

Aus der Werkstatt des Historikers

Didaktik der Geschichte versus Didaktik des Geschichtsunterrichts

von
Monika Fenn

1. Auflage

Aus der Werkstatt des Historikers – Fenn

schnell und portofrei erhältlich bei beck-shop.de DIE FACHBUCHHANDLUNG

Utz, Herbert 2008

Verlag C.H. Beck im Internet:

www.beck.de

ISBN 978 3 8316 0828 7

Monika Fenn (Hrsg.)

AUS DER WERKSTATT DES HISTORIKERS

DIDAKTIK DER GESCHICHTE
VERSUS
DIDAKTIK DES GESCHICHTSUNTERRICHTS



Herbert Utz Verlag · München

MÜNCHNER KONTAKTSTUDIUM GESCHICHTE
herausgegeben von Hans-Michael Körner

Band 11

Coverbild: Statue von Elisabeth Kaiserin von Österreich
in Funchal, Madeira, nahe dem Casino. © Hannes Grobe
Wikipedia Commons, lizenziert unter Creative Commons-Lizenz by-sa-2.5-de
(Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 2.5)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf photomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH • 2008

ISBN 978-3-8316-0828-7

Printed in Germany

Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 • www.utzverlag.de

INHALT

VORWORT	7
<i>Hans-Michael Körner</i>	
DIDAKTIK DER GESCHICHTE VERSUS DIDAKTIK DES GESCHICHTSUNTERRICHTS	13
<i>Ulla-Britta Vollhardt</i>	
STAATLICHE HEIMATPOLITIK IN BAYERN NACH 1945: IDENTITÄTSSTIFTUNG ZWISCHEN TRADITION UND MODERNISIERUNG	29
<i>Monika Fenn</i>	
STAATLICHES IDENTITÄTSMANAGEMENT DURCH REGIONALE BEZÜGE IM GESCHICHTSUNTERRICHT?	47
<i>Ulrich Baumgärtner</i>	
DER NEUE GESCHICHTSLEHRPLAN FÜR DAS GYMNASIUM IN BAYERN IN HISTORISCHER PERSPEKTIVE	75
<i>Katharina Weigand</i>	
GESCHICHTE IM SPIELFILM – »SISSI« ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND ZELLULOID	93
<i>Christian Kuchler</i>	
»DIE SÜNDERIN« IM GESCHICHTSUNTERRICHT. LOKALHISTORISCHE SPURENSUCHE ZU EINEM MEDIENSKANDAL	125
<i>Stefan Donaubaue</i>	
DIE HISTORISCHE DOKUMENTATION IM BAYERISCHEN FERNSEHEN VON 1964 BIS 2004	141
<i>Hannelore Lachner</i>	
DER DENKMALSCHUTZGEDANKE IM GESCHICHTSUNTERRICHT	163

Bernhard Schoßig

GEDENKSTÄTTEN FÜR DIE OPFER DES NATIONALSOZIALISMUS ALS
LERNORTE: HISTORISCH-POLITISCHE BILDUNG AN AUSSERSCHULISCHEN
ORTEN IN ZUSAMMENARBEIT MIT FREIEN BILDUNGSTRÄGERN 185

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN 201

VORWORT

»Didaktik der Geschichte versus Didaktik des Geschichtsunterrichts« – unter diesem Motto stand das 11. Münchner Kontaktstudium für Geschichtslehrerinnen und -Lehrer, das im September 2007 am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München stattfand. Ziel dieser jährlich von einer Abteilung des Historischen Seminars verantworteten Veranstaltung ist es, praktizierenden Lehrkräften ebenso Einblicke in neue Forschungsfelder aus dem Bereich der Geschichtswissenschaft zu gewähren, wie einen Überblick über neueste Forschungsergebnisse, aber auch -kontroversen zu geben. Hatten sich bislang die verschiedenen Epochendisziplinen sowie die Abteilungen Bayerische Geschichte, Jüdische Geschichte und Geschichtliche Hilfswissenschaften teilweise schon mehrfach vorgestellt, so übernahm diesmal der Hauptverantwortliche, Initiator und Reihenherausgeber des Münchner Kontaktstudiums, Prof. Dr. Hans-Michael Körner, Abteilung Didaktik der Geschichte, die Federführung. Der vorliegende Band präsentiert die einerseits inhaltlich breit gefächerten und andererseits sich in vielen Bereichen berührenden Forschungsfelder der Mitarbeiter in Form von Werkstattberichten.

Der Beitrag von Hans-Michael Körner macht deutlich, warum sich ein zeitgemäßes Didaktikverständnis nicht nur auf den Geschichtsunterricht konzentrieren kann, sondern sich allen möglichen Agenturen, Instanzen und Institutionen, die an der Geschichtsvermittlung im breiten Feld der so genannten Geschichtskultur beteiligt sind, angefangen von Film und Fernsehen, über den Fremdenverkehr und die Werbebranche bis hin zu Ausstellungen, Archiven und Gedenkstätten, öffnen muss. Von daher dürfe die Ausbildung von zukünftigen Geschichtslehrkräften an der Universität nicht als rein pragmatische Unterrichtsmethodenlehre verstanden werden, vielmehr müssten die Vertreter der Didaktik der Geschichte demgegenüber vom Verständnis getragen sein, dass ihr Fach als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft zu sehen ist, dem die Analyse der Vermittlung und Rezeption von Geschichte in Gegenwart und Vergangenheit als Forschungsgegenstand obliegt. Denn nur Lehrkräfte, die über ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein verfügen, seien in der Lage, Schülerinnen und Schüler zu erziehen, die als mündige Staatsbürger Geschichtsdeutungen nicht unüberlegt rezipieren werden, sondern sich der divergierenden Motive und Absichten von Geschichtsvermittlern be-

wusst werden, das jeweils intendierte Geschichtsbild aufmerksam betrachten und bestenfalls als nicht hinreichend bzw. verfälschend entlarven können. Vor dem Hintergrund dieser Auffassung von Didaktik der Geschichte beziehen sich denn auch die Aufsätze in diesem Band auf heterogene Sektoren der Vermittlung von Geschichte.

Drei der Autoren widmen sich der historischen Didaktik. In zwei Beiträgen werden Lehrpläne zum Geschichtsunterricht und andere administrative Weisungen auf dahinter stehende geschichtspolitische Absichten sowie auf gesellschaftliche und fachdidaktische Einflüsse untersucht. Ein weiterer Aufsatz widmet sich dem außerschulischen Umgang mit Geschichte und »Heimat«.

Ulla-Britta Vollhardt stellt dar, dass in Bayern nach 1945 an die Traditionslinie der bereits im 19. Jahrhundert staatlicherseits praktizierten Geschichts- und Heimatpolitik wieder angeschlossen wurde. Dabei schälen sich für den untersuchten Zeitraum bis in die 1970er Jahre zwei Phasen heraus. Während Vollhardt für die erste Periode bis zur Mitte der 1950er Jahre die Forcierung eines spezifischen, staatsbayerischen Heimatbewusstseins durch die staatlichen Akteure konstatiert, erkennt sie für die Zeit danach bis in die 1970er Jahre hinein eine Marginalisierung des Heimatdiskurses. Deziert weist sie darauf hin, dass das Bemühen um die Ausbildung einer Heimatidentität der bayerischen Staatsbürger ganz gezielt und berechnend ebenso zur Stabilisierung des bayerischen Föderalismus nach außen und innen wie zur Bewältigung von gesellschaftlichen Krisenerscheinungen genutzt wurde.

Der Frage, ob auch für den Schulbereich nach 1945 von einer gouvernemental betriebenen Geschichts- und Heimatpolitik in Bayern gesprochen werden kann, wendet sich Monika Fenn zu. Sie analysiert, inwiefern in administrativen Vorgaben zum Geschichtsunterricht seit 1945 die seit dem 19. Jahrhundert in der Pädagogik etablierte Kategorie Heimat einerseits das didaktisch-methodische Lernen fördern und andererseits der Ausbildung eines bayerischen Identitätsgefühls dienen soll. Beim diachronen Vergleich kristallisiert sich heraus, dass die staatlicherseits normativ in der Bayerischen Verfassung von 1946 verankerte Erziehung zur Heimatliebe gerade dann in den administrativen Vorgaben – auch über diese Vorschrift hinausgehend – extensiv fixiert wird, wenn gesellschaftliche, politische oder öffentliche Krisensituationen zu bewerkstelligen sind. Regionale Bezüge reichen demnach in Vergangenheit und Gegenwart zu einem Instrument von Geschichtspolitik, die über das historische Lernen in die Schulen hineinreicht.

Ulrich Baumgärtner kommt im Vergleich zwischen dem neuen Geschichtslehrplan für das achtstufige Gymnasium in Bayern und früheren Lehrplänen zu dem Ergebnis, dass der aktuelle Lehrplan auf der einen Seite Entwicklungstendenzen fortsetzt, indem das historische Lernen marginalisiert wird, und die Zeitgeschichte sehr breiten Raum einnimmt, nicht zuletzt, um politische Bildung zu betreiben. Auf der anderen Seite aber zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab, wenn in der Oberstufe auf einen zweiten chronologischen Durchgang verzichtet und demgegenüber auf einzelne Themen unter Anwendung bestimmter Fragestellungen strukturiert zugegriffen wird. Forderungen, die im geschichtsdidaktischen Diskurs bereits längere Zeit gestellt werden, scheinen somit allmählich in die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht in Bayern einzufließen.

Ein zweiter Bereich der Beiträge liegt in der Analyse außerschulischer Vermittlungsformen, wobei schwerpunktmäßig Film und Fernsehen unter die Lupe genommen werden. Dass die Diskussion um eine Kategorisierung des Mediums Film noch nicht abgeschlossen ist, zeigen die begrifflichen Abweichungen bei der Bezeichnung der verschiedenen Filmtypen in den drei Ansätzen.

Katharina Weigand nähert sich dem Feld »Film« mit historischem Bezug zunächst theoretisch und problematisiert die divergente, weil unterschiedlich motivierte Darstellungsweise von Geschichtsvermittlung in Wissenschaft und Film. Die vorgeschlagenen Kriterien der Dekonstruktion konkretisiert sie am Beispiel der bekannten »Sissi«-Trilogie aus den 1950er Jahren, in denen Romy Schneider die Kaiserin Elisabeth von Österreich darstellt. Dabei wird deutlich pointiert, dass Filme mit historischem Bezug immer auch als Quellen ihrer Entstehungszeit fungieren.

Dass eine derartige Filmanalyse als Thema im Geschichtsunterricht lohnt, zeigt Christian Kuchler exemplarisch am Film »Die Sünderin«. So verdeutlicht er, wie die Entstehungshintergründe und die lokale Rezeption von Filmen, die sich zwar nicht mit einem historischen Thema befassen, aber in der Vergangenheit entstanden sind und daher von Hans-Jürgen Pandel als historische Spielfilme bezeichnet werden, mit Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden können. Der Gewinn liegt für Kuchler nicht darin, Schülerinnen und Schülern die Grundzüge der historisch-kritischen Methode nahe zu bringen, sondern auch die lebensweltlich relevante Kompetenz, mit medialen Erscheinungsformen kritisch umzugehen.

Stefan Donaubauer schildert in einem Längsschnitt, wie sich die historische Dokumentation im Bayerischen Fernsehen seit 1964 entwickelt hat. Dabei gelangt er zu dem Ergebnis, dass sich Mitte der 1980er Jahre eine Wende vollzog, als ein zunehmender Boom an Geschichtssendungen einsetzte und private Fernsehsender den Markt eroberten. Denn hier vollzog sich auch ein Wandel in der Darstellung von Geschichte, weg von der eher wissenschaftsorientierten filmischen Rekonstruktion, die der Bildung dienen sollte, hin zur szenischen Inszenierung von historischen Sachverhalten, die größeren Unterhaltungswert aufweist – so die These des Autors. Seither habe es verstärkt im Interesse der Fernsehschaffenden gelegen, dem Quotendruck in der Konkurrenz mit den Privatsendern standzuhalten und ein breites Publikum zu bedienen. Dieser Trend lasse es auch für das Bayerische Fernsehen immer schwieriger werden, ein niveauvolles Minderheiten-Geschichts-Programm zu bieten.

Schließlich konzentriert sich ein dritter Sektor der Beiträge des vorliegenden Bandes auf die schulische Vermittlung von Geschichte in der Gegenwart. Unter historischer Herleitung des staatlichen Denkmalschutzes in Bayern und dessen Verankerung in Lehrplänen und administrativen Weisungen entwirft Hannelore Lachner ein breites Spektrum an gewinnbringenden Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler gezielt für diese Aufgabe zu sensibilisieren. Dabei appelliert sie, diese Thematik eingehend und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Instanzen der Geschichtsvermittlung zu behandeln, auch wenn sich gegenwärtig tendenziell ein Rückgang des Denkmalschutzgedankens sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in den bayerischen Lehrplänen abzeichne.

Wie Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in mehrtätigen, intensiven Veranstaltungen als außerschulische Orte genutzt werden können, beschreibt Bernhard Schoßig an einem Modell, das unter seiner Ägide für das Jugendgästehaus Dachau entwickelt wurde. Dabei geht er nicht nur auf Chancen für historisch-politisches Lernen ein, sondern verweist auch auf verfehlte Ansätze und Missverständnisse im Zusammenhang mit Gedenkstättenpädagogik.

Im Zusammenhang dieses Kontaktstudiums referierte Herr Oberstudienleiter Willi Eisele über das Thema »Geschichtsunterricht als Klassenauftrag der SED (1945 bis 1989)«. Es ist beabsichtigt, diesen Beitrag in separater und erheblich erweiterter Form in der Schriftenreihe »Münchner Kontaktstudium Geschichte« zu publizieren.

Dank gebührt all denen, die zum Gelingen der Veranstaltung und zur Veröffentlichung dieses Bandes beitrugen, insbesondere dem Geschichtslehrerverband in Bayern und dessen Vorsitzenden, Oberstudiendirektor Willi Eisele, für die Organisation und finanzielle Unterstützung, dem Herbert Utz Verlag für die rasche und reibungslose technische Umsetzung in gedruckter Form und vor allen Dingen Yvonne Ladurner, die den vorliegenden Band in vielen Arbeitsgängen für den Druck geduldig vorbereitete.

München, im Juni 2008

Monika Fenn

DIDAKTIK DER GESCHICHTE VERSUS DIDAKTIK DES GESCHICHTSUNTERRICHTS¹

Hans-Michael Körner

I.

Wenn man es denn vorhätte, das aktuelle Profil der deutschen Geschichtsdidaktik zum Gegenstand eingehenderer Überlegungen zu machen, so wäre man wahrscheinlich gut beraten, zuerst einen Blick auf den Entwicklungsgang eben dieser Geschichtsdidaktik zumindest seit den 50er, 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zu werfen. Dabei würde sich zeigen, dass die Geschichtsdidaktik der unmittelbaren Nachkriegsjahrzehnte weit eher eine Geschichtsmethodik war, dass sie, in akademisch-institutioneller Hinsicht, in erster Linie an den Pädagogischen Hochschulen oder in den Lehrerbildungsanstalten angesiedelt war, dass die Vertreter des Faches überwiegend aus der Schulpraxis kamen, dass die Verklammerung mit der – verräterischerweise – so bezeichneten Fachwissenschaft zufällig bis dürftig ausfiel.

In den 1960er und 1970er Jahren wandelte sich der Zuschnitt der Fachdidaktik generell, nicht weil dies neue fachdidaktische Einsichten erforderlich machten, sondern weil der schulpolitische Paradigmenwechsel auch einen neuen Standort der Fachdidaktiken evozierte: die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, die Entscheidung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung und zwar für alle Schularten, die institutionelle Anbindung, zumindest hier in Bayern, der Fachdidaktiken an die jeweiligen – und noch lange war davon in dieser Weise die Rede – an die jeweiligen Fachwissenschaften. Die akademische Etablierung der Geschichtsdidaktik war das Eine. Dass diese Geschichtsdidaktik gleichwohl noch lange Zeit auf der Suche nach einem tragfähigen Selbstverständnis war, ist das Andere. Nur vor diesem

1 Der vorliegende Aufsatz wurde im Vortragstil belassen. Den nachfolgenden Überlegungen liegen diverse Publikationen des Verfassers zu Grunde, vor allem: Körner, Hans-Michael: Staat und Geschichte im Königreich Bayern 1806–1918, München 1992; Körner, Hans-Michael: Fachdidaktik in der Zukunft – Fachdidaktik für die Zukunft. Perspektiven und Notwendigkeiten, in: Gleißner, Alfred (Hg.): Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des fachdidaktischen Dies academicus am 3.12.1996, München 1998, S. 25–36.

Hintergrund wird man heute die Sensation nachvollziehen können, als die der Aufsatz von Karl-Ernst Jeismann aus dem Jahre 1980 über das Geschichtsbewusstsein als Kategorie der Geschichtsdidaktik wirken musste.

Damit hatte die Geschichtsdidaktik endgültig den Binnenraum des schulischen Lebens verlassen und sich die intellektuellen Voraussetzungen für die akademische Satisfaktionsfähigkeit im Kreis der historischen Disziplinen wenigstens ansatzweise verschafft. Dass nur Teile der deutschen, auch der bayerischen Geschichtsdidaktik die damit verbundenen Chancen wahrnahmen, muss man hinzufügen, ebenso den Befund, dass die Anfälligkeit im Sinne einer Rückkehr in den Schutzraum schulischer Lebenswelten durchaus ausgeprägt ist, wie sich nicht zuletzt im Umfeld der mit PISA verbundenen Debatten zeigt. Damit korrespondiert, und das darf auf solchem Hintergrund gar nicht sonderlich verwundern, eine Außenwahrnehmung, die unsere Disziplin weit eher im Kontext von Geschichtsunterricht denn in jenem von Geschichte oder Geschichtswissenschaft ansiedelt. Und weil das so ist, macht es, wenn man die Dinge etwas grundsätzlicher unter die Lupe nimmt, auch heute noch Sinn, diesen Hiatus zu thematisieren, diesem Vortrag den Titel zu geben: Didaktik der Geschichte versus Didaktik des Geschichtsunterrichts.

II.

Als ein bayerischer Kultusminister vor mehr als zehn Jahren, von den Redakteuren massiv bedrängt, in einem Spiegel-Gespräch um originelle Vorschläge befragt wurde, wie die Strukturprobleme unserer Universitäten und deren finanzielle Situation zu bewältigen bzw. zu lösen seien, antwortete dieser Kultusminister – es handelte sich um Hans Zehetmair: »Auch die Lehrerbildung muß radikal überprüft werden. Warum soll man da nicht Leute aus dem Schulalltag, Seminarleiter oder Seminarlehrer, zeitlich befristet etwa auf fünf Jahre an die Hochschule holen? Die können Didaktik doch am besten vermitteln.«

Dieses kultusministerielle Wort reizt auch heute noch zur Exegese. Natürlich ist es kostengünstiger, das Fach Didaktik an unseren Universitäten von Lehrkräften, die nach A 13 und A 14 besoldet sind, vertreten zu lassen denn von Professoren der Besoldungsstufe W 3. Selbstverständlich hatte der Kultusminister recht in seiner Wertschätzung des berufsorientierten Profils von Seminarleitern oder Seminarlehrern. Und ganz sicherlich lässt sich die Leh-

rausbildung gar nicht denken ohne die Mitwirkung der Praktiker. Bei dem Satz »Die können Didaktik doch am besten vermitteln.« allerdings wendet sich die Exegese zur Kritik. Allein schon die Formulierung »können vermitteln« signalisiert eine Vorstellungsebene, in der von Anleitung, von Rezepturen, von Verfahrensweisen die Rede ist, deren unstrittige Richtigkeit zum Gegenstand methodischer Vermittlung gemacht werden kann. Es stellt sich die Frage, ob man wirklich »Didaktik« vermitteln kann, oder ob der Minister nicht doch Unterrichtstechnik, Unterrichtsmethodik gemeint hat. Solches kann man vermitteln, kann man lernen – und in der Tat kann man dieses vielleicht am besten von den Praktikern des Schulbetriebs erlernen – und tatsächlich bin ich der letzte, der an der hochgradigen Sinnhaftigkeit der zweiten Phase der Lehrerausbildung, am Referendardienst Zweifel anmelden möchte. Doch was bedeutet der Terminus »Didaktik« nun. Ich beginne mit einigen allgemeinen Feststellungen, deren Konsequenzen im Folgenden dann deutlich werden sollen:

1. Wenn wir beim Fach Geschichte bleiben, dann ist es mehr als eine Formsache, dass das Fach, das ich hier an der Universität vertrete, eben nicht heißt »Didaktik des Geschichtsunterrichts«, sondern »Didaktik der Geschichte«. Der Unterschied zwischen diesen beiden Bezeichnungen verweist auf das Selbstverständnis des Faches selbst. Allgemeiner: Die Geschichtsdidaktik ist nicht auf den Geschichtsunterricht als alleinige Bezugsgröße fixiert, sondern auf die Geschichte im Ganzen, auf die Geschichtswissenschaft selbst.

2. Die Geschichte an der Universität ist eine wissenschaftliche Disziplin, sie ist dem Regelwerk eines methodisch und rational kontrollierten Erkenntnisprozesses unterworfen, wie jede andere Wissenschaft auch. Wenn es sich bei der Geschichtsdidaktik um einen Teil dieser historischen Wissenschaften handelt, dann ist auch die Geschichtsdidaktik selbst diesem Regelwerk unterworfen, in dem kritische Infragestellung, Reflexion der Prämissen und Grundlagen, methodische Transparenz dominieren. Allgemeiner: Die Didaktik als Teil eines wissenschaftlichen Faches kann sich demgemäß nicht auf Strategien der Handlungsanleitung beschränken.

3. Die hochschulpolitischen Grundsatzentscheidungen der 60er und 70er Jahre haben dazu geführt, dass die Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen in die Universitäten integriert wurde, sie haben auch bewirkt, dass – zumindest tendenziell – der Ausbildungsgang der Lehrer für die Gymnasien stärker an den nachmaligen unterrichtspraktischen Aufgaben orientiert werden sollte. Es ist hier nicht darüber zu diskutieren, ob diese Entschei-

dungen sinnvoll waren oder nicht, ob nicht etwa eine Reform des Systems der Pädagogischen Hochschulen sich als effizienter erwiesen hätte als deren Integration in die Universitäten. Für unseren Zusammenhang ist entscheidend, dass durch diese Reform nicht der Charakter der *Universitäten* verändert werden sollte, sondern der Charakter der *Lehrerbildung*. Allgemeiner: Die Tatsache, dass die Lehrerbildung in die Aufgabenstellung der Universitäten einbezogen wurde, darf den grundsätzlich wissenschaftlichen Charakter der davon betroffenen Fächer nicht beeinträchtigen.

4. Gleichwohl gilt, dass die Lehramtsstudenten einen legitimen Anspruch darauf haben, in ihrem Universitätsstudium – wenn man es denn trivial formulieren wollte – etwas für ihre nachmalige Unterrichtstätigkeit zu lernen. Nur glaube ich, dass solches Lernen, solche Befähigung für diese nachmalige Unterrichtstätigkeit sich nicht im Methodischen, im Handlungsanleitenden zu erschöpfen braucht. Und nochmals allgemeiner: Auch ein als solches verstandenes Lehramtsstudium wird davon profitieren, wenn die Studieninhalte sich nicht in monokausaler Verknüpfung ausschließlich auf die nachmalige praktische Unterrichtstätigkeit beziehen.

Soviel zu diesen vier Prämissen. In ihnen wurden zwar Leitlinien deutlich, wie sich das Spannungsfeld zwischen unterrichtspraktischer Methodenlehre und geschichtswissenschaftlicher Teildisziplin vielleicht – intellektuell redlich und hochschulpolitisch praktikabel – auflösen lässt, gleichwohl ist damit die Frage nach dem Selbstverständnis der »Didaktik der Geschichte« noch nicht zureichend beantwortet.

III.

Ich verändere die Perspektive vollständig und führe einen ganz anderen Begriff ein, den Begriff der Geschichtsvermittlung, dessen reduzierten Charme ich uneingeschränkt konzedere. Dabei benennen wir ein Phänomen sowohl der Vergangenheit wie der Gegenwart. Sucht man nach Stichworten, die die Rahmenbedingungen für Inhalte und Formen der Geschichtsvermittlung umschreiben, so stößt man sehr schnell auf Begriffe wie Selbstvergewisserung, Rechtfertigung, Propaganda, existenzielles Bedürfnis. Zu den Erscheinungsformen gehört das überwältigende Angebot in den Medien, der historische Spielfilm, die Fernsehserie, die im historischen Milieu spielt, die Einvernahme von Zeitzeugen, die Konjunktur von Memoiren, das Geschäft mit den reihen-

mäßigen Überblicksdarstellungen, die Präsenz der Geschichte im Internet. Dazu gehören die großen Ausstellungsunternehmungen der letzten Jahrzehnte: Karl IV. in Nürnberg, die Staufer in Stuttgart, die Wittelsbacher in München, die Preußen in Berlin bis hin zu den Mayas in Rosenheim. Das Spektrum bliebe unvollständig, wenn man nicht die Interessenlagen der Geldgeber, die Motive der Parlamente berücksichtigen würde, wenn man nicht auch die lokalen Präsentationsformen hinzufügte: die historischen Stadtteilstädte, die Reaktivierung alter Handwerker-Kultur, das historische Festspiel, oder – um den engeren Umkreis zu verlassen – die »re-enactments« von Kriegsszenen aus dem Unabhängigkeits- und aus dem Bürgerkrieg in den Vereinigten Staaten. Hierher gehören dann noch in einem weiteren Sinn die spezifischen Probleme mit der jüngsten deutschen Vergangenheit, die den Stil des Umgangs mit der Geschichte weithin definieren, einen Stil, der erst dann richtig auffällt, wenn man die völlig anders gearteten Kontinuitäten des englischen, des französischen oder des amerikanischen Umgangs mit der eigenen Nationalgeschichte mit ins Kalkül zieht – Geschichtsvermittlung also.

Wenn wir den Horizont unserer eigenen Gegenwart verlassen, so werden die Phänomene noch vielfältiger, heterogener auch: die homerischen Epen mit ihrer Stilisierung einer archaischen Vergangenheit; die Berichte des Buches Exodus über den Auszug der Juden aus Ägypten; Vergils legendäre Überhöhung der Gründungsgeschichte Roms; der Fries der ara pacis; die mittelalterlichen Stammesgeschichten und noch das Nibelungenlied; die Gemäldezyklen im Dogenpalast zu Venedig, in der Würzburger Residenz, im Hofgarten zu München; die Dichtung von Schillers Wallenstein über Grillparzers Ottokar bis zu Wagners Meistersingern; die Denkmäler, die Walhalla und die Befreiungshalle, die Feldherrnhalle und die Bavaria, das Arminiusdenkmal im Teutoburger Wald, die Bismarckdenkmäler, die Kriegerdenkmäler, die KZ-Denkmäler.

Ein ungeordnetes Panoptikum, der Begriff ist sicher nicht übertrieben, wenn wir uns die Fülle der mit dem Begriff der Geschichtsvermittlung assoziierbaren Phänomene vor Augen führen: Eine eigentliche Begriffsklärung ist damit noch nicht verbunden, eher eine Stichwortsammlung, die jedoch einige Perspektiven freigibt, die ihrerseits zeigen, dass wir mit dem Begriff der Geschichtsvermittlung in unzweifelhafter Nähe dessen gekommen sind, womit es Geschichtsdidaktik eigentlich zu tun hat.

Die Rekonstruktion von Vergangenheit, die Erinnerung an Geschichte und die Präsentation von Geschichte waren nie – das zeigte die Fülle der angedeuteten Beispiele – ein Monopol der Geschichtswissenschaft. Und für diese Fül-

STAATLICHE HEIMATPOLITIK IN BAYERN NACH 1945: IDENTITÄTSSTIFTUNG ZWISCHEN TRADITION UND MODERNISIERUNG

Ulla-Britta Vollhardt

»Heimat«, so las man im Jahr 1948 in den so genannten »Heimatbriefen« des Bayerischen Landesvereins für Heimatpflege, »Heimat ist bei uns in Bayern noch Wirklichkeit«.¹ Knapp sechzig Jahre später, 2003, belegte eine Studie der Hanns-Seidel-Stiftung über »Heimat und Heimatgefühl in Bayern«, dass »in Bayern das Heimatgefühl für das Bundesland eine ähnliche Bedeutung besitzt wie die lokale oder regionale Identität und dass die Entwicklung von Heimatgefühl vermutlich stärker als in anderen Bundesländern von Mundart, Brauchtum und Traditionen mitgeprägt wird« – für deren Gehalt nicht zuletzt die bayerische Politik, mehrheitlich identifiziert mit der regierenden CSU, die Rahmenbedingungen setzte.²

Beide Zitate suggerieren, dass in Bayern die Welt gewissermaßen noch in Ordnung ist, dass »Heimat« – die ländlich intakte, geschichts- und traditions-gesättigte Heimat – und »Bayern« eine geradezu untrennbare Einheit bilden. In ihrer Aneinanderreihung erwecken sie den Anschein, als ob diese festgefügte Einheit eine der unwandelbaren, elementaren Konstanten bayerischer Identität ausmache. Zu zeigen, dass diese behauptete Kongruenz von »Bayern« und »Heimat« jedoch nicht a priori vorhanden war, vielmehr Teil und im Endeffekt Ergebnis einer bewussten, durchdachten und jahrzehntelang praktizierten Identitätspolitik ist, soll Gegenstand der folgenden Ausführungen sein.³

1 Ritz, Heimatpflege.

2 Hanns-Seidel-Stiftung, Generationenstudie, S. 45.

3 Sie beruhen auf der 2005 an der Ludwig-Maximilians-Universität eingereichten Dissertation der Verfasserin mit dem Titel »Identitätsstiftung zwischen Tradition und Modernisierung. Staatliche Heimatpolitik und Heimatdiskurse in Bayern 1945–1965« (Drucklegung in Vorbereitung). Sie wurden zuerst veröffentlicht unter dem Titel: Staatliche Heimatpolitik in Bayern nach 1945. Heimat- und Traditionspflege im Prozess der Modernisierung, in: Bayerischer Landesverein für Heimatpflege (Hg.): Forum Heimatforschung, Heft 11: Ein Land verändert sein Gesicht. Bayern nach 1945, München 2006, S. 42–55. Für das Einverständnis zum Wiederabdruck des leicht modifizierten Aufsatzes danke ich Herrn Dr. Wolfgang Pleidl

TENDENZEN DER FORSCHUNG

Das öffentliche Bemühen um die Stiftung historisch-kulturell begründeter Identität(en) und das staatliche Interesse an Heimat- und Geschichtspolitik⁴ reichen bis in die Anfänge des 19. Jahrhunderts zurück, als mit dem Zuzug von weitläufiger fränkischer und schwäbischer Territorien eine Neufundierung der bayerischen Staatsidentität nötig geworden war. Die Bedeutung des performativen Akts historischer Festzüge und Feierlichkeiten, Denkmalenthüllungen, Jubiläen und anderer Inszenierungen, für die Herausbildung von Heimatbewusstsein und lokaler, regionaler und letztlich an Staat bzw. Reich gebundener Identitäten ist besonders für das Zeitalter des Historismus gut erforscht.⁵ Auch die Entstehung der Heimatbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, ihr Wirken in der Wilhelminischen Zeit, z. T. auch während der Weimarer Republik und jüngst verstärkt im »Dritten Reich«, sind bereits seit längerem Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses.⁶ Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hat diese Erforschung erst im letzten Jahrzehnt so richtig begonnen.⁷

Dabei sind es vor allem die Zeiten der Systemumbrüche, raschen politischen, gesellschaftlichen und/oder wirtschaftlichen Wandels, die die Beschäf-

vom Bayerischen Landesverein für Heimatpflege e.V. – Erste Ergebnisse wurden bereits 2001 formuliert in: Vollhardt, Staatstradition.

4 Unter dem Begriff der »Heimatpolitik« verstehe ich dabei – analog zu den von Norbert Frei und Edgar Wolfrum geprägten bzw. verwendeten Termini der »Vergangenheitspolitik« und der »Geschichtspolitik« – alle kultur- bzw. landespolitischen und ministerialbürokratischen Maßnahmen und Diskurse, innerhalb derer in Bayern »mit der Heimat Politik betrieben« wurde, die auf eine Aus- bzw. Umgestaltung der bayerischen »Heimatkultur« oder des »Heimatmilieus« zielten und die Pflege des Heimat- und Traditionsbewusstseins zum Gegenstand hatten. Vgl. Frei, Vergangenheitspolitik; Wolfrum, Geschichtspolitik.

5 Vgl. grundlegend zum metaphorischen Charakter von »Heimat« Confino, Nation; für Bayern einschlägig Körner, Staat.

6 Vgl. etwa die auf das gesamtdeutsche Phänomen bezogenen älteren Sammelbände: Bundeszentrale, Heimat; Klüeting, Antimodernismus; Weigand, Heimat. Für Bayern bzw. einzelne bayerische Regionen u. a. Knaut, Natur, und neuerdings Steber, Geschichtsvereine; Steber, Gewissheiten.

7 Vgl. zu anderen deutschen Ländern und Regionen u. a. Knoch, Erbe; Oberkrome, »Heimat« 2004; Oberkrome, Heimat 1997; von Reeken, Kontinuität; Schaarschmidt, Regionalkultur. Zur bayerischen Heimat- und Geschichtspolitik nach 1945 vgl. neben den genannten Arbeiten der Verfasserin, Vollhardt, Geschichtspolitik; Wolfrum, Geschichtspolitik; Mergel, Staatlichkeit.

tigung mit Heimatbildern und Identitätswürfen, sei es auf individueller oder staatlich-politischer Ebene, für die Geschichtswissenschaft so lohnenswert machen. Denn Umbrüche und rasanter Wandel der Lebenszusammenhänge berühren Selbstbilder und Identitäten auf existentielle Weise, fordern zu Neudefinitionen oder zumindest zur argumentativen Absicherung überkommener Selbstbeschreibungen heraus. Heimatdefinitionen und Identitätswürfe sind dabei immer Aushandlungsprozessen unterworfen, gruppenabhängig, spiegeln, um in den bekannten Worten Benedict Andersons und Eric Hobsbawms zu sprechen, »imaginierte Gemeinschaften«, die sich auf »erfundene Traditionen« berufen.⁸ Wer aber hat jeweils die Deutungshoheit, wer bestimmt, welches Heimatbild, welche Identitätselemente ausschlaggebend sind? Wann und warum verschieben sich solche Deutungshoheiten? Wer oder was bleibt in dem herrschenden Diskurs jeweils außen vor, gegen was schließt man sich ab?⁹

BAYERN IM UMBRUCH

In den hier gewählten Betrachtungszeitraum, die drei Jahrzehnte zwischen 1945 und 1975, fielen gleich zwei fundamentale Umbrüche: Erstens der militärische Zusammenbruch und das Ende des NS-Regimes mit all ihren Folgen, die neben den verheerenden Kriegszerstörungen und menschlichen Tragödien ein weltanschauliches Vakuum hinterlassen hatten, das es erst allmählich wieder mit neuen – vorgeblich »unbelasteten« – Werten zu füllen galt, und zweitens der rasante sozioökonomische Strukturwandel, dem Staat und Bevölkerung im Laufe der 1950er Jahre als Begleiterscheinung des bundesrepublikanischen »Wirtschaftswunders« unterlagen und von dem das Erscheinungsbild des Landes entscheidend geprägt wurde. Der rasante wirtschaftliche Aufschwung, den Bayern in der Folge der politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Stabilisierung nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erlebte, ließ das ursprünglich kapitalarme und von Zuweisungen von Bund und Ländern abhängige Land langfristig zum finanzstarken »Geberland« von heu-

8 Anderson, Erfindung; Hobsbawm, Invention.

9 Ein aktuelles Beispiel für diese Identitätsfindungsprozesse sind etwa die Bemühungen, im Prozess der Europäisierung und Globalisierung eine für alle verbindliche, über das rein Wirtschaftliche hinausgehende europäische Identität zu konstruieren bzw. erst einmal auszuhandeln, auf welchen Grundkonstanten diese Identität beruhen soll.

te werden; das »Agrarland« – das freilich bereits seit den 1930er Jahren zunehmend zum Topos geworden war – wandelte sich zum modernen Industrie- und Dienstleistungsstaat. So waren etwa im Jahr 1950 noch über 30 Prozent der Erwerbstätigen in Bayern in der Landwirtschaft tätig, 1970 nur mehr 13,2 Prozent; der Industrie- und Handwerkssektor wuchs in derselben Zeit von 36,3 Prozent auf 47,4 Prozent, der Dienstleistungssektor von 28,7 Prozent auf 39,4 Prozent an.¹⁰ Auch dieser Wandel und die damit einhergehenden sozio-kulturellen Verschiebungen stellten überkommene Traditionen und Selbstbilder in Frage bzw. erheischten zumindest eine Revision ihrer Inhalte.

So etwa war das hegemoniale bayerische Selbstverständnis – wenn sich so pauschal überhaupt sprechen lässt – in den unmittelbaren Nachkriegsjahren noch weithin bestimmt von den konservativen Vorstellungen der im altbayerischen bäuerlich-klerikalen Milieu verankerten Bayerischen Volkspartei der zwanziger Jahre und dem altbayerisch-katholischen Flügel der CSU nach 1945/46. Dieser dominanten Interpretation nach definierte sich der Freistaat ungeachtet des tatsächlichen Modernisierungsprozesses bis in die 1950er Jahre hinein gerne als ausgesprochenes Agrar- oder »Bauernland« – zumindest aber als ein »Staat, in dem der Landwirtschaft eine besondere Beachtung zugemessen wird«¹¹. Zwar wurde die Revision dieses Topos de facto bereits unter dem christsozialen Wirtschaftsminister Hanns Seidel (1947–1954) eingeleitet, der die Formel von Bayern als einem »Prototyp eines Industrie- und Agrarstaates« prägte¹²; eine bewusste Neudefinition des bayerischen Selbstbilds und dessen mediale Verbreitung, die Bayern als »Agrar- und Industrieland« festschrieben, wirkten sich erst gegen Mitte der 1950er Jahre aus, in der Regierungszeit des sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Wilhelm Hoegner (1954–1957), als der Freistaat sein fortschrittorientiertes Selbstbild verliehen bekam.¹³ Die 1956 im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der bayerischen Staatsregierung entstandene Publikation »Bayern. Ein Land verändert sein Gesicht« gibt von diesem gewandelten Selbstverständnis eindrücklich Zeugnis. Die technologische Moderne geht darin eine Ehe mit Repräsentationen bäuerlicher und handwerklicher Kultur, mit volkstümlichen Traditionen,

10 Vgl. Erker, Sehnsucht, S. 491.

11 Ipsen / Fuchs, Modernisierung, S. 25.

12 So am 3. April 1950 anlässlich des Besuchs von Bundeskanzler Konrad Adenauer in München, zitiert nach Deutinger, Agrarland, S. 20.

13 Vgl. Deutinger, Agrarland, S. 20 ff.; allgemein Taubenberger, Licht.

Natur- und Kulturlandschaften der verschiedenen bayerischen Regionen ein.¹⁴ Der Topos einer gleichsam harmonischen Verbindung – und Verbindbarkeit! – von Tradition und Fortschritt war geprägt, der über die Jahrzehnte hinweg bis heute, mal mehr, mal weniger und durchaus nicht immer mit konkreten Inhalten versehen, wirksam bleiben und zum scheinbar festen Bestandteil bayerischer Identität werden sollte.

In diesem Prozess der staatlichen und regionalen Selbstdefinition spielten der Heimatbegriff und seine politische Instrumentalisierung eine nicht unwesentliche Rolle: Im Rückgriff auf den Heimatgedanken bot sich nach 1945 auf politischer und pädagogischer, kirchlicher und gesellschaftlicher Ebene ein bewährtes Konzept mit hohem identifikatorischen Potential an.

»HEIMAT« ALS KONTINUITÄTSTRÄGER NACH 1945

Die Überzeugung von der Bedeutung von Heimatbewusstsein und Heimatbindung war in der unmittelbaren Nachkriegszeit allgegenwärtig; sie wurde von Politikern wie von Pädagogen und seitens der Kirchen im ganzen westlichen Teil Deutschlands propagiert, war also keineswegs auf Bayern beschränkt. Der als unpolitisch geltende, vielfältig auslegbare Heimatbegriff diente als Orientierungsmarke einer desintegrierten Gesellschaft. In ihm fand sich ein Kontinuitätsträger oder Substitut für das durch das nationalsozialistische Unrechtsregime diskreditierte und den Untergang des deutschen Reiches obsolet – gewissermaßen »heimatlos« – gewordene Nationalgefühl; ein Substitut, das auch den mentalen Bedürfnisse der von territorialen Verlusterfahrungen geprägten Flüchtlinge und Vertriebenen entsprach.

Nicht umsonst gilt die unmittelbare Nachkriegszeit als »Stunde der Länder«, die aus föderalistischer Perspektive die Gewähr dafür bieten sollten, dass sich Deutschland nicht erneut zum totalitären Einheitsstaat entwickelte. Die Entkoppelung der einzelnen »Länderheimaten« von der nationalen Unrechtsgeschichte der vergangenen zwölf Jahre des »Dritten Reichs« trug unverkennbar eine Tendenz zur Selbstentschuldung im Zeichen einer vom Nationalsozialismus scheinbar nicht infizierten, idealisierten Heimat in sich. Sie bot – und das betraf keineswegs Bayern allein – die legitimatorische Basis für den Neu-

14 Landeszentrale, Bayern.

STAATLICHES IDENTITÄTSMANAGEMENT DURCH REGIONALE BEZÜGE IM GESCHICHTSUNTERRICHT?

Monika Fenn

I.

Mit einer an Sicherheit grenzenden Wahrscheinlichkeit stellen ein Geschichtslehrer respektive eine Geschichtslehrerin im Laufe des Berufslebens regionale Bezüge im Unterricht her. Würden er oder sie nach den Gründen dafür gefragt werden, würden sie vermutlich verschiedene Argumente angeben, angefangen von fachlichen, über lernpsychologische, bis hin zu pädagogischen. Das ist auch ganz folgerichtig, denn das heimatliche Prinzip lässt sich auf weit in die Vergangenheit reichende, unterschiedliche Wurzeln zurückverfolgen.

Geschichtsdidaktiker loben die Vorzüge dieses didaktischen Zugriffs, warnen allerdings seit dem Beginn der 1980er Jahre gleichzeitig vor der Gefahr der Instrumentalisierung eines heimatlich ausgerichteten Geschichtsunterrichts.¹ Worin liegt das bedrohliche Potential konkret? Der Geschichtsdidaktiker Ernst Hinrichs nahm Ende der 1980er Jahre Anstoß an einer lehrplanmäßig verordneten Erziehung zu Heimatverbundenheit durch Regionalgeschichte.² Die durch Hinrichs Bedenken alarmierte Zunft der Geschichtsdidaktiker vertiefte diese auf ihrer im Jahr 1995 stattfindenden Konferenz zum Thema »Regionale Identität im vereinten Deutschland – Chance und Gefahr«. ³ Die vielfach geübte Kritik gipfelte im Vorwurf des Geschichtsdidaktikers Bernd Schönemann, es werde staatlicherseits über den Geschichtsunterricht »Identitätsmanagement« betrieben und die Schülerinnen und Schüler würden dadurch regelrecht manipuliert werden.⁴ Bei der Debatte wurden mitunter aber

1 Zuerst 1984 vgl. Knoch/Leeb, *Heimat*, hier besonders Helbig, *Krise*; gleichzeitig erschienen auffällig viele neue Publikationen, die das Heimatprinzip goutierten, vgl. etwa Schneider, *Heimat*; Leeb, *Überlegungen*; vgl. dazu auch Körner, *Heimat*, S. 20.

2 Vgl. Hinrichs, *Einführung*, S. 15; Hinrichs, *Regionalgeschichte*.

3 Vgl. dazu den Tagungsband Mütter/Uffelman, *Identität*, hier besonders Mütter/Uffelman, *Einführung*, S. 14.

4 Schönemann, *Blick*, S. 34; Schönemann, *Region*; vgl. auch Voit, *Geschichte*, S. 34.

auch Gegenstimmen laut, die den Wert eines regional bezogenen Geschichtsunterrichts, der »positive« Identitätsangebote liefert, pointierten.⁵

Vor dem Hintergrund dieses geschichtsdidaktischen Diskurses soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob die Kategorie Heimat im Geschichtsunterricht tatsächlich gesinnungsbildend missbraucht wird. Oder anders gefragt: Erscheint das Monitum Schönemanns gerechtfertigt oder überzogen? Und weiter: Ist die offenbar auszumachende manipulative Wirkung vor allem ein Phänomen der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart? Oder sind symptomatische Erscheinungsformen auch in früherer Zeit nachzuweisen? Und, wenn ja: Wird auf damals benutzte Strategien heute zurückgegriffen? Eine historische Analyse der Wurzeln und des Stellenwerts, den die Kategorie Heimat bislang im Geschichtsunterricht gefunden hat, soll hier Aufschluss geben.

II.

Zunächst einmal ist es selbstredend, dass in dieser historischen Perspektive nur von Seiten des Staates vorgegebene Prämissen von Geschichtsunterricht zuverlässig rekonstruiert werden können, nicht aber die Unterrichtswirklichkeit selbst. Auf der einen Seite ist diese aufgrund der Vielfältigkeit ihrer Erscheinungsformen nur punktuell und für einen bestimmten Raum zu erschließen, so dass sich dem Betrachter immer nur ein Ausschnitt der Realität darstellen kann. Auf der anderen Seite sieht sich der Forscher unweigerlich schwerwiegenden quellenkritischen Problemen gegenübergestellt. Von den vielfältigen Schwierigkeiten sei hier lediglich darauf verwiesen, dass sich der alltägliche Unterricht kaum in Quellen niederschlägt, dass dies vielmehr meist bei besonderen Situationen, etwa bei Unterrichtsbesuchen der Schulaufsicht, geschieht. Zu diesen forschungsmethodischen Problemen kommt hinzu, dass jeder Betrachter die Unterrichtsrealität vom je eigenen Blickwinkel aus und damit kontrovers konstruiert, weshalb letztendlich gar nicht eindeutig zu definieren ist, was die Unterrichtswirklichkeit objektiv darstellt. Aus den genannten Gründen wird also hier die administrative Ebene von Geschichtsunterricht fokussiert. Dafür spricht schließlich auch die Feststellung Schönemanns, »Lehrpläne und Richtlinien sind erstrangige Quellen der Bildungs-

5 Vgl. Mütter / Uffelmann, Einführung, S. 18 f.

und Schulgeschichte im Allgemeinen wie der Unterrichtsfachgeschichte im Besonderen«⁶. Spiegeln sich doch in diesen normativen Vorgaben staatliche Erziehungsabsichten, die von der öffentlichen Diskussion beeinflusst werden, so dass sie Rückschlüsse auf die darin implizierten Wünsche und Hoffnungen einer Gesellschaft zulassen. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf Bayern, da sich eine Analyse von normativen Vorgaben für das Bildungswesen aufgrund der gesetzlich verankerten Kulturhoheit der Länder zunächst einmal auf ein Bundesland richten muss.

Eine Untersuchung des Ist-Zustandes der in Bayern gültigen Lehrpläne von der Grundschule bis hin zum Gymnasium zeigt, dass das Heimatprinzip mehr oder minder stark darin verankert ist.⁷ Insbesondere fällt hier ein Diktum ins Auge: In allen Lehrplänen werden an exklusiver Stelle, nämlich in der Einleitung, die obersten Bildungsziele der Bayerischen Verfassung von 1946 zitiert, deren dritter Absatz vorschreibt: »Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen«⁸. Seit dem Inkrafttreten der Verfassung am 8. Dezember 1946 existiert also, wie Hinrichs völlig zu Recht konstatiert und der an der Konzeption der Verfassung beteiligte Staatsrechtler Hans Nawiasky bestätigt hat, »eine *bindende Anweisung für die Aufstellung der Lehrpläne und die Gestaltung des Unterrichts*«⁹.

Vor dem skizzierten Hintergrund stellen sich dem aufmerksamen Betrachter eine ganze Reihe von weiteren Fragen: Wie kam es eigentlich dazu, dass die bayerischen Verfassungsväter dieses gesinnungsbildende Ziel aufnahmen? Welche tiefer gründige Absicht stand dahinter? Inwieweit orientierten sich die Lehrpläne, die seit 1946 entstanden sind, an diesem Bildungsziel? Ist hier der Versuch zu diagnostizieren, über einen heimatorientierten Geschichtsunterricht die Schülerinnen und Schüler unwissentlich, vielleicht sogar gegen deren Willen, zur Entfaltung eines Gefühls der Heimatliebe zu drängen? Eine Annäherung an diese Fragen erfolgt nun aus der Perspektive des Volksschulbereichs wie aus der Sicht der höheren Schulen.

6 Schönemann, Lehrpläne, S. 52.

7 Vgl. die aktuellen bayerischen Lehrpläne unter: <http://www.isb.bayern.de>.

8 Artikel 131, Absatz 3 der BV, in: Wenzel, Verfassungsurkunden 2002, S. 99.

9 Nawiasky, Verfassung, S. 211 (von der Verfasserin hervorgeh.).

III.

Die folgende historische Analyse setzt in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ein.¹⁰ Eine gewaltige Herausforderung stellte für Bayern sicherlich die Beseitigung der kriegsbedingten, äußeren Zerstörungen dar.¹¹ Als mindestens genauso anspruchsvoll erwies sich die Lösung einer ganzen Reihe von Problemen ideeller Natur: Da galt es auf der einen Seite, die gesellschaftlich-kulturelle Eingliederung der großen Zahl an Flüchtlingen und Vertriebenen zu stemmen.¹² Auf der anderen Seite mussten die Sehnsucht der angesichts des Verlustes eines nationalen Geschichtsbildes desorientierten autochthonen Bevölkerung nach historischer Selbstvergewisserung gestillt und separatistische Bestrebungen im Keim erstickt werden. Eine der wichtigsten und nachhaltigsten Aufgaben sahen die bayerischen Politiker aller Parteien angesichts der Erfahrungen der nationalsozialistischen Zeit darin, die Eigenständigkeit des schon seit 1946 formal rehabilitierten Staates Bayerns gegenüber dem sich gerade erst formierenden Bund zu fundamentieren. In Anknüpfung an vormalige kulturpolitische Konzepte in Bayern sahen die staatlichen Akteure den Schlüssel für die Bewältigung dieser Punkte in der Profilierung eines spezifisch staatsbayerischen Bewusstseins, dessen Basis durch ein speziell darauf abgestimmtes Geschichtsbewusstsein konfiguriert werden könnte.¹³ Im 19. Jahrhundert hatte etwa der bayerische König Ludwig I. die Lehrkräfte angewiesen, bei den Eleven ein bayerisches Geschichtsbewusstsein auszubilden.¹⁴ In Fortführung dieser geschichtspolitischen Linie manifestierten sich in der Bayerischen Verfassung von 1946 – worauf einleitend schon hingewiesen wurde – normative Vorgaben, die die Grundlage dafür boten, ein baye-

10 Zur Entwicklung des Schulwesens in Bayern nach 1945 vgl. grundsätzlich Fenn / Körner, Schulwesen, S. 422–435; Buchinger, Volksschule; Müller, Schule; Seibert, Geschichte; Müller / Schröder / Mößlang, Bildungszeitalter; zur Profilierung des Geschichtsunterrichts vgl. Baumgärtner, Transformationen, S. 321–435; Fenn, Sachbildung; Fenn, Demokratisierung.

11 Zu den Problemen im Schulbereich vgl. Buchinger, Volksschule; Buchinger, Wiederaufbau; Deffner, Nachkriegswirren; Müller, Schulpolitik.

12 Bis zum Jahr 1950 nahm Bayern von den insgesamt über 12 Millionen Flüchtlingen 1,9 Millionen auf, was zum damaligen Zeitpunkt 21 Prozent seiner Bevölkerung entsprach. Damit war jeder fünfte Einwohner Bayerns ein Vertriebener, vgl. Ziegler, Einleitung, S. 7 f.; zur Integration im Bildungsbereich vgl. Mößlang, Integration.

13 Vgl. Vollhardt, Identitätsstiftung, S. 5 f. und S. 398–404; Vollhardt, Staatstradition; Wolfrum, Geschichtspolitik; Körner, Kulturpolitik; Körner, Staat.

14 Vgl. Körner, Staat, S. 462 und S. 536 f.

risches Heimatbewusstseins zu entwickeln. So definiert sich Bayern in Artikel 3 der Verfassung explizit als »Kulturstaat«¹⁵ und betont selbstfirmierend den Rekurs auf die kulturelle Tradition seiner mehr als 1000-jährigen Geschichte. Weiter verpflichtet sich der Staat in Artikel 141 zur Pflege und zum Schutz der Denkmäler der Kunst, der Geschichte und der natürlichen Landschaften.¹⁶ Die entscheidende und wesentliche Argumentationsbasis für die Förderung eines Heimatbewusstseins in Schule und Lehrerbildung aber bot das bereits erwähnte, in Artikel 131, Absatz 3, verankerte Bildungsziel der Erziehung zu Heimatliebe. Dass die Verfassungsväter in nahezu vollkommener Einmütigkeit dadurch eine stärkere Identifikation der Heranwachsenden mit der Kultur und Geschichte Bayerns erreichen wollten, ist jedenfalls quellenmäßig belegt.¹⁷

Die Pflege des Heimatgedankens avancierte also zu einem zentralen Anliegen bayerischer Politik nach 1945, gerade auch im Bildungsbereich. Nachdem der Kontext der verfassungsmäßigen Verankerung der gesinnungsbildenden Funktion der Kategorie Heimat tangiert worden ist, soll nun die Betrachtung auf die administrative Profilierung des Unterrichts gerichtet und geprüft werden, inwiefern das oberste Bildungsziel der Erziehung zu Heimatliebe Berücksichtigung fand. Hierbei sind drei Phasen seit 1945 auszumachen. Bevor aber auf die erste Phase näher eingegangen wird, müssen die Wurzeln des Heimatprinzips hergeleitet werden, um vor diesem Hintergrund Traditionslinien oder Brüche für die Nachkriegszeit erkennen zu können.

Im Jahr 1920 wurde die Heimatkunde in den Fächerkanon der Weimarer Grundschule und 1926 in den der Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen von 1926 eingeführt, so dass sich die Kategorie Heimat zu einem wichtigen Zugriff entwickelte. Bei der Konfiguration des Faches Heimatkunde konnte an zwei in der pädagogisch-didaktischen Diskussion existierende Bedeutungsvarianten von Heimat angeschlossen werden.¹⁸ Auf der einen Seite hatte sich ein älterer Ansatz etabliert, der auf die empirisch sensualistische Philosophie, wie sie in Heinrich Pestalozzis Theorie der Bildung durch die nächsten Lebenskreis Eingang gefunden hatte, zurückging. Dieser fungierte als

15 »Bayern ist ein Rechts-, Kultur- und Sozialstaat«, Wenzel, Verfassungsurkunden, S. 79.

16 Vgl. Wenzel, Verfassungsurkunden, S. 101; vgl. auch Zimmer, Demokratiegründung, S. 368–370.

17 Vgl. Fenn, Sachbildung.

18 Vgl. Götz, Heimat, S. 525 f.

DER NEUE GESCHICHTSLEHRPLAN FÜR DAS GYMNASIUM IN BAYERN IN HISTORISCHER PERSPEKTIVE¹

Ulrich Baumgärtner

»Die Schüler erlangen durch den Unterricht im Fach Geschichte am Gymnasium vertiefte Erkenntnisse über Strukturen, Entwicklungen, Ereignisse und Persönlichkeiten, welche die Vergangenheit geprägt haben und damit auch das Leben in der Gegenwart beeinflussen.« – »Der Geschichtsunterricht soll ferner die Fähigkeit zu selbständigem Urteilen und kausalem Denken entwickeln. Die Schüler sind demnach nicht bloß mit dem äußeren Verlaufe der Tatsachen[,] sondern auch mit ihrem inneren Zusammenhang, ihren Ursachen und Wirkungen bekannt zu machen.«

Diese beiden Zitate, so ähnlich sie klingen, gehören nicht zusammen. Der erste Satz – »Die Schüler erlangen durch den Unterricht im Fach Geschichte am Gymnasium vertiefte Erkenntnisse über Strukturen, Entwicklungen, Ereignisse und Persönlichkeiten, welche die Vergangenheit geprägt haben und damit auch das Leben in der Gegenwart beeinflussen.« – stammt aus dem aktuellen Geschichtslehrplan für das Gymnasium in Bayern;² die folgenden Sätze – »Der Geschichtsunterricht soll ferner die Fähigkeit zu selbständigem Urteilen und kausalem Denken entwickeln. Die Schüler sind demnach nicht bloß mit dem äußeren Verlaufe der Tatsachen sondern auch mit ihrem inneren Zusammenhang, ihren Ursachen und Wirkungen bekannt zu machen.« – finden sich in der Schulordnung für höhere Lehranstalten, die im Jahr 1914 im Königreich Bayern erlassen wurde.³

Das Spiel mit den Zitaten macht deutlich, dass die Unterschiede zwischen den fast ein Jahrhundert auseinander liegenden Lehrplänen nicht so groß

1 Der Vortrag beruht in großen Teilen auf eigenen, schon veröffentlichten Arbeiten zum Thema, vor allem: Baumgärtner, Transformationen sowie Baumgärtner, Geschichtspolitik. Die vorliegenden Ausführungen beziehen sich auf den Stand März 2008. Die danach erfolgten Änderungen des Lehrplans konnten nicht mehr berücksichtigt werden.

2 Lehrplan, Fachprofil Geschichte (2007). <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26390>

3 Ministerialblatt für Kirchen- und Schul-Angelegenheiten im Königreich Bayern (MBL.) 1914, S. 317.

sind wie erwartet: »vertiefte Erkenntnisse« jetzt – »selbständiges Urteil und kausales Denken« damals; »Strukturen, Entwicklungen, Ereignisse und Persönlichkeiten« jetzt – »innerer Zusammenhang der Tatsachen und ihre Ursachen und Wirkungen« damals. Auch der aktuell eingeforderte Gegenwartsbezug – Stichwort »das Leben in der Gegenwart beeinflussen« – ist nicht neu; der Geschichtsunterricht sollte auch schon vor dem 1. Weltkrieg das »Verständnis für das öffentliche Leben der Gegenwart« wecken.

Tempora non mutantur? Ändern sich die Zeiten nicht? Bleibt es, wie es ist? So scheint es auf den ersten Blick. Gelernte Historiker gehen jedoch vom Gegenteil aus: Tempora mutantur, und nicht nur wir ändern uns mit den Zeiten, sondern auch und sogar die Lehrpläne. Insofern bietet es sich angesichts der aktuellen Situation, dass der neue Geschichtslehrplan nun seit kurzem in Kraft ist, an, diesen in historischer Perspektive zu betrachten. Zunächst werden die Vorgaben von 2007 knapp charakterisiert, bevor eine Einordnung in die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geschichte erfolgt, die abschließend in einige zusammenfassende Thesen mündet. Die Wahl dieser Perspektive schließt andere aus – wie etwa die detaillierte Analyse des Entstehungsprozesses oder die Erörterung der unterrichtspraktischen Umsetzbarkeit des neuen Lehrplans. Historisch informiert, lassen sie sich aber solche Fragen vielleicht sogar profunder diskutieren.

I.

Der kurzen Charakteristik des aktuellen Lehrplans liegen die in der Geschichtsdidaktik üblichen Analysekatégorien zugrunde. So unterscheidet Bernd Schönemann sechs Dimensionen: »Werte und Normen«, also übergreifende Zielsetzungen, »Lernziele«, »Inhalte«, »Lehrmethoden« – denen Lernmethoden zur Seite gestellt werden müssten –, »Kontrollen«, d. h. Verfahren der Leistungsmessung, und der als »Gesamtarchitektur« bezeichnete Aufbau.⁴ Im Hinblick auf die letzte Dimension weist der aktuelle Lehrplan bei aller Kontinuität gegenüber seinem Vorgänger deutliche Veränderungen auf.⁵ Gab es

4 Vgl. Schönemann, Richtlinien, S. 20–24.

5 Vgl. zum Folgenden den auslaufenden Lehrplan für das neunjährige Gymnasium, <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?STyp=4&LpSta=8&Fach=&MNAV=6&QNAV=4&TNAV=0&INAV=0>, und den aktuellen Lehrplan für das achtjährige Gymnasium, <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=1>, im Vergleich.

bislang vier Ebenen – »Das Gymnasium im Ganzen«, »Unterrichtsfächer und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben«, »Rahmenpläne« und »Fachlehrpläne« – entfällt nun mit den Rahmenplänen für die jeweilige Jahrgangsstufe die dritte Ebene. Nach den allgemeinen Zielsetzungen für, so die entsprechende Überschrift, »Das Gymnasium in Bayern«, in denen »gewissermaßen der Geist des achtjährigen Gymnasiums in Bayern niedergelegt ist«⁶, formuliert das »Fachprofil« das Selbstverständnis des Faches Geschichte, bevor die »Jahrgangsstufen-Lehrpläne« dieses konkretisieren. Während die allgemeinen »Werte und Normen« im ersten Teil sowie im Fachprofil breit ausgeführt werden, finden sich die fachspezifischen »Lernziele« z. T. im Fachprofil und vor allem in den – allerdings sehr kurzen – Einführungen zu den einzelnen Lehrplanabschnitten. Ein genauerer Blick zeigt, dass die »Inhalte« auf eine stichpunktartige Nennung verknüpft sind und die Dimension der »Lehr(- und Lern)methoden« – die rechte Spalte im auslaufenden Lehrplan – außer vereinzelt Hinweisen im Fachprofil und in den Fachlehrplänen weitgehend entfällt, während die Leistungs-«Kontrollen«, da sie andernorts geregelt sind, allenfalls am Rande Erwähnung finden.

Die eben skizzierte »Gesamtarchitektur« des Lehrplans mit dem jeweiligen Stellenwert der einzelnen Dimensionen lässt erkennen, dass sich hier ein neuer Lehrplantyp zu etablieren beginnt. Während die jahrzehntelang übliche Form des Stofflehrplans die einzelnen Unterrichtsinhalte – ähnlich wie das Inhaltsverzeichnis eines Handbuchs – auflistete, versuchte der seit den 1960er Jahren verbreitete curriculare Lehrplan, den Lernprozess von den Zielen über die Inhalte und Methoden bis hin zu den Kontrollen umfassend zu steuern. Daher wurde die letzte Lehrplangeneration aus den beginnenden 1990er Jahren, die diese Regelungsdichte deutlich lockerte und sich in Teilen wieder an den alten Stofflehrplänen orientierte, als »postcurricular«⁷ bezeichnet. Da eine weitere Abkehr vom curricularen Modell feststellbar ist und das zu erreichende Ziel des Geschichtsunterrichts nur noch sehr allgemein beschrieben, also nicht mehr operationalisiert wird, bietet es sich also an, den Lehrplan als Formulierung von Standards, also von zu erreichenden Bildungsniveaus zu lesen. Allerdings unterscheiden sich die bayerischen Vorgaben in ihrer Struk-

6 So die Formulierung auf der Homepage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=1>.

7 Kuss, Geschichtsunterricht.

tur deutlich von gewissermaßen »reinen« Bildungsstandards, wie sie etwa in Baden-Württemberg gelten.⁸

Bei den »Inhalten« hat sich der in der Mittelstufe vorgesehene chronologische Durchgang vom Beginn der Geschichte bis zur Gegenwart strukturell kaum verändert. Allerdings ergaben sich aufgrund kurzfristiger Änderungen, die im Zusammenhang mit der überstürzten Einführung des achtjährigen Gymnasiums standen, Unausgewogenheiten im vorgesehenen Lehrgang. Während die 6. Jahrgangsstufe von den Anfängen bis zum frühen Mittelalter reicht, umfasst die 7. Jahrgangsstufe den außerordentlich langen Zeitraum vom Mittelalter bis zum Absolutismus. Auch die 8. Jahrgangsstufe, die von »Europa im Zeitalter der Revolutionen« bis zur »Weimarer Republik« voranschreitet, weist ein sehr umfangreiches Pensum auf. Demgegenüber sind die 9. Jahrgangsstufe, die mit der Endphase Weimars beginnt und in den 1960er Jahren endet, sowie die abschließende 10. Jahrgangsstufe, die den Kursus – allerdings nur einstündig – bis zur Gegenwart fortsetzt, relativ locker strukturiert.⁹ Das zugrunde liegende Konzept des chronologischen Durchgangs stößt jedoch angesichts der wachsenden Stoffmenge und angesichts der im Folgenden noch näher zu charakterisierenden Entwicklungstendenzen des Unterrichtsfaches Geschichte zusehends an seine Grenzen.

Gleichwohl bieten die exemplarischen Vertiefungen Ansätze zu einer anderen, thematisch orientierten Arbeitsweise, die dann auf der Oberstufe im Mittelpunkt steht. Hier erfolgt nämlich die Abkehr vom zweiten chronologischen Durchgang: Der historische Lernprozess folgt epochenübergreifenden Themenstellungen wie »Gesellschaft im Wandel«, »Demokratie und Diktatur – Probleme der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert«, »Historische Komponenten europäischer Kultur und Gesellschaft« oder »Konfliktregionen und Akteure internationaler Politik in historischer Perspektive«. Diese Entscheidung bedeutet für die bayerische Lehrplanentwicklung einen Paradigmenwechsel.

Eine weitere Besonderheit der Lehrplanrevision ist die stärkere Betonung der methodischen Kompetenzen; diese zählen nun explizit zum verbindlichen Grundwissen, wobei sich die Frage stellt, ob es sich hier im Sinne der zugrunde gelegten Dimensionen um »Lernziele« oder »Inhalte« handelt. Auf

8 Vgl. <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand>.

9 Zwischenzeitlich wurde die Weimarer Republik als Lerninhalt vollständig in die 9. Jahrgangsstufe verlegt.

alle Fälle ergänzt Kompetenzschulung die bislang vorherrschende Wissensvermittlung.

Hervorzuheben ist weiterhin die ab der 10. Jahrgangsstufe vorgesehene enge Verbindung von Geschichte und Sozialkunde. Zwar bleiben diese als eigenständige Fächer bestehen, die jeweiligen Lehrpläne sind jedoch – bis hin zu kombinierten Schulaufgaben – eng aufeinander bezogen. Dies spiegelt die Tendenz wider, Fächer zugunsten von Kombinationsfächern oder sogar Lernbereichen aufzulösen. In der Hauptschule in Bayern installiert – dort gibt es seit 1997 GSE (Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde) und PBC (Physik-Biologie-Chemie)¹⁰ –, existiert mit dem Fach »Natur und Technik« auch ein Beispiel aus dem Gymnasium. Gleichwohl hat die enge Verbindung von Geschichte und Sozialkunde eine längere Tradition.

Zusammenfassend handelt es sich beim neuen Lehrplan für das bayerische Gymnasium um einen postcurricularen Standard-Lehrplan mit einer zunehmenden Betonung der Methodenschulung und einer im Hinblick auf Sozialkunde ausgeprägten Fächer verbindenden Tendenz, der inhaltlich am chronologischen Durchgang festhält und nur sehr vorsichtig den Weg zu einem thematisch strukturierten Arbeiten beschreitet.

II.

Im Folgenden sollen nun einige Entwicklungspfade des Unterrichtsfaches Geschichte in Bayern im 20. Jahrhundert ausgedeutet werden. Das wirft allerdings methodische Fragen auf, weshalb hier einige grundsätzliche Bemerkungen notwendig erscheinen.

Wer Lehrpläne im historischen Längsschnitt analysiert, analysiert Lehrpläne – nicht mehr und nicht weniger. Diese Tautologie will sagen, dass damit noch nichts oder noch nicht viel über den tatsächlichen Geschichtsunterricht ausgesagt werden kann. Denn Lehrpläne zeichnen ein Wunschbild des Unterrichts, das in der Wirklichkeit in dieser Idealform aus den verschiedensten Gründen nicht oder nicht immer oder nur ansatzweise realisiert wird: Unterrichtsausfall; unwillige Schülerinnen und Schüler; Lehrer, die den Lehrplan nicht zur Kenntnis nehmen, ihn falsch verstehen oder sehr frei interpretieren

¹⁰ Vgl. <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=8&TNav=1&INav=0>.

GESCHICHTE IM SPIELFILM – »SISSI« ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND ZELLULOID

Katharina Weigand

Bei einigen bereits vor etwa 25 Jahren unter Jugendlichen durchgeführten Befragungen gaben diese an, dass Film und Fernsehen ihr »historisches und politisches Interesse, Wissen, Verständnis und Bewußtsein«¹ weitaus stärker beeinflussen als etwa der Geschichts- oder Politikunterricht in der Schule, um von Museen, Sachbüchern und ähnlichen – scheinbar trockenen – Medien ganz zu schweigen. Doch eine solche Einschätzung trifft vermutlich nicht nur auf Jugendliche zu. Bei den meisten Jugendlichen und Erwachsenen dürften Bilder und Deutungen von historischen Persönlichkeiten und Ereignissen fester haften bleiben, wenn sie ihnen im Kino oder vor dem heimischen Fernsehgerät begegnet sind.² Dazu kommt noch, dass die Behandlung historischer Themen in Film- und vor allem in Fernsehproduktionen seit geraumer Zeit zunimmt, man denke nur an die Guido-Knopp-Dauerberieselung, an neuere filmische Großprojekte etwa über Kaiser Napoleon oder an den überraschenden Erfolg der Hollywood-Produktion mit dem Titel »Gladiator«. Noch vor wenigen Jahren hätte niemand geglaubt, dass das so genannte Sandalen-Genre der 1950er und 1960er Jahre jemals erfolgreich wiederbelebt werden könnte.³

Im krassen Gegensatz zu dieser unübersehbaren Attraktivität und offensichtlichen Wirkungsmacht des Mediums Film bzw. Fernsehen in Sachen Geschichte steht die Zurückhaltung, die die Geschichtswissenschaft bezüglich des Themas »Geschichte im Film« lange Zeit an den Tag gelegt hat. Sicherlich hängt diese Zurückhaltung vor allem damit zusammen, dass Historiker über ein ausgezeichnetes und ausgefeiltes methodisches Rüstzeug verfügen, wenn es um die Einordnung, Auswertung und Interpretation schriftlicher Quellen aus der Vergangenheit geht. Seit etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts, als die moderne kritische Geschichtswissenschaft ihren Siegeszug antrat, wurde die

1 Von Borries, *Geschichte*, 1983, S. 221.

2 In diesen Zusammenhang passt das damalige breite Echo auf die amerikanische Serie »Holocaust«. Vgl. hierzu u. a. Ahren / Melchers / Seifert / Wagner, *Lehrstück*; Brandt, *Anschauung*; Knilli / Zielinski, *Holocaust*; Schulz, *Docu-Dramas*; Siedler, »Holocaust«.

3 Zu dieser Renaissance des Sandalen-Genres vgl. Junkelmann, *Traum*; Lindner, *Drehbuch*; Meier / Slanicka, *Antike*.

so genannte Quellenkritik immer mehr verfeinert und weiterentwickelt. Geradezu hilflos kommen sich die meisten Historiker dagegen vor, wenn sie mit Bildern konfrontiert sind: mit Ölgemälden aus dem 18. Jahrhundert, mit Fotos, wie sie etwa nach der Ermordung Eisners in München am Schauplatz des Geschehens aufgenommen wurden, und eben auch mit bewegten Bildern, von Original-Aufnahmen aus den Schützengräben des Ersten Weltkriegs, über Kino-Wochenschauen der 1930er Jahre, bis hin zu Spielfilm-Produktionen wie »Kleopatra«, »Sissi« oder »Schindlers Liste«. Dem Historiker fehlen bis heute weithin die adäquaten Arbeitsmethoden zur Bewältigung historischer Fragestellungen, wenn sie im Zusammenhang mit der Analyse und Interpretation von Bildern stehen.⁴

Dabei gäbe es für Historiker eine ganze Menge zu fragen! Welche Aufgabe sollten die Staatsportraits der Herrscher erfüllen? Wie muss man z. B. Stalins Glauben an die Macht der Bilder einschätzen, wenn er regelmäßig frühere politische Weggefährten aus offiziellen Fotos mehr oder weniger kunstvoll herausretuschieren ließ, nachdem er sich von diesen Weggefährten, indem er sie ermorden ließ, getrennt hatte?⁵ Oder welche Schlussfolgerungen über den Zustand von politischen Systemen lässt die Tatsache zu, dass Fernsehduelle von Präsidentschaftskandidaten den Ausgang von Wahlen beeinflussen? Welchen Stellenwert haben und welche Förderung von staatlicher Seite erfahren Filmproduktionen zu historischen Themen gerade in Ländern und Staaten, die sich – laut Verfassung – als Kulturstaaten verstehen? Und welche Filmprojekte zu welchen Themen können sich überhaupt einer derartigen Förderung erfreuen? Es ließen sich noch viele derartige Fragen anführen.

Gleichwohl gibt es ein Teilfach der Geschichtswissenschaft, das sich inzwischen zumindest etwas eingehender mit dem Thema »Geschichte im Film« auseinandersetzt: die Didaktik der Geschichte. Was die Didaktik der Geschichte alles erforscht, das lässt sich am besten bei Hans-Michael Körner im vorliegenden Band nachlesen. Daher genügen an dieser Stelle einige wenige Stichworte: Der Didaktik der Geschichte geht es um die vielfältigen Phänomene der Vermittlung von Geschichte, sei es von Fakten und Zusam-

4 In den letzten Jahren gab es zwar einige Bemühungen in dieser Richtung; auf dem Methodenstand, den die Geschichtswissenschaft hinsichtlich schriftlicher Quellen erreicht hat, sind die Historiker jedoch noch längst nicht! Zu den besagten Bemühungen der letzten Jahre vgl. etwa Haskell, *Geschichte*; Schmid, *Geschichtsfälle*; Erdmann, *Bild*; Schreiber, *Bilder*; Borsò / Kann, *Geschichtsdarstellung*; Hertfelder, *Vermittlung*; Paul, *Visual History*.

5 Vgl. hierzu King, *Retuschen*.

menhängen einerseits, sei es von Werturteilen über die Vergangenheit andererseits. Die diversen Medien, mittels derer eine solche Vermittlung stattfindet, gehören konstitutiv zum Forschungsfeld der Didaktik der Geschichte. Denn Geschichte wird ja nicht nur im Geschichtsunterricht an Mann und Frau gebracht, sondern jedermann ist andauernd mit den unterschiedlichsten Arten von Geschichtsvermittlung konfrontiert: Wenn man einen Reiseführer aufschlägt, dann wird man dort auch über die Geschichte der Region, über berühmte Persönlichkeiten, über Baudaten und Baumeister historischer Gebäude informiert. Wenn man das Angebot von Brettspielen – für Erwachsene oder Kinder – betrachtet, wird man verwundert feststellen, wie viel Geschichte einem da begegnet, von »Die Hanse« bis zu »Staufer und Welfen«. Die Marktforschung hat in diesem Zusammenhang ans Licht gebracht, dass sich Brettspiele allein schon dann deutlich besser verkaufen, wenn lediglich der Titel einen historischen Anklang bereithält und das eigentliche Spiel mit Geschichte und einer diesbezüglichen Wissensvermittlung rein gar nichts zu tun hat! Und selbst wenn für eine Kombination von Waffelplättchen mit einer Nussnougat-Creme im Fernsehen geworben wird, geht das offensichtlich nicht ohne historische Motive, von feurigen Musketieren bis hin zu Robin Hood. Die Palette weiterer Beispiele reicht von historischen Ausstellungen zu allen vorstellbaren Themen, von den vielen Denkmälern in den Städten, von Straßenbenennungen nach historischen Persönlichkeiten, von Bilderbüchern, die bereits den Drei- bis Vierjährigen das Bild gutmütig tapferer Ritter nahe bringen, bis hin zu speziellen Computerspielen und Comics.⁶

Und doch hat sich auch die Didaktik der Geschichte erst relativ spät des Feldes der außerschulischen Vermittlung von Geschichte angenommen⁷, sie hat die Wirkungen dieser außerschulischen Begegnungen mit dem Vergangenen lange unterschätzt. Innerhalb des großen Spektrums derartiger nicht-schulischer Vermittlungsformen ist wiederum der Film nur ein Medium unter vielen.⁸ Da sich aber auch derjenige Historiker, der sich für die die Ge-

6 Einen ersten Überblick über die Vielfalt dieser Vermittlungsmedien bieten Schreiber, Begegnungen; Crivellari / Kirchmann / Sandl / Schlögl, Medien.

7 Vgl. hierzu Bergmann / Schörken, Geschichte; Schörken, Begegnungen.

8 Einer der ersten Geschichtsdidaktiker, der sich für das Medium Film interessiert hat, ist Bodo von Borries. Er veröffentlichte dann in rascher Folge mehrere Aufsätze zu diesem Thema. Vgl. von Borries, Geschichte, 1983; von Borries, Geschichtslernen; von Borries, Geschichte, 1986; von Borries, Geschichte, 1990. Vgl. hierzu auch Dotterweich, Möglichkeiten.

schichte betreffende Vermittlungswirkung von Filmen interessiert⁹, mit den eingangs angesprochenen methodischen Problemen konfrontiert sieht¹⁰, fällt innerhalb der Didaktik der Geschichte die Behandlung des Phänomens Film eher defizitär aus.

Als die Didaktik der Geschichte das Thema »Film« entdeckte, standen zuerst einmal die Verwendung von Filmen im Unterricht und der Typus des eigens für den Einsatz in der Schule hergestellten Unterrichtsfilms im Mittelpunkt.¹¹ An solche Filme wurden strenge Bedingungen geknüpft. So legte man 1931 auf der Internationalen Lehrfilmkonferenz in Wien Richtlinien für die Konzeption von Unterrichtsfilmen fest – die meisten dieser Richtlinien haben ihre Gültigkeit bis heute nicht verloren: Unterrichtsfilme müssen demnach »wertvolles Lehrgut enthalten«; die Darstellung soll »eine typische, allgemeine Wahrheit [...] wissenschaftlich einwandfrei vermitteln«; wo »es die richtige Vermittlung der Erkenntnis von Zusammenhängen erfordert, ist auf möglichst lückenlose Folge des Ablaufs des dargestellten Vorgangs zu sehen«¹². Mit derartigen Forderungen begegnen freilich nicht wenige Historiker und Geschichtsdidaktiker bis heute nicht nur den so genannten Unterrichtsfilmen. Immer wieder wird gerade das Postulat, historische Ereignisse und Zusammenhänge müssten »wissenschaftlich einwandfrei« vermittelt werden, auch an den Spielfilm herangetragen. Verständnis- wie Verständigungsprobleme, nicht nur zwischen Historikern und Drehbuchautoren bzw. Regisseuren, sind damit geradezu vorprogrammiert.

Was aber wollen Geschichtswissenschaftler auf der einen Seite und Drehbuchautoren, Regisseure, Filmemacher auf der anderen Seite erreichen, welche Motive und Ziele verbinden sie mit ihren jeweiligen Projekten? Einen Historiker – um es sehr verkürzt zu formulieren – treibt oft einfach Neugier an, die Neugier herauszufinden, wie sich Ereignisse in der Vergangenheit zugetragen haben, wie es zu solchen Ereignissen oder Entwicklungen gekommen ist,

9 Vgl. hierzu etwa Baumgärtner / Fenn, *Geschichte*. Ein ganz besonders gelungenes Beispiel für die Analyse eines Historienfilms, wobei gleichzeitig die Entwicklung des gesamten Sandalen-Genres berücksichtigt wird, stellt das Buch von Junkelmann dar: *Junkelmann, Traum*.

10 Zusätzlich muss sich derjenige, der sich mit Geschichte im Film beschäftigt, mit den Methoden der allgemeinen Filmanalyse vertraut machen. Vgl. hierzu u. a. Faulstich, *Filmin-terpretation*; Korte / Faulstich, *Filmanalyse*.

11 Vgl. hierzu Baumann, *Film*.

12 Zitiert nach Baumann, *Film*, S. 530 f.

welche Ziele und Hoffnungen historische Figuren bewogen haben, dies zu tun und jenes zu unterlassen. Dazu kommt die Überzeugung, dass man die eigene Gegenwart nur dann verstehen kann, wenn man die Vorbedingungen dieser Gegenwart – und somit auch die der Zukunft – kennt und in der Lage ist, diese Vorbedingungen einzuordnen. Außerdem sind Historiker der Meinung, dass es zu der von uns erreichten Zivilisationsstufe unabdingbar gehört, gewisse Kenntnisse über das zu besitzen, was sich vor unserem eigenen individuellen Eintreten in die Welt zugetragen hat.

Wenn man dagegen die Motive und Ziele eines Drehbuchautors oder Regisseurs, sich eines historischen Themas anzunehmen, betrachtet, dann tut man ihm mit der Vermutung, dass ihn die forschende Neugier auf die Vergangenheit in wesentlich geringerem Maße antreibt als den Historiker, sicherlich nicht Unrecht. Einen Filmemacher wird wahrscheinlich viel mehr interessieren, ein bedeutendes historisches Ereignis von den Reflexionen der historiographischen Rekonstruktion geradezu zu befreien und dabei künstlerisch zu überformen.¹³ Gleichmaßen denkbar ist das Motiv, die Vergangenheit mit Deutungen aus der eigenen Gegenwart zu verbinden, die Schilderung historischer Begebenheiten somit in den Dienst zu nehmen für die Verbreitung eines aktuellen politischen Credos. Doch auch ein viel banaleres Motiv kann einem Filmprojekt zugrunde liegen: der Wunsch, das Publikum einfach nur gut zu unterhalten. Es gibt viele historische Themen, die man leicht auf ihren reinen Unterhaltungswert reduzieren kann, wenn man das möchte. Darüber hinaus wissen Medienanstalten ebenso wie Filmstudios und Drehbuchautoren sehr wohl, dass es inzwischen einen regelrechten Markt für historische Themen gibt. Diesen Markt, also das Interesse der Zuschauer an Geschichte im Kino oder vor dem Fernsehgerät, geschickt zu bedienen, kann durchaus lukrativ sein.

Viele Historiker lehnen einen derartigen unwissenschaftlichen Umgang mit Geschichte strikt ab und möchten Filmemachern am liebsten untersagen, Geschichte anders denn streng wissenschaftlich in Bilder zu übersetzen. Vor einigen Jahren berichtete der Filmemacher und Regisseur Roman Fink an der Ludwig-Maximilians-Universität München vor einem Kreis von Studenten, Lehrkräften und Dozenten, die sich alle für das Thema der Vermittlung von Geschichte interessierten, von seinem damals gerade abgeschlossenen Film über Alexander den Großen. Fink hatte sich zuvor, um dieses Projekt über-

13 Vgl. Ferro, Sicht.

»DIE SÜNDERIN« IM GESCHICHTSUNTERRICHT. LOKALHISTORISCHE SPURENSUCHE ZU EINEM MEDIENSKANDAL

Christian Kuchler

Als »Ärgernis erregender Vorgang«, als »skandalös, anstößig [und] unliebsames Aufsehen machend«¹ wird in dem im Jahr 1895 erschienenen Brockhaus-Konversations-Lexikon der Terminus »Skandal« definiert. Es widmet sich damit einem Thema, das nichts an seiner gesellschaftlichen Relevanz verloren hat. Eher im Gegenteil: Es scheint, als hätte sich gerade in unseren Tagen die Zahl der Vorgänge, die »unliebsames Aufsehen« zu machen im Stande sind, dramatisch erhöht. In diesem Zusammenhang ist nicht nur an eine ganze Reihe von politischen Skandalen – wie etwa Parteispenden- oder Korruptionsaffären – zu denken, sondern auch an Ereignisse im Bereich von Wirtschaft, Kultur und Sport. Doch obschon sich daraus ableiten ließe, dass Skandale nur eine signifikante Erscheinung unserer Tage sind, belegt das eingangs angeführte Zitat die historische Dimension des Themas.

1. SKANDALE IN FACHWISSENSCHAFT UND GESCHICHTSDIDAKTIK

In der Tat findet sich gerade um die Wende vom 19. auf das 20. Jahrhundert eine ganze Reihe von Ereignissen, die als nationale oder internationale Anstößigkeiten gewertet werden können. Einige erlangten sogar Eingang in die Lehrpläne und Schulbücher.² Im Zentrum dieser kanonisierten Skandale stand nicht zuletzt Kaiser Wilhelm II., dem in dessen Regierungszeit zwischen 1890 und 1918 eine sehr hohe Zahl von Skandalen zuzuschreiben ist.³ Zu denken ist etwa an Wilhelms berühmt-berüchtigte Depesche vom Januar 1896 an Paulus »Ohm« Krüger, sein leichtfertiges, als Daily-Telegraph-Affäre bekannt

1 Vgl. Brockhaus, Sp. 1009.

2 Stellvertretend hierzu ein Hinweis auf die Nennung der so genannte »Krüger-Depesche« vom Januar 1896 in einem aktuellen Lehrwerk: Brückner / Focke (Hg.), *Zeiten*, S. 142.

3 Vgl. Kohlrausch, *Monarch*.

gewordenes Interview über die deutsch-englischen Beziehungen oder das, wie Hagen Schulze es pointiert bezeichnet hat, »sang- und klanglose Verschwinden Wilhelms II. in den trüben Novembernebeln des Jahres 1918«⁴. Damit erscheint der letzte deutsche Kaiser für Schülerinnen und Schüler nachgerade als Prototyp eines Skandalverursachers. Dies gilt umso mehr, als außer den wilhelminischen Affären kaum ein Skandal im Geschichtsunterricht thematisiert wird. Die weitgehende Ausblendung des Themas findet seine Entsprechung in der historischen Forschung. Auch die Fachwissenschaft hat sich nur zögerlich mit der Geschichte des Skandals auseinandergesetzt⁵, vielmehr wurde das Feld lange Zeit den Publizisten, Sachbuch- und Sensationsautoren überlassen.⁶ Erst jüngst wurde der populär anmutende Gegenstand erstmals in einer Ausstellung wissenschaftlich aufbereitet und präsentiert. Unter dem Titel »Skandale in Deutschland nach 1945« zeigte das Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in Bonn zwanzig umstrittene Ereignisse, die bis in die Gegenwart im kollektiven Gedächtnis verankert sind.⁷

Trotz der allgemeinen Zurückhaltung gegenüber dem Thema könnte eine Beschäftigung mit historischen Skandalen gerade für die Geschichtsdidaktik neue Perspektiven eröffnen. Um dies leisten zu können, gilt es freilich, noch einen Moment bei der Definition des Begriffs zu verweilen. Die etymologische Herleitung, wonach im griechischen Sprachgebrauch ein »skándalon« das unter Spannung stehende Stellhölzchen einer Tierfalle bezeichnete, welches bei einer Berührung die Falle zuschnappen ließ, erlaubt einen ersten Schritt zur Erklärung. Bedeutsamer ist hingegen die lateinische Bedeutung von »scandalum«, da diese dem heutigen Wortgehalt wesentlich näher kommt. Es bezeichnet einen Verstoß gegen den Glauben, somit die Verletzung einer gesellschaftlichen Norm. An diesen Aspekt knüpft die moderne Soziologie an und legt ein Erklärungsschema vor, das nicht nur für die genannten politischen Skandale Gültigkeit beansprucht, sondern auf alle anderen gesellschaftlichen Felder angewandt werden kann. Demnach liegt stets eine Basisformel von »Verfehlung – Enthüllung – Empörung«⁸ vor.

4 Schulze, Weimar, S. 153.

5 Stellvertretend für neuere Forschungsansätze: Thompson, Scandal; Bösch, Skandal-forschung.

6 Vgl. Winkler, Bedeutung, S. 225.

7 Vgl. Stiftung, Skandale.

8 Hondrich, Skandale, S. 179.

Um einen Skandal auszulösen, bedarf es also eines Anlasses, der *Verfehlung*, der von den Zeitgenossen als Verstoß gegen geschriebene oder ungeschriebene Normen oder als Abweichen von den moralischen Leitvorstellungen der jeweiligen Zeit aufgefasst wurde. Daran anknüpfend ist *Enthüllung* jener Teil der skandaltheoretischen Klimax, der die festgestellte angebliche Normabweichung einer größeren Öffentlichkeit bekannt macht. Ohne dieses öffentliche Interesse wäre zudem die dritte Stufe, die *Empörung*, nicht möglich. Skandale sind in ihrer modernen Ausprägung also Phänomene, die einer kritischen Öffentlichkeit bedürfen und mithin erst mit dem Entstehen der Massenmedien ab dem Beginn des 19. Jahrhunderts auszumachen sind. Ältere Skandale, wie etwa der Bona-Dea-Skandal um Caesars Frau, unterscheiden sich vom Skandal der Moderne gerade darin, dass sie sich auf eine kleine Gruppe Interessierter beschränkt hatten. Im Zeitalter von Massenzeitungen und Rundfunk war dies nicht mehr möglich. Skandale – gleich welcher Provenienz – verursachten stets öffentliches Aufsehen.⁹

Freilich stellt sich für das historische Lernen die Frage, welche Bedeutung diese theoretischen Überlegungen für die Praxis haben. Auf den ersten Blick erscheinen sie, insbesondere für die schulische Alltagsarbeit, kaum relevant zu sein. Nachfolgend soll aber aufgezeigt werden, dass gerade die Beschäftigung mit Skandalen tiefere Einblicke in die Disposition von Gesellschaften eröffnen kann. Dargelegt werden soll dies an einem Feld, das in der Unterrichtspraxis, aber auch in der Fachdidaktik, bislang keine Beachtung gefunden hat. Nachfolgend soll es um Filmskandale gehen.¹⁰

Geboten erscheint diese Schwerpunktsetzung, da gerade im Bereich der Medien – und hier nicht zuletzt im Bereich des Films – immer wieder öffentliche Diskussionen entstehen. Auseinandersetzungen um Medienangebote sind kein Phänomen des 21. Jahrhunderts, sondern – zumindest im Filmbereich – bereits seit der Erfindung des Kinematographen durch die Gebrüder Auguste und Louis Lumiere im Jahr 1895 immer wieder vorzufinden. Besonders im Fokus standen dabei die fiktionalen Stoffe der Spielfilme, da es ihnen

9 Die Bedeutung der öffentlichen Empörung über angebliches Fehlverhalten ist von der Forschung jüngst sogar für Diktaturen, wie etwa das nationalsozialistische Deutschland oder die DDR, nachgewiesen worden, vgl. Sabrow, Skandal, S. 7–32.

10 Im Bereich der geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen liegt zum Umgang mit Filmskandalen und den Diskussionen um einzelne Spielfilme bislang nur ein sehr knapper Überblicksbeitrag vor, der die prominentesten Diskussionen in Deutschland benennt, vgl. Giesen, Nacktheit.

gelang, ein Millionenpublikum anzuziehen. Weil vielfach befürchtet wurde, dass durch die Inhalte der Leinwanddarbietungen die Moral und die Sittlichkeitsvorstellungen der Gesellschaft grundlegenden Wandlungen unterlägen, meldeten sich im Verlauf des gesamten 20. Jahrhunderts immer wieder Politiker, Juristen, Jugendschützer oder Kirchenvertreter zu Wort und forderten die Einhaltung politischer, moralischer und sittlicher Grundwerte. Nicht selten standen sich in den Debatten der Ruf nach Boykotten einerseits und die Anforderung der künstlerischen Freiheit andererseits diametral gegenüber. Am Beispiel von »Die Sünderin« (Bundesrepublik Deutschland, 1950), dem wohl prominentesten Skandalfilm der deutschen Geschichte, soll nachfolgend aufgezeigt werden, wie aus der Beschäftigung mit Filmskandalen Nutzen für den Geschichtsunterricht gezogen werden kann.

2. »DIE SÜNDERIN« IM KLASSENZIMMER

Bei dem Werk des österreichischen Regisseurs Willi Forst handelt es sich um einen historischen Spielfilm, also eine Produktion, die zu ihrem Herstellungszeitpunkt gerade keinen offensichtlichen historischen Bezug aufwies.¹¹ Sie ist in der Vergangenheit, im konkreten Fall am Beginn der 1950er Jahre, entstanden und zeigt in ihrer Handlung die damalige, heute vergangene Gegenwart. Zumeist künden historische Spielfilme vorrangig von den Sehnsüchten und Träumen, von Wünschen und Erwartungen der Kinobesucher ihrer Entstehungszeit. Sie sollten es den Zuschauern ermöglichen, sich, um einen populären Werbeslogan der frühen Nachkriegszeit aufzunehmen, einige schöne Stunden im Kino zu machen.

Gleichwohl war der Film häufig auch Medium der Artikulation gesellschaftlicher Kritik. Nicht selten griffen daher Spielfilme Probleme und soziale Missstände ihrer Zeit auf und rückten die Schattenseiten der jeweiligen Gesellschaft schlaglichtartig in den Blick einer größeren Öffentlichkeit. Willi Forst, der während der NS-Zeit vorrangig mit unpolitischen Revue- und Unterhaltungsfilm hervorgetreten war, verfolgte mit seinem Werk »Die Sünderin« just diese Zielsetzung.¹² In einem Interview mit dem »Spiegel« erklärte er noch vor Beginn der Dreharbeiten, dass es die Absicht seines neuen Spiel-

11 Vgl. die Kategorisierung bei Pandel, Film, S. 61.

12 Vgl. Heiss, Betrachtungen, S. 124.

films sein werde, alle aktuellen Probleme des menschlichen Lebens darzustellen.¹³

Wie weit sich der Problemhorizont erstreckte, den die Produktion diskutieren sollte, zeigt nachfolgend ein Blick auf den Filminhalt: Im Mittelpunkt der Handlung steht Marina, die von Hildegard Knep verkörpert wird. Sie gleitet, nachdem sie in ihrer Jugend von ihrem Bruder missbraucht wurde, in den Nachkriegsjahren aus bürgerlichem Elternhaus in die Prostitution ab. In diesem Milieu lernt sie den kranken Maler Alexander kennen, der eines Abends in einer Bar randaliert. Sie nimmt ihn mit zu sich, ein Schritt, der ihr Leben verändert. Sie gibt ihren bisherigen Lebenswandel auf und umsorgt ihren an einem Gehirntumor erkrankten Partner liebevoll. Durch eine kurzzeitige Rückkehr in ihr einstiges Gewerbe akquiriert Marina die notwendigen Finanzmittel, um ihrem Geliebten eine lebensnotwendige Operation zu ermöglichen. Unmittelbar nach dem medizinischen Eingriff erholt sich Alexander, und das Paar durchlebt miteinander eine glückliche Zeit. In diesem Moment der gesundheitlichen Erholung erfährt der Künstler öffentliche Bewunderung für sein Schaffen, zugleich nimmt der Patient seiner Geliebten aber auch das Versprechen ab, ihn, sollte die Krankheit nochmals auftreten, von weiterem Leid und unnötigen Schmerzen zu erlösen. In der Tat währt die Zeit des gemeinsamen Glücks nicht lange. Als bei Alexander erneut schwere Krankheitssymptome offensichtlich werden und er erblindet, beschließt Marina, gebunden an ihre Zusage, ihm eine Überdosis Tabletten zu verabreichen und ihn damit aus Liebe zu töten. Anschließend bereitet sie ihrem Leben ebenfalls ein Ende. Mit dem romantisch verbrämt dargestellten Doppelmord endet »Die Sünderin«.¹⁴

Für die frühen Jahre der Bundesrepublik war die dargestellte Fülle von Problemfeldern einmalig. Anders als die kommerziell höchst erfolgreichen Heimatfilme thematisierte »Die Sünderin« umstrittene Inhalte: sexuellen Missbrauch innerhalb der Familie, Prostitution, Leben in einer »wilden Ehe«, deren männlicher Protagonist zudem in Scheidung lebt, moderne Aktmalerei, Mord an einem Kranken und schließlich Selbstmord. Wie die Gesellschaft auf diesen Cocktail an gesellschaftlichen Tabus reagierte und welche Inhalte als besonders anstößig angesehen wurden, sagt viel über die Mentalität der frü-

13 Vgl. Der Spiegel, vom 17. August 1950.

14 Vgl. Katholisches Institut, Lexikon, S. 3000.

DIE HISTORISCHE DOKUMENTATION IM BAYERISCHEN FERNSEHEN VON 1964 BIS 2004

Stefan Donaubauer

Das Fernsehen ist das zentrale Leitmedium unserer Gesellschaft. Dadurch bestimmt es nachdrücklich den öffentlichen Diskurs über nahezu jedes Thema. »Kein anderes Medium erreicht wie das Fernsehen auf so direkte und unmittelbare Weise ein Massenpublikum, spiegelt dessen Interessen und Vorlieben und bestimmt und determiniert sie andererseits gleichzeitig.«¹ Dies gilt insbesondere für die Vermittlung von historischem Wissen: »Das Fernsehen deutet, erklärt und wertet Geschichte und leitet aus diesen Interpretationen Perspektiven für Gegenwart und Zukunft ab.«² Beinahe täglich flimmern historische Dokumentationen, Doku-Dramen, historische Spielfilme und andere Sendungen mit geschichtlichem Inhalt über den Bildschirm. Die Bandbreite reicht von historischen Dokumentationen mit Re-Enactments wie z. B. »Hitlers Frauen« und die »60er Jahre«, über Doku-Dramen, wie z. B. »Das Drama von Dresden« und »Speer und Er«, bis hin zu historischen Spielfilmen, wie z. B. »Die Flucht«, »Troja«, inklusive des Genres der so genannten »Sandalenfilme«, wie z. B. »Spartacus« und »Ben Hur«. Dabei divergiert der historische Wahrheitsgehalt zwischen »frei erfunden« und »nahe am Original«. Geschichtswissen ist für uns bequemer aus dem Fernsehen zu bekommen als aus Fachbüchern, können doch Unterhaltungs- und Lerneffekt miteinander verknüpft werden. Nur zu gerne ist der Fernsehzuschauer indes bereit, das für ihn mehr oder weniger aufbereitete und oftmals in eine unterhaltsame Handlung verpackte Wissen kritiklos zu konsumieren.

Aber zwischen den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung und deren Darstellung im Fernsehen können gefährliche Distanzen entstehen, denn mit dem vermeintlichen historischen Wissen werden filmisch auch Stereotypen, Klischees, Vorurteile und zum Teil auch Verfälschungen und Verzerrungen von geschichtlichen Ereignissen transportiert. Mitunter ist es für den nicht weiter historisch gebildeten Zuschauer schlichtweg unmöglich, zwischen den – aus dramaturgischen Gründen – erfundenen, also fiktiven historischen Sachverhalten und den tatsächlichen Fakten zu unterscheiden. Dieses

1 Trimborn, Fernsehen, S. 217.

2 Schmidt-Sinns, Zeitgeschichte, S. 12.

Unwissenheits- oder möglicherweise Unsicherheitspotential des Zuschauers hat direkte Auswirkungen auf die Genese einer historischen Dokumentation, von der ein weitaus höheres Maß an Wahrheitstreue vom Zuschauer erwartet wird, als dies beim historischen Spielfilm der Fall ist. Die klare Trennung zwischen historisch gesicherten Tatbeständen und den Erinnerungen von Zeitzeugen oder gar Nachfahren von Zeitzeugen verwischt jedoch und dies nicht nur in der zeitgeschichtlichen Dokumentation: Selbst in Dokumentationen, die sich mit früheren Epochen beschäftigen, spielt das Anekdotenhafte der Geschichte eine oft größere Rolle als die Vermittlung von historischen Fakten. Historische Dokumentationen in Fernsehen und Film sind daher als Medien der Geschichtsdarstellung nicht unumstritten.

Vor allem an dem ZDF-Chefhistoriker Guido Knopp scheiden sich die Geister. Kein anderer Filmemacher hat die historische Dokumentation im Fernsehen im letzten Jahrzehnt mehr beeinflusst als er. Darf Geschichte in Deutschland so populär vermittelt werden? Ist es legitim, die Art der Geschichtsvermittlung an die Einschaltquote zu koppeln? Von der Ausstrahlung »Hitler – eine Bilanz«, über das »Drama von Dresden«, das vor zwei Jahren mit dem amerikanischen Fernseh-Oscar »Emmy« in New York ausgezeichnet wurde, bis hin zum »Untergang der Wilhelm Gustloff« sind die einzelnen Inszenierungen oft heftiger Kritik ausgesetzt. Während ihm Kollegen vorwerfen, die »braune Vergangenheit« zum Quotenrenner zu machen und somit die Grundsätze seriöser Historikerarbeit den Sachzwängen und dem Quotendruck zu opfern, entgegnet ihnen Guido Knopp, »dass das ZDF der einzige Fernsehsender in Europa ist, der es sich leistet, Geschichte zur Prime-Time zu senden«³ und wenn es das tut, muss es mit Champions League, CSI Miami und anderen Vorabendserien um den einfachen Arbeiter von der Werkbank konkurrieren, »da muss es Hochglanz sein, vom Emotionsgehalt die Menschen ansprechen und ihnen unter die Haut gehen.«⁴

Sind die professionellen Historiker neidisch, weil nicht sie, sondern Fernsehleute es sind, die die prägenden Geschichtsbilder der Gegenwart produzieren? Auf dem Historikertag in Konstanz, im September 2006, kam es in Abwesenheit von Guido Knopp zu heftigen Diskussionen und kontrovers geführten Debatten. Da hieß es, »Knopp betreibe mit seiner Art des Zeitzeugenfernsehens Geschichtspornographie, die nur Lust auf Erkenntnis, aber keine

3 Knopp, Interview.

4 Ebd.

Befriedigung zur Folge hätte.«⁵ Die historische Aufklärung würde der Quote geopfert, im Vordergrund stünden effekthascherische Propagandabilder aus der NS-Zeit, Statements von Zeitzeugen würden oft auf wenige Sekunden-Schnipsel eingedampft, und überhaupt wurde die Frage in den Raum gestellt, »ob die Geschichtswissenschaft ihre Deutungshoheit also schon an das Fernsehen und seine Stars verloren hätte und nur noch die quotenträchtige Aufbereitung von Zeitgeschichte mit TV-Blockbustern, wie der »Luftbrücke« oder »Speer und Er« ein breites Publikum für Geschichte interessieren könne.«⁶ Demgegenüber plädierte Prof. Dr. Peter Funke, Vorsitzender des Deutschen Historikerverbandes, für einen Dialog mit den Medienmachern: Es ginge nicht darum, die neuen Formen zu verachten oder zu loben, »sondern in einem Dialog zu einem Ausgleich zu kommen zwischen neuen Präsentationen und der Wahrung des Standards, den die Geschichtswissenschaft für sich beansprucht. Die Geschichtswissenschaft« habe »sich diesen Vermittlungsformen längst geöffnet.«⁷

Vor diesem Hintergrund werden die Probleme zwischen der Geschichtswissenschaft und der visuellen Vermittlung von Geschichte im Fernsehen sehr deutlich: Die Gruppe der Fernsehschaffenden, wie Autoren oder Redakteure, und die der Geschichtswissenschaftler akzentuieren jeweils den Zusammenhang Geschichte-Medien-Publikum anders: »Die Historiker betonen den Bezug zum historischen Sachverhalt, die Fernsehschaffenden den zum Publikum. Das Interesse an Darstellungsformen ist bei den Redakteuren erheblich größer als bei den Historikern; unterhaltende Formen werden von den Ersteren gern gehandhabt, von den Letzteren mit Misstrauen betrachtet.«⁸ Zugespitzt formuliert, stehen sich die beiden Berufsgruppen, die die Vermittlungsabsicht teilen, aufgrund ihrer zur Verfügung stehenden Werkzeuge, wie Antipoden gegenüber. Sie unterscheiden sich fundamental in der Wahl ihrer Mittel, die wiederum vom jeweiligen Arbeitsfeld abhängig ist: »Die journalistische Tätigkeit ist geprägt durch einen Prozess der Reduktion, der Rückführung komplexer Strukturen in allgemein verständliche und dies ohne größeren Informationsverlust. Der Wissenschaftler forscht und schreibt für Seinesglei-

5 Zitiert nach Eckert, *Geschichtsbilder*, S. 1.

6 Finger, *Ohnmacht*, S. 49.

7 Zitiert nach Schmitz, *Interesse*, S. 1.

8 Quandt, *Geschichtswissenschaft*, S. 31.

chen, eine Minderheit von überdurchschnittlich vorgebildeten Experten.«⁹ Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen liegen auf der Hand: die verschiedenen Darstellungsformen, die Adressaten, die zeitliche Einteilung und die unterschiedliche öffentliche Durchschlagskraft der jeweiligen Geschichtsdarstellung.

Diese Problematik führt nun zu folgender These: Die Vermittlung von Geschichte im Fernsehen hat wenig mit den Disziplinen der Geschichtswissenschaft gemein. Beide können nicht zusammenfinden, weil sich ihre Medien und Ausdrucksformen diametral gegenüberstehen. Während sich der Historiker in erster Linie auf die schriftlichen Quellen stützt, diese mit anderen vergleicht und sein Ergebnis schriftlich fixiert, ist der Fernsehschaffende gezwungen, Geschichte zu bebildern, d. h. visuell darzustellen. Das Problem ist, dass sich Begriffe, Ideen, Gedanken, Haltungen, langandauernde gesellschaftliche und soziale Umwälzungen, Gesetzestexte oder sozialgeschichtliche Statistiken nur schwer visualisieren lassen. Die Kriterien der Vermittlungsform der beiden Antipoden unterliegen völlig unterschiedlichen Bewertungsmustern. Der Historiker wendet sich in kontroversen Blickwinkeln und einer dem intersubjektiven Diskurs standhaltenden Darstellung an ein vorher schon selektiertes Publikum. Der Filmemacher muss sich mit seinem Film auf einen Standpunkt oder nur eine Haltung festlegen und sich an alle Zuschauer richten, die eine Gegenüberstellung von verschiedenen Forschungspositionen, in der Kürze der Zeit, gar nicht verstehen würden. Das bedeutet also, dass sich die mediale Umsetzung von Geschichte in einer historischen Dokumentation keineswegs nach der wissenschaftlichen Gewichtung, sondern nach den Möglichkeiten der bildlichen Darstellung richtet. »Bestimmte abstrakte Begriffe sträuben sich gegen eine bildliche Veranschaulichung. Das kann zur Streichung ganzer Kapitel führen«¹⁰, obwohl es wissenschaftlich nicht vertretbar ist.

Wie ist es nun um die Geschichtsvermittlung im Bayerischen Fernsehen bestellt? Ist der Bayerische Rundfunk der Hort der übrig gebliebenen Intellektuellen, die l'Art pour l'Art inszenieren, oder gar die Insel der Glückseeligen, auf der eine Programmgestaltung jenseits von Einschaltquote und marketing-strategischen Gesichtspunkten möglich ist? Kommen wir aber vor der Beantwortung dieser Fragen zunächst zu den institutionellen Voraussetzun-

9 Ebd.

10 Schörken, *Begegnungen*, S. 153.

gen der Präsentation von Geschichte im Fernsehen, nämlich zur Geschichte des Fernsehens selbst.

1. GESCHICHTE DES FERNSEHENS IN DEUTSCHLAND

Vor 60 Jahren wurde in Deutschland ein Rundfunkmodell eingeführt, »das in seiner Art einzigartig ist: öffentlich verantwortlich, nicht kommerziellen Zielen unterworfen; dezentral der kulturellen, geschichtlichen und staatlichen Struktur Deutschlands gemäß.«¹¹ Am 1. Januar 1948 wurde der Nordwestdeutsche Rundfunk (NWDR) in der britischen Besatzungszone für die Länder Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Hamburg, mit Sitz in Hamburg installiert. Am 10. August 1948 wurde in der amerikanischen Besatzungszone der Bayerische Rundfunk (BR) gegründet. In den darauf folgenden Monaten formierte sich der Hessische Rundfunk (HR), der Südwestfunk (SWF) für Württemberg-Hohenzollern, Baden und Rheinpfalz, sowie Radio Bremen (RB) und am 6. April 1949 der Süddeutsche Rundfunk (SDR). Am 28. April 1952, am Tag der Geburt der ARD, fasste der Vorsitzende des Münchner Rundfunkrates, Dieter Sattler, die Ergebnisse der ARD-Beratungen zur Organisation des Deutschen Fernsehens zusammen: »Da jede einzelne der sechs Deutschen Rundfunkanstalten [...] für die Produktion eines ausreichenden Fernsehprogramms zu klein ist, ist man einmütig zu der Meinung gekommen, für das gesamte Gebiet der Bundesrepublik ein in der Hauptsache gemeinsames Fernsehprogramm anzustreben. Außer dem gemeinsamen Programm wird jede Anstalt natürlich auch zu einem gewissen Prozentsatz (10 bis 25 Prozent) ein lokales Programm senden. Das gemeinsame Programm soll sich aus Beispielen aller sechs Rundfunkanstalten zusammensetzen. Dabei werden sich selbstverständlich Schwerpunkte bilden und gewisse Anstalten werden sich auf das eine oder andere Gebiet spezialisieren.«¹²

Schließlich kam es am 27. März 1953 zum Abschluss des Fernsehvertrags der Deutschen Rundfunkanstalten. In dem Vertrag wurde unter anderem die Sendezeit auf zwei Stunden festgelegt und geregelt, welche Anteile die einzelnen Anstalten zum Programm beizusteuern hatten: NWDR 50 Prozent, BR 20 Prozent, HR 10 Prozent, SDR 10 Prozent und SWF 10 Prozent; RB übernahm

11 Scharf, Dienst, S. 19.

12 Zitiert nach Bleicher, Chronik, S. 8.

DER DENKMALSCHUTZGEDANKE IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Hannelore Lachner

DENKMALSCHUTZ IM BILDUNGSSPEKTRUM VON JUGENDLICHEN

Auf den ersten Blick gehört das Thema »Denkmalschutz« für Jugendliche sicher nicht zu den Hits des Geschichtsunterrichts. Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen verbinden mit diesem Begriff Verstaubtes, Altes, für die Gegenwart nicht Relevantes. »Cool« und damit akzeptiert ist überraschend Neuartiges, Technisches, auch Provokantes. Allein die Bezeichnung »Schutz« löst bei Schülern schon Abwehr aus, da sich damit eine Aufforderung, eine moralische Verpflichtung verbinden könnte, der man sich nicht gewachsen fühlt und der man sich schon deshalb entziehen möchte.

Gymnasiasten werden in ihrer 12- bzw. 13-jährigen Schulzeit für die unterschiedlichsten Themen sensibilisiert: für demokratisch-rechtsstaatliche Spielregeln, für soziale Missstände, deren Ursachen und Bekämpfungsmöglichkeiten, für ökologische Probleme, für biologisch-genetische Fragestellungen und für wirtschaftlich-soziale Folgen und Fehlentwicklungen, etwa die der Globalisierung – um nur einige zu nennen. Jugendliche werden aber nicht oder zu wenig sensibilisiert für die Wahrnehmung und Erhaltung unserer Kulturdenkmäler – angefangen bei den spektakulärsten, wie Domen und Burgen bis hin zum Marterl oder Totenbrett am Wegrand.

Die tradierte Einstellung der meisten Erwachsenen zum Denkmalschutz verspricht auch nicht eine Unterstützung dieses erzieherischen Anliegens. Sucht man Zitate zum Denkmalschutz, überwiegen jene sarkastischer oder zumindest kritischer Art. Der amerikanische Schriftsteller Ambrose Bierce (1842–1914) zum Beispiel versteht unter Denkmal: »Ein Bauwerk, das die Erinnerung an etwas stützen soll, das entweder dieser Stütze nicht bedarf oder an das man sich nicht erinnern kann«¹. Harold Macmillan, britischer Politiker (1894–1986), formuliert: Ein Denkmal ist ein »Stehplatz, den man von der Geschichte bekommen hat.« Der österreichische Schauspieler und Autor

1 <http://www.zitate.de>, Stichwort »Denkmal«, ebenso die folgenden Zitate.

Fritz Grünbaum (1880–1940) bringt es auf den Punkt: Denk – mal ist ein »lebenslanger Imperativ, der aus zwei Wörtern besteht.«

Die Medien ereifern sich zwar etwa über die geplante Waldschlösschenbrücke in den Dresdener Elbauen und den damit möglicherweise verbundenen Verlust der Stadt, zum Weltkulturerbe zu zählen, oder sie prangern die Grabräuber Kalabriens und die Museumsplünderer in Bagdad an. Der Abbruch eines alten Bauernhauses, das der Verkehrsplanung im Weg steht, ist jedoch keine Schlagzeile wert. Um nun didaktische Zielsetzungen nennen zu können und dabei ein Ausufern der Denkmalschutzbelange zu vermeiden, bedarf es zunächst einmal einer exakten Begrifflichkeit und sowie eines Blicks auf die Geschichte des Denkmalschutzes in Bayern.

DER DENKMALBEGRIFF

Beim Wort »Denkmal« assoziiert der Jugendliche – und nicht nur er – in der Regel einen Sockel und darauf platziert eine Figur: Max I. Joseph vor dem Nationaltheater, die Bavaria auf der Theresienhöhe oder Graf von Montgelas am Promenadeplatz. Das wäre aber eine unbefriedigende, weil zu eng gefasste Definition. Aus der Perspektive der Ursprünge und Entwicklung des Begriffs erscheint eine umfassende Erklärung möglich. Seit dem 16. Jahrhundert existiert der Denkmalbegriff als Lehnübertragung für griechisch *mnemosynon*, »Gedächtnishilfe«, wobei »Mal« für eine sich durch Verfärbung, Erhöhung oder Vertiefung abhebende Stelle steht, ein Zeichen, eine Markierung. Die Bedeutung »Erinnerungszeichen, Gedenkstein oder -bild« und »Schrift-, Bild-, Bauwerk der Vorzeit« hat sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelt, z. T. in Anlehnung an den lateinischen Begriff *monumentum*.²

Nach Johann Gustav Droysen sind Denkmäler »die Quellengruppe zwischen den unentstellt überlieferten Überresten« und der absichtsvoll weiter gegebenen und deshalb »mehr oder weniger subjektiv gefärbten Tradition«.³ Ernst Bernheim bezeichnet Denkmäler als »eine Untergruppe der Überreste, der eine gewisse Überlieferungsabsicht innewohnt, während die Überreste im engeren Sinn absichtslos auf uns gekommen sind.« Im 19. und 20. Jahrhundert, der Hochzeit der historischen Denkmale, wurden diese bewusst gesetzt,

2 Vgl. Auberle, Duden, S. 538.

3 Bayer / Wende, Wörterbuch, S. 102, ebenso das folgende Zitat.

um »Erinnerung [an Personen oder Ereignisse] zu initiieren, zu bewahren, zu verändern usw. Solche DENK-MALE sind zwar gleichzeitig auch Überrest, doch dürfte ihr Traditions-Aspekt [...] überwiegen.«⁴

Nach allgemeiner Definition wird als Denkmal oder Monument »ein in der Öffentlichkeit errichtetes und für die Dauer bestimmtes Werk verstanden, das an Personen oder Ereignisse erinnern und auch aus dieser Erinnerung einen Anspruch seiner Urheber, eine Lehre oder einen Appell an die Gesellschaft ableiten und historisch begründen soll.«⁵ Oftmals legitimierte der Stifter des Denkmals seine eigene Herrschaft über die Vergangenheit, repräsentierte sie in der Gegenwart oder versuchte, seine Herrschaft in die Zukunft zu tradieren. Unsere Zeit erweiterte den Denkmalbegriff und bezog Dinge des Alltags (Bauernhäuser, Arbeitsgeräte) mit ein, die die jeweilige Kultur prägen und späteren Generationen als signifikant für eine bestimmte Zeit erscheinen werden.

Wir haben es also beim Denkmal mit einer besonderen Quellengattung zu tun, die sich für den Geschichtsunterricht als äußerst fruchtbar und vielschichtig erweist. Schülerinnen und Schüler können in der Analyse der Denkmäler der letzten beiden Jahrhunderte, deren Entstehungshintergründen und Nutzung, die tiefgründige Absicht der Stifter entdecken, die meist hinter dem postulierten öffentlichen Interesse stand. »Die politische Instrumentalisierung nationaler Symbole, Mythen, Rituale gehörte gleichsam zum Wesen der Nationaldenkmäler. Diese schaffen Solidarität, stiften Identität und die Vorstellung, einer Einheit anzugehören, die sich gegenüber anderen Nationen abgrenzt.«⁶ Spielen gestiftete Nationaldenkmäler heute eine geringere Rolle, so sind es jetzt Gedenkstätten, wegweisende Bauten oder technische Meisterwerke, die dem Betrachter die Möglichkeit der Würdigung der Kultur seines Jahrhunderts einerseits und der Identifikation andererseits geben.

Zur Geschichte des Denkmalschutzes in Bayern

Über Jahrhunderte hinweg wurde sorglos mit den Zeugnissen der Vergangenheit umgegangen. Erst im 19. Jahrhundert, dem Jahrhundert der Geschichtsbegeisterung, ja der Geschichtsbesessenheit entstand Geschichte als Unterrichtsfach und als wissenschaftliche Disziplin. Jubiläumskultur, Historien Gemälde, Historienumzüge und eine Vielzahl von Denkmälern pflegten

4 Weigand, Denkmäler, S. 455 [i. Orig. hervorgeh.].

5 Mittig / Plagemann, Denkmäler, S. 7.

6 Schneider, Denkmal, S. 39.

die historische Erinnerung. Den Grund für diese Entwicklung sieht Hans-Michael Körner darin, dass Geschichte quasi zur Ersatzreligion avancierte, was als Reaktion auf den Paradigmenwechsel durch die Säkularisation zu Beginn des Jahrhunderts zu interpretieren sei. Die Omnipräsenz und Intensität des Historischen in allen Lebensbereichen Bayerns unter Ludwig I. und seinem Nachfolger Maximilian II. schuf auch die Idee des Denkmalschutzes.

»Einzelerlasse zur Regelung von Denkmalschutzmaterien«⁷ in Form Allerhöchster Entschlüsse (AHE) ergingen indes bereits seit 1808 unter der Regierung von Ludwigs Vater, Maximilian I. Joseph. Diese betrafen »viele, theils römische, theils deutsche Alterthümer«⁸, die »für die Erläuterung der Geschichte und für mehrere wissenschaftliche Zwecke von Werthe« waren. Falls diese »in Aeckern, Wäldern oder bei Veränderung alter Gebäude« auftauchten, so waren Beamten und Privatleute gleichermaßen dazu verpflichtet, dies der Akademie der Wissenschaften zu melden. Die Aufnahme in deren Sammlungen sollte »gegen verhältnißmäßige Vergütung« geschehen. Ludwig I. erließ 1826 hierzu eine von Einzelmaßnahmen ausgehende Erweiterung, die sich auf die Bewahrung von städtischen »Ring-Mauern, Thürmen, Gräben und sonstigen Vorwerken«⁹ richtete. Und weiter verlangte diese: »Denkmale alter Kunst, und namentlich schätzbare Bauwerke« dürften ihren besondern Charakter nicht »durch ungeeignete Renovation und vermeintliche Verschönerung« verlieren. Diese Allerhöchste EntschlieÙung bezog sich insbesondere auf Kirchen, an denen »durchaus keine Veränderungen mehr ohne vorher erfolgte Genehmigung Unserer treffenden Kreisregierung«¹⁰ erfolgen durfte.

Entscheidend für den Denkmalschutzgedanken wurde die AHE vom 29. Mai 1827, erlassen in Villa Colombella, die sich mit der Inangriffnahme der Inventarisierung befasste, d. h. mit dem Denkmalschutz im weiteren Sinne. Körner bezweifelt, ob man darin die »Gründungsurkunde des bayerischen Denkmalschutzes« zu sehen hat, weil »das bayerische System durch das gesamte 19. Jahrhundert und darüber hinaus eben nicht vom Prinzip der generalisierenden Gesamtregelung, sondern von dem der punktuellen Lösung

7 Körner, Staat, S. 338; vgl. auch im Folgenden ebd.

8 Ministerialentschließung vom 28.03.1808, zitiert nach Körner, Staat, S. 338, ebenso die folgenden Zitate.

9 Ministerialentschließung vom 12.01.1826, zitiert nach Körner, Staat, S. 338.

10 AHE vom 21.11.1826, zitiert nach Körner, Staat, S. 338.

von Einzelfragen bestimmt« gewesen sei.¹¹ Ludwig I. setzte in dieser AHE hinsichtlich der »Erhaltung und Bewahrung« fest, dass die »schon bekannten oder noch zu entdeckenden historischen Denkmale« der »Sorgfalt« der Mittel- und Unterbehörden zu überantworten sind. So heißt es, »dieselben mögen nun in Alterthümern römischen Ursprungs oder in Ueberresten des Mittelalters, in Burgen und Kirchen oder in Bildsäulen, Denksteinern [sic!], Grabmälern, Inschriften u.s.w. bestehen.«¹² Baudenkmäler in Privatbesitz konnten gemäß der Rechtsauffassung des 19. Jahrhunderts staatlicherseits nicht geschützt werden.¹³ Auch bewegliche Denkmäler blieben ausgeschlossen, trotz Erneuerung der Verordnung im Jahr 1869.

1835 schließlich legte Ludwig I. den administrativen Grundstein für die staatliche Denkmalpflege mit der Errichtung einer »Generalinspektion der plastischen Denkmäler des Reiches«, der Vorläuferin des Landesamtes für Denkmalpflege. Dem entsprach, dass er 1834 Leo von Klenze nach Griechenland entsandte, um den historischen Bestand der Akropolisbauten zu erfassen und zu erforschen, Sicherungs- und Restaurierungsarbeiten durchzuführen. Klenze selbst urteilte: »Ich schlage [...] den Ruhm, [den] dieses Unternehmen hervorgerufen [hat], [...] vielleicht höher an, als irgendeines meiner Gebäude!«¹⁴ Ludwig verstand historische Bauwerke »keineswegs nur als künstlerische Schöpfungen von einem bestimmten ästhetischen Wert, sondern er begriff sie zuerst als Zeugnisse der Geschichte, insbesondere der Geschichte seiner Dynastie«¹⁵, die er in den Dienst der Fundamentierung seiner Herrschaft stellte. So wies er die Lehrkräfte seines Königreiches an, ein spezifisches bayerisches Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und zu pflegen. Geschichte sollte das Nationalgefühl stärken, den Stolz auf die bayerischen Kulturleistungen wecken und zur Identitätsfindung bei jungen Menschen beitragen.¹⁶ Insofern sind Ludwigs I. Bemühungen um den Denkmalschutz als Zeichen des Willens zu Geschichtspolitik zu verstehen.¹⁷ Das Vermächtnis

11 Körner, Staat, S. 338 f.

12 AHE vom 29.05.1827, zitiert nach Körner, Staat, S. 339.

13 Vgl. Siebertz, Denkmalschutz, S. 54.

14 Klenze zitiert nach Greipl, König, S. 320.

15 Greipl, König, S. 320.

16 Vgl. Körner, Staat, S. 462, S. 536 f.

17 Vgl. Körner, Staat, S. 564 ff., S. 570.

GEDENKSTÄTTEN FÜR DIE OPFER DES NATIONALSOZIALISMUS ALS LERNORTE:

HISTORISCH-POLITISCHE BILDUNG AN AUSSERSCHULISCHEN ORTEN IN ZUSAMMENARBEIT MIT FREIEN BILDUNGSTRÄGERN

Bernhard Schoßig

Für viele Schulen gehört seit Jahren der Besuch einer Gedenkstätte für die Opfer des Nationalsozialismus mit der neunten oder einer höheren Jahrgangsstufe zu den regelmäßigen Veranstaltungen. Üblicherweise beschränkt sich dabei der Besuch auf zwei bis drei Stunden, maximal einen halben Tag, und beinhaltet eine Überblicksführung durch eigene Lehrkräfte oder vor Ort tätiges Betreuungspersonal. Der folgende Beitrag geht davon aus, dass das Potential des »Lernortes Gedenkstätte« durch derartige »Standardveranstaltungen« bei weitem nicht ausgeschöpft wird, und will inhaltlich und zeitlich intensivere Ansätze der historisch-politischen Bildung am »Lernort Gedenkstätte« vorstellen, die auf eine interessantere und wirkungsvollere Art von Geschichtsvermittlung zielen. Da diese Ansätze nicht im schulischen Bereich angesiedelt sind, sondern in der außerschulischen Bildung entwickelt wurden und im Regelfall in einer Kooperation von Schule und außerschulischem (freiem) Bildungsträger realisiert werden, sollen zunächst der Bereich der außerschulischen Bildung skizziert, weiterhin Aspekte der Kooperation beider Bildungsbereiche erörtert und daraufhin der Begriff »Gedenkstätte« erläutert werden. Im Anschluss an eine exemplarische Darstellung mehrtägiger zeitgeschichtlicher Studienprogramme in einer KZ-Gedenkstätte sollen die besonderen Chancen derartiger Ansätze der historisch-politischen Bildung herausgearbeitet und einige weiterführende Überlegungen angestellt werden. Ein abschließender Exkurs thematisiert Missverständnisse und verfehlte Ansätze im Zusammenhang mit Gedenkstättenbesuchen. Die angeführten Beispiele und Hinweise beziehen sich in erster Linie auf Bayern, lassen sich aber auch vielfach verallgemeinernd auf das gesamte deutsche Bundesgebiet übertragen.

1. AUSSERSCHULISCHE BILDUNG – KOOPERATION VON SCHULE UND AUSSERSCHULISCHER BILDUNG – BEGRIFF DER GEDENKSTÄTTE

Außerschulische Bildung ist ein Oberbegriff für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. »Nach Art. 1 des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung (EbFöG) vom 24. Juli 1974 handelt es sich bei dem Gebiet der ‚Erwachsenenbildung‘ um einen eigenständigen, gleichberechtigten Hauptbereich des Bildungswesens. ‚Erwachsenenbildung (Weiterbildung)‘ verfolgt das Ziel, durch ein breit gestreutes, vielfältiges Angebot Gelegenheit zu geben, die in der Schule, in der Hochschule oder in der Berufsausbildung erworbene Bildung zu vertiefen, zu erneuern und zu erweitern; ihr Bildungsangebot erstreckt sich auf persönliche, gesellschaftliche, politische und berufliche Bereiche.«¹ Der bedeutendste Träger der Erwachsenenbildung in Bayern ist der Bayerische Volkshochschulverband mit seinen Mitgliedsorganisationen. Weitere staatlich anerkannte Landesorganisationen und Träger der Erwachsenenbildung sind die Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern, die Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern sowie die Bildungswerke der bayerischen Wirtschaft, des Deutschen Gewerkschaftsbundes, der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft in Bayern und des Bayerischen Bauernverbandes. Bedeutsamer im vorliegenden Kontext ist die außerschulische Jugendbildung. Sie »ist Teil der Jugendarbeit und im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt. Nach § 11 (Abs. 3) gehören zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit u. a. die ‚außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung‘. Sie hat in der *Geschichte* der Bundesrepublik eine lange Tradition und ist mit theoretischen Fundierungen, Paradigmenwechseln, rechtlichen Regelungen und vielfältigen Veränderungen von Themen, Lernformen und Methoden zu einem eigenständigen, institutionalisierten und professionalisierten Lernfeld in der Freizeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen geworden. *Freie Träger* (Jugendverbände, Bildungsstätten, Wohlfahrtsverbände, Kirchen, Akademien, politische Jugendorganisationen u. a.) und *öffentliche Träger* (Jugendämter/ Bildungswerke, Landeszentralen und staatliche Bildungsstätten, Volkshochschulen) sind die Anbieter.[...] Daneben fördern Landkreise und Kommu-

1 <http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/erwachsenenbildung/grundlagen/thema/00297/index.shtml>.

nen, eine Reihe von Stiftungen und die freien Träger Veranstaltungen und Projekte der Jugendbildung.«² Bedeutsame Träger der außerschulischen Jugendarbeit in Bayern sind die dreizehn anerkannten Jugendbildungsstätten.³ Dabei handelt es sich teils um Einrichtungen von Jugendverbänden mit landesweiter Funktion, teils um überverbandliche Einrichtungen, die schwerpunktmäßig auf einen Regierungsbezirk ausgerichtet sind.

Jugendbildungsstätten bieten ein eigenes Programm an und unterstützen bei Gastbelegungen die Programme anderer Träger. Sie haben eigenes pädagogisches Personal und einen eigenen Wirtschaftsbetrieb. Das in der oben genannten Zahl an Jugendbildungsstätten nicht enthaltene Internationale Jugendgästehaus Dachau ist vergleichbar mit einer Jugendbildungsstätte.⁴ Auch wenn es sich bei der Jugendbildung grundsätzlich um einen eigenständigen Bildungsbereich handelt, lässt sich schon seit längerer Zeit einen Annäherung von Schule und außerschulischer Jugendbildung beobachten. So haben Kooperationen, die für beide Seiten gewinnbringend sind, stetig zugenommen. Im bayerischen Jugendprogramm von 1998 findet sich ein eigener Absatz zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Gerade im Schulbereich gab es in den letzten Jahren verschiedene Entwicklungen wie zum Beispiel die Notwendigkeit geschärfter Profilbildung, die innere Schulreform und die Herausforderung, neue anregende Formen des Lernens zu entwickeln, die für eine Verstärkung dieses Trends und damit für eine weitere Öffnung zur Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern und zur Einbeziehung von außerschulischen Lernorten sprachen.

Der außerschulische Lernort »Gedenkstätte« bedarf näherer Erläuterung, da dieser Begriff zunächst sehr allgemein ist und auf ein Gedenken an höchst unterschiedliche historische Ereignisse bezogen werden kann. In unserem Zusammenhang werden »unter Gedenkstätten diejenigen Orte [verstanden], die an die Verfolgung durch den Naziterror erinnern sowie dem Gedenken an die Opfer und dem Widerstand gegen die Gewaltherrschaft gewidmet sind. Im Einzelnen handelt es sich dabei um

- ehemalige nationalsozialistische Konzentrationslager in Deutschland und anderen europäischen Ländern,
- ehemalige Vernichtungslager (ehemalige Todeslager),

2 Hafenecker, Jugendbildung, S. 123.

3 Vgl. hierzu: Feldmann, Lernen.

4 Vgl. Schoßig, Jugendgästehaus 2000.

- Stätten des Mordens an Behinderten und Kranken,
- ehemalige Kriegsgefangenenlager,
- Synagogen, Friedhöfe und zerstörte Ortschaften,
- Stätten des Widerstandes,
- Gefängnisse und Folterstätten nationalsozialistischer Gewaltorgane,
- historische Orte, an denen die Ideologie der Täter und die Beteiligung zahlreicher Institutionen des Staates und der Gesellschaft an den nationalsozialistischen Verbrechen deutlich werden.«⁵

Eine Gedenkstätte wie Dachau ist zunächst ein Gedenk- und Gedächtnisort für die Opfer des nationalsozialistischen Terrorsystems. Sie ist zudem ein Friedhof und hat in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung für die Überlebenden sowie die Angehörigen und Nachkommen der Opfer. Die vorstehende Aufzählung enthält sowohl Opfer- wie Täterorte. Letztere stellen keine Gedenkstätten im engeren Sinne dar, sondern historische Orte, die jedoch ähnliche Lernchancen wie Gedenkstätten bieten können. Beispiele in Bayern sind die NS-Dokumentationszentren in Nürnberg und auf dem Obersalzberg.

In den Neuen Bundesländern gibt es NS-Gedenkstätten, die zugleich auch Gedenkstätten für die Opfer der sowjetischen Speziallager und der SED-Diktatur sind. Diese »doppelte Diktatur- und Verfolgungsgeschichte« darf bei Gedenkstättenbesuchen mit Schülern nicht vermischt oder gar im Sinne von Gleichsetzung dargestellt werden. Im Regelfall ist es angezeigt, sich auf ein Thema zu beschränken: entweder auf die NS-Zeit oder auf die sowjetischen Speziallager und die zweite deutsche Diktatur.

2. MEHRTÄTIGE ZEITGESCHICHTLICHE STUDIENPROGRAMME

Im Folgenden werden mehrtägige zeitgeschichtliche Studienprogramme für Schulklassen und Jugendgruppen dargestellt, wie sie seit 1999 vom pädagogischen Arbeitsbereich des Jugendgästehauses Dachau entwickelt wurden. Im Verlauf der Zeit hat sich dabei die dreitägige Programmversion als Standardangebot durchgesetzt. Sie besteht aus zwei Elementen: einem ausführlichen Besuch der KZ-Gedenkstätte mit Vor- und Nachbereitung und einem Workshop zu ausgewählten Aspekten der NS-Geschichte, z. B. Jugend und Erzie-

5 Ehmann, Praxis, S. 5 f.

hung, Mädchen und Frauen, Propaganda, Jüdisches Leben, Geschichte des Konzentrationslagers.⁶

Zu Beginn der zeitgeschichtlichen Studienprogramme stellen die Referenten (Teamer) der Gesamtgruppe (Schulklassen, Jugendgruppen) sich und die von ihnen geleiteten Arbeitsgruppen vor. Jeder Teilnehmer bzw. jede Teilnehmerin kann dann entscheiden, zu welchem Thema sie oder er in den nächsten drei Tagen arbeiten möchte. Das Prinzip einer weitgehend freiwilligen Workshopwahl garantiert zwar nicht bei jedem Jugendlichen hundertprozentiges Interesse, erhöht erfahrungsgemäß jedoch die Zahl motivierter Teilnehmer und Teilnehmerinnen.⁷

Die Arbeit in den einzelnen Workshops mit ca. 10 bis 15 Jugendlichen beginnt mit einer Vorstellungsrunde und einer Klärung der Erwartungen an das dreitägige Studienprogramm. Dieser Einstieg ist für den weiteren Verlauf des Workshops von entscheidender Bedeutung. Zum einen dient er dazu, die Vorstellungen, Interessen und Vermutungen der Teilnehmer in Bezug auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte und hinsichtlich des Seminars kennen zu lernen. Zum anderen sind es gerade die individuellen Erwartungshaltungen, die für jeden Teilnehmer die Basis bilden, von der aus er Neues lernt.

Im Anschluss daran erfolgt die gemeinsame Erarbeitung eines Zeitstrahles für die Jahre 1933 bis 1945. Er dient einerseits dazu, das Vorwissen der Teilnehmer in Erfahrung zu bringen und stellt andererseits eines der zentralen Elemente dar, das wie ein roter Faden den ganzen Workshop über präsent bleibt und bei Bedarf immer wieder um neue Daten ergänzt wird. Dabei hat sich ein Zeitstrahl mit drei parallelen Ebenen bewährt. Allgemeine Informationen und Daten werden entweder der ersten, der innenpolitischen oder der zweiten, der außenpolitischen Ebene zugeordnet. Die wichtigsten Daten zur Geschichte des KZ Dachau werden auf einer dritten Ebene gesammelt. Das Festhalten wichtiger innen- und außenpolitischer Ereignisse und ihrer Auswirkungen auf das Konzentrationslager Dachau auf dem im Laufe des zeitgeschichtlichen Studienprogramms immer dichter werdenden Zeitstrahl erleichtert den Teilnehmern die Vernetzung singulärer Ereignisse, stellt Zusammenhänge von »großer« Geschichte mit der Geschichte des Konzentrati-

6 Vgl. zum Folgenden auch: Schoßig, Jugendgästehaus 2005; Behling-Morhart / Schoßig, Lernort, S. 106–119.

7 Im Folgenden wird die weibliche Form mitgedacht.

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN

Dr. Ulrich Baumgärtner (*1957) ist Privatdozent am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München, Abteilung Didaktik der Geschichte, und Seminarlehrer (OStR) für Geschichte am Karlsgymnasium München.

Stefan Donaubaue, M. A., (*1975) ist freier Produktionsleiter und Drehbuchautor von Filmen.

Dr. Monika Fenn (*1965) ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München, Abteilung Didaktik der Geschichte.

Prof. Dr. Hans-Michael Körner (*1947) ist Professor für die Didaktik der Geschichte am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Dr. Christian Kuchler (*1974) ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München, Abteilung Didaktik der Geschichte, und Lehrer (StR) am Gymnasium München-Fürstenried.

Hannelore Lachner (*1940) ist Lehrbeauftragte am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München, Abteilung Didaktik der Geschichte, ehemalige Seminarrektorin und Zentrale Fachleiterin für Geschichte a. D.

Dr. Bernhard Schoßig (*1943) ist Lehrbeauftragter am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München, Abteilung Didaktik der Geschichte, ehemaliger Pädagogischer Leiter des Jugendgästehauses Dachau, Projektleiter der Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte.

Dr. Ulla-Britta Vollhardt (*1969) ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Universitätsarchiv der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Dr. Katharina Weigand (*1960) ist Akademische Oberrätin am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München, Abteilung Didaktik der Geschichte.

MÜNCHNER KONTAKTSTUDIUM GESCHICHTE
herausgegeben von Hans-Michael Körner

Band 11: Monika Fenn (Hrsg.):
Aus der Werkstatt des Historikers.
Didaktik der Geschichte versus Didaktik des Geschichtsunterrichts
2008 • 206 Seiten • ISBN 978-3-8316-0828-7

Band 10: Nils Freytag, Dominik Petzold (Hrsg.):
Das »lange« 19. Jahrhundert. Alte Fragen und neue Perspektiven
2007 • 284 Seiten • ISBN 978-3-8316-0725-9

Band 9: Christian Ronning (Hrsg.):
Einblicke in die Antike. Orte – Praktiken – Strukturen
2006 • 268 Seiten • ISBN 978-3-8316-0642-9

Band 8: Georg Vogeler (Hrsg.):
Geschichte »in die Hand genommen«.
Die Geschichtlichen Hilfswissenschaften zwischen historischer
Grundlagenforschung und methodischen Herausforderungen
2005 • 310 Seiten • ISBN 978-3-8316-0536-1

Band 7: Eva Schlotheuber, Maximilian Schuh (Hrsg.):
Denkweisen und Lebenswelten des Mittelalters
2004 • 200 Seiten • ISBN 978-3-8316-0412-8

Band 6: Eli Bar-Chen, Anthony Kauders (Hrsg.):
Jüdische Geschichte. Alte Herausforderungen, neue Ansätze
2003 • 212 Seiten • ISBN 978-3-8316-0291-9

MÜNCHNER GESCHICHTSDIDAKTISCHES KOLLOQUIUM
herausgegeben von Hans-Michael Körner

Band 7: Ulrich Baumgärtner, Monika Fenn (Hrsg.): Geschichte und Film.
Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm
2004 • 94 Seiten • ISBN 978-3-8316-0402-9

Band 6: Judith Bauer: Das Jugendgästehaus Dachau.
Ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen
Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland
2004 • 176 Seiten • ISBN 978-3-8316-0396-1

Band 5: Ulla-Britta Vollhardt: Geschichtspolitik im Freistaat Bayern.
Das Haus der Bayerischen Geschichte: Idee – Debatte – Institutionalisierung
2003 • 224 Seiten • ISBN 978-3-8316-0235-3

Band 4: Ulrich Baumgärtner, Monika Fenn (Hrsg.):
Geschichte zwischen Kunst und Politik
2002 • 228 Seiten • ISBN 978-3-89675-978-8

Band 3: Ulrich Baumgärtner, Waltraud Schreiber (Hrsg.):
Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur.
Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion
2001 • 172 Seiten • ISBN 978-3-89675-967-2

Band 2: Waltraud Schreiber, Ulrich Baumgärtner:
Museumskonzeptionen, Präsentationsformen und Lernmöglichkeiten
1999 • 98 Seiten • ISBN 978-3-8316-0275-9

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de