

Jaworski („Umstrittene Gedächtnisorte in Ostmitteleuropa“), Tomasz Szarota („Orte der Verbrechen und Massenmorde der Jahre 1939–1945 [...]“ am Beispiel Polen) und Éva Kovács verantwortet. Letztere stellt einen „konsensuellen lieu de mémoire der Shoa in Ungarn“ in Frage (S. 209).

Eine nachträgliche Verständigung der TagungsteilnehmerInnen über die Bedeutung und legitime Verwendung der zu Leitbegriffen erhobenen Komposita „Zivilisationsbruch“ und/oder „-brüche“, „Gedächtnis-“ und/oder „Erinnerungskultur“ sowie über die „Universalisierung“ und/oder „Globalisierung der Erinnerung“ scheint es nicht gegeben zu haben; eine Fortsetzung der Diskussion wäre wünschenswert. Sowohl die zentralen Thesen – allen voran die einmal fragend, einmal als Selbstverständlichkeit, wengleich (noch) in Anführungszeichen gesetzte Rede vom „globalen“ oder „Weltgedächtnis“ – als auch deren affirmative bis kritische Aufnahme in den einzelnen Beiträgen sollten doch zu einigen grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich methodischer Stringenz, theoretischer Konzepte und Metasprache einer sich mitunter historisch, zumeist kulturwissenschaftlich deklarierenden, jedenfalls interdisziplinären Unternehmung „Gedächtnisforschung“ veranlassen.

Christina Kleiser

- 1 Siehe etwa M. Reisigl, Anmerkungen zu einer Topologie des Historischen und Politischen, in: O. Panagl/H. Stürmer (Hrsg.), Politische Konzepte und verbale Strategien. Brisante Wörter – Begriffsfelder – Sprachbilder, Frankfurt a. M. 2002, S. 185–220.
- 2 Kursorisch sei auf die seit gut einem Jahrzehnt in den Überschriften von Sammelbänden und Aufsätzen verwen-

deten Ausdrücke „Gedächtniskultur“ und „Erinnerungskultur“ verwiesen. Ihnen sind bislang viele unterschiedliche, mehr oder weniger plausible, mitunter synonyme Bedeutungen zugeschrieben worden. In einem engeren Sinn ist mit „Gedächtniskultur“ die Kultivierung des Gedenkens gemeint. In einem weiteren Sinn reichen die Verwendungsweisen der beiden Termini von „Erinnerungsgemeinschaft“ bis hin zu einer Gleichsetzung von „Gedächtniskultur“ mit „kulturellem Gedächtnis“. Vgl. hierzu jüngst C. Cornelissen, Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54 (2003), S. 548–563.

- 3 Siehe insbesondere R. Menasse, Die Ohnmacht des Machers im Literaturbetrieb. Zu Tod und Werk von Gerhard Fritsch, in: Ders., Überbau und Underground. Die sozialpartnerschaftliche Ästhetik. Essays zum österreichischen Geist, Frankfurt a. M. 1997 [zuerst Wien 1990], S. 127–144.

**Peter Schulz-Hageleit: Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens, Peter Lang, Frankfurt a. M., Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2002, 188 S.**

In dem schmalen und schon deshalb zur Lektüre einladenden Band will der Berliner Geschichtsdidaktiker die Forschungen, die in der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre das „Geschichtsbewußtsein“ in den Blick nahmen, weiterentwickeln. Dabei folgt er weiterhin seiner eigenen, um psychoanalytische Themen wie „Verdrängung“ zentrierten Grundkonzeption. In einleitenden Definitionen stellt er die Unterschiede zwischen geschichtswissenschaftlichem, geschichtlichem und geschichtsdidaktischem Den-

ken klar. Das „geschichtsdidaktische Denken“ frage danach, „was aus Vergangenheit und Geschichte sozusagen in die Menschen hineinkommt und wie es sich dort auswirkt. Damit ist vor allem die empirische Dimension der Geschichtsdidaktik ins Bewußtsein gehoben. Ein anderes Reflexionsfeld ... ist ihre Normativität. Es geht also nicht nur darum, wie sich Geschichte faktisch in den Menschen auswirkt, sondern auch darum, wie sie sich auswirken sollte. Was ist besonders an Lernprozessen, wenn sich diese an Inhalten der Geschichte entfalten? Wie sollten und wie könnten Lernprozesse mit Inhalten der Geschichte gestaltet werden? Das sind Kernfragen der Geschichtsdidaktik. Mit der Betonung der Dynamik des Lernens und Denkens wird der eher statisch wirkende Begriff Geschichtsbewußtsein eine nützliche Ergänzung erfahren.“ (S. 11) Die Anwendung psychoanalytischer Kategorien auf Geschichtsbewußtsein wird besonders in den Passagen sinnfällig, wo *Schulz-Hageleit* den Umgang deutscher Historiker, insbesondere H.-U. Wehlers, mit der NS-Vergangenheit ihrer Lehrer darstellt. Das Buch als solches stützt sich auf ein geschichtsdidaktisches Seminar an der TU Berlin.

Die eigentliche inhaltliche Darstellung beginnt mit dem Kapitel „Klio und Medusa“, wo *Schulz-Hageleit* das Umgebensein von Geschichte (S. 15), den Umgang durch ästhetisierende Anschauung am Beispiel von Goethes Besuch am Minerva-Tempel von Assisi (S. 16-21) einerseits und durch Betroffenheitsprobleme anläßlich eines Besuchs im KZ Majdanek (S. 21-25) andererseits illustriert und schließlich die Auseinandersetzung mit Geschichte als eine „kognitiv-emotionale Beziehungsdynamik zwischen uns, den Subjekten, die sich der Geschichte zuwenden, und

den Objekten (Themen, Inhalten) unserer Aufmerksamkeit ...“ (S. 29) charakterisiert. Konsequenterweise folgt eine Kritik des pseudo-raukeanischen Vernots, als Historiker das Wörtchen „ich“ zu gebrauchen (S. 31-42). Es schließt sich an ein Kapitel über die historischen Tatsachen und ihre Bedeutung(en), wo – konstruktivistische Überlegungen aufgreifend – bereits die Auswahl zu vermittelnder Tatsachen (z. B. nach ihrem persönlichkeitsbildenden Wert im Sinne der Bildungstheorie Klafkis) als eine unvermeidliche und daher zu akzeptierende Einmischung dargestellt und Normen didaktischer Analyse aufgelistet werden. Zu letzteren unterläßt es der Autor leider, seine Forderung auch hinsichtlich des Alters der Subjekte genauer auszuleuchten.

Die nächsten drei Kapitel widmen sich einigen Strukturelementen, die in geschichtsdidaktischem Denken eine Rolle spielen sollten und früher mit unterschiedlicher Intensität diskutiert worden sind. Unter 5., „Verdrängte Geschichte“, grenzt *Schulz-Hageleit* die nicht-pathologische Verdrängung von der ihn interessierenden Verdrängung als „Fehlentwicklung in Geschichte und Lebensgeschichte“ ab (S. 60), erläutert dies an verschiedenen Beispielen von Adam und Eva über Friedrich Meinecke bis zu Christa Wolf (S. 61-77) und formuliert normativ seinen Begriff von historischer Aufklärung: „Geschichtliches und geschichtsdidaktisches Denken machen in dem Maße Fortschritte, wie Verdrängungen in uns selbst bewußt werden. Die größte Schwierigkeit für geschichtliches und geschichtsdidaktisches Denken und eine besondere Herausforderung für starke Geister liegen hier, in den eigenen Verdrängungen, und nicht in den Verdrängungen bei

anderen“ (S. 78). Leider unterläßt es der Geschichtsdidaktiker auch hier, diese Überlegung für schulische Zwecke weiter zu entfalten – sei es im Hinblick auf ostdeutsche Geschichtslehrer, die eine Anpassungsvergangenheit zu DDR-Zeiten hinter sich haben und nun Diktaturgeschichte nach westlichen Vorgaben unterrichten sollen, sei es im Hinblick auf die Anpassungsprozesse von Alt-68ern während des sog. „Marsches durch die Institutionen“, sei es auch im Hinblick auf bestimmte, in Geschichtsbüchern nicht vorkommende Themen – weil diese wiederum auch von den „Verdrängungen“ der älteren und mittleren Generation geprägt sind.

Dass *Schulz-Hageleit* im Kapitel 6 die ethische Dimension in den Blick nimmt, begrüße ich ausdrücklich. Die professionstypische „Suspendierung des Gewissens“ könne zwar eine wissenschaftlich-hermeneutische Funktion haben, widerspreche ansonsten aber dem realen Willen des geschichtsinteressierten Menschen: „Den historischen Sinnlosigkeiten und dem politischen Unsinn mit dem eigenen Lebenssinn begegnen – das halten wir als Begleitmotiv geschichtlichen Lehrens und Lernens der wertneutralen Tatsachenhuberei entgegen. Ohne das Wissen und die Einsicht, daß Fortschritt historisch immer möglich war, wenn auch sicherlich nur in je bescheidenen Maßen; ohne die Hoffnung, daß gutes bzw. graduell besseres Leben in Zukunft möglich wird; ohne die Zuversicht, daß Holocaust und Hiroshima sich nie wiederholen werden, ist geschichtliches Denken wie ein Motor im Leerlauf: der stinkt und heult, bringt aber nichts voran“ (S. 83-84). Die Grafik illustriert, wie der Geschichtsdidaktiker die ethische Dimension, hier gefaßt als „gesellschaftliches Demokratie- und Wertebewußtsein“, mit dem Bezie-

hungsdreieck Schüler-Inhalt-Lehrer verknüpfen will (S. 82).

Die so beschriebene ethische Dimension bringt es mit sich, daß die unter Fachwissenschaftlern gern tabuisierte Diskussion über Alternativen zum historischen Verlauf eine essentielle Bedeutung und Legitimität gewinnt (S. 87-89). Über arrangierte Lernprozesse hinaus muß, so der Autor, die ethische Dimension in Sozialisationserfahrungen der Schüler zur Geltung kommen (S. 92).

Das dritte Strukturelement ist die „Emanzipation“, die der Autor als Lernprozeß im Umgang mit Zeit, Schuld, Vergänglichkeit sowie Lebensgeschichte beschreibt und als „Historisierung“ (= „geschichtsanalytische Verdauung“) bezeichnet (S. 98-99). Psycholanalytisch faßt er diesen Lernprozeß unter „Überwindung des Vaters“ (S.106; S. 109-110).

Die folgenden Kapitel wenden sich eher praktischen Themen zu. Zunächst fordert *Schulz-Hageleit* eine bewußtere Reflexion über Medien im Rahmen der Analyse und Planung von Unterricht, wobei er – was leider immer noch notwendig ist – den alten Hut präsentiert, daß Unterricht ein interdependentes Geschehen aus der Analyse anthropologischer und soziokultureller Bedingungen bei Schülern und Lehrern einerseits und Medien-, Inhalts-, Methoden- und Lernzielentscheidungen andererseits sei (Grafik von S. 113). Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Reflexion der Adoleszenz, vor allem hinsichtlich emotionaler Zugänge, des Menschen selbst als eines Mediums (z. B. in der Zeitzeugenrolle) und der Problematik digitaler Medien (S. 111-130) ein.

Im 9. Kapitel, „Arbeitsformen und Kommunikationserfahrungen“, plädiert der Vf. dafür, eine Gesprächskultur zu entwickeln, „die Konflikte nicht elimi-

nieren, sondern humanisieren will“ (S. 133), wobei er auf der – eigentlich trivialen, aber unter dem Diktat stoff- und lernzielüberladener Lehrpläne leider immer noch erinnerungsbedürftigen – Feststellung beharrt: „Geschichtliches Denken setzt fast ausnahmslos bei den Inhalten an. Geschichtsdidaktisches Denken muß dagegen pendeln und entscheiden, ob es bei den Inhalten oder den Arbeits- und Sozialformen ansetzt, und die Konsequenzen der jeweiligen Entscheidung gedanklich durchspielen“ (S. 136).

Letzteres allerdings, meine ich, nicht ohne die Gefahr, sich durch ein starkes Engagement in Methodenfragen um anstehende inhaltliche Fragen zu drücken. Abschließend weist er noch einmal auf die entscheidende Bedeutung von Sozialisationswirkungen im Unterricht hin (S. 139).

Im folgenden Kapitel verteidigt der Autor die Erzählung, als Augenzeugen- bzw. Betroffenenbericht mit der Aura des Authentischen und dessen konkreter Detailgenauigkeit ebenso wie als große, deutende, zu Stellungnahmen herausfordernde Erzählung, und er bezieht damit Stellung zu früheren Diskussionen um den historiographischen und unterrichtlichen Wert der Geschichtserzählung. (S. 141-156)

Das letzte Kapitel geht wieder auf eine allgemeinere Ebene, indem es die Herangehensmodi „Erklären“ und „Verstehen“ ausleuchtet, das Lernziel „Ambiguitätstoleranz gegenüber unsicheren historischen Erklärungen“ an den Beispielen „Untergang des Römischen Reiches“ und „Untergang der DDR“ (S. 161-162) hervorhebt, dabei schlechte Erklärungen der Erklärungsverweigerung gegenüber Fragen von Kindern eindeutig vorzieht (S. 169-170) und schließlich eine Grundhaltung „Denken

als Lebensgenuß“ (S. 172) auch und gerade für die Lehrenden (und ihre Vorgesetzten) fordert und wünscht.

*Schulz-Hageleits* Überlegungen wirken in Teilen als ein Museum der 1970er bzw. frühen 1980er Jahre, der Hochzeit der Adaption freudianischer Psychoanalyse in den Geisteswissenschaften und ihrer Popularisierung in meinungsbildenden Schichten (wozu ich hier die seinerzeit akademisch sozialisierten Multiplikatoren wie Lehrer, Journalisten, Sozialpädagogen u. ä. zähle) einerseits und der Verwissenschaftlichung von Unterricht andererseits. Faktisch hat sich im realexistierenden Geschichtsunterricht die Verwissenschaftlichung in Gestalt einer anspruchsvolleren (bzw. fremdwortreichen) Sprache, einiger außerdeutscher Themen und vor allem einer höheren Dichte an strukturierten Fakten im Sinne maßstabsverkleinerter Fachwissenschaft weitgehend, wenn auch mit signifikanten individuellen Ausnahmen, durchgesetzt. Im Zuge dieser (vermeintlichen) Ökonomisierung des Unterrichts gehen Nachhaltigkeit der Lernfortschritte und aus einem wie auch immer gearteten Geschichtsbewußtsein herkommende Fragen an die Geschichte verloren. Von daher scheint es kein Zufall, daß *Schulz-Hageleit*, Jahrgang 1939, in den 1970er Jahren liegengebliebene Fragen jetzt – eingedenk der veränderten Bedingungen – wieder stellt und geschichtsdidaktische Konsequenzen fordert. Dem psychoanalytischen Ansatz wohnt allerdings per definitionem eine Individualitätsbezogenheit inne: Wie gehe ICH als Zeitzuge, als Lehrer oder als Schüler mit Geschichte um? Trotz der Hinweise auf den Historikerstreit von 1986 oder die Diskussion um die NS-Vergangenheit Theodor Schieders und anderer dieser Generation vernisse ich

zwei Aspekte, die ich für konstitutiv für geschichtsdidaktisches Denken halte:

1. Die Verkoppelung mit öffentlichen Geschichtsdiskursen sowie ggf. deren Kritik, insbesondere Identitätsdiskurse angesichts des Wegsterbens von Zeitzeugen der NS-Zeit, angesichts der deutschen Wiedervereinigung mit dem Zusammenreffen unterschiedlicher Sichtweisen auf jüngere und fernere deutsche Vergangenheit und angesichts der politischen Veränderungen durch Vertiefung und Erweiterung der EU.

2. Die multikulturelle Dimension, die auch in diesem Zusammenhang – trotz bereits vorhandener Einzelstudien – einfach deshalb weiter ausgeleuchtet werden muß, weil die Schülerklientel in vielen Klassen immer heterogenere Identitäten mitbringt und damit gegenüber Themen deutscher, europäischer und globaler Geschichte unterschiedliche Vorbefindlichkeiten mitbringt. Hieran wird auch deutlich, daß der Themenkanon deutscher Geschichtslehrpläne dringend einer Revision bedarf. Der Verf. selbst legt diese Thematik als Denkipuls durchaus nahe, wenn er zu Beginn des 4. Kapitels fragt: „Welche Bedeutung hat der Thesenanschlag Luthers a. für einen Kardinal der Katholischen Kirche, b. für einen mohammedanischen Bosnier, c. für ein verliebtes junges Mädchen, d. für einen deutschen Geschichtslehrer?“ (S. 43)

Fragen als Denkipulse stehen jedem Kapitel veran. Sie erschließen dem Leser die Spielräume, in denen sich didaktisches Denken bewegt, und die Bewegungen, welche es vollführen könnte. Dies fügt sich in meine Gesamteinschätzung, daß *Schulz-Hageleit* einen im Ganzen recht gut lesbaren Einstieg in die Thematik vorgelegt hat, der immer wieder anregt und durch Bezug auf konkrete Beispiele (auch mit Abbildungen)

gewinnt. Ein Index der inhaltlich relevanten Namen und Begriffe erleichtert die Nutzung als Fundgrube.

Friedemann Scriba

**Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen, hrsg. v. Hans Henning Hahn unter Mitarbeit von Stephan Scholz (=Mitteleuropa – Osteuropa. Oldenburger Beiträge zur Kultur und Geschichte Ostmitteleuropas, hrsg. v. Michael Garleff und Hans Henning Hahn, Bd. 5), Peter Lang; Frankfurt a. M. u. a. 2002, 441 S.**

Stereotypenforschung geht von der Feststellung einer Differenz zwischen der Welt und ihrer Wahrnehmung aus. Sie setzt am Spannungsverhältnis beider Bereiche an. Der ältere ideologiekritische Ansatz hielt es davon ausgehend für seine Hauptaufgabe, „Stereotypen mit der Realität zu vergleichen, um ihnen jeden Wahrheitswert abzusprechen, sie daraufhin zu widerlegen, Vorurteile richtigzustellen und damit den Aspekt des Stereotyps als defizitäre Wahrnehmungsform in den Mittelpunkt zu stellen.“ (10) Daß weder diese selbstgestellte Aufgabe, noch der ihr zugrundeliegende Stereotypenbegriff gänzlich befriedigen können, zeigen die Beiträge im vorliegenden Tagungsband.

Der thematische Schwerpunkt der Beiträge liegt im Bereich ostmitteleuropäischer Geschichte. Daraus sollte jedoch, in den Worten des Herausgebers, „nicht der Fehlschluß gezogen werden, daß die Stereotypenproblematik in Ostmitteleuropa virulenter sei als anderswo, sondern eher – und dies gilt vor allem für die polnische Historiographie,