische Zäsur, hg. v. Konrad Jarausch, Göttingen 2008, S. 288-301; Thomas Mergel: An Atmosphere of Cultural War. Conflict Cultures in 1970s Germany, Ms. Berlin 2012. Ich danke Professor Mergel für die Überlassung seines Aufsatzmanuskripts.
- 3 Kritisch Martin Sabrow: Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 2 (2005), H. 2, URL: <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Sabrow-2-2005> (14.12.2013).
- 4 Vgl. Thomas Etzemüller: Sozialgeschichte als politische Geschichte. Werner Conze und die Neuorientierung der westdeutschen Geschichtswissenschaft nach 1945, München 2001; Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert, hg. v. Jürgen Reulecke unter Mitarbeit von Elisabeth Müller-Luckner, München 2003; Barbara Stambolis: Leben mit und in der Geschichte. Deutsche Historiker Jahrgang 1943, Essen 2010, S. 1-45, mit der Lit.
- 5 Ebd., S. 47-245. Stambolis dokumentiert ihre Historikerinterviews auf einer dem Buch beiliegenden CD, wogegen in diesem Band die Interviews selbst im Vordergrund stehen.
- 6 Bodo von Borries: Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren? Ein Versuch über Post-'68-Geschichtsdidaktik und Post-'89-Problemfelder, in: GWU 50 (1999), S. 268-281, zit. S. 268.
- 7 Vgl. zuletzt Anke John: Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren, in: Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im 21. Jahr-

Die Interviews

Im Laufe des Jahres 2012 hatte ich Gelegenheit, ausführliche Gespräche mit zwölf älteren Kolleginnen und Kollegen zu führen. Zwei weitere mussten aus organisatorischen Gründen auf den Herbst 2013 verschoben werden. Solche Interviews liegen für die bundesdeutsche Geschichtsdidaktik bislang nicht vor. Im Unterschied zu Interviewpublikationen über deutsche Historiker stand hier nicht der Querschnitt einer bestimmten Alterskohorte im Vordergrund, sondern ein Längsschnitt durch die Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik, der sich in einer möglichst gleichmäßigen Verteilung der Geburtsjahrgänge abbilden sollte.⁸ Der älteste befragte Kollege, Rolf Schörken, wurde 1928 geboren, die jüngste Gesprächspartnerin, Susanne Thurn, 1947. Die Interviews decken also eine Altersspanne von genau zwei Jahrzehnten ab, zugleich eine aktive Berufsausübung im Hochschuldienst von 1955 bis 2013.

Im Stichjahr 1976, als die Begründung der ›neuen‹ Geschichtsdidaktik zu einem vorläufigen Abschluss kam, waren die Befragten durchschnittlich rund neununddreißig Jahre alt. Fast alle hatten zu diesem Zeitpunkt bereits eine Lebenszeitstellung als Professorin oder Professor oder als Hochschuldozent an Pädagogischen Hochschulen (PH) inne. Die PHs wurden mit Ausnahme Baden-Württembergs bis 1980 in die benachbarten Universitäten eingegliedert. Im Zuge dieser Integration wurden auch Hochschuldozenturen in Professuren umgewandelt und teilweise mit erweiterten Denominationen versehen.⁹

Die Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker waren häufig deutlich jünger als ihre universitären Kollegen in der allgemeinen Geschichtswissenschaft. An den PHs waren Habilitationen von jeher unüblich gewesen. Aber auch an den Universitäten, wo die Geschichtsdidaktik Anfang der Siebzigerjahre praktisch aus dem Nichts institutionalisiert wurde, musste man nicht habilitiert

hundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag, hg. v. Michele Barricelli/Axel Becker/Christian Heuer, Schwalbach i. Ts. 2011, S. 192-213, mit der Lit. – Die DDR-Geschichtsmethodik war 1970, als die Entwicklung in der Bundesrepublik einsetzte, bereits zu einer dogmatisch-parteilichen Disziplin erstarrt und bleibt hier außer Betracht, vgl. die auch methodisch sehr anregende Studie von Marko Demantowsky: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970, Idstein 2003.

8 Vgl. die Pionierstudie: Versäumte Fragen. Deutsche Historiker im Schatten des Nationalsozialismus, hg. v. Rüdiger Hohls/Konrad H. Jarausch, Stuttgart/München 2000. In diesem Band, der aus der um die Jahrtausendwende intensiven Debatte über die nationalsozialistische Vergangenheit führender Historiker wie Werner Conze und Theodor Schieder hervorging, stehen Angehörige der Geburtsjahrgänge um 1930 im Mittelpunkt. Ferner Stambolis, *Leben* (Anm. 4), wo es um den Jahrgang 1943 geht. Befragt wurden in diesem Projekt nur Männer.

9 Vgl. die Kurzviten zu den vierzehn Interviews.

sein, um berufen zu werden.¹⁰ Ein Großteil der Interviewpartner war an Reformuniversitäten oder neu gegründeten Hochschulen tätig. Die universitäre Geschichtsdidaktik war ein Kind der (sozialdemokratischen) Hochschulreform.

Das Profil der neuen Geschichtsdidaktik unterschied sich erheblich von der an PHs betriebenen Unterrichtsfachdidaktik der Fünfziger- und Sechzigerjahre. Während nämlich an den PHs Fragen der Unterrichtsmethodik für Volks- und Realschulen im Vordergrund standen, war die universitäre Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre wesentlich Geschichtstheorie, genauer: ein Kind der Kritischen Theorie. Die Schriften Jürgen Habermas' (Jahrgang 1929) waren die wichtigsten Referenzen der neuen Geschichtsdidaktik, die sich aus der tiefen Krise der akademischen Geschichtswissenschaft legitimierte und *insofern* am sozialgeschichtlichen Aufbruch seit Ende der Sechzigerjahre teilhatte.¹¹ Demgegenüber hielten prominente Fachdidaktiker der älteren Generation wie der 1929 geborene Joachim Rohlfes und sein vier Jahre älterer Kollege Karl-Ernst Jeismann an der Deutungshoheit einer gemäßigt historistischen Geschichtswissenschaft fest und beklagten eine linkslastige Infragestellung der bundesdeutschen Gesellschaftsordnung.

Diese Auseinandersetzungen spitzten sich im erbittert ausgetragenen Kampf um die Bildungsreform zu, exemplarisch verkörpert durch die Auseinandersetzung um die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ab 1972/ 73.¹² Diese strahlte weit in die Politik aus und forderte in der polarisierten politischen Kultur der bundesdeutschen Siebzigerjahre zur Stellungnahme heraus. Der Höhepunkt dieser Differenzen war beim Mannheimer Historikertag von 1976 erreicht. Dort kam es zu einer heftigen Polemik zwischen Joachim Rohlfes und seiner Kollegin Annette Kuhn (Jahrgang 1934), welche die Hessischen Rahmenrichtlinien unter Rückgriff auf die Kritische Theorie Habermas' verteidigt hatte. Diese Kontroverse wird im zweiten Teil des vorliegenden Bandes erstmals dokumentiert.¹³ Andererseits vollzog der kurz zuvor an die Ruhr-Universität Bochum berufene Geschichtstheoretiker und -didaktiker Jörn Rüsen (Jahrgang 1938), ein Schüler Theodor Schieders (1908-1984), in Mannheim einen Schulterchluss mit dem wichtigsten Kritiker der Hessischen Rahmen-

10 Nur zwei der Interviewpartner habilitierten sich: Ursula A. J. Becher in Neuerer Geschichte sowie Hans-Jürgen Pandel in Neuester Geschichte und Geschichtsdidaktik. Becher (Jahrgang 1934) wurde 1986 erstberufen; Pandel (Jahrgang 1940) 1994.

11 Vgl. allgemein: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, hg. v. Jürgen Albrecht u. a., Frankfurt a. M./New York 1999.

12 Vgl. Eva Maek-Gérard u. a.: Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre. Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien, Stuttgart 1974; Waltraud Schreiber: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre, Neuried 2005.

13 Vgl. S. 506 ff.

richtlinien, Karl-Ernst Jeismann. Die Plattform dieses Bündnisses war der Begriff des Geschichtsbewusstseins.¹⁴

Ab 1976 setzte sich ein pragmatischerer Kurs durch. Ausdruck dessen war die neue Zeitschrift »Geschichtsdidaktik. Probleme – Projekte – Perspektiven«, die sich selbst als Sprachrohr einer gesellschaftskritischen, modernen Wissenschaft vom historischen Lernen begriff. Die »Geschichtsdidaktik« war als Oppositionsblatt gegen die bis dahin unangefochten führende Fachzeitschrift »Geschichte in Wissenschaft und Unterricht« (GWU) des Geschichtslehrerverbandes gegründet worden, deren Mitherausgeber seit 1976 Joachim Rohlfes war.¹⁵

Unter den für diesen Band interviewten Kolleginnen und Kollegen sind einige, die an den damaligen Debatten maßgeblich beteiligt waren, unter ihnen Joachim Rohlfes. Andere fanden sich in der »Geschichtsdidaktik« zusammen, darunter Annette Kuhn, Jörn Rösen und Hans-Jürgen Pandel.¹⁶ Rolf Schörken, Leiter einer Kommission für die Erarbeitung von Richtlinien für das Fach Politik in Nordrhein-Westfalen und Mitherausgeber der Zeitschrift, kommt hier vor allem als Angehöriger der 45er-Generation – dazu gleich mehr – zu Wort, der auch Rohlfes angehört.

Ursula A. J. Becher (Jahrgang 1934), Rösens erste Bochumer Assistentin, war zuvor Schülerin des Gießener Geschichtsdidaktikers Friedrich J. Lucas (1927-1974) gewesen. Aus seinem Seminar gingen die neben Annette Kuhn wichtigsten Vertreter der kritisch-kommunikativen Didaktik hervor, Hans-Jürgen Pandel (Jahrgang 1940) und Klaus Bergmann (1938-2002). Als weiterer Schüler Lucas' kommt Ulrich Mayer (Jahrgang 1941) zu Wort.

Bodo von Borries (Jahrgang 1943) ist international bekannt geworden durch seine empirischen Studien über das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher ab den Achtzigerjahren. Er ist zugleich der Einzige unter den interviewten Geschichtsdidaktikern, der eine Professur für Pädagogik und Geschichtsdidaktik innehatte.

Werner Boldt (Jahrgang 1935), Hochschuldozent bzw. Professor an der Universität Oldenburg, gehörte zu den Gründungsmitgliedern der »Geschichtsdidaktik« und engagierte sich zunächst im Modellversuch der Einphasigen Lehrerausbildung. Früher als alle anderen Interviewpartner wandte sich Boldt anschließend der Gedenkstättenpädagogik zu.

14 Vgl. Karl-Ernst Jeismann: *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*; Jörn Rösen: *Historik und Didaktik – Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung*, beides in: *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, hg. v. Erich Kosthorst, Göttingen 1977, S. 9-33, 48-64.

15 Rohlfes war von 1976 bis 2009 Hauptherausgeber, anfänglich neben Felix Messerschmid (1904-1981) und Karl-Dietrich Erdmann (1910-1990).

16 Karl-Ernst Jeismann starb im Februar 2012. Ein bereits in Aussicht genommenes Interview konnte nicht mehr durchgeführt werden. Hans Süßmuth (Jahrgang 1935), ein weiterer Kritiker der Rahmenrichtlinien, stand für ein Gespräch nicht zur Verfügung.

Der Berliner Geschichtsdidaktiker Peter Schulz-Hageleit (Jahrgang 1939) beschäftigte sich früh mit den unbewussten Aspekten historischen Denkens und Lernens, doch blieb sein Plädoyer für eine psychoanalytisch vorgehende Geschichtsdidaktik ohne größere Resonanz. Schulz-Hageleit hat bei früherer Gelegenheit die Befragung von Historikern kritisiert, weil sie wenig mehr als ohnedies Bekanntes zutage förderten und ein »Durcharbeiten« von Geschichte nicht leisteten.¹⁷ Ich freue mich, dass er für dieses Projekt dennoch zur Verfügung stand.

Susanne Thurn wurde von Annette Kuhn ausgebildet und trug die neue Geschichtsdidaktik als Angehörige einer bereits jüngeren Generation in die Bielefelder Laborschule. Als Ehefrau Klaus Bergmanns stand Thurn zugleich in enger Beziehung zum Kreis um die Zeitschrift.

Zwei weitere Gesprächspartner (Wolfgang Hug und Karl Filser) repräsentieren die süddeutsche Sicht auf die Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik. Sie unterscheidet sich teils deutlich von derjenigen der westdeutschen und Berliner Kollegen, zumal sich Hug – wie auch Joachim Rohlfes – vor allem als Schulbuchherausgeber einen Namen machte.

Kurz: Die Geschichtsdidaktik der Siebziger- und Achtzigerjahre war vielgestaltig und vielschichtig, und dies bildet sich, so meine ich, in den hier zusammengestellten Interviews ab. Sie erschöpfte sich nicht in geschichtstheoretischen Debatten oder politischen Auseinandersetzungen, sondern wirkte auf diverse Felder historischen Lernens ein, namentlich auf die Quellen- und Medienarbeit im Geschichtsunterricht. *Die* Geschichtsdidaktik gab es ohnedies nicht. Zwar war der Leitbegriff des Geschichtsbewusstseins konsensfähig, so dass sich unter seinem Dach verschiedene Richtungen zusammenfinden konnten. Aber auch außerhalb der »Geschichtsdidaktik« wurde Geschichtsdidaktik betrieben, und die »GWU« blieb die wichtigste Fachzeitschrift für Gymnasiallehrer.

Die Zeitschrift »Geschichtsdidaktik« war den Trends in der allgemeinen Geschichtswissenschaft immer eine Nasenlänge voraus. Sie öffnete sich für die Neuen Sozialen Bewegungen, propagierte die Frauengeschichte, die Alltagsgeschichte, die Historische Anthropologie, die Friedens- und Konfliktforschung, die Umweltgeschichte und anderes mehr; nicht immer zur Freude der Historischen Sozialwissenschaft. Insofern partizipierte das Organ am Wertewandel in den Siebziger- und Achtzigerjahren und trieb mit ihren Mitteln die Liberalisierung der Lebenswelt in zunehmend »grüner« Richtung voran.¹⁸

Das 1976 beschworene Bündnis zwischen Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik kam institutionell nicht zustande, weil Historikerverband und Geschichts-

17 Vgl. Peter Schulz-Hageleit: Zur Problematik des »Durcharbeitens« lebensgeschichtlicher Erfahrungen, in: *Generationalität und Lebensgeschichte* (Anm. 4), S. 17–32.

18 Bei Pädagogen, die der Mehrheitsmeinung immer etwas vorauseilten, machten Sozialwissenschaftler in den Siebzigerjahren eine rasche Abkehr von vormals unhinterfragten Pflicht- und Akzeptanzwerten aus, die durch Werte der individuellen Selbstentfaltung ersetzt wurden. Ihnen wurde auch der vielschichtige Begriff der Emanzipation zugerechnet, vgl. Helmut Klages: *Werte und Wertewandel*, in: *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, hg. v. Bernhard Schäfers/Wolfgang Zapf, Opladen 2. Aufl. 2001, S. 726–738.

lehrerverband der jungen Disziplin nicht wohlgesonnen waren und umgekehrt der Geschichtslehrerverband für sie ein schwarzes Tuch darstellte. Renommiertere Historiker wie Hans Mommsen, Jürgen Kocka und Hans-Ulrich Wehler schrieben in der Zeitschrift, aber geschichtsdidaktische Aufsätze in »Geschichte und Gesellschaft«, dem Referenzorgan der »Geschichtsdidaktik«, sucht man vergeblich. Die intensivsten Kontakte zur Fachhistorie unterhielt vermutlich Gerhard Schneider in der Jury des Geschichtswettbewerbs um den Preis des Bundespräsidenten.¹⁹

Das Interview ist eine relativ junge Forschungsmethode, die sich in den letzten Jahren stark diversifiziert hat. Anfänglich ein Verfahren zur Befragung von hochstehenden Experten, richtete sich mit der Begründung der »Oral History« in den Achtzigerjahren die Aufmerksamkeit der Forschung auf Probanden aus der Arbeiterschaft, die ihre Geschichte anderweitig nicht erzählen konnten, seither auf Verarbeitungsmuster erfahrener Geschichte in erzählten Lebensläufen unterschiedlicher Kohorten und Berufsgruppen.²⁰

Die vorliegenden Interviews wurden anhand eines zuvor ausgearbeiteten Leitfadens geführt. Die Gesprächspartner wurden eingangs gebeten, über prägende Erfahrungen in ihrer Kindheit und Jugend zu sprechen, über das Verhältnis zu ihren Eltern, über die Schul- und Hochschulausbildung und akademische Lehrer, die sie besonders beeindruckt hatten. Im zweiten Teil wandte sich das Gespräch den Siebzigerjahren zu, einerseits mit Blick auf die Vorgeschichte seit den Fünfzigerjahren, andererseits unter der Fragestellung, wie die Interviewpartner das politische Klima im siebten Jahrzehnt wahrgenommen haben oder rückblickend beurteilen. Von hier aus wurde in Richtung der Geschichtsdidaktik in den Siebziger- und Achtzigerjahren vertieft, zunächst entlang wesentlicher Etappen,²¹ sodann anhand von Schlüsselbegriffen und -kategorien,²² letztlich mit Blick auf Kommunikations- und Verkehrskreise, auf wahrgenommene oder tatsächliche Gegner, auf Netzwerke im Fach und außerhalb. Die Gespräche schlossen mit einem Rück- und Ausblick: Was bleibt von der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre? Wie wird, wie sollte es weitergehen?

Die Gespräche fanden überwiegend in der Privatwohnung der Interviewten statt, zum Teil auch an ihrer ehemaligen Universität, im Bonner »Haus der Frauengeschichte« und in meinem Büro an der Humboldt-Universität.²³ Die Be-

19 Vgl. das Interview mit Gerhard Schneider, in diesem Band. S. 449 f., 465. Von seinen geschichtsdidaktischen Kollegen wird Schneider als »Pragmatiker« und »systematischer Arbeiter« bezeichnet (vgl. die Interviews mit Hans-Jürgen Pandel und Susanne Thurn, in diesem Band, S. 380, 486). In der Jury genoss er hohes fachliches Ansehen.

20 Vgl. Anke te Heesen: Naturgeschichte des Interviews, in: Merkur 67 (2013), S. 317–328.

21 Hessische Rahmenrichtlinien 1972 und die Auseinandersetzung um sie ab 1973, Mannheimer Historikertag 1976, Gründung und Programm der Zeitschrift »Geschichtsdidaktik« 1973/76, die Frage nach einem fachdidaktischen Paradigmenwechsel Anfang der Siebzigerjahre.

22 Etwa: Schülerinteresse, Geschichtsbewusstsein, Emanzipation, Geschichtserzählung.

23 Die Gespräche mit Rolf Schörken, Joachim Rohlfes, Wolfgang Hug, Ursula A. J. Becher, Jörn Rüsen, Peter Schulz-Hageleit, Ulrich Mayer, Bodo von Borries und Susanne

fragten nahmen sich fast durchweg viel Zeit, so dass manches Gespräch bis zu zwei Stunden dauerte. Durchschnittlich saßen wir eineinhalb Stunden zusammen. Im Allgemeinen wurde freundlich und teils witzig, öfter auch weiter ausholend geantwortet. Bei einem Teil der Kolleginnen und Kollegen kamen Kränkungen aus den Siebzigerjahren wieder an die Oberfläche, sobald ich den zugehörigen Sachverhalt ansprach. Die Konflikte dieser Zeit haben ihre Identität als Geschichtsdidaktiker offenkundig geprägt.

Nicht alle Interviewpartner haben alle meine Fragen beantwortet; auch wurde der Leitfaden nicht stur und standardisiert abgearbeitet. Mir war wichtiger, dass die Befragten als Erzähler agierten, sich also nicht (oder jedenfalls nicht nur) als neutrale Experten in eigener Sache äußerten. Autobiographien sind narrative Konstrukte, die Kohärenz erzeugen und das Ich des Erzählers stabilisieren sollen.²⁴ Sie sind keine »Wahrheit« im mimetischen Sinne, sondern die textliche Repräsentation dessen, was die Erzähler, in diesem Fall Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, aus guten Gründen für wahr halten. Zeitzeugen, die geschichtskulturell als Garanten von Authentizität und Verlässlichkeit behandelt werden,²⁵ kann man genau so wenig »glauben« wie anderen historischen Quellen oder Darstellungen. Es geht aber nicht darum, ihre Aussagen ideologiekritisch zu analysieren, sondern die Konstruktionsprinzipien ihrer Erzählungen textthermeneutisch zu erschließen und daraus Rückschlüsse auf das historische Denken der Befragten zu ziehen. Ich »glaube« den Zeitzeugen nicht, aber ich nehme sie ernst. –

Die Interviews wurden transkribiert und den Gesprächspartnern anschließend zur Korrektur und Autorisierung überlassen. Sie griffen unterschiedlich stark in die Textgestalt ein. Überwiegend ist der ›Sound‹ des Interviews erhalten geblieben, aber manche Redaktionen tilgten spontane, als ungeschickt oder unpassend empfundene Äußerungen zugunsten eines stimmigen Textganzen.²⁶ Das tut dem Gehalt der Gespräche aber keinen Abbruch, sofern man sich der Entstehungsbedingungen der Druckfassung bewusst ist – und umso mehr Vorsicht walten lässt gegen den Anschein von Tatsächlichkeit, den autobiographische Texte nun einmal an sich haben. Dankenswerterweise erteilten alle vierzehn Interviewten ihre Abdruckgenehmigung.

Thurn fanden in deren Wohnung statt. Annette Kuhn traf ich im Bonner »Haus der Frauengeschichte«, Karl Filser in der Universität Augsburg und Hans-Jürgen Pandel in der Universität Halle. Werner Boldt und Gerhard Schneider suchten mich in der Humboldt-Universität auf.

24 Vgl. Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion, in: BIOS: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 3 (1990), S. 75-81.

25 Vgl. Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945, hg. v. Martin Sabrow/Norbert Frei, Göttingen 2012.

26 Diese Befunde sind aus der Interviewpraxis bekannt, vgl. Versäumte Fragen (Anm. 7), S. 25f.; Stambolis, Leben (Anm. 4), S. 43-45.

Im Unterschied zu vergleichbaren Publikationen habe ich mich dazu entschlossen, die Interviews umfangreich zu kommentieren und zu annotieren.²⁷ Namen, Sachverhalte und im Gespräch erwähnte Schriften werden im Anmerkungsapparat nachgewiesen. Einerseits werden auf diese Weise sachliche Aussagen bzw. Behauptungen nach Möglichkeit überprüft, unbeschadet der jeweiligen Deutung, die selbstverständlich nicht zu kommentieren oder richtigzustellen ist. Zum anderen soll dem Leser ein vielschichtiges Zeit- und Literaturpanorama vor Augen gestellt, sollen die Vernetzungen zwischen Institutionen, Personen und Schriften aufgewiesen werden. Die Fußnoten bilden gewissermaßen einen Subtext zum Interview und sollen zu weiterer Lektüre anregen. Die Anmerkungen stammen von mir, nicht von den Interviewten. Allerdings wurden die Kommentierungen allen Interviewpartnern zur Durchsicht und Bestätigung vorgelegt. In Einzelfällen hatten sie Änderungswünsche, denen ich meist gefolgt bin.

Politische Generationen oder »Generationalisierung«?

Soweit ich sehe, wurde bislang nicht der Versuch gemacht, die historische Generationsforschung für die Geschichte der Geschichtsdidaktik fruchtbar zu machen, obwohl in der zeitgeschichtlichen Forschung weitgehender Konsens besteht, dass Generationen einen Schlüssel zur Erklärung gesellschaftlichen Wandels darstellen.²⁸ Die Aufmerksamkeit hat sich seit längerer Zeit auf »politische Generationen« gerichtet, die durch die übereinstimmende politische Interpretation lebensgeschichtlicher Erfahrungen zusammengehalten und voneinander scharf abgegrenzt waren.²⁹ Für die Bundesrepublik sind dies die »45er« und die »68er«.³⁰ An der Entstehung der neuen Geschichtsdidaktik waren in der Tat

27 Auch die Interviews in *Versäumte Fragen* (Anm. 8) sind kommentiert, allerdings nur sehr knapp.

28 Vgl. v. a. Hans-Ulrich Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 5.: Bundesrepublik und DDR 1949-1990, München 2008, S. 185-191, hier S. 186.

29 Vgl. Helmut Fogt: *Politische Generationen. Empirische Bedeutung und politisches Modell*, Opladen 1982. – Für Fogt, wie überhaupt für die neuere Generationsforschung, ist der klassische Text von Karl Mannheim: *Das Problem der Generationen* [1928], in: Ders.: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, hg. v. Kurt H. Wolff, 2. Aufl. Neuwied 1970, S. 509-565, von herausragender Bedeutung. Auf die Mannheim-Forschung kann hier nicht näher eingegangen werden, vgl. aber Jürgen Zinnecker: »Das Problem der Generationen«. Überlegungen zu Karl Mannheims kanonischem Text, in: *Generationalität und Lebensgeschichte* (Anm. 4), S. 33-58.

30 Vgl. Ulrich-Herbert: *Drei politische Generationen im 20. Jahrhundert*, ebd., S. 95-114, hier S. 102-114. Herbert geht davon aus, dass politische Generationen einen politischen und kulturellen Hegemoniewandel erspüren und antizipieren, also gesamtgesellschaftlichen Wandel vorwegnehmen. Diese These steht in einem unaufgelösten Spannungsverhältnis zu seiner gleichzeitigen Feststellung, dass sich politische Generationen durch »biographische Sinnstiftung« konstituieren (ebd., S. 114). Zur Kritik vgl. auch Bernd Weisbrod: *Generation und Generationalität in der Neueren Geschichte*, in: *Aus Politik*

beide Generationen auf ihre Weise beteiligt. Ein politisierter Generationenkonflikt brachte, mit anderen Worten, die Geschichtsdidaktik überhaupt erst hervor.

Unter den 45ern werden Angehörige der Geburtsjahrgänge etwa zwischen 1925 und 1935 verstanden.³¹ Sie erlebten den Zusammenbruch des NS-Staates, dem viele Angehörige dieser Generation als Jugendliche begeistert angehangen hatten, als tief verstörenden Einschnitt, der zu einer politischen und kulturellen Neuorientierung in der Nachkriegszeit zwang. Pragmatismus, Leistungsorientierung, ein tiefes Misstrauen gegen ideologischen Überschwang und die entschiedene Befürwortung der parlamentarischen Demokratie westlichen Zuschnitts waren gemeinsame Merkmale der genannten Kohorten, die Ende der Fünfzigerjahre die öffentliche Bühne betraten und bis zum Ende des 20. Jahrhunderts tonangebend blieben.³² Kritische Fragen nach der Rolle der Eltern wurden im Allgemeinen nicht gestellt. Wolfgang Hug (Jahrgang 1930) formuliert dies so:

Wir haben unseren Vätern nicht misstraut, überhaupt nicht, egal, ob das Geistliche waren, Lehrer in der Schule oder Hochschullehrer oder eben auch Familienväter. Es kann sein, dass dieses Wohlwollen oft gar nicht unbegründet war. Aber schärfer zu hinterfragen, das war gar nicht üblich. Man hat geglaubt, man muss nur weiteres Wachstum erzeugen und mit besseren ökonomischen, finanziellen, kulturellen, personellen Bedingungen rechnen, dafür sich auch einsetzen, aber nicht die Verhältnisse als solche hinterfragen.³³

Die 45er waren die Protagonisten umfassender Gesellschaftsreformen, die in den »langen Sechzigerjahren« das Gesicht der Bundesrepublik nachhaltig veränderten. Historiker aus der 45er-Generation stellten in diesem Jahrzehnt die Weichen zur Sozial- und Gesellschaftsgeschichte. Es handelte sich um eine Geschichtswissenschaft in kritischer Absicht, welche die NS-Diktatur aus strukturellen Fehlentwicklungen der deutschen Geschichte zu erklären suchte. Die »Historiker der Bundesrepublik« griffen bewusst und meist kritisch in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen ihrer Zeit ein und trugen als »öffentliche Intellektuelle« zur Liberalisierung der Bundesrepublik bei.³⁴

und Zeitgeschichte (2005), H. 8, URL: <http://www.bpb.de/apuz/29215/generation-und-generationalitaet-in-der-neueren-geschichte?p=all> (4.1.2012), der vorschlägt, zwischen Generationen und dem Verfahren ihrer Herstellung *ex post*, der »Generationalisierung«, zu unterscheiden.

31 Vgl. Dirk A. Moses: Die 45er. Eine Generation zwischen Faschismus und Demokratie, in: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 40 (2000), S. 233-263.

32 Vgl. Herbert, Generationen (Anm. 30), S. 102-109.

33 Interview mit Wolfgang Hug in diesem Band, zit. S. 106.

34 Vgl. Paul Nolte: Die Historiker der Bundesrepublik. Rückblick auf eine »lange Generation«, in: Merkur 53 (1999), S. 413-432. – Hans-Ulrich Wehler (Gesellschaftsgeschichte [Anm. 28], S. 188 f.) spricht mit Blick auf sich und andere Angehörige dieser Generation von einer »strategischen Clique« aus Angehörigen der Geburtsjahrgänge etwa zwischen 1929 und 1941, die sich zugleich als Wissenschaftler und politische Publizisten einen Namen machten.

Unter den Interviewpartnern stehen Rolf Schörken, Joachim Rohlfes und Wolfgang Hug für die 45er-Generation. Schörken, der den Krieg schwerstverletzt überlebte, hat sich in seinen wissenschaftlichen und autobiographischen Schriften immer wieder mit seiner Generation auseinandergesetzt.³⁵ Unabhängig voneinander betonen Schörken und Rohlfes im Interview ihre generationelle Verbundenheit über politische Divergenzen hinweg.³⁶ Gesellschaftspolitisch setzte man, wie Rohlfes 1971 in seinen vielgelesenen »Umrissen einer Didaktik der Geschichte« schrieb, auf Reform statt Revolution, auf die »behutsame Reform und Weiterbildung des Bestehenden« statt auf das »Pathos des Fortschritts durch Veränderung.«³⁷

Schörken und der etwa gleichaltrige Friedrich Lucas traten Anfang der Siebzigerjahre unabhängig voneinander für die Erforschung des Geschichtsbewusstseins als künftige Aufgabe der Geschichtsdidaktik ein.³⁸ Lucas verband diese Positionsbestimmung mit einer autobiographischen Skizze, in der er dem Lebensgefühl seiner Generation bewegenden Ausdruck gab.³⁹ Auch Karl-Ernst Jeismann war ein Angehöriger der 45er-Generation. Er forderte 1973 eine Theorie der »Rezeption von Geschichte durch die Gesellschaft«. Nur so lasse sich in Lehre und Forschung gewährleisten, dass es »der Gegenwart möglich bleibe, vernünftig über sich selbst zu denken und damit auch vernünftig zu handeln.«⁴⁰

Diese Stellungnahmen waren ein Reflex des Umbruchs in der Geschichtswissenschaft. Lucas, dessen seit längerem andauernde Bemühungen um eine Theorie der Geschichtsdidaktik seinerzeit isoliert, rückblickend aber wegweisend und schulbildend waren, suchte Anschluss an die »Strukturgeschichte des technisch-industriellen Zeitalters«, um eine brillante Formel des Heidelberger Historikers Werner Conze (1910-1986) aufzunehmen, insbesondere – und dies unterschied ihn von Conze – durch die Einbeziehung der französischen Anna-

35 Vgl. die Nachweise in der Kommentierung des Interviews mit ihm, in diesem Band S. 39-42.

36 Vgl. die Interviews mit Rolf Schörken und Joachim Rohlfes, in diesem Band S. 52, 84.

37 Joachim Rohlfes: Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1971, S. 106. Vgl. auch die Kritik der »Umriss« bei Arnold Sywottek: Geschichtswissenschaft in der Legitimationskrise. Ein Überblick über die Diskussion um Theorie und Didaktik der Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland 1969-1973, Bonn-Bad Godesberg 1974, S. 104-109.

38 Vgl. Friedrich J. Lucas: Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, in: GWU 21 (1970), S. 390-406, Wiederabdruck in: Ders.: Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik, hg. v. Ursula A. J. Becher/Klaus Bergmann/Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Walter Petzinger, Stuttgart 1985, S. 20-38; Rolf Schörken: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein, in: GWU 23 (1972), S. 81-89, Wiederabdruck in: Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, hg. v. Hans Süßmuth, Stuttgart 1972, S. 87-101.

39 Lucas, Fragen (Anm. 38), S. 21f.

40 Diskussionsbemerkung, in: Beiträge zur Neugestaltung von Unterricht und Studium. Tagung der Fachgruppe Geschichte in der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik, 2.-4. Oktober 1973 in Göttingen, hg. v. Walter Fürnrohr, München 1974, S. 85.

les-Schule.⁴¹ Der Kölner Ordinarius Theodor Schieder hatte schon zehn Jahre zuvor für eine soziologisch informierte Erneuerung des Geschichtsbewusstseins plädiert, um den Herausforderungen der Gegenwart angemessen begegnen zu können.⁴² Auf Schieder bezog sich Jeismann in seinen Schriften über das Geschichtsbewusstsein mehrfach.⁴³ Seine Intervention stand im unmittelbaren Zusammenhang mit einer scharfen Kritik an den Hessischen Rahmenrichtlinien, die Jeismann und sein Münsteraner Kollege Erich Kosthorst kurz zuvor veröffentlicht hatten.⁴⁴ Er sah im »Geschichtsbewusstsein« offenbar ein Antidot gegen die Neue Linke, die er für das »reflektierte Geschichtsbewusstsein« der Hessischen Rahmenrichtlinien verantwortlich machte.⁴⁵ Die rückblickende Selbsteutung als Angehöriger der 45er-Generation wurde also erst dann erforderlich und plausibel, als die 68er-Generation – oder das, was man für sie hielt – zur Stellungnahme herausforderte.⁴⁶

Die Forschung tut sich mit den »68ern«, im Unterschied zu den 45ern, einigermaßen schwer, weil sie kein so deutliches Profil aufweisen wie die ältere Generation.⁴⁷ Seit dem Ereignis hat die Zahl derer, die sich rückblickend dieser Generation zurechnen, unaufhaltsam zugenommen. Bei nüchterner Betrachtung stellt man jedoch fest, dass viele Zeitgenossen die Studentenrevolte gar nicht wahrnahmen, ihr auch retrospektiv keine besondere Bedeutung beimessen oder

41 Lucas, Fragen (Anm. 38), S. 28-35, ferner Ders.: Marc Bloch, die »Annales« und die »Apologie der Geschichte«, in: Marc Bloch: Apologie der Geschichte oder Der Beruf des Historikers [1949], übers. v. Siegfried Furtenbach, Stuttgart 1974. – Etzemüller, Sozialgeschichte (Anm. 4, S. 49-65), arbeitet heraus, dass Conzes strukturgeschichtlicher Ansatz entgegen früheren Annahmen nicht von der Annales-Schule, sondern von der historischen Soziologie Hans Freyers (1887-1969) beeinflusst war.

42 Vgl. Theodor Schieder: Erneuerung des Geschichtsbewusstseins [1957], in: Ders.: Staat und Gesellschaft im Wandel unserer Zeit. Studien zur Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, München 1958, S. 188-207.

43 Vgl. etwa Karl-Ernst Jeismann: »Geschichtsbewusstsein«. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Geschichtsdidaktische Positionen (Anm. 1), S. 179-222, hier S. 220 f.

44 Vgl. Karl-Ernst Jeismann/Erich Kosthorst: Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenlehrplänen für die Gesamtschulen in Nordrhein Westfalen. Eine Kritik, in: GWU 24 (1973), S. 261-288.

45 Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Gesellschaftslehre, Wiesbaden 1972, S. 18-30 (Arbeitsschwerpunkt Geschichte), hier S. 30.

46 Vgl. die übereinstimmenden Befunde bei Ricardo Bavaj: Young, old, and in-between: Liberal scholars and »generation building« at the time of West Germany's student revolt, in: »Talkin' 'bout my generation«. Conflicts of generation building and Europe's »1968«, hg. v. Anna von der Goltz, Göttingen 2011, S. 175-192, bes. S. 186-190, für den prominenten Soziologen Erwin K. Scheuch (1928-2003).

47 Vgl. zuletzt Stambolis, Leben (Anm. 4), S. 143-155, die in den 1943 geborenen Historikern eine Zwischengeneration sieht, welche Merkmale der 45er und der 68er widerspruchsvoll in sich vereinte, ähnlich schon Ulrich Hermann: Der unaufhaltsame Aufstieg um 1940 Geborener in einer »Generationen«-Lücke, in: Generationalität und Lebensgeschichte (Anm. 4), S. 159-186.

sie zwiespältig beurteilen.⁴⁸ Dies gilt eindeutig auch für den größeren Teil der Interviewpartner. Die älteren Kollegen Rohlfes und Schörken erwähnen die Studentenbewegung als Urheberin eines teils ruppigen Gegenübers in Studentenschaft und Kollegium bzw. als Urheber der Hessischen Rahmenrichtlinien.⁴⁹ Ihre Autoren, Ingrid Haller und Harmut Wolf, seien, so Schörken, Angehörige der 68er-Generation gewesen. »Wenn man es unbedingt parteipolitisch ausdrücken will, dann bewegten wir uns in der Gegend zwischen der Linken und der Halblinken. Ich habe zur Halblinken gehört und betrachtete die Linke als leichtfertig und hochfahrend. Wir waren wahrscheinlich die Realistischeren.«⁵⁰ Wolfgang Hug gesteht den 68ern das historische Verdienst zu, der allzu angepassten Haltung der 45er den Spiegel vorgehalten zu haben.⁵¹

Die Mehrheit der vom Alter her für die 68er-Generation in Betracht kommenden Didaktiker, grob die Jahrgänge zwischen 1935 und 1945, nimmt im Interview von der Studentenbewegung keine Notiz, distanziert sich von ihr oder sagt ausdrücklich, kein 68er gewesen zu sein. Auch die Linken Werner Boldt, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider äußern sich zurückhaltend oder gar nicht zur 68er-Frage.⁵² Sieht man von Annette Kuhn, Peter Schulz-Hageleit und Susanne Thurn ab, erwähnt keiner der Erzähler Konflikte im Elternhaus. Scharfe Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern über die NS-Vergangenheit, die für viele Angehörige der 68er-Generation prägend waren, fehlen in den autobiographischen Darstellungen der Geschichtsdidaktiker fast durchweg.⁵³ Nur drei der befragten Kolleginnen und Kollegen bezeichnen sich als Angehörige der 68er-Generation: Annette Kuhn, Bodo von Borries und Susanne Thurn.

48 Vgl. Weisbrod, Generationen (Anm. 30): »Bei den 68ern handelt es sich eher um eine wundersame nachholende Vermehrung der Erzählgeneration als um eine Erlebnisgeneration im engeren Sinne. Tatsächlich war es damals »eine kleine radikale Minderheit, die an der Herstellung der unmittelbaren, emphatischen Differenz in Demonstrationen und Gegenöffentlichkeiten beteiligt war. Dennoch scheint heute jeder, der irgendwie in Amt und Würden ist, dazugehört und der ganzen Republik ihren Stil aufgenötigt zu haben.« Ein vernichtendes Urteil über die 68er fällt Wehler, Gesellschaftsgeschichte (Anm. 28), S. 310-321.

49 Vgl. die Interviews mit Rolf Schörken und Joachim Rohlfes, in diesem Band S. 71, 47.

50 Interview Schörken (Anm. 49), zit. S. 47.

51 Vgl. das Interview mit Wolfgang Hug, in diesem Band S. 106. Er befindet sich insoweit im Einklang mit der Beurteilung Ulrich Herberts, Generationen (Anm. 30), S. 109-114, der den 68ern das Verdienst zugesteht, die Reform der 45er auf ihre Weise fortgesetzt und die Liberalisierung der westdeutschen politischen Kultur auf den Bereich der alltäglichen Lebenswelt vorangetrieben zu haben. Zum Wertewandel vgl. Anm. 18.

52 Vgl. die Interviews mit ihnen, in diesem Band S. 204-206, 326 ff., 449 f.

53 Bodo von Borries, dem seine Eltern Eugen Kogons »SS-Staat« als Geschenk verweigert hatten, näherte sich dem schwierigen Thema durch eigene Lektüre an. Gerhard Schneider sublimierte den möglichen Konflikt durch Recherchen über die NS-Vergangenheit seines Heimatortes und das Schicksal der jüdischen Mitbürger. Susanne Thurn hebt die ungewöhnliche Bereitschaft ihres Vaters hervor, sich den bohrenden Fragen seiner Kinder intellektuell redlich zu stellen. Vgl. die Interviews mit den Genannten, in diesem Band S. 392 f., 438 f., 478 f.

An ihren Lebenserzählungen lässt sich die Verwandlung des individuellen Erlebnisses in kollektive Erfahrung studieren – »durch politische Interpretation und biographische Sinnstiftung«. ⁵⁴ Von Borries verweist auf sein Engagement in der Bundesassistentenkonferenz. ⁵⁵ Sein Rückblick auf die drei Jahrzehnte seit 1968 sollte optimistische Erwartungen der von der Studentenbewegung inspirierten Geschichtsdidaktik korrigieren. ⁵⁶ Susanne Thurn wurde durch einen Aufenthalt in den USA politisch sensibilisiert und durch das Erlebnis des griechischen Militärputsches im Athen des Jahres 1967 zur überzeugten Linken. Von allen Interviewten bringt Thurn das emphatische Lebensgefühl der 68er am deutlichsten zum Ausdruck: »Nach uns, ich sage jetzt einmal ›uns‹, ist nicht mehr viel gekommen.« ⁵⁷

Annette Kuhn hat sich in ihrer 2003 erschienenen Autobiographie als 68erin bezeichnet. ⁵⁸ Ihr Vater war ein bekannter Philosoph, der mit den Geistesgrößen der damaligen Zeit verkehrte. Wegen ihrer jüdischen Herkunft emigrierte die Familie in die Vereinigten Staaten, wo Helmut Kuhn Professuren übernahm. Über die Gründe der Flucht ließen Kuhns Eltern ihre Tochter jedoch im Unklaren. Nach Deutschland zurückgekehrt und wieder Professor in München, versuchte Annette Kuhns Vater eine bruchlose Wiederanknüpfung an die Zeit vor 1933. Im Elternhaus lebte das nationalkonservative Geistesleben des späten Kaiserreichs wieder auf. Annette Kuhn verkehrte mit dem Historiker Friedrich Meinecke und seiner Frau, die ihre Taufpatin gewesen war, mit dem Historiker Percy E. Schramm und anderen. Und doch lief ein tiefer Riss durch das Leben der Eltern, der sich der Tochter nur untergründig mitteilte. Annette Kuhn promovierte bei Franz Schnabel in München und ging anschließend zu Werner Conze nach Heidelberg. Kurz vor dem Abschluss ihres Habilitationsverfahrens wurde Kuhn 1966 an die PH Bonn berufen. Unter Begleitung des Theologen Romano Guardini zum Katholizismus konvertiert, wurde der jungen Professorin erst jetzt bewusst gemacht, dass sie Jüdin war – durch die krass antisemitische Äußerung einer ehemaligen Lehrerin. ⁵⁹

Kuhn erhielt eine traumatische Einsicht in die Brüchigkeit ihrer gesamten bisherigen Existenz und derjenigen ihrer Eltern. Tritt man Annette Kuhn zu nahe, wenn man sagt, dass der etwa gleichaltrige Jürgen Habermas zu ihrem intellektuellen Ersatzvater wurde? Die Bedeutung seiner Werke für ihre Geschichtsdidaktik hat sie in auffällig religiösen Wendungen zum Ausdruck gebracht, die ihr vertraut waren und es Kuhn ermöglichten, eine tiefe Sprachlosigkeit zu über-

54 Vgl. Anm. 30.

55 Vgl. das Interview mit Bodo von Borries, in diesem Band, ferner den Text seines Interviews mit Barbara Stambolis in Dies., *Leben* (Anm. 4), CD-Beilage, S. 9-27, hier S. 13.

56 Von Borries, *Bestandsaufnahme* (Anm. 6).

57 Vgl. das Interview mit Susanne Thurn, in diesem Band S. 488 f., zit. S. 489.

58 Annette Kuhn: *Ich trage einen goldenen Stern. Ein Frauenleben in Deutschland*, Berlin 2003, S. 156 ff.

59 Vgl. das Interview mit Annette Kuhn im vorliegenden Band.

decken.⁶⁰ »Erkenntnis und Interesse«, schreibt sie in ihrer Autobiographie, sei ihr zur »Inkarnation des Buches der Bücher« geworden.⁶¹ »Eher geht ein Kamel durch das Nadelöhr, als daß die Geschichtsdidaktik samt der Fachwissenschaft durch die Erkenntniskritik der Frankfurter Schule hindurchgeht«, so Kuhn in ihrer Einführung in die Geschichtsdidaktik.⁶² Karl-Ernst Jeismann hat diese »Heilsgewissheit« von Kuhns Didaktik angegriffen.⁶³ Weder Jeismann noch Joachim Rohlfes, der, wie erwähnt, mit Kuhn heftig aneinandergeriet, dürften allerdings um die Verwerfungen ihrer Biographie gewusst haben. Diese wurde sogar im Kreis der »Geschichtsdidaktik« kommunikativ beschwiegen.⁶⁴

Die potenziellen 68er unter den Interviewpartnern nehmen sich, wie gesagt, meist nicht als Angehörige dieser politischen Generation wahr. Sie verwenden andere Erzählmuster, um sich ex post in eine Generationenfolge zu stellen. Aus naheliegenden Gründen sind das vor allem wissenschaftliche Schulen. Zwei Beispiele sollen an dieser Stelle genügen. Ulrich Mayer greift zur Charakterisierung von Lucas' Gießener Seminar auf die Sprache des Ursprungsmythos (»Am Anfang war ...«) zurück und deutet sein wissenschaftliches Leben als bis heute andauernde Nachfolge.⁶⁵ Jörn Rüsen denkt die Metaebene seines Narrativs mit und bezieht dieses Überlegen streckenweise in die Erzählung ein. Generationen spielen in der Darstellung des Elternhauses eine Rolle. Dann kommt es zu einer Komplikation durch die anfänglichen Schwierigkeiten der eigenen Berufsfindung. Seit deren Überwindung läuft die Geschichte kontinuierlich als Erfolgserzählung durch. Sie findet in der Generation der akademischen Schüler ihre abschließende Beglaubigung.⁶⁶

Obwohl also die Studentenrevolte für die meisten in Betracht kommenden Interviewpartner im heutigen Rückblick kein Identifikationsobjekt war, kam die 68er-Generation in der Geschichtsdidaktik an – in Gestalt der Neuen Linken, mit der sich Annette Kuhn, Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel identifizierten, um die Hessischen Rahmenrichtlinien gegen ihre Kritiker zu verteidigen. Wechselseitige Wahrnehmungen, darunter auch Fehlperzeptionen, führten bei den führenden Vertretern der 45er und 68er zur »Generationalisierung« als Angehörige politischer Generationen.

60 Vgl. die Fallstudien von Michael Ostheimer: Die Sprachlosigkeit der Kriegskinder. Zur Symptomatik der traumatischen Geschichtserfahrung in der zeitgenössischen Erinnerungsliteratur, in: Generation als Erzählung. Neue Perspektiven auf ein kulturelles Deutungsmuster, hg. v. Björn Bohnenkamp/Till Manning/Eva-Maria Sillies, Göttingen 2009, S. 203-225.

61 Kuhn, Stern (Anm. 58), S. 156.

62 Annette Kuhn: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974, S. 15.

63 Jeismann, Didaktik (Anm. 14), S. 32.

64 Vgl. das Interview mit Annette Kuhn, im vorliegenden Band S. 171.

65 Vgl. das Interview mit Ulrich Mayer, S. 365, 373.

66 »Die Tatsache, dass etwa Frau Schreiber, Herr Körber und andere das aufnehmen, was wir in den Siebzigerjahren angefangen haben, zeigt mir: Das haben wir doch richtig gemacht!« Interview mit Jörn Rüsen in diesem Band, zit. S. 292.

Zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik

Unterrichtsfachdidaktik und Bildungsreform

Die neue Geschichtsdidaktik entstand nicht voraussetzungslos. Unter dem Eindruck der These, es habe seit 1968 einen Paradigmenwechsel in der Disziplin gegeben, sind Reformansätze während der Fünfziger- und Sechzigerjahre, etwa auf den Gebieten des Geschichtsschulbuches und der Unterrichtsmethodik, lange Zeit in Vergessenheit geraten. Die in der allgemeinen Geschichtswissenschaft so einflussreiche Kriegsjugendgeneration unter den Methodikern und ›Praktikern‹ wurde mehr oder weniger geräuschlos zur Seite geschoben.⁶⁷ Andererseits konnte von einer Geschichtsdidaktik bis Anfang der Siebzigerjahre weder begrifflich noch der Sache nach die Rede sein.⁶⁸ Die Aufgabe der Didaktik bestand nach landläufigem Verständnis darin, die von der Geschichtswissenschaft ermittelten objektiven Sachverhalte möglichst effizient an die Schüler zu vermitteln. Es handelte sich um eine Didaktik des Geschichtsunterrichts oder gar der Geschichtsstunde, die ihrerseits weitgehend als Methodenlehre verstanden wurde.⁶⁹ Lebendige Geschichtserzählungen der Lehrkräfte sollten den Schülerinnen und Schülern die emotionale Identifikation mit historischen Akteuren (nicht nur, aber eben doch häufig mit den vielzitierten »großen Männern«) ermöglichen. Damit verband sich nicht selten die Einübung in unhinterfragte beruflich-gesellschaftliche Rollenzuweisungen.⁷⁰

Die Geschichtsdidaktik litt unter einem erheblichen Theoriedefizit. Weder war ihre Stellung gegenüber der Geschichtswissenschaft geklärt, noch verfügte sie über geeignete Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten.⁷¹ Einflussreich, da in die Zusammenstellung von Lehrplänen eingehend, war die Lehre von der Phasengerechtigkeit, die sich auf methodisch eher fragwürdige Erhebungen der pädagogischen Psychologie berief.⁷² Von daher war es folgerichtig, dass die Reform der Geschichtsdidaktik zunächst an der Frage ansetzte, wie Ansätze der Lerntheorie für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden könnten.⁷³

67 Vgl. für diese Zeit etwa die Interviews mit Wolfgang Hug und Ursula Becher, in diesem Band S. 99-106, 137-139, und die Charakterisierung eines »Vatermords« im Interview mit Bodo von Borries, in diesem Band S. 429 f.

68 Vgl. Horst Kuss: *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990)*. Eine Bilanz (Teil 1), in: *GWU* 45 (1994), S. 735-758.

69 Vgl. Joachim Rohlfes: *Erziehungswissenschaft – Geschichtsunterricht – Politische Bildung*. Ein Literaturbericht, Stuttgart 1972, S. 41-53.

70 Vgl. näher das Interview mit Karl Filser, in diesem Band S. 436 f.

71 Vgl. Horst Kuss: *Über Begriff und Problem einer historischen Fachdidaktik*, in: *Beiträge zur Neugestaltung* (Anm. 40), S. 19-31.

72 Demnach »reife« das kognitive Aufnahmevermögen der jungen Menschen mit zunehmendem Lebensalter, woraus wiederum Schlussfolgerungen auf geeignete (»affine«) und ungeeignete (»diffuge«) Unterrichtsstoffe abgeleitet wurden. Vgl. näher das Interview mit Hans-Jürgen Pandel, in diesem Band S. 349, sowie die Dokumentation im 2. Teil, S. 509, 531.

73 Vgl. *Geschichtsunterricht* (Anm. 38).

Starke Neuerungsimpulse gingen von der Bildungsreform aus. Die Einsetzung des Deutschen Bildungsrates durch Bund und Länder 1965 war ein Paradigmenwechsel insofern, als die Planung von Politik – und damit von gesellschaftlicher Zukunft – als sinnvoll und möglich erachtet wurde. Die Bildungsreform nahm nach dem sozialliberalen Regierungswechsel von 1969 Fahrt auf.⁷⁴ Willy Brandts Regierungsprogramm schloss an die Planungs- und Reform euphorie der Sechzigerjahre an. Er orientierte sich am Leitbild einer sozialtechnischen Modernisierung der Industriegesellschaft. Neu war in diesem Zusammenhang die Herausbildung einer ausgesprochenen Expertenkultur. Die Hinzuziehung von Wissenschaftlern sollte für die Neutralität und Legitimität der Reformprojekte bürgen; die Verwissenschaftlichung der Politikberatung sollte folglich zur Demokratisierung des Staates beitragen.⁷⁵

Der 1970 vom Bildungsrat vorgelegte Strukturplan für das Bildungswesen empfahl eine umfassende Neustrukturierung der Bildungsinstitutionen vom Kindergarten bis zur reformierten gymnasialen Oberstufe, die Einrichtung von Gesamtschulen für die Sekundarstufe I, die Modernisierung der Vermittlungsformen zugunsten einer durchgängigen Wissenschaftsorientierung, die Förderung entdeckenden Lernens und die Reformierung der bislang meist als überbordende Stoffpartituren angelegten Lehrpläne in Anlehnung an das Curriculum-Konzept Saul B. Robinsohns.⁷⁶

In Bayern, wo die PH-Integration bis 1972 abgeschlossen werden sollte, wurde der Strukturplan aufmerksam wahrgenommen. Kurzzeitig war das südliche Bundesland ein Zentrum fachdidaktischer und hochschulpolitischer Initiativen, an denen beispielsweise Karl Filser und Werner Boldt beteiligt waren.⁷⁷ Der frühere PH-Professor Walter Fürnrohr (Jahrgang 1925), seit 1971 Ordinarius für

74 Zur zahlenmäßigen Dimension des Hochschulausbaus vgl. Etzemüller, Sozialgeschichte (Anm. 4), S. 328–331.

75 1969 wurde im sozialdemokratischen Bundesland Hessen eine mehrere hundert Personen umfassende »Große Curriculumkommission« unter Leitung des Pädagogen Wolfgang Klafki eingerichtet. Sie sollte innerhalb kurzer Zeit moderne, d. h. lernzielorientierte Rahmenrichtlinien für alle Schulfächer ausarbeiten. Bald zeichnete sich ab, dass dieses ehrgeizige Ziel nicht erreichbar war. Die Kommission wurde 1971 aufgelöst. Von den nunmehr zuständigen »Fachgruppen« wurde auch der Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre verfasst, vgl. Justus Cobet: Zur Geschichte und Struktur der Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre, in: Zur Rolle der Geschichte (Anm. 12), S. 9–50, hier S. 9–13. Zum Kontext vgl. Gabriele Metzler: Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn 2005, bes. S. 141 ff., 181 ff.

76 Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967, vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bad Godesberg 1970.

77 Vgl. die Interviews mit den Genannten, in diesem Band S. 234–239, 201. Zu den fachdidaktischen Publikationen dieser Zeit vgl. Johannes Timmermann: Fachdidaktik in Forschung und Lehre, Hannover u. a. 1972; Geschichtsdidaktisches Studium in der Universität, hg. v. Walter Fürnrohr/Johannes Timmermann, Karl Filser/Harald Popp, München 1972; Beiträge zur Neugestaltung (Anm. 40).

Geschichtsdidaktik an der Universität Erlangen-Nürnberg, initiierte die Gründung einer Fachgruppe Geschichte in der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, die zunächst vor allem PH-Interessen vertrat, später aber zur hochschulübergreifenden Konferenz für Geschichtsdidaktik erweitert wurde.⁷⁸ Die Fachgruppe führte im Oktober 1973 eine große Tagung an der Universität Göttingen durch, die sich mit Fragen der Neuordnung von Unterricht und Studium befassen sollte. Diese stand aber schon ganz unter dem Eindruck des Streits um die Hessischen Rahmenrichtlinien.⁷⁹

Geschichte, Zukunft und Emanzipation

Die Geschichtswissenschaft steckte Anfang der Siebzigerjahre in einer tiefen Legitimationskrise.⁸⁰ Die Historikertage von 1970 und 1972 standen unter den melancholischen Fragestellungen »Wozu noch Geschichte?« und »Ohne Geschichte leben?«⁸¹ Die Antwort Reinhart Kosellecks war die Forderung nach einer Theorie geschichtlicher Zeiten, gestützt u. a. auf eine engere Anbindung der Geschichtswissenschaft an die systematischen Sozialwissenschaften und die Erweiterung der historischen Hermeneutik um die Ideologiekritik.⁸² In einer Fußnote seines berühmten Aufsatzes erteilte Koselleck dem »chronologische[n] Bandwurm« einer epochal gegliederten Geschichtswissenschaft eine Absage: »Es gibt nur eine allgemeine Geschichtswissenschaft, die sich nur nach Fragestellungen gliedern läßt. Daß sich dabei die Fragen nicht bloß auf Zeitabschnitte, sondern ebenso auf Zeitschichten ausrichten sollten, ist ein Postulat, das unmittelbare Folgen für die so viel bemühte Didaktik haben wird.« Letztlich plädierte Koselleck für die Integration der Sozialwissenschaften in das Fach Geschichte, auch in der Schule.⁸³

Die Legitimationskrise rührte nicht zuletzt daher, dass die seit 1969 intensivierte Planungseuphorie Geschichte als Orientierungsgröße überflüssig zu machen schien.⁸⁴ Schulfachlich drückte sich dies im Konflikt zwischen Gemeinschaftskunde und Geschichte aus. Im ersten Zugriff war Geschichte für die Vergangenheit, Politik für die Gegenwart und Zukunft zuständig.⁸⁵ Zwar sollte Gemein-

78 Die Konferenz für Geschichtsdidaktik wurde in den Interviews bewusst ausgespart, da Friederike Volkmer-Tolksberg (Bochum) eine Dissertation über die Geschichte des Fachverbands anfertigt und ebenfalls Interviews mit Beteiligten geführt hat. Vgl. <http://geschichtskultur.files.wordpress.com/2013/04/volkmer.pdf> (10.1.2012).

79 Vgl. Beiträge zur Neugestaltung (Anm. 40).

80 Vgl. Sywottek, Geschichtswissenschaft (Anm. 37).

81 Durch den Regensburger Historikertag 1972 wurde der Sammelband Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, hg. v. Karl Filser, Bad Heilbrunn 1974, angeregt. Vgl. zum Stand der Diskussion das Nachwort des Hg., ebd., S. 229-236, ferner das Interview mit Karl Filser, in diesem Band, S. 235f.

82 Vgl. Reinhart Koselleck: Wozu noch Historie?, in: Historische Zeitschrift 212 (1971), S. 1-18.

83 Ebd., S. 17.

84 Vgl. Metzler, Konzeptionen (Anm. 75), S. 145-149.

85 Vgl. das Interview mit Wolfgang Hug, in diesem Band S. 100.

schaftskunde im Geschichtsunterricht betrieben werden – hier mit Schwerpunkt auf der Zeitgeschichte –, aber der Primat der Geschichte war bedroht. Wollte sie diesen behaupten, musste sie, wie Joachim Rohlfes argumentierte, die Modernisierung der Geschichtswissenschaft nachvollziehen und den Geschichtsunterricht um sozial- und politikwissenschaftliche Anteile erweitern.⁸⁶ Auch in seinen »Grundrissen« stand für Rohlfes die Leitfunktion der Geschichtswissenschaft nicht in Frage. An ihr in erster Linie hatten sich moderne Lernziele für den Geschichtsunterricht im Sinne der Curriculumtheorie auszurichten.⁸⁷ Eine andere Auffassung vertrat Hans Süsmuth, der sich für eine Integration von Geschichte und Politischer Bildung aussprach und den Gegenwartsbezug zum Ausgangspunkt historischen Lernens machen wollte.⁸⁸

Eine ganz andere Antwort auf die Frage nach Gegenwart und Zukunft gab die Neue Linke, die sich in der 68er-Bewegung radikalisiert hatte.⁸⁹ Gegen die Technokratie der planenden Zukunftsgesellschaft richtete sich unter Berufung auf Jürgen Habermas ihre Kritik am »Spätkapitalismus«, an Systemzwang und Massenmanipulation.⁹⁰ Nicht die Reform *der* staatlichen Institutionen (das Projekt der 45er), sondern die Emanzipation von den staatlichen Institutionen stand jetzt auf der Agenda. Diese Wendung führte zu einer »Schubumkehr« in der gesellschaftspolitischen Diskussion.⁹¹ Vor allem in der Kritischen Pädagogik wurde sie aufgenommen, so dass man geradezu von einer »Pädagogisierung Haber-

86 Die Geschichte komme »um generalisierende, analytische, theoriebildende Verfahren nicht herum, sie kann die Sozial-, Wirtschafts- und Verfassungsgeschichte nicht ins zweite Glied abschieben, sie darf neben den Ereignis- nicht die Strukturzusammenhänge vergessen, sie muß endlich von den Ergebnissen der systematischen Wissenschaften Notiz nehmen.« Joachim Rohlfes: Die Herausforderung der Geschichte durch die Gemeinschaftskunde, in: GWU 16 (1965), S. 4-19, zit. S. 19; vgl. auch das Interview mit Joachim Rohlfes, in diesem Band S. 73 f.

87 Rohlfes, Umriss (Anm. 37), S. 8, 18-23.

88 Vgl. Hans Süsmuth: Lernziele und Curriculelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht, Bonn 1972, S. 37-83. Süsmuth, seinerzeit Professor für Politische Bildung und Didaktik der Geschichte an der PH Neuss, plädierte ähnlich wie Friedrich Lucas (vgl. Anm. 41) für ein »strukturierendes Verfahren« im Anschluss an die französische Annales-Schule, sah aber einen Primat der politischen Bildung, der die Beschäftigung mit Vergangenen funktional zugeordnet sei. Anzustreben sei ein historisch-politisches Bewusstsein der Schüler (ebd., S. 83). Wie wenig gebräuchlich es seinerzeit – die zugehörige Tagung fand 1971 statt – noch war, von Geschichtsdidaktik als eigenständiger Disziplin zu sprechen, geht aus einer Diskussionsbemerkung Süsmuths hervor, es gehe ihm »um nichts weniger als darum, eine Didaktik der Geschichte zu entwickeln. Ansätze dazu seien schon sichtbar.« Ebd., S. 113.

89 Zu Entstehung und Kontext vgl. Van Gosse: Rethinking the New Left. An interpretative History, New York 2005; Axel Schildt: Vor der Revolte: Die sechziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 22-23/2001, S. 7-13, hier S. 11-13.

90 Vgl. Jürgen Habermas: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a. M. 1973.

91 So die treffende Charakterisierung bei Metzler, Konzeptionen (Anm. 75), S. 392 ff.

mas'« sprechen kann.⁹² Nicht mehr die Interaktion zwischen Erzieher und Kind im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern diejenige zwischen Kind und Gesellschaft sollte im Vordergrund stehen. Die Lernenden sollten in alltäglichen Lebenssituationen die Emanzipation von Fremdbestimmung einüben, indem sie diese Situationen als geschichtlich gewordene und damit veränderbare erkannten. Vor allem sozial benachteiligte Kinder sollten zu einer aktiven Veränderung der Gesellschaft nach ihren Bedürfnissen beitragen.⁹³ Kinder und Jugendliche sollten durch ihr Engagement eine gerechtere Zukunftsgesellschaft herbeiführen. Dem standen aber die Systemzwänge des Spätkapitalismus entgegen. Wollte man nicht bewusstlos in die Zukunft voranschreiten, musste die Geschichte aus diesen Zwängen entbunden werden. Daher plädierten Klaus Bergmann und seine Koautoren im »Argument«, dem wichtigsten theoretischen Organ der Studentenbewegung, 1972 für Geschichte als Instanz gesellschaftlicher Emanzipation: »Der ›Rückgriff‹ auf Geschichte ergibt [...] die einzige Legitimation einer Politischen Bildung, die sich nicht affirmativ, sondern als dem System disfunktionale Strategie der Veränderung begreift.«⁹⁴

Die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre standen an der Grenzlinie zwischen Curriculumtheorie und Kritischer Pädagogik, zwischen dem stärker technokratischen Reformprojekt der 45er und dem Emanzipationsprojekt der 68er. Sie nahmen Anregungen aus der geschichtswissenschaftlichen und geschichtstheoretischen Diskussion der 45er auf, ferner Klaus Bergmanns Kritik an der Personalisierung im herkömmlichen Geschichtsunterricht und zentrale Elemente der Kritischen Pädagogik.⁹⁵ Das bisherige Schulfach Geschichte sollte im Hinblick auf die Einrichtung von Gesamtschulen mit Erdkunde und Sozialkunde in der Gesellschaftslehre integriert werden. Oberstes

92 Vgl. Andreas Gruschka: Kritische Theorie der Pädagogik; in: 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik, hg. v. Meike Sophia Baader/Ulrich Herrmann, München 2010, S. 176-197, hier S. 189-194. Zum Kontext vgl. Reinhard Uhle: Pädagogik der siebziger Jahre – zwischen wissenschaftsorientierter Bildung und repressionsarmer Erziehung, in: Die Kultur der 70er Jahre, hg. v. Werner Faulstich, München 2004, S. 49-63.

93 Vgl. Klaus Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München 1968; Ders.: Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, München 1972. Kuhn, Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht (Anm. 1), S. 65 f., weist zu Recht darauf hin, dass die neue Geschichtsdidaktik aus der Krise der Geschichtswissenschaft allein nicht abgeleitet werden könne, sondern pädagogische Impulse, darunter diejenigen Mollenhauers, aufgenommen habe.

94 Vgl. Klaus Bergmann/Volkmar Preisler/Detlev Wischniowski: Geschichtsunterricht – Relikt oder Notwendigkeit, in: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften Nr. 70, Sonderband Kritik der bürgerlichen Geschichtswissenschaft I, Berlin 1972, S. 195-217.

95 Vgl. Klaus Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972. Der hessische Kultusminister hatte ähnliche Defizite schon Mitte der Sechzigerjahre beklagt, allerdings auf methodisch schütterer Grundlage: Ludwig von Friedeburg/Peter Hübner: Das Geschichtsbild der Jugend, München 1964, 2. Aufl. 1970.

Lernziel der 1972 vorgelegten Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre war die »Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung«, orientiert am »Demokratiegebot des Grundgesetzes«. Die Lernenden sollten fallweise prüfen lernen, welche Widerstände sich der Verwirklichung von Selbst- und Mitbestimmung entgegenstellten, unter welchen Bedingungen diese Widerstände aufhebbar waren und »welchen Einfluß auf das Maß an Selbst- und Mitbestimmung jeweils die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht/ Interessengruppe hat.«⁹⁶

Die Vorgaben für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte setzten das Lernziel des »reflektierten Geschichtsbewußtseins«. Der Stellenwert historischer Bildung in der Gesellschaftslehre bestimmte sich »über die Klärung der Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit ›Vergangenem‹ beiträgt zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Gegenwartsbezug geschichtlicher Fragestellungen und Inhalte wird damit zur Grundlage für die Lernzielbestimmung.« Die Beschäftigung mit Geschichte war für die Lehrplanautoren an den Nachweis »ihrer Beziehung zu den jeweils relevanten politisch-gesellschaftlichen Problemen« geknüpft.⁹⁷ Zentrale Passagen des Arbeitsschwerpunkts waren Reinhart Kosellecks Aufsatz entnommen. Auf seine Überlegungen von 1970 stützten die Autoren ihre Kritik an einer vorgeblich interesselosen und »objektivistische[n]« Geschichtswissenschaft, ihre Absage an den chronologischen Geschichtsunterricht und die Vorgabe, im Unterricht Ideologiekritik einzuüben.

Die Hessischen Rahmenrichtlinien waren, liest man sie unvoreingenommen, der Versuch einer sozialdemokratischen Bildungsverwaltung, moderne Sozialgeschichte in den Schulen zu inkorporieren, bevor sie in der Geschichtswissenschaft überhaupt angekommen war. Von einer Missachtung *der* Geschichtswissenschaft, wie es bald ziemlich unisono hieß, kann keine Rede sein. Allerdings war der Status der geschichtlichen gegenüber den sozialkundlich-politischen Unterrichtsanteilen nicht hinreichend geklärt, und es drohte tatsächlich die Gefahr, dass Geschichte auf einen historischen Aspekt verkürzt wurde.⁹⁸

Politische Polarisierung

Die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre lösten einen Sturm der Entrüstung aus, der kräftig in die Flammen der Hessenwahl 1974 blies. Auf Seiten der oppositionellen CDU griffen Gründungsmitglieder des »Bundes Freiheit der Wissenschaft« (der 1926 geborene Philosoph Hermann Lübke und der ein Jahr jüngere Historiker Thomas Nipperdey) in den Wahlkampf ein.⁹⁹ Der »Bund Freiheit der Wissenschaft« war unter dem Eindruck der Studentenrevolte gegründet wor-

96 Rahmenrichtlinien (Anm. 45), S. 7.

97 Ebd., S. 18-30.

98 Vgl. dazu auch das Interview mit Ursula A. J. Becher im vorliegenden Band, S. 144f.

99 Vgl. Thomas Nipperdey/Hermann Lübke: Gutachten zu den Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre des Hessischen Kultusministers, Bad Homburg: Hessischer Elternverein 1973.

den, um Forschung und Lehre vor Übergriffen zu schützen. Lübke und Nipperdey betrachteten die Hessischen Rahmenrichtlinien als spätes Projekt der 68er.¹⁰⁰ Als Vergleichsfolie rückwärtiger Betrachtung wird gelegentlich auf eine Kommission unter Leitung Rolf Schörkens hingewiesen, die im ebenfalls sozialdemokratisch regierten Bundesland Nordrhein-Westfalen Richtlinien für das neue Schulfach Politik erarbeitete und 1972 vorlegte. Diese Richtlinien seien ein Projekt der pragmatischen Älteren zur Beförderung der parlamentarischen Demokratie gewesen, die Hessischen Rahmenrichtlinien hingegen das Produkt eines kulturrevolutionären Seminarmarxismus.¹⁰¹

Tatsächlich waren die Differenzen zwischen den beiden Lehrplänen gar nicht so groß, sieht man von dem entscheidenden Unterschied ab, dass man in Nordrhein-Westfalen Geschichte als eigenständiges Schulfach beibehielt. Auch für den dortigen Politikunterricht war die Selbst- und Mitbestimmung (Emanzipation) der Schülerinnen und Schüler oberstes Lernziel; auch dort galt der Sozialisation der Lernenden besondere Aufmerksamkeit; auch dort wurde das Grundgesetz als Auftrag zur Vergrößerung gesellschaftlicher Partizipationschancen gelesen. Und auch in Nordrhein-Westfalen wurden die neuen Richtlinien zum Gegenstand einer heftigen parteipolitischen Auseinandersetzung.¹⁰² Diese entzündete sich allerdings weniger an der Arbeit der Schörken-Kommission als an dem unabhängig von ihr entwickelten Lehrplan für ein Integrationsfach »Gesellschaft/ Politik« an den Gesamtschulen, die künftig Regelschulen sein sollten. Für dieses Curriculum zeichnete eine Gruppe um den Dortmunder Geschichts- und Politikdidaktiker Hans Müller (Jahrgang 1928) verantwortlich. Sie hatte eine frühere, nicht veröffentlichte Fassung der Hessischen Rahmenrichtlinien weitgehend übernommen.¹⁰³

1973 publizierten Karl-Ernst Jeismann und Erich Kosthorst ihre schon erwähnte Kritik der Hessischen Rahmenrichtlinien und der nordrhein-westfälischen Rahmenlehrpläne in der »GWU«. Sie verurteilten die nordrhein-westfälische »Katechismusdidaktik«, von der die Autoren die Schörken-Kommission allerdings

100 Vgl. Nikolai Wehrs: Protest der Professoren. Der »Bund Freiheit der Wissenschaft« und die Tendenzwende der 1970er Jahre, in: Die 1970er Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter, hg. v. Massimiliano Livi/Daniel Schmidt/Michael Sturm, Frankfurt a. M. 2010, S. 91-112.

101 »Lassen sich die hessischen Rahmenrichtlinien als ein Ergebnis der kulturrevolutionären Bewegung der 68er betrachten, so handelt es sich bei den nordrhein-westfälischen Richtlinien für Politik um ein mit großer Sorgfalt erstelltes Produkt der 28er, also der Flakhelfer-Generation, deren Lebenswege und Selbstverständnis Schörken später in exemplarischer Weise dargestellt hat.« Günter C. Behrmann: Die Erziehung kritischer Kritiker als neues Staatsziel, in: Die intellektuelle Gründung (Anm. 11), S. 448-496, zit. S. 492.

102 Vgl. Wolfgang Brüggemann: Bildung oder Indoktrination? Richtlinien für den Politischen Unterricht in NRW. Vollständiger Text und kritische Beiträge, Recklinghausen 1974, ferner das Interview mit Rolf Schörken, im vorliegenden Band S. 46.

103 Ebd., Anm. 29.

ausdrücklich ausnahmen, verteidigten die Geschichtswissenschaft gegen den Vorwurf eines theoretisch unreflektierten Positivismus und gaben zu erkennen, die hessischen Schüler sollten zur Ideologiekritik angehalten werden, nur nicht an der Ideologie der Rahmenlehrpläne. Diese seien eine romantische Regression in die ersehnte Welt einfacher Erklärungen; ein Rückfall hinter geschichtswissenschaftliche Standards.¹⁰⁴

Solche scharfen Konfrontationen waren eine Folge der umfassenden Politisierung des öffentlichen Lebens seit Beginn der Sechzigerjahre sowie der Zunahme des Rechts- und Linksradikalismus seit den Ereignissen von 1968. Gesellschaftspolitische Konflikte wurden in den politischen Kategorien von »links« und »rechts«, »progressiv« und »konservativ« ausgetragen. Die Bildungspolitik war ein wichtiger Gegenstand der polarisierten Auseinandersetzung, die im Klima eines regelrechten »Kulturkrieges« ausgetragen wurde.¹⁰⁵ Und so war es nur folgerichtig, dass sich gegen die Kritik Jeismanns Widerstand auf der gegenüberliegenden Seite des politischen Spektrums formierte. Annette Kuhn legte 1974 ihre Einführung in die Geschichtsdidaktik vor, die sich vor allem auf Habermas stützte. Diese wies die Emanzipation (Selbst- und Mitbestimmung) der Lernenden als oberstes Lernziel des Geschichtsunterrichts und die Gesellschaftstheorie als »primäres didaktisches Entscheidungsfeld« aus.¹⁰⁶ Bei allen berechtigten Zweifeln an der Tragfähigkeit von Emanzipation – im Unterschied zum Geschichtsbewusstsein – als Grundlage der Geschichtsdidaktik handelte es sich um eine konsistente Antwort auf die Frage, warum Schüler historisch lernen und wie demzufolge Unterrichtsgegenstände ausgewählt werden sollten. Von ihren Gegnern wurde Kuhns Didaktik jedoch als politisches Statement wahrgenommen, das wissenschaftlich nicht recht ernst zu nehmen sei.¹⁰⁷

Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel legten 1975 ihre Monographie »Geschichte und Zukunft« vor. In diesem Buch dokumentierten und analysierten die beiden Autoren die teils hysterischen Reaktionen von Öffentlichkeit, Verbänden und Medien auf die Hessischen Rahmenrichtlinien. Ziel ihrer Auseinandersetzung mit »veröffentlichem Geschichtsbewusstsein« war die geschichtsdidaktische Wiedergewinnung der konkreten Utopie gesellschaftlicher Emanzipation, die der im Spätkapitalismus herrschaftlich stillgestellten Zukunft abgerungen werden sollte. Diese geschichtstheoretisch hoch anspruchsvolle Schrift im Denkstil der Neuen Linken enthielt vieles, wofür die neue Ge-

104 Vgl. Anm. 44.

105 Vgl. Mergel, Cultural War (Anm. 2). Ein interessantes Beispiel für diese Polarisierung stellt Susanne Thurn dar, den sog. Buchstreit mit Hartmut von Hentig, vgl. das Interview mit ihr, im vorliegenden Band S. 449 f.

106 Vgl. Annette Kuhn: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974.

107 Vgl. die Dokumentation im 2. Teil dieses Bandes. Noch in den späten Siebzigerjahren wurde eine Intrige gegen einen Curriculumentwurf Karl Filsers für die bayerische Sekundarstufe I ins Werk gesetzt, da dieser angeblich Annette Kuhns Didaktik verpflichtet sei, vgl. das Interview mit Karl Filser, in diesem Band S. 240 f.