

Martin Buchsteiner, Martin Nitsche, Lars Deile (Hg.)

Die Geschichtsdidaktik der Anderen

Erinnerung und Historisierung des Zusammentreffens
von DDR-Geschichtsmethodik und
bundesrepublikanischer Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart
Bd. 15

LIT

Martin Buchsteiner, Martin Nitsche,
Lars Deile (Hg.)

Die Geschichtsdidaktik der Anderen

Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart

herausgegeben von

Prof. Dr. Wolfgang Hasberg (Köln) und
Prof. Dr. Manfred Seidenfuß (Heidelberg)

Band 15

LIT

Martin Buchsteiner, Martin Nitsche,
Lars Deile (Hg.)

Die Geschichtsdidaktik der Anderen

Erinnerung und Historisierung des Zusammentreffens
von DDR-Geschichtsmethodik
und bundesrepublikanischer Geschichtsdidaktik

LIT



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-91875-8 (br.)

ISBN 978-3-643-96875-3 (PDF)

ISBN 978-3-643-96882-1 (Open Access)

DOI: <https://doi.org/10.52038/9783643918758>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License. For details go to <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG Wien,
Zweigniederlassung Zürich 2026
Flössergasse 10
CH-8001 Zürich
Tel. +41 (0) 78-307 91 24
E-Mail: zuerich@lit-verlag.ch <https://www.lit-verlag.ch>

Auslieferung:

Deutschland: **LIT Verlag**, Fresnostr. 2, D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

INHALT

Martin Buchsteiner / Martin Nitsche / Lars Deile

Transformationen – Perspektiven – disziplinäre Selbstverständigungen
– zur Entstehung und Zielstellung dieses Bandes 7

Erinnerung

Horst Gies 13

Hannelore Iffert 35

Günter Kosche 57

Martin Richter 121

Bernd Schönemann 139

Wendelin Szalai 167

Historisierung

Martin Buchsteiner

(Rück-)Blicke auf die Geschichtsmethodik der DDR
und ihre Transformation. Überlegungen zur Geschichte
von Geschichtsmethodik und Geschichtsdidaktik 183

Martin Nitsche

Die ‚Geschichtsdidaktik‘ der Anderen. Diskursive Praktiken
zwischen DDR-Geschichtsmethodiker*innen und bundes-
republikanischen Geschichtsdidaktiker*innen im Kontext
der Hochschultransformation um 1989 205

Literaturverzeichnis 245

TRANSFORMATIONEN – PERSPEKTIVEN – DISZIPLINÄRE SELBSTVERSTÄNDIGUNGEN ZUR ENTSTEHUNG UND ZIELSTELLUNG DIESES BANDES

Martin Buchsteiner / Martin Nitsche / Lars Deile

Der vorliegende Sammelband widmet sich der Transformation der Geschichtsmethodik der DDR in der Zeit um und nach 1989. Er versammelt Beiträge, die das Verhältnis von Geschichtsmethodik und Geschichtsdidaktik im genannten Zeitraum in den Blick nehmen und unterschiedliche Perspektiven auf diese disziplinäre Veränderung sichtbar machen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich Akteur*innen beider Disziplinen gegenseitig wahrgenommen, beschrieben und positioniert haben – eine Frage, die nicht nur Einblicke in disziplinäre Selbstverständnisse erlaubt, sondern auch strukturelle Logiken und Probleme während des Vereinigungsprozesses innerhalb der Geschichtsdidaktik offenlegt.

Den Kern des Sammelbandes bilden Texte, die aus Interviews mit vier Geschichtsmethodiker*innen sowie zwei Geschichtsdidaktikern hervorgegangen und anhand der Personennamen alphabetisch angeordnet sind. Ursprünglich als Interviewprojekt geplant, entwickelten sich viele der Gespräche zu Ausgangspunkten intensiver Selbstreflexionen, die über den Charakter bloßer Zeitzeug*inneninterviews weit hinausgehen. Einige Gesprächspartner*innen haben ihre Aussagen, nach z. T. umfangreicher Recherche stark erweitert und präzisiert, andere Formulierungen abgewogen und kleinere Ergänzungen vorgenommen. Aufgrund dieser tiefgehenden Überarbeitungen haben wir uns bewusst gegen die Form eines klassischen Interviewbandes entschieden. Stattdessen versammelt der Band eine Art disziplinäre Anthologie: persönliche, aber historisch wie systematisch reflektierte Beiträge zur Geschichte, Bedeutung und Zukunft der Geschichtsmethodik – stets im Spannungsfeld zwischen Ost und West, Praxis und Theorie, Kontinuität und Umbruch.

Zwei wissenschaftliche Beiträge dienen der theoretischen und historischen Einordnung: Martin Buchsteiner widmet sich den disziplinären Erzählungen: Wer schrieb über ‚die Geschichtsmethodik‘? In welchem Kontext und mit welchem disziplinären Interesse? Martin Nitsche analysiert wechselseitige Fremd- und Selbstwahrnehmungen im Diskurs zwischen Geschichtsmethodiker*innen und Geschichtsdidaktiker*innen und rekonstruiert die Bilder, die sie in unterschiedlichen Kontexten voneinander entwarfen, sowie die Diskuspraktiken, die dabei im Spiel waren. Beide Beiträge verstehen sich als Vorarbeit einer zukünftig zu

vertiefenden Auseinandersetzung mit den subjektiven Erfahrungsräumen, die in den Beiträgen der Protagonist*innen entfaltet werden.

Der Band ist das Ergebnis eines längerfristigen Forschungszusammenhangs. Bereits vor über zehn Jahren haben die Herausgeber begonnen, sich in unterschiedlicher Weise individuell oder in Kooperation mit dem Thema zu befassen. Erste Impulse für dessen gemeinsame Vertiefung ergaben sich aus Gesprächen an den Universitäten Greifswald und Leipzig, die im Zusammenhang mit disziplingeschichtlichen Veranstaltungen standen. Ab 2021 wurde im Umfeld des Arbeitskreises „Disziplingeschichte(n)“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik der Plan zu einem Interviewprojekt konkreter. Die Interviews wurden schließlich zwischen 2022 und 2025 geführt – mit einer Vielzahl von Herausforderungen: Manche der Personen, die wir in den Blick genommen hatten, waren nicht auffindbar, andere konnten altersbedingt nicht mehr, wieder andere wollten nicht (mehr) über ihre Erfahrungen sprechen, wobei die Absagen von Geschichtsdidaktiker*innen häufiger waren. Dennoch kamen viele Gespräche zustande – einige mündlich, andere schriftlich –, die uns wertvolle Einblicke in Denk- und Erfahrungswelten einer Disziplin gaben, deren Geschichte mit der deutsch-deutschen Historie um 1989 aufs Engste verknüpft ist. Nicht alle Geschichtsmethodiker*innen und -didaktiker*innen wollten ihre Sichtweisen gedruckt sehen, das gilt es zu respektieren, auch wenn wir dies sehr bedauern.

Bei allem ging es uns nicht um die Rehabilitierung oder Delegitimierung einzelner Personen oder Positionen, sondern um eine historisch reflektierte Bestandsaufnahme: Welche Möglichkeiten hatte die Geschichtsmethodik in der DDR? Wie wurde ihr Transfer in eine bundesrepublikanische Geschichtsdidaktik gestaltet? Und was lässt sich aus dieser Transformationsphase für gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen historischer Bildung lernen?

Im Sinne eines disziplinären Lernprozesses soll der Band nicht zuletzt dazu beitragen, das historische Wissen über die eigene geschichtsdidaktische Disziplingeschichte zu erweitern – auch, um für aktuelle Transformationsprozesse gewappnet zu sein. Denn angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen wie dem Klimawandel, der Digitalisierung und neuen sozialen Spannungen, die öffentlich oft als solche zwischen ‚Ost- und Westdeutschland‘ markiert werden, erscheint die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis, seiner Geschichte und dem Umgang mit gesellschaftlichen Erschütterungen dringlicher denn je, um angemessene Antworten zu formulieren, die diesen Herausforderungen gerecht werden, da vielfältige Perspektiven dafür notwendig erscheinen.

Wir hoffen, dass unser Band diesem Anspruch und jenem an eine reflexive Disziplingeschichte ebenso gerecht wird wie den Erinnerungen der Beteiligten. Wir bedanken uns sehr bei den Kolleg*innen, die sich den Erinnerungen an eine

herausfordernde und teilweise auch schmerzhaft Zeit ihres Lebens gestellt haben. Zudem möchten wir Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß für die Aufnahme des Bandes in ihre Reihe danken. Schließlich bedanken wir uns bei Frank Britsche für seine Beteiligung im Kontext des Interviews mit Wendelin Szalai, Johanna Glücker für die formale Prüfung der Beiträge sowie bei Martin Richter und den Mitarbeitenden des LIT-Verlages für die Unterstützung des Publikationsprozesses. Allen Lesenden wünschen wir eine anregende Lektüre.

ERINNERUNG

HORST GIES

Das Interview, das die Grundlage des nachstehenden Textes bildet, wurde von Martin Nitsche am 19. Dezember 2022 bei Horst Gies in Berlin geführt. Soweit möglich wurden erwähnte Personen von den Herausgebern biographisch annotiert und Literaturverweise bibliografisch nachgewiesen.

Prof. Dr. Horst Gies, geb. 1938; 1965 Promotion und Erstes Staatsexamen; 1965-1970 Referendariat und Lehrer an Gymnasien für Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Gemeinschaftskunde in Königstein, Bad Homburg und Oberursel; 1970-1972 Dozent am Seminar für Politische Bildung und Didaktik der Geschichte der Pädagogischen Hochschule Münster; 1973-1980 Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule (PH) Berlin; 1980-2003 Professor für Didaktik der Geschichte an der Freien Universität (FU) Berlin.

Wie haben Sie angefangen sich für Geschichte zu interessieren und wie sind Sie von dort aus in der Geschichtsdidaktik gelandet?

Ich wollte gerne Lehrer werden, weil meinem Vater das verwehrt worden war von seinen Eltern und mein Vater immer, solange er lebte, das Gefühl hatte, ich müsse das nachholen, was er nicht machen konnte, weil seine Eltern ihm das nicht erlaubt hatten. Also mein Vater stammte von einem Bauernhof, hatte noch zwei Schwestern, aber er war der Älteste und er war Sohn und deshalb sollte er den Hof übernehmen, aber das wollte er nicht. Aber seine Eltern wollten das und daher ist er von zu Hause abgehauen. Mit 16! Damals, in den 1920er Jahren, war das Einzige, was da für so jemanden übrigblieb, die Reichswehr. Und so ist er Berufssoldat geworden. Alle seine Lehrer hatten gesagt oder behauptet, der Junge muss aufs Gymnasium, Abitur machen und studieren. In dem Milieu war dann wahrscheinlich die Lehreraufbahn, das, worauf man als erstes kam. Und das konnte er also nicht. Und nach 1945 war er dann arbeitslos, als er aus der US-amerikanischen Gefangenschaft zurückkam und musste dann auf dem Hof seiner Eltern als Knecht arbeiten, bis er dann eine Stelle in der Zollverwaltung in Frankfurt am Main gefunden hatte. Mein Vater war also nicht belastet insofern, als er an irgendwelchen kriminellen Aktionen beteiligt war. Er war auch nie an der Ostfront gewesen. Er war in Italien für den Nachschub und für die Versorgung der Truppe zuständig und insofern natürlich für die Zollverwaltung ganz gut vorbereitet. Er

ist auf der Basis des Artikels 131 des Grundgesetzes eingestellt worden, in dem festgehalten war, dass Menschen, die früher vom Staat beschäftigt worden waren, wieder in den Staatsdienst zurückkehren konnten. Und von dieser Möglichkeit hat mein Vater Gebrauch gemacht.

Ich war das einzige Kind meiner Eltern. Also mein Vater hat immer in mir so etwas gesehen, was er selbst nicht werden konnte und gedacht, man müsse mich auf diesem Weg unterstützend fördern. Und das hat er getan. Deshalb war meine Vorstellung, ich werde Lehrer, relativ früh verankert. Welche Fächer ich studieren würde, war völlig unklar. Ich hatte ein festes Fach insofern, als ich Germanistik studieren und Deutschlehrer werden wollte. Aber das zweite Fach, was man ja braucht, war völlig offen. Und ich habe in den ersten zwei Semestern von der Physik bis zur Religion, bis zur Theologie alles beschnuppert, um herauszufinden, was könnte das zweite Fach sein. So bin ich dann bei der Geschichte gelandet. Warum?

Weil ich einen Geschichtslehrer hatte in der Schule, der war stellvertretender Schulleiter und zuständig für den Stundenplan und die Verteilung des Personals auf die verschiedenen Klassen und damit natürlich auch verantwortlich für den täglichen Vertretungsplan. Der kam eine Viertelstunde zu spät in den Unterricht und ging eine Viertelstunde vorher, bevor es klingelte, weil er nämlich den Vertretungsplan im Auge haben musste. Und was hat er in diesen 20 Minuten gemacht, die noch blieben? Er hat sich vor die Klasse gestellt und hat gesagt: Schlagt das Buch auf Seite 300 auf. Den ersten Absatz müsst ihr lesen, den zweiten Absatz könnt ihr streichen und den dritten Absatz, den müsst ihr können. Das war der Geschichtsunterricht. Weil nicht genug Zeit vorhanden war und er es wahrscheinlich auch nicht anders konnte. Was den Inhalt anbetrifft, bin ich bis zum Abitur 1959 nur bis Bismarck vorgedrungen und ich habe mich nachher natürlich gefragt: Warum eigentlich? Und als ich später in Archiven gesessen habe und festgestellt habe, was so alles in Archiven aufbewahrt wird, habe ich gedacht, man könnte ja auch mal die Vita der Lehrer angucken. Da gibt es ja in den Kultusministerien Personalakten, die hinterlassen sind. Das habe ich gemacht und festgestellt, meine Geschichtslehrer waren alle braun. Sie waren entweder in der NSDAP oder in sonst irgendeiner Weise involviert. Und da war mir klar, warum meine Geschichtslehrer nur bis Bismarck gekommen waren. Die sind ihrem eigenen Werdengang und anderem aus dem Weg gegangen, um sich nicht selbst negativ einschätzen zu müssen.

Also das war eigentlich das Motiv, warum ich Geschichtslehrer werden wollte: Das muss man doch anders, interessanter und besser machen! Und das Fach Geschichte wurde im Laufe meines Studiums für mich immer interessanter, während das Fach Deutsch immer marginaler wurde. Ich habe dann noch Politikwissen-

schaften studiert. Als ich von der Uni ins Referendariat, also in die zweite Phase der Ausbildung kam, war ich also als Germanist und Historiker ausgebildet. Ich sage nicht als Geschichtslehrer oder als Deutschlehrer, sondern ich war ausgebildet als Germanist und als Historiker. Ich weiß nicht, wie viel Zeit ich im Althochdeutschen oder Mittelhochdeutschen verbracht habe. Alles Sachen, die man in der Schule überhaupt nicht braucht. Außer wenn man vielleicht mal eine Stunde über das Nibelungenlied macht, ist das doch völlig uninteressant und kommt auch in keinem Lehrplan vor. Warum muss ich da mein halbes Studium darauf verwenden? Vor allem wegen meiner historischen Promotion zu R. Wather Darré wurde die Geschichte für mich immer bedeutsamer.¹ Mein Doktorvater Paul Kluge war Zeithistoriker,² kam vom Institut für Zeitgeschichte und da hatte er natürlich dann auch den Schwerpunkt seiner Lehrveranstaltungen. Und auf diese Weise kam ich in Kontakt mit den zwanziger, dreißiger und vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts und mit meinem Promotionsthema.

In der zweiten Phase der Lehrerausbildung hatte ich das Pech einen Fachseminarleiter in Geschichte zu haben, der ein begnadeter Geschichtenerzähler war. Und wer sich ein bisschen auskennt, was das Referendariat anbetrifft, weiß, dass der Fachleiter derjenige ist, der entscheidet über die Prüfung und über die Note. Das war ein Problem für mich, weil ich anders als heute glaubte, nicht gut erzählen zu können. Und ich wollte es auch nicht, weil ich meinen Schülern nicht mein Geschichtsbild vermitteln wollte, sondern ich wollte ihnen die Chance geben, ihr eigenes Geschichtsbild aufzubauen. Und wenn ich mich vor der Klasse darstelle als Geschichtenerzähler, dann vermittele ich den Kindern mein Geschichtsbild und lasse ihnen gar keine Chance, ein eigenes zu entwickeln, weil ein Erzähler durch die Persönlichkeit und die Art, wie er erzählt, eine ganze Klasse in seinen Bann ziehen kann. Und Kinder haben auch ein Interesse daran, sich nicht zu viel Arbeit zu machen, sondern sich unterhalten zu lassen. Und der Geschichtslehrer kommt diesem Bedürfnis nach, wenn er dann Geschichten erzählt aus der Geschichte. Also ich wollte das nicht, konnte das nicht, habe mich verweigert. Wann immer er kam, machte er sich Notizen und Noten, die in das zweite Staatsexamen eingingen. Und man bekam keine bessere Note als eine Drei, wenn keine Geschichtserzählung vorkam, die nach allen Regeln der Kunst gestaltet war. Es gab Regeln für die Geschichtserzählung, wie die aufgebaut werden muss und wie sie dargestellt und vorgetragen werden sollte, weil man das früher im Frontalunterricht natürlich häufig gemacht hat, besonders bei kleinen Kindern in der Grundschule

¹ Gies, Horst: R. Walther Darré und die nationalsozialistische Bauernpolitik in den Jahren 1930 bis 1933, Diss., Frankfurt/M., 1965.

² Prof. Dr. Paul Otto Alfred Kluge (1908-1990); 1958-1974 Professor für Mittlere und Neuere Geschichte an der Universität Frankfurt; 1976-1977 Gründungsdirektor des Deutschen Historischen Instituts London.

etwa. Ich habe zunächst natürlich versucht, mich anzupassen und habe dann vor dem Spiegel gestanden und eine nach allen Regeln der Kunst strukturierte und aufgebaute Geschichtserzählung vorgetragen. Und kam mir dabei vor wie Hitler, wie ein Demagoge, der übt. Es gibt ja Bilder wie Hitler Reden übt. Und dann dachte ich, du kannst dich nicht verbiegen, das kannst du dir nicht antun. Ich habe es nicht gemacht und deshalb nur eine Drei in Geschichte bekommen im zweiten Staatsexamen, konnte das aber durch die Noten in Deutsch und Sozialkunde ganz gut kompensieren, sodass ich ein gutes Zweites Staatsexamen gemacht habe.

*Sind Sie, um es anders zu machen, in die Geschichtsdidaktik oder die Lehrer*innen-
ausbildung gegangen?*

Ich habe gesagt, mein Unterricht findet mit Quellen statt, mit Materialien unterschiedlicher Art und auch unterschiedlicher Perspektive. Also nicht nur das Opfer kommt zu Wort oder wird sichtbar, sondern auch der Täter. Und das war nicht populär, weil es anstrengend ist und Arbeit macht. Aber so war es für mich wenigstens verantwortbar. Daher hatte ich zunächst Pech mit meinem Fachseminarleiter im Fach Geschichte. Was auch wieder zu einem Glück wurde, denn ich war kaum ein halbes Jahr raus aus dem Referendariat und in der Schule tätig, da rief er mich an und sagte: ‚Herr Gies, wir haben uns da immer wieder in die Wolle gekriegt, wie man das mit dem Geschichtsunterricht am besten macht. Und Sie waren immer der Meinung, man müsse mit Quellen arbeiten. Und ich war der Meinung, das ist viel zu kompliziert. Und auch bei den Schülern kommt das nicht so gut an, aber Sie haben das immer so mit Verve vertreten. Jetzt habe ich einen Anruf von einem Kollegen in Tübingen, der will ein Schulbuch machen, ausschließlich mit Quellen. Ich weiß gar nicht, wie das gehen soll. Aber Sie waren doch der Meinung, das geht. Wollen Sie das nicht übernehmen?‘ Natürlich wollte ich! So bin ich Schulbuchautor geworden. Ich habe mich mit Herrn Schmid³ in Verbindung gesetzt und er hat gesagt: ‚Gerne können Sie da mitmachen. Wir arbeiten sowieso im Team. Sie bekommen einen bestimmten Zeitabschnitt, ein bestimmtes Thema.‘ Ich habe das Kapitel ‚Drittes Reich‘ nur mit Quellen, Statistiken, Materialien und mit Bildern gemacht. So bin ich Schulbuchautor geworden.

³ Heinz Dieter Schmid (1921-2009); Gymnasiallehrer für Deutsch, Geschichte, Französisch in Reutlingen, Fachseminarleiter für Geschichte am Studienseminar Tübingen, Lehrbeauftragter an der Universität Tübingen, Herausgeber des vierbändigen Schulbuches „Fragen an die Geschichte“ (1974-2011) im Hirschgraben- bzw. Cornelsen-Verlag.

Wie sind Sie dann von der Arbeit als Schulbuchautor in der Geschichtsdidaktik gelandet?

Herr Schmid, war derjenige, der die Idee hatte. Er hat die Leute um sich versammelt, die dem folgen konnten. Wir haben uns mehrfach im Team getroffen. ‚Fragen an die Geschichte‘ hieß das Schulbuch und wir haben dann ein Konzept entwickelt. Also ich habe zum Beispiel die Machtergreifung im Jahre 1933, also die Wahlkämpfe und Machtergreifung aus der Perspektive eines Kreises in Baden-Württemberg anhand der regionalen Presse bearbeitet. Und so weiter. Ich habe nur positive Rückmeldungen bekommen von Kollegen in der Schule, die dieses Kapitel nutzten. Ich selbst habe es natürlich auch ausprobiert, solange ich noch in der Schule war. Ich war bis 1970 drei Jahre in der Schule plus zwei Jahre Referendariat. Ich war an der gleichen Schule in Oberursel, an der ich selbst Abitur gemacht habe, und bereits Lebenszeitbeamter. Und vorher war ich in Königstein und in Bad Homburg. Ich bin erst an meine Schule wieder zurückgegangen, als ich selbstständig war, als ich nicht mehr abhängig von irgendwem war. Und dann bin ich an die Pädagogische Hochschule in Münster gegangen und habe diese meine Lebenszeit-Beamtenstelle zugunsten einer Stelle auf fünf Jahre aufgegeben. Meine Kollegen in der Schule haben den Finger an den Kopf gehalten: ‚Wie kannst du so was machen?‘ Aber ich habe nicht darüber nachgedacht und auch nicht realisiert, dass das unter Umständen nicht gehen könnte, weil der Weg zurück in die Schule versperrt sein könnte. Aber ich hatte diese fünf Jahre genutzt, um dann nach Berlin gehen zu können, wieder auf eine Lebenszeitstelle. Also ich hatte Glück, dass ich hinterher nicht auf der Straße stand.

Wann sind Sie nach Münster gegangen?

Ich bin 1970 nach Münster gegangen und 1973 nach Berlin.

Zu welchen Schwerpunkten haben Sie in Berlin gearbeitet?

Ausschließlich als Didaktiker. In Baden-Württemberg gibt es ja heute noch Pädagogische Hochschulen. Die Hochschullehrer dort machen beides, die machen Didaktik und Fach. Und in Berlin war es anders. Wir hatten Fachleute für Zeitgeschichte und für Neuere Geschichte usw. Ich war nur für die Didaktik zuständig. Also wir hatten drei bzw. vier Didaktiker an der PH Berlin. Man brauchte deshalb so viele, weil man ein Praktikum begleiten musste als Hochschullehrer. Das heißt,

wir haben unsere Studierenden früh im Studium in die Schule geschickt, um ein Praktikum zu machen. Also ich habe nur Didaktik gemacht und habe dann an der FU, als die PH aufgelöst wurde Anfang der achtziger Jahre, auch nur Didaktik gemacht. Wir waren mit der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des „Didaktikums“⁴ gut ausgelastet. Also ich hatte auch Interessen für die Zeitgeschichte, für das Dritte Reich und ich habe zu meinem Thema Darré und die NS-Agrarpolitik auch hin und wieder auf Anfrage publiziert. Aber an der FU gab es hochqualifizierte, sehr gute Leute, die das gut gemacht haben. Ich war auch dort nur für Didaktik zuständig.

Ich habe in der Literatur gesehen, dass Sie schon in den achtziger Jahren zur historischen Bildung in der DDR publizierten.⁵ Haben Sie dabei besondere Themenschwerpunkte gehabt?

Es ging immer nur um die Frage: Wie schätzt man das ein, was in der DDR didaktisch stattfindet? Und später ausschließlich um den Gesichtspunkt, ob und wie beide – Ost und West – zusammenkommen, die Didaktik der Bundesrepublik und die Methodik der DDR. Es gab – nach dem Fall der Mauer – euphorische Kollegen in Westdeutschland, wie man in Berlin sagt, also in der Bundesrepublik, die glaubten, ostdeutsche Methodiker und westdeutsche Didaktiker könnten zusammenarbeiten. Ich war skeptisch von Anfang an, hatte mich auch ein bisschen intensiver mit Geschichte und Methodik des Geschichtsunterrichts der DDR beschäftigt, theoretisch beschäftigt. Aber damals war meine Position nicht en vogue. Man war damals eher euphorisch und dachte, man könne die Methodiker der ehemaligen DDR und die Didaktiker der Bundesrepublik zusammenbringen. Ich habe gesagt, das wird nicht klappen. Erstens von der Mentalität her nicht. Zweitens von der Theorie her nicht. Methodik ist ein Teil der Didaktik und es ist eine ganz andere Methodik, die wir hier praktizieren, als in der DDR. Wir denken nicht autoritär, wir sind auch nicht autoritär strukturiert. Ich hatte Erfahrungen mit den

⁴ Beim „Didaktikum“ handelte es sich um ein Schulpraktikum, das von einem vorbereitenden Proseminar begleitet wurde und nach der Integration der PH Berlin in die FU Berlin 1980 in die dortigen Studienordnungen übernommen wurde. Seitdem hatten alle Lehramtsstudierenden in Geschichte eine frühe sechswöchige Praxisphase zu absolvieren, während der sie mindestens zweimal von der geschichtsdidaktischen Seminarleitung zur Beratung besucht wurden. Um „Erfolg“ bescheinigt zu bekommen, musste ein dokumentarischer Bericht vorgelegt werden, der die Voraussetzung für den Studienabschluss bildete.

⁵ Vgl. Gies, Horst: Defizite im Dialog mit Geschichtsdidaktikern der DDR, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 5 (1984), S. 26-28; ders.: Geschichtsbewußtsein und Geschichtsunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 40 (1989), H. 10, S. 618-625.

Kollegen von der Humboldt-Universität, die Methodiker waren und sich auch als solche verstanden haben. Und diese Erfahrungen haben mich dazu gebracht zu sagen, das ist alles Illusion, das wird praktisch nicht gehen, weil die Leute nicht übernommen werden. Das wird theoretisch nicht gehen. Das ist von daher schon wie Feuer und Wasser. Wir würden auf autoritäre Strukturen zurückgeworfen werden, die wir gar nicht mehr wollten, die wir überwunden hatten. Also das kann nicht klappen. Ich habe mich damals auch ein bisschen exponiert, wurde dann natürlich auch entsprechend eingeordnet in die Systematik. Aber es hat mich nicht weiter irritiert, weil ich mir meine Position selbst erarbeitet und begründet hatte. Und letztlich bin ich auch bestärkt worden durch die Realitäten. Kein Methodiker der Humboldt-Universität ist übernommen worden. Und ich wüsste nicht, wer von den alten Methodikern der DDR in der gesamtdeutschen Bundesrepublik übernommen wurde. Der Einzige, der auch in der DDR schon etwas liberaler und moderner gedacht hat, war Szalai in Dresden.⁶ Und mit dem habe ich einmal eine interessante Diskussion gehabt. Der war in der späten DDR so was wie ein Vorzeige-Methodiker und schon auf gutem Wege. Aber der ist auch nicht übernommen worden.

Wie fand Ihre Auseinandersetzung in den achtziger Jahren statt? Haben Sie mit DDR-Kollegen Kontakt gehabt vor 1989 oder haben Sie die Literatur wahrgenommen?

Ich habe vor allem die Schulbücher wahrgenommen. Die konnte man an der FU anschaffen und damit arbeiten, auch mit Studenten. Und ich habe das als Forschungsliteratur verstanden. Schulbücher, Lehrpläne und Unterrichtshilfen. Es gab nur ein Schulbuch pro Klasse in der DDR. Die Namen, die natürlich in Berlin eine Rolle spielten, waren mir einigermaßen geläufig, aber ich hatte keine Gespräche mit Kollegen aus Ostberlin. Da gab es keinen Kontakt vor dem Fall der Mauer. Wir hatten erst Kontakt, nachdem die Mauer gefallen war.

Wie haben Sie das eingeschätzt, was Sie gelesen haben?

Sehr kritisch. Aber ich habe immer auf die autoritären Strukturen und die Dominanz der Politik gegenüber der Praxis hingewiesen, weil ich das so wahrgenommen habe aus der Literatur, dass die Ziele und Intentionen des Geschichts-

⁶ Prof. Dr. Wendelin Szalai, geb. 1939; 1983-1992 Professor für Geschichtsmethodik an der Pädagogischen Hochschule Dresden.

unterrichts von der SED festgelegt wurden. Die Richtung bestimmt die Partei. Alle anderen, die dann damit zu tun haben wie zum Beispiel Lehrplan- und Lehrbuchautoren und selbstverständlich auch Lehrer müssen das möglichst effektiv umsetzen, was die Partei vorgibt. Und innerhalb der Partei gab es wenig Spielraum für alternative Ideen.

Sie haben vorhin schon auf die theoretischen Unterschiede hingewiesen. Hasberg hat angedeutet, die Geschichtsmethodik in der DDR sei pragmatischer gewesen als die westdeutsche Geschichtsdidaktik,⁷ in der es ja auch um Zielreflexion ging. Wie haben Sie das wahrgenommen?

Ganz anders. Dass das in der DDR nichts weiter als Ideologie war. Und autoritäre Strukturen sind die Voraussetzungen dafür, dass diese Ideologie überhaupt praktikabel sein kann.

Welche Erfahrung haben Sie mit den Kollegen nach dem Fall der Mauer gemacht als Sie in Kontakt gekommen sind?

Nach dem Fall der Mauer gab es natürlich das Bedürfnis, in persönlichen Kontakt zu treten. Das haben wir auch auf kleiner Ebene gemacht. Es hat auf universitärer Ebene stattgefunden. Es hat auf fachlicher Ebene von Fakultät zu Fakultät stattgefunden. Es hat auch im Bereich der Didaktik stattgefunden. Das heißt, wir haben uns zusammen telefoniert und haben gesagt, wir müssen uns kennenlernen und mal zusammenkommen und haben uns gegenseitig eingeladen. Eingeladen heißt auch auf institutioneller Ebene, das heißt, wir haben die Leute nicht in unser Wohnzimmer eingeladen, sondern wir haben uns an der Uni getroffen, einmal an der Humboldt-Universität, einmal an der FU.

Haben Sie sich an der Humboldt-Universität (HU) mit Florian Osburg⁸ zusammen ausgetauscht?

⁷ Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht, Bd. 2, Neuried 2001, S. 88.

⁸ Prof. Dr. Florian Osburg (1928-2019); 1968-1991 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Humboldt-Universität Berlin.

Ja. Und mit anderen, also die kamen da alle in unser Institut reinmarschiert und wir sind dort hin. Die Grenze war nicht mehr vorhanden, man konnte mit der U-Bahn oder S-Bahn fahren und traf sich dann. Wir haben uns gegenseitig vorgestellt und auch die Chance gegeben und die Zeit dafür bereitgestellt, dass jeder darstellen konnte, was seine Interessen und Schwerpunkte anbetrifft in der Lehre. Forschung gab es in der DDR in dem Sinne, wie wir Forschung verstehen, nicht. Jeder hat sich so seine Gedanken gemacht. Es gibt eine Anekdote, die bezeichnend ist. Wir haben zwischendurch auch mal Spaziergänge gemacht gemeinsam. Der eine hat mit dem anderen gesprochen, so wie das halt auf Spaziergängen passiert. Und da fragte mich Herr Osburg: ‚Sagen Sie mal. Wir sind so irritiert. Bei Ihnen reden alle nach ihrer Version. Aber wer hat denn eigentlich bei Ihnen den Hut auf?‘ Das ist mir in Erinnerung geblieben, weil ich dieses Bild noch gar nicht kannte. Der wollte also unbedingt wissen, wer bei uns das Sagen hat. Und ich musste ihm sagen, was die anderen ihm bestätigt haben, bei uns gibt es niemanden, der den Hut für die anderen aufhat. Wir waren fünf und jeder hatte seinen eigenen Hut auf. Und jeder hat nach seiner Art seinen Beruf gelebt. Da gab es keine Absprachen oder gar Anweisungen.

Wer hat außer Ihnen noch an dem Treffen teilgenommen?

Wir waren fünf Professoren. Das waren also Vathke,⁹ Leppler,¹⁰ Franke¹¹ und Gies. Und dann noch Frau Klewitz¹² als Fünfte. Wir waren also fünf Gestalten, die dieser Einheitsfront von Geschichtsmethodikern an der Humboldt gegenüber-saßen und standen. Und jeder hat da seine eigene Rolle gespielt, wie man das halt so kennt von westdeutschen Universitäten. So war das eben auch bei uns in West-berlin. Und Osburg war vollkommen konsterniert und seine Kollegen auch, weil wir alle durcheinanderredeten und keine klare Linie erkennbar war. Und wir haben gesagt, wir halten uns an die Gesetze und die sind so, dass man da relativ viel hineininterpretieren kann. Und so machen wir auch unsere Lehre.

⁹ Prof. Dr. Werner Vathke; zwischen den 1980ern und 1990ern Jahren Professor für Didaktik der Geschichte am Zentralinstitut für Fachdidaktiken der Freien Universität Berlin.

¹⁰ Prof. Dr. Willi Leppler; zwischen den 1980ern und 1990ern Jahren Professor für Didaktik der Geschichte am Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin.

¹¹ Prof. Dr. Kurt F. K. Franke (1929-2005); ab 1975 Professor für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Berlin/Freien Universität Berlin, 1990-1995 Gastprofessor an der Humboldt-Universität Berlin und der Universität Potsdam.

¹² Prof. Dr. Marion Klewitz; 2001-2004 Professorin a. Z. für Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin.

Hat sich eine weitere Zusammenarbeit mit den Kollegen der HU daraus ergeben?

Nein, da gab es keine weiteren Kontakte. Wir haben uns kennengelernt, wir haben uns einschätzen gelernt. Ich war jemand, der die Illusionen, die die Kollegen von der Humboldt-Uni hatten, sie würden übernommen werden, immer als unrealistisch eingeschätzt hat. Und ich habe das auch gesagt, was nicht populär war. Aber so ist es dann auch gekommen. Also es gab einen Kollegen namens Zückert¹³ und seine Frau¹⁴ (sie war Mittelbau an der HU und realistischer). Sie war von Anfang an der Meinung, sie will sich in Ihrem Alter nicht mehr auf neue Abenteuer einlassen. Aber Herr Zückert war der Meinung, er habe gute Chancen, übernommen zu werden. Und da wir uns ja, wie gesagt, gegenseitig vorgestellt hatten, wusste ich um ihn und um seine Schwerpunkte. Er hat uns nämlich weismachen wollen, dass er sich mit Friedenspädagogik beschäftigt. Er glaubte, mit diesem Interessenschwerpunkt eine gute Chance zu haben. Ich hatte erfahren, dass er im Präsidium der Humboldt-Uni dafür zuständig war, wer von den Kollegen, und zwar von allen Professoren an der Humboldt-Universität, ins „kapitalistische Ausland“ reisen durfte und wer nicht. Und als ich das wahrgenommen hatte, war mir vollkommen klar, das kann nur ein hundertprozentig loyaler DDR-Bürger gewesen sein, sonst bekommt man einen solchen Posten nicht. Und da habe ich gesagt: ‚Sie werden keine Chance haben, das ist ausgeschlossen. Sie werden diese Überprüfung, wenn sie denn stattfindet‘ – ich wusste schon, dass Überprüfungen in Potsdam verschleppt wurden¹⁵ – ‚Sie werden diese Überprüfung nicht überleben. Das ist in einer wehrhaften Demokratie ausgeschlossen.‘ In dem Zusammenhang hat mir Heinrich August Winkler mal erzählt,¹⁶ wie es ihm als Mensch, der aus dem Westen in den Osten kommt, erging. Um jeden Bleistift musste er kämpfen, weil das gesamte Verwaltungspersonal der Humboldt-Uni geblieben war. Das heißt, die Professoren wurden berufen und mussten dann bei irgendeinem untergeord-

¹³ Prof. Dr. Ulrich Zückert; 1968-1992 Professor an der Humboldt-Universität Berlin; ab 1979 Direktor für Internationale Beziehungen. Vgl. Kowalczyk, Ilko-Sascha: Die Humboldt-Universität zu Berlin und das Ministerium für Staatssicherheit, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie. Die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010, Berlin 2012, S. 439-553, hier S. 543f.

¹⁴ Dr. Gudula Zückert; 1971-1994 Dozentin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts der Humboldt-Universität Berlin.

¹⁵ Laut Marshall, Barbara: Die deutsche Vereinigung in Akademia. West- und Ostdeutsche im Gründungsprozess der Universität Potsdam 1990-1994, Berlin 2016, S. 114 fanden in der Potsdamer Geschichtswissenschaft fachliche Überprüfungen der Schriften durch westdeutsche Historiker*innen statt. In der Folge verloren alle Professor*innen bis auf zwei ihre Stellen.

¹⁶ Prof. Dr. Heinrich-August Winkler, geb. 1938; 1972-1991 Professor für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität Freiburg; 1991-2007 Professor für Neueste Geschichte an der Humboldt-Universität Berlin.

neten Bürokraten einen Bleistift bestellen, damit sie arbeitsfähig werden. Und die haben ihm das nicht leicht gemacht. Und das hat ihn unglaublich geärgert. Kann ich ja verstehen. Aber keiner von den Alten war da in der Lage, sich so darzustellen, dass man ihm nicht auf die Schliche kommen konnte.

Hatten Sie auch mit Potsdam Kontakte?

Ja, wir hatten auch mit den Kollegen von der PH, damals war es ja keine Uni, guten Kontakt auch mit Frau Klose,¹⁷ die ich nie gemocht habe. Ich war empört, als ich hörte, dass Schneider¹⁸ in Potsdam keine Chance bekommen hat¹⁹ und man Klose, die vergleichsweise nichts vorzuweisen hatte, mit dieser Stelle bedacht hat. Sie hat ja auch nachher, soweit ich das überhaupt noch wahrnehmen konnte, ich habe mich ja dann mit der Didaktik nicht mehr beschäftigt, nichts Bemerkenswerthes vorgelegt. Nur etwas zur Psychologie und Frauenemanzipation.²⁰

Können Sie noch etwas dazu sagen, welche Kontakte mit Potsdam bestanden?

Man hat sich einmal und sonst nur auf Tagungen getroffen. Das hat sich auf den Tagungen ergeben, die die Konferenz für Geschichtsdidaktik damals gemacht hat,²¹ wo aus beiden ehemaligen deutschen Staaten dann Leute gekommen sind, wie zum Beispiel Herr Szalai und andere.

¹⁷ Prof. Dr. Dagmar Klose, geb. 1944; 1992-2009 Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam.

¹⁸ Prof. Dr. Gerhard Schneider, geb. 1943; 1980-1994 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Universität Hannover; 1994-2008 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

¹⁹ Laut einem Interview, das Barbara Marshall mit Dagmar Klose 2012 führte, hatte sich Prof. Dr. Hans Süßmuth (1935-2020), 1980-2000 Professor für Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Universität Düsseldorf, beworben, die Bewerbung dann aber zurückgezogen. Vgl. Marshall: Die deutsche Vereinigung in Akademia (Anm. 15), S. 114.

²⁰ Klose war seit 1982 promoviert (Promotion A) und seit 1988 habilitiert (Promotion B). Sie hat anschließend zu historischem Lernen aus lernpsychologischer Sicht publiziert und zahlreiche Schulbücher und Unterrichtsmodelle (mit-)verantwortet. Vgl. z. B. Klose, Dagmar: Möglichkeiten und Grenzen der weltanschaulichen, politischen und moralischen Bildung und Erziehung im Geschichtsunterricht der Klasse 5, Diss. A, Potsdam 1982; dies.: Zum Lehr- und Aneignungsprozess weltanschaulicher Grundpositionen im Geschichtsunterricht der Klassen 5 bis 10. Eine auf einem Langzeitversuch basierende Studie, Diss. B, Potsdam 1988; dies.: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004. dies. (Hrsg.): Begegnung mit dem Fremden in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, Potsdam 2013.

²¹ Für die Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik in Braunschweig 1991 siehe Mütter,

*Können Sie sich an konkrete Konferenzen erinnern, an denen Sie mit den Kolleg*innen aus der ehemaligen DDR zusammentrafen?*

Ja, da gab es eine Tagung in Tutzing und ich weiß nicht wo sonst noch.²² Es hat regelmäßig Tagungen gegeben, das war ja auch laut Satzung der Konferenz für Geschichtsdidaktik so vorgesehen. Uffelmann²³ und Mütter²⁴ waren ja in der Konferenz sehr aktiv. Die haben solche Ämter nicht einfach so übernommen, weil kein anderer bereit war dazu, sondern die haben das auch aktiv zu gestalten versucht. Insofern gab es also immer auch auf professionellen, beruflichen Ebenen Plattformen, auf denen man sich dann auch ausgetauscht hat. Und Frau Klose war ja dann immer noch in Potsdam und andere hat man dort nicht mehr getroffen. Also Osburg habe ich danach an keiner Veranstaltung gesehen. Auch Zückert ist dann nicht mehr aufgetreten. Die haben sich dann zurückgezogen. Osburg war ja schon älter. In Tutzing habe ich zu Mentalitätsprägungen etwas gesagt. Das fand im Zusammenhang mit einem Streitgespräch mit Szalai statt.²⁵ Er war ein sehr umgänglicher Mann, sehr eloquent. Aber ich habe mit ihm keine Gemeinsamkeiten feststellen können, auch nicht in diesem Gespräch, das da stattgefunden hat. Das wäre der einzige gewesen von dem ich angenommen hätte, dass er noch den Sprung geschafft hätte. Er war ja noch relativ jung und auch schon auf dem Weg, die Methodik wie sie in der Geschichtsdidaktik praktiziert wurde, zu verändern. Also der wäre der einzige gewesen, dem ich das zugetraut hätte, das zu schaffen. Alle anderen nicht. Die waren zu verknöchert. Aber eine Sache ist mir passiert, die noch erwähnenswert ist. Als ich von „Prägungen“ der Kollegen und Kolleginnen aus dem Osten in Tutzing auf der Tagung der Akademie für politische Bildung gesprochen hatte, wurde ich frontal und aggressiv angegangen. Mir wurde

Bernd/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt/M. 1992 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 76). Für die Tagung in Friedrichroda 1993 siehe Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1).

²² Für eine Übersicht siehe den Beitrag von Martin Nitsche in diesem Band.

²³ Prof. Dr. Uwe Uffelmann (1937-2008); 1973-2003 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; 1989-1999 Erster Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

²⁴ Prof. Dr. Bernd Mütter (1938-2023); 1981-2003 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Oldenburg; 1989-1999 Zweiter Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

²⁵ Vgl. Gies, Horst: Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht der DDR, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 18 (1997), H. 1, S. 51-57; Szalai, Wendelin: Das Erbe von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der DDR – Fragen und Anmerkungen aus einer ostdeutschen Sicht zu einem Vortrag aus einer westdeutschen Perspektive, in: ebd., S. 58-64.

böswillig unterstellt, ich hätte das genetisch, also naturbedingt gemeint, also als unveränderbar. Das ist doch Unsinn, ich bin doch kein Rassist wie mein Protagonist Darré einer war. Ich meinte selbstverständlich Prägungen durch Sozialisation.

Wie muss ich mir das Zusammentreffen konkret vorstellen? Haben Sie während der Pausen Gespräche mit den Kollegen geführt oder vor allem aufgrund der gehaltenen Vorträge?

Wir haben uns ja abends immer getroffen beim Bier. Und insofern hat es da immer Gelegenheiten gegeben, miteinander ins Gespräch zu kommen. Wir waren ja auch neugierig. Die ostdeutschen Kollegen wollten wissen: Welche Chance habe ich? Wo kann ich vielleicht unterkommen? Und die aus dem Westen fragten: Was sind das für Menschen? Was sind das für Typen, von denen man da was gelesen hat und man es gar nicht glauben konnte, dass ein Mensch, der alle Tassen im Schrank hat, so denken kann. Wissenschaftler müssen neugierig sein, sonst sind sie keine Wissenschaftler.

Und gab es dort auch Gespräche darüber, was Sie jeweils unter Forschung verstanden?

Wir aus dem Westen hatten kein Interesse an ihrer Forschung und auch selbst nur einen sehr eingegrenzten Blick auf Forschung, insofern nämlich, als uns eigentlich nur der Unterricht interessierte. Also die Geschichtsdidaktik ist ja aus dem engen Bezug auf Geschichtsunterricht heraus entstanden und verstand diesen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Und erst mit Jeismann und anderen ist dann das geöffnet worden. Man war an der Entstehung von Geschichtsbildern interessiert. Geschichtsbewusstsein war das Stichwort. Es ist ja viel mehr Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft als dieser Teilaspekt Unterricht andeutet. Also da hat eine Öffnung der Geschichtsdidaktik stattgefunden bis heute zur Public History. Barricelli, einer meiner Doktoranden, der hat heute eine Professur an der LMU München für Geschichtsunterricht und Public History.²⁶

²⁶ Prof. Dr. Michele Barricelli, geb. 1966; 2004-2008 Juniorprofessor für Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin; 2009-2016 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Hannover; seit 2016 Professor für Didaktik der Geschichte und Public History an der Universität München.

Ich würde ganz gerne noch mal zur Methodik zurückkommen. Sie haben vorhin angedeutet, dass Sie eine klare Haltung hatten. Ich hatte das Gefühl, als ich Ihre damaligen Beiträge in der GWU, im Band von Süßmuth oder zur Tagung in Tutzing gelesen habe, dass sich Ihre Wahrnehmung zur DDR-Geschichtsmethodik gewandelt hat.²⁷ Wie erinnern Sie das in der Rückschau?

Ich glaube, dass ich gar nicht mehr genau weiß, was ich damals geschrieben habe. Aber so wie ich mich kenne, könnte die Ursache sein, dass ich vorher eine einsame Position vertrat und nicht verstanden wurde. Dann habe ich das Gefühl, ich muss das noch besser erklären. Und dann werde ich natürlich noch direkter. Ich glaube nicht, dass ich meine Grundhaltung verändert habe. Ich habe dann darauf insistiert, um diese Grundhaltung noch besser zu begründen, damit es auch verstanden wird. Ich glaube nicht, dass da ein anderes Motiv dahintersteckt, so wie ich mich kenne. Wenn ich mir eine Meinung gebildet habe, habe ich mir diese begründet gebildet. Ich habe die Bücher aus der DDR gelesen, ich habe die Lehrpläne gelesen, ich habe die Menschen kennengelernt und die Art, wie sie denken, nämlich autoritär.

*Es gab ja durchaus Kolleg*innen, die die Hoffnung hatten, dass eine Zusammenarbeit vielleicht die Geschichtsdidaktik selber innovieren könnte,²⁸ angestoßen durch die geschichtsmethodische Forschung, wo man prüfte, wie wirkt was.*

²⁷ Vgl. Gies: Geschichtsbewußtsein und Geschichtsunterricht (Anm. 5); ders.: Geschichtskultur und Geschichtsmethodik in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil 1), Baden-Baden 1991, S. 30-42; ders.: Umerziehung oder Erneuerung? Zum Umbruch historischen Lehrens und Lernens in der DDR 1989/90, in: Corni, Gustavo/Sabrow, Martin (Hrsg.): Die Mauer der Geschichte. Historiographie in Europa zwischen Diktatur und Demokratie, Leipzig 1996, S. 118-137; ders.: Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht der DDR (Anm. 25).

²⁸ Einige Tagungsbände der damaligen Zeit deuten dies zumindest an. Vgl. für die Tagungen in Vietgest bei Güstrow 1992 Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 15), für die Tagung in Petzow 1993 Klose, Dagmar/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch (Forschen – Lehren – Lernen 7), Idenstein 1993 (Forschen – Lehren – Lernen 7), für die Tagung in Friedrichroda 1993 Uffelmann/Klose/Mütter: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 21). Pingel hebt indes beidseitige Irritationen hervor. Vgl. Pingel, Falk: Reform or Conform: German Reunification and its Consequences for History Schoolbooks and Curricula, in: Georg-Eckert-Institut (Hrsg./Eds.): Grenzgänger/Transcending Boundaries. Aufsätze von Falk Pingel/Essays by Falk Pingel, Göttingen 2009, S./pp. 361-383, hier S./pp. 362-364.

Das war eine sehr fundierte empirische Lehr-Lern-Forschung in der DDR. Aber wenn die Partei oder die Ideologie den Rahmen vorgibt, kann man über den Rahmen nicht hinaus. Wenn man dann Forschungsergebnisse hat, dann fragt man sich in einem autoritären System: Passen die in den Rahmen? Wenn sie nicht in den Rahmen passen, lasse ich sie lieber im Schreibtisch verschwinden, denn da mache ich mich nur unbeliebt. Das Ziel der DDR-Lehr-Lernforschung war Effektivität. In einem freien Land können Sie sich unbeliebt machen, wenn Sie das ertragen können. Also, wenn Sie genug Rückgrat haben, um zu sagen, das ist eine Position, von der ich überzeugt bin. Und wenn ich davon überzeugt bin, dann bleibe ich auch dabei.

Es gibt in der geschichtswissenschaftlichen Literatur ganz viele verschiedene Begriffe, um den Vereinigungsprozess zu beschreiben. Es wird zum Beispiel von ‚Kolonialisierung‘,²⁹ oder ‚einvernehmlicher Übernahme‘³⁰ gesprochen. Mich würde interessieren, wie Sie den Austauschprozess, über den wir sprachen, in der Rückschau wahrnehmen?

Der Austausch ist natürlich gescheitert, weil es drüben bald niemanden mehr gab. Die sind ja alle in der Versenkung verschwunden. Ich jedenfalls habe das nie verstanden, wie jemand so naiv sein kann, zu glauben, wie Zückert aus dem Osten zum Beispiel, er könne übernommen werden. Oder wie man im Westen hoffte, man könne die Leute integrieren. Das war aus meiner Sicht reine Illusion. Die Realität hat es ja wohl auch bestätigt. Ich habe nie daran geglaubt, dass es gelingen könnte, Strukturen der DDR-Verfassung in das Grundgesetz zu übernehmen. Und ich bin froh, dass niemand mit Einfluss auf die Idee gekommen ist, wir müssen ein neues Grundgesetz haben, also wir müssen unsere Verfassung neu schreiben, sondern man hat ja das Grundgesetz übernommen.³¹ Wenn man eine neue Verfassung hätte machen wollen, dann würden wir heute noch dran sitzen. Dann wäre das Fenster zu, wo wir hätten vereinigt werden können. Insofern bin ich vollkommen zufrieden mit diesem Prozess und vermisse die Geschichtsmethodik der DDR ganz bestimmt nicht. Ich finde nicht alles richtig und in Ordnung, was bei uns stattfindet, aber dass jeder in der Lage ist, seine didaktischen Vorstellungen

²⁹ Vgl. die Auseinandersetzung mit dieser Deutung bei Kowalczyk, Ilko-Sascha: Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde, München 2019, S. 15f.

³⁰ Wagner, Hans-Jürgen: Institutionentransfer, in: Kollmorgen, Raj/Merkel, Wolfgang/Wagner, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Transformationsforschung, Wiesbaden 2015, S. 569-574, S. 570.

³¹ Die DDR ist am 3. Oktober 1990 nach Art. 23 des Grundgesetzes dem Geltungsbereich des Grundgesetzes der Bundesrepublik beigetreten. Vgl. Kowalczyk: Die Übernahme (Anm. 29), S. 65-82.

zu realisieren, das finde ich in Ordnung. Und dann muss es natürlich auch Freiraum geben für diejenigen, die Geschichte erzählen wollen. Das kann man nicht verbieten. Also ich bin in der Hinsicht schon liberal, wenn man sich im Rahmen des Grundgesetzes bewegt. Ein marxistisch-leninistisch geprägtes Geschichtsbild passt in diesen Rahmen selbstverständlich nicht hinein. Das wurde mir damals zwar nicht zugetraut, weil ich eigentlich konservativ eingeschätzt wurde. Man kann das aber auch nachlesen, weil ich ein Buch zur Unterrichtsplanung im Fach Geschichte gemacht habe.³² Ich hoffe, da ist nichts übersehen worden, was möglich ist. Jeder muss seine Wahl treffen. Und für kleine Kinder sind Erzählungen sicherlich das bessere Instrument als für größere Kinder und auch verantwortbar.

*Ich würde ganz gerne noch mal auf Ihre Einschätzung zurückkommen, wie Sie den Austausch von Ihrer Seite mit den Kolleg*innen wahrgenommen haben und wie Sie das heute einschätzen. Sehen Sie den Austausch heute noch genauso wie damals oder hat sich Ihre Beurteilung verändert?*

Die Beurteilung hat sich nicht geändert. Also ich fand meine Position damals realistisch und verantwortungsbewusst. Ich habe immer gesagt, das ist pures Wunschdenken, was mir da entgegenkommt. Ich hatte kein Wunschdenken, aber meine Position hatte einen anderen Hintergrund als die von Kollegen aus der DDR. Ich ging davon aus, was ich in der Lektüre wahrgenommen hatte, und habe keine persönlichen Interessen damit verbunden. Ich hätte mich, wenn es andersherum gekommen wäre, glaube ich, nicht einer DDR-Methodik unterordnen können. Da hätte ich mir einen anderen Beruf suchen müssen, denn die Kraft zu einem solchen Wechsel hätte ich mir nicht zugetraut.

Zum Abschluss würde mich interessieren, was Sie gemacht haben, nachdem Sie emeritiert wurden? Wir hatten ja im Vorgespräch schon etwas darüber gesprochen. Haben Sie sich noch mit Geschichtsdidaktik oder Geschichtsmethodik beschäftigt?

Ich hatte es Ihnen vorher schon mal angedeutet. Also für mich war das ein Einschnitt. Ich bin 2003 pensioniert worden, und von da an habe ich die Entscheidung getroffen, ich will diese Dissertation auf die gesamte Untersuchungszeit aus-

³² Gies, Horst in Zusammenarbeit mit Barricelli, Michele/Toepfer, Michael: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln u. a. 2004.

weiten, weil es da auf diesem Sektor bis heute keine überzeugende Arbeit gibt.³³ Die Arbeit von Frau Bramwell war nicht überzeugend.³⁴ Alle Rezensionen haben die Meinung vertreten, das ist ein Missgriff.³⁵ Also ich wollte diese Arbeit zu Ende bringen, weil es da noch eine Forschungslücke gab. Die Arbeit von Kaden³⁶ ist wegen des umstrittenen Autors problematisch. Sie bleibt auch weitgehend oberflächlich.³⁷ Die Arbeit an dem Thema Darré, die „Blut und Boden“-Ideologie und die NS-Ernährungswirtschaft hat mich bis zum heutigen Tag beschäftigt, wenn auch sehr viele Perioden dazwischenkamen, die mit persönlichen Schicksalsschlägen zusammenhängen und wo ich dann praktisch gar nicht mehr arbeiten konnte.

Ich habe 2011 einen medizinischen Unfall gehabt, nach dem ich ein ganzes Jahr querschnittgelähmt nur in Krankenhäusern verbracht habe. So zog sich das hin. Gott sei Dank habe ich ein langes Leben und bin auch noch im Kopf einigermaßen klardenkend, sodass ich versuche, das zu Ende zu bringen. Mittlerweile bin ich wieder einigermaßen optimistisch. Im Zusammenhang mit dem Verlust meiner Ehefrau und später meiner Lebensgefährtin und dem Umzug hierher in eine Einrichtung mit betreutem Wohnen hatte ich die Hoffnung eigentlich schon aufgegeben, weitermachen zu können. Aber ich bin jetzt wieder dabei und fühle mich wohl. Ich mache das gerne, mir ist nicht langweilig. Es hält mich jung oder jünger, als ich vielleicht mit 84 bin. Also im Kopf bin ich jünger als 84, aber das ist unterschiedlich. Ich bin optimistisch, das noch zu Ende bringen zu können. Und wenn das nicht möglich ist, habe ich dafür gesorgt, dass es andere für mich machen. Es ist nicht mehr viel, was zu machen ist und dann wird es halt von anderen zu Ende gebracht.

Also ich habe die Didaktik bewusst verlassen, weil ich da noch eine andere persönliche Herausforderung hatte. Und dem bin ich gefolgt. Ich habe mir überlegt: Was kannst du denn in der Didaktik noch machen, außer die Geschichte des Geschichtsunterrichts zu rekonstruieren? Für empirische Lehr-Lernforschung hätte

³³ Vgl. Gies, Horst: Richard Walther Darré. Der ‚Reichsbauernführer‘, die ‚Blut und Boden‘-Ideologie und Hitlers Machteroberung, Köln u. a. 2019. Ein zweiter Bd. ist in Vorbereitung.

³⁴ Vgl. Bramwell, Anna: Blood and Soil. Walther Darré and Hitler's "Green Party", Oxford 1985.

³⁵ Für die Kritik vgl. z. B. Stephens, Piers H.G.: Blood, Not Soil: Anna Bramwell and the Myth of "Hitler's Green Party", in: Organization and Environment 14 (2001), I. 2, pp. 173-187. Andere haben Kritik und Leistung abgewogen. Vgl. z. B. Farquharson, John: Blood and Soil. Walther Darré and Hitler's Green Party, in: German History 3 (1986), I. 1, pp. 95-97.

³⁶ Dr. Eric Kaden, geb. 1976; bis Ende der 2000er Jahre Mitglied in rechtsextremen Vereinen wie der Heimattreuen Deutschen Jugend, Mitarbeiter der NPD-Landtagsfraktion in Schwerin und Verleger des Dresdner Winkelried-Verlags, seit 2022 Mitarbeiter der AfD-Fraktion im Landtag von Sachsen-Anhalt.

³⁷ Kaden, Eric: Richard Walther Darré. Kommandeur der deutschen Bauernschaft. Eine politische Biographie, Naunhof 2018 (zugl. Diss. Fern-Universität Hagen 2017).

ich einen Praxisbezug gebraucht, den ich im Ruhestand nicht mehr hatte. Also für Public History wäre ich zu alt gewesen, um mich in ein ganz neues Feld zu begeben. Das wäre nicht mehr möglich gewesen, so meine damalige Einschätzung. Ich habe alle meine didaktischen Bücher dem Institut an der FU überlassen. Ich habe auf diese Weise Platz geschaffen in meinem Wohnumfeld, dass ich die Fachbücher aufstellen konnte, die ich im Laufe meines Lebens gesammelt hatte. Und die gesamte Didaktik ist dem zum Opfer gefallen. Und von da an war eigentlich nur noch das Thema, wie schaffe ich es unter den Umständen mit den Materialien, die ich gesammelt hatte in den Archiven, dass ich die noch auswerten kann? Also ich versuche, diesen Teil meiner beruflichen Tätigkeit abzurunden.

Gibt es mit Blick auf die Auseinandersetzung mit der Geschichtsmethodik Dinge, die wir nicht besprochen haben, die aus Ihrer Sicht aber wichtig sind?

Ich habe mir vorher ein paar Stichworte aufgeschrieben. Das meiste haben wir schon besprochen. Wir haben auch von Prägungen gesprochen. Dazu kann ich Ihnen noch eine Geschichte erzählen, die mir privat widerfahren ist. Als ich noch beweglicher war, sind wir viel gereist und ich hatte bei der Buchung einer Flusskreuzfahrt von Passau bis Budapest nicht aufgepasst, in welchem Reisebüro ich das buche. Und wir, meine Frau und ich, sind also fröhlich nach Passau gefahren, auf das Schiff gegangen und stellten fest, wir sind eigentlich nur von DDR-Menschen umgeben in dieser Reisegruppe. Also, das Schiff war für uns gebucht. Es muss so zwischen 2005 und 2009 gewesen sein, also in der zweiten Hälfte der Nullerjahre. Wir waren also in einer Reisegruppe, die nur aus in der DDR sozialisierten Menschen bestand. Dann gab es eine feste Sitzordnung, das heißt, wir kamen an einen Tisch und hatten ein Ehepaar uns gegenüber, das aus Ostberlin stammte. Zunächst einmal waren wir eigentlich sehr angetan von dieser Konstellation, meine Frau und ich, weil wir uns gesagt haben, das ist doch eine schöne Konstellation. Da sitzt ein in Westberlin sozialisiertes Ehepaar einem in Ostberlin sozialisiertem Ehepaar gegenüber. Da kann man doch Erfahrungen austauschen. Das muss doch spannend sein. Da hat man doch auch Gesprächsstoff. Es war aber kein Gespräch möglich. Alles, was wir erzählten von unserem Leben und von der Gestaltung unseres Lebens, war dem Ehepaar, was uns gegenüber saß, nicht nur fremd, sondern es war auch falsch, unangenehm, ablehnend. Als es etwa um die Frage der Reismöglichkeiten ging, haben wir erzählt, welche Reisen wir gemacht haben. Dann haben sie gesagt: ‚Wir haben auch viele Reisen gemacht. Wir waren mit der Transsibirischen Eisenbahn unterwegs. Wir waren in Ungarn, also in Budapest zum Beispiel.‘ Da fiel denen auf, dass Budapest sich eigentlich nicht sehr verändert hatte. Also das äußere Bild der Stadt. Sie haben gesagt: ‚Bei uns in

Berlin sieht es mittlerweile ganz anders aus als vor 1989.‘ Die Antwort meiner Frau war dann: ‚Ja, die Ungarn haben ja auch keine West-Ungarn, die sie materiell unterstützen wie die Westdeutschen die Ostdeutschen.‘

Und als wir dann ins Streiten kamen, also als meine Frau und ich uns nicht mehr gefallen ließen, permanent mit Unwahrheiten und Verdrehungen konfrontiert zu werden, weil so getan wurde, als hätte es z. B. Reisefreiheit in der DDR gegeben, da haben wir uns gesagt, nein, das können wir uns nicht bieten lassen. Es wurde dann auch feindselig. Wir haben uns gestritten, sodass Mitreisende am Nachbarstisch dann schon guckten. Und dann haben wir gesagt: ‚Also Reisefreiheit hin oder her. Was wäre denn gewesen, wenn Sie statt nach Ungarn oder in die Tschechoslowakei oder nach Rumänien mal auf die Idee gekommen wären, nach Italien reisen zu wollen?‘ ‚Da muss man sich halt an die Regel halten‘, war die Antwort. ‚Wenn es diese Regel gibt, dass man da nicht hinreisen kann, dann muss man darauf verzichten. Da muss man sich anpassen.‘ Was wollen Sie da noch sagen zum Thema Reisefreiheit? Also wir hatten die Fronten geklärt, auf dem Schiff, auf der Donau und seitdem haben wir uns nur noch übers Wetter und das Essen unterhalten. Das war problemlos zu managen.

Das sind so Erfahrungen 15, 20 Jahre nach dem Mauerfall und so lange halten Prägungen. Was waren das für Leute? Er war Stasi, was wir dann im Nachhinein herausgefunden haben. Sie war Kostümbildnerin bei der Staatsoper. Also Angepasste. Wenn der Ehemann bei der Stasi ist, also aktiver Mitarbeiter der Staatssicherheit, dann kann die Ehefrau mit dem nur zusammenleben, wenn sie sich auf diese Sache einlässt. Also insofern war es dann für uns wieder kein Wunder, dass die sich so verhalten haben, denn die waren immer noch nach 20 Jahren nicht davon überzeugt, dass sie ein besseres Leben führen, wenn sie zum Beispiel Reisefreiheit genießen konnten. Man muss nicht in Peru gewesen sein, um ein zufriedenes Leben zu führen, wenn man es sich nicht leisten kann oder man kein Interesse dafür hat, dann vermisst man es auch nicht. Und so ist das da gewesen. Also das ist so eine Erfahrung, die ich gemacht habe, die natürlich mein Weltbild geprägt hat in meiner aktiven Zeit nach dem Fall der Mauer.

Die zweite Sache, auf die ich noch zurückkommen wollte, hängt mit dem Beruf zusammen. Wir haben ja an der FU, nachdem wir das vorher an der PH schon praktiziert hatten, einen frühen Praxisbezug der Studierenden in das Lehramtsstudium integriert, so dass sie wissen, was auf sie zukommt, wenn sie vor einer Klasse stehen und nicht erst Praxis erfahren, wenn sie das erste Staatsexamen schon hinter sich und keine Alternative mehr haben. Dann wären das die Lehrer, die unzufrieden in der Schule sind und ihren Schülern auf die Nerven gehen. Um das zu vermeiden, muss man also sehr früh im Studium einen Praxisbezug her-

stellen. Wir haben Praktika an der FU auch in das Studium der Gymnasiallehrer implantiert.

In dem Zusammenhang gab es in den 90er Jahren natürlich Studierende, die unbedingt ihr Praktikum in einer Schule in Ostberlin machen wollten. Ich habe gesagt: ‚Wenn das sein muss, gerne. Aber ich kann es Ihnen nicht anraten. Sie werden dort eine andere Welt erleben. Und diese Welt ist nicht die Welt, die Sie als Geschichtslehrer in zwei, drei, vier oder fünf Jahren haben werden.‘ Aber es gab halt solche, die gesagt haben: ‚Nein, das interessiert mich.‘ Und da habe ich gesagt: ‚Okay, wenn Sie das interessiert, dann vermitteln wir Ihnen einen Platz an einer Schule in Ostberlin.‘ Das haben wir auch gemacht. Und dann bin ich dahingefahren. Als Ausbilder von der Uni, der die Begegnung mit der Praxis begleitet, indem er sich den Unterricht ansieht und über den Unterricht spricht. Wir hatten ja Gott sei Dank diese Situation, dass wir das nicht benoten mussten. Das war eine sehr schöne Ausbildungssituation.

Aber wie ich dort empfangen worden bin an diesen Schulen, das hat mich sehr zum Grübeln gebracht. Ich wurde dort empfangen, wie man im Westen einen Schulrat empfängt, an einer Schule. Einer, der also Aufsicht führt, der kontrolliert. Also ich wurde da in extremen Fällen von der Schulleiterin oder vom Schulleiter an der Tür begrüßt. Oder ich wurde zur Schulleitung gebracht. Dort wartete ein Kaffee auf mich. Dort warteten Leute, die durch ihr Verhalten, ihre Fragen und ihre Reden ganz deutlich machten, dass sie misstrauisch waren, weil sie erwarteten, dass sie kontrolliert werden. Ich sagte: ‚Ich komme nicht zu irgendwelchen Kontrollen. Ich will einfach nur meinen Studenten oder meine Studentin besuchen. Ich rechne nicht damit, dass Sie mich hier begrüßen, sondern ich rechne damit, dass ich meine Studentin oder meinen Studenten hier bei der Unterrichtsarbeit treffe.‘ Im Westen waren die Praktika ganz anders. Nach der selbstverständlichen Anmeldung bei der Schulleitung wurde ich gar nicht mehr zur Kenntnis genommen, wenn ich an eine Schule kam. Da habe ich mich einfach durchgefragt: Wo ist das Lehrerzimmer? Wenn ich ins Lehrerzimmer gestiefelt war und wenn ich meinen Studenten dort gesehen habe, war ich glücklich. Und wenn nicht, habe ich mich möglichst unauffällig in eine Ecke gestellt. Bis ich dann irgendwann mal meinen Studenten gesehen habe. Da war ich gar nicht vorhanden. Aber in Ostberlin wurde ich als Respektsperson begrüßt, als jemand, der etwas will, was gefährlich sein könnte. Das ist autoritäres Denken, das strukturell in die Mentalität und Institutionen eingegangen ist. Das ist für westliches Leben und für westliches Denken unvorstellbar.

Und solche Erfahrungen führten dazu, dass sie gesagt haben, das ist eigentlich nicht kompatibel?

Die Meinung hatte ich vorher schon, aber durch solche Erfahrungen ist sie mir bestätigt worden, weil das meiner Einschätzung von diesem politischen System entsprach. Das waren autoritäre Strukturen, die ich im Zusammenhang mit der DDR erlebt habe und die meine Einschätzung des politischen Systems beeinflussten. Ich bin natürlich vorgeprägt durch meine Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus. Auch wenn die Ziele andere waren, waren die Instrumente und Folgen für das Verhalten der Menschen ähnlich.

Vielen Dank für das Gespräch.

HANNELORE IFFERT

Das Interview, das die Grundlage des nachstehenden Textes bildet, wurde am 30. April 2023 von Martin Buchsteiner in einem Raum der Privaten Fachschule für Wirtschaft und Soziales in Erfurt geführt. Soweit möglich wurden erwähnte Personen von den Herausgebern biographisch annotiert und Literaturverweise bibliografisch nachgewiesen. Die nachstehenden biographischen Angaben sind den Herausgebern von Hannelore Iffert übermittelt worden.

Prof. Dr. Hannelore Iffert, geb. 1944; 1963-1967 Studium am Pädagogischen Institut „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden für die Fächer Geschichte und Deutsch; 1967-1969 Lehrerin für Geschichte und Deutsch an der Oberschule Großschönau (Kreis Zittau); 1969-1988 Assistentin, Oberassistentin, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden; 1988-1990 Professorin für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR in Berlin; 1991-1993 und 1994-1996 Mitarbeiterin im Rahmen einer sogenannten Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM) im Projekt „Jugend in Europa“; 1996-1998 freiberufliche Tätigkeit als Dozentin, Autorin und redaktionelle Arbeiten für Schulbuchverlag; 1998-2004 Pädagogische Mitarbeiterin im Robert-Tillmanns-Haus e.V. Berlin; 2004-2006 Lehrerin für Sozialkunde und Deutsch an einer Beruflichen Schule in Jena; seit 2006 Rentnerin wegen voller Erwerbsminderung.

Wie sind Sie Geschichtsmethodikerin geworden?

Am Pädagogischen Institut Dresden habe ich in der Fachkombination Geschichte und Deutsch studiert. Geschichte war das Hauptfach. Und so war es normal auf diesem Gebiet die Examensarbeit zu schreiben. Im dritten Studienjahr begann die theoretische und schulpraktische Ausbildung im Fach „Methodik des Geschichtsunterrichts“. Die unmittelbare Bindung zwischen Theoretischem und seiner praktischen Anwendung (Planen, Unterrichten) war etwas, was für mich einen direkteren Bezug zu dem hatte, was ich ja dann als Lehrerin möglichst gut können wollte. Eine Rolle bei der Wahl spielten auch die Lehrenden. Da war Erich Hänel.¹

¹ Erich Hänel; Assistent am Lehrstuhl für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule in Dresden, Veröffentlichungen zur Geschichtserzählung, u. a. Hänel, Erich: Die geschichtliche Kurzerzählung im Unterricht, in: Geschichte in der Schule, 9 (1956),

Bei ihm belegte ich Seminare und er begleitete auch die schulpraktische Ausbildung. Hervorstechend an ihm war seine unendliche Geduld, mit der er unsere ersten Schritte im Unterrichten begleitete. Er wurde später mein Kollege und ich verdanke ihm sehr viel. Irgendwann habe ich dann meinen Mut zusammengenommen und Dr. Dieter Behrendt,² Leiter des Bereichs, den ich von den Vorlesungen kannte, gefragt, ob ich bei ihm meine Examensarbeit schreiben könne. Sie war mein erster Schritt in Richtung Geschichtsmethodikerin.

Nach dem Studium bin ich dann erstmal in die Schule gegangen. Nach zwei Jahren kam das Angebot, in Dresden in der Geschichtsmethodik anzufangen. Ich meine, zwei, drei Jahre mehr Schulpraxis hätten mir ganz gutgetan, aber da gab es nun diese Möglichkeit und auch einen Bedarf an neuen Leuten. So kam ich als befristete Assistentin zum Wissenschaftsbereich Geschichtsmethodik der Pädagogischen Hochschule, wo ich bis 1988 blieb.

In meinen ersten Seminaren, da hätte ich selbst nicht gerne sitzen wollen. Der Sprung vom Unterrichten in der Schule zu für die Studentinnen und Studenten möglichst anspruchsvollen und anregenden Lehrveranstaltungen war doch groß.

Eine neue Herausforderung ergab sich dann mit der Aufgabe, das Lehrbuch Klasse 5, das von Fachhistorikern vorgelegt worden war, zu bearbeiten. Hintergrund war: Mit dem „Präzisierten Lehrplan Geschichte Klasse 5“ von 1966 wurde eine ausdrückliche Abkehr vom Geschichtsunterricht in historischen Einzelbildern vollzogen. In ihm lag das Hauptaugenmerk auf der Vorstellungsbildung mit erlebnisbetontem Gehalt, weniger eine systematische Gewinnung von Erkenntnissen und die Einführung von Denk- und Arbeitsweisen. Hauptargument war der Verweis auf psychologische Erkenntnisse, nach denen sich die Schülerinnen und Schüler bereits in der 5. Klasse im Übergang vom empirischen zum abstrakten Denken befänden. Das von Fachhistorikern zu diesem Lehrplan vorgelegte Lehrbuch setzte diesen Anspruch um und überstieg mit dem Versuch, verstärkt Grundlagen für die Erarbeitung von Verallgemeinerungen und Einschätzungen zu legen, das Abstraktionsvermögen der Kinder.

Hans Friedrich und ich, die „Neuen“ am Wissenschaftsbereich, sollten das Lehrbuch bearbeiten, vor allem den Lehrbuchtext und die Aufgabenstellungen „herunterholen“. Ich hatte einen Riesenrespekt vor dieser Aufgabe. Der Historiker Dr. Horst Dieter von der Pädagogischen Hochschule Potsdam,³ der die Lehrbuchab-

H. 3, S. 129-136; ders.: Historische Belletristik für den Unterricht, in: ebd., H. 10, S. 577-592; ders.: Mit dem Buch in die Vergangenheit. Empfehlungen für die Verwendung historischer Belletristik im Geschichtsunterricht. Neuzeit (1750-1918), Berlin 1958.

² Dr. Dieter Behrendt (1928-1975); 1965-1975 Hochschuldozent und Leiter des Wissenschaftsbereichs Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden.

³ Prof. Dr. Horst Dieter (1930-2001); 1980-1991 Professor für Geschichte des Altertums an der Pädagogischen Hochschule Potsdam; 1992 Leiter des Zentrums für Gerechtigkeitsforschung an

schnitte zur Alten Geschichte Griechenlands und des Römischen Reiches verfasst hatte, war mir ein sehr loyaler Ratgeber, der sich vor allem dann meldete, wenn ich in meinen Bemühungen um Anschaulichkeit und Vereinfachung fachlich nicht korrekt war oder falsch lag. 1971 ist das Buch dann herausgekommen und über zehn Jahre – das war für DDR-Verhältnisse eine lange Zeit – in den Schulen verwendet worden. Um zur Frage zurückzukommen: Als Geschichtsmethodikerin habe ich mich bestätigt gefühlt, als klar war, dass dieses Buch erscheinen würde. Was mir bei dieser Arbeit überhaupt nicht bewusst geworden ist: Ich war punktgenau mitten in einem der zentralen Probleme des Geschichtsunterrichts „gelandet“. Was sich für mich als eine Frage der Altersgemäßheit in der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien darstellte, war schon damals ein Zeichen für die Verengung des Umgangs mit Geschichte auf ein, d. h. das marxistisch-leninistische Geschichtsbild.

Entwicklung konkreter praktischer Angebote für Lehrpersonen. War das aus ihrer Sicht das, was die Geschichtsmethodik ausmachte?

Nicht nur, aber das war schon eine sehr wichtige Aufgabe. Fast alle Wissenschaftsbereiche Methodik des Geschichtsunterrichts an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen waren kontinuierlich an der Erarbeitung vor allem von Unterrichtshilfen und auch vielen Lehrbüchern Geschichte beteiligt. Lehrerfortbildungen, Mentorenschulungen und nicht zuletzt die Beschäftigung mit Unterrichtsmaterialien im Zusammenhang mit dem schulpraktischen Teil der Ausbildung – wir wurden immer wieder darauf gestoßen, was nicht funktionierte oder besser gemacht werden konnte, und das waren dann oft die Impulse für methodische Überlegungen. Unser Forschungsschwerpunkt Unterrichtsplanung verstärkte noch diese Ausrichtung.

Bei uns am Wissenschaftsbereich gab es – intern und nicht ganz ernst gemeint – eine Sortierung nach ‚Linie‘ und ‚Kniff und Trick‘. Dr. Renate Kappler⁴ und auch ich gehörten z. B. zu ‚Kniff und Trick‘. So entstanden über die Jahre einige Artikel für die Fachzeitschrift, in denen wir zu verschiedenen Themen und unterschiedlichen Klassenstufen mögliche Unterrichtsgestaltungen begründet und mit Materialien untersetzt vorgestellt haben. Mal ging es dabei stärker um Stoff- und

der Universität Potsdam.

⁴ Dr. Renate Kappler; bis zur Auflösung der Pädagogischen Hochschule Dresden 1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Hochschuldozentin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts.

Stundengliederung nebst Varianten, mal vorrangig um Materialvorschläge für den Einsatz im Unterricht.

Sie sprachen vorhin in Abgrenzung zu ‚Kniff und Trick‘ von ‚Linie‘. Ich nehme an, hier ging es dann um eher theoretische Fragen?

Der theoretische Ansatz, der in Forschungsarbeiten (meistens Qualifizierungsvorhaben) im Mittelpunkt stand, war für die Dresdener Geschichtsmethodik die Erkenntnis- und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht, einschließlich von Konsequenzen für die Unterrichtsplanung. Daraus entwickelte Behrendt mit seiner Habilitationsschrift ein Fundament unter besonderer Beachtung des Verhältnisses von zentralen Vorgaben und schöpferischer Arbeit des Lehrers (Heute würde Behrendt wahrscheinlich auch den Begriff „Lehrpersonen“ verwenden, um die Lehrerinnen und andere nicht auszuschließen). Diese Ausrichtung hatte Bestand, auch als nach seinem Tod 1975 Dr. Wendelin Szalai⁵ ihm in der Position als Forschungsgruppenleiter folgte.

Unabhängig davon, um welchen Aspekt es bei einzelnen Arbeiten ging, immer lag der Finger auch auf Konsequenzen für die Unterrichtsplanung, auf Anreicherung, Neubewertung und Präzisierung von Aussagen zu dem Verhältnis von zentraler Vorplanung und den Gestaltungsmöglichkeiten der Unterrichtenden.

Die Auseinandersetzung um theoretische Fragen in der Methodik des Geschichtsunterrichts, in der es auch Differenzen und unterschiedliche Herangehensweisen gab, lässt sich weniger gut rekonstruieren als ihre Wirkung für die Unterrichtspraxis. Das hat nicht zuletzt mit den Veröffentlichungsmöglichkeiten für theoretische Inhalte zu tun.

Wir hatten die Stohr-Methodik (letzte Ausgabe von 1968)⁶ und die jüngere „Methodik Geschichtsunterricht“,⁷ herausgegeben von der APW, erarbeitet von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Reinhold Kruppa⁸ und Bruno Gentner.⁹

⁵ Prof. Dr. Wendelin Szalai, geb. 1939; 1983-1992 Professor für Geschichtsmethodik an der Pädagogischen Hochschule Dresden.

⁶ Prof. Dr. Bernhard Stohr (1899-1971); 1962-1964 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden. Die von ihm herausgegebenen Monografie erschien erstmals 1962, die zweite Auflage 1965, die dritte 1968.

⁷ Gentner, Bruno/Kruppa, Reinhold (Leitung des Autorenkollektivs): Methodik Geschichtsunterricht, Berlin 1975.

⁸ Dr. Reinhold Kruppa, geb. 1933; bis 1990 Fachgebietsleiter Geschichte am Institut für Gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

⁹ Prof. Dr. Bruno Gentner, geb. 1920; Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam.

Einzelne Methodiker schrieben hier Beiträge zu den Themen, mit denen sie sich schwerpunktmäßig beschäftigten, etwa Prof. Alfried Krause¹⁰ zur Karikatur oder Erich Hänel zur Stundenplanung. In der Lektüre beider Werke konnte man kaum hinter die Kulissen blicken und Auseinandersetzungen erahnen. Daneben gab es die Reihe „Beiträge zum Geschichtsunterricht“, in der Methodiker bzw. Gruppen in Einzelbeiträgen zu Schwerpunktthemen (z. B. Entwicklung des Könnens im Geschichtsunterricht, Kartenarbeit) veröffentlichten. Adressaten waren in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer. In der Fachzeitschrift „Geschichte und Staatsbürgerkunde“ ging es nicht um theoretische Positionen der Forschung, sondern in erster Linie darum, den Lehrerinnen und Lehrern konkrete Angebote für ihren Unterricht zu machen. Die Monatszeitschrift „Pädagogische Forschung“ konzentrierte sich auf allgemeinpädagogische Themen; sie hatte nur in wenigen Fällen Platz für fachspezifische Fragestellungen. So war die theoretische Forschung dann eben auch nur begrenzt eine „öffentliche Sache“. In den letzten Jahren der DDR – ich kann das aber nur für Dresden sagen, glaube aber, in den anderen Einrichtungen war es ähnlich – nahmen die hauseigenen Veröffentlichungen zu. In Dresden gab es die „Dresdner Reihe“ mit der „Dresdner Reihe Forschung“ neben der „Dresdner Reihe Ausbildung“. Dort wurden dann auch Beiträge veröffentlicht – gerade in Richtung theoretischer Diskussion –, die woanders keinen Platz hatten. Aber inwieweit diese Publikationen von den anderen Standorten aufgenommen oder inwiefern sie überhaupt wahrgenommen wurden, kann ich nicht sagen. Insofern hat sich die Diskussion um theoretische Positionen vor allem auf den Jahrestagungen und auf Tagungen abgespielt, die Forschungsgruppen zusätzlich ausgerichtet und dazu auch extern eingeladen haben. Aber auch diese Ergebnisse wurden, ich kann nicht sagen nie, aber doch nur selten veröffentlicht. Und damit sind dann auch Möglichkeiten, sich auf der Ebene theoretischer Positionen zu streiten, weitaus eingeschränkter gewesen als es Geschichtsdidaktiker in der alten Bundesrepublik vielleicht für normal hielten.

Wie haben Sie die Jahrestagungen wahrgenommen?

Die erste Jahrestagung der Geschichtsmethodik, an der ich teilnahm, fand in Thale im Harz statt. Ein damals aufgenommenes Foto zeigt 36 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Da war ich schon einige Jahre in der Geschichtsmethodik dabei. Die Veranstaltungen haben sich so peu à peu entwickelt und mit ihnen auch die Anzahl derjenigen, die daran teilnehmen konnten. Aber bis zum Schluss war es so,

¹⁰ Prof. Dr. Alfried Krause (1922-2019); 1970-1987 Professor für Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald.

dass oft die Zahl der Teilnehmer durch die Unterbringungsmöglichkeiten stark beeinflusst wurde. Die 20. Jahrestagung fand in Dresden statt, die Mehrzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer übernachteten tatsächlich in einem Zeltlager am Rande der Stadt. Es waren einfach keine vernünftigen Übernachtungsmöglichkeiten zu kriegen. Wir konnten nur auf gutes Wetter hoffen.

Die Themen dieser Jahrestagungen sind, denke ich, in der Zentralen Fachkommission beschlossen oder zumindest dort beraten worden. In der Kommission saßen Wissenschaftsbereichs- und Forschungsgruppenleiter, was in der Regel identisch war. Der die jeweilige Tagung ausrichtende Bereich stellte seine Forschungsergebnisse vor, oft flankiert von Diskussionsbeiträgen aus anderen Bereichen, die dazu einen thematischen Bezug hatten.

Die Tagungen waren nicht zuletzt eine Gelegenheit, Kontakte über den eigenen Bereich hinaus zu knüpfen und zu halten. Insofern waren die Jahrestagungen, gerade auch für viele, die relativ neu in der Geschichtsmethodik oder in diesem Zirkel waren, eine der wenigen Möglichkeiten, über den Tellerrand des eigenen Wissenschaftsbereichs hinauszusehen.

Relativ plötzlich, so erscheint es, werden Sie 1988 an die APW berufen. Wie kam es dazu?

Mein Mann wurde von der Pädagogischen Hochschule Dresden zum Aufbau einer Pädagogischen Hochschule nach Berlin delegiert und wie das dann so ist: Wenn der eine irgendwohin delegiert wird, muss die andere ja irgendwie mit. Bei mir war das, was die Dresdener Seite betraf, relativ einfach, weil neben mir Dr. Renate Kappler und Dr. Hans Jürgen Görden am Wissenschaftsbereich in Dresden tätig waren und durch meinen Weggang so keine Lücke entstand. Aber das einzige Angebot, das man mir machte, um weiterhin in der Geschichtsmethodik tätig sein zu können, war die Stelle an der APW. Das „Zuckerbrot“ war die Berufung zur Professorin. Ich habe mich lange gesträubt, habe gedacht, irgendwo muss es doch auch eine andere Möglichkeit geben. Ich hatte so in Richtung Museum und Museumspädagogik gedacht, aber das ging eben nicht. Eine Stelle als Lehrerin für Deutsch und Geschichte, die es sicher gegeben hätte, hätte für mich bedeutet, den Gegenstand Methodik des Geschichtsunterrichts zu verlassen. Und dann fiel die Entscheidung mit einem abschließenden Gespräch, bei dem festgelegt wurde: In zwei Jahren wird dieses Gespräch wiederholt und wir suchen nach einer vernünftigen Lösung. Das war 1988 und nach den zwei Jahren, da gab es die Leute, die damals mit mir geredet hatten, im Ministerium nicht mehr. Ja, also das war die Ausgangssituation.

*Warum haben Sie nicht an die APW gewollt? Fürchteten Sie, nicht mehr praktisch für die Lehrer*innen tätig sein zu können?*

Die APW war ja ein großer Haufen und ich wusste gar nicht so richtig, was man da alles macht. Meine Haltung zur APW beruhte – neben gelegentlichen Gastauftritten von Vertretern der APW an unserer Hochschule und Veröffentlichungen – in erster Linie auf dem Einblick in die Wirkung der Fachgruppe Geschichte. Vielleicht sagt auch jemand, er habe Dr. Kruppa als Fachgebietsleiter gefürchtet; aber ich hatte da keine Vorbehalte. Aber es war, sagen wir mal, auch das Bild der APW nach außen. Man hatte das Gefühl, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dort sind vor allem Lehrplanentwickler, Beobachter und Kontrolleure in einer Person. Einen eigenständigen Forschungsansatz hatte die mit den beiden Mitarbeiterinnen Dr. Annedore Krause und Dr. Inge Seidel und ihrem Leiter Dr. Reinhold Kruppa sehr kleine Gruppe nicht verfolgt bzw. verfolgen können. Schlussendlich: Zwischen dem, was in der APW passierte, und dem Schul-, Unterrichtsleben sah ich keine konstruktive Verbindung.

Was die Situation nicht überschaubarer machte, waren die Beziehungen zwischen der APW und dem Ministerium für Volksbildung. Wissenschaftliche Beratung für politische Entscheidungen habe ich da nicht erkennen können, zumindest nicht auf der Ebene, in die ich Einblick hatte. Die APW als ein verlängerter Arm des Ministeriums – das traf nach meiner Wahrnehmung eher zu. Was dieses Geflecht anbelangt, da könnte Prof. Dr. habil. Wendelin Szalai exakter Auskunft geben. Er hat über längere Zeit in weitaus engerem Kontakt zur APW gestanden, dabei sicher auch die Wechselwirkungen, die es zwischen APW und Ministerium sowie APW und Wissenschaftsbereichen gegeben hat, wahrgenommen.

Sie sagten, es war Ihnen nicht ganz klar, welche Aufgaben die APW hatte. Welche Aufgaben erwartete man von Ihnen? Wurde das kommuniziert? Und welche Aufgaben sahen Sie persönlich, welche Aufgaben wollten Sie übernehmen, vielleicht sogar welche Probleme, Sie haben ja vorhin schon auf einige hingewiesen, anpacken?

So unerwartet und ungewollt ich dann im Herbst 1988 an der APW landete, so wenig wurde ich dort aus einem speziellen Grund erwartet. Vorgesehen war für mich, dass ich nach einem Jahr der „Einarbeitung“ die Leitung der Fachgruppe übernehmen sollte.

Das Wichtigste für mich war, die Beziehung zur Praxis nicht zu verlieren. Ich wusste zwar nicht so richtig, wie das gelingen könnte, wollte aber auf alle Fälle mit den Leuten weiterreden, mit denen ich vorher auch geredet habe, als ich in Dresden war. Ich wollte den Kontakt zu den Bereichen nicht auf schriftliche Anforderungen oder einzelne Tagungen reduzieren. Ganz schnell wurde ich aber wohl nach außen nicht mehr zuerst als Mitstreiterin wahrgenommen, sondern da sind Sie dann „die APW“, die weise Sprüche sagt. Also ich kann Ihnen eher sagen, was ich nicht wollte, als das, was ich wollte.

Meine erste größere „Aktion als APW“: Es war die Zeit der Einführung neuer Unterrichtsmaterialien in den Klassen 5 und 6. Da fühlte ich mich ja auch zu Hause. Gemeinsam mit Prof. Hans Wermes (Universität Leipzig)¹¹ unterstützten wir mit Referat und Diskussionsrunden mit Fachberaterinnen und Fachberatern die landesweite Einführung.

In zwei weitere Aufgabenstellungen, die traditionell bei der APW lagen, wurde ich noch 1988 einbezogen. Das war zum einen die Forschungsplanung, zum anderen die Lehrplanentwicklung.

Erst einmal zum Letzteren: Im Ministerium für Volksbildung gab es die Entscheidung, für die Klassen 7 und 8 mit dem Volumen von zwei Wochenstunden aus unterschiedlichen Fächern heraus Kurse zu entwickeln, aus denen die Schülerinnen und Schüler interessengeleitet einen auswählen konnten. Auch Geschichte gehörte zu diesen Fächern. Das dafür zu entwickelnde Programm sollte einen weit gefassten Rahmen haben, um den Unterrichtenden mit ihren Schülerinnen und Schülern viele eigene Entscheidungsmöglichkeiten zu bieten. Deshalb sollte es nicht um einen Lehrplan, sondern um ein „Rahmenprogramm“ gehen. Die Arbeiten daran haben Ende 1988 angefangen. Begonnen haben sie für mich mit einer Fahrt nach Rostock. An der dortigen Universität wurden schon seit vielen Jahren Untersuchungen zur außerunterrichtlichen Arbeit durchgeführt und es gab gute Beziehungen zu erfahrenen Praktikern auf diesem Gebiet. Nach telefonischer Absprache bin ich also hingefahren und wir – Dr. Günter Kosche,¹² Dr. Helga Maaß¹³ und ich – haben uns hingesetzt und diskutiert, welche Möglichkeiten es für einen solches Kursprogramm geben könnte. Später sind durch Vermittlung von Günter Kosche zwei Lehrer dazugekommen, die große Erfahrungen in der Arbeit mit den Arbeitsgemeinschaften „Junge Historiker“ hatten. Studienrat Dr. Hartmut Schö-

¹¹ Prof. Dr. Hans Wermes (1926-2010); Professor für Geschichtsmethodik an der Universität Leipzig.

¹² Dr. Günter Kosche, geb. 1940; 1977-1991 Oberassistent für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Universität Rostock; 1991-2006 Geschichtsdidaktiker an der Universität Rostock, seit 1992 Oberstudienrat im Hochschuldienst.

¹³ Dr. Helga Maaß (1929-2012); 1959-1991 Assistentin bzw. Oberassistentin für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Universität Rostock.

mann (Stralsund) und Studienrat Peter Kruse aus Wismar konnten besonders gut einschätzen, was in einem solchen Kurs real machbar ist und bei den Schülerinnen und Schülern auf authentisches Interesse stoßen könnte. Gemeinsam mit Dr. Gerd Sonnenfeld, Mitarbeiter des Ministeriums für Volksbildung, dann des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, konnten wir die Arbeit in der Wendezeit abschließen. Im März 1990 erschien das Ergebnis als „Rahmenprogramm: Überall, wohin du schaust, Geschichte“ als vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft bestätigte Arbeitsgrundlage ab dem Schuljahr 1990/91. Das war kein normaler Lehrplan und er entstand in einer turbulenten Zeit, aber er entstand in konstruktiver Zusammenarbeit. Als ich dann 1991 den ersten Lehrplan Geschichte für das Land Mecklenburg-Vorpommern gesehen habe, kamen mir einige Gedanken sehr bekannt vor. Das hat mich gefreut.

Auch noch 1988 gab es in einer Beratung den Auftakt zu Vorbereitungen für die zentrale Forschungsplanung Pädagogik ab 1990. Was sich daraus für die Fachgruppe und für mich konkret ergeben sollte, wurde mir nicht so richtig klar. Ich habe da für mich entschieden, das zu machen, was ich als Vorarbeit für Weiteres (was ja nicht unbedingt in meine Zeit an dieser Stelle fallen musste) für notwendig hielt.

Konkret ging es darum festzuhalten, was an den einzelnen Wissenschaftsbereichen für Geschichtsmethodik an den unterschiedlichen Standorten abgestimmt miteinander gemacht wurde. Es ging um eine Koordinierung zwischen den Wissenschaftsbereichen. In der Methodik des Geschichtsunterrichts funktionierte das im Großen und Ganzen. Also habe ich dann aufgeschrieben, wozu die Einzelnen forschten, und da hat man auch gesehen, wo es Überschneidungen und Synergien gab. Und ich war der Meinung, was die jeweilige Schwerpunktsetzung angeht, das geht so. Damit habe ich nichts über die Qualität gesagt. Aufgefallen war mir bei der Zusammenstellung, dass wir doch ziemlich im eigenen Saft schmorten. Den Blick über die DDR-Geschichtsmethodik hinaus gab es kaum, das betraf auch den Blick in die Vergangenheit der Geschichtsmethodik und des Geschichtsunterrichts.

Die Überlegungen zur Weiterentwicklung einer koordinierten Forschung waren eine gute Gelegenheit, einen Gedanken konstruktiv aufzugreifen, der immer schon mal aufgekommen war, bislang aber nicht Gestalt angenommen hatte: die Einrichtung eines Doktorandenseminars für unsere Disziplin. Wenn man die Forschung stärker koordinieren wollte, musste man ja mit denen anfangen, die in der Forschung verstärkt tätig waren. Nicht die Lehrer im Hochschuldienst und die unbefristeten Assistenten oder Dozenten waren es, sondern diejenigen, die Arbeiten schrieben, die Aspiranten, Forschungsstudenten und befristeten Assistenten. Die Idee hatte es nicht schwer – wohl auch, weil es so etwas in anderen Fächern

schon lange gab. Ich hatte zunächst gedacht, dass es recht aufwendig wäre, das zu organisieren. Zum Glück aber hatte Dr. Annedore Krause gute Verbindungen zu einer ihrer ehemaligen Arbeitsstellen. So konnten wir im Gebäude des damaligen Instituts für Lehrerbildung Potsdam tagen und im Internat übernachten. Das erste Doktorandenseminar der Geschichtsmethodik fand dann im Frühjahr/Sommer 1989 statt. Es sollte im Weiteren jährlich stattfinden.

Wie haben Sie das Doktorandenseminar erlebt? Sie hatten da ja bereits mehrere Jahrestagungen besucht. Haben Sie Unterschiede in der Form des Austausches festgestellt?

Ja, es war schon ein Unterschied zu den Jahrestagungen, bei denen die Forschungsgruppenleiter ihre Ergebnisse vortrugen und vielleicht noch zwei aus dem gleichen Bereich einzelne Aspekte vertieften. Bei den Jahrestagungen waren ja Doktoranden, die im ersten oder zweiten Jahr waren, nur selten mit dabei und eine Stimme im Plenum hatten sie in der Regel auch nicht. Insofern war das Doktorandenseminar auch die Möglichkeit, Ansätze und erste Ergebnisse nicht nur in der eigenen Forschungsgruppe vorzustellen und zu verteidigen, sondern das auch einmal vor Kolleginnen und Kollegen zu tun, die zu anderen Aspekten arbeiteten. Das war eine Möglichkeit zu üben, auch den Blick zu erweitern und sich über Thesenpapiere der jeweiligen Aspiranten anderer Wissenschaftsbereiche darüber zu informieren, was woanders lief. Daraus ergaben sich dann auch gezieltere Kontaktaufnahmen. Das war eigentlich das, was mir, als ich damit anfang, wichtig war: dass die Doktoranden voneinander wissen, dass sie miteinander sprechen. Und das passierte auch, weil es das Gefühl gab, da ist jemand, mit dem kann man außerhalb des eigenen Bereichs reden und das kann auch etwas für meine eigene Arbeit bringen. Der Normalfall einer „Qualifizierungslaufbahn“ war ja so: Jemand, der studiert hat, geht in die Schulpraxis, kommt dann an „seine“ Hochschule zurück, wird befristeter Assistent oder nimmt eine Aspirantur auf oder wird gleich Forschungsstudent. Wenn es gut lief, ging es weiter mit den Schritten zum Oberassistenten und später dann zum Dozenten – und immer an der einen Hochschule bzw. Universität, ein Wechsel war selten.

Als Sie ihre Tätigkeit an der APW begannen, begannen sich auch in der DDR die Verhältnisse zu verändern. Wie haben Sie diese Zeit erlebt und inwiefern hat das Erleben Ihre Arbeit beeinflusst?

Im ersten Jahr an der APW gab es formal keine Veränderungen, aber dann ab Sommer 1989 war ich Leiterin der Fachgruppe. Persönliche Beziehungen, die eine Grundlage dafür hätten sein können, dass ich mich mit anderen vertraulich zu politischen Dingen austausche, die hatte ich an der APW noch nicht. Das war anders als ich es aus Dresden kannte. Da wusste ich immer, mit wem man worüber reden konnte. Was die Kommunalwahlen im März 1989 betraf: 1981 war ich von der Hochschule eingeteilt worden, bei den Kommunalwahlen in einem Dresdner Stadtteil als Wahlhelferin mitzuwirken. Als ich am Wahltag gegen Mittag in einer Pause nach Hause gegangen bin – wir hatten uns im Wahllokal abgewechselt –, da hörte ich im Radio Angaben zur Wahlbeteiligung. Und das war ein krasser Unterschied zu dem, was ich bei uns im Wahllokal registriert hatte. Und auch bei der Auszählung nach Ende der Wahlen, an der ich teilnahm, habe ich gesehen, wieviel Nein-Stimmen und wie viel ungültige Stimmen es gab. Als am nächsten Tag die Wahlergebnisse bekannt gegeben wurden, wusste ich, dass das nicht stimmen kann. Ich habe damals mit mehreren Kollegen darüber gesprochen, also mit denen, von denen ich dachte, die wissen mehr als ich. Und da habe ich erfahren, dass das eigentlich normale Praxis war und bin dann bei den nächsten Wahlen nicht wieder Wahlhelferin geworden. Aber ja, ich bin nicht aufgestanden und habe gesagt, dass das nicht stimmen kann und ich habe auch keine Briefe geschrieben oder Ähnliches. Aber aus dieser Erfahrung heraus war mir 1989 klar, dass diejenigen, die sagten, dass die Wahlergebnisse nicht stimmten, dass die die Wahrheit sagten.

*Wie war das für Sie, als Sie sahen, dass da jetzt nicht einzelne was wissen und sich wie Sie an Kolleg*innen wenden, sondern dass eine ganze Gruppe aufsteht und sich öffentlich beschwert?*

1988/89, das war nach unserem Umzug nach Berlin. Wir haben mit vielen Bekannten Kontakt aufgenommen, die wir aus Dresden kannten und in der Zwischenzeit in Berlin waren, oder ehemalige „Berliner“, die dann zwischendurch in Dresden waren. Und so haben wir relativ viel Besuch gehabt und sind auch zu anderen eingeladen worden. Im Gespräch konnte man ja gar nicht an der Politik vorbei. Im Ergebnis sind wir eigentlich immer ziemlich ratlos auseinandergesgangen – das war zumindest mein Gefühl.

Es ist für mich nicht ganz einfach zu erklären, wie das über Jahre funktioniert hat. Der dafür später gefundene Begriff von der „Schiere im Kopf“ trifft es wohl ganz gut. Vor unserem letzten Umzug habe ich beim Sortieren von Unterlagen einen Zettel gefunden, mit dem ich meinen Sektionsdirektor in Dresden bat – das muss

1987 gewesen sein –, am 1. Mai nicht an der Maidemonstration teilnehmen zu müssen. Der 1. Mai verlängerte ein Wochenende und ich wollte nach Kröpelin fahren zu meiner Mutter, die schwer krank war. Als ich den Zettel nun wieder gelesen habe, da habe ich mich richtig geschämt. Da war die Furcht vor einer drohenden Auseinandersetzung. Heute fragt man, warum denn? Gedanklich vorausseilend: Am 1. Mai werden viele Studentinnen und Studenten auch nicht da sein und dann wird es heißen, Lehrkräfte haben auch gefehlt. Vorausseilender Gehorsam, dieses „Abducken“, perfektioniert über Jahre, half scheinbar bei kleineren wie größeren Entscheidungen, aber jetzt – 1989 – nicht mehr.

Es war so eine Grundstimmung: So geht's nicht mehr weiter. Aber wie sonst? Das war auch nicht klar. Ich glaube, im November 89 haben viele Leute erst einmal aufgeatmet und waren erleichtert, dass diese Situation beendet war und das auch unblutig. Ich glaube schon, dass das für viele ein großes Aufatmen war, unabhängig davon, welche Vorstellungen sie darüber hatten, in welche Richtung es weitergehen sollte.

Haben Sie in dem Moment für sich und die APW mehr Handlungsspielraum wahrgenommen und gab es Überlegungen, die Position, die Sie in der APW hatten, zu nutzen um das Neue zu gestalten?

Ja, ich hatte dann mehr Handlungsspielraum. Aber mir war auch klar, dass die APW, wenn sie so blieb, wie sie war, keinen Bestand haben würde. Dabei gab es eigentlich zwei Entwicklungen. Einerseits war das die Zeit, in der ich am freiesten agieren konnte. Alles, was früher sehr mühsam war und sei es nur, dass ich einen Veranstaltungsraum haben wollte. Es war auch die Zeit, in der die APW ein Forschungsinstitut – wirklich eine Akademie – hätte werden können. Aber – und das war die zweite Seite – das hätte ein Mindestmaß an Zeit gebraucht, die real nicht da war. Mit der relativ schnellen Entscheidung für die Einheit war im Grunde, so sah ich es, festgelegt, dass Bildung künftig Ländersache wird. Im Einigungsvertrag hieß es dann auch im Artikel 3, dass alle Forschungseinrichtungen, die überregional betrieben werden, in die Hoheit des Landes übergehen, in dem sie sich befanden. Damit konnte das Land Berlin dann entscheiden, ob man die APW auflöst. Also, es war für mich eine produktive Zeit mit einer bisher nicht gekannten Kombination von Selbstständigkeit und Verantwortung. Und gleichzeitig immer im Hinterkopf: Das wird nichts mehr, das ist alles nur noch auf Zeit.

Sichtbar ist diese Ambivalenz, wie ich finde, dann auch in der Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht in den Klassenstufen 5 bis 10, die an der APW ent-

standen ist und 1990 vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft herausgegeben wurde.

Können Sie berichten, wie das Dokument entstanden ist?

Da muss ich etwas ausholen: Relativ bald nach dem 9. November 1989 gab es eine Mitarbeiterversammlung der APW, entweder im Kino ‚International‘ oder im ‚Kosmos‘, auf der die Leitung der APW darüber informierte, welche Aufgaben die APW jetzt habe. In der nachfolgenden Diskussion spielten dann nicht die aus nachvollziehbaren Gründen noch verschwommenen Vorstellungen zu den neuen Aufgaben eine Rolle. In der Mehrzahl der Beiträge von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ging es um (z. T. vor Jahren) abgelehnte Artikel, nicht aufgegriffene Ideen und andere Verletzungen. Das war für diejenigen, die da jahrelang, 20 oder mehr Jahre, gearbeitet haben, auch wirklich etwas, das in dem Moment endlich einmal gesagt werden musste. Aber dabei durfte das Überlegen doch nicht stehen bleiben. Und da habe ich etwas gemacht, was ich vorher nie gemacht habe. Und auch als ich es gemacht hatte, habe ich gedacht, hättest du mal den Schnabel gehalten: Ich bin aufgestanden und hab gesagt, dass das alles sicher schmerzlich war und ist und dass man jetzt alle Kraft daran setzen müsste, zu beweisen, dass die APW dazu in der Lage ist, sich zu reformieren, sonst gibt es die APW in einem Jahr nicht mehr. Die Reaktionen waren unterschiedlich, aber das war egal. Ich hatte eines erreicht: Ich war aufgefallen und dadurch waren dann für mich innerhalb der APW mehr Türen offen als vorher. Das hat mir dann wirklich geholfen, ich war manchmal richtig erstaunt.

Dann hat es auf der Grundlage dieser Versammlung eine Präzisierung der Aufgaben der APW gegeben. Im Mittelpunkt der Arbeiten unserer Fachgruppe zur Neuorientierung des Geschichtsunterrichts stand die Aufgabe, für den Unterricht in den Klassen 8 bis 10 ein tragfähiges Arbeitspapier für das Schuljahr 1990/91 zu entwickeln. Das war in der Zeit, in der es von mehreren Seiten die Forderung gab, den Geschichtsunterricht entweder ganz oder zumindest in den Klassen 8 bis 10 auszusetzen.

Uns in der Fachgruppe ging es so wie vielen anderen in diesen Umbruchszeiten. Jeder für sich stand immer wieder vor Fragen: Warum hast du..., warum hast du nicht..., warum hast du nicht früher gemerkt, früher gesehen, dass...? Und gemeinsam standen wir vor der Frage: Was jetzt und was jetzt zuerst?

Viel miteinander reden, viel aus der öffentlichen Diskussion aufnehmen, Diskussionsangebote besonders von Lehrerinnen und Lehrern, Fachberaterinnen und Fachberatern nutzen – und das alles auf unser Vorhaben beziehen: Das waren die

ersten Schritte zur „Arbeitsgrundlage“. Uns wurde schnell bewusst: Wenn wir es mit einer Erneuerung des Geschichtsunterrichts ernst meinten, dann ging das nur mit der Sicht auf den gesamten Geschichtsunterricht, d. h. die Klassen 5 bis 10. Darüber waren wir uns in der Fachgruppe einig, auch wenn klar war, dass für jeden von uns das Päckchen dann größer war. Was typisch (und gut) war für die damaligen Verhältnisse: Es gab vor Außenstehenden keinen Erklärungsbedarf. Dr. Gerd Sonnenfeld, der an den Arbeiten beteiligt war, zog mit.

Durch unsere Teilnahme an der öffentlichen Diskussion waren wir zu Adressaten geworden. Sowohl über die Fachzeitschrift als auch über Briefe an die APW und uns persönlich wurden Anregungen, Vorschläge und Forderungen an uns herangetragen, was alles geändert werden musste. Und da das eben auch die Zeit war, in der die „Runden Tische“ entstanden, haben wir uns dafür entschieden, Personen, von denen wir ja jetzt auch die Adressen hatten, anzuschreiben und sie zu fragen, ob sie mitmachen würden. Eingeladen hatten wir auch alle Parteien und politischen Kräfte, wie z. B. das Neue Forum, soweit wir deren Adressen hatten, und einzelne Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer, die wir kannten. Und dann haben wir am 7. Dezember 1989 eine erste Zusammenkunft gemacht mit den Leuten, die kommen wollten und konnten. Die Gruppe veränderte sich über die Sitzungen auch noch einmal; Leute, die zu Anfang dabei waren, brachten zur nächsten Sitzung noch jemanden mit, andere kamen nicht wieder oder von ganz woanders her; es war ein loser Kreis, aber er hat – was mich selber anging und die Arbeit an der Arbeitsgrundlage – unheimlich geholfen, weil man da auch gemerkt hat, wie unterschiedlich die Vorstellungen waren. Sie nebeneinanderzustellen, gemeinsam zu gewichten, daraus jetzt etwas zu machen, was man letztlich allen Lehrerinnen und Lehrern, die Geschichte unterrichten, vorlegen kann, das war gleichermaßen herausfordernd wie interessant.

Die schwierigste Situation für mich war, als ich am Anfang der ersten Beratung sagen musste: Der Geschichtsunterricht, so wie er jetzt ist, mit der alleinigen Ausrichtung auf das marxistisch-leninistische Geschichtsbild, das können wir nicht weiter als die Grundlage für den Geschichtsunterricht aller Kinder dieses Landes ansehen; wir müssen uns öffnen. Dieser erste Satz war für mich der bitterste, weil das ja eine Bankrotterklärung für all das war, was ich vorher gemacht hatte. Natürlich waren die Beratungen dann auch schwierig; es waren da Menschen, die unterschiedlichste Vorstellungen vom Ziel der Beratung hatten, die sich in ganz unterschiedlichen persönlichen Situationen befanden und die manchmal einfach einen Raum brauchten, um darüber zu sprechen, was ihnen passiert war oder worüber sie jahrelang versucht haben, öffentlich zu reden, aber daran gehindert wurden. Es war recht schnell eine Atmosphäre entstanden, in der das mit gegenseitigem Verständnis aufgenommen wurde und daraus resultierende Forderungen und

Vorschläge ernsthaft beraten werden konnten. Diskutiert haben wir dann im Grunde zwei Forderungen, die sich scheinbar entgegenstanden. Das eine war die Forderung, dass ein Rahmenplan den Lehrerinnen und Lehrern nicht nur scheinbar, sondern wirklich Freiheit lassen müsste bei der Gestaltung des Unterrichts mit ihren Schülerinnen und Schülern. Die andere Forderung war: Das und das und das muss unbedingt in den Rahmenplan rein (z. B. Nichtangriffspakt zwischen der UdSSR und Hitlerdeutschland, Mauerbau, Schießbefehl und Maueropfer). Und in diesen Ansprüchen zwischen Freiheit und Verbindlichkeit haben wir dann gemeinsam versucht, einen guten Rahmenplan zu bauen.

Auf der Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten für den Plan, in dem beide Forderungen zusammengeführt werden könnten, habe ich mich dann stark am damaligen Westberliner Lehrplan orientiert. Ich hatte mir, soweit das über die Bibliothek im Pädagogischen Zentrum in Westberlin möglich war, Lehrpläne verschiedener Bundesländer angesehen. Die starke Stoffgliederung, die für den Berliner Lehrplan typisch war, erschien mir in der Situation, in der Lehrer eine Orientierung gewinnen sollten, ohne dass große Erklärungen nötig wären, am geeignetsten. Den dann entwickelten Grundaufbau und die Argumente, warum ich mich dafür entschieden habe, habe ich dann auf der dritten und letzten Beratung vorgestellt und begründet. Dass die Beratungen dann zu Ende waren, hat viele etwas enttäuscht. Aber ich sah für uns als APW und auch für mich als deren Mitarbeiterin zu der Zeit, als die Abwicklung der Institution beschlossen war, keine Legitimation zur Fortführung der Beratungen mehr.

Die konkrete Ausgestaltung der Arbeitsgrundlage, die Diskussion erster Entwürfe erfolgte in einem engeren Kreis, der sich jedoch nicht abschottete. Neben Vorschlägen von Fachkommissionen, Arbeitsgruppen und Lehrerinnen und Lehrern, die uns über die APW bzw. das Ministerium für Bildung erreichten, unterstützten uns Ausarbeitungen von Methodikern, besonders von Dr. habil. Renate Kappler (PH Dresden), Prof. Dr. Horst Diere (Uni Halle),¹⁴ Prof. Dr. Florian Osburg (HU Berlin),¹⁵ Dr. habil. Dieter Hallek (PH Magdeburg)¹⁶ und Prof. Dr. Martin Richter (Uni Greifswald).¹⁷

¹⁴ Prof. Dr. Horst Diere (1928-2023); 1970-1992 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Universität Halle-Wittenberg; 1977-1988 Vorsitzender der Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts.

¹⁵ Prof. Dr. Florian Osburg (1928-2019); Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Humboldt-Universität Berlin.

¹⁶ Dr. Dieter Hallek, geb. 1941; 1985-1992 Hochschuldozent am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg; 1992-1996 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Magdeburg; 1996 erneute Berufung zum Hochschuldozenten; 2005 Emeritierung.

¹⁷ Prof. Dr. Martin Richter, geb. 1930; 1987-1992 Professor für Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald.

Neben der Arbeitsgrundlage waren aus meiner Sicht auch Schulbücher vieler Verlage aus den alten Bundesländern für die Unterrichtenden eine willkommene Unterstützung. Also beides zusammen, Arbeitsgrundlage und die Lehrbücher (und zwar unabhängig von deren Erscheinungsjahr), konnte seinerzeit mehr Sicherheit für die Planung und Durchführung des Geschichtsunterrichts bringen.

Gab es Reaktionen auf die Arbeitsgrundlage? Der Satz, „das marxistisch-leninistische Geschichtsbild, können wir nicht weiter als die Grundlage für den Geschichtsunterricht aller Kinder dieses Landes ansehen“, findet sich ähnlich ja auch in dem Dokument und wird sicher viele Lehrpersonen entweder bestätigt oder herausgefordert haben.

Es gab durchaus ein Interesse an weiteren Erklärungen, aber Frontalangriffe oder regelrechte „Verrisse“ hat es (meiner Kenntnis nach) nicht gegeben. Wo wir die Möglichkeit sahen, die Arbeitsgrundlagen in ihren Möglichkeiten und Grenzen zu diskutieren, haben wir das getan, vor allem im Zusammenhang mit ihrer Einführung im Herbst 1990. Eine Kritik, die durch die Veröffentlichung in der Fachzeitschrift größere Aufmerksamkeit erhielt, war berechtigt. Eine Kollegin bemängelte, dass die Oktoberrevolution nicht mehr auftauchte.¹⁸ Dahinter steckte die Sorge, dass mit der Arbeitsgrundlage eine neue Einseitigkeit Einzug halten könne. Wer sich noch daran erinnert, dass das Überarbeiten von Texten zu jener Zeit viel mit Schneiden und Kleben zu tun hatte, wird verstehen können, dass es hier einen Überarbeitungsfehler gab.

Wie sehr haben Sie darauf vertraut, dass es den Lehrpersonen gelingen würde, sich vom Paradigma der Parteilichkeit zu lösen und einen multiperspektivischen Blick auf Vergangenheit und Geschichte zu entwickeln, der ja mit der Arbeitsgrundlage verbunden ist?

Die Lehrer und Lehrerinnen waren doch in einer vergleichbaren Situation wie wir. Dass das so nicht weiterging, das wussten sie (bis auf wenige Ausnahmen) doch auch. Da hatte ich keine Sorge. Und wenn die Arbeitsgrundlage so viel erreicht hat, dass sie als Antwort auf die Frage ‚Nach welchen Zielen, mit welcher

¹⁸ Zirnstein, Barbara: Bedenken einer Geschichtslehrerin, in: Geschichte – Erziehung – Politik (GEP) 1 (1990), H. 2, S. 117-118. Siehe dazu auch: Iffert, Hannelore: Ein „Loch“ im Geschichtsunterricht, in: ebd. H. 5, S. 393-395; Osburg, Florian: Keine neuen Einseitigkeiten zu lassen, in: ebd., H. 6, S. 489-499.

stofflichen Basis kann ich meinen Unterricht planen und gestalten?’ angenommen wurde, dann war doch das Ziel erreicht. Dass die Arbeitsgrundlage nicht lange halten würde, das war klar, weil spätestens nach der Konstituierung der Länder jeweils eigene Rahmenpläne entwickelt werden würden. Diese Entwicklung war vorauszusehen, denken Sie nur an den Dresdner Entwurf.

Besonders in der Anfangsphase der Entstehung der Arbeitsgrundlage hatte diese Arbeit für mich noch eine weitere Funktion: Wir dürfen nicht vergessen, dass der Geschichtsunterricht wirklich grundsätzlich zur Disposition stand, vor allen Dingen in den Klassenstufen 8, 9 und 10. Und wir haben in Dresden, aber auch in anderen Ausbildungsstätten, neben den Lehrern für Deutsch und Geschichte vorrangig die Kombination Russisch und Geschichte ausgebildet. Für diese Lehrerinnen und Lehrer war seinerzeit das Fach Russisch schon weg. Für die Dresdner Hochschule war in den letzten Jahren der DDR noch eine Lehrerausbildung in der Kombination Freundschaftspionierleiter und Geschichte hinzugekommen. Arbeit als Freundschaftspionierleiter gab es in den Schulen jetzt auch nicht mehr. Wenn nun auch noch das Fach Geschichte zu größeren Teilen ausgesetzt worden wäre... Das war bei mir im Hinterkopf schon drin. Auch deshalb habe ich, wo ich die Möglichkeit sah, dafür plädiert, schnell Gedanken zur Neuorientierung im Geschichtsunterricht zu diskutieren und damit gegen die Aussetzung des Fachs zu arbeiten. Außenstehende Beobachter vermissten deshalb vielleicht ein aus ihrer Sicht angemessenes Maß an Reue, Entschuldigung, Selbstkritik und aufarbeitender Fehleranalyse.

In der Mitarbeiterversammlung der APW 1989 haben Sie geäußert, dass es die APW in einem Jahr nicht mehr geben könne. So schlecht war die Prognose nicht. Die APW wird aufgelöst. Wie geht es bei Ihnen weiter?

Ich bleibe noch ein bisschen in der Zeit vor der Auflösung. Diese Zeit war für uns schwierig, auch weil Dr. Kruppa im Herbst 1990 einen ganz bösen Unfall hatte und dann bis zum Ende der APW nicht mehr im Dienst war. Er hat uns mit seinen langjährigen Erfahrungen und mit seinem Verfahrenswissen gefehlt, z. B. hätte er die Archivierung viel fachgerechter machen können als wir, weil er über viele Jahre an den Vorgängen beteiligt war und Vorhandenes sachgerecht wichten konnte. Ich habe mich dann damit getröstet, dass ich dachte, wer weiß, wer auf der nächsten Stufe sortiert und aussortiert. Was mich persönlich anging: Ich erhielt im Dezember 1990 eine Krebsdiagnose. Da haben mich dann meine Chancen zu überleben über eine längere Zeit mehr beschäftigt als das Ende der APW. Ich hätte mir vorstellen können, irgendwie in der zweiten Phase der Lehrerausbildung

ein Tätigkeitsfeld zu finden, allein ausgehend von meinem bisherigen Einsatz in der schulpraktischen Ausbildung und Praktikumsbetreuung an der Pädagogischen Hochschule Dresden. Die Information, dass man für Berlin beschlossen habe, keine und keinen aus dem Osten aufzunehmen, erreichte mich, bevor ich meine Bewerbungsunterlagen zurückbekam. Damit hatte ich die „Chance“, die Absage nicht so persönlich zu nehmen.

Zwei Kollegen aus der APW, Dr. Petra Moritz (Politische Bildung)¹⁹ und Prof. Dr. Wolfgang Schlimme, (Geografie)²⁰ haben in der Zeit, als ich krank war, ein Projekt im Rahmen damals üblicher Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) auf die Beine gestellt: „Jugend in Europa“, gefördert von der Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen in Berlin.²¹ Sie haben mich gefragt, ob ich mitmachen und den Bereich Geschichte übernehmen würde. Das eröffnete mir die Möglichkeit, gleich aus der Krankschreibung heraus wieder arbeiten zu können. Das war ein großes Glück. Das Projekt war auf zwei Jahre angelegt, Projektleiter war Prof. Dr. Franke.²² Im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit stand eine Befragung von Kindern und Jugendlichen der Klassenstufen 7 bis 9 in Berlin und Brandenburg zu Europa bzw. einzelnen Ländern und Regionen in Europa. Jeder von uns arbeitete für sein Fach mit Blick auf die sich abzeichnenden Ergebnisse an Materialien für den Unterricht und Lehrkräfte. Wir haben danach noch ein zweijähriges Folgeprojekt bewilligt bekommen, diesmal über die Landeszentrale für politische Bildung Berlin. Das gab uns die Möglichkeit, die Ergebnisse der Untersuchung weiter zu differenzieren und zu publizieren. Wichtig war für uns, die Ergebnisse in den Schulen, in denen wir die Erhebungen durchgeführt haben, vorzustellen. Dazu gab es Veranstaltungen u. a. in Zusammenarbeit mit der Europäischen Akademie Berlin und eine Mitarbeit in einem Projekt des Georg-Eckert-Instituts zu Fremdenfeindlichkeit in Schulbüchern. Wir haben immer versucht, aus unserem Anliegen heraus wirksam zu werden. Das ist uns aber nur bedingt gelungen, weil wir es nicht geschafft haben, wenigstens in Ansätzen ein Netzwerk aufzubauen. Unsere „APW-Vergangenheit“ war dabei nicht gerade förderlich.

¹⁹ Dr. Petra Moritz, geb. 1950; in den 1990er Jahren Fachkoordinatorin und Dozentin am wbl (Weiterqualifizierung brandenburgischer Lehrerinnen und Lehrer) in Potsdam und Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Politik am Zentralinstitut für Fachdidaktiken der Freien Universität Berlin.

²⁰ Dr. Wolfgang Schlimme; Leiter der Sektion für den Geographieunterricht an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

²¹ Siehe dazu Iffert, Hannelore/Moritz, Petra/Schlimme, Wolfgang: „Jugend und Europa.“ Teil 1: „Jugend im Land Brandenburg – Kenntnisse, Bewertungen, Urteile, Einstellungen und Wünsche zu Europa.“, Teil 2: „Jugend im Land Berlin – Kenntnisse, Bewertungen, Urteile, Einstellungen und Wünsche zu Europa.“, Berlin 1995.

²² Prof. Dr. Kurt F. K. Franke (1929-2005); ab 1975 Professor für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Berlin/Freien Universität Berlin, 1990-1995 Gastprofessor an der Humboldt-Universität Berlin und der Universität Potsdam.

Geschichtsdidaktisch waren Sie nicht mehr aktiv. Haben Sie die Entwicklungen in der Geschichtsdidaktik trotzdem verfolgt, z. B. durch eine Teilnahme an den entsprechenden Tagungen?

An der Dresdner Jahrestagung im Sommer 1990 habe ich noch teilgenommen, dann aber nicht mehr. Vom Projekt „Jugend in Europa“ her hat es keine Initiativen in Bezug auf eine engere Vernetzung mit der Geschichtsdidaktik gegeben. 1994 kam der Krebs zurück und ich habe mich dafür entschieden, das, was an Kraft da war, auf die gemeinsame Arbeit im Projekt zu konzentrieren. Hinzu kam, dass in dieser Zeit dann auch jede und jeder um den eigenen Arbeitsplatz gebangt hat. Ein Bedürfnis, mich zu sehen, gab es nicht, und von meiner Seite war das auch so. Ich war raus, das war klar. Prof. Franke hat mich noch einmal überreden können, mich auf eine Stelle zu bewerben, die an der Martin-Luther-Universität Halle ausgeschrieben war. Er hat mich überzeugt mit diesem berühmten „Wenn man sich nicht selbst bewirbt, dann kann man ja auch nicht irgendwo rankommen“. Und dann kam die Einladung zum Vortrag. Natürlich wusste ich schon im Vorfeld, dass das eine Quotensache war, weshalb man mich einlädt: erstens eine Frau und zweitens eine Ossi. Anstatt höflich abzusagen, habe ich die Sache laufen lassen. Ich hatte wirklich keine Illusionen, aber gehofft, das mit Anstand überstehen zu können. Und da ging es mir dann wirklich schlecht: Ich hatte weder in noch zur Geschichtsmethodik bzw. -didaktik etwas zu sagen.

*Aber so ganz abgeschlossen mit der Geschichtsdidaktik haben Sie dann doch nicht, wenn wir den Begriff mal etwas weiter fassen. Sie sind später noch mal wieder Lehrbuchautorin geworden. Wie kam das zustande und sind Sie da dann auch ehemaligen Kolleg*innen begegnet; viele waren ja ebenfalls bei Schulbuchverlagen unter Vertrag.*

Angesprochen wurde ich schon vorher, noch zu Zeiten der Existenz der APW. Da kam ein Redakteur vom Diesterweg-Verlag zu uns. Der Verlag hatte die ‚Geschichtliche Weltkunde‘ im Programm und die Idee, dass man zu den jeweiligen Bänden kleine Lehrerheftchen macht, in denen zu einigen Lehrbuchelementen Erläuterungen gegeben werden. Daran habe ich mich beteiligt, übrigens in einer guten Zusammenarbeit mit Waltraut Herzberg, einer Geschichtsmethodikerin von der HU Berlin.

Beim Cornelsen-Verlag gab es in der Zeit meiner Arbeit im Projekt das Vorhaben, unter Leitung von Prof. Franke ein neues Schulbuch mit Begleitmaterialien zu entwickeln. An Letzterem sollte ich mitarbeiten. Als Autoren für das Schulbuch

waren Fachwissenschaftler vorgesehen. Das Projekt blieb gleich in den Anfängen stecken. Mehrere Jahre später kam dann ein Angebot vom Diesterweg-Verlag, an den Regionalausgaben Sachsen und Thüringen der Reihe „Expedition Geschichte“ mitzuwirken, auch an den Schülerarbeitsheften und Lehrerhandbüchern. Das habe ich dann gerne angefangen. Mein Verlagskontakt lief über den Redakteur für die „Expedition Geschichte“ Ulrich Steppat. Über ihn habe ich potentielle Autorinnen und Autoren gefunden, andere habe ich selbst angesprochen. Die meisten waren Lehrerinnen und Lehrer, die ich bereits aus anderen Zusammenhängen kannte. Und natürlich gehörten zu ihnen auch mit der Geschichtsmethodik bzw. -didaktik Befasste, z. B. Prof. Dr. Osburg als einer der Herausgeber und Werner Isensee (Magdeburg),²³ mit dem ich besonders bei den Schülerarbeitsheften zusammenarbeitete. Diese Arbeit habe ich sehr gerne gemacht, sie erinnerte mich manchmal an „Kniff und Trick“ aus vergangenen Zeiten.

Wenn Sie zurückblicken auf die Zeit, die wir eben betrachtet haben, wie würden Sie die Entwicklung, die sich da vollzogen hat, charakterisieren?

Das war nicht gerade das, was ich mir vorgestellt habe, geschweige denn gewünscht, und da waren auch Jahre dabei, in denen ich schwer krank war. Ich denke, das hat mich in Bezug auf einige Dinge abgestumpft. So waren auch Arroganz und Häme, die mir gelegentlich begegneten, besser zu ertragen. Bei wem sollte ich mich auch beschweren. In der Mehrzahl der Begegnungen ging es vernünftig zu. Ich habe Menschen kennengelernt, da hätte ich mir gewünscht, sie früher getroffen zu haben. Im Arbeitsamt Berlin-Mitte, das war damals im ehemaligen Gebäude der Stasi-Zentrale in der Normannenstraße untergebracht, da gab es eine Extra-Abteilung für Wissenschaftler. Ich war da schon in guter Gesellschaft.

Ich würde noch einmal auf die Geschichtsmethodik zurückkommen und das vielleicht mit einem Blick in die Zukunft verbinden wollen. Nach 1990 gab es verschiedene Versuche, Geschichtsmethodik und Geschichtsdidaktik ins Gespräch zu bringen und bei einigen auch die Hoffnung, dass man aus der Geschichtsmethodik etwas mitnehmen könnte in die Geschichtsdidaktik. Was würden Sie sich da wünschen?

²³ Dr. Werner Isensee (1951-2010); 1973-1994 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg.

Nun ja, wenn man die Disziplin der Geschichtsmethodik einschließlich der sie „praktizierenden“ Lehrkräfte eliminiert, dann sollte man sich nicht wundern, dass die Ideen der Geschichtsmethodik damit dann auch weg sind. Das ist so, leider. Dagmar Klose²⁴ in Potsdam war die einzige, die in der Wendezeit zur Professorin berufen worden ist. Das ist die Seite der konsequenten Abwicklung, die meisten haben auf ihrem Gebiet nicht mehr gearbeitet. Und die andere Seite, hat die sich dafür wirklich ernsthaft interessiert? Ich kenne die westdeutsche Tradition und Praxis des Geschichtsunterrichts zu wenig, um sagen zu können, was ihm gut getan hätte oder fehlte aus einer „renovierten“ geschichtsmethodischen Sicht. Was ich als Stärke der geschichtsmethodischen Ausbildung in den Universitäten und Hochschulen in der DDR empfand, war in jedem Fall der transparente Bezug zur Unterrichtspraxis.

Vielen Dank für das Gespräch.

²⁴ Prof. Dr. Dagmar Klose, geb. 1944; 1992-2009 Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam.

GÜNTER KOSCHE

Das Interview, das den Ausgangspunkt des nachstehenden Textes bildet, wurde am 20. Oktober 2022 von Martin Buchsteiner im Wohnzimmer von Günter Kosche geführt. Sämtliche Annotationen hat Günter Kosche gesetzt. Von ihm stammen auch die nachstehenden biographischen Angaben zur Person.

Dr. Günter Kosche, geb. 1940; 1965-1971 Assistent am Wissenschaftsbereich Geschichtsmethodik der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock; 1972-1976 geschäftsführender Assistent; 1977-1991 Oberassistent; 1991-1992 Angestellter der Universität Rostock; 1992-2006 Oberstudienrat im Hochschuldienst

Im Vorgespräch hatten Sie bereits durchblicken lassen, dass Sie aus mancherlei persönlichen und fachlichen Gründen mit der Methodik des Geschichtsunterrichts nicht so recht etwas im Sinn hatten. Wie aber kam es dennoch dazu, dass Sie schließlich doch bei der Geschichtsmethodik landeten und Ihr gesamtes Berufsleben an dieser Wissenschaftsdisziplin festhielten? Wie sind Sie Geschichtsmethodiker geworden?

Dazu muss ich zunächst ein wenig ausholen. In der Tat, zur Geschichtsmethodik hatte ich nicht nur während meines Studiums auf Lehramt für Sport und Geschichte, sondern auch noch als Assistent und später als Oberassistent ein sehr ambivalentes Verhältnis. Es war einerseits geprägt von gefühlsbetonter Abneigung und andererseits von einer nur langsam wachsenden Zuwendung, die sich jedoch über viele Jahre in Grenzen hielt. Dieser Umstand hing vor allem mit der wissenschaftlichen Standortbestimmung des Faches sowie seiner Entwicklung und inhaltlichen Ausformung zusammen, aber auch mit der Persönlichkeit der Mitarbeiter, die diese Disziplin in Forschung und Lehre an der Universität Rostock vertraten.

Die Geschichtsmethodik verstand sich zu dem Zeitpunkt, als ich mit ihr als Student an der Rostocker Universität erstmals in Berührung kam, ausschließlich als eine auf die Unterrichtspraxis bezogene Lehre zur Vermittlung von Geschichte in der Mittelstufe. Ihr Anliegen war es, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer mit wirksamen Methoden und praktikablen Verfahren sowie mit Hinweisen zur Nutzung von Anschauungsmitteln – den Begriff Unterrichtsmittel gab es damals noch nicht, erst recht nicht den Begriff Medien – auszurüsten, allerdings ohne nennens-

werte theoretische Reflexion und Bezüge zu wissenschaftlichen Prinzipien und allgemeinen Regeln. Das war mir, auch wenn es aus heutiger Sicht überheblich klingen mag, zu wenig akademisch und schien in meinen Augen – vor allem gegenüber dem Fach Geschichte, an das sie gekoppelt war – als Weitergabe unreflektierter Erfahrungen, die gelegentlich sogar in der bloßen Empfehlung von mehr oder minder Bewährtem und nützlichen didaktischen Tricks und Kniffen gipfelte. Voller Achtung und Respekt schaute ich daher auf die Mitarbeiter am Historischen Institut, zum Beispiel auf die Professoren Olechnowitz¹ oder Heitz,² um nur zwei Namen zu nennen, und zog vor ihrem profunden Wissen und Können – sinnbildlich gesprochen – den Hut. Wenn ich dann aber auf jene Lehrkräfte sah, die die Methodik des Geschichtsunterrichts vertraten, setzte ich ihn – um im gewählten Bilde zu bleiben – eilig wieder auf. Sie waren zuvor meist Neulehrer, die nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges in der Sowjetischen Besatzungszone als Direktor in der Volksschule bzw. als Stadt- bzw. Kreisschulrat ihren Weg gemacht hatten, oder als „Dozent“ in einer der zahlreichen Lehrerbildungseinrichtungen tätig waren und nun zum Aufbau des neuen Fachgebietes an die Universität geholt wurden: Walter Schöler,³ Herbert Rüting,⁴ Herbert Mühlstädt,⁵ Siegfried Scheuer⁶ und Helga Maaß⁷ – allesamt noch ohne ein abgeschlossenes Promotionsverfahren. Ganz anders bestellt war die Situation im Fall von Friedrich Donath,⁸ der 1961 als Dozent von der Karl-Marx-Universität Leipzig kam, weil

¹ Prof. Dr. phil. habil Karl-Friedrich Olechnowitz (1920-1975); 1960-1975 Professor für Allgemeine Geschichte und die Geschichte des Mittelalters an der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock. Vgl. *Catalogus Professorum Rostochiensis*.

² Prof. Dr. phil. habil Gerhard Heitz (1925-2021); 1961-1990 Professor für Regional- und Agrargeschichte an der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock. Vgl. *Catalogus Professorum Rostochiensis*.

³ Walter Gustav Adolf Schöler (1928-1994); 1955-1961 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Geschichte der Pädagogik und Methodik des Geschichtsunterrichts am Pädagogischen Institut der Universität Rostock. Vgl. Schmidtbauer, Wolfgang: In memoriam: Walter Schöler. Ein Mecklenburger Schulmeister, in: *Heimathefte für Mecklenburg und Vorpommern* 5 (1995), H. 2, S. 60f.

⁴ Herbert Rüting, geb. 1919; 1959-1964 Wahrnehmungsdozent für Methodik des Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterrichts am Pädagogischen Institut der Universität Rostock.

⁵ Herbert Mühlstädt (1919-1988); 1960-1963 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Methodik des Geschichtsunterrichts am Pädagogischen Institut der Universität Rostock. Vgl. Bonna, Rudolf: Die Erzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR, Bochum 1996 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 27.1), S. 375ff.

⁶ Siegfried Scheuer, geb. 1925; 1963-1966 Lehrer im Hochschuldienst für Methodik des Geschichtsunterrichts am Pädagogischen Institut bzw. am Historischen Institut der Universität Rostock.

⁷ Dr. Helga Maaß (1929-2012); 1959-1991 Assistentin bzw. Oberassistentin für Methodik des Geschichtsunterrichts am Pädagogischen Institut bzw. am Historischen Institut/Sektion Geschichte der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock.

⁸ Prof. Dr. phil. habil. Friedrich Hugo Donath (1908-1985); 1948-1961 wissenschaftlicher Assistent bzw. Oberassistent sowie Leiter des Lehrstuhls für Geschichtsmethodik am Institut für

Florian Osburg⁹ von der Humboldt-Universität Berlin, der ursprünglich für die Besetzung des Lehrstuhls an der Universität Rostock vorgesehen war, als Mitarbeiter ins Staatssekretariat für Hochschulwesen versetzt wurde.

Kurzum, aus dieser Sichtweise entstand mein von mancherlei Vorbehalten geprägtes Verhältnis zur Geschichtsmethodik, die Anfang der 1960er Jahre noch dem Institut für Pädagogik angehörte und gemeinsam mit den Methodikern anderer Fächer eine Abteilung bildete.¹⁰ Aber mit der Zeit, vor allem durch eigene Unterrichtsversuche in den Schulpraktischen Übungen – meine allererste Geschichtsstunde erteilte ich unter Anleitung von Herbert Rüting im Herbst 1961 an der Rosa-Luxemburg-Schule in Rostock – und schließlich in den beiden Schulpraktika, die ich in Graal-Müritz sowie in Wismar an der Großen Stadtschule absolvierte, spürte ich deutlich, dass mir das didaktisch-methodische Rüstzeug für eine erfolgreiche Gestaltung der Lehr- und Lernvorgänge im Geschichtsunterricht fehlte und dass historisches Wissen allein nicht ausreicht, sondern sich zur Fachkompetenz – wie es heute treffend heißt – zwangsläufig die Vermittlungskompetenz gesellen muss. Als Lehrer in der Schule und insbesondere danach als Lehrerbildner an der Universität wurde mir dann vollends bewusst, dass die spezifischen Erkenntnisprobleme des Faches, die aus dem Gegenstandscharakter von Geschichte resultieren, höchste Anforderungen an ihre Vermittlung und Rezeption stellen. Zunehmend begriff ich, Geschichte muss, weil der sinnliche Kontakt zu den historischen Tatsachen weitestgehend fehlt, in besonderer Weise für die Adressaten – in unserem Falle für die Schülerinnen und Schüler – unter Beachtung entwicklungs- und lernpsychologischer Aspekte unterrichtsmethodisch bearbeitet, das heißt für die Aneignung aufbereitet und somit „reif“ gemacht werden. Auf diesem Wege wandelte sich allmählich mein Verhältnis zur Geschichtsmethodik und aus der anfänglichen Diskrepanz entstand so peu à peu eine Hinwendung und wachsende Akzeptanz. Ich erkannte ihre ureigene Dimension und Bedeutsamkeit, vornehmlich für das Lehren und Lernen von Geschichte im Unterricht.

Dennoch haderte ich trotz aller Annäherung weiterhin mit diesem Fach, denn es blieb die schon genannte Unzufriedenheit mit seiner Entwicklung als Wissenschaftsdisziplin sowie ihrem Renommee unter den Kolleginnen und Kollegen am

Pädagogik der Universität Leipzig; 1961-1967 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts am Pädagogischen Institut bzw. am Historischen Institut der Universität Rostock; 1967-1973 Professor für Geschichtsmethodik an der Deutsche Hochschule für Körperkultur in Leipzig. Vgl. *Catalogus Professorum Rostochiensis*.

⁹ Prof. Dr. phil. habil. Florian Osburg (1928-2019); Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Humboldt-Universität Berlin. Vgl. Osburg, Florian: *Mein Leben – Erinnerungen 1928 bis 2009*, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 2010, Privatarchiv Ulrich Steppat.

¹⁰ Vgl. Reuter, Tino: *Die Rostocker Geschichtsmethodik 1945-1962*, in: *Zeitgeschichte regional* 21 (2017), H. 2, S. 51-66, hier S. 56-59.

Historischen Institut. Darüber hinaus aber bereitete mir ihre Vereinnahmung zur Realisierung ideologischer Ziele, der permanente Zirkelschluss zu Partei, Staat und Arbeiterklasse, zunehmend mentale Schwierigkeiten. Ihre vordergründige Nutzung zur historischen Legitimation des Sozialismus in den Farben der DDR sowie als Transmissionsriemen zur Einpflanzung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung in die Köpfe und Herzen von Kindern und Jugendlichen sorgten für spürbares Unbehagen. Natürlich hätte ich mich jederzeit diesem psychischen Druck entziehen und meine Befindlichkeit abstreifen können, wenn ich beruflich einen anderen Weg gegangen wäre. Aber ich wollte unbedingt an der Universität verbleiben, sodass ich mir heute schon den berechtigten Vorwurf gefallen lassen muss, angepasst und auf meinen persönlichen Vorteil bedacht verhalten zu haben.¹¹ Meine Unaufrichtigkeit vergrößerte ich dadurch noch, dass ich im Januar 1970 Mitglied der SED wurde und mit diesem Schritt, politisch-moralisch gesehen, erst recht ein doppelbödiges Leben führte, für das ich von Zeit zu Zeit nach scheinheiligen Begründungen suchte, um mir damit selbst einen Dispens auszustellen und mein „Seelenheil“ zu befrieden.

Diese widersprüchliche Zwischenstellung – getragen von Befürwortung und Zustimmung einerseits sowie Ablehnung und Verweigerung andererseits – führte schließlich dazu, dass ich nach „neutralen“ Betätigungsfeldern Ausschau hielt und möglichst „wertfreie“ Nischen suchte. Ich fand sie vornehmlich in der „praktizierenden Geschichtsmethodik“, wie Marko Demantowsky diesen Bereich in seiner Analyse und Betrachtung zur Methodik des Geschichtsunterrichts nennt, und nur gelegentlich begab ich mich auf das weite Feld der „reflektierende[n] Geschichtsmethodik“.¹²

Mein doppelwertiges Verhältnis zur Methodik des Geschichtsunterrichts hatte Bestand bis zum Untergang der DDR. Erst danach ergaben sich für mich neuartige Perspektiven, Wege und Möglichkeiten. Mit dem Überschreiten der Schwelle zur Geschichtsdidaktik öffneten sich mir neue Horizonte. Plötzlich befand ich mich sowohl geistig als auch emotional in der Balance mit dem Gegenstand des Faches und bekam enorme Freude an der Wissenschaftsdisziplin, die ich von August 1992 bis zu meiner Verrentung im Jahre 2005 und lange Zeit darüber hinaus in Forschung und Lehre, in der Fortbildung von Geschichtslehrerinnen und -lehrern sowie in der Zusammenarbeit mit Stiftungen, Schulbuchverlagen und mit landes-

¹¹ Vgl. Zeitzeugenbericht von Herrn Dr. Günter Kosche am 18. Januar 2008, in: Krüger, Kersten (Hrsg.): Die Universität Rostock zwischen Sozialismus und Hochschulerneuerung. Zeitzeugen berichten, Teil 3, Rostock 2009 (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte, Bd. 3), S. 214-264, hier S. 217f.

¹² Vgl. Demantowsky, Marko: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970, Idstein 2003 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 15), S. 16f.

sowie bundesweit agierenden Akademien, die sich der historisch-politischen Jugend- und Erwachsenenbildung widmen, zum Ausdruck bringen konnte. Ich war angekommen in meiner neuen wissenschaftlichen Heimat, in der ich eigene Wege gehen und so manches von dem ‚Mitgebrachten‘ in Theorie und Praxis der studentischen Ausbildung, aber auch in der Forschung, Weiterbildung und Öffentlichkeitsarbeit nutzen konnte, frei nach dem Motto, das uns Wilhelm Busch auf den Weg ins Leben mitgegeben hat: „Das Gute – dieser Satz steht fest – ist stets das Böse, was man lässt.“¹³

*Gab es am Wissenschaftsbereich oder im Austausch mit anderen Kolleg*innen aus der Geschichtsmethodik Möglichkeiten, über das Unbehagen zu sprechen oder gar Kritik an der ideologischen Vereinnahmung zu äußern?*

Einen Austausch über die dogmatische Indienstnahme der Geschichtsmethodik, ihre Nutzung zur Indoktrination der Heranwachsenden durch das marxistisch-leninistische Geschichtsbild hat es zu keinem Zeitpunkt weder mit einem Mitarbeiter bzw. einer Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts in Rostock noch in Gesprächen mit anderen Kollegen aus den verschiedenen Hochschulstandorten in der DDR gegeben. Das gebot sowohl die Vorsicht als auch der Selbstschutz, denn fast alle waren nicht nur schlechthin Mitglieder der SED, sondern gute Genossinnen und Genossen, die derartig (selbst-)kritische Gedanken nicht einmal im Ansatz zuließen. Sie befürworteten zumeist – von den tonangebenden Professoren über die ‚Mittelbauern‘ bis herunter zu den Assistenten, Aspiranten und Forschungsstudenten – die partei- und staatspolitischen Zielstellungen und machten sie mehrheitlich aus Überzeugung zur Richtschnur ihres Handelns und Verhaltens, sodass es mir nicht sinnvoll erschien, mit ihnen über solch grundlegende Widersprüche sowie gesellschaftliche Probleme zu reden und eventuell sogar Systemkritik zu üben. Dazu hätte es außerdem einer besonderen persönlichen Nähe und Vertrauensbasis bedurft, die aber nicht bestand.

Wenn es hochkommt, dann wurden manchmal bestimmte Erscheinungsformen offen angesprochen und aufs Korn genommen, die sich meistens auf subjektive Schwächen oder Fehler Einzelner zurückführen ließen, und damit an der ‚Zierleiste des Sozialismus‘ geklumpert, aber im Grundsätzlichen verhinderten ‚Parteilichkeit‘ und ‚konstruktive Kritik‘ jeden Zweifel. So konnten – um nur drei Beispiele aus dem Bildungswesen anzuführen – weder zweifelnde Fragen zur Einfüh-

¹³ Busch, Wilhelm: Die fromme Helene, in: Dies war der erste Streich, Bd. 1, Berlin 1963, S. 114.

rung des Wehrunterrichts¹⁴ oder zur Bezeichnung der Mauer als ‚antifaschistischer Schutzwall‘ öffentlich geäußert werden noch zum Inhalt des Geschichtsunterrichts in der 10. Klasse nach dem neuen Lehrplan,¹⁵ der zum 1. September 1989 in Kraft trat und bereits ein Jahr später wieder außer Kraft gesetzt wurde.¹⁶ Wer es dennoch wagte, setzte sich unkalkulierbarer Gefahr aus. Was dann die Kritisierenden zu erwarten hatten, lässt sich heute in etwa nur erahnen. Auftritte der ehemaligen Ministerin für Volksbildung der DDR, Margot Honecker,¹⁷ im Fernsehen nach dem Fall der Mauer und der staatlichen Wiedervereinigung vermitteln eine leise Ahnung sowie einen beißenden Vorgeschmack darauf.

‚Wie der Herr, so’s Gescherr‘, könnte man meinen, denn noch Ende Juni 1989 – und das füge ich nur deshalb an, um zu belegen, wie tief die sozialistische Gesinnung saß und wie weit die Parteidisziplin ging – befürwortete auf der Jahrestagung der Methodiker in Jena ein Kollege aus der Berliner Führungsriege ausdrücklich das Massaker auf dem ‚Platz am Tor des Himmlischen Friedens‘ in Peking. Keiner aus der Runde, in der nicht nur Angehörige meiner Statusgruppe saßen, widersprach seiner Auffassung – auch ich nicht – oder äußerte wenigstens ein paar humanitäre Bedenken. Niemand stellte seine Position in Frage, denn eine feste Überzeugung von ‚sozialistischer Gerechtigkeit und Solidarität‘ bestimmte sein Werturteil und ließ die anderen schweigen. Parteidisziplin statt Empathie, Klassenstandpunkt statt Humanismus machten es möglich.

Nur mit einer Person konnte ich mich freimütig über die lösbaren und nicht lösbaren gesellschaftlichen Widersprüche in der DDR sowie in der Gemeinschaft sozialistischer Staaten unterhalten. Es handelt sich dabei um meinen Freund und Kollegen, den Historiker Dr. Manfred Jatzlauk,¹⁸ der leider viel zu früh am 12. Januar 2022 im Alter von 72 Jahren verstarb. Manchmal, wenn wir privat so ganz und gar nicht politisch korrekt argumentierten und uns beispielsweise lustig

¹⁴ Der Wehrunterricht wurde am 1. September 1978 als Pflichtfach für Schüler der 9. und 10. Klasse eingeführt. Vgl. Koch, Michael: Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes. Eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und der DDR, Jena 2006 (Pädagogische Studien und Kritiken, Bd. 3).

¹⁵ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, Geschichte Klassen 5 bis 10, Berlin 1988, S. 82ff.; Dieckmann, Götz (Leitung des Autorenkollektivs): Geschichte Lehrbuch für Klasse 10, Berlin 1989.

¹⁶ Vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10 im Schuljahr 1990/91, Berlin 1990, S. 39ff.; Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Kommentar zur „Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10 im Schuljahr 1990/91“, Berlin 1990, S. 4ff.

¹⁷ Margot Honecker (1927-2016); 1963-1989 Ministerin für Volksbildung der DDR.

¹⁸ Dr. phil. Manfred Jatzlauk (1949-2022); 1974-1991 Assistent an der Sektion Geschichte der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock; 1991-2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Historischen Institut der Universität Rostock.

machten über den Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe ‚als dynamischste Wirtschaftsregion der Welt‘,¹⁹ die nicht einmal im Sommer in der Lage war, die Bevölkerung in den ‚Bruderstaaten‘ flächendeckend mit Tomaten, Paprika oder anderem Sommergemüse zu versorgen, verhielten wir uns alles andere als parteimäßig und bewegten uns mit unserer Meinung jenseits der ‚roten Linie‘. Oftmals sagte er dann ironisch: „Wenn das Georg und Karl Heinz wüssten!“²⁰

Neben der Distanz zur Geschichtsmethodik, die sich v. a. auf die politische Zielsetzung und Auswahl der Inhalte bezog, sprachen Sie von einer gewissen Zuneigung der Disziplin gegenüber. Was hat Sie an der Geschichtsmethodik begeistert?

‚Eingenommen‘, würde ich lieber sagen, denn ‚begeistert‘ erscheint mir etwas zu hoch gegriffen. Ich hatte verstanden, dass der bekannte Ausspruch von Cicero ‚Historia magistra vitae‘ viel Wahres enthält und dass man aus der Geschichte Lehren ziehen sollte, um Fehler in der Gegenwart zu vermeiden. Davon bin ich auch nach wie vor überzeugt, vorausgesetzt, dass man es kann und will, wie aktuell der Krieg Russlands gegen die Ukraine wieder einmal deutlich zeigt. Aus diesem Verständnis gelangte ich zu der Einsicht, das Lernen aus der Geschichte im Fachunterricht und darüber hinaus so eingängig und verständlich zu gestalten, damit die Schülerinnen und Schüler möglichst selbständig zu Kenntnissen und Erkenntnissen über die ausgewählten historischen Vorgänge und Prozesse, Zustände und Zusammenhänge gelangen, mehr noch, dass ihre Beschäftigung mit der Geschichte freudbetont erfolgt, damit sie Spaß daran haben, Neues über das Handeln und Leiden der Menschen in der Vergangenheit zu erfahren, sogar selbst zu entdecken, und dabei die Fähigkeit erwerben, historisch zu denken. Darin, dass dieser Umgang mit Geschichte nicht nach der Methode ‚Versuch und Irrtum‘, sondern zielgerichtet und mit Vernunft geschieht, sah ich das Potential der Geschichtsmethodik und ihre Existenzberechtigung als Wissenschaftsdisziplin an einem Historischen Institut sowie im Fächerkanon für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Mittel- wie in der Oberstufe. ‚Was also kann es Besseres geben‘, sagte ich mir, ‚als daran mitzuwirken, dass nachfolgende Generationen mit Gewinn und Begeisterung in der Geschichte eine Orientierung für das eigene

¹⁹ Vgl. Zwass, Adam: Der Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe 1949 bis 1987. Der domrige Weg von einer politischen zu einer wirtschaftlichen Integration, Wien 1988.

²⁰ Hinter den Vornamen verbergen sich zwei Hochschullehrer, die in Rostock über viele Jahre abwechselnd Direktor oder Parteisekretär des Historischen Instituts bzw. der Sektion Geschichte waren. Georg = Prof. Dr. phil. habil. Georg Moll; geb. 1935; 1983-1991 Professor für Deutsche Geschichte der Neuzeit. Karl Heinz = Prof. Dr. phil. habil. Karl Heinz Jahnke (1934-2009); 1973-1991 Professor für Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Vgl. für beide Catalogus Professorum Rostochiensis.

Leben finden, zu der sie allein aus gegenwärtiger Erfahrung nicht gelangen können.‘ Daran teilzuhaben, dass Geschichte zu den Menschen – gleich welchen Alters oder Geschlechts, welcher Herkunft oder Profession – redet, ihnen hilft, sich in die Gesellschaft einzufädeln und dabei – frei nach Gotthold Ephraim Lessing – ‚nicht das Gedächtnis beschwert, sondern den Verstand erleuchtet‘, sah ich – und sehe ich immer noch – die sinnstiftende und lebenspraktische Bedeutung der Geschichtsmethodik.

Nur so, wie das Fachgebiet in der DDR ideologisch vereinnahmt und zur Magd der Politik degradiert wurde – und da wiederhole ich mich –, ausgerichtet auf die Ausprägung des sozialistischen Geschichtsbewusstseins von Kindern und Jugendlichen, das ging mir reichlich gegen den Strich. Allein schon das Inhaltsverzeichnis der „Methodik des Geschichtsunterrichts“,²¹ dem Lehrwerk für die studentische Ausbildung, verrät auf den ersten Blick ihre durchsichtige Nutzung für politische Agitation und Propaganda in historischem Gewand. Damit hat sich die Geschichtsmethodik selbst einen Bärendienst erwiesen und wissenschaftlich gesehen ins Abseits gestellt.

Bestärkt wurde ich in meiner Ansicht durch einen außergewöhnlichen Umstand, der mir im Sommer 1983 in die Hände spielte. Mein Schwager, ein Holländer, schenkte mir bei einem Familienbesuch als Gegenleistung für einen Artikel über den strukturellen Aufbau des Bildungswesens in der DDR, den ich auf seinen Wunsch hin verfasst hatte und den er unter seinem Namen in der ‚Betriebs‘-Zeitung der Katholischen Hochschule Tilburg unterbrachte, das „Handbuch der Geschichtsdidaktik“,²² das 1980 im Schwann Verlag in Düsseldorf erschienen war. Die Herausgeber – Klaus Bergmann, Annette Kuhn,²³ Jörn Rüsen²⁴ und Gerhard Schneider²⁵ – eröffneten mir gemeinsam mit den vielzähligen Autoren der ver-

²¹ Vgl. Gentner, Bruno/Kruppa, Reinhold (Leitung des Autorenkollektivs): Methodik des Geschichtsunterrichts, Berlin 1975, S. 5ff. Auch die zweite, überarbeitete und verbesserte Auflage, die Ende der 1980er Jahre herausgebracht werden sollte, aber nicht mehr erschien, hätte mit Sicherheit an der grundsätzlichen Funktion nichts geändert.

²² Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 2 Bde., 2. Aufl., Düsseldorf 1980.

²³ Prof. Dr. phil. Annette Kuhn (1934-2019); 1966-1999 Professorin für Geschichtsdidaktik und später auch für Frauenforschung an der Pädagogischen Hochschule Rheinland (Abteilung Bonn) bzw. der Universität Bonn.

²⁴ Prof. Dr. phil. Jörn Rüsen, geb. 1938; 1974-1989 Professor für Neuere Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik an die Ruhr-Universität Bochum; 1989-1997 Professor für Allgemeine Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Geschichtstheorie an der Universität Bielefeld; 1997-2007 Direktor des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen (KWI); 1996-2009 Professor für Allgemeine Geschichte und Geschichtskultur an der Universität Witten/Herdecke.

²⁵ Prof. Dr. phil. Gerhard Schneider, geb. 1943; 1980-1994 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Universität Hannover; 1994-2008 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

schiedenen Beiträge einen Einblick in das Fach, wie es in der Bundesrepublik verstanden und mit Leben erfüllt wurde. Voller Neugierde habe ich das zweibändige Werk im wahrsten Sinne des Wortes ‚durchgeackert‘ und war davon sehr angetan, auch wenn ich den Inhalt nur teilweise verstand, denn zu unbekannt waren mir die wissenschaftstheoretischen Positionen der Verfasserinnen und Verfasser sowie ihre unterschiedlichen Perspektiven auf die Vermittlung und Aneignung von Geschichte in der Schule sowie in der außerschulischen Öffentlichkeit.

Das begann schon damit, dass die Geschichtsmethodiker ‚im Osten‘ ein grundsätzlich anderes Verständnis vom Geschichtsbegriff hatten als die Geschichtsdidaktiker ‚im Westen‘, woraus sich fundamentale Unterschiede für die Planung und Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse im Fach ergaben. Wir betrachteten die Menschheitsgeschichte als einen gesetzmäßig geregelten Entwicklungsprozess von den Anfängen in Urzeiten hin zum Sozialismus/Kommunismus und meinten zudem, mit dem dialektischen und historischen Materialismus über *die* Erkenntnismittel und Methoden zu ihrer objektiven Erforschung und Darstellung zu verfügen. Dass Geschichte aber in Wirklichkeit ein von Menschen gemachtes Konstrukt ist und kein objektiv vorgegebener Gegenstand – und zwar von den konkreten Fakten bis zu den Aussagen in Form von Urteilen, Schlüssen und Verallgemeinerungen – wurde damit in Frage gestellt. Ich suchte daher in der geschichtsmethodischen Ausbildung – so gut es ging – nach Möglichkeiten und Wegen, diesem bedingten Gegenstandscharakter wenigstens ansatzweise Rechnung zu tragen und damit die begrenzte direkte sinnliche Wahrnehmung von Geschichte ein wenig auszugleichen. Das geschah zum Beispiel durch die ausführliche Behandlung der Spezifik des historischen Erkenntnisprozesses und darauf fußend einer detaillierten Betrachtung der Erkenntnisarbeit sowohl bei der Vermittlung bzw. Ermittlung von Tatsachenkenntnissen als auch bei ihrer Verarbeitung. Dabei spielten natürlich neben der kognitiv-entdeckenden Aneignung von Geschichte der handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierte Umgang mit ihr ebenso eine Rolle wie die systematische Arbeit mit Quellen als Basis historischen Wissens, der Einsatz von Unterrichtsmitteln, um noch einmal den in der DDR benutzten Begriff zu verwenden, insbesondere von Bildern und Filmen sowie von Geschichtskarten, problemorientierte Unterrichtseinstiege und manches andere mehr.

Es gab somit trotz aller Zwänge und Vorgaben zahlreiche Freiräume, den angehenden und gewordenen Lehrerinnen und Lehrern in der Ausbildung wie in Weiterbildungen zu erläutern, wie man Geschichte im Unterricht inhaltlich zwar lehrplankonform vermitteln, dabei aber methodisch vielseitig und variabel vorgehen kann. Diese Chancen regten mich an und gaben mir zunehmend Freude an meiner Tätigkeit. Besonders dann, wenn es um die narrative Struktur der Geschichte ging,

um die Rolle von Wahrnehmung und Sprache, Vorstellungsbildung und Veranschaulichung sowie um die Sinngebung der konkreten Fakten und ihre gedankliche Verarbeitung, war es möglich, die historischen Tatsachen bis zu einem gewissen Grade perspektivisch und kontrovers zu betrachten und dabei Goethes Mahnung zu beachten: „Im Auslegen seid frisch und munter! Legt ihr's nicht aus, so legt was unter.“²⁶ Vor allem die Realisierung des heimatkundlichen Prinzips in Verbindung mit der Traditionspflege bot zahlreiche Möglichkeiten zur Anwendung verschiedener Unterrichtsprofile und Aneignungsweisen, Lernarten und Lernstile sowie zur Entwicklung von Geschichtsinteresse und Förderung der Lernmotivation.

Am Ende aber musste ich mir dennoch zerknirscht eingestehen, dass es keine wertfreie Geschichtsmethodik in der DDR gab und ich mich durch meine berufliche Tätigkeit unter den realen gesellschaftlichen Verhältnissen systemstabilisierend verhalten und dadurch – zumindest im moralischen Sinne – mitschuldig gemacht habe.

Neben der Lehre, um die es eben vorrangig ging, gab es in Rostock, ebenso wie an den anderen Hochschulstandorten, auch eine geschichtsmethodische Forschung. Welchen Schwerpunkt haben Sie bearbeitet?

Vorab möchte ich feststellen, dass sich nach Ausgliederung der Unterrichtsmethodiken aus den Pädagogischen Instituten und ihrer Eingliederung in die jeweiligen Fachinstitute in der ersten Hälfte der 1960er Jahre nach und nach an den einzelnen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Schritt für Schritt Forschungsfelder herauskristallisierten, die sich manifestierten und das ‚Gesicht‘ des Wissenschaftsbereiches nach innen und außen prägten und aus denen später meistens die markanten Forschungsschwerpunkte hervorgingen. So richteten die Greifswalder Geschichtsmethodiker unter Leitung von Alfred Krause²⁷ ihr Augenmerk vor allem auf die audiovisuellen Unterrichtsmittel, ihre Herstellung und ihren Einsatz im Geschichtsunterricht; an der Karl-Marx-Universität Leipzig befassten sich die Kolleginnen und Kollegen unter Führung von Hans Wermes²⁸ mit

²⁶ Goethe, Johann Wolfgang von: *Zahme Xenien II*, in: *Poetische Werke*, 16 Bde, hier. Bd. 1, Berlin 1960, S. 653.

²⁷ Prof. Dr. sc. päd. Alfred Krause (1922-2019); 1970-1987 Professor für Geschichtsmethodik an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Vgl. Demantowsky, Marko: *Geschichtsmethodik als anwendungsbezogene Erfahrungswissenschaft – Erscheinung und Herkunft*, in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*, Münster 2002 (*Zeitgeschichte und Zeitverständnis*, Bd. 10), S. 51-60, hier S. 54.

²⁸ Prof. Dr. sc. päd. Hans Wermes (1926-2010); Professor für Geschichtsmethodik an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Vgl. Demantowsky: *Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR*

der Könnensentwicklung, an der Pädagogischen Hochschule Potsdam unter Bruno Gentner²⁹ und später unter Waldemar Waade³⁰ mit Problemen des historischen Erkenntnisprozesses und seiner Gestaltung im Unterricht sowie der Entwicklung des Geschichtsinteresses und Geschichtsbewusstseins von Kindern und Jugendlichen, an der Pädagogischen Hochschule Leipzig und an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unter Rolf Rackwitz³¹ und Horst Diere³² mit dem Schulgeschichtsbuch und seiner Funktion im Prozess historischen Lernens, an der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter Edith Straube³³ und Siegrid Kretschel³⁴ mit der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung und an der Humboldt-Universität Berlin unter Florian Osburg – salopp formuliert – mit „Tafel und Kreide“.³⁵ Die Kolleginnen und Kollegen an der Pädagogischen Hochschule Dresden befassten sich unter der Leitung von Wendelin Szalai³⁶ mit den Besonderheiten des historischen Erkenntnisprozesses und untersuchten die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gestaltung des Schulgeschichtsbuches sowie der Unterrichtshilfen für die 5. Klasse; an der Pädagogischen Hochschule Magde-

(Anm. 12), S. 54; Universitätsarchiv Leipzig: Professorendatenbank.

²⁹ Prof. Dr. phil. habil. Bruno Gentner, geb. 1920; Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam. Vgl. Demantowsky: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR (Anm. 12), S. 54.

³⁰ Prof. Dr. sc. päd. Waldemar Waade; Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam. Vgl. Demantowsky: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR (Anm. 12), S. 54.

³¹ Prof. Dr. sc. päd. Rolf Rackwitz (1920–2022); bis 1985 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Leipzig.

³² Prof. Dr. sc. päd. Horst Diere (1928–2023); 1956–1970 Assistent, Oberassistent und Dozent; 1970–1992 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; 1977–1988 Vorsitzender der Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts.

³³ Prof. Dr. phil. Edith Straube (1919–1969); 1967–1969 Professorin für Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

³⁴ Dr. sc. päd. Sigrid Kretschel, geb. 1932; 1960–1983 wissenschaftliche Mitarbeiterin; 1983–1990 Hochschuldozentin für Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

³⁵ „Tafel und Kreide im Geschichtsunterricht“ ist der Titel eines Buches, das Florian Osburg bereits 1956 veröffentlichte. Es ist der Vorläufer seines bei Lehrerinnen und Lehrern sehr gefragten Werkes „Tafelbilder im Geschichtsunterricht“, das überarbeitet 1994 im Diesterweg Verlag unter dem Titel „Tafelskizzen für den Geschichtsunterricht“ erschien und die Grundlage bildete für das gemeinsam mit Ulrich Steppat verfasste Buch „Geschichte in Grafiken. Von der Vorzeit bis zur Gegenwart: 320 Grafiken für Schule und Weiterbildung“. Im Zentrum der Forschungsarbeit der Berliner Geschichtsmethodiker standen das Schulgeschichtsbuch und die Unterrichtshilfen für die Klasse 8 sowie andere Unterrichtsmaterialien, zum Beispiel die Aufgabenhefte.

³⁶ Prof. Dr. sc. päd. Wendelin Szalai, geb. 1939; 1983–1991 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden; seit 1975 Leiter des Wissenschaftsbereichs ebendort.

burg befassten sich die Forschenden unter Leitung von Heinrich Rühmann³⁷ mit Emotionen und historischem Lernen.

Nur an der Rostocker Universität tat sich nichts dergleichen. Das hing meines Erachtens in erster Linie mit der Persönlichkeit von Prof. Dr. Donath zusammen, der seit Sommer 1961 den Wissenschaftsbereich leitete. Durch seine empirischen Untersuchungen zum Geschichtsunterricht sowie ihre theoretische Auswertung hatte er sich nicht nur bei seinen Leipziger Schülern, sondern landesweit unter seinen Kollegen einen Namen gemacht und Anerkennung erworben. Er war kommunikationsfreudig und hilfsbereit, gesellig³⁸ und gutmütig, reagierte aber sehr empfindlich auf jedwede Kritik. Dadurch manövrierte er sich sowohl am Historischen Institut in Rostock, das er aus persönlichen Gründen bereits 1967 wieder verließ, als auch unter den Geschichtsmethodikern ins Abseits. So überwarf er sich zum Beispiel wegen einer Nichtigkeit – gleichsam einem ‚Streit um des Kaisers Bart‘ – mit Bernhard Stohr,³⁹ dem Nestor der Geschichtsmethodik in der DDR. Ähnlich bestellt war es um das Verhältnis zu den anderen Kolleginnen und Kollegen, die mit der Zeit immer mehr auf Distanz zu ihm gingen.

Die daraus entstandene Situation blieb nicht ohne Folgen, auch für die Forschung am Standort Rostock. Seine beiden Assistenten – Helga Maaß und Günter Kosche – bekamen die Außenseiterrolle recht bald zu spüren und gerieten so manches Mal in zwiespältige Situationen, zum Beispiel 1967 auf der Tagung der Geschichtsmethodiker sozialistischer Länder am Rande von Prag. Überdies fehlte die systematische Anleitung in Forschungsfragen, sodass sie Rat und Hilfe bei den Historikern des Instituts suchten, was dann schließlich auch in ihren Dissertationen zum Ausdruck kam.

Nach dem Wechsel von Friedrich Donath an die Sporthochschule in Leipzig kam Dr. Hans-Joachim Fiala⁴⁰ aus Berlin und übernahm die Leitung des Wissenschaftsbereichs sowie der Forschungsgruppe. Er hatte 1963 bei Florian Osburg über Kartenarbeit im Geschichtsunterricht promoviert und sich danach als Autor

³⁷ Prof. Dr. sc. päd. Heinrich Rühmann (1926-2018); Professor für Geschichtsmethodik an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg und Leiter des Wissenschaftsbereichs.

³⁸ Fast schon legendär war „Fritze“ Donaths „Witzebiechel“, ein Oktavheft, in das er geistreiche Witze, die ihm gefielen, vom Erzähler stichwortartig eintragen ließ, um sie dann bei passender Gelegenheit, aufgepeppt mit seinem Sprachtalent und Temperament, wirkungsvoll in seiner sächsischen Mundart zum Besten zu geben.

³⁹ Prof. Dr. phil. habil. Bernhard Stohr (1899-1971); 1962-1964 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden. Vgl. Folde, Werner/Szalai, Wendelin: Bernhard Stohr 1899-1971. Über Leben und Werk des Nestors der Geschichtsmethodik der DDR, in: Pädagogik 41(1986), H. 9, S. 722-733.

⁴⁰ Dr. Hans-Joachim Fiala (1932-2000); 1969-1992 Hochschuldozent für die Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut bzw. an der Sektion Geschichte an der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock. Vgl. Catalogus Professorum Rostochiensis.

von Geschichtswandkarten und Lehrbuchkarten sowie als Mitglied der Redaktionskommission des zweibändigen Werkes „Atlas zur Geschichte“⁴¹ einen Namen gemacht – sogar beim „Klassenfeind“ in der BRD. Der Lübecker Historiker und Geschichtsdidaktiker Eberhard Schwalm⁴² würdigte nach der Wende im Februar 1991 auf einer Tagung an der Pommern-Akademie in Travemünde ausdrücklich den Wert seines Buches zur Arbeit mit Karten, insbesondere für seine spätere Tätigkeit als Schulbuchautor im Klett Verlag sowie als Lehrerbildner. Gleiches gilt auch für Christina Böttcher,⁴³ Geschichtsdidaktikerin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die ihn als Geschichtskartograf in ihren Veröffentlichungen zur Kartenarbeit im Unterricht immer wieder zitierte oder seine Schrift zumindest im Literaturverzeichnis ausdrücklich erwähnte.

Jochen Fiala galt auf seinem Spezialgebiet im Inland wie im Ausland als hervorragender Fachmann, musste aber dennoch auf Grund der Festlegung im zentralen Plan für die pädagogische Forschung in der DDR seine wissenschaftliche Domäne aufgeben und sich fortan dem Zusammenhang und dem Zusammenwirken von unterrichtlicher und außerunterrichtlicher historischer Bildung widmen, weil der Universität Rostock von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften als Schwerpunkt die ‚Einheit von innerer und äußerer Differenzierung‘ zugewiesen worden war. Dieser Wechsel blieb nicht ohne Folgen – für ihn persönlich und seine Reputation wie auch für die Leitung der Rostocker Forschungsgruppe, die ab 1968 zeitweilig durch vier neue Kollegen aus der Schulpraxis erweitert wurde: Herbert Gideon,⁴⁴ Christine Läger,⁴⁵ Hans-Jürgen (Hannes) Reister⁴⁶ und Frank Schattkowsky.⁴⁷

Im Zentrum der Forschungsarbeit standen nunmehr die Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm – kurz AG/R – in den Klassen 9 und 10,⁴⁸ die bereits zu

⁴¹ Zentralinstitut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR (Hrsg.): Atlas zur Geschichte der DDR, 2. Bde., Berlin 1973.

⁴² Dr. phil. Eberhard Schwalm; Gymnasiallehrer für Geschichte, Erdkunde und Religion, Seminarleiter Geschichte Gymnasien am Institut für Praxis und Theorie der Schule Schleswig-Holstein.

⁴³ Vgl. Böttcher, Christina: Umgang mit Karten, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 225-254.

⁴⁴ Herbert Gideon (1928-1979); 1968-1975 Lehrer im Hochschuldienst am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Sektion Geschichte der Universität Rostock.

⁴⁵ Christine Läger (Bužančić), geb. 1937; 1968-1970 Aspirantin; 1971-1975 Assistentin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Sektion Geschichte der Universität Rostock bzw. der Pädagogischen Hochschule Dresden.

⁴⁶ Hans-Jürgen Reister, geb. 1941; 1971-1975 Lehrer im Hochschuldienst am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Sektion Geschichte der Universität Rostock.

⁴⁷ Frank Schattkowsky (1943-2023); Lehrer für Geschichte und Sport; 1971-1976 Aspirant am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut an der Sektion Geschichte der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock.

⁴⁸ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung

Beginn des Schuljahres 1970/71 als besondere Organisationsform der Bildung und Erziehung eingeführt worden waren. Hier klinkte ich mich 1976 nach Beendigung meiner Tätigkeit als geschäftsführender Assistent der Sektion Geschichte ein und untersuchte vor allem didaktisch-methodische Probleme der erkenntnisprozessgerechten Aneignung und Anwendung historischen Wissens unter den Erfordernissen und Bedingungen des entdeckenden Lernens in dieser neuen Form des Umgangs mit Geschichte unter unterrichtsähnlichen Bedingungen. Sichtbares Ergebnis dieser Neuorientierung war das Buch „Handreichungen für Arbeitsgemeinschaftsleiter“,⁴⁹ das Hans-Joachim-Fiala und Günter Kosche gemeinsam 1982 herausbrachten.

Danach – es war zu Beginn des Sommersemesters 1984 – verabschiedete ich mich von dieser Form der äußeren Differenzierung, die sich perspektivisch immer mehr zum fakultativen Unterricht hin entwickeln sollte. Fortan widmete ich meine Aufmerksamkeit den Arbeitsgemeinschaften „Junge Historiker“,⁵⁰ die bereits 1951 ins Leben gerufen worden waren und an denen vorrangig Schüler der Mittelstufe teilnahmen. Im Zentrum meiner Untersuchungen standen Fragen des historischen Erkenntnisprozesses unter besonderer Berücksichtigung des forschenden Lernens.

Zwar ging es auch in den Arbeitsgemeinschaften „Junge Historiker“ um einen Beitrag zur Erweiterung und Festigung des sozialistischen Geschichtsbewusstseins, aber dennoch herrschte bei aller Ambivalenz nicht die Kontrolle und der ideologische Druck wie im Geschichtsunterricht. Durch die freie Wahl der Themen und Inhalte aus der Orts- und Heimatgeschichte sowie der Alltags- und Familiengeschichte entstanden vielfältige Möglichkeiten, um die wirklichen Interessen der Schülerinnen und Schüler zu beachten, ihre alterstypischen Entwicklungsbesonderheiten und Bedürfnisse zu berücksichtigen und sie zum entdeckenden Lernen beim Umgang mit Geschichte aus ihrer alltäglichen Lebenswelt zu befähigen, das heißt, selbständig Fragestellungen zu entwickeln, mithilfe verschiedener Methoden nach Lösungen zu suchen, über das gewählte Vorgehen nachzudenken sowie die erzielten Resultate aufzubereiten und in einer ansprechenden Form öffentlichkeitswirksam zu präsentieren.

(Hrsg.): Rahmenprogramm für Arbeitsgemeinschaften der Klassen 9 und 10. Gesellschaftswissenschaften: Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung, Berlin 1974.

⁴⁹ Fiala, Hans-Joachim/Kosche, Günter (Hrsg.): Handreichungen für Leiter von Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm. Ausgewählte Bereiche der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung, Ausgewählte Probleme der internationalen Politik der Gegenwart, Berlin 1982.

⁵⁰ Vgl. Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Empfehlungen für Arbeitsgemeinschaften der Klassen 5 bis 8: Junge Historiker, Berlin 1976.

Die Ergebnisse fanden Aufnahme in einem Rahmenprogramm für den fakultativen Kurs, dessen Erarbeitung vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der DDR, der Nachfolgeeinrichtung des einstigen Ministeriums für Volksbildung, in Auftrag gegeben wurde, und trug den lebensweltlichen Titel: „Überall, wohin du schaust, Geschichte.“⁵¹ Es wurde 1990 unter der Leitung von Hannelore Iffert⁵² erarbeitet und sollte die Grundlage für die inhaltliche, didaktisch-methodische und organisatorische Gestaltung des Kurses bilden.⁵³

Über das Für und Wider der Arbeitsgemeinschaften „Junge Historiker“ äußerte sich ausführlich Wendelin Szalai im März 1994 in seinem Projektbericht⁵⁴ auf einer Tagung der Körber-Stiftung in Dresden,⁵⁵ in dem er unter anderem die von mir überlassenen Materialien verarbeitete. Gern hätte ich an dieser Veranstaltung teilgenommen, aber ohne Einladung wollte ich nicht so einfach erscheinen. Umso mehr war ich dann erfreut, als sich der Autor bei mir persönlich mit dem Tagungsband „für die Mithilfe an diesem ABM-Projekt“⁵⁶ bedankte.

Mit Blick auf die Vergabe von Schwerpunkten kommt bei mir die Frage auf, ob diese Fokussierung nicht eigentlich einen wissenschaftlichen Austausch verhinderte. Wenn das stimmt, welche Aufgaben hatten dann die jährlichen Tagungen der Geschichtsmethodik?

Durchaus nicht! Die Schlussfolgerung, dass es aufgrund der Schwerpunktsetzung keinen wissenschaftlichen Austausch unter den Geschichtsmethodikern gab, ist

⁵¹ Vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft der DDR (Hrsg.): Rahmenprogramm für den fakultativen Kurs. Titel: Überall, wohin du schaust, Geschichte, Klassenstufen 7/8, Berlin 1990.

⁵² Prof. Dr. sc. päd. Hannelore Iffert, geb. 1944; bis 1988 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden; 1988-1992 Professorin für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

⁵³ Mit der Einführung von fakultativen Kursen, für die extra zwei Stunden in der Woche vorgesehen waren, sollte eine gewisse Flexibilität geschaffen werden. Für die Schülerinnen und Schüler entstand damit die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Kursen zu wählen, aber nach erfolgter Wahl zugleich die Verpflichtung, den Kurs über den Zeitraum von zwei Schuljahren verbindlich zu belegen.

⁵⁴ Vgl. Szalai, Wendelin: „Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker“ – ein ambivalenter Bestandteil historischer Bildung in der DDR, in: Körber Stiftung (Hrsg.): Offenes Lernen in einer geschlossenen Gesellschaft? Von den „Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker“ als einem ambivalenten Bestandteil historischer Bildung in der DDR. Ein Projekt- und Tagungsbericht, Berlin 1995, S. 17-44; ders.: Über Probleme und weiterführende Ansätze meiner Forschungen zu Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker in der DDR, in: ebd., S. 95-146.

⁵⁵ Arbeitstagung der Körber-Stiftung Hamburg am 24./25. März 1994 in Dresden zum Thema: „Offenes Lernen in einer geschlossenen Gesellschaft? Zu Spielräumen historischen Lernens“.

⁵⁶ Auszug aus einem Brief von Wendelin Szalai vom 17. Juli 1995, Privatarchiv Günter Kosche.

ganz und gar nicht gerechtfertigt. Das Gegenteil ist der Fall! Gerade weil es die von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften festgelegten und vom Ministerium für Volksbildung bestätigten Forschungsschwerpunkte gab, war eine Diskussion der Ergebnisse angebracht und notwendig. Dazu wurden verschiedene Möglichkeiten auf Landesebene, aber auch im regionalen Rahmen genutzt.

Eine ganz besondere Rolle spielten die zentralen Fachkonferenzen, an denen möglichst alle Angehörigen der Wissenschaftsbereiche teilnahmen. Dort wurden in der Regel in Verbindung mit der Umsetzung der schulpolitischen Richtlinien im Geschichtsunterricht die Resultate der Forschungsarbeit vorgestellt und diskutiert. Sie fanden jährlich an einem anderen Hochschulort statt und wurden immer Anfang Juli durchgeführt, wenn das Studienjahr zu Ende ging. Die Fachkommission legte langfristig das Thema fest und beauftragte die zuständige Forschungsgruppe mit der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung und Durchführung der Tagung.



Abb. 1: Geschichtsmethodiker der DDR auf der 27. Jahrestagung 1987 in Halle (Foto: Privatarchiv Wendelin Szalai).⁵⁷

⁵⁷ Obere Reihe (v. l. n. r.): Petra Ernst, ?, ?, Hans Wermes, ?, Antonius Wollschläger, ?, Ilse Splanemann, ?, Klaus Oestreich, ?, Martin Richter, Günter Kosche, ?, Joeph Borschke, ?, Rolf Rackwitz, ?, Helga Maaß, Emmy Breyer, ?, ?, ?. Mittlere Reihe (v. l. n. r.): Renate

So kam es, dass jeweils als Konferenzort meistens jene Hochschule gewählt wurde, an der die spezifischen Forschungsaufgaben empirisch und theoretisch untersucht wurden. Deshalb fand 1983 – um ein mir persönlich naheliegendes Beispiel zu nennen – die Jahrestagung zu Problemen der „Einheit von unterrichtlicher und außerunterrichtlicher historischer Bildung“ in Rostock statt. Jochen Fiala und Günter Kosche, die durch enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern aus verschiedenen Bezirken der DDR und durch eigene unterrichtspraktische Tätigkeit umfangreiches empirisches Material ermittelt hatten, referierten über die Ergebnisse ihrer Arbeit, die zum Teil lebhaft und sogar kontrovers diskutiert wurden, weil auf ministerieller Ebene die grundsätzlichen Entscheidungen über die künftige Entwicklung der Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm, die es inzwischen in fast allen Fächern gab, noch nicht gefallen waren: entweder weiterhin offen, ungebunden und freiwillig oder fakultativer Unterricht und damit obligatorisch, strenger kontrolliert und geschlossen.

Neben den Jahrestagungen gab es noch andere landesweite Formen zur Information sowie zum intensiven Gedankenaustausch über die erzielten Forschungsergebnisse. Diese Veranstaltungen fanden nicht turnusmäßig statt, trugen aber auch den Charakter eines Symposiums. Ich habe sie gern wahrgenommen, denn diese themengebundenen Zusammenkünfte erwiesen sich meines Erachtens nutzbringender als die zentralen Jahrestagungen, wo vornehmlich die Wissenschaftsleiter und designierten Nachfolger sowie die Vertreter des Ministeriums, der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und des Verlages Volk und Wissen das Geschehen bestimmten. Sie vermittelten zudem konkretere Einblicke in die Untersuchungen vor Ort und boten darüber hinaus bessere Chancen zur Diskussion über Forschungsprobleme sowie zur persönlichen Kontaktaufnahme.

Oftmals handelte es sich um Angehörige des wissenschaftlichen Nachwuchses, aus dem sogenannten Mittelbau, zum Beispiel Dieter Hallek⁵⁸ und Werner Isensee⁵⁹ aus Magdeburg, Gunther Hoffmann⁶⁰ aus Jena, Christina Böttcher aus Halle,

Kappler, ?, Werner Isensee, ?, ?, ?, Hans-Jürgen Görden, ?, Rolf Rönz, ?, ?, Gunther Hoffmann, ?, Dieter Miering, Heinrich Rühmann, Bernd Pauli, Dieter Hallek, ?, ?, Waldemar Waade, ?, Reinhold Kruppa, Hans-Joachim Fiala. Vordere Reihe (v. l. n. r.): Wendelin Szalai, ?, ?, ?, Friedrich Hora, Petra Beetz, ?, Florian Osburg, Brigitte Bayer, ?, Inge Seidel, ?, Hermann Meltzer, ?, Alfried Krause, Eva Steinbrück, Horst Diere.

⁵⁸ Dr. sc. päd. Dieter Hallek, geb. 1941; 1985-1992 Hochschuldozent am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg; 1992-1996 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; 1996 erneute Berufung zum Hochschuldozenten; 2005 Emeritierung.

⁵⁹ Dr. sc. päd. Werner Isensee (1951-2010); 1973-1994 wissenschaftlicher Mitarbeiter (Lektor) am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg.

⁶⁰ Dr. sc. päd. Gunther Hoffmann, geb. 1939; 1968-1990 wissenschaftlicher Assistent und

Wolfgang Arndt,⁶¹ Gabriele Magull⁶² und Hans-Arwed Müller⁶³ aus Greifswald und Hannelore Iffert aus Dresden, Dagmar Klose,⁶⁴ Rolf Rönz⁶⁵ und Petra Beetz⁶⁶ aus Potsdam, Waltraud Herzberg⁶⁷ und Gudula Zückert,⁶⁸ Manfred Tunn⁶⁹ und Ulrich Zückert⁷⁰ aus Berlin, Gabriele Möhring⁷¹ und Sieglinde Müller,⁷² Wolfgang Röke⁷³ und Antonius Wollschläger⁷⁴ von der Karl Marx-Universität Leipzig (KMU) sowie Dieter Miering⁷⁵ und Bernd Pauli⁷⁶ von der PH Leipzig. Die Gespräche mit ihnen waren freimütiger, unbefangener und erfolgten – so mein Ein-

Oberassistent am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts; 1990-1998 Lehrkraft für besondere Aufgaben am Historischen Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

⁶¹ Dr. sc. päd. Wolfgang Arndt, geb. 1946; 1972-1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, nach 1990 Schulleiter und Gymnasiallehrer.

⁶² Dr. phil. Gabriele Magull (1942-2023); 1976-1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts; 1992-2004 Studiendirektorin am Historischen Institut der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

⁶³ Dr. sc. päd. Hans-Arwed Müller, geb. 1949; 1974-1993 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

⁶⁴ Prof. Dr. sc. päd. habil. Dagmar Klose, geb. 1944; 1988-1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der an der Pädagogischen Hochschule Potsdam; 1992-2009 Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam.

⁶⁵ Dr. sc. päd. Rolf Rönz, geb. 1940; 1972-1993 Lehrer im Hochschuldienst am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam.

⁶⁶ Dr. sc. päd. Petra Beetz; bis 1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam; nach 1991 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam, Professur Didaktik der Geschichte.

⁶⁷ Waltraud Herzberg, Lehrerin im Hochschuldienst am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Humboldt-Universität Berlin.

⁶⁸ Dr. sc. päd. Gudula Zückert (geb. 1941); 1967-1992 Assistentin bzw. Oberassistentin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts; 1992-1994 wissenschaftliche Mitarbeiterin für Geschichtsdidaktik an der Humboldt-Universität Berlin.

⁶⁹ Dr. sc. päd. Manfred Tunn (1938-2022); 1969-1992 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Humboldt-Universität Berlin.

⁷⁰ Prof. Dr. Ulrich Zückert; 1968-1992 Professor an der Humboldt-Universität Berlin.

⁷¹ Dr. sc. päd. Gabriele Möhring, geb. 1950; 1980-1994 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Universität Leipzig.

⁷² Dr. sc. päd. Sieglinde Müller, geb. 1947; 1978-1990 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Universität Leipzig.

⁷³ Dr. sc. päd. Wolfgang Röke (1937-2021); wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Universität Leipzig.

⁷⁴ Dr. sc. päd. Antonius Wollschläger; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Universität Leipzig.

⁷⁵ Dr. sc. päd. Dieter Miering; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Leipzig.

⁷⁶ Dr. sc. päd. Bernd Pauli, geb. 1947; 1984-1991 Hochschuldozent für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Leipzig.

druck – eher auf Augenhöhe. Sie machten mir aber auch ein ums andere Mal schmerzlich bewusst, warum ich in Rostock oft das Gefühl hatte, in empirischen wie theoretischen Forschungsfragen führungslös im Nebel zu stochern. Für diese Art der Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen möchte ich stellvertretend drei Beispiele benennen:

Die erste, die ich als junger Assistent besuchte und zu der mich mein Chef, ‚Fritze‘ Donath, als ‚Horchposten‘ entsandte, fand im Winter 1967 statt. Der Leiter des Wissenschaftsbereichs Methodik des Geschichtsunterrichts an der PH Potsdam, Bruno Gentner, hatte eingeladen und stellte gemeinsam mit seinen ‚jungen Leuten‘ Dieter Behrendt,⁷⁷ Rosemarie Preuß,⁷⁸ Hans Treichel⁷⁹ und Siegfried Wolf⁸⁰ die Ergebnisse ihrer Forschungen zu Fragen der Denk- und Erkenntnisarbeit in unserem Fach vor. Ich war tief beeindruckt von dem, was die Referentinnen und Referenten darlegten, allen voran der ‚Meister‘ selbst, vor dem ich immer einen gewaltigen Respekt hatte und ihn deshalb auch für mich als ‚Eminenz‘ bezeichnete. Ihre Ausführungen, die noch im selben Jahr veröffentlicht wurden, habe ich mir nicht nur zu eigen gemacht, sondern zur Grundlage meiner Arbeit in der studentischen Ausbildung erhoben. Immer noch vertrete ich die Auffassung – vielleicht ein wenig antiquiert und aus der Zeit gefallen –, dass manches von dem, was damals zum Erkenntnisprozess im Unterricht unseres Faches und zur Erkenntnisaktivität der Schüler und Schülerinnen sowie zur Begriffsarbeit gesagt wurde, auch heute noch bedenkenswert ist und deshalb bei der Vermittlung und Aneignung von Geschichte im Unterricht Berücksichtigung finden sollte.

An zweiter Stelle möchte ich eine Tagung anführen, zu der Helmut Faust⁸¹ und Hans Wermes im Herbst 1975 an die Leipziger Universität eingeladen hatten. Es ging um allgemeine, grundsätzliche Fragen der Könnensentwicklung. Ihr Ziel war es, einerseits eine Strategie für die Ausprägung geistiger Fähigkeiten im Schul-

⁷⁷ Dr. sc. päd. Dieter Behrendt (1928-1975); bis 1965 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam; 1965-1975 Hochschuldozent und Leiter des Wissenschaftsbereichs Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden.

⁷⁸ Dr. sc. päd. Rosemarie Preuß (1935-2013); wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam.

⁷⁹ Prof. Dr. sc. päd. Hans Treichel (1927-2018); wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam, später Professor für Geschichtsmethodik und Leiter des Zentralinstituts für Schulfunk und Schulfernsehen an der Pädagogischen Hochschule Potsdam.

⁸⁰ Prof. Dr. sc. päd. Siegfried Wolf; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam; danach Hauptreferent für Geschichte im Ministerium für Volksbildung der DDR; ab 1976 Professor für Geschichte der Arbeiterbewegung an der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen.

⁸¹ Prof. Dr. sc. päd. Helmut Faust (1928-2008); Professor für Pädagogik an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Vgl. Universitätsarchiv Leipzig; Professorendatenbank.

unterricht vorzustellen, die durch weitere Forschungen ausgebaut werden sollte, und andererseits den Anteil einzelner Unterrichtsfächer genauer zu umreißen. Die Geschichtsmethodiker der KMU stellten dazu die Ergebnisse ihrer Untersuchungen vor und unterbreiteten ein Konzept für den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10. Neben Hans Wermes, der als Leiter der Forschungsgruppe für eine Gesamtschau sorgte, konkretisierten Mitglieder seines Teams – Hermann Meltzer,⁸² Sieglinde Müller,⁸³ Wolfgang Röke u. a. – seine theoretischen Ausführungen und überführten sie exemplarisch in die Praxis.

Zu guter Letzt erwähne ich schließlich in diesem Zusammenhang die Kolloquien der Dresdner Geschichtsmethodiker zur Forschung, insbesondere das 4. und 5. Kolloquium 1984 und 1988, wo es zum einen um das „Planungskönnen“⁸⁴ der Lehrenden und zum anderen um „neue Anforderungen an die kreative Unterrichtsplanung“⁸⁵ ging. Im Mittelpunkt der zweiten Veranstaltung, an der auch mehrere Angehörige aus anderen Wissenschaftsbereichen sowie aus dem sozialistischen Ausland mitwirkten, stand die Umsetzung der staatlichen Vorgaben im neuen präzisierten Lehrplan, der in zwei Schritten zum 1. September 1988 – Klassen 5, 8 und 9 – sowie zum 1. September 1989 – Klassen 6, 7 und 10 – in Kraft treten sollte,⁸⁶ sowie die „produktiv-schöpferische Nutzung“ der Empfehlungen in den Unterrichtshilfen durch die Lehrerinnen und Lehrer. Wendelin Szalai, Hannelore Iffert, Renate Kappler⁸⁷ und Hans-Jürgen Görden⁸⁸ von der PH Dresden und andere Geschichtsmethodiker aus anderen Wissenschaftsbereichen unterbreiteten ihre Vorstellungen und Vorschläge.⁸⁹ Im regionalen Rahmen gab es eben-

⁸² Dr. sc. päd. Hermann Meltzer; Hochschuldozent am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Universität Leipzig.

⁸³ Dr. sc. päd. Sieglinde Müller; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig.

⁸⁴ Vgl. Szalai, Wendelin: Zum Planungskönnen des Geschichtslehrers und seiner Ausbildung im Studium. Protokoll des 4. Kolloquium der Dresdner Geschichtsmethodiker am 28. November 1985, Dresden 1986 (Dresdner Reihe zur Forschung).

⁸⁵ Vgl. Iffert, Hannelore: Zur Weiterentwicklung unseres Geschichtsunterrichts. Anforderungen an die schöpferische Unterrichtsplanung. Protokoll des 5. Kolloquium der Dresdner Geschichtsmethodiker am 14. Januar 1988, Dresden 1988 (Dresdner Reihe zur Forschung).

⁸⁶ Vgl. Krause, Anne-Dore u. a.: Der Lehrplan Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen, Berlin 1989.

⁸⁷ Dr. sc. päd. Renate Kappler; bis zur Auflösung der Pädagogischen Hochschule Dresden 1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Hochschuldozentin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts.

⁸⁸ Dr. sc. päd. Hans-Jürgen Görden, geb. 1945; 1972-1992 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden; 1992-1994 Dozent an der Fortbildungsakademie für Wirtschaft; 1994-2009 Referent an der Sächsischen Verwaltungsakademie.

⁸⁹ Nicht unerwähnt bleiben sollten an dieser Stelle die internationalen Symposien und Kolloquien, zum Beispiel in Brno/Brünn 1977 und 1979, an denen Geschichtsmethodiker aus den sozialistischen Ländern teilnahmen. Meistens waren es die Leiter der geschichtsmethodischen

falls Zusammenkünfte und Diskussionsrunden, bei denen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den einzelnen Wissenschaftsbereichen die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit austauschten und diskutierten. Gelegentlich wurde darüber sogar in der Fachzeitschrift berichtet.

Die Rostocker Geschichtsmethodiker brachten in all den Jahren Veranstaltungen solcher Art nicht zustande. Nur einmal, es war im März 1966, da reiste Prof. Dr. Donath im ‚Wolga‘ der Universitätsfahrbereitschaft gemeinsam mit seinen ‚Schützlingen‘, Helga Maaß und Günter Kosche, nach Greifswald zu den Fachkollegen an der Ernst-Moritz-Arndt Universität. Bei diesem Treffen stellten die dortigen Kolleginnen und Kollegen die Ergebnisse ihrer Untersuchungen zu audiovisuellen Unterrichtsmitteln vor: Martin Richter⁹⁰ referierte zum geschichtlichen Unterrichtsfilm, Ilse Splanemann⁹¹ stellte ihr Konzept zur Tonbildreihe mit kulturgeschichtlichem Inhalt vor und Martin Herzig⁹² entwickelte seine Gedanken zum Unterrichtsfernsehen. Sie waren später allesamt maßgeblich beteiligt an dem Buch, das 1984 unter Leitung von Alfred Krause erschien.⁹³

Ich weiß noch, wie begeistert ich war, als Martin Richter seinen Unterrichtsfilm „Der militärische Verlauf des Ersten Weltkrieges“ vorführte, und dachte: ‚In dieser Richtung – mit Unterrichtsmitteln, zum Beispiel Film oder Fernsehen – möchtest du auch etwas machen.‘ Aber schon auf der Rückreise zerplatzten meine Wunschvorstellungen wie Seifenblasen, als ich meinem ‚Herrn und Meister‘ mein Ansinnen vortrug und dazu seine Meinung erfuhr. Natürlich wagte ich keinen Widerspruch, zum einen aus Achtung vor seiner Persönlichkeit, zum anderen aber auch, weil ich spürte, dass es keinen Sinn machte und mir obendrein die Argumente fehlten.

Alles in allem kann man deshalb schon – um auf den Ausgangspunkt Ihrer Frage zurückzukommen – mit Fug und Recht davon sprechen, dass die Geschichtsmethodiker der DDR ihre Forschungsergebnisse untereinander vorstellten und darüber debattierten. Sie wurden in zahlreichen Publikationen – Monografien, Sammelbänden und Aufsätzen in wissenschaftlichen Zeitschriften – veröffentlicht,

Wissenschaftsbereiche an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie Mitarbeiter aus den zuständigen Ministerien oder aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften des jeweiligen Landes.

⁹⁰ Prof. Dr. sc. päd. Martin Richter, geb. 1930; 1987-1992 Professor für Geschichtsmethodik am Historischen Institut der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

⁹¹ Dr. sc. päd. Ilse Splanemann (1927-2013); ab 1977 Hochschuldozentin für Geschichtsmethodik an der Ernst-Moritz-Universität Greifswald.

⁹² Dr. sc. päd. Martin Herzig, geb. 1937; 1962-1973 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald; ab 1973 Journalist, u. a. stellvertretender Chefredakteur der Zeitschrift „Die Weltbühne“.

⁹³ Krause, Alfred (Hrsg.): Zur Arbeit mit Unterrichtsmitteln, Berlin 1984 (Beiträge zum Geschichtsunterricht).

fanden Anwendung und Verbreitung in der Lehrerausbildung sowie in unzähligen Fortbildungen und prägten die didaktisch-methodische Grundlage für die Erarbeitung von Schulgeschichtsbüchern, Compendien, Unterrichtshilfen, Tafelbildern, Handreichungen, Wand- und Handkarten, Arbeitsheften und Arbeitsblättern sowie für die Erstellung von Wandbildern, Dia-(Ton-)Reihen, Tabellen für Systematisierungen usw. usf.

Die geschichtsmethodischen Forschungsleistungen, die meistens auf einem empirisch gesicherten Fundament ruhten, können ohne die ideologische Ersatzlast nicht ganz so schlecht gewesen sein, wie sie oft gemacht wurden, wenn ich Berichte von zahlreichen Geschichtslehrern aus der Bundesrepublik ernst nehme, in denen sie mir gegenüber im persönlichen Gespräch äußerten, welche Bücher sie am Rande der obligatorischen Fahrt nach Berlin mit ihrer Abiturklasse beim Sightseeing im Ostteil der Stadt in der Buchhandlung des Volk und Wissen Verlages erwarben.

Diese Schilderungen fand ich bestätigt durch ein Erlebnis unmittelbar nach der Wende, für das ich zunächst keine plausible Erklärung hatte, mir aber heute schon einen Reim draufmachen kann. Es geschah am Rande einer Lehrerfortbildung an der Pommern-Akademie in Lübeck-Travemünde. Zu meinem Vortrag über historisches Lernen im Geschichtsunterricht der DDR sowie in den neuen Bundesländern hatte ich die im Historischen Institut der Universität Rostock ausgesonderte und für den Container bestimmte geschichtsmethodische Literatur im Gepäck. Es handelte sich um mehrere Sätze der 1988 und 1989 neu eingeführten Schulgeschichtsbücher, Unterrichtshilfen, Arbeitshefte und anderer Begleitmaterialien für den Geschichtsunterricht – jeweils 30 an der Zahl. Am Ende meiner Ausführungen fragte ich die Teilnehmenden, ob eventuell ein Interesse an der einen oder anderen Publikation bestünde. Die allgemeine Zustimmung nahm ich zum Anlass, um eine ganze Autoladung mitgebrachter Bücher auf mehreren Tischen auszulegen. Sie fanden großen Zuspruch und waren allesamt innerhalb einer knappen Stunde vergriffen. Ich war höchst erstaunt und noch mehr verblüfft, als ich in der anschließenden gemütlichen Runde bei Wein und Bier den Grund dafür erfuhr. Es war keinesfalls – so viel kann ich an dieser Stelle verraten – das besondere Interesse an der Geschichtsmethodik der DDR, sondern mit Blick auf die eigene Unterrichtstätigkeit ein Nützlichkeitsaspekt. Ein Kollege brachte die verschiedenen Gründe auf den Punkt. Er sprach von der „Ökonomisierung der Unterrichtsvorbereitung“ und erhielt dafür die Zustimmung der anderen.

Der Austausch also als eine Art Fortbildung oder gab es auch einen Austausch, der über die Vorstellungen von politischen Richtlinien und Forschungsergebnissen hinausging und z. B. erkenntnistheoretische Theorien oder Modelle diskutierte?

Die von mir zuvor gekennzeichneten Veranstaltungen dienten in erster Linie der Verbreitung von Forschungsergebnissen und ihrer Diskussion. Damit ging gewiss auch eine Fortbildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einher. Ich erinnere mich jedoch auch an zwei Jahrestagungen – vielleicht waren es aber auch drei – unmittelbar nach dem Erlass des Bildungsgesetzes 1965 und der Einführung des präzisierten Lehrplans Geschichte, auf denen Vorträge zu erkenntnistheoretischen Themen, aber auch zu entwicklungs- und lernpsychologischen sowie bildungstheoretischen Aspekten gehalten wurden. Es gab also schon diesen Blick über den sprichwörtlichen „Tellerrand“ hinaus.

Diese Einsichten dienten zum Beispiel als Impuls für eine „erkenntnisprozessgerechte Gestaltung“ des Unterrichts in unserem Fach. Hans Wermes unterbreitete gemeinsam mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein tragfähiges Modell für die Fähigkeits- und Könnensentwicklung⁹⁴ und Heinrich Rühmann erarbeitete Vorschläge für die Verwirklichung der Einheit von Erkennen, Werten und Erleben beim Umgang mit Geschichte im Unterricht.⁹⁵

Inwiefern haben Sie am Wissenschaftsbereich in Rostock diese Vorstellungen und Modelle umgesetzt?

Nach bestem Wissen und Gewissen, möchte ich meinen, denn es war schon unsere Aufgabe, die auf diesen Tagungen dargelegten und später publizierten Vorstellungen zur Vermittlung und Aneignung von Geschichte und ihrer Nutzung für die sozialistische Erziehung der Heranwachsenden an die Studierenden weiterzugeben und sie dadurch auf ihre berufliche Tätigkeit in der Schule vorzubereiten. Die staatlichen Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen,⁹⁶ die Lehrprogramme

⁹⁴ Vgl. Wermes, Hans (Hrsg.): *Bewußte Tätigkeit der Schüler im Geschichtsunterricht*, Berlin 1976 (Beiträge zum Geschichtsunterricht); ders. (Hrsg.): *Zur Entwicklung des dialektisch-materialistischen Denkens der Schüler im Geschichtsunterricht*, Berlin 1976 (Beiträge zum Geschichtsunterricht).

⁹⁵ Vgl. Rühmann, Heinrich: *Die Einheit von Erkennen, Werten und Erleben im Geschichtsunterricht*, in: Gentner/Kruppa: *Methodik Geschichtsunterricht* (Anm. 21), S. 90-103.

⁹⁶ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): *Die Lehrerbildung in der DDR. Eine Sammlung der wichtigsten Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen*,

für die Diplomalerausbildung im Fach Geschichte⁹⁷ sowie in der Methodik des Geschichtsunterrichts⁹⁸ und schließlich die konkreten Studienpläne und Lesematerialien⁹⁹ sind ein unzweifelhafter Beleg, auch wenn sie nicht 1:1 in der Praxis umgesetzt wurden.

Aus dieser Perspektive betrachtet waren wir Methodiker eben nicht nur ein Rädchen in dem großen Manipulationsgetriebe des ‚einzig rechtmäßigen deutschen Staates‘, sondern ein ziemlich wichtiger Multiplikator. Wir haben mit viel Verve getan, was unsere ureigenste Aufgabe war: mit den facheigenen Mitteln Bewusstsein zu erzeugen und zu verändern. Leider war es kein demokratisches Geschichtsbewusstsein, sondern das sozialistische Verständnis der Welt und das, ‚was sie im Innersten zusammenhält‘, auf das wir uns konzentrierten. Dabei haben wir uns – wie es nun einmal in der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft üblich war – der ‚fünften Grundrechenart‘ bedient, will heißen, zuerst die Summe gebildet, dann in der Geschichte nach den passenden Summanden gesucht und schließlich das Ergebnis vom ‚Standpunkt der Arbeiterklasse‘ gewertet, damit in den Köpfen und Herzen der Kinder und Jugendlichen ‚Grundüberzeugungen‘ entstehen, die dem Leitziel der kommunistischen Erziehung entsprachen. Wenn diese Rechnung am Ende doch nicht aufging, ist daraus nicht der Schluss zu ziehen, dass die Geschichtsmethodiker ihrer Aufgabe nicht nachgekommen wären. Vielmehr verweist dieser Umstand darauf, dass Bewusstseinsbildung kein eindimensionaler, sondern ein vielschichtiger Prozess ist, in dem vielfältige Faktoren auf das Resultat Einfluss nehmen, nicht zuletzt die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die aber waren morbide und marode, sodass man sich am Ende über Doppelbödigkeit, Janusköpfigkeit, Gefühlsstau, und ‚verletzte Seelen‘ nicht zu wundern braucht. Es war halt die Übung am falschen Objekt.

Die Umsetzung konnte aber – wie ich bereits in meiner Antwort auf Ihre erste Frage ausführte – so oder so geschehen und hing entscheidend von den weltanschaulichen Überzeugungen und politisch-ideologischen Einstellungen des Einzelnen ab. Die Freiräume waren jedenfalls nicht nur vorhanden, sondern ziemlich

Berlin 1983.

⁹⁷ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung/Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.): Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomalern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen im Fach Geschichte an Universitäten und Hochschulen der DDR, Berlin 1982.

⁹⁸ Vgl. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung/Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.): Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomalern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in Methodik des Geschichtsunterrichts an Universitäten und Hochschulen der DDR, Berlin 1976 bzw. 1983.

⁹⁹ Vgl. Waade, Waldemar u. a.: Zum Studium der Methodik des Geschichtsunterrichts, Potsdam 1984; Friedrich, Hans u. a. (Hrsg.): Arbeitsmaterialien für die Ausbildung im Fach Methodik des Geschichtsunterrichts, Dresden 1984 (Dresdner Reihe zur Lehre).

groß sogar, denn es gab keine nachhaltige Kontrolle der Einhaltung der staatlichen Zielvorgaben. Aber selbst jene, die bis zu einem gewissen Grade von diesen Möglichkeiten Gebrauch machten, sollten heute wenigstens ihren Anteil an Verstrickung und Schuld erkennen und bekennen. Man musste nicht unbedingt an der Erarbeitung von Lehrplänen und Lehrbüchern, Unterrichtshilfen und Medien für den Geschichtsunterricht beteiligt gewesen sein. Anderen die Realisierung des Lehrplans Geschichte und die erfolgreiche Nutzung der genannten Materialien erläutert zu haben, reicht meines Erachtens aus für den Vorwurf von Systemkonformität und Staatsnähe, denn sie diente im hohen Maße den Manipulationsbestrebungen der politisch Herrschenden. Ich jedenfalls ziehe mir diese Jacke an.

Zum Berufsbild der wissenschaftlichen Mitarbeiter an der Universität zählte auch die Mitwirkung an der ständigen „Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer“. Dafür wurden vom Zentralinstitut für Weiterbildung beim Ministerium für Volksbildung gesonderte Programme entwickelt.¹⁰⁰ Auf diesem Wege sollte noch intensiver auf die Planung und Gestaltung des Geschichtsunterrichts vor Ort Einfluss genommen und gleichsam gesichert werden, dass die gesellschaftlichen Forderungen umfassend von oben nach unten durchgestellt wurden. Die Fachberater der Kreise sowie die Fachzirkel an den Schulen organisierten Vorträge zur Weiterbildung zu den angesagten Themen, zum Beispiel zur Einheit von Erkenntnisgewinnung und Entwicklung der geistigen Aktivität im Unterrichtsprozess, zur Einheit von historischer Bildung und ideologischer Erziehung usw. usf. Sie wurden zwar von den Lehrkräften in unterschiedlicher Weise aufgenommen, aber dennoch als Beitrag zur Verwirklichung des Lehrplans verstanden. Sehr gut erinnere ich mich an eine fünfteilige Veranstaltung zur ‚problemhaften Gestaltung des Geschichtsunterrichts‘, die von den Fachberaterinnen der Stadt Rostock, Irene Adam¹⁰¹ und Brigitte Jenning,¹⁰² ins Leben gerufen worden war und deren Durchführung in meinen Händen lag.

Zu Beginn der 1980er Jahre wurde dann die Weiterbildung in Kursen¹⁰³ organisiert. Für die erfolgreiche Teilnahme wurden Zertifikate ausgeteilt, die in die Kaderakte eingingen. Die fachwissenschaftlichen sowie die geschichtsmethodischen Themen, die zu behandeln waren, wurden vom Zentralinstitut für Weiterbildung

¹⁰⁰ Vgl. Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Programm für die fachwissenschaftliche und methodische Weiterbildung der Lehrer im Fach Geschichte, Berlin 1977.

¹⁰¹ Irene Adam, geb. 1936; Lehrerin für Geschichte und Deutsch an der 17. Oberschule Rostock; 1974-1990 Fachberaterin Geschichte im Innenstadtbereich Rostock.

¹⁰² Brigitte Jenning, geb. 1951; Lehrerin für Geschichte und Deutsch und Fachberaterin Geschichte in Rostock-Reuthersagen.

¹⁰³ Vgl. Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Programm der Fachkurse für die Weiterbildung der Lehrer der Klassen 5 bis 10 im Fach Geschichte, Berlin 1982.

verbindlich vorgegeben, sogar versehen mit Stundendeputaten für die einzelnen Vorlesungen und Seminare. Die Bezirks- und Kreiskabinette übernahmen die Organisation, vor allem die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie benannten auch die Fachberater, die mit der Leitung der Seminare betraut wurden. Mir war die Aufgabe übertragen worden, die Vorlesung zum Thema „Zur Vermittlung und Aneignung lebendigen, konkreten und soliden historischen Wissens“¹⁰⁴ zu halten und die Seminarleiterinnen mit den inhaltlichen Schwerpunkten vertraut zu machen. Mitarbeiter des Zentralinstituts erschienen als Hospitanten zu den Veranstaltungen und werteten sie hinterher aus. Nach Rostock war zu diesem Zweck Werner Guhl¹⁰⁵ angereist. Ich erinnere mich noch ziemlich genau an seine ‚orientierenden‘ Hinweise im Rahmen der abschließenden Auswertung. Die Lehrerinnen und Lehrer reagierten unterschiedlich auf die Angebote und Anforderungen. Die meisten aber nutzten die Möglichkeiten zum Gedanken- und Erfahrungsaustausch und betrachteten sie als Innovation für ihre weitere berufliche Tätigkeit.

1989 zeigte sich die Distanz gegenüber dem politischen System, die u. a. auch Ihr ambivalentes Verhältnis zur Geschichtsmethodik begründete, ganz offen in der Gesellschaft. Wie haben Sie diese Veränderung wahrgenommen und welche Auswirkungen hatten sie auf ihre Arbeit als Geschichtsmethodiker?

Die gesellschaftlichen Veränderungen in der DDR kamen für mich nicht überraschend, etwa wie ein Sommergewitter. Sie zeichneten sich vielmehr seit Jahren ab, denn ein Staat, der das Wort Demokratie in seinem Namen führt, Freiheit und Gleichheit auf seine Fahnen geschrieben hat, aber täglich gegen die eigenen Gesetze verstößt und das Recht beugt, Andersdenkende ins Abseits stellt, bespitzelt, ausweist oder inhaftiert, der in seinem Machtbereich, zwei Währungen gestattet – eine harte, aber inoffizielle, und eine weiche, in der die Löhne und Gehälter ausbezahlt wurden – usw. usf., der verspielt nicht nur im Laufe der Zeit seine Legitimität, sondern verliert auch die Zustimmung seiner Bürgerinnen und Bürger, sodass sein kläglich und totaler Zusammenbruch im Herbst 1989 für mich keine Überraschung war, sondern vielmehr eine ‚gesetzmäßige‘ Folge, die sich langfristig angekündigt hatte.

Wer Augen hatte zu sehen und Ohren zu hören, der spürte deutlich, dass sich in der DDR-Gesellschaft seit Beginn der 1980er Jahre unterschwellig etwas verän-

¹⁰⁴ Für die Behandlung waren in Vorlesung und Seminar jeweils drei Stunden vorgesehen. Vgl. ebd., S. 57ff. Das zweite Thema befasste sich mit der Rolle der Festigung im Aneignungsprozess. Für Vorlesung und Seminar waren jeweils zwei Stunden veranschlagt. Vgl. ebd., S. 64ff.

¹⁰⁵ Dr. sc. päd. Werner Guhl; Leiter des Zentralinstituts für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik.

derte, zum Beispiel in der Jugend- und Alltagskultur, das weder durch Drohungen und repressive Maßnahmen noch durch den sprichwörtlichen ‚Wurf mit der Wurst nach der Speckseite‘ in Gestalt von Rockkonzerten und Datschenbau sowie anderen Zugeständnissen des Staates aufgehalten werden konnte. Die Lawine war also lange vor der politischen Wende in Bewegung geraten, ehe sie im Herbst 1989 durch die Abstimmung mit den Füßen im wahrsten Sinne des Wortes losgetreten wurde und den ganzen sozialistischen Spuk mit sich riss. Die Maueröffnung am 9. November 1989 war deshalb in meinen Augen auch kein Betriebsunfall und ihre Ursache lag nicht in der konfuse Äußerung von Günter Schabowski¹⁰⁶ zur neuen Reiseregulierung auf der legendären, ja historischen Pressekonferenz desselben Tages im Internationalen Pressezentrum der DDR-Regierung.

Besonders im Sommer 1989 verfolgte ich jede politische Regung von unten und die Reaktion von oben darauf, vor allem die verlogenen Darstellungen in den Staatsmedien. Das Fass zum Überlaufen brachte Ende August ein Bericht im ‚Neuen Deutschland‘ über einen – wie es in der Zeitung hieß – infamen Anschlag mit einer Menthol-Zigarette auf einen Mitropa-Kellner vor dem Budapester Bahnhof Keleti. Diese Nachricht führte bei mir zum offenen Bruch mit dem Staat und der Gesellschaft, in der ich fast ein halbes Jahrhundert gelebt und gearbeitet hatte. Meine Geduld war am Ende, und ich suchte den Kontakt zu jenen Menschen, die bereits in der Bürgerbewegung aktiv geworden waren. So kam es, dass ich mich zuerst für den Austritt aus der SED¹⁰⁷ entschied, der ich seit 1970 angehörte, von Anbeginn an den ‚Donnerstagsdemonstrationen‘ teilnahm und dabei spürte, wie von Mal zu Mal der Mut der Menschen wuchs, sodass auch ich mich schließlich traute, vor der Bezirksverwaltung der Staatssicherheit eine Kerze abzustellen und offen auf der Arbeit davon zu sprechen, dass ich erstmals zwischen den baufälligen Häusern in der August-Bebel-Straße zum Abschluss der Demonstration mit Inbrunst und unter Tränen die erste Strophe der Nationalhymne gesungen habe: „Auferstanden aus Ruinen und der Zukunft zugewandt...“.

Mit dem Untergang der DDR, für die ich über zwei Jahrzehnte als Lehrerbildner an der Universität Rostock systemstabilisierend gewirkt hatte, schloss sich für mich persönlich ein Fenster, aber gleichzeitig tat sich auch ein neues Tor auf, durch das ich mit großer Freude und hoher Erwartung schritt. Endlich nicht mehr nur das denken dürfen und machen müssen, was einem zentralistisch vorgegeben wird, sondern eigene Wege im Spektrum des Erlaubten zu gehen, nicht mehr zu heucheln und in vorauseilendem Gehorsam zu handeln, sondern befreit von poli-

¹⁰⁶ Günter Schabowski (1929-2015); 1981-1989 Mitglied des Politbüros der SED; ab 6. November 1989 Sekretär für Informationswesen. Vgl. Huber, Florian: Schabowskis Irrtum. Das Drama des 9. November, Berlin 2009.

¹⁰⁷ Austrittserklärung vom 30. Oktober 1989, Privatarchiv Günter Kosche.

tisch-ideologischen Zwängen eigene Gedanken und Gefühle äußern zu können, empfand ich als ein unermessliches Glück. Umso schwerer wiegen heute die Enttäuschungen.

Auch fachlich und beruflich erlebte ich den gesellschaftlichen Wandel als ein Lösen von Bevormundung und weltanschaulichem sowie moralischem Druck. Ich sah in der Wende kein Fiasko, wie manch andere, sondern vielmehr die Chance für einen wirklichen Neustart. Meine über Jahre gewachsene Distanz zur Geschichtsmethodik, die sich in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre bis zur Gleichgültigkeit gegenüber dem Fach und schließlich sogar bis zu einer gewissen Verweigerungshaltung steigerte, erleichterte mir vieles, zumal ich durch die Orientierung im ‚Handbuch der Geschichtsdidaktik‘ sowie in dem Werk von Joachim Rohlfes,¹⁰⁸ das ich bereits 1988 während eines Westbesuchs bei meiner Mutter erwarb, einen Zugang zur Geschichtsdidaktik gefunden hatte, auch wenn mir vieles von dem, was ich las, fremd war. Aber das meiste – besonders dann, wenn es um Probleme des Lehrens und Lernens von Geschichte im Fachunterricht, vor allem um die Feinstrukturen des Vermittelns und Aneignens ging, also um das ‚Kerngeschäft‘ der Geschichtsdidaktik – übernahm ich sofort in die Planung meiner Lehrveranstaltungen und setzte diese Auffassungen – kombiniert mit den mir bekannten geschichtsmethodischen Positionen – in den Seminaren und Schulpraktischen Übungen sowie in der Weiterbildung um.

Alle Vorbehalte, die ich gegenüber der Geschichtsmethodik hatte, waren durch den frischen Wind, der im Herbst 1989 wehte, wie weggeblasen. Die friedliche Revolution befreite mich von all meinen Kümernissen und Bedenken, mehr noch, sie pushte mich regelrecht, denn von nun an konnte ich mich frei entfalten, mich mit meinem Fach und dem Geschichtsunterricht in der DDR kritisch auseinandersetzen und selbstkritisch meinen Anteil beleuchten, ohne dabei als Überläufer zu erscheinen, der sein Fähnchen in den Wind hängt. Besonders nach der staatlichen Wiedervereinigung trachtete ich danach, meine geschichtsdidaktischen Defizite auszugleichen und mich einzubringen in die Erneuerung des Geschichtsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern. Gern kam ich deshalb auch der Anfrage nach, unter der Leitung von Prof. Dr. Martin Richter an der Erarbeitung des neuen Rahmenplans Geschichte mitzuwirken, führte Fortbildungen durch und stellte dabei die neuen Rahmenrichtlinien Geschichte¹⁰⁹ vor. An eine Veranstaltung dieser Art erinnere ich mich ganz besonders. Sie fand zu Beginn des Schul-

¹⁰⁸ Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1987.

¹⁰⁹ Vgl. Der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium Geschichte Klassenstufen 6-12, Schwerin 1991; ders. (Hrsg.): Vorläufige Rahmenrichtlinien Realschule Geschichte Klassenstufen 6-10, Schwerin 1991; ders. (Hrsg.): Vorläufige Rahmenrichtlinien Hauptschule Geschichte Klassenstufen 6-9, Schwerin 1991.

jahres 1991/1992 im Privatgymnasium Schloss Torgelow statt. Die teilnehmenden Geschichtslehrer aus Schleswig-Holstein übten heftige Kritik an seinem Inhalt. Einige warfen mir und den anderen Autoren sogar vor, damit den Geschichtsunterricht aus DDR-Zeiten fortsetzen zu wollen. Nichts lag uns ferner als das, aber aus heutiger Sicht verstehe ich ihre Kritik, die mich damals zutiefst betroffen machte.

Im besonderen Maße suchte ich in der unmittelbaren Wendephase die Zusammenarbeit mit Geschichtslehrern und Geschichtsdidaktikern aus der Bundesrepublik. Gelegenheit dazu ergab sich erstmals auf der Jahrestagung der Geschichtsmethodiker im Sommer 1990 in Dresden, an der auch namhafte Geschichtsdidaktiker aus der Bundesrepublik teilnahmen. Die Konferenz hatte für mich – bei allem, was dem gesellschaftlichen Aufbruch entsprach und in die Zukunft wies – auch etwas Gespenstisches. Ich konnte es einfach nicht fassen, in welcher Weise der Vorsitzende der Zentralen Fachkommission, Friedrich (Fritz) Hora,¹¹⁰ den Geschichtsunterricht in den Farben der DDR, für dessen Ausprägung er im hohen Maße mit verantwortlich war, plötzlich ans Kreuz nagelte, aber kein Wort zu seinem persönlichen Anteil an der Misere sagte, und dann ein ‚Konzept‘ für seine ‚erneuerte‘ Gestaltung unterbreitete. Überdies glaubte ich, meinen Ohren nicht mehr trauen zu können, als nach einer Kontroverse zwischen den Professoren Gerhard Schneider und Bodo von Borries¹¹¹ auf der einen Seite und Traute Petersen¹¹² – Bundesvorsitzende des Verbandes der Geschichtslehrer in Deutschland – auf der anderen Seite, Hans Wermes von der KMU Leipzig, der sonst ein Garant dafür war, dass nicht von der Parteilinie abgewichen wurde, nun ohne Not öffentlich von ‚einer Sternstunde der bürgerlichen Demokratie‘ sprach, ‚die wir Geschichtsmethodiker soeben miterleben durften‘. Dieses scheinheilige Andienen konnte und wollte ich nicht länger ertragen und entschloss mich verstimmt zur vorzeitigen Abreise, nicht aber ohne vorher das Gespräch mit einigen Geschichts-

¹¹⁰ Prof. Dr. sc. päd. Friedrich (Fritz) Hora, geb. 1935; seit 1988 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Pädagogischen Hochschule Potsdam; 1988-1991 Vorsitzender der Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts.

¹¹¹ Prof. Dr. phil. Bodo von Borries, geb. 1943; 1976-2008 Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg.

¹¹² Dr. phil. Traute Petersen (1937-2012); Lehrerin für Deutsch und Geschichte am Johann-Rist-Gymnasium in Elmshorn und Studienleiterin für Geschichte und Leiterin des Seminars für Gymnasien in Elmshorn; 1988-1992 Vorsitzende des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands.

didaktikern gesucht zu haben: Klaus Bergmann,¹¹³ Walter Fürnrohr,¹¹⁴ Hans Süßmuth,¹¹⁵ Uwe Uffelman gehörten dazu.

Der Zufall wollte es, dass ich vor meiner Rückfahrt auf dem Dresdner Hauptbahnhof zwei Männer traf, die sonst immer zu den Letzten gehörten, die sich auf den Heimweg begaben, es nun aber ebenfalls nicht länger in dieser bigotten Atmosphäre ausgehalten hatten. In beiden Fällen handelte es sich um Mitarbeiter aus den ‚Berliner Zentralen‘ – Reinhold Kruppa,¹¹⁶ Fachgebietsleiter Geschichte an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, und Gert Sonnenfeld,¹¹⁷ Abteilungsleiter im Ministerium für Volksbildung der DDR. Sie machten ihrer Enttäuschung Luft, sodass ich mich nicht nur wunderte, sondern im Stillen über die Schnelligkeit des Auseinanderbrechens der Allianz freute. Die Situation hatte etwas Skurriles und mir kam das geflügelte Wort von der Revolution und ihren Kindern in den Sinn.

Nach der Rückkehr nahm ich sehr bald – vermittelt durch Traute Petersen – Verbindung zu Geschichtslehrern und Geschichtsdidaktikern auf, die in Schleswig-Holstein am Institut für Theorie und Praxis der Schule tätig waren und/oder als Lehrer an Gymnasien in Lübeck, Trittau, Pinneberg, Quickborn, Büsum, Elmsborn, Eutin und Kiel arbeiteten. Sie alle verschafften mir durch zahlreiche Gespräche und Hospitationen Einblicke in die Praxis des Geschichtsunterrichts. Darüber hinaus stellten sie uns Geschichtsbücher, Atlanten und historische Fachliteratur zur Verfügung.¹¹⁸

¹¹³ Prof. Dr. phil. Klaus Bergmann (1938-2002); 1972-2002 Professor für Geschichtsdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

¹¹⁴ Prof. Dr. phil. Walter Fürnrohr (1925-2021); 1971-1994 Professor für Didaktik der Geschichte an der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen.

¹¹⁵ Prof. Dr. phil. Hans Süßmuth (1935-2020); seit 1969 Professor für Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss; zwischen 1980 und 2000 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf; 2000 Gastprofessor an der Karls-Universität Prag.

¹¹⁶ Dr. sc. päd. Reinhold Kruppa, geb. 1933; bis 1990 Fachgebietsleiter Geschichte am Institut für Gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Mit Abwicklung der APW trat er in den Ruhestand, stellte aber seine jahrzehntelangen Erfahrungen und Kenntnisse als Vordenker des Geschichtsunterrichts in der DDR in den Dienst des Diesterweg Verlages und arbeitete 1990/1991 mit an der Anpassung des Lehrwerks „Geschichtliche Weltkunde“ von Wolfgang Hug. Entsprechend den Erfordernissen des Übergangslernplans für den Geschichtsunterricht in den neuen Bundesländern, an dem er mitgewirkt hatte, wurde die dreibändige Ausgabe in eine sechsbändige Ausgabe umgearbeitet.

¹¹⁷ Dr. phil. Gert Sonnenfeld, geb. 1954; Hauptreferent für Geschichtsunterricht in der Hauptabteilung Lehrerbildung im Ministerium für Volksbildung der DDR.

¹¹⁸ Besondere Unterstützung leistete die Landeszentrale für politische Bildung Schleswig-Holstein, namentlich ihr wissenschaftlicher Mitarbeiter Dr. phil. habil. Rüdiger Wenzel, sowie Ulrich Thom (1935-2013), Direktor des Nordsee-Gymnasiums-Büsum und nach der Pensionierung wissenschaftlich-pädagogischer Leiter der Europäischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern.

Aus diesen Erstbegegnungen entstanden oft langjährige Freundschaften, die bis in den Tod hielten. Hans-Jürgen Perrey,¹¹⁹ mit dem ich später über zwei Jahrzehnte eng in der geschichtsdidaktischen Ausbildung zusammenarbeitete, machte mich sogar in seinem letzten Roman¹²⁰ zu einem der Akteure.

Bereits im Mai 1991 reiste ich im Rahmen der Schulpraktischen Übungen mit einer Gruppe von Studierenden¹²¹ zu Hospitationen ans Elsensee-Gymnasium in Quickborn, das Reinhard Mischke¹²² leitete. Eberhard Schwalm, Studienleiter Geschichte und Leiter des Seminars für Gymnasien in Lübeck, hatte den Kontakt hergestellt. Wir waren schon beeindruckt von den Erlebnissen im gymnasialen Schulalltag, erkannten aber so ganz nebenher zwei Dinge, die irgendwie beruhigend auf uns wirkten: erstens, auch in den alten Bundesländern kochen die Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer in ihrem Unterricht nur mit Wasser, und zweitens, es existiert keine Deckungsgleichheit, bei weitem nicht, zwischen den eloquenten wissenschaftlichen Darstellungen in der geschichtsdidaktischen Literatur und der Unterrichtspraxis. Unser Resümee lautete: ‚Es bestehen Chancen und Hoffnungen, dass beide Seiten im vereinten Deutschland voneinander lernen können – ganz zum Nutzen für den Unterricht im Fach Geschichte.‘ Leider ist daraus nicht so recht etwas geworden. Die bestehenden Optionen blieben weitestgehend ungenutzt. Wenn, dann haben die Lehrenden aus der einstigen DDR die Entwicklungsmöglichkeiten beim Schopfe gepackt und eine Symbiose herbeigeführt. Nun ist, angesichts der Lehrerinnenknappheit in den Schulen und den angestrebten Lösungen durch Quereinsteiger – 50 Prozent an manchen Schulen im ländlichen Raum in Mecklenburg-Vorpommern – ohnehin alles egal.

Führte der Lernprozess, den die Transformation bei Ihnen auslöste, auch zu Diskussionen am Wissenschaftsbereich? Wie wurde z. B. auf Wünsche, Forderungen von Seiten der Studierenden oder auf die Umstrukturierung bzw. den Stellenabbau am Wissenschaftsbereich reagiert?

¹¹⁹ Dr. phil. Hans-Jürgen Perrey (1951-2023); Lehrer für Geschichte, Deutsch und Latein am Gymnasium in Trittau, Historiker und Schriftsteller.

¹²⁰ Perrey, Hans-Jürgen: Das sind ja schöne Geschichten. Hamburg wie es liest und lacht, Trittau 2022.

¹²¹ Zu dieser Gruppe gehörten Bettina Bury, André Godomski, Anke Bergmann, Peter Kuhnert und Marit Wenzel. Bettina Bury, André Godomski und Marit Wenzel arbeiten als Gymnasiallehrer für Geschichte und Deutsch, Dr. Peter Kuhnert ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur „Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik“ an der Universität Rostock und Anke Bergmann (John) ist Professorin für Geschichtsdidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

¹²² Dr. phil. Reinhard Mischke (1966-2013); Leiter des Elsensee-Gymnasiums in Quickborn.

Zu einem wirklichen Gedankenaustausch über die tagespolitischen Ereignisse und die daraus resultierenden Konsequenzen für unsere gegenwärtige und zukünftige Arbeit in Forschung und Lehre kam es nach meiner Erinnerung nicht am Wissenschaftsbereich. Zu groß waren die Turbulenzen, denn die Geschehnisse überschlugen sich förmlich – nicht nur im ganzen Lande, sondern auch an der Rostocker Universität. Monate lang stand sogar die Fortexistenz der Sektion Geschichte in Frage. Über ihr schwebte das Damoklesschwert der totalen Abwicklung. Außerdem waren unter uns Methodikern die persönlichen Vorbehalte zu groß und die Erinnerungen zu misslich, als dass es möglich gewesen wäre, sachlich über die Vergangenheit und grundlegenden Aufgaben, die vor uns standen, und die Probleme zu reden. Während ich in meinen Kollegen Jochen Fiala und Wolfgang Strehl¹²³ in Einzelfragen der inhaltlichen Neu- bzw. Umorientierung halbwegs noch Gesprächspartner fand, war mit den Kolleginnen Helga Maaß und Sigrid Ostheim¹²⁴ beim besten Willen keine gemeinsame Plattform zu finden und ein Bund zu flechten. Die beiden anderen Mitarbeiterinnen Ulrike Wasser¹²⁵ und Andrea Lunow¹²⁶ gehörten erst seit kurzem zum Wissenschaftsbereich und vermochten allein schon deshalb nicht konfliktvermeidend und orientierend in das Geschehen einzugreifen. Am meisten aber beeinträchtigte aus meiner Sicht der schon seit Jahren fehlende fachliche Diskurs die notwendigen Diskussionen, sodass ich rückblickend sagen möchte: ‚Jeder war sich selbst der Nächste und wollte/musste, seine Haut – so gut es ging – allein zu Markte tragen.‘

Also stürzte ich mich auf das Studium sowie die Aneignung der Geschichtsdidaktik und setzte alle Zuversicht darauf, dass mein Unterfangen am Ende gut ausgehen würde. Ich suchte nach Möglichkeiten, um den Studentinnen und Studenten in Vorlesungen, Seminaren und Übungen die inhaltlichen Veränderungen deutlich erkennbar zu machen, denn allein mit einem Wandel der Bezeichnung des Fachgebietes und einem Austausch der Schilder an der Bürotür war es nicht getan. Mein geschichtsdidaktischer Vorlauf, den ich mir zuvor über Jahre angeeignet hatte, erwies sich dabei als sehr förderlich. Die Studierenden erkannten die neue

¹²³ Dr. phil. Wolfgang Strehl, geb. 1951; 1987-1992 Assistent am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Sektion Geschichte der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock; 1988-1992 Leiter des Wissenschaftsbereichs.

¹²⁴ Dr. päd. Sigrid Ostheim, geb. 1949; Lehrerin für Geschichte und Russisch; 1983-1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Sektion Geschichte der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock.

¹²⁵ Dr. phil. Ulrike Wasser, geb. 1961; Lehrerin für Geschichte und Deutsch; 1988-1992 Aspirantin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Sektion Geschichte der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock; seit 1992 Schulleiterin des Abendgymnasiums der Hansestadt Rostock.

¹²⁶ Andrea Lunow, geb. 1966; Lehrerin für Geschichte und Sport; 1989-1990 Forschungsstudentin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Sektion Geschichte der (Wilhelm-Pieck-)Universität Rostock.

Ausrichtung und akzeptierten mich weiterhin als Lehrkraft, vielleicht auch deshalb, weil ich für sie erkennbar danach trachtete, die geschichtsmethodischen Auffassungen mit den neuen geschichtsdidaktischen Positionen zu verknüpfen. Dennoch spürte ich deutlich ihre Vorbehalte und Zweifel, in manchen Fällen sogar ihre Abneigung und Ablehnung. Es war für mich die schwerste und zugleich schlimmste Zeit meiner gesamten beruflichen Laufbahn. Das Gefühl, lediglich geduldet zu werden – wohl oder übel –, aber doch nicht richtig gelitten zu sein, bereitete mir schlaflose Nächte, und wer mich etwas näher kennt, der versteht sofort, dass mich dieses Trauma all die Jahre begleitete und noch bis in die Gegenwart hinein verfolgt.

Es war für alle Beteiligten eine komplizierte und oft auch belastende Zeit. Ich konnte einerseits die Studierenden gut mit ihren Vorbehalten verstehen, denn für sie war ich der Alte, der einst in sozialistischem Gewand die Ausbildung betrieben hatte und nunmehr weiter vor ihnen stand. Dass ich im Innern gezweifelt und zum Teil längst anders gedacht hatte, konnte ich ihnen nicht so recht vermitteln, ohne mich anderer Vorwürfe auszusetzen. Das von Christa Wolf wiederbelebte Wort ‚Wendehals‘, das in dieser Zeit die Runde machte, war noch die geringste, aber blumigste Vorhaltung. So habe ich mich unlängst über einen Brief ganz besonders gefreut, den ich von einer Lehrerin aus Demmin bekam. Sie hatte in der Wendezeit in Rostock studiert und schrieb mir folgende Zeilen:

„Sie werden sich bestimmt wundern und können sich vielleicht auch gar nicht mehr an mich erinnern, aber trotzdem möchte ich Ihnen diese Zeilen zukommen lassen. [...] Sie lehrten uns in den Studienjahren 1991 und 1992 Geschichtsdidaktik. Im Laufe meiner 27 Arbeitsjahre habe ich ziemlich oft an Ihre Lehrveranstaltungen denken müssen und viel von dem, was Sie uns vermittelten, im Unterricht umgesetzt. Ich habe Sie immer sehr bewundert, Ihr strenges Auftreten und Ihre Konsequenz, und wenn ich heute junge Referendare betreue, denke ich so oft an Ihre Worte und Methoden.

Auch wenn ich in den vergangenen Jahren auf Grund der schulischen Situation nur selten Geschichte unterrichten konnte, so habe ich doch das, was Sie mir beibrachten, genutzt, um den Unterricht auch in den anderen Fächern interessant zu gestalten. Ich habe viel von dem übernommen.

Jetzt fragen Sie sich bestimmt, wie ich darauf komme, Ihnen zu schreiben. Durch Zufall fand ich im Internet ihre Mailadresse und nutze nun nach Jahren die Gelegenheit, um mich bei Ihnen für die gründliche didaktisch-methodische Ausbildung zu bedanken, die ich bei Ihnen in den Seminaren sowie in den schulpraktischen Übungen erfuhr. Ich habe davon bis zum heutigen Tage in meiner Lehrer-

tätigkeit profitiert und bin froh, Sie als Vorbild zu haben und kann Ihnen immer wieder nur versichern, wie bedeutend Ihre Arbeit für mich persönlich war und immer noch ist.“¹²⁷

Am Wissenschaftsbereich lehrten insgesamt fünf Personen, die wahrscheinlich ähnliche Erfahrungen der Ablehnung oder distanzierten Duldung gemacht haben; haben Sie darüber gesprochen?

Die Monate des Umbruchs und des gesellschaftlichen Wandels waren zugleich auch eine Zeit großer Ungewissheit, die sich vor allem emotional in der Sorge, mehr noch, in der Angst vor der beruflichen Zukunft niederschlug. Jeder von uns hatte dieses ungute, diffuse Gefühl, das sich in wachsender Unsicherheit äußerte und zu Depressionen und schlaflosen Nächten führte. Nach außen aber hat sich keiner von uns etwas anmerken lassen und über seine Befindlichkeiten gesprochen. Vor allem wenn es um die Frage der Weiterbeschäftigung ging, hat jeder sich bedeckt gehalten. Zeitweilig setzte eine leichte Entspannung ein, nachdem wir uns 1991 vor der Ehrenkommission schriftlich wie mündlich ‚entblättert‘ hatten und danach die erfreuliche Mitteilung bekamen, vorerst weiter an der Universität beschäftigt zu werden. Die Situation spitzte sich dann aber erneut weiter zu, nachdem die zuständige Struktur- und Gründungskommission Mitte Mai 1991 den Stellenplan für das Historische Institut vorgelegt hatte, aus dem ersichtlich wurde, dass für die geschichtsdidaktische Ausbildung in Theorie und Praxis nur eine Ratsstelle vorgesehen war, Stellennummer 400056, die vom Institut von A13 auf A14 hochgestuft wurde. Mit anderen Worten, für drei potentielle Bewerberinnen und Bewerber – allein aus den eigenen Reihen – stand nur eine einzige Stelle zur Verfügung. Der Konkurrenzdruck – das kann sich jeder unschwer vorstellen – war gewaltig, zumal es bislang keiner von uns wirklich gelernt hatte, mit einer solchen Situation professionell umzugehen.

Auch ich war – das muss ich ehrlicherweise schon einräumen – verunsichert und habe mich deshalb anderweitig umgesehen. Zum einen in den alten Bundesländern, aber dort – das wurde mir sehr schnell klar – bekam ich mit meiner Vita kein Bein auf die Erde. Meine Gesprächspartner in Flensburg und Kiel zeigten sich äußerst erfreut über die Ereignisse, die zum Fall der Mauer und zum Untergang der DDR geführt hatten und lobten das Engagement der Menschen im Osten,

¹²⁷ Auszüge aus zwei Briefen von Marion Drewes, geb. Ehlers vom 9. und 12. März 2022, Privatarchiv Günter Kosche. Marion Drewes; 1989-1994 Lehramtsstudium an der Universität Rostock (Anglistik, Germanistik und Geschichte), seit 2008 Lehrerin an der Pestalozzi-Schule in Demmin.

hielten sich aber merklich zurück, wenn es darum ging, das Losungswort von Willy Brandt: „Es wächst zusammen, was zusammen gehört“, mit Leben zu erfüllen. Plötzlich waren ihnen die ‚Hände gebunden‘, die ‚Arme zu kurz‘ oder was es sonst noch so an abgenutzten und fadenscheinigen Ausreden gab.

Weil es mit einer Anstellung als Lehrer am Gymnasium in der Stadt Rostock ebenfalls nicht klappte, auch nicht als Mitarbeiter des Landessportbundes, reagierte ich auf Angebote, zum Beispiel des Bertelsmann Verlags oder der Coron Verlagsgesellschaft. Doch in den Vorstellungsgesprächen spürte ich recht bald, dass ich mich weder zum Verkäufer von Lexikotheken oder Enzyklopädien noch zum Vertreter von Pharmaka, Naturheilmitteln oder Drogerieartikeln eignete. Auch als Juniorpartner in einer Gebäudereinigungsfirma oder als Grundstücksmakler sah ich nicht mein weiteres Berufsziel, zumal sich dort – wie ich bald merkte, – Menschen mit einer bestimmten Vergangenheit ‚rudelten‘, mit denen ich schon zu DDR-Zeiten nichts zu tun haben wollte, nicht dienstlich und schon gar nicht privat.

Die Stimmung war schon beunruhigend und bedrückend zugleich. Deshalb vergesse ich auch nicht den Moment, als ich im Sommer 1992, es war Mitte Juli, jenen Brief aus dem Postkasten nahm, der alle Anspannung schlagartig löste. Vom Kultusministerium erhielt ich die freudige Mitteilung, dass ich auf Vorschlag der Übernahmekommission nach dem Einigungsvertrag¹²⁸ ab 1. Oktober 1992 – vorbehaltlich belastender Auskünfte aus der Bundesbehörde für die Stasi-Unterlagen – an der Universität Rostock als Oberstudienrat im Hochschuldienst (A14) eingestellt werde.¹²⁹ Ich war so überwältigt, dass mir meine Beine den Dienst versagten. Mit dem Rücken zur Wand, an die ich mich vorsorglich gelehnt hatte, als ich den Brief öffnete, sank ich zu Boden. Ich war trunken vor Freude, denn mit dieser Nachricht stand fest, dass ich soeben aus der sozialistischen Planwirtschaft kommend ziemlich weich in der kapitalistischen Marktwirtschaft gelandet war.

Wie hart die ‚weiche‘ Landung in Wirklichkeit war, dass wurde mir erst später bewusst, als ich das in mich gesetzte Vertrauen unbedingt rechtfertigen wollte und dabei die ‚Mühen der Ebene‘ zu spüren bekam. Allein auf mich gestellt, trachtete ich danach, das neue Fachgebiet Geschichtsdidaktik aufzubauen und alle Anforderungen in Forschung und Lehre, in Fort- und Weiterbildung sowie in der universitären Selbstverwaltung und Öffentlichkeitsarbeit anforderungsgemäß zu er-

¹²⁸ Der Einigungsvertrag vom 31. August 1990 regelte sämtliche durch den Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland notwendig gewordenen Veränderungen, die mit dem Tag der Deutschen Einheit am 3. Oktober 1990 in Kraft traten. Dazu gehörte u. a. auch die Neuordnung der Universitäten und Hochschulen sowie der öffentlichen Verwaltung. Vgl. Weidenfeld, Werner/Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Einheit 1949-1989-1999, Frankfurt/M./New York 1999.

¹²⁹ Einstellungsbescheid als Oberstudienrat im Hochschuldienst, Privatarchiv Günter Kosche.

füllen. Eine Mammutaufgabe, denn hinter der Stellenwidmung verbargen sich in manchem Semester bis zu fünfzehn SWS in Form von Vorlesungen, Seminaren und Schulpraktischen Übungen – differenziert nach den verschiedenen Studiengängen, die das Lehramtsstudium an der Universität Rostock vorsah.

Auch an der Nachqualifizierung mit Staatsexamen für Lehrerinnen und Lehrer, die im Zuge der Schulerneuerung ihr zweites Unterrichtsfach verloren und als neues ‚Standbein‘ Geschichte gewählt hatten, beteiligte ich mich für die Dauer von zwei Jahren ebenso wie an der für Gymnasiallehrer vom Kultusministerium vorgesehenen Fortbildung an den beiden Standorten Schwerin und Stralsund. Als Mitglied der Kommission, die im Auftrage der Kultusministerin Steffi Schnoor die Rahmenpläne für das Fach Geschichte erarbeitete, trat ich in zahlreichen Weiterbildungsveranstaltungen auf, um ihre kreative Umsetzung zu propagieren, vor allem in Verbindung mit den in unserem Bundesland zugelassenen Schulgeschichtsbüchern.

Diese Herausforderungen waren im Alleingang nicht zu schultern und nur zu bewältigen durch eine enge Zusammenarbeit mit Geschichtslehrerinnen und -lehrern in der Stadt Rostock sowie aus dem Landkreis, die im Lehrauftrag Schulpraktische Übungen durchführten: Katrin Mrotzek,¹³⁰ Christiane Möller,¹³¹ Kerstin Jonas,¹³² Timo Stempel¹³³ und Jürgen Hildebrandt.¹³⁴

Auch mein ehemaliger Wissenschaftsbereichsleiter, Hans-Joachim Fiala, der bis 1992 als Hochschuldozent an der Sektion Geschichte tätig war, aber nicht übergeleitet wurde und deshalb keine weitere Anstellung an der Universität Rostock bekam, gehörte dazu. Er führte nunmehr an meiner statt die schulpraktische Ausbildung am Käthe-Kollwitz-Gymnasium in Rostock-Toitenwinkel durch. Ich hatte ein sehr ungutes Gefühl dabei! Die Situation war schon mental ziemlich belastend. Mein einstiger ‚Chef‘, wissenschaftlicher Leiter und Dissertationsgutachter, dem ich bei aller Kritik sehr viel zu verdanken habe, sollte nun nach meinen Vorgaben in einem Teilbereich der studentischen Ausbildung handeln. Spätestens jetzt wäre es an der Zeit gewesen, in Ruhe über die gemeinsame berufliche Ver-

¹³⁰ Dr. phil. Katrin Mrotzek (Gurt), geb. 1969; Lehrerin für Geschichte und Deutsch an der Realschule im Hansaviertel bzw. am Gymnasium Rostock-Reutershagen; seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Historischen Seminar am Geisteswissenschaftlichen Zentrum der Universität Leipzig.

¹³¹ Christiane Möller (1952-2022); Lehrerin für Geschichte und Sport am CJD Christopherus-schule Rostock.

¹³² Kerstin Jonas (1953-2022); Lehrerin für Geschichte, Sport und Sozialkunde an der Europaschule Rövershagen.

¹³³ Tino Stempel, geb. 1969; Lehrer für Geschichte, Deutsch und Sport an der Werkstattschule in Rostock, Schulberater am Institut für Qualitätsmanagement Mecklenburg-Vorpommern.

¹³⁴ Jürgen Hildebrandt, geb. 1940; Lehrer für Geschichte und Deutsch an der Großen Stadtschule Rostock bzw. am Innerstädtischen Gymnasium.

gangenheit und unser beider Verantwortung in der Geschichtsmethodik zu reden und dabei Ross und Reiter zu nennen, doch keiner von uns beiden fand den Mut und die Kraft zu einer offenen Aussprache. Heute würde ich gern, wenn es noch ginge, Abbitte leisten für meine Ungeduld, die eine oder andere überzogene Forderung an ihn und verbale Ungerechtigkeit.

Aber nicht nur für die schulpraktische, sondern auch für die theoretische Ausbildung benötigte ich dringend Unterstützung. Dazu stellte ich den Kontakt zu renommierten Geschichts- und Geografiedidaktikern her, allen voran zu den Professoren Klaus Bergmann, Bodo von Borries, Ulrich Freitag¹³⁵, Walter Fümrohr, Peter Schulz-Hageleit,¹³⁶ Horst Gies,¹³⁷ Karl-Ernst Jeismann,¹³⁸ Wolfgang Hug,¹³⁹ Ulrich Mayer,¹⁴⁰ Hans-Jürgen Pandel,¹⁴¹ Gyula Papay,¹⁴² Wolfgang Plapper,¹⁴³ Joachim Rohlfes,¹⁴⁴ Wolfgang Scharfe,¹⁴⁵ und Gerhard Schneider.

Auch um Angehörige aus der ‚zweiten Reihe‘ bemühte ich mich und gewann sie für die Zusammenarbeit, zum Beispiel Christina Böttcher, Egon Breetz,¹⁴⁶ Brigitte

¹³⁵ Prof. Dr. rer. nat. habil. Ulrich Freitag, geb. 1931; 1977-1999 Professor für Kartografie am Institut für Anthropogeographie, Angewandte Geographie und Kartographie der FU Berlin.

¹³⁶ Prof. Dr. phil. Peter Schulz-Hageleit, geb. 1938; 1975-2007 Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Berlin bzw. an der Technischen Universität Berlin.

¹³⁷ Prof. Dr. phil. Horst Gies, geb. 1939; 1973-1980 Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Berlin; 1980-2003 an der Freien Universität Berlin.

¹³⁸ Prof. Dr. phil. habil. Karl-Ernst Jeismann (1925-2012); 1966-1982 Professor an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe in Münster; 1982-1990 Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Universität Münster.

¹³⁹ Prof. Dr. phil. Wolfgang Hug (1931-2018); 1962-1995 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

¹⁴⁰ Prof. Dr. phil. Ulrich Mayer, geb. 1941; 1995-2006 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Kassel.

¹⁴¹ Prof. Dr. phil. habil. Hans-Jürgen Pandel, geb. 1940; 1994-2005 Professor für Didaktik der Geschichte am Historischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

¹⁴² Prof. Dr. rar. nat. habil. Gyula Papay, geb. 1939; seit 1996 apl. Professor für Grundlagen der Geschichtswissenschaft und Historische Kartographie an der Universität Rostock.

¹⁴³ Prof. Dr. rar. nat. habil. Wolfgang Plapper (1928-2012); Professor für Kartographie an der Freien Universität Berlin.

¹⁴⁴ Prof. Dr. phil. Joachim Rohlfes (1929-2025); 1968-1994 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule und Universität Bielefeld.

¹⁴⁵ Prof. Dr. rer. nat. habil. Wolfgang Scharfe (1942-2003); seit 1977 Professor für Geografie und Kartografie an der Pädagogischen Hochschule Berlin; 1980-2003 am Fachbereich Geowissenschaften der Freien Universität Berlin.

¹⁴⁶ Dr. rer. nat. habil. Egon Breetz, geb. 1929; Geografiedidaktiker und Schulkartograf an der Pädagogischen Hochschule Potsdam.

Dehne,¹⁴⁷ Klaus Fröhlich,¹⁴⁸ Christine Gundermann,¹⁴⁹ Friedrich Jahn,¹⁵⁰ Kristin Land,¹⁵¹ Wulfhild Sydow,¹⁵² und Manfred Treml.¹⁵³

Es gelang mir in den meisten Fällen, sie zu Vorträgen und Seminaren an die Universität Rostock oder an die Europäische Akademie Mecklenburg-Vorpommern einzuladen, wo ich – großzügig unterstützt vom Akademieleiter Andreas Handy¹⁵⁴ – und gefördert von der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern sowie der Bundeszentrale für politische Bildung regelmäßig zweimal im Jahr Wochenendtagungen zu ausbildungs- und unterrichtsrelevanten Problemen ausrichtete.¹⁵⁵ Sie waren offiziell vom Institut für Qualitätssicherung Mecklenburg-Vorpommern als Fortbildungsseminare für Lehrerinnen und Lehrer anerkannt. Die Palette der Themen war breit gefächert. Sie reichte – um nur ein paar zu nennen – von ‚Emotionen, Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung‘ über ‚Literarisierung von Geschichte durch Fakten und Fiktionen‘ bis hin zu ‚Geschichte in Karten, Filmen und Bildern, in Comics und Karikaturen, in politischen Liedern und Denkmälern sowie ihre Nutzung für historisches Lernen im Unterricht‘. Auch geschichtswissenschaftliche Themen waren darunter, zum Beispiel „Mecklenburg in der Franzosenzeit“¹⁵⁶ oder „Erster Weltkrieg – Ursachen, Folgen und Opfer“.¹⁵⁷ Den Anlass dafür bildeten zwei Jubiläen: 200 Jahre Völkerschlacht bei Leipzig und die Befreiungskriege sowie 100 Jahre Erster Weltkrieg.

¹⁴⁷ Brigitte Dehne, geb. 1943; Fachseminarleiterin für Geschichte und Sozialkunde in Berlin.

¹⁴⁸ Dr. phil. Klaus Fröhlich, geb. 1937; wissenschaftlicher Angestellter an der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.

¹⁴⁹ Prof. Dr. phil. Christine Gundermann, geb. 1978; 2014-2022 Juniorprofessorin; seit 2022 Professorin für Public History am Historischen Institut der Universität zu Köln.

¹⁵⁰ Friedrich Jahn (1921-2004); Studienleiter für Geschichte und Pädagogik am Seminar Kiel.

¹⁵¹ Kristin Land; Lehrerin für Geschichte und Spanisch. Vgl. Land, Kristin/Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Bildinterpretation II, Schwalbach/Ts. 2009.

¹⁵² Prof. Dr. Wulfhild Sydow, geb. 1940; bis 2005 Professorin für Fachdidaktik Geschichte an der Technischen Universität Berlin.

¹⁵³ Dr. phil. Manfred Treml, geb. 1943; Lehrbeauftragter; 2001-2010 Honorarprofessor an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und Leiter des Museumspädagogischen Zentrums München.

¹⁵⁴ Andreas Handy, geb. 1950; 1992-2002 Geschäftsführer; 2002-2015 Leiter der Europäischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern; seit 2019 Vorsitzender des Vereins Europäische Akademie Mecklenburg-Vorpommern.

¹⁵⁵ Mehrfach wurden diese Wochenendseminare gemeinsam mit Wulfhild Sydow vorbereitet und durchgeführt. Sie brachte dazu Studentinnen und Studenten der Technischen Universität Berlin mit, die bei ihr die geschichtsdidaktische Ausbildung absolvierten.

¹⁵⁶ Die Beiträge der Referentinnen und Referenten wurden in Form eines Buches veröffentlicht. Vgl. Kosche, Günter (Hrsg.): Mecklenburg in der Franzosenzeit – Fakten und Fiktionen, Schwerin 2015 (Schriftenreihe der Stiftung Mecklenburg, Bd. IV).

¹⁵⁷ Die Tagung fand im Herbst 2014 statt. Sie wurde gemeinsam mit Dr. Fred Mrotzek vom Historischen Institut der Universität Rostock und Dr. Okonski von der Kazimir-Wielki-Universität Bydgoszcz ausgerichtet, der dazu Studierende aus seinen Seminaren mitbrachte, die

Über mehrere Jahre fanden zur Europäischen Integration und zur Einführung des Euro einwöchige Exkursionen nach Brüssel, Strasbourg und Luxemburg statt. Einen ganz besonderen Platz nahmen jene Seminare ein, die fast ein Jahrzehnt zum Thema „Holocaust“ in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus Wannsee-Konferenz in Berlin und im Internationalen Jugend- und Begegnungszentrum in Oswiecim (Auschwitz) sowie zum Thema ‚Flucht und Vertreibung von Polen und Deutschen vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg‘ an der Europäischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern in Waren an der Müritz gemeinsam mit polnischen Studentinnen und Studenten von der Pädagogischen Hochschule Kraków durchgeführt wurden. Sie waren für die polnischen und deutschen Studierenden mit konkreten Forschungsaufträgen verbunden und dauerten jeweils eine Woche.

Leider kam es zu keiner nennenswerten Zusammenarbeit mit den Kollegen, die im L.I.S.A., dem Landesinstitut für Schule und Ausbildung, in der zweiten Phase der Geschichtslehrausbildung tätig waren. Allesamt ‚Westimporte‘. Ich hätte es gern gesehen, aber der ‚Preis‘, den die Herren Thomas,¹⁵⁸ Willert,¹⁵⁹ Bongertmann,¹⁶⁰ Hammer,¹⁶¹ und Schneider,¹⁶² einforderten, war mir einfach zu hoch. Noch einmal jedenfalls wollte ich mich nicht verbiegen!

Angesichts der beschriebenen Situation in der Aus- und Weiterbildung blieb mir unterm Strich nur wenig Zeit für Forschung und Publikation. Dennoch versuchte ich auch auf diesem Gebiet einen Beitrag zu leisten und befasste mich aus geschichtsdidaktischer Sicht vornehmlich mit Fragen der Lehrplantheorie und praxisnaher Curriculumforschung sowie der fachdidaktischen Schulbuchentwicklung. Aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive widmete ich mich der Orts-, Regional- und Landesgeschichte sowie ihrer Nutzung für den Unterricht.

Die Ergebnisse fanden in den 1990er Jahren zum Teil Berücksichtigung bei der Erarbeitung der Rahmenpläne Geschichte in unserem Bundesland¹⁶³ sowie bei der

gemeinsam mit den deutschen Studentinnen und Studenten einen Workshop veranstalteten. Die Absicht, die Veranstaltung dem Kriegsverlauf folgend über vier Jahre hinweg durchzuführen, konnte leider nicht realisiert werden.

¹⁵⁸ Dr. phil. Walter Thomas; seit 1992 Dezernent Geschichte am Landesinstitut Schule und Ausbildung des Landes Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.) in Schwerin, später bis zur Pensionierung Leiter des Lehrerprüfungsamtes Mecklenburg-Vorpommern.

¹⁵⁹ Dr. phil. Helmut Willert, geb. 1956; 1992-2021 Studienleiter Geschichte am L.I.S.A., Seminarstandort Schwerin.

¹⁶⁰ Ulrich Bongertmann, geb. 1958; 1993-2024 Studienleiter Geschichte am L.I.S.A., Seminarstandort Rostock.

¹⁶¹ Wolfgang Hammer, geb. 1946; 1992-2012 Leiter des Studienseminars für Gymnasien am L.I.S.A., Seminarstandort Rostock.

¹⁶² Horst-Dieter Schneider; Studienleiter Geschichte am L.I.S.A., Seminarstandort Güstrow.

¹⁶³ Vgl. Der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern: Vorläufige Rahmenrichtlinien Hauptschule (Anm. 109); ders.: Vorläufige Rahmenrichtlinien Realschule (Anm. 109); ders.: Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium (Anm. 109); Kultusministerium des Landes

Erstellung von Lehrwerken für den Geschichtsunterricht und den dazugehörigen Lehrerbegleitbänden aus dem Schroedel Verlag und vor allem aus dem Verlag Moritz Diesterweg. Darüber aber würde ich gern – sofern es gewünscht und angebracht ist – gesondert berichten.

Erwähnen möchte ich kurz zum Abschluss meine Bemühungen um den Aufbau partnerschaftlicher Beziehungen zu den Geschichtsdidaktikern am Historischen Institut der Nikolaus-Kopernikus-Universität Toruń. Sie führten zu gegenseitigen Besuchen sowie zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Gastvorträgen sowie zu Hospitationen im Geschichtsunterricht in Schulen von Toruń und Rostock. Schließlich entstand ein gemeinsames Forschungsprojekt zum Thema ‚Heimatgeschichte, Rahmenpläne und historisches Lernen im Geschichtsunterricht sowie im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich‘. Sowohl die inhaltliche Ausgestaltung als auch die geplanten empirischen Untersuchungen scheiterten schließlich an den Forschungskapazitäten an beiden Standorten.

*Sie erinnern vor allem ihre Bitten um Unterstützung. Fühlten Sie sich in die Geschichtsdidaktik aufgenommen bzw. wie würden Sie das Verhältnis zu den Kolleg*innen aus der Bundesrepublik beschreiben?*

In der Tat ist es so, dass die Bemühungen um Kontakte zunächst von mir ausgingen. Wie sollte es auch anders gewesen sein. Ich unternahm die ersten Schritte und suchte die Kommunikation. Aus meiner Sicht war dieses Vorgehen vollkommen in Ordnung und den Gegebenheiten angemessen, denn die Erneuerung der ideologisch stark belasteten Geschichtsmethodik und ihre allmähliche Umwandlung in die Geschichtsdidaktik konnte nur gelingen, wenn dieser Prozess vor Ort mitgestaltet wurde von den Repräsentanten dieser Disziplin ‚im Westen‘. Da die Gründungskommissionen an den meisten Universitäten nur Rats- bzw. Mitarbei-

Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Gymnasium, Geschichte, Jahrgangsstufen 6-8, Schwerin 1996; dass.: Rahmenplan Gymnasium, Geschichte, Jahrgangsstufen 9-10, Erprobungsfassung, Schwerin 1998; dass.: Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe, Geschichte, Jahrgangsstufen 11-13, Schwerin 1999. Wegen erheblicher Differenzen zur Arbeit der Rahmenplankommission sowie zum Inhalt und zur Art und Weise der Erstellung der Rahmenpläne erklärte ich zum 31. März 1999 meinen Rücktritt aus der Rahmenplankommission und beendete die Mitarbeit. Vgl. Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin: Die Geschichtslehrpläne in Mecklenburg-Vorpommern von 1991 bis 2019, in: Zeitgeschichte regional 25 (2021), H. 2, S. 74-88. Siehe dazu auch den Vortrag von Anke John und Günter Kosche zu den Rahmenplänen Geschichte in Mecklenburg-Vorpommern auf der Tagung des Landesinstituts für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt vom 7. bis 11. November 2007 zum Thema: „Standards und/oder Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Ein Schritt vorwärts und zwei zurück?“ sowie die Austrittserklärung aus der Rahmenplankommission, Privatarchiv Günter Kosche.

terstellen für die Fachdidaktik vorsahen – von den Fachdidaktiken an den Universitäten in Halle und Potsdam einmal abgesehen –, blieben die potentiellen Kandidaten dort, wo sie waren, sodass ich an der Rostocker Universität versuchte, dieses Manko durch Gastvorlesungen zu mildern. Neben der eigenen Entlastung verfolgte ich damit jedoch noch ein weiteres Ziel. Ich wollte den Studentinnen und Studenten im Alltag die reale Begegnung mit jenen Wissenschaftlern ermöglichen, deren Namen sie bereits aus den Literaturlisten der Seminare und Übungen kannten. Sie waren von diesem Prozedere mehrheitlich angetan. Ganz nebenher stieg dadurch auch meine Reputation, was nicht ganz unwichtig war in den turbulenten Wendejahren, als wir ‚Ostler‘ immer wieder unsere berufliche Daseinsberechtigung und Qualifikation unter Beweis stellen mussten.

Die Mehrzahl der von mir angesprochenen bzw. angeschriebenen Professoren folgte gern meiner Bitte. Natürlich war auch ihrerseits neben dem fachlichen Interesse eine Portion Neugier mit im Spiel. Insgesamt erhielt ich auf meine Anfragen und Bitten nur zwei Absagen, die jedoch nicht auf persönliche Vorbehalte zurückzuführen waren, sondern auf Pflichten im laufenden Semester am Hochschulort. Oftmals stellten sie sogar meinetwegen ihre Pläne um und nahmen zusätzliche Belastungen auf sich, wie zum Beispiel Wolfgang Hug, der mit dem Nachtzug aus Freiburg im Breisgau anreiste, eine Vorlesung hielt, zwei Seminare bestritt und am späten Nachmittag gleich wieder zurückfuhr, um am nächsten Tag seinen Aufgaben an der Pädagogischen Hochschule nachzugehen. Ähnliches erlebte ich mit Klaus Bergmann, Bodo von Borries und Klaus Fröhlich. Nur mit einer Tatsache hatten alle ein kleines Problem – mit dem Beginn der Lehrveranstaltung um 7.30 Uhr. Auf dem Wege zum Hörsaal sagte Bodo von Borries beim ersten Mal zu mir: „In Hamburg würde zu dieser unchristlichen Zeit kein Student erscheinen.“ Umso mehr war er dann doch erstaunt, als er sah, dass der Raum bis auf den letzten Platz gefüllt war, die Studierenden aufmerksam seinen Ausführungen folgten und in der anschließenden Diskussion zahlreiche sachkundige Fragen stellten.

Die fachlichen und persönlichen Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen aus den alten Bundesländern waren geprägt von hoher menschlicher Qualität. Sie verliefen offen und auf Augenhöhe. Zu keinem Zeitpunkt hatte ich das Gefühl, despektierlich von oben herab behandelt, besserwisserisch belehrt, ausgefragt oder gar vorgeführt zu werden. Im Gegenteil, im Vordergrund stand das Bestreben nach Verständigung und Verstehen, Empathie und Unterstützung.

Als Beleg möchte ich aus einem Brief von Walter Fürnrohr zitieren, der mir am 25. Juli 1990 (!) folgende Zeilen schrieb:

„Sehr geehrter Herr Kollege,

vor Ende unseres Sommersemesters möchte ich Ihnen noch ein paar Exemplare der versprochenen Quellen-Arbeitsblätter, die wir nur für den „Hausgebrauch“ gedacht haben, zusenden und als theoretisch-didaktischen Hintergrund dazu meine Einführung in die Geschichtsdidaktik.¹⁶⁴ Ihr können sie unschwer entnehmen, dass es mir mit den Quellen ernst ist...

Das Buch bitte ich zunächst den Kollegen zugänglich zu machen, besonders dem mir bekannten Kollegen Fiala, und dann so in Ihrer Seminar-Bibliothek zu platzieren, dass es alle interessierten Studierenden benutzen können. Wenn Ihre Bibliothek das Buch anschafft und für alle zugänglich macht, dann können sie mein Buch gerne für sich behalten.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. W. Fürnrohr¹⁶⁵

Oftmals wurde aus dem kollegialen Verhältnis am Anfang später eine freundschaftliche Beziehung. Als zum Beispiel 2003 in Freiburg die Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik stattfand, sagte Wolfgang Hug spontan zu mir: ‚Herr Kosche, sie übernachten natürlich nicht im Hotel, sondern bei uns zuhause. Meine Frau und ich laden sie herzlich zu uns nach Kappeln ein.‘ Dieses Angebot stellte keinesfalls eine Ausnahme dar. Umgekehrt geschah gleiches, wenn die Kollegen zu Gastvorlesungen nach Rostock kamen. So war es schließlich selbstverständlich, dass wir zum Ende unserer beruflichen Tätigkeit gegenseitig an den Verabschiedungen und Emeritierungen teilnahmen und uns danach zu den runden Geburtstagen einluden.

*Neben viel Arbeit gab es auch Anerkennung, u. a. durch die Einbeziehung in Projekte westdeutscher Kolleg*innen. Wie kam der Kontakt zustande?*

Ja, das stimmt! Die Kollegen sahen in der Regel – eigentlich von Anbeginn –, in ihren Auftritten keine Eintagsfliege. Darüber hinaus wollten sie nicht, dass sich unsere Zusammenarbeit zu einer Einbahnstraße entwickelte. Ich gewann den Ein-

¹⁶⁴ Fürnrohr, Walter: Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung, Bamberg 1978.

¹⁶⁵ Brief von Walter Fürnrohr, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Nürnberg Erlangen, Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte vom 25. Juli 1990, Privatarchiv Günter Kosche.

druck, ihr Handeln war darauf gerichtet, meinen Neustart zu befördern und mich schrittweise in den Kreis der Geschichtsdidaktiker zu integrieren.

Als erster bot mir Eberhard Schwalm an, mit ihm Ende 1991 eine Fachtagung zum Thema ‚Geschichte auf Karten – Karten für den Geschichtsunterricht‘ in Travemünde an der Pommern-Akademie durchzuführen. Daraus entwickelten sich dann seit dem Herbst 1992 die geschichtsdidaktischen Wochenendseminare an der Europäischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern,¹⁶⁶ die sowohl der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern als auch der Ausbildung von Studentinnen und Studenten dienten, aber auch historisch und politisch interessierte Mitbürgerinnen und Mitbürger anzogen: ‚geschichtsinteressierte Oldies auf Bildungstrip‘, wie eine rüstige Seniorin bei der gegenseitigen Vorstellung diesen Kreis einmal spaßeshalber bezeichnete.

Schon ein Jahr später wurden sie zur Wiege einer Serie von Tagesseminaren, die ich an der Hermann Ehlers Akademie (HEA) in Kiel für den gleichen Teilnehmerkreis durchführte. Volker Matthée,¹⁶⁷ Studienleiter an der HEA, sorgte mit Umsicht für die Organisation der Veranstaltungen, einschließlich der Werbung in Schulen des Landes sowie über das Institut für Theorie und Praxis der Schulen, das in Schleswig-Holstein für die zweite Phase der Lehramtsausbildung zuständig ist, und bedankte sich bei mir und anderen Dozenten im Sommer 2012 für unser Engagement und die zahlreichen Auftritte mit einem Segeltörn durch die dänische Südsee.

Zeitlich parallel zu den geschilderten Anfängen entstanden die Kontakte zu Bodo von Borries, Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Hamburger Universität. Nach einem kurzen Briefwechsel im Spätsommer 1990 kam er bereits Anfang November zur ersten Gastvorlesung nach Rostock, zu der sich im Laufe der Jahre über zwanzig gemeinsame Veranstaltungen gesellten. Er hat mich – wo immer es möglich war

¹⁶⁶ Insgesamt organisierte ich als freier Mitarbeiter der Europäischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern von 1992 bis 2022 fast fünfzig solcher Wochenendseminare und Fachtagungen, darunter die seit 2012 jährlich stattfindende Gutsanlagentagung mit dem Generalthema: ‚Gutsanlagen, Herrenhäuser, Schlösser und Parks: Denkmale in der Geschichte- und Kulturlandschaft Mecklenburg-Vorpommern‘, die ich bis 2021 vorbereitete und moderierte. Vgl. Kosche, Günter: Resümee der Gutsanlagentagung 2019, in: Landblog Mecklenburg-Vorpommern und in: de Cosnac, Bettina (Hrsg.): Monumentum Nostrum (MoNo). Deutsch-Französisches Park-, Garten- und Denkmalmagazin, 2019. Am 2. Mai 2011 hielt ich den Festvortrag zum 20-jährigen Bestehen der Europäischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern. Vgl. Kosche, Günter: Mecklenburger und Pommern in Deutschland, Europa und in der Welt, in: Näher an Europa – 20 Jahre Europäische Akademie Mecklenburg-Vorpommern, Waren (Müritz) 2011, S. 7ff.

¹⁶⁷ Dr. phil. Volker Matthée; 1991-2015 Studienleiter der Hermann Ehlers Akademie in Kiel. In dieser Funktion prägte er zweieinhalb Jahrzehnte das inhaltliche, vor allem geschichtswissenschaftliche Profil der Einrichtung.

– mit Rat und Tat unterstützt. Ihm verdanke ich zahlreiche Impulse und fachliche Empfehlungen. Die Gespräche mit ihm waren immer zielführend und anregend zugleich. Mit ihm verbindet mich seit Jahren eine freundschaftliche Nähe. Zu meiner Verabschiedung in den Ruhestand im Juni 2005 hielt er die Ehrenrede.

Am Anfang unserer Beziehung stand die Aufnahme in das Forschungsprojekt zur Untersuchung des Geschichtsbewusstseins von Kindern und Jugendlichen und ihren Lehrpersonen in Ost- und Westdeutschland.¹⁶⁸ Die Ermittlung der empirischen Daten fand im Herbst 1992 statt. Ich war in Mecklenburg-Vorpommern der Testleiter und reiste zu diesem Zweck an die vom Zufallsgenerator ausgewählten Schulen und Klassen kreuz und quer durchs Land, führte die Befragung durch und übertrug danach die Ergebnisse in die Eingabemaske auf dem Computer. Das war eine ziemlich aufwendige Arbeit, die viel Zeit in Anspruch nahm, aber ich habe dabei sowie in den anschließenden Diskussionen zur theoretischen Auswertung so viel gelernt, dass ich davon bis zum Ende meiner beruflichen Tätigkeit profitierte. Sogar meine Aufnahme und Mitwirkung an anderen Projekten wurde positiv davon beeinflusst, ebenso meine geschichtskulturellen Aktivitäten im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit. Auch wenn ich manchmal angesichts der zahlreichen Anforderungen fast verzweifelte, so möchte ich im Rückblick meinem Freund Bodo von Borries für die Chancen zur Zusammenarbeit von Herzen danken. Es war im wahrsten Sinne des Wortes eine Investition in die Zukunft.

Die Nachbefragung fand in der ersten Jahreshälfte 1995 statt. Sie war begrenzt auf Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse in allen Schulformen. Dafür handelte es sich jedoch um eine europäische Vergleichsuntersuchung, die in 30 europäischen Staaten und Regionen, einschließlich der Türkei und Israel – jüdische Staatsbürger und arabische Minderheiten – sowie in Palästina,¹⁶⁹ durchgeführt wurde. Befragt wurden ca. 32.000 Lernende im Alter von fast 15 Jahren sowie über 1.250 Geschichtslehrerinnen und -lehrer. Auch an dieser Untersuchung war ich als Testleiter für unser Bundesland und als Diskussionspartner beteiligt.¹⁷⁰

¹⁶⁸ Vgl. von Borries, Bodo: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim u. a. 1995.

¹⁶⁹ Vgl. Angvik, Magne/von Borries, Bodo: Youth and history. A Comparative European Survey on Historical consciousness and Political Attitudes among Adolescents, Volume A Description und Volume B Documentation, Hamburg 1997; von Borries, Bodo: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999 (Schule und Gesellschaft, Bd. 21).

¹⁷⁰ Seit 2001 beteiligte ich mich auch an dem internationalen geschichtsdidaktischen Forschungsprojekt: „FUER Geschichtsbewusstsein – Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“, das die Professorin Waltraud Schreiber von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt unter Mitwirkung der Professoren Bodo von Borries und

Anlässlich der zweiten Gastvorlesung – es war im Frühjahr 1991 – überreichte Bodo von Borries mir ein kleines, reich bebildertes Buch, das er zum Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte verfasst hatte.¹⁷¹ Damit lenkte er meine Aufmerksamkeit auf eine besondere Form des Geschichtslernens außerhalb des Unterrichts, zu der ich durch meine eigenen Forschungen zu den Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm bzw. „Junge Historiker“ ohnehin eine besondere Beziehung hatte. Bodo von Borries vermittelte mir den Kontakt zu Wolf Schmidt¹⁷² von der Körber-Stiftung Hamburg, die den Wettbewerb organisiert und finanziert. Er nahm mich sofort in die für Mecklenburg-Vorpommern zu bildende Landesjury auf, in der ich von 1992 bis 2005 den Wettbewerb als Juror, Promoter und Förderer begleitete. Spurensuche mit lokaler Anbindung und forschendes Lernen mit starkem lebensweltlichem Bezug wurde zu einem Schwerpunktthema im Spezialkurs der geschichtsdidaktischen Ausbildung. Der „Spurensucher“¹⁷³ zählte seit seinem Erscheinen zur Standardliteratur.

Nicht nur die Körber-Stiftung, sondern auch die Robert Bosch Stiftung kümmerte sich nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten um die Entwicklung einer demokratischen Geschichtskultur. Mit dem Förderprogramm „Orte deutscher Geschichte in den neuen Bundesländern“,¹⁷⁴ das 1993 ins Leben gerufen wurde, ermöglichte sie geschichtsinteressierten Bürgerinnen und Bürgern aus der einstigen DDR die aktive Teilhabe am historischen Erbe. In 14 verschiedenen Projektorten unterstützte sie hochmotivierte Hobbyhistoriker und Laienforscher unterschiedlicher Herkunft und Lebenserfahrung, politischer Einstellung und fachlicher Ausbildung in ihrem Bestreben, „...die vierzig Jahre lang getrennt verlaufene Geschichte der Menschen in Ost und West zusammenzuführen, einseitige

Andreas Körber von der Universität Hamburg auf den Weg brachte. Meine Mitarbeit hielt sich von Anbeginn wegen der aktuellen Belastung in Grenzen, sodass ich schließlich 2003 notgedrungen aus dem Projekt aussteigen musste und Katrin Mrotzek (Anm. 131) die Teilnahme an der empirischen Untersuchung anbot, die sie fortsetzte und für die eigene wissenschaftliche Qualifizierung nutzte.

¹⁷¹ Vgl. von Borries, Bodo: Deutsche Geschichte. Spuren suchen vor Ort im Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten, Frankfurt/M. 1990.

¹⁷² Dr. phil. Wolf Schmidt, geb. 1952; 1981-2008 in der Körber-Stiftung in Hamburg in verschiedenen Funktionen vom wissenschaftlichen Mitarbeiter über die Geschäftsführung für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten und die Geschäftsführung der Stiftung bis zum Mitglied des dreiköpfigen hauptamtlichen Vorstands tätig, Mitglied des Vorstandes anderer gemeinnütziger Organisationen im In- und Ausland, auch als Stiftungsrat und Kurator bedeutender Stiftungen und Projekte.

¹⁷³ Dittmer, Wolf Lothar/Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit, Weinheim/Basel 1997.

¹⁷⁴ Das Förderprogramm trug zunächst in der Startphase 1993/1994 die Bezeichnung „Orte deutscher Geschichte in den neuen Ländern“. Kurze Zeit danach erfolgte eine Präzisierung und Korrektur des Titels (s. Anm. 175).

Geschichtsbilder zu korrigieren und ältere gemeinsame Überlieferungen zu erschließen“.¹⁷⁵

Von Anbeginn gehörte ich zum Wissenschaftlichen Beirat, der die Forschungsarbeit der Bürgergruppen beratend begleitete und neue Projekte historischer Erinnerungsarbeit initiierte. Jährlich fand in einem der Projektorte eine Tagung mit Werkstattcharakter statt, auf der die Mitglieder des Geschichtsvereins ihren ‚historischen Ort‘ sowie die daran geknüpfte Initiative aus der Perspektive ihrer Lebenswelt präsentierten.¹⁷⁶ Einen würdigen Abschluss fand das gesamte Projekt im Herbst 2000 mit einer Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in Bonn und der Präsentation des Begleitbuches,¹⁷⁷ in dem die einzelnen Projektgruppen über ihre Spurensuche und die erstaunlichen Ergebnisse ihrer Arbeit berichten.

Die intensivste und fruchtbarste Zusammenarbeit entwickelte sich seit 1993 mit zwei Schulbuchverlagen. Sie nahm ihren Anfang auf der Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1993 in Friedrichroda. Am Rande der Veranstaltung sprach mich Friedrich Hunecke,¹⁷⁸ damals Mitarbeiter im Schroedel Verlag, an und fragte mich, ob ich Interesse hätte, als Autor an einem Schulbuch für den Geschichtsunterricht in der 10. Klasse¹⁷⁹ sowie dem dazugehörigen Lehrerbegleitband mitzuwirken. Es handelte sich zunächst um die Landesausgabe von „Geschichte konkret“ für Baden-Württemberg.

Sofort erklärte ich mich trotz aller Aufgaben und Verpflichtungen, die ich inzwischen neben meiner hauptberuflichen Tätigkeit an der Universität Rostock übernommen hatte, dazu bereit, denn damit ergab sich doch für mich eine äußerst günstige Gelegenheit, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und das ‚Lern- und Arbeitsbuch‘, wie es im Untertitel hieß, für die Behandlung verschiedener geschichtsdidaktischer Themen in der studentischen Ausbildung zu nutzen. Ich übernahm das erste Kapitel ‚Deutschland nach dem Krieg: zusammengebrochen, besiegt, befreit‘ und mehrere Sonderseiten, zum Beispiel ‚Die Moral der

¹⁷⁵ Kosche, Günter (Hrsg.). Orte deutscher Geschichte in den neuen Bundesländern. Geteilt – vereint – gefunden. Begleitbuch zur Ausstellung „Geteilt – Vereint – Gefunden“. Förderprogramm „Orte deutscher Geschichte in den neuen Bundesländern“ der Robert-Bosch-Stiftung, Berlin 2000.

¹⁷⁶ Mehrfach fiel mir die Aufgabe zu, den Basisvortrag zu einem übergreifenden Thema zu halten, zum Beispiel „Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur“ oder „Geschichte: Fakten und Fiktionen“ oder „Erinnerungsorte – Erinnerungsräume – kulturelles Gedächtnis“.

¹⁷⁷ Kosche: Orte deutscher Geschichte in den neuen Bundesländern (Anm. 175).

¹⁷⁸ Friedrich Hunecke, geb. 1958; 1991-2003 Fachredakteur Geschichte im Schroedel Verlag; 2003-2009 Gymnasiallehrer für Geschichte, Deutsch und Politik am St. Ursula Gymnasium in Hannover; seit 2009 Dozent für Fachdidaktik Geschichte an der Leibniz-Universität Hannover.

¹⁷⁹ Eppinger, Michael/Kosche, Günter/Schuster, Karl-Anton/Urbschat, Kerstin: Geschichte Konkret 4. Ein Lern- und Arbeitsbuch, Hannover 1995.

Banditen: Geschichte im Jugendbuch‘ oder ‚Aussiedler – ein historischer Längsschnitt‘ oder ‚Orte deutscher Industriegeschichte: Ludwigshafen und Leuna‘. Dabei spürte ich deutlich am eigenen Leibe, wie schwer es ist, das Richtige didaktisch reduziert und mit einfachen Worten, aber richtig zu sagen, und was es praktisch bedeutet, diese Herausforderung einerseits anzunehmen und andererseits dabei den ‚Mut zur Lücke‘ zu haben.

Im Nachgang dazu erstellten dann Hartmann Wunderer¹⁸⁰ und ich einen Band dieses Lehrwerkes, das auf die Erfordernisse des Rahmenplans Geschichte von Hessen¹⁸¹ ausgerichtet war. Das Fundament dafür bildeten die Bände 3 und 4 der Grundaussage von ‚Geschichte konkret‘. Auch an den passenden Handreichungen¹⁸² für Lehrerinnen und Lehrer, die zu den Schülerbänden erschienen, war ich als Mitautor beteiligt.

Besonders inspirierend waren die Redaktionsbesprechungen zu den einzelnen Kapiteln, die in Hannover, Karlsruhe, Frankfurt am Main und Rostock stattfanden. Sie glichen oftmals wissenschaftlichen Verteidigungen, in denen die Autoren aus didaktisch-methodischer sowie geschichtswissenschaftlicher Sicht das Konzept ihres Kapitels vorstellen und die Darstellungen zu den einzelnen Themen begründet vertreten mussten. Dabei wurde in der Sache hart aber fair gerungen. Dieser argumentative und zum Teil kontroverse Umgang mit geschichtsdidaktischen Positionen trug wesentlich dazu bei, dass ich mich schneller in mein neues Fachgebiet einarbeiten und integrieren konnte.

Danach gewann mich 1998 Florian Osburg, inzwischen einer der Herausgeber¹⁸³ von ‚Expedition Geschichte‘¹⁸⁴ für die Mitarbeit an diesem Lehrwerk, das damals

¹⁸⁰ Dr. phil. Hartmann Wunderer (1950-2017); Oberstudienrat, Historiker, Schulbuchautor und Lehrer für Geschichte, Deutsch und Sozialkunde am Gymnasium am Mosbacher Berg in Wiesbaden.

¹⁸¹ Kosche, Günter/Wunderer, Hartmann (Bearb.): Geschichte konkret. Ein Lern- und Arbeitsbuch, Hannover 1998.

¹⁸² Vgl. Kosche, Günter u. a.: Geschichte konkret, Handreichungen, Bd. 3 (Regionalausgabe für Hessen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein), Hannover 1999; ders. u. a.: Geschichte konkret, Handreichungen, Bd. 4 (Regionalausgabe für Baden-Württemberg), Hannover 1999.

¹⁸³ Florian Osburg und Dagmar Klose fungierten als Herausgeber – zeitweilig in Zusammenarbeit mit Pedro Barcelo und Uwe Uffelman. Als Redakteur betreute Ulrich Steppat vonseiten des Verlags sowohl die Schülerbände als auch die zu ihnen gehörigen Lehrermaterialien.

¹⁸⁴ Anfangs war das Lehrwerk nur für den Geschichtsunterricht im nichtgymnasialen Bereich (Real-, Mittel- oder Regelschule) in den neuen Bundesländern gedacht. Es gab eine dreibändige Grundaussage, aber abgestimmt mit dem jeweils gültigen Rahmenplan Geschichte wurden für Berlin und Brandenburg sowie für Sachsen und Thüringen spezielle Länderausgaben herausgebracht. Später fand das Werk auch Anklang in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, sodass ebenfalls für diese Bundesländer seit 2001 gesonderte Länderausgaben erarbeitet wurden. Seit 2004 erschien eine vierbändige Ausgabe für den Geschichtsunterricht an Gymnasien, die im selben Jahr zweibändig als Länderausgabe auf den Markt kam, von 2006

noch im Verlag Moritz Diesterweg erschien.¹⁸⁵ Beim zweiten Band der Grundausgabe für den nichtgymnasialen Bereich gehörte ich dann zum Autorenteam und habe seitdem an allen Ausgaben in den verschiedenen Bundesländern mitgewirkt.

Als Autor war ich an weit über 30 Lehrwerken für die Sekundarstufe I und II sowie an den dazugehörigen Lehrbegleitbänden beteiligt. Zusätzlich übernahm ich 2005 nach dem Ausscheiden von Werner Isensee die Aufgabe als Redakteur der sechsbändigen Landesausgabe für die Mittelschule in Sachsen.¹⁸⁶ Gern kam ich der Bitte des Verlages nach, in zahlreichen Vorträgen für das neue Lehrwerk zu werben und seine Vorzüge für die Verwirklichung unterschiedlicher Aneignungsweisen, Lehr- und Lernstrategien sowie Artikulations- und Sozialformen im Unterricht und darüber hinaus zu erläutern. Ganz besonders erinnere ich mich in diesem Zusammenhang an einen Auftritt im Februar 2004 vor Lehrerinnen und Lehrern auf der Leipziger Buchmesse.

Der Band 3 der Grundausgabe von „Expedition Geschichte“¹⁸⁷ wurde sogar als das Schulgeschichtsbuch mit der besten Darstellung der deutschen Geschichte von 1945 bis zur Gegenwart ausgezeichnet. Eine Fachjury unter Leitung des Georg-Eckert-Instituts, das schulische Bildungsmedienforschung betreibt, bewertete 22 eingereichte Lehrwerke und traf die Auswahl. Die Auszeichnung sowie die Übergabe der Urkunden nahmen am 9. November 1999 die Kultusminister der Bundesländer Niedersachsen¹⁸⁸ und Sachsen-Anhalt¹⁸⁹ in der „Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn“ vor.

vierbändig für Berlin. Vgl. Kosche, Günter: Entwicklung der Lehramtsausbildung von 1992 bis 2004 am Historischen Institut der Universität Rostock, Didaktik der Geschichte. Tätigkeitsbericht vom 12. September 2004, S. 2-3, Privatarchiv Günter Kosche.

¹⁸⁵ Der Wechsel von einem zum anderen Schulbuchverlag ohne Einhaltung einer zweijährigen Sperrfrist war nur deshalb sofort möglich, weil die Verlage Schroedel, Diesterweg, Schöningh, Winklers u. a. unter dem Dach der Westermann Gruppe eine GmbH bildeten: Bildungshaus Schulbuchverlage.

¹⁸⁶ Osburg, Florian/Klose, Dagmar (Hrsg.): Expedition Geschichte. Mittelschule Sachsen, Bd. 1-6, Braunschweig 2005ff.; Osburg, Florian (Hrsg.): Expedition Geschichte. Mittelschule Sachsen (Lehrermaterialien), Bd. 1-5, Braunschweig 2007ff.

¹⁸⁷ Osburg, Florian/Klose, Dagmar (Hrsg.): Expedition Geschichte (Grundausgabe). Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Bd. 3, Frankfurt/M. 1999, S. 228-275.

¹⁸⁸ Renate Jürgens-Pieper; geb. 1951; 1998-2003 Kultusministerin des Landes Niedersachsen, ab 2000 auch stellvertretende Ministerpräsidentin, 2007-2012 Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2011-2012 auch Senatorin für Gesundheit der Freien Hansestadt Bremen.

¹⁸⁹ Dr. phil. Gerd Harms; geb. 1953; 1998-2002 Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt.



Abb. 2. Auszeichnung der Autoren mit dem Ehrenpreis (Foto: Privatarchiv Günter Kosche).¹⁹⁰

Waren Sie auch auf der Zweijahrestagung der Geschichtsdidaktik in Braunschweig?

An der Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1991 in Braunschweig zum Thema „Emotionen und historisches Lernen“ konnte ich nicht teilnehmen, weil die allgemeine Ungewissheit über die Fortsetzung meiner Tätigkeit an der Universität Rostock eine Dienstreise nicht zuließ. Umgehend erwarb ich aber, als alle Unklarheiten beseitigt waren, die von Bernd Mütter¹⁹¹ und Uwe Uffelman 1992 herausgegebene Dokumentation¹⁹² und nahm sie sofort in die Literaturliste für den geschichtsdidaktischen Basiskurs auf. Danach verpasste ich von 1993 bis 2007 keine dieser Tagungen und nutzte sie nicht nur zur persönlichen Fortbildung, sondern auch dazu, neue Kontakte zu knüpfen, zum Beispiel zu Bet-

¹⁹⁰ Frau Jürgens-Pieper (Mitte), Kultusministerin von Niedersachsen, Dr. Harms (rechts), Kultusminister von Sachsen-Anhalt, und das Autorenteam: Dr. Detlef Nakath, Dr. Günter Kosche, Ulrich Steppat (Redakteur und Autor), Andreas Kollé, Gabriele Intemann, Corinna Herrmann (Buchgestaltung). Zum Autorenteam gehörten außerdem Manfred Albrecht, Petra Ernst, Dieter Hallek, Dagmar Klose, Christa Olschewski, Florian Osburg und Detlef Tobian.

¹⁹¹ Prof. Dr. phil. habil. Bernd Mütter (1938-2023); 1981-2003 Professor für Didaktik der Geschichte an der Karl von Ossietzky Universität Oldenburg.

¹⁹² Mütter, Bernd/ Uffelman, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt/M. 1992 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 76).

tina Alavi,¹⁹³ Bärbel Völkel,¹⁹⁴ Bernd Schönemann¹⁹⁵ und anderen. Allerdings erreichten sie nicht die Qualität der Beziehungen aus den Jahren zuvor. Bernd Schönemann gehörte später zur Evaluierungskommission, die 1996 das Historische Institut der Universität Rostock unter die Lupe nahm und bewertete. Er war für die Begutachtung der geschichtsdidaktischen Ausbildung und Forschung zuständig und überrascht von dem, was von mir im Alleingang – gelegentlich unterstützt von einer studentischen Hilfskraft – auf die Beine gestellt wurde.¹⁹⁶

Inwiefern konnten Sie auch etwas von dem, was Sie an der Geschichtsmethodik geschätzt haben, mit in die Geschichtsdidaktik übernehmen?

Ja, ich habe – wie schon an anderer Stelle erwähnt und ausgeführt – nicht nur etwas, sondern ziemlich viel aus dem Arsenal der Geschichtsmethodik übernommen, weil ich auch heute noch die Auffassung vertrete, dass in der Lehramtsausbildung in erster Linie der Blick auf die Vermittlung und Aneignung von *Geschichte in der Schule* zu richten ist, ohne dabei natürlich das Grundlegende und die vielen anderen Aspekte, die direkt und untrennbar mit der Ausprägung von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in Zusammenhang stehen, aus den Augen zu verlieren. Sie wurden von mir – wie ich es sehe und einschätze – in angemessenem Umfang berücksichtigt und verhandelt, aber maßgeblicher Dreh- und Angelpunkt in der geschichtsdidaktischen Ausbildung ist meines Erachtens das ‚didaktisch-methodische Geschäft‘, ist die Befähigung der Studierenden, mit Erfolg und Freude Geschichte unter den Heranwachsenden in der Schule zu verbreiten und sie dabei zum historischen Denken zu befähigen. Wenn es um andere Gesichtspunkte geht, dann öffnet sich ein weites Feld,¹⁹⁷ auf dem viele bunte Blumen blühen. Ein Blick darauf ist nicht nur reizvoll, sondern macht auch Sinn. Aber in der Lehramtsausbildung kann es sich angesichts der zentralen Vorgaben

¹⁹³ Prof. Dr. phil. Bettina Alavi (Degner), geb. 1958; 2006-2022 Professorin für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

¹⁹⁴ Prof. Dr. phil. Bärbel Völkel, geb. 1960; 2007-2022 Professorin für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

¹⁹⁵ Prof. Dr. phil. Bernd Schönemann; geb. 1954; 1993-2000 Professor für Didaktik der Geschichte am Historischen Seminar der Universität Leipzig; 2000-2004 am Historischen Institut der Universität Dortmund; 2004-2020 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

¹⁹⁶ Vgl. Schönemann, Bernd u. a.: Evaluationsbericht des Fachbereichs Geschichtswissenschaften der Universität Rostock. Fassung vom 14. Oktober 1996, Privatarchiv Günter Kosche.

¹⁹⁷ Joachim Rohlfes verbindet seine treffende Kurzdefinition von Geschichtsdidaktik mit einem Dekalog von Aufgabenfeldern, der deutlich macht, worin im Kern die Aufgabe einer historischen Fachdidaktik besteht und was sie aber darüber hinaus zu leisten hat, wenn sie ihrer Brücken- und Gelenkfunktion gerecht werden will. Vgl. Rohlfes: *Geschichte und ihre Didaktik* (Anm. 108), S. 20ff.

in Gestalt der Semesterwochenstunden (SWS)¹⁹⁸ für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge in der Lehrprüfungsverordnung unseres Bundeslandes nur um einen Ausblick handeln, denn den Studierenden, die Geschichte in der Schule unterrichten wollen, nützt die globale Sicht in der konkreten Unterrichtsstunde herzlich wenig. Vielmehr müssen sie über das didaktisch-methodische Rüstzeug verfügen und wissen, wie sie bei der Behandlung des historischen Stoffes – egal zu welchem Thema – mit Erfolg und Freude – nicht ‚Spaß‘ – für die Lernenden Geschichtsinteresse und Geschichtsbewusstsein erzeugen, erweitern und verändern können. Meine Vorlesungs- und Seminarkonzeptionen für die drei Kurse,¹⁹⁹ in die ich die gesamte fachdidaktische Ausbildung gliedert hatte, weisen sowohl die geschichtsmethodischen als auch die geschichtsdidaktischen Anteile deutlich sichtbar aus.

Die Übernahme geschichtsmethodischer Vorstellungen bezieht sich dann vor allem auf die Lehre in der ersten und auf die Fort- und Weiterbildung in der dritten Phase der Lehrpersonenausbildung, in der Sie tätig waren. Publizistisch sind Sie weniger aufgetreten. Ich erinnere einen Aufsatz in „Geschichte lernen“²⁰⁰. Welche Gründe gab es für diese Zurückhaltung, war es schlicht, weil die Zeit nicht auch noch dafür reichte?

Es gibt – wie Sie zurecht bemerken – ein Ungleichgewicht zwischen meinen Aktivitäten in den hauptsächlichen Tätigkeitsbereichen. Die Waage neigt sich sichtbar zugunsten der Aus- und Weiterbildung sowie der Öffentlichkeitsarbeit. Ich musste – bedingt durch die Stellenwidmung und den sich daraus ergebenden An-

¹⁹⁸ Von 1993 bis 2000 regelte die Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern (VESpL vom 26. April 1993), ab 2000 die Lehrprüfungsverordnung Mecklenburg-Vorpommern (LehPrVO M-V vom 7. August 2000), die geschichtsdidaktischen Ausbildungsumfänge für die einzelnen Lehramtsstudiengänge.

¹⁹⁹ Vorlesung, Seminar und Schulpraktische Übungen im Basiskurs „Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von Geschichtswissenschaft, Pädagogik, Unterrichtspraxis und Lebenswelt“; Seminar im Aufbaukurs „Didaktik des Geschichtsunterrichts als Theorie und Praxishilfe für die Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Fachunterricht“; Proseminar und Schulpraktische Übungen im Aufbaukurs „Lehren und Lernen von Geschichte im Fachunterricht der Sekundarstufe I“; Seminar im Spezialkurs „Problemorientierung – Prinzip der Vermittlung und Aneignung von Geschichte im Geschichtsunterricht und als Hilfe für die Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler“; Vorlesungen und Seminare im Rahmen von geschichtsdidaktischen Fachtagungen in Zusammenarbeit mit namhaften Geschichtsdidaktikern aus der Bundesrepublik Deutschland (Dauer: Freitag bis Sonntag) an der Europäischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern. Vgl. Kosche: Entwicklung der Lehramtsausbildung von 1992 bis 2004 (Anm. 186), S. 4.

²⁰⁰ Kosche, Günter: Mosaik. Eine Comic-Serie aus der DDR, in: Geschichte lernen 37 (1994), S. 11-14.

forderungen – nolens volens der geschichtsdidaktischen Ausbildung, die zudem lehramtsspezifisch gestaltet werden sollte/musste, den Vorrang geben. Forschung und wissenschaftliche Veröffentlichungen sind dabei leider (!) etwas zu kurz gekommen. Aber dennoch ist meines Erachtens das Ergebnis – auch in publizistischer Hinsicht – nicht ganz so gering. Meine Aussagen zur intensiven Mitarbeit im Forschungsprojekt der Körber-Stiftung zum kindlich-jugendlichen Geschichtsbewusstsein sowie der Robert Bosch Stiftung zu Orten deutscher Geschichte in den neuen Bundesländern, zur langjährigen Mitwirkung an zahlreichen Lehrwerken für den Geschichtsunterricht in zwei Verlagen sowie an Rahmenplänen Geschichte für den Fachunterricht in Mecklenburg-Vorpommern und schließlich zur Zusammenarbeit mit Fortbildungseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein enthalten die Angaben zu den Publikationen, die dabei entstanden.²⁰¹

Zudem verfasste ich in der unmittelbaren Wendephase zwei Aufsätze, die im Mecklenburg-Magazin erschienen,²⁰² und zwei Gutachten, die der Herausgabe von zwei Heften der „Informationen für politische Bildung“ dienten,²⁰³ für die mich der Redakteur Horst Pötzsch²⁰⁴ gewonnen hatte. Den Abschluss bildete ein Zeitzeugenbericht über meine Tätigkeit an der Universität Rostock.²⁰⁵ Mehr aber war angesichts der Studentenzahlen beim besten Willen nicht möglich.²⁰⁶

Mit dem endgültigen Ausscheiden aus der geschichtsdidaktischen Ausbildung im Jahre 2009 wandte ich mich einem neuen Gebiet zu, auf dem ich mein Wissen sowie meine Erfahrungen aus dem Berufsleben anwenden konnte. Nach mehrjähriger Vorbereitung begann ich gemeinsam mit Kersten Krüger²⁰⁷ im Rahmen seines Hauptseminars „Methoden historischer Forschung: Erinnerungsinterviews als Mittel zur Produktion und Auswertung historischer Quellen“ im Wintersemester 2013 eine umfangreiche Zeitzeugenbefragung zur Geschichte des Leistungssports in der DDR im Allgemeinen und in der Hansestadt Rostock im Besonderen vom

²⁰¹ Siehe Anm. 158, 165, 168, 170, 171, 173, 174, 181, 183, 184, 186, 188, 189, und Anm. 202.

²⁰² Kosche, Günter: Mecklenburg auf dem Stundenplan, in: Mecklenburg-Magazin, Nr. 16 (1990); ders.: Spurensuchen vor Ort – Geschichte vor der Haustür, in: Mecklenburg-Magazin, Nr. 18 (1992).

²⁰³ Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Mecklenburg-Vorpommern – Brandenburg – Sachsen-Anhalt – Thüringen – Sachsen, Bonn 1991 (Informationen für politische Bildung, Nr. 230); dies.: Geschichte der DDR, Bonn 1991 (Informationen zur politischen Bildung, Nr. 231).

²⁰⁴ Horst Pötzsch (1927-2009); seit 1959 Mitarbeiter der Bundeszentrale für politische Bildung, seit 1986 Chefredakteur der Zeitschriftenreihe „Informationen zur politischen Bildung“.

²⁰⁵ Kosche: Zeitzeugenbericht (Anm. 11), S. 214-285.

²⁰⁶ Vgl. Kosche: Entwicklung der Lehramtsausbildung von 1992 bis 2004 (Anm. 186), S. 2f.

²⁰⁷ Prof. Dr. phil. habil. Kersten Krüger, geb. 1939; 1986-1993 Professor für Neuere Geschichte an der Universität Hamburg; 1993-2004 Professor für Geschichte der Neuzeit am Historischen Institut der Universität Rostock. Vgl. Catalogus Professorum Rostochiensis.

Ende des Zweiten Weltkrieges bis zum Beginn des neuen Jahrtausends, die sich über drei Studienjahre erstreckte und ihren Niederschlag in einer zweibändigen Publikation fand.²⁰⁸ Nebenher beteiligte ich mich mit einem Aufsatz²⁰⁹ an der Festschrift zum 60. Geburtstag meines geschätzten Kollegen Ernst Münch.²¹⁰ Leider konnte ein weiteres Vorhaben, das mir sehr am Herzen lag und für das ich bereits die entscheidenden Vorarbeiten geleistet hatte, aus gesundheitlichen Gründen nicht weiter verfolgt und zu Ende geführt werden. Es handelte sich dabei um eine Rückbesinnung und inhaltliche Gesamtschau der Gutsanlagen-Tagungen, die von 2000 bis 2020 jährlich an der Europäischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern stattfanden und seit 2013 unter meiner Leitung vorbereitet und durchgeführt wurden.²¹¹

*Mit Blick auf die Autor*innen und Herausgeber*innen vieler, nach 1990 erschienener Geschichtsbücher könnte der Eindruck entstehen, dass die Geschichtsmethodiker*innen hier eine Nische gefunden hatten. Kam es im Rahmen der Arbeit auch zu Gesprächen über die erfolgten Entwicklungen und die ‚neuen‘ geschichtsdidaktischen Setzungen?*

Das Bild, das Sie für die Anmoderation Ihrer Frage benutzen, wird der realen Situation, in der sich die meisten Geschichtsmethodikerinnen und Geschichtsmethodiker in der ersten Hälfte der 1990er Jahren befanden, nicht ganz gerecht, denn mit der Metapher ‚Nische‘ verbindet sich doch gemeinhin ein kleiner und zugleich geschützter Bereich, in den man sich freiwillig begibt, um dort unbehelligt tätig sein zu können. In Wirklichkeit aber war es doch so, dass renommierte Schulbuchverlage, die auch in den neuen Bundesländern Fuß fassen und den Markt erschließen wollten, schnell aktiv wurden und nach Autoren mit ausgeprägter ‚Ost-

²⁰⁸ Kosche, Günter/Krüger, Kersten (Hrsg.): Ihr seid Spitze! Weltrekorde und Medaillen. Leistungssport in Rostock nach 1945 in 38 Zeitzeugenberichten, 2 Bde., Lübeck 2018. Im Nachgang dazu entstand zur Eröffnung der Fahrradausstellung am 25. Januar 2023 im phanTECHNIKUM Wismar eine biografische Abhandlung über den Erfolgstrainer Peter Sager, die dem Technischen Landesmuseum MV für eine Veröffentlichung im Begleitband zur Verfügung gestellt wurde: „Peter Sager – stiller Wegbereiter großer Radsportkarrieren“.

²⁰⁹ Kosche, Günter: Das Bild: Ein Lügner und ein Plappermaul?, in: Niemann, Mario/Wagner, Wolfgang Eric (Hrsg.): Von Drittfrauen und Ehebrüchen, uniformierten Fürsten und Pferdedeinerufen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Ernst Münch, Hamburg 2014, S. 391-426.

²¹⁰ Prof. Dr. phil. habil. Ernst Ludolf Münch, geb. 1952; 1993-1998 Privatdozent für Mecklenburgische Landesgeschichte; 1998-2017 apl. Professor für Geschichte des Mittelalters/Mecklenburgische Landesgeschichte. Vgl. Catalogus Professorum Rostochiensis.

²¹¹ Vgl. Kosche, Günter: Zwanzig Jahre geschichtskulturelle Erinnerungsarbeit. Gutsanlagen, Herrenhäuser, Schlösser und Parks in Mecklenburg-Vorpommern im Wandel der Zeit. Rückblick – Einblick – Ausblick. Vortrag auf der Gutsanlagentagung am 23. Oktober 2021, Privatarchiv Günter Kosche.

sozialisation‘ suchten. Sie nutzten die Gunst der Stunde und richteten ihr Augenmerk vornehmlich auf jene Geschichtsmethodiker aus der ‚zweiten Reihe‘,²¹² die im Zuge der Hochschulerneuerung ihre feste Stelle verloren hatten. Die meisten waren, sofern sie angesprochen wurden, sofort bereit, das Angebot und die daran geknüpften Aufgaben zu übernehmen und ihr didaktisch-methodisches Wissen und Können in den Dienst einer guten Sache zu stellen. Für beide Seiten war es – wie man heute zu sagen pflegt – eine Win-win-Situation, die allen Beteiligten Vorteile brachte. Die damals jungen Redakteure aus den Verlagen Diesterweg und Schroedel, Ulrich Steppat und Friedrich Huneke, mit denen ich zusammenarbeitete, loben noch heute das Engagement und den Fleiß der neuen Autorinnen und Autoren und heben dabei drei Qualitätsmerkmale besonders hervor: Exaktheit, Zuverlässigkeit und Termintreue.

Reflektierende Gespräche über die gemeinsame Vergangenheit oder gar Diskussionen im Autorenteam mit den westdeutschen Kolleginnen und Kollegen gab es – zumindest in meinem Falle – nicht. Wir bemerkten, dass unser geschichtsmethodisches Wissen ohne den ideologischen Ballast ungemein nützlich war und dass wir es anwenden konnten, obwohl wir allesamt keine praktischen Erfahrungen in der Schulbucharbeit hatten. Es gelang uns fast mühelos, die Anforderungen der Verlage umzusetzen, motivierende Auftaktseiten und anregende Themenseiten zu gestalten, mit Quellen und Darstellungen unterschiedliche Sichtweisen auf ein- und denselben historischen Sachverhalt zu erzeugen, Vorschläge für Methodenschulungen zu unterbreiten, Ideen für kleine und größere Projekte anzubieten, Visualisierungen von historischer Zeit verbunden mit Zusammenfassungen bereitzustellen, spannende Literarisierungen von Geschichte ausfindig zu machen und auszuwählen sowie vieles andere mehr. Gerade deshalb fand zum Beispiel „Expedition Geschichte“ so großen Anklang sowohl bei den Lehrerinnen und Lehrern als auch bei den Schülerinnen und Schülern. Der Schülerband und die dazu passenden Lehrermaterialien waren – bei Lichte besehen – Geschichtsmethodik pur. Dabei wuchs durch die vertrauensvolle Kooperation in der Arbeit am Objekt im guten Sinne des Wortes zusammen, was zusammen gehört: Geschichtsmethodik *und* Geschichtsdidaktik. Zeit für langwierige und ergebnislose Diskussionen, erst recht für ideologisch motivierte Grabenkämpfe, hatte niemand und

²¹² Eine besondere Rolle spielten bei der Suche und Vermittlung von Kontakten Florian Osburg und Dagmar Klose als Herausgeber von „Expedition Geschichte“. Durch sie wurden Petra Beetz, Petra Ernst, Christiane Görden, Dieter Hallek, Hannelore Iffert, Werner Isensee, Günter Kosche, Sieglinde Kühne und Gudula Zückert Autoren im Verlag Moritz Diesterweg. Bei Gabriele Möhring und Antonius Wollschläger (Klett Verlag), Christina Böttcher (Schroedel Verlag), Brigitte Bayer (Volk und Wissen Verlag) und Ulrich Zückert (C.C. Buchner Verlag) kam der Kontakt auf anderen Wegen zustande.

darüber hinaus gab es weder ein Interesse noch ein reales Bedürfnis an solch rückwärts gerichteten Dialogen oder Streitgesprächen.

Die Verlage wussten also nur zu gut, um das Potential der einzelnen und bekamen zugleich ein Netzwerk...

Ich denke schon, die Verlage erkannten – ganz im Unterschied zu den Universitäten und Hochschulen und erst recht zu den Beamtinnen und Beamten in der Verwaltung, vor allem in den Kultusministerien –, das geistige Potential, das plötzlich freigesetzt wurde, und nutzten es gewinnbringend für ihre Zwecke. Sie bekamen gleichsam zum Nulltarif hochqualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die zu DDR-Zeiten als Multiplikatoren des sozialistischen Geschichtsbildes gewirkt hatten und nunmehr gewinnbringend für bundesdeutsche Verlage arbeiteten und sorgten dabei dafür, dass insbesondere in den neuen Bundesländern das ‚unanstößige Geschichtsbewusstsein‘ massenhaft in allen Schulformen von den Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern erzeugt wurde.

Wer nicht als Autor oder Autorin gewonnen wurde, übernahm – vor allem dann, wenn er oder sie nicht übergeleitet wurde, was ja bei den Professorinnen und Professoren sowie Dozentinnen und Dozenten aus der Geschichtsmethodik generell der Fall war – eine für den Verlag noch ergiebigere Aufgabe im Vertrieb: Gert

Sonnenfeld,²¹³ Hans-Erich Sonnet²¹⁴ und Petra Ernst²¹⁵ im Verlag Moritz Diesterweg, Bernd Pauli²¹⁶ kurzzeitig im Westermann Verlag und Ulrich Zückert²¹⁷ im C. C. Buchner Verlag. Sie gebrauchten – nunmehr in neuer Funktion als Angestellte eines Schulbuchverlages – ihr spezifisches Fachwissen sowie ihre mannigfachen Beziehungen zur Schulpraxis, bauten verzweigte, leistungsfähige Vertriebssysteme auf und steigerten damit erheblich den Absatz der Lehrwerke und Begleitmaterialien für den Geschichtsunterricht aus ihrem Unternehmen, in dem sie fortan erfolgreich tätig waren.

²¹³ Gemeinsam mit Hannelore Iffert und Reinhold Kruppa erarbeitete Gert Sonnenfeld im Frühjahr 1990 den Übergangslehrplan Geschichte und wurde 1991 Außendienstmitarbeiter im Diesterweg Verlag. Ab 2010 bekleidete er diese Stellung im C. C. Buchner Verlag. Dabei nutzte er seine Kenntnisse, Erfahrungen und persönlichen Beziehungen, insbesondere zu den Lehrerinnen und Lehrern sowie einstigen Fachberaterinnen und Fachberatern für den Aufbau eines gut funktionierenden Vertriebsnetzes in den neuen Bundesländern. In diesem Zusammenhang erinnere ich mich ziemlich genau an ein Erlebnis im Sommer 1991. Die meisten Schulbuchverlage rangen zu dieser Zeit besonders intensiv um ihre Verkaufsanteile auf dem Schulbuchmarkt in den neuen Bundesländern und präsentierten ihre Angebote auf zahlreichen regionalen Ausstellungen. Auch in Rostock fand eine solche Messe in den Räumen der Neuen Mensa statt. Den Stand des Diesterweg Verlages – gleich am Eingang, sozusagen auf der ‚Poolposition‘ – betreute Gert Sonnenfeld. Unser Gespräch endete abrupt, als die drei Fachberaterinnen der Stadt – Irene Adam, Brigitte Jenning und Bärbel Wolf – die Eingangshalle betraten. Sie wollten sich gemeinsam über das reichhaltige Angebot informieren und dabei einen hinreichenden Überblick verschaffen, um dann den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen zweckdienliche Ratschläge zu erteilen. Nach einer herzlichen Begrüßung mit Gert Sonnenfeld, ihrer einstigen ministerialen Führungskraft, kamen sie sofort auf ihr persönliches Anliegen zu sprechen. Gern beriet er sie, so wie er es einstmals zu DDR-Zeiten auch auf den zentralen Weiterbildungsveranstaltungen in Ludwigsfelde getan hatte. Seine Ratschläge blieben nicht ungehört. Als ich dann etwa drei Monate später mit Studierenden zu Schulpraktischen Übungen im Fach Geschichte in verschiedene Schulen Rostocks kam, sah ich das durchschlagende Ergebnis. Überall stieß ich auf „Geschichtliche Weltkunde“, Band 1 bis 6, und mir ging ein Licht auf.

²¹⁴ Dr. phil. Hans-Erich Sonnet, geb. 1946; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Historischen Institut der Pädagogischen Hochschule Potsdam; 1978 Hauptreferent für Geschichte in der Hauptabteilung Lehrerbildung im Ministerium für Volksbildung der DDR; 1991 wechselte er als Außendienstmitarbeiter zum Verlag Moritz Diesterweg. In der neuen Anstellung, in der er bis 2011 tätig war, nutzte er sein Wissen und Können sowie die persönlichen Beziehungen zum Aufbau eines verzweigten Vertriebsnetzes in Sachsen-Anhalt und Berlin-Brandenburg.

²¹⁵ Dr. sc. päd. Petra Ernst, geb. 1953; 1982-1988 wissenschaftliche Assistentin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts am Historischen Institut der Pädagogischen Hochschule Magdeburg; 1988/1989 Mitarbeiterin im Bezirkskabinett für Weiterbildung in Berlin; seit 1990 Außendienstmitarbeiterin im Verlag Moritz Diesterweg. Sie baute zunächst das Vertriebsnetz des Verlages für geschichtliche Lehrwerke in Sachsen-Anhalt und Berlin-Brandenburg auf und verschaffte danach den Lehrwerken des Verlages für den Englischunterricht in Niedersachsen sowie in Schleswig-Holstein einen großen Marktanteil.

²¹⁶ Bernd Pauli kam – wenn auch nur für kurze Zeit – im Westermann Verlag unter.

²¹⁷ Ulrich Zückert war von 1992 bis 2006 Autor und Vertriebsmitarbeiter im C. C. Buchner Verlag und zuständig für die nördlichen Bundesländer, von Schleswig-Holstein bis Brandenburg.

Florian Osburg, vormaliger Leiter des Wissenschaftsbereichs Methodik des Geschichtsunterrichts an der Humboldt-Universität Berlin, wurde, wie schon an anderer Stelle benannt, sogar konzeptioneller Vordenker, Autor und Herausgeber²¹⁸ von ‚Expedition Geschichte‘ – sowohl für den gymnasialen als auch für den nicht-gymnasialen Bereich in der jeweiligen Grundaussgabe und in den zahlreichen Länderausgaben. Reinhold Kruppa, der nach der Abwicklung der Akademie der Wissenschaften zwar in den Ruhestand getreten war, beteiligte sich aber nach 1990 für den Diesterweg Verlag an der Bearbeitung des Lehrwerkes ‚Geschichtliche Weltkunde‘ für den Geschichtsunterricht in den neuen Bundesländern und nutzte dabei seine Kenntnisse und Erfahrungen als Vordenker und Planer des Geschichtsunterrichts in der DDR.

*Neben dem Zweifel an der Eignung, sich in theoretischen Fragen einbringen zu können, sehen Sie noch einen anderen Grund dafür, dass Geschichtsmethodiker*innen nicht selbstbewusster auftraten. Mit der empirischen Forschung gab es ja z. B. etwas, was in der Geschichtsdidaktik noch fast gar nicht vorhanden war.*

Es gibt – rückblickend betrachtet – eine Vielzahl von Gründen, weshalb sich nach der politischen Wende die Geschichtsmethodiker kaum zu Worte meldeten und an den geschichtsdidaktischen Debatten beteiligten, zum Beispiel in den Fachzeitschriften oder auf den Tagungen der Konferenz für Geschichtsdidaktik bzw. auf den Historikertagen in den Fachsektionen oder im Forum ‚Geschichte in Wissenschaft und Unterricht‘. Allein zu den unterschiedlichen Motiven müssten sich die Betroffenen schon selbst äußern. Aber es ist seitdem viel Zeit vergangen, sodass die meisten es nunmehr kaum noch können oder aus verletztem Ehrgefühl jetzt erst recht nicht mehr wollen. Eines jedoch ist gewiss, am Selbstbewusstsein mangelte es ihnen am allerwenigsten.

Zunächst einmal hatten die meisten – und das bitte ich zuvörderst zu bedenken – eine psychische Ausnahmesituation zu verkraften, als nicht nur alle Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, sondern auch viele promovierte ‚Mittelbauern‘ keine weitere Anstellung an ihrer bisherigen Wirkungsstätte erhielten.²¹⁹ Sie

²¹⁸ Zunächst fungierten neben Florian Osburg auch Pedro Barcello, Professor für Geschichte des Altertums an der Universität Potsdam, und Uwe Uffelman als Herausgeber. Sie beendeten aber 1998 ihre Tätigkeit für den Verlag, sodass seither nur noch Florian Osburg und Dagmar Klose, die ebenfalls von Anfang an im Team war, als Herausgeber tätig waren.

²¹⁹ Sekt oder Selters, Top oder Flop. Nach meiner Kenntnis bekamen nur sechs Angestellte – vier Geschichtsmethodikerinnen und zwei Geschichtsmethodiker – eine unbefristete Mitarbeiter- bzw. Ratsstelle: Christina Böttcher (Martin-Luther-Universität Halle), Gabriele Magull (Ernst-Moritz-Arndt Greifswald), Petra Beetz (Universität Potsdam), Gudula Zückert (Humboldt-Universität Berlin), Dieter Hallek (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und

mussten sich von einem Monat zum anderen nach einer anderen Tätigkeit – zum Teil in gänzlich artfremden Berufen – umschauen und danach trachten, eine völlig neue Existenz aufzubauen. Das war für sie ein heftiger mentaler Schock, der über Jahre anhielt und den manche bis heute immer noch nicht ganz verwunden haben.²²⁰ Plötzlich plagten sie Verlustängste und handfeste existenzielle Sorgen, so dass sie weder Zeit hatten noch Lust verspürten, sich mit theoretischen Fragen der Geschichtsdidaktik zu befassen, Aufsätze zu publizieren und an themengebundenen Diskussionen auf Kolloquien und Symposien teilzunehmen.

Aber davon einmal abgesehen: Wurden sie von den Redakteuren der einschlägigen Zeitschriften sowie den Machern und Aktivisten wissenschaftlicher Veranstaltungen angesprochen und zur Mitarbeit ermuntert, zum Beispiel über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in der empirischen Unterrichtsforschung, wo sie tatsächlich einen Vorlauf gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen aus der Bundesrepublik hatten, und anderes mehr zu berichten? Meines Wissens geschah es nicht, und selbst wenn sie die Initiative ergriffen hätten, was nicht geschah, wären sie wahrscheinlich nicht zu Worte gekommen. Man wollte sie nicht! Mehr noch, sie waren unliebsame Konkurrenten und deshalb gab man ihnen auch keine Bühne. Die Aussage des 1. Vorsitzenden der Konferenz für Geschichtsdidaktik auf der Hamburger Tagung – fast ein Jahrzehnt nach dem Mauerfall – spricht meines Erachtens für sich und offenbart obendrein ein schlechtes Gewissen:

Günter Kosche (Universität Rostock). Dagmar Klose erhielt als einzige eine Professur für Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam.

²²⁰ Man kann sicher nur entfernt erahnen, was zum Beispiel Prof. Dr. Martin Richter, der designierte Nachfolger von Prof. Dr. Alfried Krause, gedacht und gefühlt haben muss, als ihm 1992 im Prozess der Hochschulerneuerung eine Assistentenstelle angeboten wurde. Immerhin, möchte man meinen, wenn man darauf schaut, dass sich Prof. Dr. Wendelin Szalai, der mit seinem Wissen und Können nachhaltig die Methodik des Geschichtsunterrichts beeinflusst hat, nach seiner Entlassung von einem zum anderen ABM-Projekt hangeln musste, oder Dr. phil. habil. Bernd Pauli, der als Dozent seit 1986 beauftragt war, den geschichtsmethodischen Lehrstuhl an der Pädagogischen Hochschule Leipzig zu vertreten, 1991 abgewickelt wurde und einen Immobilienservice mit Finanzberatung gründete, oder Prof. Dr. Hannelore Iffert..., oder ..., oder. Man kann nur vermuten, was schwerer wog und sie mehr belastete – der Ansehensverlust oder die Arbeitslosigkeit. Wendelin Szalai ist der Einzige, der sich von Zeit zu Zeit immer wieder zu Wort meldete und tatkräftig im Ehrenamt engagierte. Mental vor einer ähnlichen Situation standen die vielen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Lehrerinnen und Lehrer im Hochschuldienst, die Assistentinnen und Assistenten. Sie waren jedoch meistens etwas jünger als die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, so dass ihnen der Wechsel – zum Teil in gänzlich andere Berufe – etwas leichter fiel. Wie es tief in ihrem Innern aussah, zeigten sie jedoch nicht. An einen Wandel durch ‚Umerziehung‘ dachte kaum jemand von den Entscheidungsträgern. Sie verhielten sich härter und unnachgiebiger als die Besatzungsmächte in den westlichen Zonen im Zuge der Entnazifizierung vom Sommer 1945 bis zum Entnazifizierungsschlussgesetz.

„Die Bereitschaft der nicht mehr im Dienst befindlichen Kolleginnen und Kollegen aus der ehemaligen DDR bei uns zu bleiben (in der KGD) oder beizutreten, ist gering. Das ist einerseits wegen der Enttäuschungen verständlich, andererseits aber Ausdruck eines großen Mißverständnisses. Viele haben geglaubt, und einige glauben dies heute noch, daß wir im entscheidenden Maße zuständig gewesen wären, ihnen ihre Stellen zu bewahren bzw. ihnen neue zu verschaffen. Dieses Mißverständnis beruht auf einer falschen Einschätzung eines kleinen Interessenverbandes in einem westlichen politischen System, abgesehen davon, daß wir damals noch nicht einmal eine Rechtspersönlichkeit waren. Wir konnten wohl nachfragen und um wohlwollende Prüfung einer Weiterbeschäftigung bitten, was wir auch getan haben, mehr aber nicht. Deshalb haben wir unsere Hauptaktivitäten auf die ‚innere Wiedervereinigung‘ gerichtet und dementsprechend unsere Tagungen veranstaltet.“²²¹

So kurz also war der Arm des geschichtsdidaktischen Verbandes der Bundesrepublik Deutschland? Wer es glaubt, wird selig, und wenn es nicht so traurig wäre, könnte man fast darüber lachen. Aber Sprache verrät! Dennoch wären meines Erachtens etwas mehr Empathie und Realitätswahrnehmung schon angebracht gewesen. Tatsächlich aber war es politischer Wille, der Barrieren schuf und bis in die Konferenz des Verbandes ausstrahlte.²²² Deshalb gab es unterm Strich für die meisten auch keinen Weg, sondern nur für wenige einen kleinen Kompromiss, von dem auch ich profitierte, denn ich verblieb in ‚Lohn und Brot‘ an der Universität Rostock. Einfach Glück gehabt! Nichts als Dusel, Massel, Schweineglück!

²²¹ Uffelman, Uwe: Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1995-1997, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernen, Weinheim 1998 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), S. 11-24, hier S. 12.

²²² Fest eingebrannt hat sich in meinem eidetischen Gedächtnis die Kontroverse zwischen Bernd Schönemann und Antonius Wollschläger auf der Tagung 1993 in Friedrichroda, in der es im Kern um die Besetzung der geschichtsdidaktischen Stelle an der Leipziger Universität ging, und wie sich dazu die Leitung der KGD positionierte. Keiner kam auf die Idee, aus der Not eine Tugend zu machen und den Vorschlag zu unterbreiten, im Austausch Antonius Wollschläger eine Stelle an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster anzubieten, von der sein Kontrahent kam. Damit hätte man gleich mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen und ein kleines, aber wertvolles Beispiel für die Herstellung der viel beschworenen ‚inneren Einheit‘ schaffen können, das Bestand gehabt hätte vor dem ‚Richterstuhl der Vernunft‘; ferner wäre damit ein nachvollziehbarer Beitrag zur Demontage der ‚roten Strukturen‘ an der Leipziger Universität ohne den faden Beigeschmack der politisch motivierten Vorteilsnahme geleistet und schließlich in einem konkreten Einzelfall der Nachweis erbracht worden, wie vorhandenes Humankapital, durch würdevolle Eingliederung in die freiheitlich-demokratische Grundordnung, sinnvoll hätte genutzt werden können und statt es aufs Abstellgleis zu schieben oder als unbrauchbar auszusortieren.

Die Konferenzthemen der Zweijahrestagungen von 1991 bis 1999 – boten zahlreiche Anknüpfungspunkte²²³ für die Einbeziehung ‚der nicht mehr im Dienst befindlichen Kolleginnen und Kollegen aus der einstigen DDR‘. Aber wenn ich mich recht erinnere, kamen auf dieser zweijährlich stattfindenden zentralen Veranstaltung insgesamt nur sechs Methodikerinnen bzw. Methodiker aus der DDR zu Wort: Dagmar Klose²²⁴ (1993, 1996 und 1998), Wendelin Szalai²²⁵ (1993 und 1996), Gabriele Möhring und Antonius Wollschläger²²⁶ (1993), Petra Beetz²²⁷ (1996) und Gabriele Magull²²⁸ (1996).

Etwas häufiger zeigten Geschichtsmethodikerinnen und Geschichtsmethodiker ‚Flagge‘ in den praxisorientierten Monatszeitschriften, zum Beispiel ‚Geschichte lernen‘, ‚Praxis Geschichte‘ und anderen Geschichtsmagazinen, die besonders für

²²³ Konferenzthemen der Zweijahrestagungen der KGD 1993 bis 1999: Friedrichroda 1993 „Historisches Lernen im vereinten Deutschland“, Magdeburg 1995 „Regionale Identität und historisches Lernen“, Hamburg 1997 „Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens“, Seeon 1999 „Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik“.

²²⁴ Klose, Dagmar: Reflexionen ostdeutscher Abiturienten über Geschichte – Seismograph über das gesellschaftliche Bedingungsfeld, in: Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15), S. 109-136; dies.: Überlegungen unterwegs – ein Tagungsdefizit aus ostdeutscher Perspektive, ebd., 279-285; dies.: Historischer Raum und Psyche. Einführung in die Sektion, in: Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Regionalität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996 (Schriftenreihe für Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 124-129; dies.: „Die Geschichte nährt nicht nur eine Wissenschaft“. Einführung in die Sektion, in: Schönemann/Uffelmann/Voit: Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernen (Anm. 221), S. 70-74; dies.: Viele Wege führen zum Geschichtsbewusstsein. Erkundungen und Beobachtungen auf einem konstruktivistischen Feld, in: ebd., S. 74-95. Dagmar Klose erhielt auch als einzige Geschichtsmethodikerin die Chance, in der Neuauflage des Handbuches unserer Disziplin einen Beitrag zu veröffentlichen. Vgl. dies.: Geschichtsbewusstsein – Ontogenese, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl., Seelze-Velber 1997, S. 51-57. Später, aber das war schon kurz vor der Jahrtausendwende und danach, erhielt die Spezialistin für Geschichtskarten und historische Kartografie, Christina Böttcher, die Möglichkeit zu jeweils einem Beitrag über Geschichtskarten und den Umgang mit ihnen. Vgl. Böttcher, Christina: Die Karte, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999, S. 170-196; dies.: Umgang mit Karten (Anm. 43).

²²⁵ Szalai, Wendelin: Wie funktionierte Identitätsbildung in der DDR, in: Uffelmann: Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein (Anm. 224), S. 58-108; ders.: Historischer Raum und Identität. Anmerkungen zu Ostdeutschland aus einer ostdeutschen Sicht, in: Mütter/Uffelmann: Regionalität im vereinten Deutschland (Anm. 224), S. 130-139.

²²⁶ Möhring, Gabriele/Wollschläger, Antonius: Der Umgang der Ost-Deutschen mit ihrer Geschichte im Unterricht während der Zeit der Zweistaatlichkeit: Die Weimarer Republik, in: Uffelmann: Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung (Anm. 224), S. 217-227.

²²⁷ Beetz, Petra: Subjektive Komponenten von Raumvorstellungen, in: Mütter/Uffelmann: Regionalität im vereinten Deutschland (Anm. 224), S. 140-151.

²²⁸ Magull, Gabriele: Überlegungen zur regionalen Identität und zur Nutzung der Heimatgeschichte in Mecklenburg-Vorpommern, in: Regionalität im vereinten Deutschland (Anm. 224), S. 116-123.

Lehrende und Lernende gedacht waren. Das wiederum ist auch nicht sonderlich überraschend, denn das Vermitteln und Aneignen von Geschichte entsprach am ehesten ihrem Verständnis von Inhalt und Funktion der Geschichtsmethodik und war zudem nicht so weit entfernt von den Problemen und Untersuchungsfeldern der Geschichtsdidaktik, die Gegenstand der Darstellung und Diskussion auf den genannten großen Tagungen waren. Aber auch dort musste man schon selbst vorstellig werden und gute Gründe vorbringen, um mit einem Beitrag unterzukommen. Gern erinnere ich mich daran, wie es mir gelang, Hans-Jürgen Pandel, der verantwortlich war für den Inhalt und die Gewinnung der Autoren für Heft 37 von ‚Geschichte lernen‘, zu überzeugen, einen Beitrag zum Geschichtscomic in der DDR unterzubringen. Es war aber zugleich der Anfang einer jahrelangen und ge-
deihlichen Zusammenarbeit.

Anstelle eines Nachwortes

Wozu ich mich mit meiner Zusage hinreißen ließ, als Beteiligter und Betroffener für eine ganze Wissenschaftsdisziplin, die es heute nicht mehr gibt und die mit jenem Staat, dem sie einst diente, untergegangen ist, in den Zeugenstand zu treten, wurde mir so richtig erst bewusst, als ich zur Beantwortung der Fragen – sinnbildlich gesprochen – in den Schacht hinabstieg, in dem die Zeit für immer stille steht, um von dort aus in jene Gänge zu gelangen, wo meine Erinnerungen an die Geschichtsmethodik der DDR – oftmals schon verblasst und zum Teil sogar verschüttet – lagern. Obwohl ich von mehreren Seiten zur Vorsicht gemahnt und schließlich sogar gewarnt wurde, die Hände davon zu lassen, konnte ich dem Reiz und der Versuchung nicht widerstehen, sodass ich mich trotz aller Bedenken meiner einstigen Mitstreiter und Weggefährten entschlossen habe, Rede und Antwort zu stehen.

Der Grund dafür ist simpler Natur. Erinnern – und darum geht es in der Sache – ist das wirksamste Mittel gegen das Vergessen; es ist quasi seine Kehrseite. „Erinnert muss werden“, erklärte vor über einem Jahrzehnt Jan Philipp Reemstma in einem Essay, denn „erinnern hat eine imperativistische Semantik.“²²⁹ In der Tat, dem Wort wohnt ein Appell inne. Es fordert auf, sich zu entsinnen, Vergangenes zu vergegenwärtigen und – wenn irgend leistbar – die Spuren menschlichen Handelns, des eigenen wie auch das von anderen, möglichst zu erhalten. Allein deshalb gebührt den Herausgebern Respekt und Anerkennung für die Initiative, durch Zeitzeugeninterviews dafür zu sorgen, dass Geschichtsmethodik, so wie sie in der

²²⁹ Reemstma, Jan Philipp: Wozu Gedenkstätten?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (2010), B. 25/26, S. 3-9, hier S. 3.

DDR von den Vertretern und Vertreterinnen dieser Disziplin verstanden und betrieben wurde – mit Soll und Haben sowie ihren Widersprüchen und Spannungsfeldern – nicht sang- und klanglos ‚in Äonen untergeht‘, sondern durch Quellenproduktion erhalten bleibt, was sie aus der höchst subjektiven Sicht Einzelner war. Historikerinnen und Historiker mögen dann aus diesen und anderen Überresten eine ‚schöne Geschichte‘ konstruieren, in der sie erzählen, was und wie Geschichtsmethodik der DDR ‚eigentlich gewesen ist‘.

Ich habe mich auf dieses Wagnis eingelassen und beim geistig-emotionalen Gang durch die ‚Stollen‘ so manches Mal über meine Entscheidung gefreut, aber sie gelegentlich auch bereut. Am Ende aber bin ich doch sehr froh darüber, es getan zu haben, denn irgendwie fühle ich mich nun erleichtert, nachdem ich mir gewisse Dinge von der Seele geredet habe. Dabei war es meine feste Absicht, mich aufrichtig zu erinnern, der Wahrheit – so gut es geht irgend möglich ist – ins Auge zu sehen, nichts zu beschönigen, aber auch nichts einseitig in Bausch und Bogen zu verurteilen, niemanden zu verletzen oder gar an den Pranger zu stellen und erst recht nicht mich selbst freizusprechen von Teilhabe, Verstrickung und individueller Schuld. Bei aller Distanzierung und Kritik, die ich an verschiedenen Stellen zum Ausdruck brachte, wollte ich nicht mit dem Finger auf andere zeigen, weiß ich doch nur zu gut, dass in so einem Falle mindestens drei Finger sofort auf mich zurückweisen; ich wollte aber auch nicht für Dinge einstehen und Verantwortung übernehmen, die nicht auf meine Kappe gehen.

Von einer weiteren Erfahrung möchte ich an dieser Stelle sprechen, dem Vergessen. Wie sehr auch ich von dieser menschlich allzu menschlichen Eigenheit befallen bin, bekam ich bei der Beantwortung der Fragen und ihrer nachträglichen Bearbeitung reichlich zu spüren. Es tat manchmal richtig weh, wenn ich trotz eifrigen Bemühens den Schleier nicht durchstoßen und deshalb einzelne Vorgänge und Personen nicht wieder oder nur schemenhaft zurück ins Bewusstsein bringen konnte. Ich begriff dabei aber auch, dass es ohne Aussonderung keine Speicherung im Gedächtnis und keine Erinnerung geben kann und machte mit dieser Einsicht meinen inneren Frieden. Das Vergessen gehört notwendigerweise zum Erinnern, mehr noch, es ist – so widersprüchlich es auch scheinen mag – nachgerade eine unabänderliche Bedingung dafür.

„Die Erinnerung ist das Organ, mit dem Vergangenheit in jedem Leben präsent ist, hier hat Geschichte ihren Sitz im Leben.“²³⁰ Auch wenn Neurologen, Philosophen und kognitive Psychologen zu Recht darauf verweisen, dass Erinnerungen flüchtig und labil, vielgestaltig und perspektivisch, unzuverlässig und begrenzt sind, so ist die Fähigkeit zum Erinnern jedoch jene Begabung, „[...] so fragwürdig

²³⁰ Nipperdey, Jan Thomas: Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays, München 1990, S. 7.

sie uns auch scheinen mag, die die Menschen erst zu Menschen macht. Ohne sie könnten wir kein Selbst aufbauen und nicht mit anderen als individuellen Personen kommunizieren.“²³¹

Ich danke den Initiatoren und Herausgebern, dass sie mir mit dem Zeitzeugengespräch die Chance gegeben haben, mich an die Geschichtsmethodik der DDR zu erinnern. Zugleich aber bitte ich alle, die meine Rückbesinnungen lesen, sich darüber ärgern oder freuen, sie verneinen oder bejahen, stets ihre Gültigkeit, Objektivität und Zuverlässigkeit zu bezweifeln, aber nicht meine Redlichkeit in Zweifel zu ziehen. „Erinnern wie Vergessen sind menschliche Eigenschaften, die weder gut noch schlecht sind, sondern beide gehören dazu, das Leben zu bewältigen. [...] Erinnerungen per se für etwas Gutes zu halten, ist Unsinn“.²³² Der Dramatiker Erich Kästner hat uns die allzeit gültige Losung ins Stammbuch geschrieben: „Es gibt nichts Gutes, es sei denn: man tut es.“

²³¹ Assmann, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2007 (Schriftenreihe, Bd. 633), S. 24.

²³² Reemstma: *Wozu Gedenkstätten?* (Anm. 231), S. 3.

MARTIN RICHTER

Das Interview, das die Grundlage des nachstehenden Textes bildet, wurde am 27. September 2022 von Martin Buchsteiner im Büro des Arbeitsbereichs Geschichtsdidaktik des Historischen Instituts der Universität Greifswald geführt. Soweit möglich wurden erwähnte Personen von den Herausgebern biographisch annotiert und Literaturverweise bibliografisch nachgewiesen. Die nachstehenden biographischen Angaben sind den Herausgebern von Martin Richter übermittelt worden.

Prof. Dr. Martin Richter, geb. 1930; 1950-1957 Student an der Universität Leipzig (1950-1953 Arbeiter- und Bauern-Fakultät, 1953-1957 Fachstudium Geschichte); 1957-1958 Geschichtslehrer an der Mittelschule Langenleuba-Oberhain, Kreis Geithain; 1958-1964 Assistent am Wissenschaftsbereich Geschichtsmethodik der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (EMAU); 1964-1966 stellv. Vorsitzender der Gewerkschaft Wissenschaft an der EMAU; 1966-1968 Geschichtslehrer an der Erweiterten Oberschule (EOS) Greifswald; 1968-1987 Oberassistent, Lektor und Dozent an der EMAU; 1989 Vorsitzender der Arbeiter- und Bauern-Inspektion (ABI) an der EMAU; 1987-1992 Professor für Geschichtsmethodik an der EMAU; 1965-1990 Mitglied der Expertenkommission Unterrichtsmittel Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; 1992-1994 amt. Präsident des Landesheimatverbandes Mecklenburg-Vorpommern; 1994-2007 Verantwortlicher Redakteur der Heimathefte für Mecklenburg-Vorpommern; Veröffentlichungen: 29 monografische Arbeiten, Broschüren, Filmdrehbücher/-szenarien, 89 wissenschaftliche Aufsätze, 176 populärwissenschaftliche Beiträge, 69 Rezensionen/Konferenzberichte

Welchen Stellenwert hatte die Geschichtsmethodik für Sie?

Da muss ich ein wenig zurückgehen. Während meines Studiums an der Universität Leipzig war die fachliche Ausbildung vorrangig. Für viele Lehrerstudenten hatten die pädagogischen Veranstaltungen keinen großen Stellenwert. 1955 hatten wir zwei Semester lang eine zweistündige Methodik-Vorlesung, gleichzeitig schulpraktische Übungen an Leipziger Schulen. 1956 habe ich das sechswöchentliche große Schulpraktikum an der Leipziger Thomas-Oberschule absolviert. Für mich hatten die Methodik Vorlesungen einen hohen Stellenwert. Ich hatte mich deshalb für eine Diplomarbeit zur Geschichte des historischen Films im Unter-

richt entschieden, die der wissenschaftliche Assistent Alfried Krause¹ betreute. In der Zeit des Nationalsozialismus waren die ersten 16 mm Stummfilme für den Geschichtsunterricht entstanden. Für uns war die Geschichtsmethodik eine Disziplin, die sich erst in der Entwicklung befand. Nach dem Zweiten Weltkrieg ist sie m. E. nach von Friedrich Donath² und in gewisser Weise auch von Bernhard Stohr³ wieder aus der Taufe gehoben worden. Heute als Geschichtsdidaktik bezeichnet, hat sie eine enge Beziehung zur Pädagogik, insbesondere zur Didaktik und Erziehungstheorie, aber auch zur Psychologie. Ein bestimmtes Gepräge erhält sie durch die Spezifik der Geschichte; aus der Fachspezifik ergibt sich für mich ihr Stellenwert. Mich interessierte in diesem Zusammenhang, wie historische Bildung der Schüler methodisch realisiert wird und wie man als Geschichtslehrer auch emotional auf die Schüler einwirken kann.

Krause, der seit 1957 in Greifswald war, kannte mein Interesse an der Geschichtsmethodik. Er bot mir eine Assistentenstelle an. Als ich 1958 nach Greifswald kam, gehörte der Fachbereich Geschichtsmethodik, wie auch alle anderen Unterrichtsmethodiken, außer der Russisch-Methodik, zur Abteilung Unterrichtsmethodik des Instituts für Pädagogik. Die Leitung hatte Prof. Dr. Max Ebner,⁴ der zugleich für Mathematik- und Physik-Methodik zuständig war.

Auf der Grundlage von Vorgaben des Ministeriums für Volksbildung und des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen haben wir uns in Greifswald in Lehre und Forschung bemüht, die Geschichtsmethodik als fachwissenschaftliche Disziplin aufzubauen und die Studenten gründlich für ihr künftiges Wirken als Geschichtslehrer vorzubereiten.

Effektiv und einen individuellen Stellenwert bekommt die Ausbildung in Geschichtsmethodik m. E. nach dem Muster Theorie – Verarbeitung – Anwendung. Konkret könnte sich das so verteilen:

- 3. und 4. Semester: Vorlesung (theoretische Probleme der Geschichtsdidaktik),

¹ Prof. Dr. Alfried Krause (1922-2019); 1970-1987 Professor für Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald.

² Prof. Dr. Friedrich Hugo Donath (1908-1985); 1961-1967 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts am Pädagogischen Institut bzw. am Historischen Institut der Universität Rostock; 1967-1973 Professor für Geschichtsmethodik an der Deutsche Hochschule für Körperkultur in Leipzig.

³ Prof. Dr. Bernhard Stohr (1899-1971); 1962-1964 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden.

⁴ Prof. Dr. Max Ebner (1893-1977); 1946-1962 Professor für die Methodik des Mathematik- und Physikunterrichts an der Universität Greifswald; in den 1950er Jahren Leiter der dortigen Abteilung Unterrichtsmethodik am Institut für Pädagogik.

- 4. und 5. Semester: Seminar (gedankliche Verarbeitung der Theorie; Seminar; Seminarreferate),
- 5. und 6. Semester: Schulpraktische Übungen (Anwendung des Gelernten),
- 7. Semester: Schulpraktikum (sechs Wochen permanente Anwendung des Gelernten).

*Sie haben den Beschluss, die Geschichtsmethodik an die Geschichtswissenschaft anzugliedern, nicht begrüßt. Alfried Krause und Sie haben doch aber auch geschichtstheoretisch gedacht und gearbeitet. Warum fühlten Sie sich eher bei den Pädagog*innen zu Hause?*

Das hatte seinen Grund: Wir hatten ab 1959 Geschichtslehrer-Studenten für die allgemeinbildende polytechnische Oberschule auszubilden. Die regelmäßigen wissenschaftlichen Veranstaltungen der Institute für Pädagogik und Psychologie über allgemeine Tätigkeiten des Lehrens und Lernens, wie z. B. den Schülern Lerninhalte fachgerecht beigebracht werden können, wie Problem- oder Handlungsorientierungen angeregt, wie die didaktischen Prinzipien fachbezogen realisiert werden können usw. Das war für uns und die Mitarbeiter der anderen Unterrichtsmethodiken sehr nützlich. Hier fühlten wir uns „zu Hause“ zumal wir uns auch selbst mit eigenen Beiträgen einbringen konnten. Wir verstanden unser Fachgebiet als pädagogische Disziplin in ihrer fachspezifischen Ausprägung und befanden uns gleichberechtigt im Kreis mit anderen Methodik-Fächern und mit Pädagogen und Psychologen. Eine Angliederung an das Fachinstitut Geschichte war nach unserem Verständnis seinerzeit nicht erforderlich.

In Greifswald war die Russisch-Methodik in den 1950er Jahren in das Institut für Slawistik integriert worden. Bereits Anfang der 1960er Jahre wurde durch das Ministerium für Volksbildung angeregt, die einzelnen Methodik-Fächer an die jeweiligen Fachinstitute anzugliedern. Das wurde unterschiedlich bewertet und diskutiert. Aus den genannten Gründen gehörten wir zunächst zu den Gegnern einer solchen Korporation. Mit der III. Hochschulreform wurde dieses Problem gelöst. Unsere Liaison mit dem Historischen Institut der Greifswalder Universität vollzog sich dann etappenweise. Wir hatten erst schon eine Zeitlang an Veranstaltungen des Historischen Instituts teilgenommen und zogen 1968 endgültig in vier Räume in der ersten Etage im Gebäude Domstraße 9 ein. Unsere weitere Arbeit wurde nun stärker auf das Fach Geschichte fokussiert. Wir konnten uns mit unseren Historiker-Kollegen über Probleme des Geschichtsbildes, über die Erkenntnistheorie, Fragen des Geschichtsverlaufs, über die Einheit von Konkretem und Abstraktem im Prozess der Aneignung von Geschichte etc. verständigen; wir

konnten uns mit ihnen streiten, unser geschichtstheoretisches Denken schulen und uns mit eigenen Beiträgen ins Gespräch bringen. Der gemeinsame Auftrag war nun die solide Ausbildung von Geschichtslehrern.

Wendelin Szalai, Professor für Geschichtsmethodik an der Pädagogischen Hochschule Dresden, hat nach 1989 herausgestellt, dass der Handlungsspielraum für die Geschichtsmethodik relativ klein gewesen sei.

Das ist richtig. Ausgangspunkt ist hier zunächst einmal das „Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomlehrern...“.⁵ Hier war festgelegt, dass den Studenten in unserer Ausbildung „...das marxistisch-leninistische Geschichtsbild konkret, anschaulich und lebendig zu vermitteln...“ ist, um „...damit zur Ausprägung des sozialistischen Geschichtsbewusstseins der Schuljugend beizutragen“.⁶ An diese inhaltlichen Vorgaben sollten wir uns halten und auf dieser Grundlage sollten unsere Lehrveranstaltungen konzipiert und gestaltet werden. Und wer wagte es wohl, individuell nach inhaltlichen Spielräumen und Tricks in diesem Programm zu suchen, um die Anforderungen nach eigenem Ermessen zu unterlaufen? Dazu möchte ich ein paar Überlegungen anstellen.

Im Zusammenhang mit dem eben genannten „Lehrprogramm“ entsteht gelegentlich der Eindruck, dass wir als Geschichtsmethodiker, ohne irgendwelche Entscheidungs- oder Handlungsspielräume zu eruieren, besonders an der politisch-ideologischen Profilierung der Studenten gefeilt hätten. Das wird in der modernen Literatur auch gern als Indoktrination bezeichnet. Aber das ist eine vorzeitige Verteufelung der DDR-Geschichtsmethodik, die eine hinreichende spätere Rekonstruktion erschweren kann. Abgesehen von wissenschaftlich akribischen Recherchen in Greifswald,⁷ fehlt meines Erachtens gegenwärtig noch ein zeitlicher Abstand und eine langfristige Erforschung und Beschreibung der DDR-Methodik-Relikte, um einen weltanschaulich-politischen Irrtum von seinerzeit richtig zu be-

⁵ Vgl. Ministerium für Volksbildung und Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.): Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in Methodik des Geschichtsunterrichts an Universitäten und Hochschulen der DDR, Berlin 1983.

⁶ Ebd. S. 3.

⁷ Vgl. Buchsteiner, Martin: Innovation und Indoktrination. Die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald zwischen 1945 und 1990, in: Hegewisch, Nils/Spieß, Karl-Heinz/Stamm-Kuhlmann, Thomas (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald, Stuttgart 2015, S. 215-273; Nitsche, Martin: „Die breite Masse [...] zur Leitung [...] befähigen.“ Theorie und Empirie der Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen Idealismus und Indoktrination (1960 bis 1990), in: ebd., S. 273-291.

werten. Ja, es gab nach meiner Kenntnis in Lehrveranstaltungen bestimmte Formen der Beeinflussung der Studenten, aber das war individuell unterschiedlich. Hier hatte man Spielraum, wenn man wollte. Eine massive psychologische Beeinflussung, eine Art Gehirnwäsche oder etwas Ähnliches hat es nach meinem Verständnis in unserem Wissenschaftsbereich bis zum Fall der Mauer nicht gegeben.

Ich will ein Beispiel für den Handlungsspielraum nennen: Nachdem ich bemerkt hatte, dass die Studenten in Lehrveranstaltungen, etwa seit 1987, wenig Zuwendung an meinen Erläuterungen zur Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewusstseins und zum marxistisch-leninistischen Geschichtsbild zeigten, habe ich so einen Spielraum – zunächst ohne viel darüber nachzudenken – genutzt, und dieser Thematik, die am Anfang der Methodik-Ausbildung stand, nur noch wenig Zeit und Bedeutung zugemessen. Das hat auch niemand bemerkt.

„Freie Hand“ haben wir uns auch gesucht bei der Realisierung der vorgegebenen Stundenzahlen für die einzelnen Lehrprogramm-Abschnitte, wie z. B. die „Grundsätze der Gestaltung des Geschichtsunterrichts“ oder „Zur außerunterrichtlichen propagandistischen Arbeit des Geschichtslehrers“. In den späten 1980er Jahren haben wir dafür über zwei Semester ein zweistündiges Seminar zur Unterrichtsmittel-Theorie angesetzt, obwohl im Lehrprogramm nur ein kurzer Überblick vorgesehen war.

Für Literatur aus dem „nichtsozialistischen Wirtschaftssystem“ stand uns nur ein geringer D-Mark-Betrag zur Verfügung. Wir hatten uns in den 1960er Jahren die Schrift von Kleinknecht/Lohan „Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts“⁸ beschafft. Dadurch war für mich ein gewisser Einblick in Stundenmodelle aus der Bundesrepublik und ein Vergleich mit unserer Struktur einer Unterrichtsstunde möglich. In den 1970er Jahren bis Anfang der 1980er Jahre hatten wir die Münchener Zeitschrift „Film – Bild – Ton“⁹ abonniert. Als sich in den 1980er Jahren einige Male Studenten in unserem Unterrichtsmittel-Seminar mit der Frage an mich wandten, welche Unterrichtsmittel in der BRD entwickelt werden, so konnte ich dazu einige Auskünfte geben. In Lehrveranstaltungen war es ansonsten nicht angebracht „westliche Literatur“ zu erwähnen oder auf den Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik einzugehen. 1987 hatte ich Rohlfes „Geschichte und ihre Didaktik“¹⁰ erworben. Wir hatten dadurch die Möglichkeit, uns auch über

⁸ Kleinknecht, Wolfgang/Lohan, Wolfgang (Hrsg.): Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 1956.

⁹ Heering Verlag (Hrsg.): Film – Bild – Ton. Zeitschrift für audiovisuelle Mittel in der Pädagogik, München, 1955ff.

¹⁰ Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1987; Prof. Dr. Joachim Rohlfes (1929-2025); 1968-1994 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule und Universität Bielefeld.

Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik oder über die Theorie und Praxis des Geschichtslernens in Westdeutschland zu informieren, aber wir konnten bis 1989 kaum in Lehrveranstaltungen darauf eingehen. Alles in allem ein geringer Handlungsspielraum, denn ich war wie auch meine DDR-Geschichtsmethodiker-Kollegen von der bundesrepublikanischen Geschichtsdidaktik ideologisch isoliert.

Gab es eigentlich auch innerhalb der Geschichtsmethodik einen Austausch?

Natürlich. Schon in den 1950er Jahren hatte Donath zu ersten Zusammenkünften der Geschichtsmethodiker eingeladen. Anfangs war das mehr ein spontaner Gedankenaustausch. Später entwickelten sich daraus die jährlichen thematischen Veranstaltungen, die immer auch mit einem Gedankenaustausch, mit Vorträgen und Diskussionen verbunden waren. In Greifswald fand im Juli 1963 eine solche Jahrestagung statt. Ich hatte gerade meine Dissertation verteidigt und konnte in einem Hauptreferat die Resultate vorstellen: Der Einsatz von Film und Ton und deren gefühlmäßige Eignung im Aneignungsprozess.¹¹ Eine weitere Tagung haben wir im Juli 1979 ausgerichtet, ebenfalls zu unserem Forschungsschwerpunkt über die ästhetische und emotionale Wirksamkeit audiovisueller Unterrichtsmittel. In den Jahrestagungen waren die DDR-Geschichtsmethodiker bemüht, die theoretisch vorgetragenen, meist neuen Erkenntnisse der Fachkollegen zu akzeptieren, aber es gab auch graduelle Unterschiede. Gelegentlich wurde uns Greifswalder Methodikern eine Verabsolutierung der Wirkung von Film und Bild vorgehalten. Diese Unterrichtsmittel, so wurde argumentiert, können den Lernprozess ergänzen, nicht ersetzen; ihr z. T. aufwändiger Einsatz realisiert nicht immer die geplanten Bildungsziele einer Unterrichtsstunde. Warum, so wurde gefragt, unter- oder überschätzen manche Lehrer die kognitive oder emotionale Wirksamkeit? Wie können audiovisuelle Unterrichtsmittel und Lehrbücher komplex genutzt werden? Beim Einsatz dieser Kommunikationsmittel müsse zwischen Wirkung und Wirksamkeit unterschieden werden usw.

Ich erinnere mich noch gern an Tagungen an der Universität in Leipzig unter der Regie von Hans Wermes,¹² die sich z. B. mit der Entwicklung des Denkens, zeit-

¹¹ Richter, Martin: Der Unterrichtsspielfilm als Mittel zur Erlangung dauerhafter Kenntnisse im Geschichtsunterricht der 9. Klassen (untersucht am Beispiel einer vergleichenden Betrachtung von Unterrichtsspielfilm und Hörszene), Diss. A, Greifswald 1963.

¹² Prof. Dr. Hans Wermes (1926-2010); Professor für Geschichtsmethodik an der Universität Leipzig.

weiliger Denkhilfen oder mit Stufen der Entwicklung von Fähigkeiten in einzelnen Klassenstufen befassten.

Interessant waren für mich immer auch die Dresdner Methodiker-Tagungen unter Wendelin Szalai,¹³ die sich z. B. 1980 mit der Nutzung von Unterrichtshilfen oder 1983 mit dem fachspezifischen Erkenntnisprozess im Geschichtsunterricht befassten – Probleme, die auch mit Ergebnissen unserer Unterrichtsmittelforschung im Zusammenhang standen. Überdies trug die „Dresdner Reihe zur Lehre“ stets auch zum Gedankenaustausch bei, und wir hatten hier Gelegenheit, mit eigenen Beiträgen aufzutreten, die auch gedruckt wurden. Szalai gab in den letzten Jahren vor der „Wende“ die strategische Linie für die DDR-Geschichtsmethodiker, immer theoretisch versiert und rhetorisch anspruchsvoll, vor. Er war bei uns Greifswaldern geachtet und beliebt.

Wir hatten seit 1970 auch freundschaftliche Kontakte zum Methodik-Lehrstuhl in Moskau (Dr. D. I. Poltorak), und es gab seitdem einen regelmäßigen wissenschaftlichen Austausch mit den Geschichtsmethodikern in Brno (Prof. Dr. Joroslav Sýkora).¹⁴ Mit ihnen fühlten wir uns wissenschaftlich und partnerschaftlich eng verbunden. In Brno hatten wir mehrfach Gelegenheit, unsere Beiträge in tschechischer Sprache zu veröffentlichen. Vor 1989 gab es für uns keine Möglichkeit zum Austausch mit westdeutschen Geschichtsdidaktikern. Da ich ab 1970 und in den folgenden Jahren mehrfach mit einer Bescheinigung meines Institutsdirektors in der Deutschen Bücherei in Leipzig auch sekretierte Westliteratur lesen durfte, kannte ich außer Rohlfes und Kleinknecht auch Namen und Schriften von einigen bundesdeutschen Geschichtsdidaktikern wie von Borries,¹⁵ Jeismann,¹⁶ Ebeling,¹⁷

¹³ Prof. Dr. Wendelin Szalai, geb. 1939; 1983-1992 Professor für Geschichtsmethodik an der Pädagogischen Hochschule Dresden.

¹⁴ Prof. Dr. Joroslav Sýkora (1928-2018); seit 1972 Professor für tschechoslowakische Geschichte und Theorie des Geschichtsunterrichts; 1976-1978 Dekan der Pädagogischen Fakultät; ab 1978 Prorektor der Masaryk-Universität.

¹⁵ Prof. Dr. Bodo von Borries, geb. 1943; 1976-2008 Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg.

¹⁶ Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann (1925-2012); 1966-1982 Professor an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe in Münster; 1982-1990 Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Universität Münster.

¹⁷ Hans Ebeling (1906-1967); Lehrer und Schulrat in Helmstedt und Braunschweig, Herausgeber des Schulbuches „Die Reise in die Vergangenheit“, Autor der Methodik des Geschichtsunterrichts, Hannover 1953.

Bergmann,¹⁸ Mütter,¹⁹ Pandel,²⁰ Rösen²¹ u. a. Als ich Ende der 1970er Jahre an einem Kolloquium in Brno teilnahm, war eher eine argwöhnische Distanz und damit eine ideologische Abgrenzung zu einem Wissenschaftler aus der Bundesrepublik angesagt. Nach 1989 waren die persönlichen Kontakte zunächst leider spärlich.

Der fachliche Gedankenaustausch unter uns Geschichtsmethodikern wurde immer auch mit Beiträgen von Vertretern des Deutsche Pädagogische Zentralinstitut, des Verlags für Volk und Wissen, des Ministeriums für Volksbildung bzw. des Hochschulministeriums komplettiert. Sie zeigten uns u. a. die politische Linie auf, in die sich der Geschichtsunterricht entwickeln sollte. Und daran sollten wir uns auch bei der Entwicklung unserer Unterrichtsmittel orientieren.

Das heißt, sie mussten Unterrichtsmittel entwickeln, die politische Wertungen transportierten?

Da sprechen Sie ein kompliziertes Problem an. Mit implizierten politischen Wertungen wollten wir unsere Unterrichtsmittel nicht bestücken. Denn sie waren im Prinzip so konzipiert, dass sie – z. B. in der Informationsphase einer Unterrichtsstunde eingesetzt – den Schülern das historische Geschehen konkret, anschaulich, lebendig, z. T. auch emotional ansprechend, dargeboten haben. Und in der anschließenden gedanklichen Verarbeitung – z. B. der sprachlichen Fixierung im Unterrichtsgespräch – konnten die Schüler zu den im Lehrplan bzw. in den Unterrichtshilfen geforderten Begriffen, Urteilen, Schlussfolgerungen, Meinungen oder auch zu Wertungen geführt werden. Im Rahmen unserer empirischen Untersuchungen habe ich bemerkt, dass die Lehrerpersönlichkeit schließlich darüber entschied, ob und bis zu welcher Stufe die Auswertung zu erwünschten poli-

¹⁸ Prof. Dr. Klaus Bergmann (1938-2002); 1972-2002 Professor für Geschichtsdidaktik an der Universität Gießen.

¹⁹ Prof. Dr. Bernd Mütter (1938-2023); 1981-2003 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Oldenburg.

²⁰ Prof. Dr. Hans-Jürgen Pandel, geb. 1940; ab 1985 Verwaltung der Professur für Didaktik der Geschichte an der Universität Osnabrück; Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten Bochum (1987/88 und 1989) und Bielefeld (1993); 1994-2005 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Halle-Wittenberg.

²¹ Prof. Dr. phil. Jörn Rösen, geb. 1938; 1974-1989 Professor für Neuere Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik an die Ruhr-Universität Bochum; 1989-1997 Professor für Allgemeine Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Geschichtstheorie an der Universität Bielefeld; 1997-2007 Direktor des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen (KWI); 1996-2009 Professor für Allgemeine Geschichte und Geschichtskultur an der Universität Witten/Herdecke.

tischen, moralischen oder parteilichen Wertungen jeweils geführt hat. Gerhard Neuner,²² Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, forderte 1974 gar, „den Erkenntnisprozess an diesen Stellen als ideologischen Prozess zu gestalten“.²³ Damit wären z. B. unsere Filme und Tonbildreihen überfordert gewesen, das konnten sie nicht leisten. Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht in Bezug auf die ‚politische richtige‘ Gestaltung unserer Unterrichtsmittel Einfluss genommen wurde. Ich möchte Ihnen das an ein paar Beispielen erläutern.

Erstes Beispiel: Den T-F 827 „Der militärische Verlauf des ersten Weltkriegs“ hatten wir 1964 als reinen Kartentrickfilm mit ca. 10 bis 12 Minuten Laufzeit konzipiert. Bei der Abnahme des Films in der Expertenkommission des Instituts für Unterrichtsmittel wurde im Interesse der politischen Aussage gefordert, auch die Rede Karl Liebknechts gegen die Kriegskredite vom Dezember 1914, Bilder von Max Reichpietsch und Albin Köbis, die am 5. September 1917 als frühe Vorläufer der Novemberrevolution in Porz-Wahn bei Köln hingerichtet wurden, aufzunehmen und zu kommentieren, und schließlich den Film mit Szenen von der Novemberrevolution 1918 enden zu lassen.

Ein zweites Beispiel: Bei der ursprünglichen Arbeit am T-F 892 „Das Nationalkomitee ‚Freies Deutschland‘“ etwa im Jahre 1970, monierten einige Mitglieder der Expertenkommission, dass das Wirken Walter Ulbrichts²⁴ noch deutlicher dargestellt werden müsste. Das war kein Problem, und wir fügten noch ein paar dokumentarische Aufnahmen in den Film ein. Inzwischen hatte Ulbricht im Mai 1971 ‚aus Altersgründen‘ seine Funktionen in der DDR verloren. In der staatlichen Abnahmekommission wurde deshalb nunmehr vorgeschlagen, das Wirken Ulbrichts auf ein oder zwei Szenen zu reduzieren. Das ist dann in der Endfassung des Films von uns berücksichtigt worden.

Ein anderes Beispiel betrifft den Unterrichtsdokumentarfilm, den wir mit dem Titel „Die Weltwirtschaftskrise 1929“ in der Expertenkommission zur Abnahme vorstellten. Hier wurde moniert, dass das „Programm der KPD zur sozialen und nationalen Befreiung des deutschen Volkes“ nur ungenügend berücksichtigt sei. Ergebnis: Wir mussten drei Textstellen aus diesem Programm aussuchen und zusätzlich in den Film einordnen. Der ursprünglich von uns geplante Titel wurde umbenannt in T-F 893 „Der Kampf der KPD um die nationale und soziale Befreiung des deutschen Volkes in der Zeit der Weltwirtschaftskrise“.

²² Dr. Gerhard Neuner (1929-2008); 1970-1989 Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; seit 1976 Mitglied des Zentralkomitees der SED.

²³ Neuner, Gerhard: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin 1974, S. 274.

²⁴ Walter Ernst Paul Ulbricht (1893-1973); 1950-1971 Vorsitzender des Zentralkomitees der SED; 1949-1960 stellvertretender Vorsitzender des Ministerrats; 1960-1971 Vorsitzender des Nationalen Verteidigungsrats; 1960-1973 Vorsitzender des Staatsrats der DDR.

Und ein letztes Beispiel. 1988 hatten wir im Auftrag der Zentralstelle für Rationalisierungsmittel der Lehrerbildung eine Lichtbildreihe (25 Bilder, 10 Seiten Begleitmaterial) für den akademischen Unterricht mit dem Titel „Medien im Geschichtsunterricht“ entwickelt. Bei der Abnahme forderte der anwesende Vertreter des Ministeriums für Volksbildung die Reihe umzubenennen in „Unterrichtsmittel im Geschichtsunterricht“: da der Begriff „Medien“ in westlichen Kommunikationsmitteln verwendet würde. Nach heftigen Diskussionen untersagte der Vertreter des Ministeriums direkt die Verwendung des Begriffs „Medium“ und die Reihe erschien entgegen unserer Benennung eben als „Unterrichtsmittel im Geschichtsunterricht“.

*Sie haben im Vorgespräch erwähnt, dass die Studierenden 1989/90 von Ihnen forderten, sich auf bundesrepublikanische Autor*innen zu beziehen. Gab es auch davor schon Anzeichen einer Wende?*

Ja, aber nur in geringem Maße waren solche Anzeichen zu bemerken. So beklagten z. B. in den Methodik-Seminaren zur Auswertung des großen Schulpraktikums zum Semesterbeginn im Herbst 1989 – also noch vor der sogenannten Wende – unsere Historiker-Studenten, dass sie plötzlich im Unterricht Schwierigkeiten hatten, weil einige Mentoren forderten, jetzt nicht mehr von Arbeiterklasse und Monopolherren, sondern von Arbeitnehmern und Arbeitgebern zu sprechen. Ein Student teilte mit, dass er am Ende des Praktikums keinen Wert mehr auf die in den Unterrichtshilfen geforderten und erwünschten Wertungen gelegt habe, die ihm zu starr erschienen. In der politisch aufgeregten Situation verlangten einige Studenten von mir im Herbst 1989 die Lehrveranstaltungen auf der Grundlage westdeutscher Veröffentlichungen oder eben ‚wie im Westen‘ zu gestalten. Da trugen sie ein paar Eulen nach Athen, denn ich hatte mich schon bei Kleinknecht/Lohan²⁵ mit der Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden befasst und Beispiele davon in den Lehrveranstaltungen verwendet, ohne jedes Mal die Quelle dafür extra zu nennen.

Ich habe deshalb in meinen Lehrveranstaltungen im Spätherbst 1989 begonnen, den Studenten theoretische und praktische Probleme des Lernens und Lehrens von Geschichte auch nach Rohlfes²⁶ zu erläutern. Und ich habe sofort nach dem Fall der Mauer Kontakt mit den Landesbildstellen in Hamburg und Kiel aufgenommen, die in der Nähe des U-Bahnhofs Tiergarten befindliche Berliner Bildstelle mehrfach aufgesucht und mir in der Bundesrepublik herausgegebene Videos für

²⁵ Kleinknecht/Lohan: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts (Anm. 8), S. 138f.

²⁶ Vgl. Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik (Anm. 10), S. 217ff.

den Geschichtsunterricht ausgeliehen, so z. B. „Ausgrabungen aus der Steinzeit“, „Anlegen eines Harnischs – Deutsches Turnier“, „Die Entwicklung des Römischen Imperiums“, „Abenteuer Bundesrepublik“, „Krieg in Vietnam“, „Rassenunruhen in Südafrika“, „Die Geschwister Scholl“ usw.

Die Stimmung der Studenten zu Beginn des Herbstsemesters 1989 war gereizt. Das Semester begann wie jedes Jahr mit der unbeliebten „Roten Woche“. In Vorlesungen und Seminaren wurden die jüngsten Parteibeschlüsse und die aktuelle politische Situation erörtert. Von Jahr zu Jahr hatte die Resonanz dieser Veranstaltungen abgenommen. Das bekam ich besonders zu spüren, da ich im September 1989 im Greifswalder „Audimax“ die „Rote Woche“ mit einer Vorlesung vor Historiker- und Theologie-Studenten eröffnen musste. In einem anschließenden Seminar mit Historiker-Studenten wurde z. B. sehr offen und kritisch über die aktuelle Versorgungslage, die Stimmung der DDR-Bevölkerung oder über den Verfall der Greifswalder Altstadt diskutiert. Vor 1989 waren solche Gespräche in akademischen Veranstaltungen unerwünscht, sie sollten nicht geduldet werden. Ich hatte sie zugelassen, und einige Studenten bedankten sich dafür in einer Institutsversammlung im Spätherbst 1989 – die sogenannte Wende stand bevor.

1991 wurden Sie vom Bildungsministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern mit der Erstellung eines Rahmenplans für das Fach Geschichte beauftragt. Wie erinnern Sie diese Zeit der Transformation von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht?

Daran kann ich mich noch gut erinnern. Wie auch Geschichtsmethodiker anderer ostdeutscher Institutionen, haben wir Anfang 1990 versucht, eine erste Bilanz aus Greifswalder Sicht zu ziehen, und dazu die Artikel „Geschichtsunterricht im Umbruch“²⁷ und „Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht“²⁸ veröffentlicht. Nach dem Fall der Mauer war eine Neugestaltung des Geschichtsunterrichts bei der Entwicklung eines demokratisch legitimierten und gegliederten Schulwesens unbedingt erforderlich. Deshalb beauftragte mich der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Oswald Wutzke,²⁹ in kurzer Zeit Rahmenrichtlinien für die Klassen fünf bis zwölf zu erstellen. Diese Aufgabe konnte ich nicht allein

²⁷ Krause, Alfred/Richter, Martin: Geschichtsunterricht im Umbruch – Gedanken zur Heimatgeschichte, in: Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 1990, S. 3-21.

²⁸ Krause, Alfred/Richter, Martin: Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht – worum geht es?, in: Geschichte – Erziehung – Politik (GEP) 1 (1990), H. 3, S. 249-254.

²⁹ Oswald Wutzke, geb. 1936; 1990-1992 Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern.

bewältigen, sondern ich habe alle Mitarbeiter meines Greifswalder Wissenschaftsbereichs (für die Klassen 6 bis 10) und die Methodiker-Kollegen aus Rostock (für die Klassen 10 bis 12) mit einbezogen. Auch ein Lehrer aus Stralsund und ein weiterer aus Neubrandenburg waren beteiligt. Nach intensiver Arbeit, Diskussionen und Abstimmungen war ein erster provisorischer Rahmenplan für das Land Mecklenburg-Vorpommern erstellt, an dem sich die Lehrer, die nach dem Fall der Mauer sehr verunsichert waren, im Schuljahr 1991 erst einmal orientieren konnten.³⁰ Deshalb haben wir mit Fachberatern und dem neuen Vorsitzenden des Geschichtslehrerverbandes Weiterbildungsveranstaltungen, z. B. in Malchin, Greifswald, Stavenhagen und Stralsund organisiert, denn die Lehrer waren sehr an Erläuterungen zu den ersten neuen Plänen interessiert.

Im Geschichtsunterricht ging es nun um neue Ziele und Inhalte. Das hatten viele Lehrer, so sie noch in den Schulen verblieben waren, auch anhand der neuen Pläne bald richtig erfasst. In der inhaltlichen und methodischen Gestaltung ihres Unterrichts konnten sich die Lehrer nun z. B. auch an verschiedenen vielgestaltigen Stundenblättern, an Lehrbüchern und Lehrplänen aus der Bundesrepublik und an der Zeitschrift „Geschichte – Erziehung – Politik“ orientieren. Inhaltlich mussten sich die Geschichtslehrer nun auch selbst Vieles neu erarbeiten. Der neue Rahmenlehrplan wurde alsbald weiter ergänzt und komplettiert. In dieser Weise hatte also eine gewisse Transformation von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht begonnen.

Am 3. September 1991 schrieb mir Minister Wutzke u. a.: „Für diese nun vorerst geleistete, sehr verantwortungsvolle Arbeit möchte ich Ihnen als Vorsitzenden des Lehrplanausschusses Geschichte herzlich danken“.³¹

Kehren wir noch mal in die 1990er Jahre zurück. Erinnern Sie sich an die Versuche, Geschichtsmethodik und Geschichtsdidaktik in Dialog zu bringen?

Ja, solche Versuche gab es natürlich, denn in meinen Lehrveranstaltungen oder im Rahmen der Lehrerweiterbildung habe ich ab Herbst 1989 grundsätzlich den „neuen“ Begriff Geschichtsdidaktik verwendet. Dazu gab es auch gelegentlich Anfragen von Fachkollegen und Studenten. In verschiedenen Gesprächen habe ich den Studenten bzw. den Lehrern dazu verdeutlicht, dass Geschichtsmethodik und Geschichtsdidaktik Wissenschaftsdisziplinen sind, die zwischen Geschichte und Pädagogik und Psychologie stehen. Beide verstehen sich sowohl als pädago-

³⁰ Der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Vorläufige Rahmenrichtlinien. Geschichte, Klassenstufe 6-12, Schwerin 1991.

³¹ Brief des Kultusminister Wutzke an Prof. Dr. Martin Richter, Privatarchiv Richter.

gische als auch als fachwissenschaftliche Disziplinen. Manche Themen sind von der Form und der Bezeichnung her zumindest ähnlich. Ich denke dabei z. B. an den Erkenntnisprozess im Geschichtsunterricht, an die verschiedenen Formen des Lehrervortrags oder des Unterrichtsgesprächs, an den Einsatz von Videos, historischen Karten, Quellen, Geschichtslehrbüchern usw.

Die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse nach 1990 erforderten es von mir, in den Lehrveranstaltungen und in den Zusammenkünften mit den Geschichtslehrern, neue Lernziele und Lerninhalte zu formulieren. Da seit 1990 Lehrpläne, Lehrbücher, Stundenblätter, z. T. aus verschiedenen Bundesländern zur Verfügung standen, gelang mir das allmählich. Zugleich ging es mir aber auch darum, bei Studenten und Lehrern den Blick auf die in der Geschichtsdidaktik vermittelten Sachverhalte wie z. B. Darbietung, Vermittlung und Anschauung, gedankliche Verarbeitung, Problemlösung oder historisches Denken zu lenken, denn es standen nun auch Geschichtsdidaktik-Lehrbücher zur Verfügung, die ich zur Vorbereitung meiner Lehrveranstaltungen benutzt habe.

Im Frühsommer 1990 hatte ich deshalb auch Prof. Rohlfes nach Greifswald eingeladen. Er hat zwei Vorlesungen vor Geschichtslehrerstudenten des 3. und 4. Studienjahres gehalten und einen Vortrag vor Greifswalder Geschichtslehrern im Gebäude der Erweiterten Oberschule gehalten. Im März 1990 nahm ich Kontakt zu Prof. Pandel auf und lud ihn im Dezember 1991 zu einer Gastprofessur für ein Semester nach Greifswald ein. Das Vorhaben gelang nicht, aber ein loser Kontakt blieb. Auch den Wuppertaler Dr. Udo Margedant³² konnte ich für zwei Vorträge vor Greifswalder und Stralsunder Geschichtslehrern gewinnen. Ein anderer Geschichtsdidaktiker und ein Geschichtslehrer aus der Bundesrepublik, deren Namen ich mir nicht gemerkt habe, hatten in ein paar Veranstaltungen zur Lehrerweiterbildung in Greifswald und Stralsund über den Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik gesprochen. Durch die kollegialen Gespräche mit Fachkollegen aus der BRD war es also bereits 1990/91 hier in Greifswald zu einer ersten, behutsam angelegten und akzeptierten Klärung der beiden Fachbegriffe gekommen.

Meine Studenten wollten in jenen komplizierten Tagen und Monaten 1989 und 1990 nun auch „das alte Zeug“ und den Begriff Geschichtsmethodik nicht mehr hören, und er ist schließlich als DDR-Nostalgie bei den Studenten auf der Strecke geblieben – als ein interessanter Forschungsgegenstand, so denke ich, wird DDR-Geschichtsmethodik wissenschaftlich noch über einen längeren Zeitraum zu bearbeiten sein.

³² Prof. Dr. Udo Margedant, geb. 1942; Professor für Sozialgeschichte und Sozialphilosophie an der Bergischen Universität Wuppertal; 1992 Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern; bis 2005 Mitarbeiter der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Krause hatte in den 1980er Jahren in seinen Vorlesungen Anwesenheitslisten eingeführt; wer dreimal gefehlt hatte, wurde zu einer Pflichtkonsultation eingeladen. In meinen Vorlesungen gab es ab 1987 ebenfalls Anwesenheitslisten – akademisch betrachtet ein Monstrum. Nun kam die „Wende“, und die Studenten akzeptierten „solches Zeug“ nicht mehr; es entsprach, wie artikuliert wurde, nicht mehr der akademischen Freiheit. Eine kleine Gruppe boykottierte deshalb eine kurze Zeit lang meine Vorlesungen. Bei mir, bei den Fachkollegen aber auch bei den Lehrern herrschte in den unruhigen Tagen und Wochen seit Herbst 1989 eine gewisse Ängstlichkeit und Unruhe. Wer in „Amt und Würden“ bleiben wollte, musste sich rasch auf die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse einstellen. Auch eine DDR-Parteizugehörigkeit, und bei den Hochschullehrern auch das Urteil der Ehrenkommission sowie Hinweise auf eine etwaige Zusammenarbeit mit der ehemaligen Staatssicherheitsdienst spielten zu dieser Zeit eine große Rolle. Verschiedene Kommissionen, die sich mit der personellen Besetzung der einzelnen Institute befassten, bezogen sich auf diese Angaben.

Noch einmal zurück, das heißt, sie haben gar keinen Austausch wahrgenommen?

Doch, ein erster Austausch ist in den Jahren von 1990 bis 1992 in persönlichen Gesprächen schon zuwege gekommen. Dazu haben zunächst und in dankenswerter Weise die bereits erwähnten Vorlesungen und Vorträge von Fachkollegen aus der Bundesrepublik beigetragen. Das war vor 1990 aus politischen Gründen nicht möglich. Einen größeren wissenschaftlichen Austausch gab es in Greifswald im genannten Zeitraum nicht. Ich war 1990 und 1991 zu interessanten Veranstaltungen des Geschichtslehrerverbandes nach Elmshorn eingeladen. Anwesend waren u. a. Geschichtslehrer und Fachleute der Geschichtsdidaktik. In jeweils größeren Diskussionsrunden und in persönlichen Gesprächen konnte ich über Erfahrungen und Ergebnisse unserer Greifswalder Forschungen und über den Einsatz audiovisueller Kommunikationsmittel berichten. Auf mein Angebot zu einem Erfahrungsaustausch gab es so gut wie keine Reaktionen; die Kollegen verhielten sich eher reserviert und betonten ihr eigenes Know-how. Ich hatte dabei eher den Eindruck, dass man geneigt war, die bundesdeutsche Geschichtsdidaktik nun auch in den „neuen“ Bundesländern einzuführen. Für die DDR-Geschichtsmethodik, so war mein Eindruck, interessierte man sich nicht, aber das ist alles schon über dreißig Jahre her.

Ich habe mich dann einer zunächst in Greifswald geplanten Arbeit von Gabrielle Magull³³ zugewandt, die sich für die verbliebene Assistentenstelle (s. u.) bewor-

³³ Dr. Gabriele Magull (1942-2023); 1976-1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin am

ben hatte und die Auflage erhalten hatte, zu promovieren. Ich ging davon aus, dass sie für Untersuchungen zum Verhältnis von Sprache und Bild 1.000 Versuchspersonen benötigen würde. In den achtziger Jahren hatten wir zwei Studien mit jeweils 1.357 Versuchspersonen aus 52 Klassen durchgeführt. Die etwa 15 Jahre später, 1997 von Magull in Halle/Wittenberg eingereichte, von Prof. Pandel betreute, Dissertation kam bei einer vergleichenden Untersuchung von Lehrvortrag, mit 73 Schülern, und Videos zum Thema „Haus und Straße in der mittelalterlichen Stadt“, mit 78 Schülern und zum Thema „Frauen in der spätmittelalterlichen Stadt“, mit 87 Schülern, in Realschule und Gymnasium mit jeweils zwei Klassen aus. Die Ergebnisse waren, wie es im Vorwort heißt, „in hohem Maße methodisch und statistisch gesichert“.³⁴ Die Arbeit erbrachte interessante Befunde zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins, zur verbalen Narrativität, zum visuellen Erzählen etc. Doch es entsteht die Frage, ob die Ergebnisse wirklich gesichert sind, wenn sie, wie der Betreuer der Arbeit im Vorwort vermerkt, „der zügigen Realität ausgesetzt“³⁵ sind. Diese Problematik lässt sich bei empirischen Untersuchungen durch geeichte statistische Verfahren, durch die Berechnung von Streuung und Mittelwerten, also durch eine relativ hohe Anzahl von Versuchspersonen lösen. Dadurch kommt Validität zuwege.

*War die Ängstlichkeit, von der Sie sprachen, der Grund dafür, dass Sie, z. B. mit ihrem Ansatz der empirischen Forschung, nicht offensiver auf Kolleg*innen in der Bundesrepublik zugegangen sind?*

Nein, mit Ängstlichkeit hängt das nicht zusammen. Unsere empirischen Forschungen konnten sich sehen lassen. Das würdigte auch Martin Nitsche in einer Untersuchung zur Theorie und Empirie der Greifswalder Geschichtsmethodik. Wir wählten z. B. „statistische Auswertungsverfahren, die [...] üblich und deutlich anspruchsvoller waren als die in den empirischen Arbeiten in der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik bis Mitte der 1980er Jahre...“.³⁶ Wenn wir von den erwähnten Besuchen von Rohlfes und anderen Fachkollegen absehen, so gab es für uns im Zeitraum bis 1992 keine anderen Gesprächspartner zu dieser Thematik, auf die wir gern offensiv zugegangen wären. Es könnte sein, dass sich entsprech-

Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts; 1992-2004 Studiendirektorin am Historischen Institut der Universität Greifswald.

³⁴ Pandel, Hans-Jürgen: Vorwort, in: Magull, Gabriele: Sprache oder Bild? Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, Schwalbach/Ts. 2000, S. 9-10, hier S. 9.

³⁵ Ebd.

³⁶ Nitsche: „Die breite Masse [...] zur Leitung [...] befähigen.“ (Anm. 7), S. 291.

ende Fachleute eher an anderen ostdeutschen Universitäten zum Meinungsaustausch eingefunden haben.

Was für eine Perspektive sahen Sie für sich?

Da ich während meiner Zeit als hauptberufliches Mitglied der Universität auch der SED angehört und verschiedene ehrenamtliche Funktionen ausgeübt hatte, stellte die Ehrenkommission³⁷ im Oktober 1991 ein Fehlverhalten fest. Dieses hielt sie jedoch als geringfügig und empfahl, keine Maßnahme zu ergreifen.³⁸ In einem weiteren Dokument wurde mir bescheinigt, dass ich nicht mit dem ehemaligen Staatsicherheitsdienst zusammengearbeitet hatte.³⁹ Ich hatte, wie mir Kulturminister Wutzke bestätigte, „aktiv am Beginn der Erneuerung des Schulwesens in Mecklenburg-Vorpommern“ mitgewirkt.⁴⁰ Und ich hatte mich in jahrelanger Tätigkeit an der Universität wissenschaftlich ausgewiesen. 1992 stand für das Fach Geschichtsdidaktik in Greifswald eine Assistentenstelle zur Verfügung. Das hatte ich von einem Zettel erfahren, der an einem Anschlagbrett in der Mensa hing. Das war für mich ein großmächtiger Schock. Sollte ich mich nach über 40jähriger Tätigkeit für eine Assistentenstelle bewerben? Nach meinem Verständnis war das eine Abwicklung der universitären Geschichtsmethodik in Greifswald. Die für die Neubesetzung der Stellen zuständige Kommission konnte entscheiden, ob sie die Assistentenstelle einer langjährigen parteilosen Kollegin aus unserer Abteilung überlässt oder einem Mitarbeiter, der der SED angehört hatte. Eine solche Alternative hatte Anfang der 1990er Jahre noch ein anderes Gewicht, als man sich das heute denken kann. Ich habe diese Situation als Demütigung verstanden. Als wissenschaftlicher Assistent wäre ich dann ein paar Jahre später Rentner geworden. Das war für mich keine Perspektive.

Die ausgeschriebene Assistentenstelle, so mein Verständnis bis heute, hätte ich auf Grund meiner Partei-Vergangenheit unter Berücksichtigung der damaligen komplizierten Verhältnisse, nicht bekommen. Drei meiner bisherigen Mitarbeiter verließen in der Zeit der „Wende“ freiwillig ihre akademischen Arbeitsstellen, um

³⁷ Die Ehrenkommission wurde 1991 an der Universität eingerichtet und hatte die persönliche und moralische Eignung der Hochschullehrer*innen zu überprüfen. Vgl. Gesetz zur Erneuerung der Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern – Hochschulerneuerungsgesetz (HEG) vom 19. Februar 1991, in: Gesetz und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern (1991), Nr. 5.

³⁸ Urteil der Ehrenkommission der Universität Greifswald über Prof. Dr. Martin Richter, Privatarchiv Richter.

³⁹ Aufhebung des Vorbehalts der Erklärung der Ehrenkommission über Prof. Dr. Martin Richter, Privatarchiv Richter.

⁴⁰ Brief des Kultusminister Wutzke an Prof. Dr. Martin Richter, Privatarchiv Richter.

sich einen anderen Arbeitsplatz zu sichern. Auch eine Assistentin, die ein Dissertationsthema zum heimatgeschichtlichen Prinzip im Geschichtsunterricht begonnen hatte und eine weitere Forschungsstudentin, die sich in ihrer Dissertation mit der Geschichte des Films im Geschichtsunterricht befasste, suchten sich nach der „Wende“ ebenfalls Arbeitsplätze außerhalb der Universität. Mit geschichtsdidaktischen Problemen hätte ich mich ohne Mitarbeiter auf dieser Stelle kaum noch betätigen können.

Sind Sie ohne Gram gegangen? Ich fragte auch deswegen Herr Richter, weil ich Sie während Ihrer ganzen Zeit in Greifswald als in Warteposition sehe und als Sie 1987 endlich übernehmen, ist es 1992 schon zu Ende und sicher auch ganz anders als erwartet.

Wer verlässt wohl nach über 40 erfolgreichen Dienstjahren ohne Gram gern seinen Arbeitsplatz? Da gibt es Nichts zu beschönigen. Und: Ja, meine Entwicklung zum Hochschullehrer war 1958 in einem Kaderentwicklungsplan vom Prorektor für den wissenschaftlichen Nachwuchs vorprogrammiert worden. Das war wohl auch im Verständnis von Krause. Er war in den über 40 Jahren, in denen wir wissenschaftlich zusammengearbeitet haben, stets sehr an gemeinsamen Publikationen mit mir interessiert. Ich habe mit ihm zusammen die Drehbücher/Szenarien für sechs neu produzierte Filme für den Geschichtsunterricht, 44 wissenschaftliche Aufsätze und eine Vielzahl populärwissenschaftlicher Artikel geschrieben.

Seit 1983 hatten wir uns von der Unterrichtsforschung ein wenig entfernt und uns mit Wesen, Funktion, Bedeutung und Vermittlung der Heimatgeschichte beschäftigt. Auch nach seiner Emeritierung haben wir uns mit diesem Metier ein wenig befasst. Ich war seit 1990 Mitglied des Landesheimatverbandes Mecklenburg-Vorpommern und wurde für die Zeit von 1992 bis 1994 zum amtierenden Präsidenten dieses Verbandes gewählt, und ich war schließlich von 1994 bis 2008 verantwortlicher Redakteur der Vierteljahresschrift „Heimathefte für Mecklenburg und Vorpommern“. Da korrespondierte so Manches direkt oder indirekt mit der Geschichtsdidaktik und der Heimatgeschichte. Ein Hochschullehrer als Redakteur einer Heimatzeitschrift. Ja, ein anderer Endpunkt als erwartet.

Vielen Dank für das Gespräch.

BERND SCHÖNEMANN

Das Interview, das die Grundlage des nachstehenden Textes bildet, wurde von Lars Deile am 27. August 2025 bei Bernd Schönemann zu Hause in Münster geführt. Soweit möglich wurden erwähnte Personen von den Herausgebern biographisch annotiert und Literaturverweise bibliografisch nachgewiesen.

Prof. Dr. Bernd Schönemann, geb. 1954 in Cuxhaven; Studium der Fächer Geschichte und Germanistik in Göttingen; Promotion 1983; mehrjährige Tätigkeit am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig mit Unterbrechung durch das Referendariat in Lübeck; Zweites Staatsexamen; ab 1983 Assistent bei Karl-Ernst Jeismann in Münster; 1992 Lehrbeauftragter für Geschichtsdidaktik in Leipzig; 1993 Ruf auf eine Universitätsprofessur ebenda; seit 1995 im Vorstand der ‚Konferenz für Geschichtsdidaktik‘; 1999-2007 Vorsitzender des Verbandes; 2000 Ruf auf eine Professur für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte in Dortmund; von 2004 bis zur Pensionierung 2020 Professor für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der Geschichtskultur in Münster.

Wie sind sie zur Geschichte gekommen?

Zur Geschichte? Ja. Letztendlich war das eine Entscheidung, die ich erst im Studium durch die Studienfachwahl getroffen habe. Da habe ich mich eigentlich erst systematisch mit Geschichte beschäftigt. Ich hatte ursprünglich ein stärkeres Interesse an Politik und wollte Germanistik und Politik studieren, in Berlin. Aber dann war mir das durch die seinerzeitigen Streikwellen in Berlin nicht ordentlich genug. Und dann bin ich nach Göttingen gegangen, nach der Bundeswehrzeit, und habe dann da Geschichte und Germanistik studiert und auch lange Zeit beide Fächer mit gleich großem Interesse verfolgt.

An Geschichtsdidaktik habe ich ursprünglich kaum gedacht, weil es in Göttingen so war, dass man an der Pädagogischen Hochschule – an der meine Frau später studiert hat – Geschichtsdidaktik belegen konnte. Aber an der Uni gab es nur vereinzelt geschichtsdidaktische Lehrangebote. Mich hat damals mehr pädagogische Psychologie interessiert und ich habe eigentlich immer einen ganz großen Bogen um die vereinzelt geschichtsdidaktischen Angebote gemacht. Die Göttinger

Geschichtsdidaktik war seinerzeit vertreten durch Horst Kuss.¹ Der war eben an der Pädagogischen Hochschule (PH). An der Universität hat es auch keine Professur, keinen Lehrstuhl, keinen Hochschullehrer gegeben, der Geschichtsdidaktik anbot.

Ja, wie bin ich zur Geschichtsdidaktik gekommen? Eigentlich durch Karl-Ernst Jeismann.² Da war ich schon Doktorand bei Rudolf Vierhaus,³ dem Direktor am Max-Planck-Institut für Geschichte in Göttingen.⁴ Ich habe Vierhaus gesagt: „Ich brauche jetzt Geld. Ich kann meinen Eltern nicht weiter auf der Tasche liegen. Ob es da irgendwelche Möglichkeiten gäbe?“ „Ja“, sagt er. „Fahren Sie mal nach Braunschweig zum Georg-Eckert-Institut.“⁵ Da ist ein Professor Jeismann. Der hat, soweit ich weiß, ein Forschungsprojekt.“ So bin ich dann auf einer halben Stelle für ein Jahr ans Georg-Eckert-Institut gegangen, hatte dann mein Forschungsprojekt und das war ein didaktisches. Es hieß „Geschichtsunterricht zwischen Wissenschaft und politischen Legitimationsbedürfnissen“.⁶ Dann habe ich Jeismann gefragt: Was muss man eigentlich lesen? Ich habe von Geschichtsdidaktik keine Ahnung. Er hatte mich genommen, weil er auch Bildungshistoriker war und ich an einer bildungshistorischen Dissertation saß, bei Vierhaus in Göttingen.⁷ Dazu hat er mich auch interviewt, und das hat ihm wohl so gut gefallen, dass er gesagt hat: „Den nehmen wir und fertig aus.“ Und dann habe ich ihn gefragt: „Was ist

¹ Prof. Dr. Horst Kuss, Jahrgang 1936; Tätigkeit in Gymnasium und Schulverwaltung; 1971-2002 Professor für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, nach Eingliederung ab 1978 an der Universität Göttingen.

² Prof. Dr. phil. habil. Karl-Ernst Jeismann (1925-2012); 1966-1982 Professor an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe in Münster; abgeordnet 1978-1982 als Direktor des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung; nach Eingliederung der PH in die Universität 1982-1990 Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Universität Münster.

³ Prof. Dr. Rudolf Vierhaus (1922-2011); Frühneuzeithistoriker; ab 1964 Professur an der neu gegründeten Universität Bochum; 1971 bis zur Emeritierung 1990 Direktor am Max-Planck-Institut für Geschichte in Göttingen.

⁴ Das MPIG wurde 1956 als Nachfolgeinstitut des Kaiser-Wilhelm-Instituts für deutsche Geschichte gegründet und bestand bis 2007. Gründungsdirektor war bis 1971 Hermann Heimpel. Vgl. Rösener, Werner: Das Max-Planck-Institut für Geschichte (1956-2006). Fünfzig Jahre Geschichtsforschung, Göttingen 2014.

⁵ Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, gegründet 1975 in Nachfolge einer bereits 1951 gegründeten Institution, widmet sich der international vergleichenden Erforschung von Bildungsmedien. Seit 2011 ist es Teil der Leibniz-Gesellschaft.

⁶ Leitung durch Ernst Jeismann. Vgl. Schönemann, Bernd: Geschichtsunterricht zwischen Wissenschaft und politischen Legitimationsbedürfnissen. Ein Projektbericht, in: Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis, Braunschweig 1984 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 39), S. 9-24.

⁷ Schönemann, Bernd: Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts, Köln/Wien 1983 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 23).

eigentlich Didaktik?“ Und ja, wenn man so will, dann – 1981 muss es gewesen sein – habe ich begonnen, mich mit Geschichtsdidaktik stärker zu beschäftigen. Vorher war nichts.

Sie sind eigentlich als Bildungshistoriker gestartet?

Ja. Ich habe bei Vierhaus eine von ihm betreute Dissertation geschrieben, über das höhere Braunschweigische Schulwesen im 19. Jahrhundert und damit in einem wesentlich kleineren Territorium etwas gemacht, was Jeismann über das 19. Jahrhundert hinaus für Preußen gemacht hat.⁸ Also Bildungsgeschichte – so hab ich das immer auch verstanden und praktiziert – als Ideengeschichte, als Verwaltungsgeschichte und als Sozialgeschichte.

Und dann mussten Sie sich in Braunschweig intensiver mit Geschichtsdidaktik beschäftigen.

Ja, das hatte aber mit der Dissertation so gut wie überhaupt nichts zu tun, sondern das war ein Projekt, in dem es um die seinerzeit umstrittene öffentliche Debatte der deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen ging,⁹ die ich dann auch in ihrer Rezeption in den Länderparlamenten und in der außerparlamentarischen Öffentlichkeit untersucht habe. Außerdem habe ich Schulbuchanalysen gemacht. Aber das waren alles Erstbegegnungen.

⁸ Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, 2 Bde., Stuttgart 1996.

⁹ Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission der Historiker und Geographen trifft sich seit 1972 alle zwei Jahre, abwechselnd in Polen und in Deutschland. Träger auf deutscher Seite ist das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig. Es werden Schulbücher untersucht und Empfehlungen für den Geschichtsunterricht gegeben. Ziel ist ein schulischer Beitrag zur gegenseitigen Verständigung. Nicht selten wurden die Empfehlungen politisch intensiv debattiert. Vgl. Strobel, Thomas: Transnationale Wissenschafts- und Verhandlungskultur. Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1972-1990, Göttingen 2015 (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 139). Ruchniewicz, Krzysztof: Der Entstehungsprozess der gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission 1937/38-1972, in: Archiv für Sozialgeschichte 45, 2005, S. 327-352.

Das heißt, es war ein Moment, in dem auch die Entscheidung gestanden hat, in die Schule zu gehen oder eine wissenschaftliche Karriere zu verfolgen. Hat sich die Option für die Wissenschaft aus den Möglichkeiten ergeben oder hatten Sie auch in Erwägung gezogen, an die Schule zu gehen?

Ja, wobei in Ihrer Frage die freundliche Version mitschwingt, dass man große Auswahl gehabt hätte, im Sinne einer Entscheidungsfreiheit. Das war bei mir überhaupt nicht so. Ich habe 1978 in Göttingen mein erstes Gymnasiallehrer-Staatsexamen abgelegt und habe mich dann ungefähr zehnmal um eine Referendarstelle in Niedersachsen bemüht, aber keine bekommen. Damals war das – mit Ausnahme Bayerns, die immer einen Einstellungskorridor hatten – nicht möglich. Dann habe ich erstmal weiter studiert, nach dem Staatsexamen. Mein Vater hatte mir – weil ich im neunten Semester mein erstes Staatsexamen abgelegt hatte – großzügigerweise gesagt: „Wenn du willst, finanziere ich dir eine Promotion.“ Da habe ich gesagt: „Danke, dann mache ich das mal.“ Und deswegen wollte ich auch seine Großzügigkeit nicht über Gebühr in Anspruch nehmen. Nach zwei Jahren freischwebenden Doktorstudiums bin ich dann zu Vierhaus gegangen und habe gesagt: „Ich brauche jetzt etwas. Ich muss etwas machen.“ Insofern war dann die erste, eigentlich gar nicht gewählte Entscheidung: ein Forschungsprojekt an einem Forschungsinstitut in einer mehr oder weniger benachbarten Stadt. Daneben habe ich die Promotion weiter vorangetrieben und Anfang 1982 bekam ich dann als Nachrücker eine Referendarstelle in Schleswig-Holstein. Ich war bis dahin mit der Dissertation so weit fertig, dass ich sie abgegeben hatte und bin dann ins Referendariat nach Lübeck gegangen – auch eine sehr schöne Stadt.

Wie würden Sie heute die Bedeutung der Begegnung mit Jeismann für Sie einschätzen?

Er ist der prägendere meiner beiden akademischen Lehrer. Vierhaus war als Bildungs- und Neuzeithistoriker mein Doktorvater, aber Jeismann mein geschichtsdidaktischer akademischer Lehrer, mit dem ich auch sehr basale Gespräche geführt habe. Ich war frei, ihm richtig bohrende Fragen zu stellen. Und ich bekam gute Antworten. Es war viel diskursiver als bei Vierhaus, der meine Dissertation gut betreut hat, aber ganz anders. Da reichte man einen Kapitelentwurf ein, ging eine Stunde ins Max-Planck-Institut, hat mit ihm das Kapitel besprochen und weitere Perspektiven umrissen. Ich war, glaube ich, sechs oder sieben Mal bei ihm und das war's. Kein Doktorandenkolloquium, nur seine akademischen Lehrveranstaltungen. Jeismann lernte ich dann im Institut kennen und er war immer

gesprächsbereit und ging auch mit Kritik offen um. Ich habe ihm beispielsweise die Frage gestellt, ob es denn so richtig sei, zwischen Sachurteil und Werturteil zu unterscheiden.¹⁰ Schließlich sei Urteil auf einer operativen geistigen Ebene immer etwas Deziisionistisches. Ein solcher Umgang war für die damals in Teilen noch eher spießige und konventionsbezogene Universitätskultur ungewöhnlich. Aber bei Jeismann war ich da an der richtigen Adresse. Er nahm so etwas ernst und diskutierte das auch aus. Die prägendere Figur war er auf jeden Fall – ein prägender Lehrer und bis zu seinem Tod ein Gesprächspartner. Wir haben ja hier keine 200 Meter Luftlinie voneinander entfernt gewohnt, haben auch als Ehepaare gute Beziehungen gehabt, einander auch nach seiner Emeritierung häufig privat besucht und ein gutes persönliches Verhältnis gehabt. Er war mein prägender, prägendster Lehrer.

Sie sind bis 1984 am Georg-Eckert-Institut gewesen und dann mit Jeismann nach Münster gegangen. Dort waren Sie bis 1993 und haben bei ihm gearbeitet.

An und für sich war das zunächst mal eine ziemliche Peinlichkeit, weil ich im November 1983 das Zweite Staatsexamen abgelegt hatte und immer guten Kontakt zum Eckert-Institut behalten hatte. Der Zufall wollte es, dass ein wissenschaftlicher Mitarbeiter des Eckert-Instituts, Rainer Riemenschneider,¹¹ für drei Jahre ans Deutsche Historische Institut nach Paris abgeordnet wurde und das Eckert-Institut eine Vertretung suchte. Die hat Wolfgang Jacobmeyer,¹² der damalige stellvertretende Direktor, mit dem ich sehr viel Kontakt hatte, mir letztendlich über Jeismann angeboten. Diese Stelle habe ich auch mangels Alternativen angenommen. In Schleswig-Holstein hatte man mir eine halbe Stelle für ein halbes Jahr angeboten, und ich war Vater einer kleinen Tochter. Und na ja, da ist klar,

¹⁰ Für Jeismann besteht historische Erkenntnis aus historischer Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil. Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a. 1980, S. 179-222. Zu der anhaltend wesentlichen Diskussion vgl. Thünemann, Holger: Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 71 (2020), S. 5-18.

¹¹ Dr. Rainer Riemenschneider, Jahrgang 1942; nach der Promotion in Göttingen 1970-1976 Deutschlehrer am Gymnasium Cours Blaise Pascal und Germanistikdozent an der Universität in Caen; 1976-2004 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut; 1983-1987 abgeordnet an das Deutsche Historische Institut in Paris; Gastprofessuren an der Universität Paul Valéry in Montpellier.

¹² Prof. Dr. Wolfgang Jacobmeyer, Jahrgang 1940; 1971-1978 Referent am Institut für Zeitgeschichte in München; danach Stellvertretender Direktor am Georg-Eckert-Institut in Braunschweig; ab 1995 Professor für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte in Münster; Ruhestand 2005.

dann nimmt man das, was man kriegt. Es war ja auch für mich kein unbekanntes Terrain. Jetzt hatte ich also schon unterschrieben und dann las ich irgendwann, dass in Münster eine Hochschulassistentenstelle frei wurde. Da habe ich mir ein Herz gefasst und Jeismann erstmal angerufen. Dann habe ich rumgedrückt: „Es ist etwas peinlich. Jetzt habe ich gerade eine Perspektive am Eckert-Institut für drei Jahre und frage Sie nach der Hochschulassistentenstelle in Münster, weil ich mir dachte, dass sie etwas darüber wissen.“ „Ja, das ist meine!“ Dann sagt er: „Ich habe Sie gar nicht damit in Verbindung gebracht.“ Ich hatte ihn durch meine Nachfrage drauf gestoßen und er sagte: „Ja klar, bewerben Sie sich doch.“ Das habe ich mir auch so ein bisschen von ihm abgeguckt. Ich habe auch immer gesagt, dass man das für die jungen Leute tun muss, was sie für sich am besten halten. Und er sagte auch: „Das ist doch eine bessere Stelle als die, die Sie jetzt haben. Bewerben Sie sich.“ Also: Keine Probleme, kein Comment, gegen den man hätte verstoßen können. Dann habe ich mich in Münster beworben und diese Stelle bekommen, sodass ich letztendlich dann '84 nur das erste Quartal in Braunschweig war und dann nach Münster auf eine Hochschulassistentenstelle wechselte. Als die abgelaufen war, hat man mir vom Institut für Didaktik einen Angestelltenvertrag gegeben.

Wie hat man in der Zeit in Braunschweig oder dann auch in Münster die DDR-Geschichtsmethodik wahrgenommen?

Was mich betrifft: Gar nicht. Womit ich mich beschäftigt habe, das war in meinem Germanistikstudium die DDR-Literatur, vor und nach dem Staatsexamen. Ich habe neuere deutsche Literatur auch als Promotionsnebenfach gehabt und ich habe mich seit den 70er Jahren intensiv mit DDR-Literatur beschäftigt. Aber nicht mit der DDR-Geschichtsmethodik. Das wäre auch nicht passend gewesen bei meinem anfänglichen Desinteresse an der westdeutschen Geschichtsdidaktik. Die hat mich ja auch nicht interessiert.

Wenn wir einen Schlenker zur westdeutschen Geschichtsdidaktik machen. Teilweise wird das jetzt so erzählt,¹³ dass es in der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik eine emanzipatorische Strömung gegeben habe, mit Annette Kuhn, Klaus

¹³ Vgl. Sandkühler, Thomas (Hrsg.): Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, Göttingen 2014. Heuer, Christian/Link, Corinna/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Disziplingeschichte(n) „der“ Geschichtsdidaktik. Akteur:innen, Diskurse und Praktiken der 1970er und 1980er Jahre, Münster 2025 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 13).

Bergmann und anderen. Und auf der anderen Seite eine konservative Richtung mit Jeismann und vielleicht Rohlfes. Sie waren ja eigentlich mitten am Puls dieser Diskussion. Wie haben Sie das wahrgenommen?

Die westdeutsche Geschichtsdidaktik ist ja erst spät zu einer eigenständigen akademischen Disziplin avanciert. Die Anfänge, die es gegeben hat, Erich Weniger,¹⁴ Siegfried Kawerau,¹⁵ die waren auf keinen Fall schulebildend. Weniger hat sich, glaube ich, als erster geschichtsdidaktisch habilitiert, 1926, ‚Grundlagen des Geschichtsunterrichts‘. Aber das waren Solitäre, es waren Leuchttürme. Letztendlich ist die Etablierung der Universitätsdisziplin in den späten 60er und frühen 70er Jahren in Gang gekommen. Da hat es die ersten Lehrstühle an Pädagogischen Hochschulen gegeben und damit die Möglichkeit der einzelnen Fachvertreter, sich in von ihnen gewählte Richtungen zu profilieren. Von Schulbildung würde ich schon deswegen nicht reden, weil die personelle Ebene unterhalb der Lehrstühle gar nicht existierte. Es gab keine Nachwuchsstellen. Diese eine Richtung, die man vermeintlich so scharf unterscheiden kann, also Bergmann,¹⁶ Pandel,¹⁷ Schneider,¹⁸ Meyer¹⁹ – die haben kaum Schüler. Am meisten von denen hat,

¹⁴ Prof. Dr. Erich Weniger (1894-1961) gilt neben Wolfgang Klafki als maßgeblicher Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sein bewegtes Leben vereinte Momente wie die Teilnahme am freideutschen Jugendtag auf dem Hohen Meißner 1913, die Mitgliedschaft in einem Freikorps zu Beginn der Weimarer Republik, die Gründung der Jugend-Volkshochschule in Göttingen zusammen mit Hermann Nohl. Promotion 1921. Habilitation 1926 in Göttingen. Direktorat an den Pädagogischen Akademien in Kiel und Frankfurt/Main. 1933 Entlassung aus dem Beamtenverhältnis, Wechsel in den Schuldienst nach erfolgreicher Klage. Eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus blieb nach 1945 aus. Seit 1949 Professor für Pädagogik als Nachfolger Nohls in Göttingen. Maßgeblich hier die Dissertation: Weniger, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926.

¹⁵ Dr. Siegfried Kawerau (1886-1936) war Gymnasiallehrer und Schulreformer. 1910 Promotion in Königsberg; danach Lehrer in Bukarest und Landsberg an der Warthe; seit 1919 Mitglied der SPD; 1933 Verhaftung und Versetzung in den vorzeitigen Ruhestand. Maßgeblich hier: Kawerau, Siegfried: Alter und neuer Geschichtsunterricht, Leipzig 1924 (Entschiedene Schulreform. Abhandlungen zur Erneuerung d. deutschen Erziehung, Bd. 18).

¹⁶ Prof. Dr. Klaus Bergmann (1938-2002); nach Studium und Promotion in Münster, Tätigkeit als Assistent von Friedrich J. Lucas an der Universität Gießen; 1972-2002 Professor für Geschichtsdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

¹⁷ Prof. Dr. Hans-Jürgen Pandel, Jahrgang 1940; nach dem Studium in Gießen bei Friedrich J. Lucas und Klaus Bergmann und mehreren Jahren als Lehrer akademische Tätigkeit in Osnabrück, Bielefeld und Bochum; 1994-2005 Professor für Didaktik der Geschichte am Historischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

¹⁸ Prof. Dr. Gerhard Schneider, geb. 1943; 1980-1994 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Universität Hannover; 1994-2008 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter Ablehnung eines Rufes an die Humboldt-Universität Berlin.

¹⁹ Prof. Dr. phil. Ulrich Mayer, geb. 1941; Gymnasiallehrer und Fachlehrer; Promotion bei

glaube ich, Uli Mayer in seinen späteren Jahren gehabt. Aber ansonsten? Pandel hatte keinen Assistenten. Gerd Schneider auch nicht. Der hatte Michael Riekenberg²⁰. Der ist aber zur außereuropäischen Geschichte abgewandert, obwohl er bei ihm eine Dissertation geschrieben hat über die Zeitschrift ‚Vergangenheit und Gegenwart‘. Für eine Schulbildung hat es an Nachwuchs gefehlt. Positiv gesehen haben alle Vertreter versucht, ihre eigenen Positionen zu akzentuieren, mehr oder weniger originell und auf bestimmte Kategorien gebracht. Da war Jeismann sicherlich prononciert. Rohlfes²¹ in seiner Gegnerschaft dagegen auch: ‚Geschichtsbewusstsein, Fundamentalkategorie oder Leerformel?‘²²

Wie ist man damit umgegangen?

Als Rohlfes herauskam, ‚Geschichte und ihre Didaktik‘,²³ habe ich es gelesen und rezensiert. Ich habe Jeismann die Rezension gezeigt. Aber nicht, um ihn um Erlaubnis zu bitten, sondern weil ich einfach wollte, dass er es weiß. Die ist dann bei Leidinger in ‚Geschichte, Politik und ihre Didaktik‘ abgedruckt worden. Wir waren zwar Universität, aber wir hatten in der Geschichtsdidaktik vielfach ein kollegiales Selbstverständnis. Man war nicht subalternen Assistent, sondern jüngerer Kollege.

Die Didaktiker haben also einen anderen Habitus praktiziert?

Ja, das war definitiv anders als bei den Großordinarien. Das führe ich zurück auf diesen alten Kollegiums begriff. Denn man darf nicht vergessen, die meisten Fach-

Klaus Bergmann in Gießen; 1995-2006 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Kassel. Er betreute die Qualifikationsarbeiten von u.a. Markus Bernhardt, Peter Gautschi, Gerhard Henke-Bockschatz, Michael Sauer. Bärbel Völkel wurde von ihm im Referendariat betreut.

²⁰ Prof. Dr. Michael Riekenberg; nach Promotion 1984 in Hannover und Habilitation 1994 in Eichstätt war er ab 1995 bis zur Pensionierung Professor für Vergleichende Geschichtswissenschaft und Ibero-Amerikanische Geschichte an der Universität Leipzig. Maßgeblich hier: Riekenberg, Michael: Die Zeitschrift ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ in den Jahren 1911 bis 1944. Das Verbandsorgan der Deutschen Geschichtslehrer im Spannungsgefüge von Gesellschaft, Erziehung und Geschichte, Hannover 1986 (Theorie und Praxis, Bd. 7).

²¹ Prof. Dr. Joachim Rohlfes (1929-2025); 1968-1994 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Bielefeld und ab 1980 nach Integration der PH in die Universität Professor ebendort.

²² Rohlfes, Joachim: Geschichtsbewusstsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie? In: Becher, Ursula A. J./Bergmann, Klaus (Hrsg.): Geschichte - Nutzen oder Nachteile für das Leben, Düsseldorf 1985, S. 92-95.

²³ Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986.

vertreter und ersten Inhaber der Lehrstühle waren vorher Studienräte gewesen. Das waren alles Leute mit Schulerfahrung, die dann über Fachleiterstellen zu PH-Professoren wurden. Von daher hatten sie dieses alte Kollegiumsverständnis. Ich glaube, dass ich riesige Schwierigkeiten gehabt hätte, an einer von Großordinarien geprägten Universität, wie etwa München oder auch wie Göttingen, klar zu kommen. Insofern ist es gut für mich gewesen, dass ich da einen so frei, auch konventionsfreier diskutierenden Lehrer und Chef wie Jeismann hatte. Obwohl es natürlich auch nicht meiner Aufmerksamkeit entgangen ist, dass es hier noch andere Zeiten gab, auch an der Uni, Fach zu Fach-Integration war keineswegs selbstverständlich, auch mit dem Fach Geschichte an PH und Universität.²⁴ Es hat auch Restfachbereiche gegeben, in die all die PH-Fächer reingestopft wurden, die man nicht für ebenbürtig hielt. Ähnliche Probleme kennen Sie ja vielleicht in Bielefeld auch: die Habilitation von Hey,²⁵ die Rohlfes noch auf den letzten Drücker durchgezogen hat, bevor die Integration kam. Das war schon eine angespannte Lage. Aber in Münster waren wir ein eigenständiges Institut.

Das ist der Ursprung dessen, warum Münster bis heute ein eigenes Institut für Geschichtsdidaktik hat.

Ja. Auf der anderen Seite muss man sagen, dass das für die Geschichtsdidaktik auch nicht ausschließlich positiv war. Als ich als Hochschulassistent hier angefangen habe, hatten wir vier Lehrstühle: Kosthorst für Zeitgeschichte,²⁶ Jeismann für Neuere und Neueste Geschichte, Salomon²⁷ für Mittelalter und Metzler für

²⁴ Um das Jahr 1980 wurden in zahlreichen Bundesländern der BRD die Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten integriert. Das Ziel war eine stärkere fachwissenschaftliche Bindung der Lehrer*innenbildung. Vonseiten der Universitäten gab es vielfach Widerstände, auch weil die PH-Professor*innen häufig auf anderen Wegen in ihre Stellung gekommen waren, oft ohne Habilitation. In Nordrhein-Westfalen wurde diese Reform 1980 vollzogen, vielfach als Integration. In Münster und Köln wurden jeweils eigene Institute neben den Historischen Instituten an der Universität gebildet.

²⁵ Dr. phil. habil. Bernd Hey (1942-2011); Studium in Münster, anschließend Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld; Promotion 1974; Habilitation 1980; ab 1984 Professur auf Zeit; ab 1991 apl. Prof.; 1985-2007 Direktor des Landeskirchlichen Archivs der Evangelischen Kirche von Westfalen.

²⁶ Prof. Dr. Erich Kosthorst (1920-2001); 1954 Promotion mit einer Arbeit über die deutsche Opposition gegen Hitler in Münster; bis 1961 Gymnasiallehrer; danach Professor für Neueste Geschichte bzw. Zeitgeschichte und Didaktik in Münster, erst an der Pädagogischen Hochschule, dann an der Universität.

²⁷ Prof. Dr. Almuth Salomon (1932-2018); Studium in Oldenburg und Examen als Volksschullehrerin, Folgestudium in Göttingen, Innsbruck und Zürich; Promotion 1965 in Göttingen; Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Hannover; ab 1969 Professorin für Mittelalterliche Geschichte, Westfälische Landesgeschichte und Didaktik der Geschichte an der PH, nach Integration an der Universität Münster, bis zur Pensionierung 1997.

Alte Geschichte,²⁸ jeweils plus Didaktik der Geschichte. Das sind Doppelbewidmungen gewesen. Lange Jahre hat es Widerstände gegeben, die fachlichen Lehrangebote der PH-Professoren anzuerkennen. Es hat einen Mediävisten hier in Münster gegeben, der hat jahrzehntelang gegen das Lehrangebot protestiert und es mit der Begründung abgelehnt, das sie gefälligst nur Didaktik machen sollten. So ganz ohne war das nicht, auch nicht mit Habilitationsverfahren. Und was noch hinzu kam: die Stellen wurden auch als Streichmasse benutzt, wenn man Stellen anbieten musste. Da hat das Institut für Didaktik der Geschichte, als altes PH-Fach aus Perspektive der anderen zu üppig ausgestattet, oft bluten müssen. Jetzt haben wir noch zwei Lehrstühle.

Ich habe die eine oder andere Evaluation mitgemacht.²⁹ In Kiel beispielsweise hat es das Historische Seminar in einem Selbstreport fertiggebracht, zwei Professuren – einen Lehrstuhl und eine C3-Professur – und den ganzen Bereich mit 600 oder 700 Studenten gar nicht zu erwähnen. Da war ich dann bedauerlicherweise drauf gekommen, weil ich von Haus aus etwas sensibel war und habe das dann auch aufgedeckt. Da sind oft Ellenbogen eingesetzt, da ist viel gedrückt worden.

Münster war also ein gutes Umfeld. Da hätten Sie auch bleiben können. Warum sind Sie dann 1992/93 nach Leipzig gegangen und dann dort auch länger geblieben? Spannend ist ja auch eine Parallele: dort ist ein Großteil der Geschichtsmethodik Streichmasse geworden. Warum Leipzig?

Es war eine Stellenausschreibung. Ich hatte Jeismann gefragt. Und er sagte: „Bewerben Sie sich doch ruhig. Wenn Sie da einen Listenplatz bekommen, dann ist das schon mal sehr gut. Und das kann nie schaden.“ Ich habe dann „Ja.“ gesagt und noch etwas kleinlaut hinzugefügt: „Eigentlich setze ich nicht auf Platz, sondern immer auf Sieg.“ Und so ist es dann gekommen. Sie haben mich auf Platz eins gesetzt, obwohl sie jemanden anders haben wollten.

²⁸ Prof. Dr. Dieter Metzler, Jahrgang 1939; Promotion in Münster 1966; 1967-1970 Archäologe am Badischen Landesmuseum Karlsruhe; ab 1971 Assistent in Münster; Habilitation 1977; im selben Jahr Professor für Alte Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule und nach Integration an der Universität Münster.

²⁹ Unter anderem Tätigkeiten als stellvertretender Sprecher der Gutachtergruppe Geschichte der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (2004/05), Vorsitzender der Fachkommission Geschichte der Unabhängigen Kommission zur Qualitätssicherung von zentralen Prüfungen in Nordrhein-Westfalen (2008/09) und Mitglied des Wissenschaftlichen Ausschusses des Georg-Eckert-Instituts (1998-2006).

Gab es dort auch eine Struktur- und Berufungskommission,³⁰ die das Institut neu strukturiert hat, wie an anderen Standorten?

Ja. Das war eine Kommission, die gleich mehrere Professuren besetzt hat. Ich kann ja sagen, wer drin war. Kocka war drin,³¹ als wichtigster Auswärtiger. Dann ein schon Berufener: Ulrich von Hehl, ein Repgen-Schüler aus Bonn.³² Und zahlreiche andere Leute auch. Ich war ein Außenseiter, klar. Pandel hatte sich beworben, Schneider hatte sich beworben und ich kam auf Platz eins. Das war natürlich für einige der etablierten Kandidaten und Kommissionsmitglieder nicht so erwartbar und auch nicht so goutiert. Jeismann war auch Mitglied dieser Kommission. Aber eben nur einer von vielen. Und diese Kommission setzte mich dann auf Platz eins und bot mir, bis alles geklärt war, einen Lehrauftrag an. Dann habe ich im Wintersemester 92/93 parallel die vierstündige Lehrverpflichtung hier in Münster als wissenschaftlicher Mitarbeiter und in Leipzig sechs Stunden Vorlesung, Proseminar und Hauptseminar in Didaktik der Geschichte wahrgenommen. Das war ein ziemlich wildes Semester.

Die Mauer war jetzt offen. Die Straßen waren immer noch schlecht.

Ich bin mit dem Zug gefahren. Fast sieben Stunden. Immer bis Oebisfelde. Dann wurde die E-Lok ab- und die Diesellok vorgespannt, weil die Strecke Braunschweig-Magdeburg elektrifiziert wurde. Dann ging es runter über Köthen, Halle und dann Leipzig.

³⁰ In aller Regel wurden in den Instituten der ehemaligen DDR-Universitäten von den jeweiligen Kultusministerien, teilweise von den Universitäten Struktur- und Berufungskommissionen eingesetzt, die die Aufgabe hatten, Vorschläge zur Neustrukturierung der Institute zu machen und die Berufungsverfahren durchzuführen. Besetzt waren sie jeweils mit anerkannten Fachvertretern aus der alten Bundesrepublik. Teilweise hatten sie auch die Aufgabe einer fachlichen und politischen Evaluation des vorhandenen Personals. Vgl. etwa zu Berlin: Thijs, Krijn: Die „Ritter-Kommission“ und ihre Mitglieder. Asymmetrische Erinnerungspraktiken am Geschichtsinstitut der Humboldt-Universität (1991-1993), in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 33 (2024), H. 1, S. 82-96. Und vom Kommissionsvorsitzenden: Ritter, Gerhard: Der Neuaufbau der Geschichtswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin – ein Erfahrungsbericht, in: GWU 44 (1993), S. 226-238.

³¹ Prof. Dr. Jürgen Kocka, Jahrgang 1941; 1968 Promotion in Berlin; nach Tätigkeit in Münster (Habilitation 1972) Professor in Bielefeld (1973-1988) und an der FU Berlin (1988-2009) als Professor für die Geschichte der industriellen Welt. Er gilt als maßgeblicher Vertreter der Sozialgeschichte. Vielfältigste einflussreiche Ämter im In- und Ausland. Leibniz-Preis 1992.

³² Prof. Ulrich von Hehl, Jahrgang 1947; Studium in Bonn; Promotion 1977; 1977-1992 Geschäftsführer der Kommission für Zeitgeschichte in Bonn; Habilitation 1987; 1992-2013 Professor für Neuere und Neueste Geschichte in Leipzig.

Warum haben Sie das auf sich genommen? Nur um doch die Professur zu bekommen? Wie war ihre Befindlichkeit dazu? Was haben Sie für Erwartungen gehabt?

Ich hatte gar keine Erfahrungen mit dem Osten. Familiär nicht; wir haben keine Verwandten, keine Ostverwandten gehabt. Ich war einmal mit Paul Leidinger³³ im Rahmen einer Exkursion in der DDR. Das war eine Woche: Leipzig, Weimar. Ich hatte keine Erfahrung. Gereizt hat mich die Aufgabe, auch die Karrieremöglichkeit. Und wie gesagt, ich hatte eine Angestelltenstelle. Aber was daraus geworden wäre? Das weiß ich nicht.

Es war also erstmal eine attraktive Stelle.

Eine attraktive Stelle. Und ich war vielleicht von der Mentalität her auch so, dass ich gesagt habe – das war auch immer Konsens mit meiner Frau –, wir haben immer gesagt: Wir nehmen das, was für die Familie am sichersten ist. Mittlerweile war auch unser Sohn geboren, also das zweite Kind. Und ja, da denkt man nicht in erster Linie an sich allein, sondern auch an das größere Ganze. Insofern habe ich da auch keinen Zweifel gehabt. Aber es war schon herausfordernd, das Wintersemester 92/93, dann auch die Frage, was aus meiner Bewerbung wird? Man hatte mich zwar auf Platz eins gesetzt, aber bis zum Ruf dauerte das noch. Ich hatte zwar in Leipzig eine gute Bleibe, aber eben temporär. Ich musste von Woche zu Woche im Gästehaus der Universität in der Ritterstraße umziehen. Ich bekam nie ein festes Zimmer. Als ich dann einen Ruf hatte, habe ich eine Einraumwohnung gekriegt, in der ich dann auch über zwei Jahre gelebt habe. Das war gut. Aber vorher? Das war also alles ziemlich heftig. Auch Fremdheitsgefühle. Wenn man ausstieg, dann roch man '92 die DDR noch, im Winter. Dieses Kratzen im Hals, die Reinigungsmittel und so.

³³ Prof. Dr. Paul Leidinger, Jahrgang 1932; nach Studium in Münster und Freiburg ab 1962 Gymnasiallehrer; Promotion 1963; Habilitation 1972 in Münster; 1978 apl. Prof. für Neuere und Neuste Geschichte und Didaktik der Geschichte ebendort. Während Jeismanns Abordnung als Direktor des Georg-Eckert-Instituts dessen Vertreter in Münster; Studiendirektor an der Pädagogischen Hochschule, nach Integration der Universität Münster; 1986-1988 Vorsitzender des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD); 1987 Begründung der Zeitschrift „Geschichte, Politik und ihre Didaktik“.

Wie hat sich das angefühlt? War das abenteuerlustig? Wilder Osten? Oder eher Beklemmung, Bedrohung? Das Institut war ja besonders, weil da andere kurz zuvor die Büros räumen mussten, in die sie einzogen.

Ich war neugierig und angespannt. Angespannt deswegen, weil so viel zu tun war. Wie gesagt, zwei Lehrprogramme im Grunde, die nichts miteinander zu tun hatten. Dann diese unklare Wohnsituation. Abenteuer? Wilder Osten? Heldengeschichten? Das habe ich am Wochenende gehört, wenn ich im Speisewagen saß und die Glücksritter, wie sie genannt wurden, von ihren Heldentaten erzählt haben. Wie sie die Osis reingelegt haben, indem sie ihnen Versicherungen angelehrt haben und was weiß ich. Das war häufig ziemlich abstoßend.

Diese Geschichten: Man geht allein rüber, behält seine Familie drüben – das war nie mein Ding. Ich wusste von vornherein: Wir gehen da zusammen rüber. Das Problem war nur, Wohnraum zu kriegen. Da war nichts zu holen, am Anfang. Bis dann Schneider und andere Investoren Leipzig mit mehr oder weniger Beschiss aufgemöbelt haben.³⁴ Das war anfangs nicht so. Deswegen sind wir dann auch aufs Land gezogen, nach Belgershain. Das war ein Glücksgriff. Das war eine ganze neue Baureihe mit Doppelhaushälften hinterm Dorfteich. Alles frisch angelegt. Da haben wir über fünf Jahre gewohnt mit Mann und Maus. Das war schön. Wir hatten genug Zimmer, sodass wir auch Besuch aus dem Westen kriegen konnten, der dann auch häufig länger blieb. Das war ganz schön und aber wie gesagt, nicht von Anfang an zu haben. Die zwei Jahre in der Ritterstraße, das war natürlich eine andere Situation. Da war ich alleine. Sieben Minuten vom Hauptbahnhof und dann noch mal weitere drei Minuten, da war ich in der Uni.

Wie haben Sie das erlebt? Also ein Glücksritter waren Sie nicht.

Nein. Das wollte ich nicht sein. Ich war neugierig. Ich hatte eigentlich keine Vorgeschichte, sondern nur eine Aufgabe. Und die war groß genug, weil sich die gesamte Universität im Umbruch befand.

³⁴ Jürgen Schneider war Immobilienunternehmer, der durch aufwändige Sanierungen historischer Bausubstanz in Frankfurt/Main, München, Berlin und Leipzig von sich Reden machte. 1994 fiel das Kartenhaus in einer spektakulären Milliardenpleite in sich zusammen. Schneider wurde nach einer Flucht im Jahr darauf verhaftet und zu sechs Jahren und neun Monaten Freiheitsstrafe verurteilt, ehe er 1999 auf Bewährung freikam. Der Prozess enthüllte insbesondere auch die fahrlässige Rolle der beteiligten Banken, allem voran der Deutschen Bank.

Wo sie jetzt so „Bedrohung“ sagten ... Ich habe meinen Amtsvorgänger Hans Wermes³⁵ nie gesehen.

Sie haben ihn nie gesehen?

Nein.

Der war weg, bevor Sie kamen?

Richtig.

Und er ist nie wieder gekommen?

Nein. Ich hatte nur ehemalige Mitarbeiter, die zum Teil versucht hatten, sich einzuklagen.³⁶ Mit wechselndem Erfolg. Aber ich musste sie dann auch zum Teil, weil das arbeitsgerichtlich so festgelegt war, vorübergehend einstellen, ihnen Arbeitsplätze zuweisen. Das war nicht ganz konfliktfrei.

Es gab in unserem Kollegium, das leicht mehrheitlich westlich zusammengesetzt war, aber auch Leute, die positiv evaluiert waren – es gab ja eine politische und eine fachliche Evaluation. Und manche hatten neuen Stellen bekommen. Der bekannteste war Hartmut Zwahr.³⁷ Wieland Held,³⁸ der Landeshistoriker, Klaus

³⁵ Prof. Dr. Hans Wermes (1926-2010); seit 1946 Arbeit als Neulehrer; 1950 bis zur Absetzung sechs Jahre später Direktor des Instituts für Lehrerbildung Leipzig; ab 1956 allmählicher akademischer Aufstieg bis zur Leitung der Abteilung Geschichtsmethodik an der Universität Leipzig als Professor ab 1970; Pensionierung 1991. Vgl. autobiografisch Wermes, Hans: Als Angebot für Geschichtsdidaktiker und -lehrer: Geschichte Jahrzehnte mitgestaltet – ein erstes persönliches Resümee, in: Jung, Horst Wilhelm u.a. (Hrsg.): Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen, Hamburg 1991, S. 17-48.

³⁶ Dr. sc. päd. Gabriele Möhring, geb. 1950; 1980-1994 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Dr. sc. päd. Antonius Wollschläger; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Vgl. auch die nachträgliche Anmerkung von Günther Kosche in der dortigen Fußnote 224.

³⁷ Prof. Dr. Hartmut Zwahr, Jahrgang 1936; nach einer Lehre als Bibliothekstechniker Studium in Leipzig; Promotion und Zusatzstudium in Leningrad und Moskau; 1978-1992 Professor für die Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung; 1992-2001 Professor für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte an der Universität Leipzig.

³⁸ Prof. Dr. Wieland Held (1939-2002); nach dem Studium Arbeit als Lehrer; 1966 althistorische Promotion; Tätigkeit an der Universität Greifswald; nach der Promotion B Redakteur am

Peter Matschke,³⁹ der Byzantinist. Werner Bramke als Zeithistoriker.⁴⁰ Ich glaube, das waren sie. Drei oder vier.

Sind Sie in das Büro von Wermes eingezogen?

Zunächst war ich im Büro von Wermes. Das war aber kein individualisiertes Büro, sondern ein Großraumbüro. Der saß da – wenn ich mir das anhand der Möbel vorstelle – mehr habe ich ja nicht gesehen – in einem Großraumbüro mit sieben, acht Schreibtischen. Ziemlich wüst alles. Da war vieles ausgeräumt worden. Es standen nur halb volle Regale rum und Schreibtische. Aber gefürchtet hatte ich mich vor Wermes nicht.

*Gerhard Schneider hat über ein Gastsemester in Halle geschrieben.⁴¹ Und er beschreibt, wie er auf Diskurs und Diskussion aus war und die Kolleg*innen aus dem Osten vor ihm saßen, ihn musterten aber nicht mit ihm redeten. So etwas gab es bei Ihnen nicht.*

Nein. Ich bin mit der alten Leipziger Geschichtsmethodik nicht in eine Kommunikationssituation getreten. Ich hatte nur Mitarbeiter – Möhring und Wollschläger, die haben versucht, sich einzuklagen, mit partiellem Erfolg, aber letztendlich nicht erfolgreich. Und ich hatte einen Historiker als Mitarbeiter, auch unbefristet, Reinhold hieß der. Der war Professor, ehemaliger stellvertretender Direktor EA, Erziehung und Ausbildung. Man hat mir gesagt, das seien diejenigen gewesen, die eigentlich aufgepasst haben. Aber er war loyal. Wir haben uns auch die

Bibliographischen Institut in Leipzig; 1979 Hochschuldozent in Leipzig; Berufung auf eine Professur für Sächsische Landesgeschichte; Krankheitsbedingte Frühpensionierung 1998.

³⁹ Prof. Dr. Klaus Peter Matschke (1938-2020); seit 1962 akademische Karriere an der Universität Leipzig als Mediävist; 1977 Hochschuldozent; 1986 Professor; 1992-2003 Professor für Mittelalterliche und Byzantinische Geschichte an der Universität Leipzig.

⁴⁰ Prof. Dr. Werner Bramke (1938-2011); nach dem Studium der Fächer Germanistik und Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Potsdam Tätigkeit als Berufsschullehrer; Promotion 1969; Akademische Tätigkeit am Militärgeschichtlichen Institut Potsdam und am Lehrstuhl für die Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung in Leipzig; Dissertation B und ab 1979 Professor in Leipzig; 1987-1990 Direktor der Sektion Geschichte; 1992 Ruf auf den Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte in Leipzig; 1994-2003 Abgeordneter des Sächsischen Landtags für die PDS.

⁴¹ Schneider, Gerhard: Von „Wissenschaftsunion“ noch keine Spur. Ein Semester Geschichtsdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle, in: Muszynski, Bernhard (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in Deutschland. Erfahrungen und Perspektiven bei der Integration der gesamtdeutschen Hochschullandschaft, Opladen 1993, S. 142-166.

Betreuung von Schulpraktika geteilt. Er hat auch am Anfang in meinen Vorlesungen gesessen und mitgeschrieben, was ich aus seiner Perspektive für bemerkenswert hielt, denn normalerweise macht man das ja nicht. Aber er war loyal, das war okay.

Das heißt, es gab Leute, die sich dafür interessiert haben, was sie, aus dem Westen kommend und aus einem anderen Wissenschaftszusammenhang, zu bieten haben. Aber gab es auch Gesprächspartner?

Es gibt ja auch ein akademisches Gespräch, das nicht der Mündlichkeit bedarf.

Ich hatte schon bei meinem Bewerbungsvortrag einen dritten Weg als Ziel skizziert, habe das auch später ausgebaut und darüber publiziert.⁴² Auf der einen Seite gab es Positionen, wie die von Rohlfes, „Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke“.⁴³ Eine Bielefelder Ferndiagnose, die in vielen Punkten sicherlich zutreffend war, aber ohne jegliche empirische Basis und ohne strenge wissenschaftsförmige Beweisführung. Das war schon etwas in der Richtung: „Jetzt haben wir den Kalten Krieg endlich gewonnen.“ Auf der anderen Seite Positionen wie die von Hans Wermes: „Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen.“⁴⁴ Das war eine Apologie. „So schlimm war es doch nicht.“ Ich hielt das nicht für richtig. Mein Schwerpunkt in den ersten Jahren war eine historisch-kritische Aufarbeitung der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsmethodik und des Geschichtsunterrichts in der DDR. Das sind ja auch die beiden ersten von mir betreuten Leipziger Dissertationen von Handro⁴⁵ und Demantowsky⁴⁶ geworden. Das wollte ich, auch

⁴² Schönemann, Bernd: Historisches Lernen und Geschichtsmethodik in der SBZ/DDR als Gegenstand und Problem geschichtsdidaktischer Forschung, in: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997, S. 183-202.

⁴³ Rohlfes, Joachim: Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke. Kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat, in: GWU 41 (1990), S. 705-719.

⁴⁴ Wermes, Hans: Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen, in: Geschichte, Erziehung, Politik (GEP) 4 (1993), S. 518-523.

⁴⁵ Prof. Dr. Saskia Handro, Jahrgang 1969; Studium der Germanistik, Geschichte und Altphilologie; Promotion in Leipzig 2001 bei Bernd Schönemann; 2003-2006 Juniorprofessorin für Didaktik der Geschichte in Bochum; seit 2006 Professorin für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-Lernforschung an der Universität Münster. Bezug hier auf: Handro, Saskia: Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945-1961). Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt, Weinheim/Basel 2002 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 13).

⁴⁶ Prof. Dr. Marko Demantowsky, Jahrgang 1970; nach Studium der Fächer Indologie, Religionswissenschaften, Philosophie und Geschichte in Leipzig wissenschaftlicher Mitarbeiter in Dortmund und Münster bei Bernd Schönemann; 2006-2012 Juniorprofessor in Bochum; 2012-2021 Professor für Neuere/Neueste Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen

weil mich die Studien des ZIJ,⁴⁷ des Zentralinstituts für Jugendforschung fasziniert hatten, die seinerzeit geheimen Studien, die nur dem Politbüro vorlagen. Die habe ich in die Finger gekriegt und das war total spannend. Stichwort: kontraproduktive Effekte der ideologischen Arbeit. Trotz der sozialistischen deutschen Nation in der DDR gab es hohe Zustimmungswerte für die gesamtdeutsche Nation. Da habe ich gedacht, man müsse versuchen – jetzt, da die Möglichkeiten dazu bestehen: Archivzugang, Oral History usw. – eine Geschichte der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsmethodik und des Geschichtsunterrichts zu schreiben, die empirisch fundiert ist. Spannend war diese Divergenz von Intention und Ergebnis.

Ich wollte es mir nicht so leicht machen und das war für mich auch eine intellektuell spannende Sache, wegzukommen von diesen ersten Positionen hin zu einer wissenschaftsförmigen Aufarbeitung dieses Themenfeldes. Das hat mich sehr interessiert und ich habe dabei auch viel über die generationenspezifische Dimension der DDR-Erfahrung gelernt. Da waren die alten Kämpfer aus der Weimarer Republik, die hinterher dann mit der Gruppe Ulbricht das Sagen hatten. Dann die zweite Generation, im Nationalsozialismus sozialisiert, aber wenn man brav am Aufbau des Sozialismus mitarbeitet, dann wurde über die NS-Vergangenheit hinweggesehen. Dann die Jugend. 68 oder so. Die Beat-Demonstrationen: Leute auf die LKWs, rein in den Braunkohletagebau. Haare geschnitten, Auftrittsverbote und all diese Dinge. Das hat mich fasziniert!

Das war der Versuch, in der Forschung etwas Neues zu machen. Und in der Lehre war es mindestens genauso spannend, weil die Zeit der fraglosen Gewissheiten am Anfang in Leipzig komplett vorbei war. Die Studierenden waren verunsichert, weil ich versucht hatte, die Geschichtsdidaktik als Konzert von Stimmen, als Pluralität von Positionen zu verdeutlichen, etwas, das nicht mit absoluten Gewissheitsansprüchen auftreten kann, sondern offen ist.

Der Stand der westdeutschen Geschichtsdidaktik kam mir übrigens zu Pass, wie er ausdrucksstark in Süßmuths⁴⁸ Band dokumentiert ist: Geschichtsdidaktische

Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz; seit 2021 Professor für Public History an der Universität Wien. Bezug hier auf: Demantowsky, Marko: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970, Idstein/Taunus 2003. Demantowsky, Marko: Das Geschichtsbewußtsein in der SBZ und DDR. Historisch-didaktisches Denken und sein geistiges Bezugsfeld unter besonderer Berücksichtigung der Sowjetpädagogik (1946–1973). Bibliographie und Bestandsverzeichnis, Berlin 2000. Demantowsky, Marko/Siegl, Carina (Hrsg.): DDR-Geschichtspropagandisten. Berufsbiographische Interviews (1997-2001), Berlin/Boston 2023.

⁴⁷ Das Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) existierte in Leipzig seit 1966 als Unterabteilung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Berlin. Die Berichte unterlagen überwiegend der Geheimhaltung.

⁴⁸ Prof. Dr. Hans Süßmuth (1935-2020); nach Zweitem Staatsexamen und Promotion 1965 Assistent bei Ernst Weymar an der Pädagogischen Hochschule Osnabrück; Rufe nach Baden-

Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung.⁴⁹ Ich habe dann auch zum Teil diese Positionen aus ihren unterschiedlichen Voraussetzungen heraus entwickelt. Und dann kam immer die Frage, welche Position die richtige sei? Und ich habe gesagt: „Das wissen wir in dieser Gewissheit nicht. Das können wir so nicht sagen. Wir können Vor- und Nachteile herauspräparieren. Wir können diskutieren, wir können fragen, wo es originelle Zugänge gibt, die andere nicht haben.“ Der Zustand der westdeutschen Geschichtsdidaktik ist förderlich gewesen für meine hochschuldidaktische Absicht, zu zeigen, dass wir es mit einem Konzert wissenschaftlicher Meinungen zu tun haben. Und das war für die Mehrzahl meiner Studierenden schwer. Ob ich sie erreicht habe, kann ich nicht sagen. Bei den Doktoranden und Hilfskräften, mit denen ich damals zusammengearbeitet habe, meine ich aber, dass ich das als erreicht ansehen kann. Aber das war eine ganz große Herausforderung. Und ich glaube, dieser Stand der Geschichtsdidaktik hat damals meine Erklärungen besser gemacht. Nicht weil ich so ein toller Hecht bin, sondern weil ich musste. Das war eine ganz besondere Vermittlungssituation.

Unterschied sich das zu dem, was sie aus Münster kannten? Wie waren die Studierenden in Leipzig im Vergleich zu denen in Münster? Wie haben Sie die erlebt?

Diszipliniertes. Die haben richtig auch die Stunden gekloppt. Nicht nach dem Motto: ‚Eine Vorlesung belegt man, aber da geht man doch nicht hin.‘ Nein, die waren da. Die haben fleißig mitgeschrieben. Und sie wollten dann immer gerne die richtige Lösung haben. Das hat ganz viel gebraucht. Aber man war sich auch vor positiven Überraschungen nicht sicher. Ich hatte einmal ein Hauptseminar zu Medien. Und zum Thema Comic hatte ich die Digidags ausgewählt.⁵⁰ Dann hatte ich eine Studentin, die sagte zu Beginn ihres Referats, für mich völlig überraschend, sie hätte das Thema etwas verändert. Es sollte um die Digidags in Amerika gehen. Sie hatte das Thema eigenständig erweitert und die Digidags mit dem offiziellen Amerikabild der DDR-Amerikanistik verglichen mit dem Ergebnis, dass die Digidags viel differenzierter, auch kritischer und bei weitem informativer

Württemberg und an die Pädagogische Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss, wo er ab 1969 einen Lehrstuhl für Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte hatte, ab 1980 nach Integration an der Universität Düsseldorf.

⁴⁹ Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980.

⁵⁰ Helden der Comiczeitschrift Mosaik, die 1955-1975 mit großem Erfolg in der DDR erschien. Erfunden von Hannes Hegen, vermittelte die Reihe durch Reisen dreier Kobolde in Zeit und Raum geografisches und historisches Wissen.

und dichter waren, als die DDR-Amerikanistik. Das fand ich toll. Das gehört zu meinen tollsten Erlebnissen. Auch zu den überraschendsten.

Besonders war auch, dass ich auch Mosambikaner als Studierende gehabt habe.⁵¹ Die waren übrig geblieben aus der sozialistischen Völkerfreundschaft und dem Studierendenaustausch. Denen habe ich noch reihenweise Staatsexamensprüfungen in Geschichtsdidaktik abgenommen. Gott sei Dank immer zusammengelegt. Das ist gar nicht so einfach, wenn man Leute mit portugiesischer Muttersprache auf Deutsch prüfen soll. Da habe ich jedenfalls immer eine ganze Zeit gebraucht, bis ich mich da eingepüffelt hatte und mich an sie gewöhnt hatte. Das waren völlig andere Erfahrungen. Auch für die Mosambikaner war das angstbesetzt, weil sie jetzt fürchten mussten, in eine sozialistische Republik Mosambik zurückzukehren, nachdem sie wenigstens in den letzten Semestern ihres Auslandsstudiums von anderen Wissenschaftsvertretern unterrichtet worden waren. So nach dem Motto: ‚Was holen wir uns hier für Leute zurück? Sind die jetzt alle konterrevolutionär infiziert?‘

Na ja, so ganz ohne war das aus der universitätspolitischen Diskussion ja auch nicht. Ich will das an einer Begebenheit verdeutlichen: Ich war ja auch Mitglied in der deutsch-polnischen Schulbuchkommission. Und als ich dann als frischgebackener Leipziger Professor auf eine Tagung in Berlin kam, sagte Marian Wojciechowski,⁵² der Generaldirektor der polnischen Archive und Lehrstuhlinhaber an der Universität Warschau zu mir: ‚Aha, Sie gehören also auch zu den Luftlandtruppen.‘ Luftlandtruppen, wörtlich.

Sie haben sich nicht als Teil einer Luftlandtruppe gefühlt.

⁵¹ Aufgrund eines Staatsvertrages zwischen beiden Ländern kamen seit 1979 rund 21.000 Vertragsarbeiter in die DDR, zu Arbeit, Ausbildung und auch Studium. Nach 1990 wurden sie durch die Bundesrepublik abgeschoben. Die in ihrer Heimat als ‚Madgermanes‘ stigmatisierten Personen wurden in der DDR mitunter ‚Mossis‘ genannt und mehrheitlich isoliert untergebracht. Ein Teil ihres Lohns wurde einbehalten und kam nie bei den Betroffenen an. Vgl. van der Heyden, Ulrich: Mosambikanische Vertragsarbeiter in der DDR-Wirtschaft. Hintergründe – Verlauf – Folgen, Berlin 2014. Rabenschlag, Ann-Judith: Völkerfreundschaft nach Bedarf. Ausländische Arbeitskräfte in der Wahrnehmung von Staat und Bevölkerung der DDR, Stockholm 2014. Ulbrich, Theresia: ‚Madgermanes‘. Moçambicanische VertragsarbeiterInnen in der DDR und ihre Rückkehr nach Moçambique. Zur kollektiven Identität der Madgermanes, Wien 2009.

⁵² Prof. Dr. Marian Wojciechowski (1927-2006); Promotion 1951 an der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen; akademischer Lehrer an der Felix Dserschinski-Militärakademie in Warschau; Habilitation 1965; seit 1972 Mitglied der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission; 1981-1992 Leiter der staatlichen polnischen Archive.

Nein. Nein, nein. Als einzelner Fachvertreter sowieso nicht. Ich habe auch versucht, andere Wege zu gehen, in der Lehre, aber auch in der Forschung. Ich habe mit Leuten aus dem Osten gearbeitet.

Bewusst oder hat sich das so ergeben?

Ich wollte das. Ich wollte, dass die selber an der Erforschung der DDR beteiligt sind. Und das war in Leipzig die Ausnahme. Die anderen Kollegen nahmen alle, wenn sie denn Doktoranden und Assistentenstellen hatten, ihre Leute aus dem Westen mit. Ich hatte ja keine Assistentenstelle, aber ich hatte, weil ich sehr früh berufen worden bin, gute Berufungszusagen im Hinblick auf studentische und wissenschaftliche Hilfskraftstunden. Und deswegen hatte ich auf dem Feld gute Möglichkeiten. Ich hatte Saskia Handro und Marko Demantowsky. Ich habe von Anfang an versucht, einen eigenen Leipziger Nachwuchs aufzubauen. Aber da war ich nicht nur in der Minderheit, ich glaube, ich war da fast allein.

Noch ein kurioses Beispiel, an dem man sehen kann, dass es auch ein Machtspiel war: Wir haben ja so ziemlich alle Ordnungen neu gestrickt. Das ging unten los. Dann die Fakultätszuschnitte. Es hat ja vorher keine Fakultäten gegeben. Alles neu. Und unter anderem auch die Promotionsordnung. Die Wessis haben gesagt: „Klar, Dissertation plus Rigorosum.“ Die Osis, die noch übrig blieben, haben gesagt: „Nein, damit sind wir nicht einverstanden. Hier in Leipzig haben wir immer die Verteidigung gehabt, die Disputatio. Und das wollen wir auch so beibehalten.“ Das Ergebnis war: Dissertation und Rigorosum plus Disputatio. Frau Handro, mein erstes Dokortkind, hat alle drei gemacht, in Leipzig. Und manchmal ziehe ich sie noch damit auf: „Du bist der wandelnde Kompromiss als Zumutung.“

Also es hat schon Konfrontationen gegeben. Nicht nur, wenn sich Leute wieder einklagen wollten, sondern auch, wenn es um bestimmte Ordnungsfragen ging.

Was allerdings nicht der Fall war, dass neuberufene Westkollegen Ostkollegen evaluiert haben. Das fand ich sehr erleichternd und befreiend. Das haben die Ostdeutschen unter sich und ostdeutscher Leitung ausgemacht. Wir hatten damals einen Rektor Cornelius Weiss,⁵³ der sehr viel Vertrauen von allen Seiten hatte. Und wir hatten einen sehr machtbewussten Prorektor Wartenberg,⁵⁴ von dem ge-

⁵³ Prof. Dr. Cornelius Weiss (1933-2020); nach Abitur in einem sowjetischen Internierungslager Studium der Chemie in Minsk, Rostow und Leipzig; Promotion 1964; 1970 Dozent in Leipzig; 1989 außerordentlicher Professor. 1991-1997 erster frei gewählter Rektor der Universität Leipzig; 1999-2009 Abgeordneter der SPD im Sächsischen Landtag.

⁵⁴ Prof. Dr. Günther Wartenberg; Theologe und Kirchenhistoriker an der Universität Leipzig; seit 1983 Dozent; seit 1992 Professor ebendort; 1991-1997 Prorektor für Studium und Lehre, nachdem er bei der Wahl zum Rektor Cornelius Weiss unterlegen war. Auch die Bewerbungen

sagt wurde, dass er die ganzen Personalakten in seinem Panzerschrank habe. Dann hat es Kommissionen gegeben, in denen auch über den weiteren Verbleib von Mitarbeitern entschieden wurde, beispielsweise der stärker belasteten Politikwissenschaftler und überhaupt der Geisteswissenschaftler. Die Naturwissenschaftler haben sich immer so ein bisschen rausgeredet. Mich hat das nie ganz überzeugt, weil es auch keine wertfreie Naturwissenschaft gibt. Aber die standen nicht so unter Beschuss. Na ja, dass das von den Ostdeutschen selber gemacht wurde, habe ich als sehr erleichternd empfunden. Wie das funktionierte, wusste ich durch meinen Mitarbeiter Martin Seffner,⁵⁵ der in diesen Personalkommissionen dabei war und mir gesagt hat, wie das verfahrensmäßig ablief.

Was mich allgemeinpolitisch geärgert hat, war etwas, dass ich damals kaum diskutieren konnte. Durch die Vereinigung ist das westdeutsche System überlegener geworden, als es eigentlich war. Mich hat das immer geärgert. Später habe ich das dann mit Handro und Demantowsky diskutiert. Man muss auch mal fragen, was die deutsche Einheit die westdeutschen Reformer gekostet hat. Es setzte sich ein Selbstverständlichkeits- und Überlegenheitsgewinn eines westdeutschen Systems durch, das so auch nicht zutraf. Wir hatten viel zu meckern an dem alten System, jetzt nicht unbedingt an der innerdisziplinären Verfasstheit der Geschichtsdidaktik, aber allgemeinpolitisch. Die deutsche Vereinigung hat die westdeutschen Progressiven in ihren Reformmöglichkeiten eingeengt, weil vieles besser schien und im Nachhinein überlegener schien, als es wirklich war. Das hat mich auch so ein bisschen gestört. Ich will damit nicht sagen, dass ich für einen dritten Weg gewesen wäre. Ich habe es nie für realistisch gehalten, eine neue Verfassung aufzusetzen oder eine neue Wirtschaftsordnung ganz schnell herzustellen.

Würden Sie sagen, dass das auch wissenschaftlich eine Bedeutung hatte, also, dass dadurch, dass die Geschichtsmethodik der DDR Anfang der 90er weggebrochen ist, als jemand, mit dem man sich hätte auseinandersetzen müssen, dass das die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft müder gemacht hat?

Man hat sich schon gegenseitig beobachtet. Es ist ganz interessant, wenn man sich die altbundesrepublikanische Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichtsmethodik und mit dem DDR-Geschichtsunterricht anschaut. Bei Jeismann ist eine dicke Dissertation von Hans-Georg Wolf geschrieben worden, aber nie gedruckt

1997 und 2003 scheiterten.

⁵⁵ Martin Seffner; nach dem Studium in Leipzig Lehrer an der Deutschen Schule in Tokyo; 2007-2012 Schulleiter der Evangelischen Schule Neubrandenburg; seit 2014 Schulleiter des Musikalisch-Sportlichen Gymnasiums Leipzig.

erschienen.⁵⁶ Riesenberger hat geschrieben.⁵⁷ Hans-Dieter Schmid.⁵⁸ Also, es hat da was gegeben. Umgekehrt ist mir beispielsweise Zückerts Dissertation über das Georg-Eckert-Institut und die internationale Schulbuchforschung bekannt.⁵⁹

Zückert war auch zu DDR-Zeiten teilweise in Braunschweig, oder?

Ja. Der war da und ich habe in Leipzig auch seine Dissertation B gelesen. Und zwar zielgerichtet. Er war ja einer der wenigen Reisekader in der DDR gewesen, Zückert und Diere,⁶⁰ glaube ich. Ich bin mir nicht ganz sicher. Jedenfalls wollte Zückert in die ‚Konferenz für Geschichtsdidaktik‘ aufgenommen werden. Und wir waren im Vorstand geteilter Meinung. Und dann musste ich lesen, weil ich an die Leipziger Dissertationen am schnellsten rankam. Und naja, er ist nicht aufgenommen worden. Weil er im Endeffekt die internationale Schulbuchforschung und ihr Konzept einer Völkerverständigung durch Vorurteilsbeseitigung als ein nur perfideres Täuschungsmanöver des imperialistischen Klassenfeindes meinte entlarven zu sollen. Und da hat es natürlich Vorbehalte gegeben.

⁵⁶ Wolf, Hans-Georg: Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR von 1955 bis 1975, 3 Bde., Diss. Münster 1979.

⁵⁷ Riesenberger, Dieter: Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen, Göttingen 1973. Riesenberger, Dieter: Die soziale Funktion des Geschichtsunterrichts in der DDR, in: Jäckel, Eberhard (Hrsg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit. Karl Dietrich Erdmann zum 29. April 1975, Stuttgart 1975, S. 343-356. Riesenberger, Dieter: Geschichtsmuseum und Geschichtsunterricht. Analysen und Konzepte aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR, Düsseldorf 1980.

⁵⁸ Heinz Dieter Schmid (1921-2009); Gymnasiallehrer für Deutsch, Geschichte, Französisch in Reutlingen, Fachseminarleiter für Geschichte am Studienseminar Tübingen, Lehrbeauftragter an der Universität Tübingen, Herausgeber des vierbändigen Schulbuches „Fragen an die Geschichte“ (1974-2011). Schmid, Hans-Dieter: Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung, Stuttgart 1979. Schmid, Hans-Dieter: Heimatgeschichte und Regionalgeschichte in der DDR, in: Hinrichs, Ernst (Hrsg.): Regionalität. Der ‚kleine Raum‘ als Problem der internationalen Schulbuchforschung, Frankfurt 1990, S. 47-67.

⁵⁹ Prof. Dr. Ulrich Zückert; 1968-1992 Professor an der Humboldt-Universität Berlin; ab 1979 Direktor für Internationale Beziehungen, dem mit über 20 Mitarbeiter*innen die „Koordination und Organisation der internationalen Zusammenarbeit“ der HU Berlin oblag. Vgl. Kowalczyk, Ilko-Sascha: Die Humboldt-Universität zu Berlin und das Ministerium für Staatssicherheit, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie. Die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010, Berlin 2012, S. 439-553, hier S. 543f. Nach dem Ausscheiden arbeitete er bis 2006 als Autor und Vertriebsmitarbeiter für den C. C. Buchner-Verlag in Bamberg.

⁶⁰ Prof. Dr. Horst Diere (1928-2023); 1970-1992 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Universität Halle-Wittenberg; 1977-1988 Vorsitzender der Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts.

Es gab ja auch eine Leipziger Tätigkeit, die ich in der Konferenz für Geschichtsdidaktik ausgeübt habe.⁶¹ Ich habe sie acht Jahre lang geleitet. Ich war auch lange im Vorstand und ich gehöre sogar zu den Gründungsmitgliedern und war dann mit meinem Vertreter Hartmut Voit,⁶² dem Dresdener Kollegen, auch lange verbandelt und habe da viel gemacht.

Zu den Aktivitäten in Leipzig kam noch hinzu, dass wir ein westsächsisches Schulmuseum gründen wollten. Damals war noch der der jetzige Leipziger Oberbürgermeister Jung Beauftragter für Jugend und Sport.⁶³ Das Projekt ist aber nicht von Erfolg gekrönt gewesen.

Ein anderes Unternehmen auch nicht. Ich wäre beinahe mal gemeinsam mit Voit Herausgeber eines Geschichtslehrbuches bei ‚Volk und Wissen‘ geworden.⁶⁴ Wir sind ein Jahr lang immer nach Berlin gefahren und haben da Konzepte besprochen. Das ist letztendlich daran gescheitert, dass ‚Volk und Wissen‘ Mitte der 90er Jahre ein spezielles Geschichtslehrbuch für DDR-sozialisierte Geschichtslehrer entwickeln wollte. Es sollte auf ihre besondere Sozialisation eingehen, mit ein bisschen Modernisierung im unterrichtlichen Zugriff usw. Dann haben wir das hin und her diskutiert. Am Ende haben Voit und ich abgewinkt. Das wollten wir nicht. Erstens nicht ein eigenes Buch für eine besondere Lehrerklientel. Und zum anderen ließ sich nicht der richtige Aufsatzpunkt finden, einer, der Modernisierung, Pluralisierung, Entideologisierung verbindet. Wir fanden das immer abenteuerlicher, je mehr wir darüber nachdachten.

⁶¹ Vorsitz des Fachverbandes ‚Konferenz für Geschichtsdidaktik‘ 1999-2007.

⁶² Prof. Dr. Hartmut Voit, geb. 1944; 1989-1992 Oberassistent an der Universität Erlangen-Nürnberg und Studienreferendar; 1991/92 Gastdozent des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes an den Pädagogischen Hochschulen Dresden und Leipzig sowie an der Universität Leipzig; 1992/93 Vertretungsprofessor an der Technischen Universität Dresden; 1993-2009 Professor für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden.

⁶³ Burkhard Jung, Jahrgang 1958; Studium der Fächer Germanistik und Theologie in Münster; seit 1986 im Schuldienst; 1991 als Schulleiter an das Evangelische Schulzentrum Leipzig abgeordnet; 1999-2006 Beigeordneter für Jugend, Schule und Sport in Leipzig (mit kurzer Unterbrechung); seit 2006 Oberbürgermeister der Stadt Leipzig. Jung ist seit 2000 Mitglied der SPD.

⁶⁴ Der 1945 gegründete Verlag brachte in der DDR sämtliche Schulbücher und zahlreiche pädagogische Zeitschriften heraus und war direkt dem Ministerium für Volksbildung unterstellt. 1991 übernahm der Cornelsen-Verlag das Haus mit zahlreichen Mitarbeiter*innen. Bis heute ist Volk und Wissen Marktführer in Ostdeutschland.

*Spannend. Wäre das auch ein dritter Weg gewesen? So etwas ähnliches haben sich möglicherweise auch manche der Fachvertreter*innen der DDR-Geschichtsmethodik vorgestellt.⁶⁵ Bei Szalai kann man das Anfang der 90er Jahre so lesen.⁶⁶*

Von einem Projekt weiß ich. Da hatte die Körber Stiftung versucht, Wendelin Szalai eine Anstellung zu verschaffen. Dazu wurde in Dresden eigens ein Verein gegründet;⁶⁷ Voit als Vorsitzender und ich als Stellvertreter. Bodo von Borries war dabei.⁶⁸ Und ich glaube, Gerd Schneider auch. Dieses Projekt sollte Szalai eine Perspektive eröffnen. Aber er muss das missverstanden haben. Er hat gedacht, wir könnten ihm eine Professur verschaffen. Aber das ist jenseits der Möglichkeiten eines eingetragenen Vereins. Und ja, ich habe auch ein paar Sachen von Szalai gelesen. Ich nehme an, dass er einen solchen dritten Weg bestimmt befürwortet hätte. Aber ich bin der Überzeugung, dass das keine realistische Option gewesen ist. Dazu waren jetzt – unabhängig von den einzelnen Fachvertretern – die Machtverhältnisse andere. Ein dritter Weg? Wen hat es nach den Evaluationen und Strukturveränderungen denn da personell in Amt und Würden gegeben? Das war ich in Leipzig, wenn ich unbescheidenerweise mit mir als erstem in den Osten Berufenen anfangen. Das war Voit in Dresden, Pandel in Halle. Punkt, aus. Ansonsten war – der Name ist mir jetzt nicht mehr präsent – ... Hallek war glaube

⁶⁵ Florian Osburg und Dagmar Klose gaben ab 2005 das durchaus erfolgreiche Lehrwerk Expedition Geschichte bei Diesterweg heraus und rekrutierten dafür zahlreiche ehemalige DDR-Geschichtsmethodiker. Daneben arbeiteten Gabriele Möhring und Antonius Wollschläger für Klett, Christina Böttcher für Schroedel, Brigitte Bayer für Volk und Wissen und Ulrich Zückert für Buchner. Vgl. Interview Kosche, Fußnoten 250 und 278.

⁶⁶ Prof. Dr. Wendelin Szalai, Jahrgang 1939; nach Studium in Dresden und Potsdam Lehrer in Radebeul (1960-1967); ab 1967 an der Pädagogischen Hochschule in Dresden; 1980 Dozent; 1983-1992 Professor für Geschichtsmethodik; 1992-1994 Bearbeitung eines Forschungsprojektes der Körber-Stiftung zu den Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker in der DDR; 1995 Gastprofessor an der Universität Hamburg. Vgl. Szalai, Wendelin: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld äußerer und innerer Disziplinierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 41 (1994), S. 31-39. Szalai, Wendelin: Auf dem Wege zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik, in: GEP 7 (1996), S. 193-201, 257-261. Szalai, Wendelin: „Der Ehrliche ist der Dumme?“ – ein autobiographischer Versuch, in: Horch und Guck 5 (1996), S. 47-53. Vgl. das Interview in diesem Band.

⁶⁷ Verein zur Erforschung der Geschichte der historisch-politischen Bildung in der DDR. Vgl. Uffelmann, Uwe/Pfefferle, Heinz: Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen?, Münster 2005, S. 165.

⁶⁸ Prof. Dr. Bodo von Borries, Jahrgang 1943; Studium und Promotion in Bonn. 1976-2008 Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg.

ich in Magdeburg.⁶⁹ Und dann hat es noch in Rostock einen akademischen Oberrat gegeben.⁷⁰ Aber das war es. Da war für einen dritten Weg keine Basis.

Es hat ja Begegnungen gegeben: diese Tagung 1990 in Düsseldorf, die Hans Süßmuth organisiert hat.⁷¹ Dann Zweijahrestagungen der KGD, 1991 in Braunschweig, 1993 in Friedrichroda. Die von der Ostseite organisierten Tagungen in Güstrow und Petzow. 1995 war mit der Zweijahrestagung in Magdeburg eigentlich Schluss.⁷²

Die Zweijahrestagungen, die gab es ja immer noch.

Die Zweijahrestagung schon, aber da waren keine Kollegen aus dem ehemaligen Osten mehr dabei.

Doch. Doch, doch. Dagmar Klose.⁷³ Die war jahrelang Mitglied im Vorstand der ‚Konferenz für Geschichtsdidaktik‘. Sie hat einen psychologischen Ansatz vertreten, mit einem Potsdamer Psychologen zusammen.⁷⁴ Der war interessant. Aber

⁶⁹ Dr. Dieter Hallek, geb. 1941; 1985-1992 Hochschuldozent am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg; 1992-1996 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Magdeburg; 1996 erneute Berufung zum Hochschuldozenten; 2005 Pensionierung.

⁷⁰ Dr. Günter Kosche, Jahrgang 1940; seit 1965 akademische Karriere am Wissenschaftsbereich Geschichtsmethodik der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock; ab 1977 Oberassistent; 1991-1992 Angestellter der Universität Rostock; 1992-2006 Oberstudienrat im Hochschuldienst. Vgl. das Interview in diesem Band.

⁷¹ Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, 2 Bde., Baden-Baden 1991.

⁷² Zu den Tagungen vgl. den Beitrag von Martin Nitsche in diesem Band. Auch Deile, Lars: Grenzverletzungen? Das Aufeinandertreffen von Geschichtsmethodik Ost und Geschichtsdidaktik West Anfang der 1990er Jahre, in: Fenske, Uta et al. (Hrsg.): Grenzgang - Grenzgänge - Grenzgänger. Historische Perspektiven. Festschrift für Bärbel P. Kuhn zum 60. Geburtstag, St. Ingbert 2017, S. 255-268.

⁷³ Prof. Dr. Dagmar Klose, Jahrgang 1944; Studium der Fächer Germanistik und Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Karl Liebknecht in Potsdam; danach Lehrerin; ab 1978 im Hochschuldienst; Promotion 1982; Habilitation 1991; 1992-2009 Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam; 1995-1999 Vorstandsmitglied der ‚Konferenz für Geschichtsdidaktik‘. Vgl. Klose, Dagmar: Strom des Lebens – Strom der Erkenntnis, in: Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Münster 2015, S. 97-110.

⁷⁴ Klose, Dagmar: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004. Klose, Dagmar/Beetz, Petra (Hrsg.): Klios Kinder werden flügge – Geschichtslernen im Jugendalter. Eine entwicklungspsychologisch orientierte, konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2005.

Dagmar Klose hat nie versucht, so etwas wie einen dritten Weg zu etablieren. Zumal sie selber, glaube ich, auch erst eine Nachwendeberufung war.

Man muss das auch sagen: Personell ist das ja richtig zusammengedampft worden. Wenn ich mir überlege, wie groß die DDR-Geschichtsmethodik war. Ich glaube, es gab am Anfang zehn oder elf Standorte und eine saubere Arbeitsteilung: Leipzig Geschichtslehrbuch Band 6, Diere in Halle Band 7 und Band 10 war am Zentralinstitut, also gar nicht mehr im universitären Raum.

*Aber auf den Zweijahrestagungen haben Sie doch manche Ostkolleg*innen getroffen. Wie war da der Austausch? Wie, wie muss man sich das vorstellen? Haben sie die Kolleg*innen als besonders wahrgenommen? Gab es Konflikte? Oder waren sie besonders unterwürfig?*

Nein. Ich kann ja nur von denen reden, die ich kennengelernt habe. Unterwürfig waren die nicht. Aber ja, ich müsste mir jetzt noch mal die Tagungsthemen angucken. Ich war auf allen diesen Tagungen dabei.

Also, sie haben sie nicht als etwas Besonderes wahrgenommen?

Dazu waren es eigentlich zu wenige. Und wir waren ja insgesamt eine geringe Minderheit, die Westdeutschen im Osten und die noch im Amt befindlichen Ostdeutschen. Wir hatten vielleicht institutionell mehr Einfluss, dadurch, dass Voit und ich acht Jahre lang Vorsitzender und stellvertretender Vorsitzender waren. Wir hatten aber auch große Einflussmöglichkeiten unter Uffelmann⁷⁵ und Mütter⁷⁶, also den beiden Vorgängern im Vorstandsvorsitz. Aber nein, unterwürfig auf keinen Fall. Das hätten wir auch von unserem Selbstverständnis her nicht gut heißen und wohl auch nicht durchgehen lassen.

⁷⁵ Prof. Dr. Uwe Uffelmann (1937-2008); Studium in Marburg und Heidelberg; Promotion 1965; danach bis 1971 Gymnasiallehrer; Akademische Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; 1973-2003 Professor für Geschichte und ihre Didaktik ebendort; 1989-1999 Vorstandsvorsitzender der ‚Konferenz für Geschichtsdidaktik‘.

⁷⁶ Prof. Dr. Bernd Mütter (1938-2023); im Anschluss an das Studium in Münster und Freiburg Gymnasiallehrer in Paderborn; Promotion 1973 in Münster; 1975 Abordnung an die Universität Bielefeld als Studiendirektor im Hochschuldienst für Geschichtsdidaktik; 1981-2003 Professor für Didaktik der Geschichte an der Karl von Ossietzky Universität Oldenburg; 1989-1999 Stellvertretender Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

Uffelmann hat es retrospektiv bedauert, dass nach Friedrichroda und Magdeburg der Diskurs abgebrochen sei.⁷⁷ Wie würden sie das einschätzen?

Ich glaube, dass es relativ früh, so um 1995, in der Tat eine Veränderung gegeben hat: das Ende der Blühträume. Manche westlichen Vertreter – Uffelmann zähle ich dazu, Mütter auch – hatten eine eindeutig optimistischere Perspektive für eine gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik gehabt, als das für Voit und mich zutrifft. Man kann das auch nachlesen. In den Dokumentationsbänden der Zweijahrestagungen gibt es ja immer ein Referat zum Stand der Disziplin. Meine Akzente fallen da sicher anders aus, als die meiner Vorgänger im Amt.

Aber es kommen vielleicht mehrere Dinge dazu. So ab 1995 gab es niemanden mehr, außer Dagmar Klose in Potsdam. Sie ist die einzige Professorin in Amt und Würden nach neuem Hochschullehrerrecht gewesen. Kurzum: Es gab keine personelle, genuin ostsozialisierte Basis einer sich modernisierenden ostdeutschen Geschichtsdidaktik mehr. Das war das erste.

Zum Zweiten gab es mit Voit und mir mittlerweile mehrjährige Kenner der Szene vor Ort, die auch eine andere Perspektive eingebracht haben.

Dann kamen die ersten Forschungen. Heike Mätzing aus Braunschweig hat viel gemacht, allerdings auch mehr aus Westperspektive unter Distanz; trotzdem eine sehr fundierte Arbeit.⁷⁸ Die DDR wurde forschungsmäßig zum Thema, retrospektiv.

Was nicht weitergelaufen ist, ist eine Synthese oder ein Fusionsprozess. Jetzt wäre aber auch für mich die Frage – und das ist ja eine interessante Frage: Was hat es denn an originären Entwicklungen in der DDR-Geschichtsmethodik gegeben, denen man unter veränderten Gesichtspunkten eine Zukunftsfähigkeit zumindest hätte einräumen können? Da fällt mir nicht viel ein. Pluralität der Positionen gab es nicht, die haben eher parzelliert. So habe ich das jedenfalls wahrgenommen. Schrebergartenprinzip. ‚Ich mache Lehrbuch Klasse 6.‘ ‚Wir machen oder ihr macht Lehrbuch Klasse 7.‘ Immer schön abstecken. Und über allem die Politik. Eine disziplinäre Teilautonomie war nicht gegeben, in doppelter Hinsicht: Die historische Erkenntnis wurde von der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft bereitgestellt. Und die Leitwissenschaft im Vermittlungsbereich war die Pädagogik. Die DDR-Geschichtsmethodik hat sich im Grunde genommen als

⁷⁷ Uffelmann, Uwe/Pfefferle, Heinz: Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen?, Münster 2005, S. 7, 84, 165.

⁷⁸ Mätzing, Heike Christina: Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus: Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR, Hannover 1999 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 96).

pädagogische Subdisziplin verstanden. Mir fällt von den Forschungsgegenständen nichts ein, im Hinblick auf eine zukünftige Entwicklung der Geschichtsdidaktik. Empirisch war doch auch nichts.⁷⁹ ZIJ,⁸⁰ ja, geheim.

Es war kein Kräftegleichgewicht.

Auf wissenschaftlicher Ebene? Auf moralischer Ebene? Oder auf methodischer, heuristischer Ebene?

Großenteils, ja. Ich habe mich ja auch viel mit vergleichenden Betrachtungen befasst. Zum Beispiel in einem etwas längeren Handbuchartikel bei Barricelli über Geschichtsbewusstsein in Ost und West, über das Aufkommen der Kategorien.⁸¹ Das sind alles sehr andere Diskurszusammenhänge. Und die definitorische Wucht diskursiver Zusammenhänge kriegen sie nicht aus der DNA einer Wissenschaftsdisziplin raus. Da ist dann zwar von Geschichtsbewusstsein die Rede, sogar früher in der DDR als in der westdeutschen Geschichtsdidaktik. Aber es sind ganz andere Kontexte.

Das einzige, was mir jetzt noch einfiel, wäre eine Forschungsfrage, jenseits der Gewissheiten. Man müsste den Rahmen einfach weiten. Man müsste den deutsch-deutschen Fall mit seinen Sonderbedingungen betrachten, aber innerhalb eines internationalen Projekts, das die Entwicklung der postsozialistischen Geschichtsmethodiken in den ostmitteleuropäischen Staaten Tschechien, Slowakei, Polen in den Blick nimmt. Damit man einen Vergleichsmaßstab hat. Wahrscheinlich kommen dann andere Sachen heraus.

Vielen Dank für das Gespräch.

⁷⁹ Für eine differenziertere Einschätzung vgl. neben dem Beitrag von Martin Buchsteiner in diesem Band Buchsteiner, Martin: Innovation und Indoktrination. Die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald zwischen 1945 und 1990, in: Hegewisch, Nils/Spieß, Karl-Heinz/Stamm-Kuhlmann, Thomas (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald, Stuttgart 2015, S. 215-273; Nitsche, Martin: „Die breite Masse [...] zur Leitung [...] befähigen.“ Theorie und Empirie der Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen Idealismus und Indoktrination (1960 bis 1990), in: ebd., S. 273-291. Buchsteiner, Martin: Mehr als ein „Austausch des Türschildes“. Die Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen 1990 und 2005, in: Kreuzberger, Stefan/Mrotzek, Fred/Niemann, Mario (Hrsg.): Land im Umbruch. Mecklenburg-Vorpommern nach dem Ende der DDR, Berlin 2018, S. 328-344.

⁸⁰ Zentralinstitut für Jugendforschung. Siehe Fußnote 47.

⁸¹ Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 98-111.

WENDELIN SZALAI

Das Interview, das den Ausgangspunkt des nachstehenden Textes bildet, wurde von Frank Britsche am 21. September 2022 in der Wohnung von Wendelin Szalai geführt. Soweit möglich wurden erwähnte Personen von den Herausgebern biographisch annotiert. Die Literaturverweise sind von Wendelin Szalai gesetzt.

Prof. Dr. Wendelin Szalai; geb. 1939; 1957-1960 Studium in Dresden und Potsdam; 1960-1967 Lehrer in Radebeul; 1980 Dozent und 1983-1992 Professor für Geschichtsmethodik an der Pädagogischen Hochschule Dresden; 1992-1994 Bearbeitung eines Forschungsprojektes der Körber-Stiftung zu den Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker in der DDR; 1995 Gastprofessor an der Universität Hamburg.

Wie sind Sie Geschichtsmethodiker geworden?

Ich war sieben Jahre in Radebeul Lehrer für Kunsterziehung und Geschichte. Mir hat die Arbeit mit Schülern sehr gefallen. Als ich gefragt wurde, ob ich Interesse hätte für eine Arbeit an der Pädagogischen Hochschule Dresden im Bereich Geschichte, habe ich sofort zugesagt. Von 1957-1960 hatte ich an dieser Einrichtung, damals noch Pädagogisches Institut, in der Fachkombination Geschichte und Kunsterziehung studiert. Dort hatte ich bei Prof. Dr. Bernhard Stohr¹ Vorlesungen zur Methodik des Geschichtsunterrichts, verkürzt Geschichtsmethodik. Prof. Stohr (1899-1971), war der Nestor der DDR-Geschichtsmethodik. Eine seiner mit leiser Stimme und lächelnder Mine formulierten Aphorismen lautete so: „Theorie ist, wenn es stimmt. Methode ist, wenn es geht.“ Damit begründete er humorvoll seine Sicht auf eine lebensverbundene und praxisorientierte Ausbildung der Geschichtslehrer. Das hatte mir schon während des Studiums bei ihm gefallen, und jetzt nach sieben Jahren Schulpraxis war ich davon erst recht überzeugt. Darum bin ich zur Geschichtsmethodik gegangen und dort bis zu meiner politisch begründeten Entlassung geblieben. Die Verbindung dieser Disziplin aus Geschichtswissenschaft (Theorie), Pädagogik und Psychologie hat mich immer gereizt. Ich habe mich als Geschichtspädagoge verstanden, so geforscht und gelehrt, so über Fragen und Aufgaben im Geschichtsunterricht promoviert, so über ein System

¹ Prof. Dr. Bernhard Stohr (1899-1971); 1962-1964 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden.

von Prinzipien, Methoden und Regeln der Erkenntnisarbeit im Geschichtsunterricht habilitiert.

Wie haben Sie die Arbeit als Geschichtsmethodiker bis 1989 wahrgenommen?

Ich habe sie als sinnvoll und notwendig erachtet. Auf diesem Feld habe ich meine wissenschaftlich-praktische Lehre und Forschung betrieben, zielstrebig und geordnet vom Assistenten, nach Promotion A und B über den Hochschuldozenten bis zum ordentlichen Professor. Ich fühlte mich nach dem frühen Tod meines Doktorvaters Dr. Dieter Behrendt² (26.02.1975) in der Verantwortung, die von Prof. Dr. Bruno Gentner,³ dem Doktorvater von Dieter Behrendt, begonnenen Forschungen über den unterrichtlichen Erkenntnisprozess fortzuführen, Erkenntnisarbeit der Schüler als eine rationale Aneignung von Geschichte begründeter zu erforschen und wirksamer zu lehren. Ich wollte diese rationale Seite von Geschichtslernen mit einer praktisch-gegenständlichen und einer künstlerisch-ästhetischen Aneignung verbinden. Wichtig waren mir immer die Beziehungen unserer Forschung und Lehre zur Schulpraxis, vorwiegend über schulpraktische Übungen und Schulpraktika, die Zusammenarbeit mit den Fachberatern, die Arbeit in der Lehrerfortbildung. Eine zunehmende Rolle spielte das Verhältnis von zentralen Vorgaben (Lehrplänen) und schöpferischer Arbeit der Lehrer. Mittels ‚Unterrichtshilfen‘ als zentrale Angebote wollten wir den Lehrern Zeiträume und Vorschläge für ihre schöpferische Arbeit anbieten. Mit den Jahren nahmen meine Verantwortung und meine Arbeit über den Hochschulbereich hinaus zu. Ich habe mitgewirkt an zentralen Vorgaben (Lehrplänen) und Empfehlungen (Unterrichtshilfen) für den Geschichtsunterricht. Neben den Schülern hatte ich immer die Kollegen in der Schulpraxis im Blick. Ich habe mich zunehmend mitverantwortlich gefühlt für den Geschichtsunterricht und seine Verbesserung. Das geschah über Mitgliedschaften in Gruppen und Projekten des Ministeriums für Volksbildung (MfV) und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW). Mit den politischen Veränderungen in der DDR, mit dem Auseinanderdriften von Parteilichkeit und Praxis, mit der Vorherrschaft der Parteilichkeit gegenüber der Wissenschaftlichkeit, mit dem vorgeschriebenen „Jubelrot“ einer selektiven Geschichtsbetrachtung wurde die Arbeit als Geschichtsmethodiker im DDR-Maßstab immer schwieriger, auch unbefriedigender.

² Dr. Dieter Behrendt (1928-1975); 1965-1975 Hochschuldozent und Leiter des Wissenschaftsbereichs Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden.

³ Prof. Dr. Bruno Gentner, geb. 1920; Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam.

Gab es in den 1980er Jahren geschichtsmethodische Diskussionen, die eine Veränderung der Verständnisse von Aufgaben, Zielen usw. des Geschichtsunterrichts oder der Disziplin nahelegten?

Vor allem unter dem Eindruck und dem Einfluss von Glasnost und Perestroika wollten wir Geschichtsmethodiker und Geschichtslehrer den Geschichtsunterricht wahrhaftiger und ehrlicher haben, ohne zentral vorgeschriebenes Jubelrot.⁴ Das war an einzelnen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PH) leichter als im DDR-Maßstab möglich. In Dresden hatten wir dazu ein Oberseminar (eine Diskussionsrunde) aus Wissenschaftlern und Schulpraktikern eingerichtet. Für die Gesellschaftswissenschaftler der DDR war das Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft, von Parteilichkeit und Professionalität besonders charakteristisch. Und die Erziehungswissenschaften bzw. pädagogischen Wissenschaften hatten in dieser geschlossenen Gesellschaft ihre speziellen Bedrängnisse. Geschichtsmethodik aber verstand sich – wie alle DDR-Fachmethodiken – als eine primär pädagogische Disziplin. Im Spannungsfeld zwischen Geschichtswissenschaft und Pädagogik verorteten wir uns näher bei der letzteren. Erziehungswissenschaft und Pädagogik besaßen in der DDR einen hohen Stellenwert und genossen bevorzugte politische Beachtung. Unsere DDR-Ideologiegesellschaft war mit ihrer Vorstellung von einer einzigen Wahrheit für die Deutung von Welt, Geschichte und Menschenbild und vom eigenen Besitz an dieser einen Wahrheit zwangsläufig beherrschend, zwangsläufig bekehrend, zwangsläufig didaktisch geprägt. Sie wurde folgerichtig zu einer Erziehungsdiktatur. Das Ministerium für Volksbildung verfolgte unsere Arbeit sowohl mit Aufmerksamkeit als auch mit Misstrauen. Dieses Misstrauen betraf in besonderer Weise den Geschichtsunterricht in den Oberklassen, vor allem die Behandlung von DDR-Geschichte in der 10. Klasse.⁵

Vom 25. bis zum 27. Juni 1986 fand die jährliche Tagung aller DDR-Geschichtsmethodiker statt. Wir berieten diesmal in Ludwigsfelde, und der „neue Geschichtsunterricht“ spielte eine zentrale Rolle. Die Geschichtsmethodiker der

⁴ Szalai, Wendelin: Veränderungen in der DDR-Geschichtsmethodik in den 1970er Jahren. Erinnerungen eines Beteiligten, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrung in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Berlin 2015 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 9), S. 191-204.

⁵ Szalai, Wendelin: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld zwischen äußerer und innerer Disziplinierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (1994), B. 41, S. 31-39; Szalai, Wendelin: Die DDR-Geschichtsmethodik und ihre Spannungsfelder – Bericht eines Zeitzeugen, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung 22 (2000), H. 4, S. 475-480.

APW um Reinhold Kruppa⁶ waren die Ausrichter der Veranstaltung. Man spürte in ihren Reden deutlich die angemerktten Spannungsfelder, auf denen sie sich noch eingengerter bewegten als wir Geschichtsmethodiker an den sechs Universitäten und den vier Pädagogischen Hochschulen. Ich hatte das Gefühl, dass keiner die APW-Leute beneidet. Sie waren dem Ministerium und Margot Honecker⁷ nicht nur räumlich viel näher als wir.

Bei zwei weiteren Gelegenheiten erlebte ich die skizzierten Spannungsfelder deutlich: Es sollte eine neue „Fachmethodik“ geschrieben werden, eine Art Hochschullehrbuch für unsere Wissenschafts- und Lehrdisziplin. Reinhold Kruppa, Hannelore Iffert⁸ und ich waren als Herausgeber vorgesehen, und alle renommierten Geschichtsmethodiker der DDR sollten Mitautoren dieses Standardwerkes sein. In Ludwigsfelde wurde auch darüber heftig diskutiert. Übrigens: Am Ende der DDR-Zeit lag ein dickes maschinenschriftliches Manuskript für dieses Buch vor. In den Forschungen zur DDR-Geschichtsmethodik hat es meines Wissens bisher noch keine Beachtung gefunden.

Und ich erfuhr die Spannungen zwischen Politik, Wissenschaft und Schulpraxis als Mitglied des Redaktionskollegiums von „Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde“, der einzigen Zeitschrift für unser Unterrichtsfach und seine Methodik. Voller Respekt bemerkte ich wiederholt, wie sich Wolfgang Heidler,⁹ der Chefredakteur, durch diese Gefährdungen zu manövrieren versuchte, immer die Interessen der Schulpraktiker und der Wissenschaftler im Blick – womit ich selbstredend sozialistische Lehrer und sozialistische Wissenschaftler meine.

Die DDR-Geschichtsmethodik bewegte sich ständig im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von politisch-pädagogischen Intentionen und Alltagswirklichkeit. Und es sind gerade die Fachberater gewesen, die in sich dieses Spannungsverhältnis trugen und austrugen. In jedem Kreis war mindestens ein erfahrener Geschichtslehrer/eine erfahrene Geschichtslehrerin für die fachliche Anleitung, Betreuung und Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen an den Schulen zuständig.

⁶ Dr. Reinhold Kruppa, geb. 1933; bis 1990 Fachgebietsleiter Geschichte am Institut für Gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

⁷ Margot Honecker (1927-2016); 1963-1989 Ministerin für Volksbildung der DDR.

⁸ Prof. Dr. Hannelore Iffert, geb. 1944; bis 1988 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Dresden; 1988-1992 Professorin für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

⁹ Dr. Wolfgang Heidler; Mitarbeiter der Sektion Gesellschaftswissenschaften, Abteilung Geschichte und Staatsbürgerkunde der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; Mitautor zahlreicher Unterrichtshilfen für das Fach Staatsbürgerkunde und leitender Redakteur der Zeitschrift „Geschichte und Staatsbürgerkunde“.

Für uns Geschichtsmethodiker stellten die Fachberater wichtige Verbündete dar, zu denen wir meist enge und gute Kontakte unterhielten. Das System der einphasigen Lehrerbildung brachte es mit sich, dass wir ständig Verbindung zur Schulpraxis hatten, unseren Studenten Unterricht „vormachten“, sie in ihren umfangreichen Schulpraktika intensiv betreuten.

Am 30. Oktober 1986 habe ich vor allen Fachberatern des Bezirkes Dresden im Dresdner „Haus des Lehrers“ gesprochen. Selbstverständlich ging es um die neuen Geschichtslehrpläne. Es war ein Novum in der DDR-Geschichte, dass die Lehrplanentwürfe vorab im Heft 11/86 von „Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde“ abgedruckt und danach öffentlich diskutiert werden sollten. Im Gespräch mit den Fachberatern verspürte ich bei ihnen eine Mischung aus Hoffnung und Misstrauen. Es zeigte sich später, wie berechtigt ihr Misstrauen und wie unberechtigt ihre Hoffnung war, zumindest was Lehrplan und Lehrbuch Klasse 10 betraf.

Scheinbar hat die Zusammenarbeit der DDR-Geschichtsmethodiker an Ihren unterschiedlichen Standorten vor 1989 sehr koordiniert und harmonisch funktioniert. Wie haben Sie das hinter den Kulissen erlebt?

Ich war seit 1975 nicht mehr „hinter den Kulissen“, sondern als „Leiter des Wissenschaftsbereichs Methodik des Geschichtsunterrichts“ an der PH Dresden mit auf der Bühne. Und aus dieser Sicht waren die Arbeitskontakte der Geschichtsmethodiker eng, konstruktiv und nützlich. Sie bestanden vor allem in der Mitgliedschaft der 10 Wissenschaftsbereichsleiter (6 Unis und 4 PH) in der „Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts“, in den jährlichen Jahrestagungen aller Geschichtsmethodiker der DDR, die jeweils an einer Uni oder PH stattfanden und von den dort wirkenden Geschichtsmethodikern auszurichten waren. Darüber hinaus gab es „Hospitalisationseinsätze“ der Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts (MGU) an einzelnen Unis und PH. Ich fand diesen Erfahrungsaustausch vor Ort in Gesprächen mit den dort lehrenden Kollegen besonders interessant. Hier kamen Geschichtsmethodiker aller „Hierarchieebenen“ zu Wort, auch die „hinter den Kulissen“, also Assistenten und Oberassistenten, Lehrer im Hochschuldienst und Lektoren.

Ab Mitte 1989 wurde die SED verstärkt auch öffentlich kritisiert. Wie haben Sie diese Zeit wahrgenommen? Gab es besondere Ereignisse, an die Sie sich erinnern? Wie wurden die Ereignisse im Kontext Ihres geschichtsmethodischen Arbeitsbereichs an Ihrer Hochschule wahrgenommen?

Mit Bewunderung und zunehmendem Neid haben wir auf Glasnost und Perestroika in der Sowjetunion geschaut, gleichermaßen mit Unverständnis und Entsetzen auf die Reaktionen der Partei- und Staatsführung unserer DDR. Im April 1987 veröffentlichte das Neue Deutschland ein Interview, das Kurt Hager¹⁰ dem Hamburger „Stern“ gegeben hatte. Darin sagte er, dass, wenn der Nachbar seine Wohnung tapeziert, wir nicht verpflichtet sind, auch unsere Wohnung zu tapezieren. Neben Margot Honecker hatte Kurt Hager den größten Einfluss auf die Bildungspolitik der DDR. Beide hatten auch entschieden, dass der Lehrplan Geschichte Klasse 10 nicht verändert werden darf. Sie haben alle Reformvorschläge abgelehnt.

Im November 1988 wurde die Auslieferung der beliebten sowjetischen Zeitschrift „Sputnik“ eingestellt. Es war wahrscheinlich im Frühjahr 1989 als in Magdeburg eine ideologisch-wissenschaftliche Konferenz stattfand. Horst Sindermann,¹¹ Politbüromitglied des ZK der SED und Präsident der Volkskammer der DDR, hielt das Hauptreferat. Ich hatte ihn vor vielen Jahren erlebt und als guten Redner in Inhalt und Sprache in Erinnerung. Jetzt sah und hörte ich einen leicht senilen Parteisoldaten, der die realitätsfernen, formelhaften Positionen von Kurt Hager und Margot Honecker wiederholte. Es war für viele Teilnehmer eine riesige Enttäuschung. Ich saß neben Dr. Siegfried Wolf¹² vom MfV. Wir kannten uns durch seine frühere Arbeit als Historiker an der PH Potsdam. Als Sindermann und der matte Pflichtbeifall geendet hatten, sagte Siegfried Wolf zu mir: „Wenz, heute haben wir den Anfang vom Ende unseres Staates erlebt.“

Mitte 1989 war mir, meinen Kollegen und Freunden klar, dass es mit dieser Parteiführung und der ihr hörigen Regierung weder theoretische noch praktische Veränderungen in Richtung Offenheit und Umbau (Glasnost und Perestroika) geben würde. Wir setzten unsere letzten Hoffnungen auf Leute wie Hans Modrow,¹³ den ersten Sekretär der Bezirksleitung Dresden der SED, und auf Wolfgang Berghofer,¹⁴ Oberbürgermeister von Dresden. Ich habe 1989 nicht am Konzept des

¹⁰ Prof. Kurt Hager (1912-1998); 1963-1989 Mitglied des Politbüros des Zentralkomitees der SED; 1976-1989 Mitglied des Staatsrates; 1979-1989 Mitglied des Nationalen Verteidigungsrates der DDR.

¹¹ Horst Sindermann (1915-1990); seit 1967 Mitglied des Politbüros des Zentralkomitees der SED; 1976-1989 Präsident der Volkskammer der DDR.

¹² Prof. Dr. Siegfried Wolf; Hauptreferent für Geschichte im Ministerium für Volksbildung der DDR; 1976 bis Anfang der 1980er Jahre Professor für Geschichte der Arbeiterbewegung an der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen.

¹³ Hans Modrow (1928-2023); 1973-1989 Erster Sekretär der Bezirksleitung der SED im Bezirk Dresden; 1989 Mitglied des Politbüros des Zentralkomitees der SED und Vorsitzender des Ministerrates der DDR.

¹⁴ Wolfgang Berghofer, geb. 1943; 1986-1990 Oberbürgermeister der Stadt Dresden.

Sozialismus gezweifelt, wohl aber seit Mitte der 1980er Jahre an seiner realsozialistischen Umsetzung durch die SED-DDR-Politik.

*Verschiedentlich ist die DDR-Geschichtsmethodik von westdeutschen Kolleg*innen als „Anwendungsdisziplin“ bezeichnet worden, die sich mit Fragen nach dem ‚Wie‘ beschäftigt hat. Heinrich Roth und Wolfgang Klafki räumten den didaktischen Fragen nach dem ‚Warum‘ immer den Vorrang ein. Wie war das mit den Fragen nach dem ‚Warum‘ in Ihrer Arbeit als Geschichtsmethodiker?*

Hierzu habe ich mich in mehreren Beiträgen geäußert. In unserer geschlossenen Ideologiegesellschaft waren wir dem Lehren der einen Wahrheit von und für Geschichte verpflichtet. Das ‚Warum‘ stand fest, war nicht zu hinterfragen. In den Lehrplänen waren verbindlich nicht nur stoffliche Inhalte, sondern auch die ‚Erkenntnisziele‘ und „Erzieherischen Schwerpunkte“ vorgegeben. Zweifeln war kein Ziel von historischer Bildung. Multiperspektivität wurde nicht praktiziert. Ich denke, dass die allermeisten von uns Geschichtsdidaktikern wie ich das verinnerlicht hatten. Wir suchten nach den effektivsten Wegen, Methoden und Mitteln, unsere Schüler diese ‚historische Wahrheit“ zu lehren.

Gerhard Schneider war 1990 in Halle als Gastdozent und hat 1993 darüber geschrieben. Er erlebte das Kollegium als sehr hierarchisiert und ängstlich. Wie würden Sie die Dynamik in diesen Hierarchien in den Wendejahren beschreiben?

Zunächst zur „Hierarchie“: Die Geschichtsmethodik der DDR war in Theorie und Praxis sehr einheitlich. Im Rahmen der Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts haben die Leiter aller 10 Wissenschaftsbereiche (6 Universitäten und 4 Pädagogische Hochschulen) ein ‚zentrales Lehrprogramm‘ erarbeitet. Dieses wurde dann in den einzelnen Wissenschaftsbereichen in konkrete Arbeitspläne umgesetzt. Daran waren alle Mitarbeiter auf spezifische Weise beteiligt. Natürlich war der Professor einflussreicher als der Lehrer im Hochschuldienst. Ich war in meinem Wissenschaftsbereich immer um gute zwischenmenschliche Beziehungen und kollektive Arbeitskontakte bemüht. Die Auszeichnung mit dem Titel „Kollektiv der sozialistischen Arbeit“ konnte also mehr ausdrücken als politische Äußerlichkeit.

Und nun zur „Ängstlichkeit“. Die war aus meiner Sicht bei allen Geschichtsmethodikern vorhanden. Die Dresdener Geschichtsmethodiker haben vom 26. bis 28. Juni 1990 die 30. und letzte Jahrestagung der DDR-Geschichtsmethodiker

ausgerichtet. Zu den 107 Teilnehmern gehörten 26 aus der BRD und zwei aus Österreich. In meiner Abschlussbemerkung hatte ich gesagt: „Unsere Gäste aus der Bundesrepublik und aus Österreich haben gewiss hinter der gefasst-freundlichen Haltung der meisten DDR-Teilnehmer die existenziellen Ängste nicht übersehen. Ich bin froh und dankbar, dass wir diese Ängste mit menschlicher Würde tragen.“

Sehr bald sollte sich zeigen, dass unsere Ängste berechtigt waren. Bis auf wenige Ausnahmen haben wir DDR-Geschichtsmethodiker mit unterschiedlicher Begründung unsere Arbeit verloren. Hier war die Situation in der DDR eine ganz andere als die in den einstigen ‚sozialistischen Bruderstaaten‘.

Was hat denn damals Gerhard Schneider eigentlich anderes als Ängstlichkeit erwartet?

*Inwiefern standen Sie seit 1989 (oder bereits davor) im Austausch mit Geschichtsdidaktiker*innen der ‚alten‘ Bundesrepublik?*

Bis 1989 hatte ich keinerlei „Westkontakte“. Die ersten gab es auf der 30. Jahrestagung im Juni 1990 in Dresden. Danach regelmäßig auf Tagungen der Konferenz für Geschichtsdidaktik und der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik. Spezielle und gute Kontakte gab es durch die Dresdener Gastdozentur von Hartmut Voit.¹⁵

Worin bestand der Austausch?

Am Anfang habe ich zugehört, Fragen gestellt und Auskunft gegeben, dann mich an Diskussionen beteiligt, danach eigene Vorträge gehalten und eigene Beiträge veröffentlicht. Seit 1989 waren es etwas mehr als 80 kleinere Beiträge in Zeitschriften und Sammelbänden. Ein Schwerpunkt war die autobiografisch eingefärbte selbst- und schuldbewusste Rückschau auf historische Bildung, Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht in der DDR. Ein anderer drehte sich

¹⁵ Prof. Dr. Hartmut Voit, geb. 1944; 1989-1992 Oberassistent an der Universität Erlangen-Nürnberg und Studienreferendar; 1991/92 Gastdozent des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes an den Pädagogischen Hochschulen Dresden und Leipzig sowie an der Universität Leipzig; 1992/93 Vertretungsprofessor an der Technischen Universität Dresden; 1993-2009 Professor für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden.

um Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Schaffung einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik.

Wie haben Sie den Austausch wahrgenommen?

Vorwiegend habe ich mich in der Situation eines Erklärers und Rechtfertigers, eines Belehrteten und Lernenden empfunden. Bei allem berechtigten Schuldbewusstsein war ich um Selbstbewusstsein bemüht. Ich bin von einem Recht auf weltanschaulichen Irrtum und einer Chance für eine entsprechende Korrektur ausgegangen. Meine Kontakte zu westdeutschen Kollegen waren meistens freundlich kollegial, zu einigen enger und fast freundschaftlich, so zu Bodo von Borries,¹⁶ Wolfgang Hug¹⁷ und Karl Pellens.¹⁸

*Bei manchen Akteur*innen im Westen bestand die Hoffnung von geschichtsmethodischen Stärken – etwa der lerntheoretischen Fundierung der Lehrpläne, der profilierten Unterrichtsmethodik, der Forschung zu Emotionen (Mütter) oder der stärkeren Ausrichtung auf Empirie und pädagogische Experimente (angedeutet bei Klose) – Impulse zu erhalten. Dies scheint in der Rückschau misslungen zu sein. Gibt es aufgrund Ihrer Erfahrungen Gründe, die dies erklären könnte?*

In den ersten Jahren der deutschen Einheit beinhaltete der politische Mainstream die rigorose Verurteilung von Bildung, Schule, Unterricht in der DDR. Und dieser Mainstream wurde von den neuen ostdeutschen politischen Kräften, manchen einstigen wirklichen DDR-Oppositionellen und vielen nachträglich sich so darstellenden, getragen. Angepasste und Wendehälse hatten Konjunktur. Das Bild von historischer Bildung und Geschichtsunterricht wurde mit breitem Pinsel nur schwarz gemalt. Abrechnung und Verurteilung waren wichtiger als Differenzierung oder gar Toleranz. Meine Hoffnungen auf eine gesamtdeutsche Schule, Geschichte und Geschichtsdidaktik haben sich nicht erfüllt. Das reformierungsbedürftige westdeutsche Bildungssystem wurde 1:1 auf Ostdeutschland übertragen. Das galt auch für den Geschichtsunterricht. Die Tutzingener Tagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 1996 war beispielhaft. DDR-Schule

¹⁶ Prof. Dr. Bodo von Borries, geb. 1943; 1976-2008 Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg.

¹⁷ Prof. Dr. Wolfgang Hug (1931-2018); 1962-1995 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

¹⁸ Prof. Dr. Karl Pellens (1934-2003); 1972-1999 Professur für mittelalterliche und neuzeitliche Geschichte und deren Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

wurde auf abzubauenen Altlasten reduziert, Zukunftspotentiale wurden nicht gesehen. Die Ansichten von Bernd Mütter¹⁹ hatten gegen die von Horst Gies²⁰ keine Chance.²¹

Joachim Rohlfes hat die DDR-Geschichtsmethodik 1990 als Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke bezeichnet. Wie haben Sie das erlebt? Wie nehmen Sie 30 Jahre danach diese Einschätzung wahr? Haben Sie sich in dieser Zwangsjacke erlebt, haben Sie anderen eine Zwangsjacke angezogen?

Über die Abhängigkeiten der DDR-Geschichtsmethodik habe ich mehrfach geschrieben.²² In allen geschlossenen Gesellschaften, allen Ideologie-Gesellschaften, stellt die gelehrte und mehr oder wenige geglaubte eine Sicht auf Welt, Geschichte, Gesellschaft, Menschenbild eine Art „Zwangsjacke“ dar. Ich bin als strenggläubiger Katholik mit der Zwangsjacke der 10 Gebote aufgewachsen. Ich habe als „Gläubiger“ der marxistischen sozialistischen Gesellschaftsutopie mit und in einer solchen Zwangsjacke gelebt und als Lehrer und Hochschullehrer versucht, meinen Schülern und Studenten eine solche Zwangsjacke anzuziehen. Für mich hat Unterrichten immer auch eine erzieherische Komponente. In diesem Sinne waren in der sozialistischen DDR Bildung und Kultur auf das Ziel eines „sozialistischen Menschenbildes“ in einer „sozialistischen Gesellschaft“ ausgerichtet. In diesem Sinne war die DDR wie alle geschlossenen Gesellschaften eine „Erziehungsdiktatur“.²³ Nach der Wende wurde als Alternative oft eine Erziehungslosigkeit angestrebt, mit der Gefahr von Wertebeliebigkeit und Wertelosigkeit. Heute haben wir mit Wertebeliebigkeit und Wertelosigkeit unsere Probleme... Aber das wäre schon ein anderes Thema.

¹⁹ Prof. Dr. Bernd Mütter (1938-2023); 1981-2003 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Oldenburg.

²⁰ Prof. Dr. Horst Gies, geb. 1939; 1973-1980 Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Berlin; 1980-2003 an der Freien Universität Berlin.

²¹ Szalai, Wendelin: Fremdheitsgefühle in Deutschland nach 1945 und 1989. Geschichtsdidaktische Überlegungen aus autobiographischer Sicht, in: Erdmann, Elisabeth (Hrsg.): Verständnis wecken für das Fremde. Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 1999, S. 52-65; ders.: Das Erbe von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der DDR – Fragen und Anmerkungen aus einer ostdeutschen Sicht zu einem Vortrag aus einer westdeutschen Perspektive, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 18 (1997), H. 1, S. 58-64.

²² Szalai: Die DDR-Geschichtsmethodik und ihre Spannungsfelder (Anm. 5), S. 475-480.

²³ Szalai, Wendelin: „Den ganzen Menschen formen...“. Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Dresden – Erinnerungen eines Beteiligten, in: Dresdner Hefte, 2009, Nr. 97, S. 75-84.

Wann sind Sie aus dem Dienst ausgeschieden. Was haben Sie danach gemacht? Wie war fortan Ihr Verhältnis zur Geschichtsmethodik/-didaktik?

Ich bin 1992 aus politischen Gründen entlassen worden.²⁴

Von 1992 bis 1994 habe ich im Rahmen einer ABM-Stelle (eine auf maximal zwei Jahre befristete Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für Arbeitslose) bei der Körber-Stiftung Hamburg (in ihrem damaligen Dresdener Haus) gearbeitet. Ich habe zu den ‚Arbeitsgemeinschaften Junge Historiker‘ in der DDR geforscht, habe mit Zeitzeugen gesprochen, habe schriftliche und gegenständliche Quellen gesammelt vor ‚Entsorgung‘ bewahrt. (Seit 1973 veranstaltet die Hamburger Körber-Stiftung den jährlichen Schüler-Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. 1990 und 1991 nahmen daran auch ostdeutsche Schüler teil – und das mit überraschend guten Leistungen. Bei der Suche nach den Ursachen habe ich die Stiftung auf die Arbeitsgemeinschaften junger Historiker aufmerksam gemacht.)

Am 24. und 25. März 1994 habe ich die Ergebnisse meines Forschungsprojektes im Rahmen einer Tagung im Dresdener Haus der Körber-Stiftung vorgestellt. (Diese wurden später unter dem Titel „Offenes Geschichtslernen in einer geschlossenen Gesellschaft“ in einem 400seitigen Buch veröffentlicht.) Zu den Tagungsteilnehmern gehörte auch Prof. Dr. Adam Suchonski²⁵ von der Pädagogischen Hochschule Opole. Wir kannten uns seit vielen Jahren. An der Tür meines Arbeitszimmers im Dresdener Haus der Körber-Stiftung war auf einem kleinen Schild zu lesen: „Wendelin Szalai, wissenschaftlicher Mitarbeiter, ABM“. Noch vor Beginn der Tagung fragte mich Adam Suchonski: „Wendelin, habt ihr jetzt in Deutschland neue akademische Grade? Was bedeutet denn ABM?“ Er nahm meine Erklärung erstaunt aber wortlos zur Kenntnis. In einer späteren Tagungspause sprach er mich erneut an: „Weißt du, 1990 habe ich euch Ostdeutsche beneidet, weil ihr zur reichen Bundesrepublik Deutschland dazu gekommen seid. Wir Polen müssen mit den ganzen Veränderungsprozessen allein fertig werden. Aber jetzt denke ich, dass dies auch Vorteile hat. Schau mal, ich arbeite noch immer als Professor, während du heute weniger bist als ein Assistent. Wie kommst Du mit diesem Abstieg zurecht?“

Meine Erinnerung an dieses kurze Gespräch verweist auf eine deutsche Besonderheit im Systemwechsel. Nur in Deutschland konnte dieser Systemwechsel weitgehend auch als ein Elitewechsel vollzogen werden. Die Leute der alten Elite,

²⁴ Szalai, Wendelin: Der Ehrliche ist der Dumme. Ein autobiographischer Versuch, in: Schorlemmer, Friedrich (Hrsg.): Lebenswege. Tagungstexte der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt, Bd. 3, Magdeburg 1995, S. 143-158.

²⁵ Prof. Dr. Adam Suchonski, geb. 1933; seit 1961 Mitarbeiter; seit 1991 Professor an der Pädagogischen Hochschule Opole.

die einstigen „Systemnahen“, wurden einfach nicht mehr gebraucht. Es gab genügend Austauschpersonal. Meine polnischen Kollegen hatten im Unterschied zu uns die Aufgabe und die Chance, diesen Wandlungsprozess ihrer Disziplin selbst zu gestalten.²⁶

Ich habe ein Semester Bodo von Borries an der Hamburger Universität vertreten. Das war für mich interessant und lehrreich. Dafür bin ich ihm sehr dankbar.

Ich war ein Jahr an der Körber-Stiftung in Hamburg an einem Projekt für Deutschlehrer in Bulgarien beteiligt.²⁷

Ich habe vier Jahre bei der Aktion Gemeinsinn in Bonn gearbeitet und gemeinsam mit einem pensionierten Bundeswehrgeneral die „Arbeitsstelle für bürgerschaftliches Engagement, Ehrenamt und Freiwilligenarbeit“ aufgebaut und betrieben. Wir haben das erste entsprechende Netzwerk geschaffen. Ich war zusätzlich verantwortlich für die Organisation der Kolloquien-Reihe „Gemeinsam für eine moderne Bürgergesellschaft“.²⁸

Seit 30 Jahren engagiere ich mich in Reden und Veröffentlichungen für die innere Einheit Deutschlands (Vorträge, Erzählwerkstätten...). Ich denke, dass ich auf diese Weise wirksamer zum Zusammenwachsen und Zusammen-Wachsen von West und Ost unseres vereinigten Landes beitragen konnte als es im Rahmen der Geschichtsdidaktik möglich gewesen wäre. An einem Beispiel sei das angedeutet, dazu habe ich publiziert.²⁹

Seit 23 Jahren bin ich aktives Mitglied im „ost-west-forum Gut Gödelitz“, war in diesem gesamtdeutschen Bürgerverein 16 Jahre im Vorstand, habe 15 Abend-

²⁶ Szalai: Das Erbe von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der DDR (Anm. 21); ders.: Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR, in: Körber-Stiftung (Hrsg.): Offenes Geschichtslernen in einer geschlossenen Gesellschaft?, Berlin 1995, S. 17-45 und S. 237-423.

²⁷ Szalai, Wendelin/Mebus, Gudula: Ein Land – viele Religionen, Hamburg 1996.

²⁸ Szalai, Wendelin: Aktion Gemeinsinn e. V. Eine bürgerschaftliche Initiative mit Tradition, in: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): „aktiv und gemeinsam“, 3/1, S. 3; ders.: Ehrenamtliches Engagement und die Gesellschaft, in: ebd., 3/2, S. 1-2; ders./Vogel, Winfried: Veränderungen in unserer Gesellschaft – Veränderungen im Ehrenamt (Protokoll einer Tagung der Aktion Gemeinsinn e. V. am 12. Mai 1997), Bonn 1997; ders./Aktion Gemeinsinn e. V. (Hrsg.): Mitmachen statt zugucken, Bonn 1998.

²⁹ Szalai, Wendelin/Ripp, Winfried (Hrsg.): Dreizehn deutsche Geschichten. Erzähltes Leben aus Ost und West, Hamburg 1998; ders.: Ich bin auch Vertriebener, ich bin Ungarndeutscher, in: ders./von Friesen, Astrid (Hrsg.): Heimat verlieren – Heimat finden. Geschichten von Krieg, Flucht und Vertreibung aus einer Erzählwerkstatt in der Bürgerstiftung Dresden, Dresden 2002, S. 32-50; ders.: „Erzählt euch eure Biographien“ – ein Erfahrungsbericht, in: Warakomska, Anna/Pszczolkowski, Tomasz G. (Hrsg.): Erlebte und erinnerte Geschichte. Deutsch-polnische Biographien, Pułtusk 2014, S. 325-334.

veranstaltungen organisiert und moderiert, 55 Kunstausstellungen organisiert und die Laudationes gehalten.

Ich habe mich 1996 nach Tutzing und München von der Geschichtsdidaktik verabschiedet, bin aus der Konferenz für Geschichtsdidaktik und der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik ausgeschieden. Die Deutungshoheit auf diesem Feld war klar. Da wurde ich, wie die allermeisten DDR-Geschichtsmethodiker nicht mehr gebraucht, weder als Person noch mit meinen fachlichen Kompetenzen. Das „Erbe“ der DDR-Geschichtsmethodik wurde auf abzubauenen Altlasten reduziert.³⁰ Zweimal bin ich „rückfällig“ geworden und habe zu einigen Aspekten der DDR-Geschichtsmethodik publiziert.³¹

Was hätten Sie sich nach 1989 für die Geschichtsmethodik gewünscht?

Mein erster und wichtigster Wunsch: Die Chance, den Willen, den Mut und die Zeit für einen wirklichen Wandel unserer Geschichtsmethodik zu einer Geschichtsdidaktik mit ihrer wesenseigenen Mitverantwortung auch für die Ziele von historischer Bildung und Geschichtsunterricht. Das wäre ein nützlicher „Westimport“. Dieser Wandel müsste ein sinnvolles und nützliche ‚Erbe‘ aus DDR-Zeiten ermöglichen, die erfolgreiche Suche und Nutzung ostdeutscher Zukunftspotentiale. In einem dialektischen Sinne würde so die DDR-Geschichtsmethodik in einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik ‚aufgehoben‘.

Dieser Wunsch hat sich leider nicht erfüllt. So wie die DDR der Bundesrepublik Deutschland einfach beigetreten ist, so ist die DDR-Geschichtsmethodik der BRD-Geschichtsdidaktik beigetreten.

Ein zweiter Wunsch von mir hat mit meiner aktuellen Wahrnehmung der öffentlichen Wirksamkeit von Geschichtsdidaktik und ihrer Vertreter zu tun. Geschichtsdidaktiker sind für mich eine Art von Erinnerungsexperten. Sie befähigen Heranwachsende zu einem verantwortbaren Erinnern, einem solchem Umgang mit Geschichte.

Zum insgesamt unbefriedigenden Zustand von Bildung und Schule in unserem Staat gehören auch historische Bildung und Geschichtsunterricht. Mit großer Sorge beobachte ich eine zunehmende Geschichtsvergessenheit unserer Gesellschaft. Die Orientierung auf „Kriegstüchtigkeit“ statt auf Friedensfähigkeit ist dafür ein Ausdruck.

³⁰ Szalai: Das Erbe von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der DDR (Anm. 21).

³¹ Szalai: „Den ganzen Menschen formen...“ (Anm. 23); ders.: Veränderungen in der DDR-Geschichtsmethodik in den 1970er Jahren (Anm. 4).

In der lebhaften und konträren öffentlichen politischen Situation zu derartigen Problemen vermisse ich leider Stimmen der Geschichtsdidaktik. Fachhistoriker äußern sich gelegentlich in den Medien.

Ganz praktisch wäre die Behandlung der DDR-Zeit im Geschichtsunterricht zu befördern. Die Lehrer wären für Empfehlungen inhaltlicher und methodische Art und entsprechende Lehr- und Lernmittel dankbar. Aber vielleicht geschieht auf diesem Feld bereits mehr als mein begrenzter Einsichtsbereich zeigt.

Vielen Dank für das Gespräch.

HISTORISIERUNG

(RÜCK-)BLICKE AUF DIE GESCHICHTSMETHODIK DER DDR UND IHRE TRANSFORMATION. ÜBERLEGUNGEN ZUR GE- SCHICHTE VON GESCHICHTSMETHODIK UND GESCHICHTS- DIDAKTIK

Martin Buchsteiner

Vorbemerkung

Der Beitrag widmet sich zeitgenössischen und retrospektiven Blicken auf die Geschichtsmethodik der DDR und das in doppelter Weise. Zum einen werden sie in Bezug auf unterschiedliche Phasen der Geschichtsmethodik Gegenstand der Betrachtung sein, zum anderen wird es um Kontinuität und Wandel des Aufeinander- bzw. Zurück-Blickens gehen. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern die einzelnen Betrachtungen der Geschichtsmethodik und ihrer Transformation selbst einer Transformation unterliegen und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die gegenwärtige Geschichtsdidaktik und ihre Geschichtsschreibung ableiten lassen. Zunächst soll jedoch ein kurzer Überblick zur organisatorischen Struktur und den geographischen Standorten der (Geschichts-)Lehrer*innenbildung in der DDR gegeben werden, um eine spätere Einordnung zu erleichtern.

Phasen und Standorte der Lehrer*innenbildung in der DDR

In der DDR erfolgte die Ausbildung von (Geschichts-)Lehrpersonen bis 1953 an den Universitäten. Studiert wurden zwei Unterrichtsfächer und Pädagogik. Das Studium war auf sechs Semester angelegt.¹ Eine Ausnahme bildeten die „Neulehrer“, die in allen vier Besatzungszonen in Kursen qualifiziert wurden und die Lehrer*innen ersetzen sollten, die nach 1945 aufgrund propagandistischer Tätigkeiten, der Verstrickung oder aktiven Beteiligung an Verbrechen gegen die Menschlichkeit entlassen worden waren. In der sowjetischen Besatzungszone erfolgte die Ausbildung außerhalb der Hochschulen und dauerte vier bis acht Monate.²

¹ Siehe u. a. Coriand, Rotraud: Lehrerbildung in der DDR und den neuen Bundesländern, in: Németh, András (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform, Frankfurt/M. 2012, S. 73-90; Mebus, Sylvia: Zur Entwicklung der Lehrerausbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresdens. Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Frankfurt/M. 1999; Schiele, Eckhart: Hochschulreform und Lehrerausbildung in der DDR seit 1965, Berlin 1984.

² Siehe u. a. Ebert, Berthold/Egerland, Herbert: Vom Neulehrer zum sozialistischen Lehrer. Lehrerbildung in der DDR, in: Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Lehrer, Lehrerbild und Lehrerbildung,

Orientiert am sowjetischen Modell wurde 1953 die Ausbildung der Lehrpersonen neu strukturiert. Sie war zunächst auf Schularten, ab 1959 mit Einführung der Polytechnischen Oberschule (POS) bzw. ab 1971 mit Aufhebung der Differenzierung zwischen den Lehrbefähigungen für die POS und für die Erweiterte Oberschule (EOS), auf Schulstufen ausgerichtet. Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Klassen 1 bis 4 erfolgte seit 1953 an Instituten für Lehrerbildung und dauerte vier Jahre. Lehrpersonen für die Klassen 5 bis 10 studierten an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten. Lehrpersonen für die Klassen 9 bis 12 bzw. für Berufsschulen wurden an Universitäten und Technischen Hochschulen ausgebildet. 1969 wurde die Dauer des Studiums, die zunächst vier bzw. fünf Jahre betrug, einheitlich auf vier, 1982 einheitlich auf fünf Jahre, festgelegt. Zum Studium gehörten zehn Unterrichtsbesuche im 2. Studienjahr, ein „Ferienlager-Praktikum“ und das „Große Schulpraktikum“ von 27 Wochen im letzten Studienjahr. Einen an das Studium anschließenden Vorbereitungsdienst gab es nicht. Vorgesehen war eine Zeit der Bewährung, die die sogenannten Lehramtsanwärter*innen mit einer Lehrprobe abschlossen. Neben der Ausbildung zählte auch die Fort- und Weiterbildung zu den Aufgaben der „lehrerbildenden Einrichtungen“, die zu diesem Zweck mit den Pädagogischen Kreiskabinetten und Bezirkskabinetten für Unterricht und Weiterbildung kooperierten.³

In den 1980er Jahren gab es in der DDR 57 „lehrerbildende Einrichtungen“, davon 29 Institute für Lehrerbildung, neun Pädagogische Hochschulen, sechs Universitäten, drei Technische Hochschulen und eine Hochschule für Musik. An vier der Pädagogischen Hochschulen und den sechs Universitäten wurden Geschichtslehrpersonen ausgebildet (s. Tab. 1). An den einzelnen Standorten waren insgesamt ca. 100 Geschichtsmethodiker*innen tätig.⁴

Halle 2008, S. 69-77; Heinz, Jakob: Neulehrer in Mecklenburg und Vorpommern nach 1945, Schwerin 2011; Sperk, Alexander: „Wer will Volkslehrer werden?“ Die Ausbildung der Neulehrer in Köthen von 1945 bis 1950, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Landeskunde, Bd. 11 (2002), S. 166-195; Mertens, Lothar: Die Etablierung zuverlässiger Kader in den Schulen. Die Neulehrer in den Ländern der SBZ 1945-1949, in: Timmermann, Heiner (Hrsg.): Die DDR. Analysen eines aufgegebenen Staates, Berlin 2001, S. 283-296; Hohlfeld, Brigitte: Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945-1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat, Weinheim 1992.

³ Siehe u. a. Szalai, Wendelin: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld zwischen äußerer und innerer Disziplinierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (1994), B. 41, S. 31-39; Stamm, Klaus-Dieter: Stichworte von A bis Z zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR, Norderstedt 2010.

⁴ Vgl. Szalai, Wendelin: Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (I), in: Geschichte – Erziehung – Politik (GEP) 7 (1996), H. 4, S. 193-201, hier S. 199.

Bundesland	Institute für Lehrerbildung	Pädagogische Hochschulen (PH)	Universitäten (U) Technische Hochschulen (TH) Hochschule (HS)	Wissenschaftsbe- reiche Geschichts- methodik
Berlin	Berlin	-	Berlin (U)	Berlin
Brandenburg	Cottbus Frankfurt/Oder Potsdam	Potsdam		Potsdam
Mecklenburg- Vorpommern	Neubranden- burg Rostock Schwerin	Güstrow Neubranden- burg	Greifswald (U) Rostock (U)	Greifswald Rostock
Sachsen	Altenburg Auerbach Bautzen Chemnitz Leipzig Nossen Radebeul Rochlitz	Dresden Leipzig Zwickau	Leipzig (U) Karl-Marx-Stadt (TH) Dresden (U)	Dresden Leipzig (PH) Leipzig (U)
Sachsen-Anhalt	Aschersleben Bernburg Halle Köthen Magdeburg Quedlinburg Staßfurt Weißenfels	Halle-Köthen Magdeburg	Halle-Wittenberg (U) Magdeburg (TH)	Halle-Wittenberg Magdeburg (PH)
Thüringen	Eisenach Gotha Krossen	PH Erfurt- Mühlhausen	Jena (U) Weimar (HS)	Jena

	Meinigen			
	Nordhausen			
	Weimar			

Tab. 1: Standorte lehrerbildender Einrichtungen in der DDR nach heutigen Bundesländern⁵

Historiografische Blicke auf die Geschichtsmethodik

Die Geschichte der einzelnen Standorte, an denen es einen Wissenschaftsbereich Geschichtsmethodik gab, hat Wendelin Szalai 1994 überblicksartig dargestellt. Szalai (Jg. 1939) war von 1967 bis April 1992 Geschichtsmethodiker an der Pädagogischen Hochschule Dresden. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seines Beitrags war er Mitarbeiter eines auf zwei Jahre angelegten Forschungsprojektes der Körber-Stiftung zu den „Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker in der DDR“.⁶ Einführend heißt es: „Dieser kurze Beitrag kann nicht die Geschichte einer vergangenen und im doppelten Sinne abgeschlossenen Wissenschaftsdisziplin darstellen. Er will aus dem ganz persönlichen Blickwinkel eines Vertreters dieser nicht mehr existierenden Disziplin einige Überlegungen zum Erkunden von deren Vergangenheit und zum Umgang mit dieser anbieten.“⁷

Sein Wunsch, eine „umfassende rekonstruierende Beschreibung einerseits und ihre verantwortbare differenzierende Deutung andererseits“ möge in den kommenden Jahren folgen,⁸ blieb weitgehend unerfüllt. Die seitdem erschienenen Arbeiten sind schnell aufgezählt: 2003 legte Marko Demantowsky, der 1970 in Leipzig geboren wurde und 1990 auch dort mit dem Studium begann, eine Untersuchung zur Konstituierung der Geschichtsmethodik als akademische Disziplin vor, die den Bogen von 1945 bis 1970 spannt.⁹ Die im Zuge der Studie entstandene Bibliographie

⁵ Für die Zusammenstellung s. auch Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern: Wissenschaftsrat: Drucksache 328-91 (Juli 1991), in: ders. (Hrsg.): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin, 5 Bde., Teil 1, Köln 1992, S. 83-159, hier S. 96.

⁶ Siehe dazu: Körber-Stiftung (Hrsg.): Offenes Geschichtslernen in einer geschlossenen Gesellschaft? Von den „Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker“ als einem ambivalenten Bestandteil historischer Bildung in der DDR, Berlin 1995.

⁷ Szalai: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld (Anm. 3), S. 31.

⁸ Ebd. Siehe in diesem Zusammenhang auch: Szalai, Wendelin: Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR, in: Uffelman, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 30-60.

⁹ Demantowsky, Marko: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970, Idstein

geschichtsmethodischer Schriften veröffentlichte Demantowsky bereits 2000,¹⁰ einzelne der geführten Interviews mit Vertreter*innen der Geschichtsmethodik 2023.¹¹ Von den einzelnen Standorten sind lediglich zwei, Greifswald und Rostock, näher betrachtet worden. Die Beiträge stammen ebenfalls von in der DDR aufgewachsenen Personen, die – allerdings gut zehn Jahre später als Demantowsky geboren – ebenso in den neuen Bundesländern Geschichte auf Lehramt studierten.¹² Den Geschichtsunterricht, seine „Bedingungsfelder“ sowie die Zusammensetzung der Gruppe der Lehrer*innen und Schüler*innen untersuchte Saskia Handro, die 1969 in Leipzig geboren wurde und dort auch studierte.¹³

Noch weniger in den Blick genommen, ist bisher die Phase der Transformation der Geschichtsmethodik zwischen 1989 und 2000. Hier finden sich zwei Überblicksdarstellungen, eine von Sigrid Scholtijs (Jg. 1930)¹⁴ und eine von Friedemann Neuhaus (Jg. 1967),¹⁵ die ihren Schwerpunkt auf Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht legten.¹⁶ Scholtijs wuchs in der Bundesrepublik auf, Neuhaus ebenso wie

2003 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 15); siehe auch ders.: Die Wissenschaftsdisziplin als zeithistorischer Forschungsgegenstand. Zur Geschichte der DDR-Geschichtsmethodik, in: ders./Schönemann, Bernd (Hrsg.): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotentiale, Bochum 2004, S. 123-139; Demantowsky, Marko: Die Methodik des Geschichtsunterrichts in der SBZ und DDR. Zur Konstituierung einer akademischen Disziplin (1945-1970), in: Internationale Schulbuchforschung 22 (2000), H. 4, S. 499-500; ders.: Neubeginn oder Wiederanfang? Geschichtsdidaktik in SBZ und DDR 1945-1961, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945, Berlin 2008, S. 115-128.

¹⁰ Demantowsky, Marko: Das Geschichtsbewußtsein in der SBZ und DDR. Historisch-didaktisches Denken und sein geistiges Bezugsfeld (unter besonderer Berücksichtigung der Sowjetpädagogik). Bibliographie und Bestandsverzeichnis 1946-1973, Berlin 2000.

¹¹ Demantowsky, Marko/Siegl, Carina (Hrsg.): DDR-Geschichtspropagandisten: Berufsbiographische Interviews (1997-2001), Berlin/Bosten 2023.

¹² Buchsteiner, Martin: Innovation und Indoktrination. Die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald zwischen 1945 und 1990, in: Hegewisch, Nils/Spieß, Karl-Heinz/Stamm-Kuhlmann, Thomas (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald, Stuttgart 2015, S. 215-273; Reuter, Tino: Die Rostocker Geschichtsmethodik 1945-1962, in: Zeitgeschichte regional 21 (2017), H. 2, S. 51-66.

¹³ Siehe Handro, Saskia: Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945-1961), Weinheim 2002, hier S. 385.

¹⁴ Scholtijs, Sigrid: Der Umbruch im Geschichtsunterricht und in der Staatsbürgerkunde der ehemaligen DDR. Von der marxistisch-leninistischen Ideologie zur historischen und politischen Bildung, Aachen 1995.

¹⁵ Neuhaus, Friedemann: Geschichte im Umbruch. Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983-1993, Frankfurt/M., 1998; siehe auch ders.: Die Transformation des politischen Systems in Ostdeutschland und der Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 50 (1999), H. 7/8, S. 451-461; ders.: Geschichtsunterricht im Umbruch. Ostdeutsche Geschichtslehrerinnen und -lehrer vor und nach 1989, in: Deutschland Archiv 31 (1998), 5, S. 717-731.

¹⁶ Vgl. dazu auch Hasberg, Wolfgang: Rezension zu: Neuhaus 1998 (Anm. 15), in: Internationale Schulbuchforschung 21 (1999), H. 3, S. 293-296.

der Autor der regionalen Studie zur Transformation der Geschichtsmethodik an den Universitäten Rostock und Greifswald¹⁷ in der DDR. Dies gilt auch für Henning Schluß (Jg. 1968), der sich der Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern widmete¹⁸ und Lars Deile (Jg. 1975), der sich 2017 für das Aufeinandertreffen der Geschichtsmethodiker*innen und Geschichtsdidaktiker*innen bei deren Jahrestagungen interessierte.¹⁹ In diesem Zusammenhang sei auch der im Rahmen eines von Marko Demantowsky betreuten Promotionsvorhaben entstandene Beitrag von Friederike Volkmer-Tolksberg erwähnt, in dessen Mittelpunkt allerdings die Verbandsgeschichte der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) 1970 bis 1995 steht.²⁰

Auch wenn die Zuschreibung ostdeutsch als Charakterisierung der Mehrzahl der Perspektiven der hier erwähnten Untersuchungen, die v. a. historiographisch Akteure und Strukturen in den Blick nehmen, sicher undifferenziert ist,²¹ so lässt sich im Vergleich zu Beiträgen, die sich mit Inhalten und Zielstellungen freilich weniger der Geschichtsmethodik als vielmehr des Geschichtsunterrichts der DDR beschäftigen, doch ein Unterschied feststellen, was die geographische und damit auch biographische Herkunft der Autor*innen anbelangt. Für die frühen, d.h. zur Zeit der Zweistaatlichkeit unternommenen Überblicksdarstellungen verwundert dies wenig. Sie stammen mehrheitlich von Hans-Dieter Schmid (1941-2025) und Dieter Riesenberger (1938-2003).²² Interessant hingegen ist, dass nach 1989/90 entspre-

¹⁷ Buchsteiner, Martin: „Westimport“ oder Neuanfang? – Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern in der Transformation, in: *Zeitgeschichte regional* 20 (2016), H. 1, S. 56-71; ders.: Mehr als ein „Austausch des Türschildes“. Die Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen 1990 und 2005, in: Creuzberger, Stefan/Mrotzek, Fred/Niemann, Mario (Hrsg.): *Land im Umbruch, Mecklenburg-Vorpommern nach dem Ende der DDR*, Berlin 2018, S. 328-344.

¹⁸ Schluß, Henning: *Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern – Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation?*, Schwalbach/Ts. 2003; Nitsche, Martin/Buchsteiner, Martin: *Lernen Gesellschaften historisch? – Eine geschichtskulturelle Analyse von Geschichtslehrplänen aus Mecklenburg-Vorpommern zwischen 1991 und 2006*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 148-164.

¹⁹ Deile, Lars: *Grenzverletzungen? Das Aufeinandertreffen von Geschichtsmethodik Ost und Geschichtsdidaktik West Anfang der 1990er Jahre*, in: Fenske, Uta/Groth, Daniel/Weipert, Matthias (Hrsg.): *Grenzgang – Grenzgängerinnen – Grenzgänger. Historische Perspektiven. Festschrift für Bärbel P. Kuhn zum 60. Geburtstag*, St. Ingbert 2017, S. 255-268.

²⁰ Volkmer-Tolksberg, Friederike: *Zur Verbandsgeschichte der KGD 1970-1995*, in: Sauer, Michael u. a. (Hrsg.): *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*, Göttingen 2014, S. 333-348.

²¹ Zur Problematisierung der Zuschreibungen siehe u. a. Mau, Steffen: *Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt*, Berlin 2024, bes. S. 74-85.

²² Siehe u. a. Schmid, Hans-Dieter: *Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung*, Stuttgart 1979 (Anmerkungen und Argumente zur historisch-politischen Bildung, Bd. 25); ders.: *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR*, in: Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts 1500-1980*, Düsseldorf 1982, S. 313-348;

chende Überblicksdarstellungen ausschließlich von Autor*innen geschrieben wurden, die in der Bonner Republik sozialisiert worden waren. Neben dem Bielefelder Joachim Rohlfes (Jg. 1929)²³ und dem seit 1980 an der FU Berlin lehrenden Horst Gies (Jg. 1938)²⁴ zählen hierzu die Bamberger Geschichtsdidaktiker*innen Wolfgang Protzner (Jg. 1942), Alexandra Neubauer (Jg. 1967) und Christel Schuster (Jg. 1959).²⁵ In diese Reihe von Rückblicken gehört auch die 1996 an der TU Braunschweig erfolgreich verteidigte Dissertation von Heike Christina Mätzing (Jg. 1959),²⁶ die ebenfalls in der Bundesrepublik aufgewachsen ist. Alle fokussieren mehr oder weniger die ideologische „Zwangsjacke“²⁷ der Geschichtsmethodik.

Holger Thünemann, 1978 in Krefeld geboren, bezeichnet 2009 diese Phase in Anlehnung an Bernd Schönemann, der 1954 in Cuxhaven geboren und 1993 an die Universalität Leipzig berufen worden war, als Zeit der „undifferenzierten ‚Ferndiagnosen‘“.²⁸ Mit dessen Beitrag „Historisches Lernen und Geschichtsmethodik

ders.: Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR, in: Fischer, Alexander/Heydemann, Günter (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in der DDR, Bd. 1: Historische Entwicklung, Theoriediskussion und Geschichtsdidaktik, Berlin 1988, S. 435-458; Riesenberger, Dieter: Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen, Göttingen 1973 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 376/77); ders.: Die soziale Funktion des Geschichtsunterrichts in der DDR, in: Jäckel, Eberhard (Hrsg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, S. 343-356. Siehe auch Wolf, Hans-Georg: Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR, 1968-1978. Geschichtsunterricht zwischen Politik und Geschichtswissenschaft, 3 Bde., Paderborn 1978/79; Riesenberger, Dieter/Tauch, Max: Geschichtsmuseum und Geschichtsunterricht. Analysen und Konzepte aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR, Düsseldorf 1980.

²³ Rohlfes, Joachim: Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke. Kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat, in: GWU 41 (1990), H. 11, S. 705-719.

²⁴ Gies, Horst: Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik, in: GWU 40 (1989), H. 10, S. 618-625; ders.: Geschichtskultur und Geschichtsmethodik in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. Erweiterte Dokumentation der Tagung Geschichtsunterricht in Deutschland 22.-25. Oktober 1990, Baden-Baden 1991, S. 30-42; ders.: Umerziehung oder Erneuerung? Zum Umbruch historischen Lehrens und Lernens in der DDR 1989/90, in: Corni, Gustavo/Sabrow, Martin (Hrsg.): Die Mauern der Geschichte. Historiographie in Europa zwischen Diktatur und Demokratie, Leipzig 1996, S. 118-137; ders.: Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht der DDR, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 18 (1997), H. 1, S. 51-57.

²⁵ Protzner, Wolfgang/Neubauer, Alexandra/Schuster, Christel: Der Geschichtsunterricht in der DDR als Instrument der SED-Politik, in: APuZ 43 (1993), B. 29/30, S. 42-51.

²⁶ Mätzing, Heike Christina: Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR, Hannover 1999.

²⁷ Rohlfes: Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke (Anm. 23).

²⁸ Thünemann, Holger: Geschichte für heute? Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR, in: Geschichte für heute 3 (2009), S. 16-26, hier S. 17. Für das Zitat im Zitat vgl. Schönemann, Bernd: Historisches Lernen und Geschichtsmethodik in der SBZ/DDR als Gegenstand und Problem geschichtsdidaktischer Forschung, in: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im

in der SBZ/DDR als Gegenstand und Problem geschichtsdidaktischer Forschung“ sei diese Phase, so Thünemann, „eindeutig“ zu Ende gegangen. Als Beleg dafür führt er die Arbeiten von Mätzing, Demantowsky und Handro an. Die von Thünemann getroffene Feststellung, dass „wir über die Geschichte der Geschichtsmethodik und des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR inzwischen besser informiert sind als über die entsprechenden Themenfelder für die alte Bundesrepublik“,²⁹ mag damals eine gewisse Berechtigung gehabt haben, heute gilt sie nicht mehr.³⁰ Die Geschichte der Geschichtsmethodik der DDR stellt jenseits überblicksartiger Schwerpunktsetzungen auf die systemstabilisierende Rolle bzw. die ideologische Indienstnahme nach wie vor ein Desiderat dar. Und selbst in Bezug auf normative Setzungen ist v. a. durch die Untersuchung zum Einfluss gesellschaftspolitischer Normierungen auf Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, die Bodo von Borries 2021 vorgelegt hat, gegenwärtig mehr über die alte und neue Bundesrepublik als über die DDR bekannt.³¹

Rückblicke auf inhaltliche Schwerpunkte, Forschungsansätze und -ergebnisse der DDR-Geschichtsmethodik

Neben historiographischen Darstellungen finden sich unter den Rückblicken auf die DDR-Geschichtsmethodik auch einzelne Untersuchungen zu deren empiri-

historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997, S. 183-202, hier S. 191.

²⁹ Thünemann: Geschichte für heute? (Anm. 28), S. 17.

³⁰ Siehe dafür u. a. Kuss, Horst: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik. Zur Entstehung der neuen Geschichtsdidaktik und zur Reform des Geschichtsunterrichts seit 1970, in: Uffelman/Klose/Mütter: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 8), S. 61-81.; Sabrow, Martin: Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen 2 (2005), H. 2 [<https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4668> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2025)]; Hasberg/Seidenfuß: Modernisierung im Umbruch (Anm. 9); John, Anke: Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren, in: Barricelli, Michele/Becker, Axel/Heuer, Christian (Hrsg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert, Schwalbach/Ts. 2011, S. 192-213; Sandkühler, Thomas: Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, Göttingen 2014; ders.: Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation. Diskurse der Disziplin im zeitgeschichtlichen Kontext um 1970, in: Sauer u. a.: Geschichtslernen in biographischer Perspektive (Anm. 20), S. 313-332; Heuer, Christian: Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis „der“ Geschichtsdidaktik, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 32 (2021), H. 2, S. 35-55.

³¹ von Borries, Bodo: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse 1959/60 - 2019/20, Frankfurt/M. 2021. Siehe dazu auch ders.: Von gesinnungsbildenden Erlebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von Geschichtslernen in Deutschland, in: Uffelman/Klose/Mütter: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 8), S. 67-92.

schen Arbeiten,³² theoretischen Überlegungen³³ und zur Geschichtserzählung, als einer der zentralen Form der methodischen Vermittlung.³⁴ Den größten Anteil dieser v. a. nach 1990 entstandenen Untersuchungen machen Analysen zu einzelnen „Unterrichtsmitteln“ und Schulbüchern der DDR aus.³⁵ In den Blick gerieten auch Unterrichtsvideographien, die für Lehrzwecke angefertigt, Rückschlüsse auf (Aus-)Bildungsziele erlauben.³⁶ Dass unter den hier betrachteten Studien jene do-

³² Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht, 2 Bde., Neuried 2001.

³³ Nitsche, Martin: „Die breite Masse [...] zur Leitung [...] befähigen.“ Theorie und Empirie der Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen Idealismus und Indoktrination (1960 bis 1990), in: Hegewisch/Spieß/Stamm-Kuhlmann: Geschichtswissenschaft in Greifswald (Anm. 12), S. 273-291; siehe in diesem Zusammenhang auch Gies, Horst: Die Rolle der Gefühle im Geschichtsunterricht des Dritten Reiches und der DDR, in: GWU 46 (1995), S. 127-141; Deziert komparatistisch angelegt: Hasberg, Wolfgang: Begriffslernen im Geschichtsunterricht oder Dialog konkret, in: GEP 6 (1995), H. 3, S. 145-159 und H. 4, S. 217-227.

³⁴ Bonna, Rudolf: Die Erzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR, Bochum 1996 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 27.1).

³⁵ Siehe dazu Jeismann, Karl-Ernst/Kosthorst, Erich: Deutschlandbild und deutsche Frage in den geschichtlichen Unterrichtswerken der DDR, Oldenburg 1984; Schörken, Rolf: Didaktische Mechanismen im DDR-Lehrbuchwerk „Geschichte 5-10“, in: GWU 43 (1992), H. 2, S. 93-110; Schwalm, Eberhardt: Unhistorische Betrachtungsweise. Eine Entgegnung auf den Aufsatz von Rolf Schörken, in: GWU 44 (1993), S. 331-335; Schörken, Rolf: Die Aufarbeitung kommt erst auf uns zu. Eine Antwort an Eberhardt Schwalm, in: ebd., S. 336-338; Voit, Hartmut: Deutsch-deutsche Feindbilder: Die Darstellung der „anderen“ im Geschichtsunterricht des geteilten Deutschlands, in: Uffelman/Klose/Mütter: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 8), S. 93-104; Kneile-Klenk, Karin: Der Nationalsozialismus in Unterrichtsfilm und Schulfernsehsendungen der DDR, Weinheim 2001; Fischer, Jens: Geschichte im Dienste der Politik. Die Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in den Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR von 1959-1989, Frankfurt/M. 2004; Schluß, Henning/Jehle, May: „Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension der Schola-Schallplatte, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013), H. 2, S. 163-179; mit Blick auf einzelne Epochen: Wolf, Hans-Georg: „Die Alte Geschichte im Geschichtsunterricht der SBZ/DDR und die Einführung der marxistischen Formationstheorie“, in: Stark, Isolde (Hrsg.): Elisabeth Charlotte Welskopf und die Alte Geschichte in der DDR. Beiträge der Konferenz vom 21. bis 23. November 2002 in Halle/Saale, Stuttgart 2005, S. 126-133.

³⁶ Schluß, Henning/Jehle, May: Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung, Wiesbaden 2013; Jehle, May/Schluß, Henning: Der Mauerbau im Medium der Schola-Schallplatte und ihr Einsatz einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde, in: Matthes, Eva/Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Der Mauerbau 1961. Bildungsgeschichtliche Einsichten, Bad Heilbrunn 2013, S. 129-160; Reh, Sabine/Jehle, May: Visual history of education. Audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR, in: Corsten, Michael/Pierburg, Melanie (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht, Weinheim 2020, S. 348-370; Jehle, May: Repräsentationen des Historischen. Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR und der Bundesrepublik, in: Studienkreis Rundfunk und Geschichte (Hrsg.): Geschichte(n), Repräsentationen, Fiktionen. Medienarchive als Gedächtnis- und Erinnerungsorte, Köln 2016, S. 163-175; Schluß, Henning: Geschichte ist machbar. Zur Videoaufzeichnung eines Geschichtsunterrichts in der DDR, in: ders.: Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische FWU-DVD, Grünwald 2005; ders.: Unterricht in der DDR. Die

minieren, die stärker historiographisch angelegt sind, mag einerseits damit zusammenhängen, dass die Annahme vorherrschte, die „Geschichtsdidaktik der DDR“ sei „im Hinblick auf eine aktuelle Standortbestimmung bedeutungslos“, wie der Göttinger Geschichtsdidaktiker Michael Sauer 2004 formulierte.³⁷ Andererseits mag das aber auch darin begründet sein, dass Ansätze und Ergebnisse der Geschichtsmethodik wiederum auf ihre „starke normative Prägung“ und ihre ideologische Funktion in der Systemauseinandersetzung reduziert werden, etwa im Beitrag von Bernd Schönemann zum „Geschichtsbewusstsein“ im Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts.³⁸ Die sich darin dokumentierende Vorstellung der Geschichtsmethodik als Kontrapunkt wird durch den Blick auf „Unterrichtsmittel“, Schulbücher und Unterrichtsvideographien aufgegriffen und fortgeschrieben, da sie ohne Frage als Beleg für die ideologische Ausrichtung und den Einfluss parteipolitischer Vorgaben genommen werden können. Dabei ließe sich die Entwicklung von „Unterrichtsmitteln“ durch Geschichtsmethodiker*innen auch als Ausweis ihrer Forschung zur Operationalisierung von Lerntätigkeiten lesen, die freilich nicht einer Differenzierung diene, sondern für die politische Anforderung einer umfassenden Werteerziehung im Fachunterricht in Dienst genommen wurde. Obwohl die Geschichtsmethodik – so sehr sich ihre Vertreter*innen auch bemühten – dieser politischen Aufgabe nicht gerecht zu werden vermochte,³⁹ lässt sich der Grad ihrer Professionalisierung, Fähigkeiten, Kenntnisse und Werte zu vermitteln, daran ermesen, dass viele Geschichtsmethodiker*innen nach 1990 in

Geschichte einer Geschichtsstunde zum Mauerbau, in: Barkleit, Gerhard/Kwiatkowski-Celofiga, Tina (Hrsg.): Verfolgte Schüler – gebrochene Biographien. Zum Erziehungs- und Bildungssystem der DDR, Dresden 2008, S. 43-58; siehe in diesem Zusammenhang auch Jehle, May: Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993, Bad Heilbrunn 2022.

³⁷ Sauer, Michael: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik, in: GWU 55 (2004), S. 212-232, hier S. 212, Anm. 1. Ein eindrückliches Beispiel liefert hier die 1997 in der GWU geführte Diskussion um die Geschichtserzählung, in der sämtliche Beiträge von in der Bundesrepublik sozialisierten Geschichtsdidaktikern stammen, die sämtlich ohne Bezüge zur Geschichtsmethodik der DDR auskommen. Vgl. Hasberg, Wolfgang: Klio im Geschichtsunterricht. Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht?, in: GWU 48 (1997), S. 708-726; Schörken, Rolf: Das Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Augenmaß, in: ebd., S. 727-735; Rösen, Jörn: Geschichtserzählung, in: ebd., S. 736-743; für den Blick der Geschichtsmethodik auf diese Ansätze siehe Szalai, Wendelin: Die Geschichtserzählung modernisieren, in: GEP 6 (1995), H. 2, S. 127-130.

³⁸ Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 98-111, hier S. 100; für eine Ausnahme vgl. Hasberg: Begriffslernen im Geschichtsunterricht (Anm. 33).

³⁹ Siehe u. a. Schubarth, Wilfried/Wermes, Hans: Zur Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts. Ergebnisse einer soziologischen Befragung, in: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde, Berlin 32 (1990), 1, S. 35-39.

den Schulbuchverlagen der Bundesrepublik ein neues Aufgabenfeld fanden und auch die von ihnen vor 1989 entwickelten Tafelbilder und Unterrichtshilfen in den alten wie neuen Bundesländern nachgefragt blieben.⁴⁰

(Rück-)Blicke auf die Geschichtsmethodik in der Transformation

Die Unterscheidung zwischen einer Anpassung an die normativen und ideologischen Vorgaben einerseits und wissenschaftlichen Innovationen andererseits, heißt nicht, zu entschuldigen, dass sich die Disziplin ‚in Dienst nehmen ließ‘ oder Vertreter*innen ‚ihren Dienst anboten‘, was grundsätzlich für alle Unterrichtsfächer und Wissenschaftsdisziplinen und dass dann auch zu allen Zeiten gilt. Dass die Geschichtsmethodik – ebenso wie die Geschichtswissenschaft und die Mehrzahl der Geisteswissenschaften der DDR – als systemstabilisierend und belastet galt, zeigt jedoch im Vergleich mit den mehrheitlich ganz anders wahrgenommenen Naturwissenschaften, dass die Attribute systemstabilisierend und belastet v. a. auf die Möglichkeiten bezogen wurde, Normen und Werte zu tradieren, die den Geisteswissenschaften inhärent sind. Wenig deutlich wird auf diese Weise jedoch, inwiefern einzelne Wissenschaftler*innen Freiräume suchten und sich und anderen schufen oder Machtstrukturen nutzten, um andere Personen zu unterdrücken oder zu unterstützen. Neben einer aus ethischen oder politischen Gründen erfolgten Gleichsetzung von Sprache und Inhalten einerseits und Methoden und Erkenntnissen andererseits, legitimierte den Personalabbau in der Lehrerbildung wie generell im Bildungsbereich nach 1989 auch die grundsätzliche Disqualifizierung wissenschaftlicher Arbeiten, so sie – was aus Sicht vieler in Ost und West auf die Geisteswissenschaften zutraf – in einem von Schuld belasteten Kontext entstanden waren. Die Begründung des Personalabbaus in den Geisteswissenschaften mit empfundenen oder realen Sparzwängen findet sich seltener.⁴¹ Peer Pasternack gilt dies als „paradoxe Intervention“: „Mit der Begründung, Wissenschaft und Politik

⁴⁰ Siehe dazu den Beitrag von Günter Kosche in diesem Band. Siehe auch Schneider, Gerhard: Von „Wissenschaftsunion“ noch keine Spur. Ein Semester Geschichtsdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle, in: Muszynski, Bernhard (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in Deutschland. Erfahrungen und Perspektiven bei der Integration der gesamtdeutschen Hochschullandschaft, Opladen 1993, S. 142-166, hier S. 151; Schönemann: Historisches Lernen und Geschichtsmethodik in der SBZ/DDR (Anm. 28), S. 195; zur ‚Renaissance‘ der Publikationen „Tafelbilder im Geschichtsunterricht“ siehe deren Neuauflage: Osburg, Florian: Tafelskizzen für den Geschichtsunterricht. 260 Tafelbilder, Frankfurt/M. 1994.

⁴¹ Siehe dazu u. a. Szalai: Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (Anm. 4) und ders.: Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (II), in: GEP 7 (1996), H. 5, S. 257-261, hier Teil I, S. 199: „Mit dem Übergang zur zweiphasigen Lehrerbildung mußte zwangsläufig vor allem der im Mittelbaubereich entstehende Personalüberhang abgebaut werden“; Siehe auch Schneider: Von „Wissenschaftsunion“ noch keine Spur (Anm. 40), S. 158 und S. 149.

zu trennen, wurden Wissenschaft und Politik noch einmal explizit zusammengeführt“.⁴²

Von den 1989 ca. 100 in der Geschichtsmethodik tätigten Personen verblieben „kaum mehr als eine Handvoll“.⁴³ Einige wurden verrentet oder konnten in den Vorruhestand gehen. Viele wurden arbeitslos, landeten auf sogenannten ABM- oder Projektstellen. Einige konnten, so sie als „Lehrer im Hochschuldienst“ angestellt waren, an die Schule zurückkehren, andere orientierten sich beruflich ganz neu. Übernommen, wie die Wiedereinstellung nach der zuvor erfolgten Entlassung sämtlicher Wissenschaftler*innen der DDR, genannt wurde, wurden v. a. Vertreter*innen des Mittelbaus. „Von den Hochschullehrern ist niemand übriggeblieben“, stellte Szalai 1994 fest.⁴⁴

Diese Phase der Geschichte der Geschichtsmethodik ist, wie erwähnt, kaum erforscht. Dabei ist sie gerade mit Blick auf eine deutsch-deutsche Geschichte der Geschichtsdidaktik spannend, oblag die wissenschaftliche Begutachtung der Geschichtsmethodiker*innen, die sich um eine Wiedereinstellung bemühten, doch fast ausschließlich Personen, die in der Bundesrepublik sozialisiert worden waren. Dass es an dieser Phase wenig Interesse gibt, hängt sicherlich auch damit zusammen, dass „der aus wirtschaftlich-finanziellen Gründen erfolgte [...], primär politisch begründete (und so nur in Ostdeutschland mögliche!) Elitenaustausch [...] von der einstigen DDR-Geschichtsmethodik, die unterwegs war, eine Geschichtsdidaktik zu werden, kaum mehr etwas übriggelassen“ habe, wie Szalai 1996 urteilte.⁴⁵ Zwölf Jahre später stellten Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß, beide in der Bundesrepublik geboren und dort sozialisiert, fest, dass „die gesamte Geschichtsmethodik der DDR [...] inzwischen im Diskurs nicht mehr sichtbar ist“.⁴⁶

Dabei wünschten sich Szalai und andere Geschichtsmethodiker*innen – ebenso wie viele in anderen gesellschaftlichen Bereichen der DDR auch –, dass die Entmachtung der SED zu Debatten führe, die, nicht nur die in der DDR etablierten Logiken, sondern auch die der Bundesrepublik in Frage stellen und zu etwas Neuem führen würden. In diesem Bemühen finden sich auf Seiten der Geschichtsmethodik und hier besonders prominent von Szalai,⁴⁷ (selbst-)reflexive Standort-

⁴² Siehe u. a. Pasternack, Peer: Erfolge und andere Resultate. Der ostdeutsche Wissenschaftsumbau von seinem Ende her betrachtet, in: von Kocka, Jürgen/Weber, Corina/von Bilavsky, Jörg (Hrsg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Bilanz und offene Fragen, Berlin 2010, S. 60-68, hier S. 61.

⁴³ Szalai: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld (Anm. 3), S. 31-39, hier S. 31.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Szalai: Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (Anm. 4), S. 199.

⁴⁶ Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Geschichtsdidaktik historisch. Eine Einführung, in: Hasberg/Seidenfuß: Modernisierung im Umbruch (Anm. 9), S. 13-21, hier S. 15.

⁴⁷ Szalai, Wendelin: Vergangenheitsbewältigung im Spannungsfeld von Lebenslauf und

bestimmungen,⁴⁸ die Kontexte und Bedingungen der Geschichtsmethodik in der DDR sichtbar zu machen versuchten und darüber zu einem Nachdenken über Identität und Identitätskonstruktionen v. a. in Ostdeutschland führten.⁴⁹ Bernd

Geschichte in: Calließ, Jörg (Hrsg.): Lebenslauf und Geschichte, Rehburg-Loccum 1992 (Loccum Protokolle, Bd. 63), S. 311-319; ders.: Der Ehrliche ist der Dumme?“ Ein autobiographischer Versuch, in: Horch und Guck 5 (1996), S. 47-53; ders.: In der Wahrheit leben, in: Rip, Wilfried/Szalai, Wendelin (Hrsg.): Dreizehn deutsche Geschichten. Erzähltes Leben aus Ost und West, Hamburg 2002, S. 42-69; ders.: Die DDR-Geschichtsmethodik und ihre Spannungsfelder – Bericht eines Zeitzeugen, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung 22 (2000), H. 4, S. 475-480; ders.: „Den ganzen Menschen formen...“. Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Dresden – Erinnerungen eines Beteiligten, in: Dresdner Hefte 27 (2009), H. 97, S. 75-84; ders.: Veränderungen in der DDR-Geschichtsmethodik in den 1970er Jahren. Erinnerungen eines Beteiligten, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrung in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Berlin 2015 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 9), S. 191-204.

⁴⁸ Siehe u. a. die Beiträge von Hans Wermes und Wolfgang Zschietzschmann, in: Jung, Horst-Wilhelm u. a. (Hrsg.): Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen, Hamburg 1991; Diere, Horst: Methodik des Geschichtsunterrichts im Osten Deutschlands. Ein Rückblick, in: Stüssmuth: Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland (Anm. 24), S. 43-54; Wermes, Hans: Geschichte lehren – historisch denken lernen, Leipzig/Eibau 1992-1993; Treichel, Heinz: „Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst der Vergangenheitsbewältigung, in: GEP 4 (1993), H. 2, S. 73-78; Resch, Carmen: Von der Geschichtsmethodik zur Geschichtsdidaktik. Gedanken einer Betroffenen, in: GEP 4 (1993), H. 3, S. 145-148; Wermes, Hans: Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen, in: GEP 4 (1993), H. 9, S. 518-523; Kruppa, Reinhold: Der Geschichtsunterricht vor der Wende, in: GEP 4 (1993), H. 11, S. 644-658; Röska, Günter: Überall wird nur mit Wasser gekocht, in: ebd., S. 658; Feldmann, Annette: Kein Konferenzbericht. DDR-Geschichtsmethodik unter der Lupe wissenschaftlicher Reflexion, in: GEP 4 (1993), H. 12, S. 765; Sänger, Heinz: Heilsame Selbstkritik oder heillose Selbstaufgabe?, in: GEP 5 (1994) H. 6, S. 367-373; Zückert, Gudula: Historisches Lernen mit einer beschädigten Identität, in: Uffelman/Klose/Mütter, Bernd: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 8), S. 139-151; Klose, Dagmar: Geschichtsdidaktik zwischen Legitimationszwang und Hyperdisziplin, in: Berichte des Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam 15 (1996), S. 73-84; dies.: Strom des Lebens – Strom der Erkenntnis, in: Hasberg/Seidenfuß: Reform – Erfahrung – Innovation (Anm. 47), S. 97-109.

⁴⁹ Szalai, Wendelin: Wie „funktionierte“ Identitätsbildung im DDR-Geschichtsunterricht? (I), in: GEP 4 (1993), H. 9, S. 505-507 und Teil II, in: ebd., H. 10, S. 577-580; auch in: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15), S. 58-108; Klose, Dagmar: Reflexionen ostdeutscher Abiturienten über Geschichte. Seismograph für das gesellschaftliche Bedingungs-feld, in: ebd., S. 109-136; Strempler, Sigrid: Der Umgang der Ost-Deutschen mit ihrer Geschichte im Unterricht während der Zeit der Zweistaatlichkeit. Die liberale und demokratische Bewegung des Vormärz, in: ebd., S. 148-166; Möhring, Gabriele/Wollschläger, Antonius: Der Umgang der Ost-Deutschen mit ihrer Geschichte im Unterricht während der Zeit der Zweistaatlichkeit. Die Weimarer Republik, in: ebd., S. 217-227; Klose, Dagmar: Prägungen und Wandlungen ostdeutscher Identitäten, in: APuZ 41 (1994), B. 41, S. 3-11; Szalai, Wendelin: Geschichtsbewußtsein und Feindbilder. Stand und Perspektiven in „Deutschland-Ost“, in: Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichte ohne Feindbild? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989, Erlangen 1992, S. 75-94.

Schönemann interpretierte diese Versuche als „Apologien aus Betroffenheit“.⁵⁰ Uwe Uffelmann, seit 1971 Geschichtsdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und von 1989 bis 1999 Vorstandsvorsitzender der KGD, sah in den Reflexionen hingegen die Chance, Geschichtsmethodik und Geschichtsdidaktik zusammenzuführen. Er sah es als eine zentrale Aufgabe der Geschichtsdidaktik an, für das wiedervereinigte Deutschland, insbesondere für „die Ostdeutschen“, neue Identitätsangebote zu entwickeln, „die nicht verdächtig sind, Westimport zu sein, sozialistische Modelle nicht diskreditieren und auch für die Westdeutschen akzeptabel sind“.⁵¹ In diesem Kontext erschienen ihm die Ansätze der „ostdeutsche[n] Vertreter der Geschichtsdidaktik“, von denen er besonders Dagmar Klose hervorhob, insofern lohnend, als dass sie „befriedigendere Antworten auf die alte Fragestellung“ zu liefern versprochen, „wie historische Vorstellungen erinnert werden und wie wissenschaftlich kontrolliertes Erinnern veranlasst werden kann“.⁵² Tatsächlich gelang ein wissenschaftlicher Austausch, der in mehreren gemeinsamen Beiträgen⁵³ und zwei größeren wissenschaftlichen Tagungen mündete.⁵⁴

Für Bernd Mütter und andere seiner westdeutschen Kolleg*innen⁵⁵ war der Wunsch nach Austausch Zeichen dafür, dass „die Wiedervereinigung keineswegs eine starke und erfolgreiche Geschichtsdidaktik West und eine abgewirtschaftete Geschichtsmethodik Ost zusammengeführt hat, sondern in mancherlei Hinsicht zwei Disziplinen, die beide in der Krise steckten und stecken, wenn auch in unterschiedlichen Dimensionen“.⁵⁶ „Gemeinsam“, so sah es Uffelmann, seien „die Ge-

⁵⁰ Schönemann: Historisches Lernen und Geschichtsmethodik in der SBZ/DDR (Anm. 28), S. 191.

⁵¹ Uffelmann, Uwe: Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik, in: APuZ (1994), B. 41, S. 12-20, hier S.19.

⁵² Ebd.

⁵³ Siehe Klose, Dagmar/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch, Idenstein 1993 (Forschen – Lehren – Lernen, Bd. 7); Uffelmann, Uwe: Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht (I), in: GEP 5 (1994), H. 4, S. 289-301; ders.: Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht (II), in: ebd., H. 6, S. 361-373.; Klose, Dagmar/Lompscher, Joachim: Historisches Lernen und Psychologie, in: ebd., H. 9, S. 505-514.

⁵⁴ Uffelmann: Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik (Anm. 51); Uffelmann/Klose/Mütter: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 8); Voit: Geschichte ohne Feindbild? (Anm. 49).

⁵⁵ Tiemann, Dieter: Die deutsche Einheit als Herausforderung der Geschichtsdidaktik, in: Das Parlament 40 (1991), S. 15; Mütter, Bernd: Die Wiedervereinigung Deutschlands als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 19 (1998), H. 1, S. 66-82.

⁵⁶ Zitiert nach Uffelmann: Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik (Anm. 51), S. 12-20, hier S. 13. Zur ‚Krise‘ der Geschichtsdidaktik siehe u. a. von Borries, Bodo: Krise und Perspektiven der Geschichtsdidaktik. Eine persönliche Bemerkung, in: Geschichte lernen 3 (1990), H. 15, S. 2-5; Rohlfes, Joachim: Die zwei Standbeine der Geschichtsdidaktik, in: Geschichte lernen 3

schichtsdidaktiker aus den alten und neuen Bundesländern gehalten, eine konsensfähige Geschichte des historischen Lernens zu erarbeiten, ohne die es keine tragfähige Basis für eine neue gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik gibt.“⁵⁷ Mehr als eine Auflistung „gemeinsame[r] Forschungsaufgaben“, darunter die „Weiterentwicklung der Theorie des historischen Lernens unter Ausdifferenzierung der Determinanten des Geschichtslernens von den lernenden Subjekten“, der „Entwicklung einer Geschichtsmethodik, die der Spezifik historischen Lernens entspricht“, der „Erschließung der emotionalen Dimension des Geschichtsbewusstseins“, der „Erforschung der ontologischen Entwicklung des Geschichtsbewusstseins“ und der „Ermittlung und Gewichtung der Entstehungsfaktoren von Geschichtsbewusstsein in den Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen des Unterrichts“,⁵⁸ gelang jedoch zumindest in den 1990er Jahren kaum. Die „gesamtdeutsche Neubewertung der theoretischen Erschließung des Geschichtsbewusstseins“ blieb ebenso ein Wunsch, wie die gemeinsame „Intensivierung empirischer Erforschung zur Erprobung und Modifizierung bisheriger und neuer Theoriekonstrukte“.⁵⁹ Einen Ansatz bot das Forschungsprojekt „Kindlich-Jugendliches Geschichtsbewusstsein in Ost- und Westdeutschland“, in das Bodo von Borries viele Geschichtsmethodiker*innen einbezog⁶⁰ und einige von ihnen, wie Christina Böttcher, Günter Kosche oder Wendelin Szalai, nebenbei in Kontakt mit der Körber-Stiftung brachte, aus dem sich eine Mitarbeit im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten oder in anderen Projekten ergab.⁶¹

In den Anfängen stehen geblieben waren auch Versuche, Ziele des Geschichtsunterrichts neu zu bestimmen. Die Tagung, die im Oktober 1990 als Gemeinschaftsprojekt der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wurde, blieb eine einmalige Veranstaltung.⁶² Neben den Bemühungen um eine Neubewertung, die die eigene Position einbezieht,⁶³ finden sich in den 1990er Jahren neben den bereits erwähnten Über-

(1990), H. 18, S. 4-5; Rösen, Jörn: Geschichtsdidaktik heute. Was ist und zu welchem Ende betreiben wie sie (noch)?, in: Geschichte lernen 4 (1991), H. 21, S. 14-19.

⁵⁷ Uffelmann: Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik (Anm. 51), S. 19.

⁵⁸ Uffelmann, Uwe: Geschichtsdidaktik im vereinten Deutschland. Einführung in die Tagung, in: Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung, Vermittlung, Rezeption, Frankfurt/M. 1994, S. 17-24, hier S. 22.

⁵⁹ Ebd., S. 21.

⁶⁰ von Borries, Bodo: Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990, Pfaffenweiler 1992; ders.: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim u. a. 1995.

⁶¹ Siehe dazu Anm. 6 sowie die Beiträge von Günter Kosche und Wendelin Szalai in diesem Band.

⁶² Süßmuth: Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland (Anm. 24).

⁶³ Siehe u. a.: Kuss, Horst: Historisches Lernen im Wandel. Geschichtsdidaktik und

blicksdarstellungen, Kommentierungen ostdeutscher Entwicklung, insbesondere im Bereich der Lehrplanentwicklung, die ebenfalls aus der Feder von in der Bundesrepublik sozialisierten Geschichtsdidaktikern stammten und ebenso die ideologische Indienstnahme der Geschichtsmethodik fokussierten.⁶⁴ Der Versuch „Geschichtsdidaktische Diskurse“ in Ost und West zusammenzuführen,⁶⁵ endete ernüchternd, was auch daran gelegen haben mag, dass lediglich zwei Vertreterinnen der Geschichtsmethodik, Dagmar Klose und Christina Böttcher, eine bescheidene Aufnahme in den Kreis derer fanden, die Debatten zu bestimmen und setzen vermochten, wenn Handbuchbeiträgen diese Funktion zugesprochen wird.⁶⁶

Dass es nicht gelang, eine gemeinsame Geschichtsdidaktik zu entwickeln oder aber die Geschichtsmethodik als Denkschule innerhalb einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik zu entwickeln,⁶⁷ lässt sich somit nicht nur mit Verweis auf den Personalabbau begründen. 1993 war, so Gerhard Schneider, der als Dozent für ein Semester von Hannover nach Halle gewechselt war, von „Wissenschaftsunion“

Geschichtsmethodik in der alten und neuen Bundesrepublik, in: APuZ 41 (1994), B. 41, S. 21-30; Alavi, Bettina: Aufgaben und Schwierigkeiten des Geschichtsunterrichts im wiedervereinigten Deutschland. Ein Tagungsbericht, in: GEP 6 (1995), H. 1, S. 51-54; dies.: Aufgaben und Schwierigkeiten der Geschichtslehrausbildung im vereinigten Deutschland, in: GEP 6 (1995), H. 6, S. 384-385.

⁶⁴ Völker, Peter: Eine „neue Krise“ des Geschichtsunterrichts?, in: GWU 44 (1993), H. 10, S. 617-626; Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard: Gewendete Geschichte in einer geschichtlichen Wende?, in: GEP 2 (1991), H. 1, S. 1-3; Schörken, Rolf: Die neuen Geschichtslehrpläne in den fünf neuen Bundesländern, in: GEP 3 (1992), H. 10, S. 613-615. Aus der Perspektive des Verbandes der Geschichtslehrer: Petersen, Traute: Geschichtsunterricht in den neuen Bundesländern, in: GEP 3 (1992), H. 1, S. 58 und in H. 4, S. 263; Pingel, Falk: Reform or Conform. German Reunification and its Consequences for History Scholbooks an Curricula, in: Nicholls, Jason (Hrsg.): School History Textbooks across Cultures. International Debates and Perspectives, Oxford 2006, pp. 61-82. Aus der Perspektive der Geschichtsmethodik: Klose, Dagmar: Rahmenpläne Geschichte nach der Wende, eine vertane Chance? Bemerkungen zu den vorläufigen Rahmenplänen für die Grundschule und die Sekundarstufe I in Brandenburg, aber nicht nur diesen Lernort betreffend, in: GEP 3 (1992), H. 20, S. 196-203.

⁶⁵ Siehe dazu auch den Beitrag von Martin Nitsche in diesem Band. Siehe auch: Günther-Arndt, Hilke: Geschichtsdidaktische Diskurse nach der Wende 1989/1990, in: Internationale Schulbuchforschung 18 (1996), S. 411-418; Möhring, Gabriele: Geschichtsdidaktik nach der Wende. Friedrichroda 1993, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 15 (1994), H. 1, S. 77-82.

⁶⁶ Klose, Dagmar: Geschichtsbewusstsein – Ontogenese, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 51-57; Böttcher, Christina: Die Karte, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999, S. 170-196; dies.: Umgang mit Karten, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 225-254; dies.: Karte/Lehrervortrag/Schülervortrag, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 101-102, S. 115-116 und S. 160-161.

⁶⁷ Für einen Ansatz siehe: Szalai, Wendelin: Zwischen oder auf zwei Stühlen? Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld zwischen Geschichtswissenschaft und Allgemeiner Didaktik, in: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried: (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim 1994, S. 147-164.

aufgrund unaufgearbeiteter wechselseitiger Verletzungen „noch keine Spur“.⁶⁸ Dass es auch nach 1993 nicht dazu kam, sondern bei einer Betonung von Unterschieden blieb,⁶⁹ erscheint dann freilich als Folge, dass es nun kaum noch Vertreter*innen der Geschichtsmethodik gab, die an Universitäten tätig waren. Vor diesem Hintergrund verwundert es wenig, dass sich divergierende Vorstellungen, die 1990 aufeinander trafen, erhielten und Identitäten, dort wo sie sich aufzulösen begonnen hatten, wieder verfestigten.⁷⁰ So gilt Uwe Uffelman und Heinz Pfefferle, die 2005 Texte, die in den Jahren 1990 bis 1995 entstanden waren, unter dem Titel „Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung“ erneut veröffentlichten, diese Zeitspanne rückblickend nur noch als Versuch der „Integration der ostdeutschen Geschichtsmethodik in die Geschichtsdidaktik“⁷¹ und nicht mehr als Phase der gemeinsamen Bewältigung einer mehrfach in die Krise geratenen Disziplin. Dass die beiden nur Texte von sich und keinen einzigen von Akteuer*innen der Geschichtsmethodik wieder abdrucken ließen, mag sich aus der Anlage des Bandes erklären, lässt sich aber auch als Beleg verfestigter Identitätskonstruktionen lesen.

Dass weder ein gemeinsamer Neuanfang noch eine „Wissenschaftsunion“ zu Stande kam, hing vermutlich auch damit zusammen, dass eine Reflexion der, dem historischen Materialismus nachgesagten, nomologischen Erklärung einerseits und der narratologischen Erklärung, die eher mit Pluralität verbundenen wurde,⁷² andererseits, aus- oder einseitig blieb. Vertreter*innen der Geschichtsmethodik betonten nachvollziehbar die „Kruste der ideologischen Klitterung“,⁷³ die die Geschichtsmethodik der DDR umgab und übernahmen die theoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik der Bundesrepublik. Dies verhinderte, dass ihre nach 1990 veröffentlichten Arbeiten als innovativ wahrgenommen wurden. Aus Sicht der

⁶⁸ Schneider: Von „Wissenschaftsunion“ noch keine Spur (Anm. 40).

⁶⁹ Schmid, Hans-Dieter: Historisches Lernen im geteilten Deutschland. Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, in: Uffelman/Klose/Mütter: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 8), S. 89-95. Siehe dazu auch: Jordan, Stefan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 2 (2005), H. 2 [<https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4544> (zuletzt abgerufen am 01.07.2024)]; Hasberg/Seidenfuß: Modernisierung im Umbruch (Anm. 9).

⁷⁰ Siehe dazu Deile: Grenzverletzungen? (Anm. 19), S. 268: „Auch weil die Wiedervereinigung inhaltlich nicht zu Grenzverletzungen führte, ist für Jahrzehnte zu wenig darüber geredet worden, was der Sinn des Schulfaches Geschichte eigentlich sei.“

⁷¹ Uffelman, Uwe/Pfefferle, Heinz: Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen?, Berlin 2005 (Geschichte in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 3).

⁷² Rösen, Jörn: Gesetze, Erklärungen, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1992, S. 140-146; Fleischer, Helmut: Historischer Materialismus, in: ebd., S. 106-109.

⁷³ Klose, Dagmar: Überlegungen unterwegs – Ein Tagungsfazit aus ostdeutscher Perspektive, in: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 15), S. 279-285, hier S. 285.

Geschichtsdidaktik der Bundesrepublik formulierten sie Selbstverständlichkeiten und blieben dort, wo sie den Ansätzen nach innovativ sein konnten, exotisch.⁷⁴ Dieses Schicksal teilten sie freilich mit manchen Geschichtsdidaktiker*innen, die in der Bundesrepublik sozialisiert worden waren, gab es doch auch innerhalb der Geschichtsdidaktik dominierende Forschungsansätze und deren „Gatekeeper“.⁷⁵ Der Wunsch, den Dagmar Klose 1993 ihren in der DDR sozialisierten Kolleg*innen gegenüber formulierte, sowohl die alten Wahrheiten als auch die „Neuansätze“ einer „komplexe[n] und differenzierte[n] Analyse“ zu unterziehen, die auch „Elemente einer nachvollziehbaren persönlichen Positionierung“ einbeziehe,⁷⁶ erfüllte sich nicht. Statt einer „kritischen Sicht auf einzelne Komponenten historischen Lernens aus der gesamtdeutschen Perspektive“,⁷⁷ entwickelte sich eine Sicht auf die Geschichtsmethodik, die Ziele und Inhalte, Akteur*innen und Einrichtungen zu Objekten werden ließ,⁷⁸ mit deren Hilfe die Instrumentalisierung und Transformation des Geschichtsunterrichts nachgezeichnet wurde.⁷⁹

Neben einem asymmetrischen Dialog,⁸⁰ der die kritische Auseinandersetzung mit den jeweils eigenen theoretischen Positionen verhinderte, und den Entlassungen der Mehrzahl der Geschichtsmethodiker*innen, die dem Dialog die Grundlage entzog,⁸¹ mag eine weitere Ursache für das Scheitern eines deutsch-deutschen Neuanfangs auch darin gelegen haben, dass 1990 die „dauerhafte Etablierung der Geschichtsdidaktik im Wissenschaftsbetrieb“ der Bundesrepublik, „noch immer nicht gesichert“ war.⁸² Die „Vereinigung Deutschlands auch als Herausforderung für den Westen zu begreifen und neues historisch-politisches Lernen nicht nur den

⁷⁴ Siehe etwa Hasberg, Wolfgang: Rezension zu: Klose, Dagmar: *Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*, Hamburg 2004, in: *H-Soz-Kult*, 08.07.2004 [<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-5981> (zuletzt abgerufen am 01.07.2025)].

⁷⁵ Heuer, Christian: „Quo vadis?“ oder die Gatekeeper des Diskurses. Vorüberlegungen zu einer reflexiven Disziplingeschichte in kritischer Absicht, in: Deile, Lars/van Norden, Jörg/Riedel, Peter (Hrsg.): *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts*, Frankfurt/M. 2021, S. 217-223.

⁷⁶ Klose: *Überlegungen unterwegs* (Anm. 73), S. 279-280.

⁷⁷ Ebd., S. 280; für eine gewisse Ausnahme siehe Henke-Bockschatz, Gerhard/Hoffmann, Gunther/Huhn, Jochen/Möhring, Gabriele/Wollschläger, Antonius: *Perspektivität im Prozeß historischen Lernens*, in: Uffelmann/Klose/Mütter: *Historisches Lernen im vereinten Deutschland* (Anm. 8), S. 152-161.

⁷⁸ So bereits Deile 2017 (Anm. 70), S. 257, Anm. 6: „Die wenige Forschung zum Thema ist schnell aufgezählt, sie ist dominiert von einer historisierenden Objektivierung des Ostens und einer Unterbelichtung des Westens“.

⁷⁹ Siehe dazu u. a. Demantowsky/Siegl: *DDR-Geschichtspropagandisten* (Anm. 11); Hasberg/Seidenfuß: *Reform – Erfahrung – Innovation* (Anm. 47).

⁸⁰ So auch Volkmer-Tolksberg: *Zur Verbandsgeschichte der KGD* (Anm. 20), hier S. 345.

⁸¹ Uffelmann, Uwe: *Geschichtsdidaktik „zwischen Braunschweig und Friedrichroda“*, in: Uffelmann/Klose/Mütter: *Historisches Lernen im vereinten Deutschland* (Anm. 8), S. 14-29, bes. S. 15.

⁸² Uffelmann: *Geschichtsdidaktik im vereinten Deutschland* (Anm. 58), S. 22.

neuen Bundesländern“, sondern auch der Geschichtsdidaktik „zu verordnen“,⁸³ hätte einen erneuten Richtungsstreit bedeutet, den zu führen es entweder an Interesse mangelte oder den zu führen, aus Sorge, das Erreichte zu gefährden, wenig opportun erschien.⁸⁴

Statt einer „Wendedidaktik“,⁸⁵ die die unterschiedlichen Ansätze austarierend etwas Neues schaffen sollte, setzte sich eine „Anschlußdidaktik“ durch, die die Geschichtsmethodik der DDR verwarf.⁸⁶ Die Begründung lieferte auch hier die politisch-normative Einschätzung einer Belastung: „Das Ende der DDR-Diktatur“, so Uffelmann 1992 „musste zwangsläufig das Ende der Disziplin ‚Geschichtsmethodik‘ bedeuten. Mit der Staatsdoktrin stürzte auch ihr Gebäude ein, Teile davon retten zu wollen, wird schwer sein und nur dann gelingen, wenn der Ideologieverdacht, unter dem sie stehen, zweifelsfrei ausgeräumt werden kann.“ Mögliche „Teile“ und deren Perspektive benannte Uffelmann gleich mit: die „jüngeren empirischen Forschungen“, die „Verbindungen zu vergleichbaren westdeutschen Projekten zu knüpfen“ hätten.⁸⁷ Aus der sich im Wandel befindlichen und sich auch im Wandel begreifenden Geschichtsmethodik und deren Vertreter*innen, die diesen Wandel nicht nur selbstreflexiv und öffentlich diskutierten,⁸⁸ sondern ihn

⁸³ Uffelmann: Geschichtsdidaktik „zwischen Braunschweig und Friedrichroda“ (Anm. 81), S. 16.

⁸⁴ Volkmer-Tolksberg: Zur Verbandsgeschichte der KGD (Anm. 20) geht auf S. 22 ebenfalls davon aus, dass 1995 „das Interesse [...], besonders auf westlicher Seite, nachgelassen“ hatte, Gründe dafür gibt sie allerdings nicht an.

⁸⁵ Uffelmann: Geschichtsdidaktik im vereinten Deutschland (Anm. 58), S. 18. Siehe dazu auch: Jung, Horst-Wilhelm u. a. (Hrsg.): Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen, Hamburg 1991.

⁸⁶ Uffelmann: Geschichtsdidaktik im vereinten Deutschland (Anm. 58), S. 17; siehe auch von Borries, Bodo: Geschichtsunterricht: Westimport oder Neuansatz?, in: Dialoge 1 (1990), H. 1, S. 50-52.

⁸⁷ Uffelmann Geschichtsdidaktik im vereinten Deutschland (Anm. 59), S. 17.

⁸⁸ Siehe dazu u. a. Pauli, Bernhard: Krise und Chance unseres Geschichtsunterrichts, in: GEP 1 (1990), H. 3, S. 295-296; Szalai, Wendelin: Über prinzipielle Veränderungen bei Zielen und Aufgaben historischer Bildung, in: GWU 11 (1990), S. 697-705; Szalai, Wendelin: Geschichtsunterricht im Aufbruch, in: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 32 (1990), H. 5, S. 354-361; Zückert, Gudula: Erste Erfahrungen mit neuen Geschichtsbüchern im Schuljahr 1990/1991, in: GEP 2 (1991), H. 12, S. 788-795; Feldmann, Annette: Warum Schüler Geschichte lernen sollen – wirklich kein Thema im DDR-Geschichtsunterricht, in: GEP 5 (1994), H. 7/8, S. 433-437; Wetterstädt, Günter: Brauchen wir heute noch den „begeisterten“ Unterricht?, in: ebd., S. 438-442; siehe dazu auch Kappler, Renate: Geschichtsunterricht in der DDR am Scheideweg oder: Nur ein völlig veränderter Geschichtsunterricht hat Zukunft, in: Internationale Schulbuchforschung 12 (1990), S. 191-201; dies.: Eine erste Anregung für die Planung und Gestaltung des Geschichtsunterrichts jetzt am Beginn der Umgestaltung und des neuen Denkens für unser und in unserem Land, besonders für die Klassen 8 bis 10, in: Deutsche Lehrerzeitung 50 (1989), Sonderbeilage; Neuner, Gerhard: Das DDR-Schulbuch im Übergang von Sozialismus zur demokratischen Grundordnung, in: Die Realschule 98 (1990), S. 379-385; Zückert, Ulrich: BRD-Geschichtsbücher in unseren Schulen, in: GEP 1 (1990), H. 2, S. 152-157.

u. a. auch in Rahmenplankommissionen aktiv mitgestalteten,⁸⁹ wurde „die Geschichtsmethodik“, die als „Erbe“ betrachtet und damit in mehrfacher Hinsicht als Hypothek der sich in Ostdeutschland entwickelnden Geschichtsdidaktik wahrgenommen wurde.⁹⁰ Interessanterweise galt dies weniger für den Geschichtsunterricht, der doch maßgeblich durch das Handeln von Geschichtslehrpersonen geprägt blieb, die in der DDR ausgebildet worden waren.⁹¹

Fazit

Wurde zu Beginn auf die Aussage von Michael Sauer hingewiesen, die Geschichtsmethodik sei „im Hinblick auf eine aktuelle Standortbestimmung bedeutungslos“,⁹² so hat sich dies insofern geändert, als dass zunehmend anerkannt wird, dass es „durchaus beachtenswerte Impulse der DDR-Methodik“ gibt.⁹³ Textsammlungen zur DDR-Geschichtsmethodik, die „auf ihre Weise produktiv gewesen“ sei, scheinen erwünscht, auch wenn gleichzeitig ausgeschlossen wird, einzelne Beiträge zu den „Basistexten“ der geschichtsdidaktischen Disziplin hinzuzunehmen, da es keine Texte gäbe, die „konkrete Wirkungen bis heute“ haben.⁹⁴ Nicht rezipiert, konnten und können sie diese freilich auch nicht entfalten,⁹⁵ weder in der Kompetenzdebatte noch in den Diskussionen um eine (neue) Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, in denen die Ansätze der Operationalisierung von Tätigkeiten und die Differenzierung von Unterrichtsmethoden ggf. hätten Berücksichtigung finden können. Dass sich die Geschichtsdidaktiker*innen in den 1990er Jahren weniger dafür als vielmehr für die Aspekte Geschichtsbewusstsein und Identität interessierten, lässt sich aus der Zeit heraus erklären. Versuche, Alterität als Prinzip historischen Lernens zu bestimmen, die es Anfang der 1980er Jahre in der Bundesrepublik bereits gab,⁹⁶ profitierten davon allerdings nicht. Es blieb hier bei Vor-

⁸⁹ Siehe dazu u. a. Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin: Die Geschichtslehrpläne in Mecklenburg-Vorpommern von 1991 bis 2019, in: *Zeitgeschichte regional* 25 (2021), H. 2, S. 74-88.

⁹⁰ Siehe dazu Gies: Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht der DDR (Anm. 24); Szalai, Wendelin: Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht in der DDR. Fragen und Anmerkungen aus einer ostdeutschen Sicht zu einem Vortrag aus einer westdeutschen Perspektive, in: ebd., (Anm. 24), S. 58-64.

⁹¹ Benrath, Ruth Johanna: „So anders war’s doch gar nicht!“? Wie Geschichtslehrkräfte aus der DDR mit den Transformationsherausforderungen im Geschichtsunterricht umgehen, in: *GWU* 58 (2007), S. 328-341; Benrath, Ruth Johanna: Kontinuität im Wandel. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Transformation des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR, Idstein 2005 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 18).

⁹² Sauer: *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute* (Anm. 37), S. 212.

⁹³ Hasberg: *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik*, Bd. 1 (Anm. 32), S. 92.

⁹⁴ Memminger, Josef: Einleitung, in: ders. (Hrsg.): *Didaktik der Geschichte. Basistexte*, Stuttgart 2021, S. 7-34, hier S. 8-9.

⁹⁵ Ähnlich Hasberg: *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik*, Bd. 1 (Anm. 32), S. 226.

⁹⁶ Schörken, Rolf: *Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt*, in: Süssmuth, Hans

stellungen eines Fremdverstehens, dass statt einer Selbstreflexion, die Übertragung der eigenen Deutung des Anderen auf ebenjenen evoziert.⁹⁷ Diese Vorstellung, die auch die Sicht auf „die Ostdeutschen“ prägte, wird gegenwärtig stark diskutiert. Neben identitätspolitischen Fragen und Debatten scheint auch die Diskussion um die normative Grundlage gesellschaftlichen Zusammenhalts zugenommen und damit auch die Frage nach Formen und Möglichkeiten der Werteorientierung in der historisch-politischen Bildung an Relevanz gewonnen zu haben. Vor diesem Hintergrund erscheint eine deutsch-deutsche Disziplingeschichte höchst aufschlussreich, auch weil kaum eine Disziplin so sehr ihre eigenen Perspektiven und Identitäten reflektierte wie die Geschichtsmethodik in der Zeit ihrer Transformation. Eine deutsch-deutsche Geschichte der Disziplin wurde verschiedentlich angemahnt⁹⁸ und auch die Forderung, „die früheren DDR-Geschichtsmethodiker [...] in das Schreiben einer Geschichte des DDR-Geschichtsunterrichts und seiner Methodik“ einzubeziehen,⁹⁹ ist wenig neu. Beides bleibt der Zukunft vorbehalten¹⁰⁰ oder wird aufgrund der immer älter werdenden Akteur*innen irgendwann obsolet.

Unabhängig von einer historiographischen Aufarbeitung erscheint es sinnvoll, die Ergebnisse der Geschichtsmethodik, auch wenn sie – nach mehr als 30 Jahren wenig verwunderlich – sowohl forschungsmethodologisch als auch unterrichtsprag-

(Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 315-335; Bergmann, Klaus: Die anderen, in: Geschichte lernen 28 (1988), H. 3, S. 5-9.

⁹⁷ Siehe u. a. Dehne, Brigitte: „Mit eigenen Augen sehen“ oder „mit den Augen des anderen sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens, in: Bauer, Jan-Patrick/Meyer-Hamme, Johannes/Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zusätzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen, Kenzingen 2008, S. 121-143; Buchsteiner, Martin/Lorenz, Tobias: Verschleierung muslimischer Frauen – Alteritätserfahrungen und Selbstreflexion als Prinzip historischen Lernens, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 46-60, bes. S. 50-52.

⁹⁸ Siehe u. a. Mütter, Bernd: Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik, in: Uffelmann/Klose/Mütter: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 8), S. 96-123; Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Geschichte der Geschichtsdidaktik. Eine Forschungsaufgabe der Didaktik der Geschichte, in: dies.: Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus?, Berlin 2005, S. 7-17; Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik in erweiterten Perspektiven. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Handro, Saskia/Jacobmeyer, Wolfgang (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Identität – Bildungsgeschichte – Politik, Münster 2007, S. 9-30; Demantowsky, Marko: Zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik. Einleitung, in: Sauer u. a.: Geschichtslernen in biographischer Perspektive (Anm. 20), S. 309-312.

⁹⁹ Szalai: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld (Anm. 3), S. 34.

¹⁰⁰ Die von Nicole Garretón angekündigte deutsch-deutsche Disziplingeschichte fokussiert „globale Imaginarien“ der Geschichtsdidaktik bzw. Geschichtsmethodik und zeigt damit einen anderen Weg auf, sich den beiden Disziplinen und ihrer Einbindung in die jeweilige Gesellschaft anzunähern. Siehe Garretón, Nicole: Das Globale im Geschichtsunterricht der beiden deutschen Staaten (1949-1990), Stuttgart 2026 [erscheint demnächst].

matisch zumeist überholt sind, stets als eine Traditionslinie mitzudenken,¹⁰¹ von der sich abgegrenzt oder auf die aufgegriffen werden kann.

¹⁰¹ Ähnlich bereits Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Bewegende Reformen. Biografische Erfahrungen in der Reform. Eine Einführung, in: dies. Reform – Erfahrung – Innovation (Anm. 47), S. 7-23, hier S. 13.

DIE ‚GESCHICHTSDIDAKTIK‘ DER ANDEREN. DISKURSIVE PRAKTIKEN ZWISCHEN DDR-GESCHICHTSMETHODIKER*INNEN UND BUNDESREPUBLIKANISCHEN GESCHICHTSDIDAKTIKER*INNEN IM KONTEXT DER HOCHSCHULTRANSFORMATION UM 1989

Martin Nitsche

Einleitung

Obwohl die Geschichte der diskursiven Praxis (s. u.) zwischen Geschichtsmethodiker*innen der DDR und Geschichtsdidaktiker*innen der Bundesrepublik noch nicht geschrieben ist, endet sie voraussichtlich in Enttäuschungen. Diese lassen sich idealtypisch und beispielhaft jenen zuschreiben, die vor 1989 in der DDR und der Bundesrepublik in den jeweiligen Disziplinen Karriere machten und nach 1989 am diskursiven Austausch verantwortlich beteiligt waren. So erinnerte sich Wendelin Szalai, der als vormaliger Professor für Geschichtsmethodik an der Pädagogischen Hochschule (PH) Dresden sowie als Gastprofessor für Geschichtsdidaktik an der Universität Hamburg (1995) nach 1989 aktiv am Diskurs beteiligt war, im Jahr 2015 fast mit Verbitterung:

„Mitte der 1990er Jahre hatte ich mich bewusst und endgültig von der Geschichtsdidaktik verabschiedet. Spätestens auf einer Tagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik in Tutzing hatte ich begriffen,² dass wir ehemaligen Geschichtsmethodiker der DDR nicht gebraucht wurden, nicht als Personen, nicht mit unseren Lehrerfahrungen und nicht mit unseren wissenschaftlichen Kompetenzen. Wir befanden uns da in einer ganz anderen Situation als meine früheren

¹ Obwohl sich die Wissenschaftler*innen in der DDR, die sich mit Geschichtslernen befassten, als Geschichtsmethodiker*innen bezeichneten, wird hier der Begriff ‚Geschichtsdidaktik‘ als Oberbegriff für die Transformation um 1989 genutzt, da sich zahlreiche Geschichtsmethodiker*innen bereits vor dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik in ‚Geschichtsdidaktiker*innen‘ umbenannten. Vgl. z. B. Buchsteiner, Martin: Mehr als ein „Austausch des Türschildes“. Die Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen 1990 und 2005, in: Kreuzberger, Stefan/Mrotzek, Fred/Niemann, Mario (Hrsg.): Land im Umbruch. Mecklenburg-Vorpommern nach dem Ende der DDR, Berlin 2018, S. 328-344.

² Vgl. für die Rekonstruktion des Vorfalls Deile, Lars: Grenzverletzungen? Das Aufeinandertreffen von Geschichtsmethodik Ost und Geschichtsdidaktik West Anfang der 1990er Jahre, in: Fenske, Uta/Groth, Daniel/Weipert, Matthias (Hrsg.): Grenzgang – Grenzgängerinnen – Grenzgänger. Historische Perspektiven. Festschrift für Bärbel P. Kuhn zum 60. Geburtstag, St. Ingbert 2017, S. 255-268.

Kollegen Geschichtsmethodiker aus den anderen ehemals sozialistischen Ländern. Ich hatte das Gefühl, dass mit ihnen viele westdeutsche Geschichtsdidaktiker anders umgingen als mit uns, unvoreingenommener und mehr auf gleicher Augenhöhe.“³

Aber auch diejenigen bundesrepublikanischen Akteur*innen, denen es „nicht darum [ging; M.N], die DDR-Geschichtsmethodik in die westdeutsche Geschichtsdidaktik zu überführen, sondern gemeinsam nach einem Weg [zu; MN] suchen, wie es mit der Geschichtsdidaktik weitergehen kann nach 1989“,⁴ konnten aus der Rückschau ihre Enttäuschung kaum verbergen. So zog Uwe Uffelmann, welcher als Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der PH Heidelberg und Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) zwischen 1989 und 1999 den Austausch maßgeblich voranzutreiben suchte, bereits 1995 in seinem Bericht zum Stand der Disziplin auf der Zweijahrestagung der KGD in Magdeburg ernüchtert Bilanz:

„Was ist aus dem Gespräch der westdeutschen Geschichtsdidaktiker und der Geschichtsmethodiker der ehemaligen DDR geworden? [...] Nur wenn wir zwischen der personalen und der sachlichen Ebene unterscheiden, können wir den Begriff des Scheiterns vermeiden. Der radikale Personalschnitt hat schon in Friedrichroda [auf der vorherigen Zweijahrestagung 1993; MN] dieses Ziel obsolet werden lassen. So sehr wir uns freuen, daß ostdeutsche Kolleginnen und Kollegen das Wort ergreifen, so sind doch die meisten von ihnen nicht mehr im Amt [...]. Das deutsch-deutsche Geschichtsdidaktikergespräch findet in der bisher geführten Form auf Tagungen der Konferenz mit dieser Veranstaltung in Magdeburg seinen Abschluß. Es war, zunächst von einer gewissen Euphorie getragen, sicher sehr nützlich und hat gegenseitiges Verstehen gefördert. Aber es ist eigentlich schon historisch geworden.“⁵

³ Szalai, Wendelin: Veränderungen in der DDR-Geschichtsmethodik in den 1970er Jahren. Erinnerungen eines Beteiligten, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrung in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Berlin 2015 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 9), S. 191-204, hier S. 192.

⁴ Prof. Dr. Hartmut Voit, zwischen 1993 und 2009 Professor für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden, in einem mit mir am 1. Mai 2023 telefonisch geführten Interview, das für die Analyse, nicht jedoch die vollständige Publikation, freigegeben wurde, Transkript, S. 7.

⁵ Uffelmann, Uwe: Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1993-1995, in: Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 22-31, hier S. 22.

Dabei begann das Aufeinandertreffen der Vertreter*innen beider Disziplinen durchaus hoffnungsvoll, ohne dass sie die Herausforderungen während der Wandlungsprozesse verkannten. So benannte Uffelmann auf der ersten Tagung, die von der KGD für den gemeinsamen Austausch in Schloss Vietgest bei Güstrow in Mecklenburg-Vorpommern Ende Oktober 1992 veranstaltet worden war, zwar Schwierigkeiten des „Ost-West-Dialoges“, betonte jedoch, es gehe darum, „das westliche Demokratiemodell als Angebot an die ostdeutschen Bürgerinnen und Bürger und nicht als Exportartikel“ zu verstehen, damit auch Westdeutsche „die Chance [haben], das eigene demokratische Selbstverständnis zu überprüfen“. Dann ergebe sich auch geschichtsdidaktisch „die Gelegenheit [...], eine erste gemeinsame Theoriediskussion zu führen, um die Ergebnisse der Konzipierung veränderten historischen Lernens im vereinten Deutschland dienstbar zu machen“.⁶ Ähnlich hob Szalai zur Eröffnung der letzten Jahrestagung der Geschichtsmethodiker*innen der DDR, die Ende Juni 1990 in Dresden stattfand und an der erstmals auch Geschichtsdidaktiker*innen aus der Bundesrepublik und Österreich teilnahmen, hervor, dass er sich „eine von Berührungängsten freie konstruktive Zusammenarbeit“ während der dringend erforderlichen „grundlegende[n] Schul- und Bildungsreform“ wünsche und „sehr froh“ sei „führende VertreterInnen [sic!] der BRD-Geschichtsdidaktik aus verschiedenen Universitäten und PH sowie des BRD-Geschichtslehrerverbandes begrüßen zu dürfen“.⁷

Wie lassen sich die späteren Enttäuschungen erklären? Sicherlich ist es inzwischen, wie von Uffelmann bereits 1995 angedeutet, im Forschungsdiskurs zur Hochschultransformation nach 1989 konsensfähig, dass die bildungspolitisch und rechtlich angestoßenen institutionellen und personellen Veränderungen⁸ den wis-

⁶ Uffelmann, Uwe: Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein – Ein Tagungsfazit aus westdeutscher Perspektive, in: ders. (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15), S. 255-278, hier S. 255f. Skeptischer bereits Jung, Horst W./von Staehr, Gerda: Einleitung. Hamburger Version, in: Jung, Horst W. u. a. (Hrsg.): Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen, Hamburg 1991, S. 7-10, hier S. 8.

⁷ Szalai, Wendelin: Eröffnung der 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR (am 26. Juni 1990), in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 2-6, hier S. 2f.

⁸ Vgl. für den Institutionentransformation allgemein z. B. Enders, Judith C.: Revolution, Vereinigung, Transformation – Wege ihrer Erforschung, in: dies. u. a. (Hrsg.): Deutschland ist eins: vieles. Bilanz und Perspektiven von Transformation und Vereinigung, Frankfurt/M. 2021, S. 15-76. Hofmann, Dierk: Übernahme? Austausch und Transferprozesse am Beispiel Baden-Württembergs und Sachsens, in: Kowalczyk, Ilko-Sascha u. a. (Hrsg.): (Ost)Deutschlands Weg. 45 Studien und Essays zur Lage des Landes, Teil I: 1989 bis heute, Bonn 2021, S. 257-268.

senschaftlichen Diskurs zwischen ost- und westdeutschen Wissenschaftler*innen prägten und ihn in Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, die in der DDR politisch und ideologisch besonders relevant war, fast zum Erliegen brachten, da sie besonders vom personellen Austausch betroffen waren.⁹ Dass dies ebenfalls für die Geschichtsdidaktik nach 1989 zutrifft, deutet sich zumindest an.¹⁰

Nachfolgend möchte ich vor allem die These prüfen, dass der Diskurs nicht nur bildungspolitisch und rechtlich begründet zum Erliegen kam, sondern aufgrund der Struktur seiner Praktiken, die dazu beitrugen, die geschichtsdidaktischen Wissensordnungen¹¹ ‚westdeutscher‘¹² Provenienz festzuschreiben. Unter Praktiken verstehe ich hier in Anlehnung an die kulturhistorische Schule historisch begründete Tätigkeiten, die mittels Institutionen (z. B. Hochschulen, Tagungen, Zeitschriften), Werkzeugen (v. a. symbolisch-sprachliche Handlungen) oder Teiltätigkeiten (z. B. Tagungen organisieren, rezensieren) gesellschaftliche Wirklichkeiten wie etwa akademische Diskurse konstituieren.¹³

Der geschichtsdidaktische Diskurs nach 1989 lässt sich, so meine zweite These mittels des Konzepts des „Othering“ charakterisieren. Ursprünglich stammt das Konzept aus den postcolonial studies,¹⁴ um sprachlich-symbolische Handlungen beschreiben zu können, die seit dem Kolonialismus die Hierarchie zwischen „the west and the rest“ sowie den dort verorteten Menschen bis heute etablieren.¹⁵ Das Konzept könnte ebenfalls für die Analyse des hier fokussierten Diskurses geeignet sein, da zumindest für die Geschichtswissenschaft bereits gezeigt wurde, dass ihre Transformation nach 1989 von ungleichen strukturellen Zugangsvoraussetzungen und (Macht-)Strukturen gekennzeichnet war.¹⁶ Mit dem Othering-Konzept wer-

⁹ Vgl. für die Hochschultransformation z. B. Ash, Mitchell G.: Hochschulelitenwechsel in vergleichender Perspektive: 1918, 1933/38, 1945, 1989/90, in: Blecher, Jens/John, Jürgen (Hrsg.): Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive, Stuttgart 2021 (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena, Bd. 16), S. 67-94, hier S. 82-91.

¹⁰ Vgl. Buchsteiner, Martin: „Westimport“ oder Neuanfang? – Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern in der Transformation, in: Zeitgeschichte regional 20 (2016), H. 1, S. 56-71 sowie ders. in diesem Band.

¹¹ Vgl. zu Wissensordnungen Heuer, Christian: Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis „der“ Geschichtsdidaktik, in: Österreicherische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 32 (2021), H. 2, S. 35-55.

¹² Die einfachen Anführungszeichen nutze ich hier für zeitgenössische Sprachmarkierungen.

¹³ Vgl. Engeström, Yrjö: Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki 1987.

¹⁴ Vgl. z. B. Ferguson, Niall: Civilization: The West and the Rest, London 2011; Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak?, in: Williams, Patrick/ Chrisman, Laura (Eds.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader, New York 1994, pp. 66-111.

¹⁵ Vgl. z. B. Staszak, Jean-François: Other/Otherness, in: Kobayashi, Audrey (Eds.): International Encyclopedia of Human Geography, Amsterdam 2020, pp. 25-31, hier p. 26.

¹⁶ Vgl. z. B. Berger, Stefan: Former GDR Historians in the Reunified Germany: An Alternative

den Prozesse bezeichnet, in denen Einzelpersonen oder Personengruppen zu Anderen gemacht werden, indem sie mit Hilfe von sprachlichen oder symbolischen Handlungen als abweichend oder nicht zugehörig zu einer vermeintlichen Wir-Gruppe markiert werden. Die Wir-Gruppe bildet dabei die (z. T. implizite) Norm solcher Merkmale, die Personen etwa hinsichtlich race, class und gender, aber auch der erwarteten Einstellungen oder (Berufs-) Praktiken zugeschrieben werden.¹⁷ Dieser Prozess sorgt dafür, dass Hierarchien praktisch etabliert bzw. bestehende Herrschaftsverhältnisse verfestigt werden. Dabei geht es hier nicht darum, wie jüngst populärwissenschaftlich vertreten, den ‚westdeutschen‘ Diskursteilnehmer*innen die Herstellung des Ostens oder der Andersartigkeit der Geschichtsmethodik*innen der DDR *allein* zuzuschreiben.¹⁸ Vielmehr wird angenommen, dass solche Prozesse auf gegenseitigen Zuschreibungen basieren und ebenfalls von ‚self-othering‘ gekennzeichnet sind, welche etwa auf der Hoffnung basieren, vom Mehrheitsdiskurs akzeptiert zu werden oder im Gegenteil darauf zielen, die Zuschreibungen für die eigene Identitätsbildung zu nutzen.¹⁹

In den Eingangszitaten werden derartige Kategorisierungen bereits anhand der sprachlichen Markierungen wie ‚ost-‘ oder ‚westdeutsch‘ als diskursive Praktiken in Form von sprachlich-symbolischen Handlungen der genannten Akteur*innen fassbar, welche im Folgenden genauer nachgezeichnet werden. Dazu stütze ich mich auf gedruckte Quellen aus der Zeit vor und nach der Transformation wie Monografien, Tagungsbände, -protokolle und -berichte. Zudem greife ich auf veröffentlichte Erinnerungen von Beteiligten sowie die Interviews zurück, die für die Publikation dieses Bandes geführt wurden. Gemeinsam wurden diese Dokumente diskursanalytisch ausgewertet, also hinsichtlich ihrer übergreifenden Charakteristika.²⁰ Zunächst skizziere ich Diskurspraktiken vor 1989, anschließend den transformationsgeschichtlichen Kontext um 1989, bevor ich die Praktiken in den Fol-

Historical Culture and its Attempts to Come to Terms with the GDR Past, in: Journal of Contemporary History 38 (2003), H. 1, pp. 63-83, hier p. 64.

¹⁷ Vgl. z. B. Heinemann, Alisha M. B./Vogt, Lisa: „Zur Optimierung der Anderen“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen Bildung, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 44 (2021), H. 1, S. 13-28, hier S. 18-20.

¹⁸ Vgl. Oschmann, Dirk: Der Osten. Eine westdeutsche Erfindung, Berlin 2023.

¹⁹ Angelehnt an Peet, Corrina: Embracing Otherness: Counter-Colonial Discourses and Practices in Post-Unification East German Culture, Detroit 2023, S. 6 [<https://www.proquest.com/dissertations-theses/embracing-otherness-counter-colonial-discourses/docview/2822944420/se-2?accountid=151164> (zuletzt aufgerufen am 21.05.2025)], die ‚others herself‘ allerdings dafür verwendet, dass literarische Protagonist*innen der ‚alten‘ Bundesrepublik, die nach 1989 in die ‚neuen‘ Bundesländer zogen, sich in Diskursen mit den in der Bundesrepublik Gebliebenen von ‚West German[s]‘ abgrenzten.

²⁰ Vgl. Landwehr, Achim: Diskurs und Diskursgeschichte. Version 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte (2018), S. 1-16 [<http://zeitgeschichte-digital.de/doks/1126> (zuletzt aufgerufen am 11.04.2025)].

gejahren am Beispiel von Tagungsprotokollen, -berichten und -erinnerung von Beteiligten in den Blick nehme.

Diskurspraktiken vor 1989

Erst in den 1970er Jahren begannen Autor*innen aus der Bundesrepublik und der DDR die wissenschaftlichen Diskurse zur Geschichtsvermittlung im jeweils anderen Land systematisch zu berücksichtigen. Zwar hatten einzelne bundesrepublikanische Autor*innen in den 1960er Jahren erste Auseinandersetzungen mit dem Geschichtsunterricht in der DDR publiziert,²¹ jedoch legte Dieter Riesenberger, welcher als Studienrat im Hochschuldienst an der PH Rheinland wirkte, erst 1973 eine umfänglichere Analyse vor, die sich im Wesentlichen auf Literatur und Lehrpläne aus der DDR stützte. Dabei ging es ihm darum eine „unergiebigere Polemik“ zu unterlassen, ohne „daß auf jede Kritik verzichtet wird“, wobei er den „Maßstab [...] aus dem Selbstverständnis“ der DDR-Literatur zu gewinnen suchte.²² Basierend auf einer Analyse des marxistischen Geschichtsverständnisses, der Ausrichtung des Geschichtsunterrichts auf ein sozialistisches Geschichtsbewusstsein und Geschichtsbild, der (politischen) Aufgaben der Geschichtsmethodik sowie der daraus resultierenden Folgen für die Lehrplangestaltung, zog er ein abwägendes Fazit, in dem dennoch die Andersartigkeit der Verhältnisse in der DDR sprachlich markiert wurde:

„Der Geschichtsunterricht der DDR hat seine Grundlage in der im Stoff angelegten Einheit von Wissenschaft und Parteilichkeit, die sich pädagogisch als Einheit von Bildung und Erziehung auswerten läßt. In dieser Geschlossenheit der Konzeption liegt die Stärke des Geschichtsunterrichts der DDR. Hier liegt aber auch seine grundsätzliche Problematik. Ist diese Einheit von Bildung und Erziehung im Stoff wirklich so unproblematisch, wie sie von den Didaktikern der DDR dargestellt wird?“²³

Einem vergleichbaren Vorgehen folgend, kam Hans-Dieter Schmid 1979, welcher damals als Akademischer Rat an der PH Niedersachsen lehrte, in seinem Buch zum selben Thema demgegenüber zu einer deutlicheren Bewertung, die der Autor sprachlich als explizit ‚westlich‘ markierte:

²¹ Vgl. die Literaturangaben bei Riesenberger, Dieter: *Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen*, Göttingen 1973 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 376/77), S. 56f.

²² Ebd., S. 5f.

²³ Ebd., S. 55.

„In der Sprache der westlichen Curriculumtheorie läßt sich der Geschichtsunterricht in der DDR auf der Grundlage des neuen Lehrplanwerks und seiner Nachfolgematerialien zusammenfassend als ein Versuch beschreiben, ein geschlossenes Curriculum auf der Grundlage einer weitgehend deduktiven Didaktik mit normativer Legitimation zu verwirklichen. Dabei entstammen die obersten Normen in Form der Grundüberzeugungen der sozialistischen Persönlichkeit dem vorpädagogischen Raum; sie sind politische Setzungen, die explizit die allgemeine Zielrichtung des Geschichtsunterrichts als wichtigem Teil der politischen Sozialisation determinieren, und deren Internalisation vor allem durch Emotionalität erreicht werden soll. [... Zudem ist; MN] auch die Geschichtsmethodik – wie die pädagogischen Wissenschaften insgesamt – durch Lehr- und Forschungsprogramme darauf verpflichtet, die Realisierung der Lehrpläne und ihrer Ziele in der Unterrichtspraxis sicherzustellen und möglichst zu verbessern.“

Allerdings räumte Schmid ein, es sei aufgrund der fehlenden Einblicke in die Unterrichts- und Hochschulpraxis offen, inwiefern „der Geschichtsunterricht seiner gesellschaftlichen Rolle als Instrument der politischen Sozialisation nicht nur intentional, sondern auch effektiv gerecht wird“.²⁴

Aufgrund ähnlicher Analysen begann Karlheinz Jackstel, welcher als Professor für Hochschulpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg lehrte,²⁵ seit Ende der 1960er Jahre mehrere Aufsätze zum Geschichtsunterricht und zur Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik zu publizieren, die schließlich zwischen 1977 und 1982 in einem Buch in mehreren Fassungen zum Thema mündeten.²⁶ Dabei war seine Sprache deutlicher der Systemkonfrontation des Kalten Krieges verpflichtet, indem er etwa feststellte: „Die bürgerliche Geschichtsdidaktik, als Theorie des Geschichtsunterrichts, stützt sich auf eine wechselnden bourgeois Klasseninteressen entsprechend modifizierte, aber ihrem Wesen nach unveränderte Tradition kapitalistischer Apologetik“.²⁷ Zugleich würdigte der Autor die damaligen geschichtsdidaktischen Diskurse insbesondere im Kontext der

²⁴ Schmid, Hans-Dieter: *Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung*, Stuttgart 1979 (Anmerkungen und Argumente zur historisch-politischen Bildung, Bd. 25), S. 128-131. Ähnlich bei Gies, Horst: *Geschichtsbewußtsein und Geschichtsunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 40 (1989), H. 10, S. 618-625, hier S. 623.

²⁵ Vgl. <https://www.hochschulwesen.info/60jahre-hsw.htm> (zuletzt aufgerufen am 25.04.2025).

²⁶ Vgl. Jackstel, Karlheinz: *Kritische Analyse der Grundkonzeption und der Tendenzen geschichtsdidaktischer Manipulierung in der BRD*, Berlin 1977.

²⁷ Vgl. Jackstel, Karlheinz: *Geschichtsunterricht in der BRD. Eine kritische Analyse*. 2. erweiterte Auflage, Berlin 1982, S. 9. Vgl. für vorherige Titel des Autors zum Thema ebd. S. 160.

Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ um Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Gerhard Schneider oder Jörn Rösen, wenngleich implizit greifbar bleibt, das seine Perspektive an die Praxis der Geschichtsvermittlung in der DDR gebunden ist, wodurch die Entwicklungen in der Bundesrepublik als Abweichungen der eigenen Erwartungen erscheinen:

„[Es; MN] ist Anfang der achtziger Jahre zu konstatieren, dass sich in geschichtsdidaktischen Positionen und entsprechenden Aktionen, wie sie vor allem von den Herausgebern der Zeitschrift ‚Geschichtsdidaktik‘ vertreten bzw. initiiert werden, reale Möglichkeiten abzeichnen für die Ausweitung des demokratischen Potentials in der BRD mit den Mitteln und Möglichkeiten der Geschichtserziehung. Diese Möglichkeiten ergeben sich aus der strikten Zurückweisung eines reaktionären, nationalistischen und revanchistischen Forderungen verhafteten Geschichtsunterrichts, der Thematisierung von im herkömmlichen Geschichtsunterricht kultivierten Vorurteilen und in totalitaristischer Manier geprägter Feindbilder, dem weitgehenden Verzicht auf antikommunistische Ausfälle, subjektiv ehrliches Bemühen, die faschistische Vergangenheit im Schulunterricht zu ‚bewältigen‘ und die Schüler gegenüber neuerlichen neofaschistischen Gefahren zu sensibilisieren, sowie dem Anliegen, bisher von einer reaktionären Geschichts- und Schulgeschichtsschreibung verdrängte historische Inhalte unterrichtspraktisch aufzubereiten und theoretisch zu begründen.“²⁸

Allerdings sei den Bemühungen der genannten Personengruppe „eine Ambivalenz immanent“, indem sie sich zwar „der Interessenlage der Arbeiterkinder“ verstärkt gewidmet, den „Klassenkampf als Triebkraft der Geschichte“ jedoch verschleiert und damit „die Geschichtsauffassung des historischen Materialismus“ unterlaufen hätten, wodurch ein Geschichtsunterricht forciert werde, der „auf subtilere Weise zur Aussöhnung mit der imperialistischen Herrschaft“ erziehe.²⁹ Inwiefern Jackstel damit vor allem den gängigen Sprachregelungen in den Geisteswissenschaften der DDR folgte, um überhaupt zum Thema publizieren zu können,³⁰ lässt sich ohne zusätzliche Quellen etwa zu den staatlichen Genehmigungsprozessen des Buches oder der Perspektive des Autors schwer beurteilen. Jedenfalls ist die Dominanz einer Sprache, die dem Kalten Krieg verhaftet ist, auffällig.³¹

²⁸ Ebd., S. 124.

²⁹ Ebd., S. 138.

³⁰ Vgl. Pasternack, Peer: Die Dimensionen des Nachlebens der DDR-Gesellschaftswissenschaften, in: Berliner Debatte Initial 32 (2021), H. 1, S. 6-17, hier S. 14.

³¹ Vgl. z. B. Jackstels Fazit im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“. Jackstel: Geschichtsunterricht in der BRD (Anm. 27), S. 104.

Dennoch trug die von Jackstel wahrgenommene Veränderung der geschichtsdiaktischen Diskussion in der Bundesrepublik möglicherweise mit dazu bei, dass der Autor im Jahr seiner finalen Buchpublikation wohl die erste ‚ostdeutsche‘ Veröffentlichung in der Bundesrepublik zum DDR-Geschichtsunterricht in der zuvor kritisch gewürdigten Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ vorlegen konnte, die er zusammen mit Horst Diere verfasst hatte, welcher als Professor für Geschichtsmethodik ebenfalls in Halle lehrte und zudem als Vorsitzender der Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts beim Ministerium für Volksbildung der DDR fungierte.³² Diere war schließlich der erste offizielle Vertreter der Geschichtsmethodik, der Geschichtsdidaktiker*innen in der Bundesrepublik besuchte. Er nahm an der Zweijahrestagung der KGD in Ludwigsburg im Herbst 1989 teil, auf der er ein Referat zu schriftlichen Quellen im Geschichtsunterricht der DDR hielt.³³ Der Vortrag wurde von Geschichtsdidaktiker*innen der Bundesrepublik unterschiedlich wahrgenommen. So erinnerte sich Gerhard Schneider, der damals als Geschichtsdidaktikprofessor in Hannover sowie als Vorsitzender der KGD tätig war, 1993 in der Rückschau daran, der Vortrag habe „in Diktion und Inhalt noch ganz dem alten Stil“ entsprochen,³⁴ während im Tagungsbericht von Uwe Uffelmann (s. o.) und Bernd Mütter, welcher als Professor für Geschichtsdidaktik an der Universität Oldenburg lehrte, lediglich eine lebhaft diskutierte Diskussion angedeutet wird.³⁵ Erika Richter, welche als Chefredakteurin der Zeitschrift „Geschichte, Politik und ihre Didaktik“ des „Regionalverbands der Geschichtslehrer Nordrhein-Westfalens“ engagiert war,³⁶ hob hingegen die „methodisch durchdachten Einzelschritte bei der Quellenarbeit“ hervor und betonte, erst unter dem Eindruck des Mauerfalls stelle sich in der Rückschau die Frage, „was aus dem von Diere noch dezidiert geäußerten Postulat einer Vermittlung des marxistischen Geschichtsbilds wird“.³⁷ Ebenfalls retrospektiv ist in einem Tagungs-

³² Vgl. Diere, Horst/Jackstel, Karlheinz: Geschichtsunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik: einige historische Aspekte und aktuelle Tendenzen, in: *Geschichtsdidaktik* 7 (1982), H. 3, S. 283-290.

³³ Vgl. Diere, Horst: Schriftliche historische Quellen in ihrer Bedeutung für das Geschichtsverständnis von Kindern und Jugendlichen im Geschichtsunterricht der ehemaligen DDR, in: Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Verstehen und Verständigen*, Pfaffenweiler 1991 (Jahrbuch *Geschichtsdidaktik*, Bd. 2), S. 73-86.

³⁴ Schneider, Gerhard: Von „Wissenschaftsunion“ noch keine Spur – Ein Semester Geschichtsdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle, in: Muszynski, Bernhard (Hrsg.): *Wissenschaftstransfer in Deutschland. Erfahrungen und Perspektiven bei der Integration der gesamtdeutschen Hochschullandschaft*, Opladen 1993, S. 142-166, hier S. 166, Anm. 20.

³⁵ Vgl. Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe: Verstehen und Verständigen als Aufgaben des Geschichtsunterrichts, in: *Internationale Schulbuchforschung* 12 (1990), H. 2, S. 224-229, hier S. 228.

³⁶ Vgl. Bongertmann, Ulrich u. a.: Nachruf. Dr. Erika Richter verstorben, in: *Geschichte für heute* 18 (2025), H. 1, S. 89.

³⁷ Richter, Erika: Verstehen und Verständigung als Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Bericht

bericht zur „Sommerakademie der ungarischen Geschichtslehrer 1989“ eine Begegnung zwischen Karl Pellens, der damals eine Professur für Geschichte und ihre Didaktik an der PH Weingarten innehatte, und Antonius Wollschläger belegt, welcher als Oberassistent am Wissenschaftsbereich Geschichtsmethodik der Karl-Marx-Universität Leipzig tätig war. Beide trugen zum Geschichtsunterricht in der DDR bzw. Bundesrepublik vor, waren „an einem Tisch“ aufgetreten und hatten „ihren Standpunkt“ so dargelegt und verteidigt, „daß es für keinen beleidigend war“.³⁸

Jedoch dürfte diese Begegnung ähnlich wie der Auftritt Dieres in Ludwigsburg zu den wenigen Kontakten vor dem 9. November 1989 gehört haben, die wohl erst im Kontext der sowjetischen Politik der Öffnung des ‚Ostblocks‘ möglich wurden. So konstatierte Horst Gies in seiner Rolle als Professor für Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin noch 1984 „Defizite im Dialog mit Geschichtsdidaktikern [sic!] in der DDR“, denen er indes die Verantwortung für den fehlenden Austausch zuschrieb. So unterließen sie es anders als die „westdeutschen“ Diskursteilnehmenden nicht, sich „polemische[r] Aggressivität wie zu Zeiten des Kalten Krieges“ zu bedienen, hätten seine Bitten um Hinweise auf Fachliteratur für die „Internationale Bibliographie“ nicht beantwortet und sprächen zudem keine Gegeneinladung zu Dieres und Jackstels Beitrag in der „Geschichtsdidaktik“ aus, um „Geschichtsdidaktiker[n] aus der ‚BRD‘“ die Gelegenheit zu geben, „sich in einem Fachorgan der DDR zu äußern“.³⁹ Und auch Hans Wermes, der in der DDR als Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Universität in Leipzig arbeitete, beklagte 1991 rückblickend den fehlenden Austausch, erklärte diesen jedoch damit, dass den meisten Geschichtsmethodiker*innen „die Anträge auf Zulassung zu Westreisen [...] ohne Gründe abgelehnt“ wurden, was wohl an „einem Stillen Abkommen“ zwischen dem Ministerium für Volksbildung und der für die Geschichtsmethodik verantwortlichen Abteilung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR gelegen habe. „Briefwechsel privater Art“ wären zudem aufgrund „mangelnder Zivilcourage und Existenzangst“ unterblieben.⁴⁰ Wendelin Szalai erinnert sich hingegen an zwei Geschichtsmethodiker*innen, denen als „Reisekader“ derartige

über die Tagung der Geschichtsdidaktiker in Ludwigsburg vom 2.-4. Oktober 1989, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 18 (1990), S. 83-85, hier S. 85.

³⁸ Szabolcs, Otto: Sommerakademie der ungarischen Geschichtslehrer 1989, in: *Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 11 (1990), H. 1, S. 36-40, hier S. 40.

³⁹ Gies, Horst: Defizite im Dialog mit Geschichtsdidaktikern der DDR, in: *Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 5 (1984), S. 26-28.

⁴⁰ Wermes/Zschietzmann: Einleitung: Leipziger Version, in: Jung u. a.: *Wendedidaktik* (Anm. 6), S. 11-16, hier S. 12f.

Kontakte potenziell möglich waren, berichtet jedoch ebenfalls, „Hochschullehrer – d. h. die Professoren und Dozenten“ hätten in den 1980er Jahren eine „Kontaktverzichtserklärung“ unterschreiben müssen, „mit der private persönliche und briefliche Verbindungen verhindert werden sollten“.⁴¹

Demgegenüber konnten Geschichtsdidaktiker*innen der Bundesrepublik aus beruflichen oder privaten Gründen in die DDR einreisen. So besuchte etwa Hartmut Voit, welcher nach der Wiedervereinigung zunächst als Gastdozent in Leipzig und Dresden sowie anschließend als Professor für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität (TU) Dresden lehrte, als Oberassistent an der Universität Nürnberg-Erlangen im Rahmen seiner Habilitation vor 1989 Archive in Dresden sowie Leipzig, ohne jedoch laut eigener Aussage mit Geschichtsmethodiker*innen zusammengetroffen zu sein:

„Vor 1989 habe ich keine Erfahrungen mit Kollegen der Disziplin gemacht. Es war bereits schwierig, in die Archive zu kommen. Ich habe ein Jahr warten müssen, um eine Erlaubnis für einen Arbeitsplatz dort zu bekommen. Ich habe mich zwar um einen Austausch bemüht, hatte auch ein paar verwandtschaftliche Beziehungen in die Region. Aber fachlich fühlte ich mich eher isoliert. Und es hat sich auch niemand um mich bemüht. Vermutlich wäre das für die dortigen Kollegen ein heikles Thema gewesen.“⁴²

Somit konnten sich die Diskurspraktiken zwischen Geschichtsmethodiker*innen und -didaktiker*innen nach dem 9. November 1989 lediglich auf der Grundlage der skizzierten Perspektiven und Wahrnehmungen sowie der fehlenden persönlichen Bekanntschaft entfalten, wodurch sich die Beteiligten wohl von Beginn an gegenseitig anders wahrnahmen. Zudem trug der historische Kontext dazu bei, dass das Aufeinandertreffen auf Augenhöhe erschwert war.

Hochschultransformation um 1989

Die Transformation an den DDR-Hochschulen setzte bereits im Sommer 1989 zunächst noch unregelmäßig ein, als auch Wissenschaftler*innen vermehrt aus der DDR flohen. Sie beschleunigte sich nach dem Mauerfall im November 1989

⁴¹ Szalai, Wendelin: Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR, in: Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 30-60, hier S. 47.

⁴² Interview Voit (Anm. 4), S. 3. Vgl. auch die diesbezüglichen Aussagen in den Beiträgen in diesem Band.

durch Abwanderung in die Bundesrepublik und weitere Länder. Im Anschluss an die Konstituierung der neuen DDR-Volkskammer und Regierung nach den Wahlen im März 1990 kam es zudem zu ersten Neuberufungen von Professor*innen durch das Bildungsministerium, die zuvor politisch verfolgte oder in ihren Karrierechancen behinderte Wissenschaftler*innen der DDR betrafen.⁴³ Nach der Währungsreform im Juli 1990 zeichnete sich in den Empfehlungen des bundesrepublikanischen Wissenschaftsrates bereits die Tragweite der anlaufenden „Erneuerung“ der Hochschulen ab. So empfahl das Gremium insbesondere „ein[en] grundlegende[...n] Neuaufbau“ der als besonders systemrelevant geltenden Disziplinen, wozu die Geschichtswissenschaft und Pädagogik sowie die gesamte Lehrpersonenbildung gezählt wurden.⁴⁴ Im Einigungsvertrag, der im Oktober 1990 in Kraft trat, erfolgte die Regelung des rechtlichen Übergangs von staatlichen Einrichtungen der DDR in die Ordnung der Bundesrepublik Deutschland laut § 13, wonach die neu zu konstituierenden Bundesländer für die konkrete Regelung der Transformation der Landeseinrichtungen zuständig waren, unter welche Universitäten und Pädagogische Hochschulen fielen.⁴⁵ Bis zum 30. Juni 1991 sollten die neuen Länder Hochschulernerneuerungsgesetze verabschieden und bis zum 3. Oktober 1993 Hochschulgesetze vorlegen, die dem bundesdeutschen Hochschulrahmengesetz entsprachen.⁴⁶ Deren Ausgestaltung erfolgte unterschiedlich, bildete jedoch den rechtlichen Kontext der Hochschultransformation, die vor allem mittels Hochschulevaluationen unter Einbezug externer bundesdeutscher Wissenschaftler*innen sowie hochschulinterner Personal- und Ehrenkommissionen erfolgte und den strukturellen und personellen Umbau der Hochschulen betraf.⁴⁷ Dabei waren sowohl die Dauer der angestoßenen Prozesse als auch die Umfänge der Überbrückungsmaßnahmen zur sozialen Integration entlassener Mitarbeiter*innen unterschiedlich ausgestaltet und von den jeweiligen Entscheidungsträger*innen in den Bildungsministerien der Bundesländer geprägt. In Brandenburg lag etwa während der Umwandlung der PH in die Universität Potsdam ein

⁴³ Vgl. Ash: Hochschulleitenwechsel in vergleichender Perspektive (Anm. 9), S. 82f.

⁴⁴ Vgl. Wissenschaftsrat: Drucksache 9847-90. Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zur deutschen Einheit. Zwölf Empfehlungen, Berlin, den 6.7.1990, S. 2 und S. 15 [<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9847-90.html> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2024)].

⁴⁵ Vgl. Einigungsvertrag vom 31. August 1990, in: Bundesgesetzblatt 1990, II, S. 889. [<https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/BJNR208890990.html> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2025)].

⁴⁶ Vgl. Büchel, Lara u. a.: Ein „Brandenburger Weg“? Die Umgestaltung der Potsdamer Hochschullandschaft, in: Weiß, Peter Ulrich u. a. (Hrsg.): Umstrittene Umbrüche. Das Ende der SED-Diktatur und die Transformation in Brandenburg, Berlin 2023 (Schriftenreihe der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur, Bd. 15), S. 171-196, hier S. 182.

⁴⁷ Vgl. Ash: Hochschulleitenwechsel in vergleichender Perspektive (Anm. 9), S. 84.

Hauptaugenmerk darauf, viele Personen des akademischen Mittelbaus zu überführen oder ihr Ausscheiden bis zur (Früh-)Pensionierung hinauszuzögern, weshalb die Überführungsverfahren zum Teil erst im Sommer 1993 eingeleitet wurden.⁴⁸ In Sachsen-Anhalt befand man sich hingegen sowohl bei der Angleichung an das Hochschulrecht der Bundesrepublik als auch hinsichtlich der personellen Wechsel zu diesem Zeitpunkt bereits in der Abschlussphase.⁴⁹ In Thüringen wurden die letzten Hochschulstrukturen der DDR sogar erst Anfang des 21. Jahrhunderts mit der Eingliederung der PH Erfurt in die dort neugegründete Universität abgeschlossen.⁵⁰ Die zumeist bundesrepublikanisch dominierten externen Evaluationskommissionen agierten ebenfalls unterschiedlich. Unter Zeitdruck und vor dem Hintergrund fehlender Kenntnisse des DDR-Wissenschaftssystems hatten sie zwischen politischen Vorgaben, den ihnen geläufigen Standards wissenschaftlicher Qualität und Bewertungen der systemischen Verstrickung der einzuschätzenden Wissenschaftler*innen oder Institutionen zu navigieren.⁵¹

Strukturell waren die Folgen erheblich. Bestanden zur Zeit der Wiedervereinigung im Jahr 1990 neun Universitäten, von denen sechs als Volluniversitäten (Berlin, Leipzig, Jena, Halle-Wittenberg, Rostock, Greifswald) und drei als TU firmierten (Dresden, Karl-Marx-Stadt/Chemnitz, Magdeburg), hatte sich deren Zahl zum Teil durch Neugründungen (z. B. Frankfurt/Oder, Erfurt) oder Umwandlungen bestehender Hochschulen in Universitäten (z. B. Weimar) 1996 bereits auf sechzehn erhöht. Die bestehenden PH wurden bis 2001 in andere Hochschulen integriert (z. B. PH Neubrandenburg in die Universität Greifswald, PH Köthen in die Universität Halle-Wittenberg, PH Zwickau in die TU Chemnitz).⁵²

Demgegenüber sind die quantitativen personellen Auswirkungen bis heute umstritten. So nimmt Pasternack in der Zusammenschau vorliegender zeitgenössischer Statistiken der 1990er Jahre einen Abbau zwischen 60 (Hochschulen und außeruniversitäre Akademien) und 85 Prozent (Industrieforschung) an.⁵³ Ash geht hingegen von ca. 21 Prozent Personalabbau aus, betont jedoch, ähnlich wie Pasternack große regionale und disziplinäre Unterschiede,⁵⁴ wobei die Sozial-

⁴⁸ Vgl. Büchel u. a.: Ein „Brandenburger Weg“? (Anm. 46), S. 182-192.

⁴⁹ Vgl. Dicke, Klaus: Die Rolle der Hochschulgesetze im „Hochschulumbau Ost“, in: Blecher/John: Hochschulumbau Ost (Anm. 9), S. 147-156.

⁵⁰ Vgl. Marshall, Barbara: Die Gründung neuer Universitäten und die Integration Pädagogischer Hochschulen. Potsdam und Erfurt im Vergleich, in: ebd., S. 209-224.

⁵¹ Vgl. z. B. Thijs, Krijn: Die Evaluierer aus dem Westen und der Schein der Routine. Zur Begutachtung durch den Wissenschaftsrat am Beispiel der historischen Akademieinstitute in Ost-Berlin, in: ebd., S. 169-198.

⁵² Vgl. John, Jürgen: Grundfragen einer vergleichenden Typologie des „Hochschulumbaus Ost“, in: ebd., S. 19-43, hier S. 23-25.

⁵³ Vgl. Pasternack, Peer: Die vier Dimensionen des ostdeutschen Wissenschaftsumbaus Ergebnisse und Deutungsmuster, in: ebd., S. 45-66, hier S. 49.

⁵⁴ Vgl. Ash: Hochschulleitenwechsel in vergleichender Perspektive (Anm. 9), S. 83.

Rechts- und Geisteswissenschaften besonders betroffen waren.⁵⁵ Dabei ergaben sich wiederum aus politischen aber auch verfahrensrechtlichen Gründen beträchtliche Unterschiede in der Ausgestaltung, die etwa in den Geschichtswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin hinsichtlich des wissenschaftlichen Personals dazu führten, dass bis in die Mitte der 1990er Jahre zeitweise nahezu zwei Institute existierten, da die neu berufenen Professor*innen und eingestellten Mitarbeitenden bereits ihre Arbeit aufnahmen, während bereits zu DDR-Zeiten beschäftigte Personen nach einer erfolgreichen Klage im Sommer 1991 weiter angestellt blieben oder wieder eingestellt werden mussten.⁵⁶

In der Geschichtsdidaktik war hingegen sowohl der personelle wie strukturelle Umbau damals bereits nahezu abgeschlossen. So stellte Uffelman als Vorsitzender der KGD in seinem Bericht zum Stand der Disziplin auf der Zweijahrestagung des Fachverbandes im Oktober 1995 fest: „Eine kleine Schar – nur zwei Dozenten [es waren wohl mindestens sechs; s. Tab. 1; MN] – ist übriggeblieben. Ostdeutsche Didaktikprofessuren in Leipzig, Dresden und Halle sind mit westdeutschen Kollegen besetzt worden.“⁵⁷

Folgt man den Angaben von damals Beteiligten hinsichtlich Standorten und Personal,⁵⁸ dann ist von elf geschichtsmethodischen Standorten vor 1989 auszugehen, an denen zudem deutlich mehr Wissenschaftler*innen als in der Bundesrepublik üblich beschäftigt waren. Hierbei handelte es sich um die Universitäten Berlin, Greifswald, Halle-Wittenberg, Jena, Leipzig und Rostock, die Pädagogischen Hochschulen Dresden, Leipzig, Magdeburg und Potsdam sowie die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in Berlin.⁵⁹ Von diesen Zahlen ausgehend deutet sich an, dass zwischen 1989 und 1995 ein erheblicher institu-

⁵⁵ Vgl. Pasternack: Die Dimensionen des Nachlebens der DDR-Gesellschaftswissenschaften (Anm. 30), hier S. 6.

⁵⁶ Vgl. Thijs, Krijn: Die „Ritter-Kommission“ und ihre Mitglieder. Asymmetrische Erneuerungspraktiken am Geschichtsinstitut der Humboldt-Universität (1991-1993), in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 33 (2024), H. 1, S. 84-98. Für einen Gesamtabriss zur Situation der Geschichtswissenschaft vgl. ders.: Die Dreiecksbeziehungen der Fachhistoriker. Über den Umbruch in der ostdeutschen Geschichtswissenschaft, in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 21 (2015), H. 1, S. 101-113.

⁵⁷ Vgl. Uffelman: Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1993-1995 (Anm. 5), S. 23. Offen bleibt, welche „Dozenten“ Uffelman hier im Kopf hatte und zumindest erstaunlich ist, dass er die einzige ‚ostdeutsche‘ Besetzung einer geschichtsdidaktischen Professur in Potsdam unerwähnt lässt, zumal deren Inhaberin, Dagmar Klose, in Magdeburg sogar in den Vorstand der KGD gewählt wurde. Vgl. <https://www.historicum.net/kgd/der-fachverband/vorstand> (zuletzt aufgerufen am 13.04.2025).

⁵⁸ Vgl. z. B. Röhr, Werner: Abwicklung. Das Ende der Geschichtswissenschaft der DDR, 2 Bde., Berlin 2011/2012.

⁵⁹ Vgl. Szalai, Wendelin: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld zwischen äußerer und innerer Disziplinierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (1994), B. 41, S. 31-39, hier S. 36f.

tioneller und personeller Abbau stattfand, wobei die Geschichtsmethodik nun als Geschichtsdidaktik wohl lediglich an acht Universitäten rekonstituiert wurde. Allerdings ist die genaue Stellenausstattung pro Standort zur Mitte der 1990er Jahre bisher offen, sodass die Angaben in Tab. 1 der weiteren Bestätigung bedürfen.

1989	Mitte der 1990er Jahre
Universität Rostock (Leitung: Dr. Wolfgang Strehl; bis 1988 Doz. Dr. Joachim Fiala)	ein Mitarbeiter übernommen: Dr. Günther Kosche (Oberstudienrat im Hochschuldienst)
Universität Greifswald (Leitung: Prof. Dr. Martin Richter)	eine Mitarbeiterin übernommen: Gabriele Magull (Studiendirektorin im Hochschuldienst)
Universität Berlin (Leitung: Prof. Dr. Florian Osburg)	zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen 1997: Brigitte Bayer (übernommen), Detlef Meyer (unbekannt, ob übernommen oder Neueinstellung)
Universität Leipzig (Leitung: Prof. Dr. Hans Wermes)	Neubesetzung aus der Bundesrepublik: Prof. Dr. Bernd Schönemann
Universität Halle-Wittenberg (Leitung: Prof. Dr. Horst Diere)	eine Mitarbeiterin übernommen: Dr. Christina Böttcher (wissenschaftliche Mitarbeiterin). Neubesetzung aus der Bundesrepublik: Prof. Dr. Hans-Jürgen Pandel
Universität Jena (Leitung: Doz. Dr. Siegfried Kretschel)	ein Mitarbeiter übernommen: Dr. Gunther Hoffmann (bis 1998 Lehrkraft für besondere Aufgaben)
PH Potsdam (Leitung: Prof. Dr. Friedrich Hora)	Neubesetzung von der PH an die Universität Potsdam: Prof. Dr. Dagmar Klose. Übernahme einer Mitarbeiterin: Dr. Petra Beetz (wissenschaftliche Mitarbeiterin)
PH Leipzig (Leitung: Doz. Dr. Bernd Pauli)	abgewickelt

PH Dresden (Leitung: Prof. Dr. Wendelin Szalai)	abgewickelt und Neubesetzung aus der Bundesrepublik an die TU Dresden: Prof. Dr. Hartmut Voit
PH Magdeburg (Leitung: Prof. Dr. Heinrich Rühmann)	ein Mitarbeiter an die neugegründete Universität Magdeburg übernommen: Doz. Dr. Dieter Halleck (bis 1998 wissenschaftlicher Mitarbeiter; 1998 bis 2005 Hochschuldozent)
APW Berlin (Professur Dr. Hannelore Iffert)	abgewickelt

Tab. 1: Struktur ‚der‘ Geschichtsmethodik in der DDR um 1989 und der Geschichtsdidaktik in ‚den neuen Bundesländern‘ zur Mitte der 1990er Jahre⁶⁰

Diskurspraktiken auf Fachtagungen nach 1989

Insgesamt können bisher elf Tagungen oder Symposien belegt werden, die neben verschiedenen Themenschwerpunkten den Austausch zwischen Geschichtsdidaktiker*innen und -methodiker*innen zum Ziel hatten (s. Tab. 2). Die Diskurspraktiken lassen sich dabei anhand des Tagungsprotokolls und der -berichte zur letzten Tagung der Geschichtsmethodiker*innen der DDR konturieren, die bereits als „Tagung der Geschichtsdidaktiker der DDR“ zwischen dem 26. und 28. Juni 1990 an der PH „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ in Dresden stattfand. Zudem sind sie für die Zweijahrestagung der KGD in Friedrichroda (Thüringen) zwischen dem 4. und 6. Oktober 1993 exemplarisch greifbar.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 37. Röhr: Das Ende der Geschichtswissenschaft der DDR, Bd. 2 (Anm. 58), S. 915-975; ders.: Das Ende der Geschichtswissenschaft der DDR, Bd. 1 (Anm. 58), S. 446f. Werms/Zschietzmann: Leipziger Version (Anm. 40), S. 13f. Vgl. für biografische Angaben von Bereichsleiter*innen der Geschichtsmethodik auch die Angaben in Demantowsky, Marko/Siegl, Carina (Hrsg.): DDR-Geschichtspropagandisten: Berufsbiographische Interviews (1997-2001), Berlin/Boston 2023.

„Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR“ vom 26. bis 28. Juni 1990 an der PH Dresden ⁶¹
Tagung „Geschichtsunterricht in Deutschland“ vom 22. bis 25. Oktober 1990 in Düsseldorf und Bonn; veranstaltet von der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Prof. Dr. Hans Süßmuth, Didaktik der Geschichte) und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Prof. Dr. Horst Diere, Methodik des Geschichtsunterrichts) ⁶²
Symposium „Geschichte ohne Feindbilder? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989“ an der Universität Erlangen-Nürnberg am 31. Januar 1991 ⁶³
Zweijahrestagung der KGD zum Thema „Emotionen und historisches Lernen“ vom 7. bis 9. Oktober 1991 am Georg-Eckert-Institut in Braunschweig ⁶⁴
Tagung „Historisch-politisches Lernen im vereinten Deutschland“ der KGD und der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern vom 28. bis 30. Oktober 1992 auf Schloß Vietgest bei Güstrow ⁶⁵
Tagung „Vergangenheit – Geschichte – Psyche“ des Lehrstuhls Didaktik der Geschichte der Universität Potsdam (Prof. Dr. Dagmar Klose) vom 5 bis 7. Mai 1993 in Petzow ⁶⁶
Zweijahrestagung der KGD zum Thema „Historisches Lernen im vereinten Deutschland“ vom 4. bis 6. Oktober 1993 in Friedrichroda ⁶⁷
Tagung der KGD-Landesgruppe Berlin-Brandenburg 1994 ⁶⁸
Symposium „Zur Vereinigung der deutschen Pädagogiken 1989-1995“ an der Universität Göttingen vom 22. bis 24. September 1995 in Steinhorst und Gifhorn ⁶⁹
Zweijahrestagung der KGD zum Thema „Regionale Identität im vereinten Deutschland“ vom 2. bis 4. Oktober 1995 in Magdeburg ⁷⁰
Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik zum Thema „Wandel der politischen Situation in Europa und Konsequenzen aus diesem Wandel für den Geschichtsunterricht“ vom 29. September bis 3. Oktober 1996 in Tutzing ⁷¹

Tab. 2: Übersicht gemeinsamer Tagungen

⁶¹ Vgl. Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden: 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR (Anm. 7).

⁶² Vgl. Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Erweiterte Dokumentation der Tagung Geschichtsunterricht in Deutschland 22.-25. Oktober 1990, Bonn und Düsseldorf, Baden-Baden 1991.

⁶³ Vgl. Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichte ohne Feindbild? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989, Erlangen 1992 (Erlanger Forschungen, Reihe A: Geisteswissenschaften, Bd. 61).

⁶⁴ Vgl. Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt/M. 1992 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 76).

Insgesamt wurde die Dresdener Tagung 1990 von 107 Teilnehmenden besucht, wobei 28 aus der Bundesrepublik bzw. Österreich stammten. Fünf der insgesamt 20 Vorträge wurden von Personen aus der Bundesrepublik gehalten.⁷² Die Situation der Geschichtsmethodiker*innen brachte Friedrich Hora, der damals als Professor noch den Wissenschaftsbereich für Geschichtsmethodik an der PH Potsdam leitete und zugleich als letzter Vorsitzender der Zentralen Fachkommission Methodik des Geschichtsunterrichts beim Ministerium für Volksbildung der DDR fungierte,⁷³ unter Anspielung auf die griechische Mythologie als „riskante[...] Lage“ auf den Punkt, in der „zwischen den Ungeheuern Scylla und Charybdis“ navigiert werden müsse. „Unsere Scylla, das ist alter Dogmatismus, gepaart mit für Stalinismus charakteristischer Sterilität [...]. Unsere Charybdis, das ist die Übernahmementalität.“ Dabei gehe es darum „Fehler und Irrtümer“ zu benennen sowie damit verbundene „Trauerarbeit“ zu leisten, zugleich jedoch um „die Feststellung dessen, was aufzugeben ein neuer gefährlicher Fehler wäre“.⁷⁴ Obwohl Hora im weiteren Verlauf bemüht war, die Gemeinsamkeiten zu betonen, da es sowohl Geschichtsmethodik wie -didaktik um das „Funktionsverständnis von Geschichte“ gehe und er ebenfalls von „eigenen [...] vorhandenen Leistungen und produktiven Ansätzen“ sprach, machte er doch deutlich, dass die „freundliche[...] Unterstützung“ der „westdeutschen Kollegen“ nötig sei, um „den uns verordneten wissenschaftlichen Provinzialismus [zu] überwinden“. Dabei sei zukünftig „Deutungspluralismus“ geboten. „Da haben wir bisher echt gesündigt, weil wir Multiperspektivität nicht als *conditio sine qua non* für Geschichtsgemäßheit akzeptiert haben.“ Damit versuchte Hora wohl mit den anwesenden Geschichtsdidak-

⁶⁵ Vgl. Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15).

⁶⁶ Vgl. Klose, Dagmar/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch, Idenstein 1993 (Forschen – Lehren – Lernen, Bd. 7).

⁶⁷ Vgl. Uffelman u. a.: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 41).

⁶⁸ Vgl. Uffelman: Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1993-1995 (Anm. 5), S. 22.

⁶⁹ Vgl. Szalai, Wendelin: Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (I), in: Geschichte – Erziehung – Politik (GEP) 7 (1996), H. 4, S. 193-201; ders.: Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (II), in: ebd., H. 5, S. 257-261.

⁷⁰ Vgl. Mütter/Uffelman: Regionale Identität im vereinten Deutschland (Anm. 5).

⁷¹ Vgl. z. B. Mütter, Bernd: Die Wiedervereinigung Deutschlands als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 19 (1998), H. 1, S. 66-82.

⁷² Vgl. Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden (Anm. 7), S. 170-173 sowie dort das Inhaltsverzeichnis.

⁷³ Wermes/Zschieztzmann: Leipziger Version (Anm. 40), S. 13.

⁷⁴ Hora, Friedrich: Erneuerung oder Neuanatz – Überlegungen zum Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden (Anm. 7), S. 7-21, hier S. 7.

tiker*innen in Verbindung zu treten, da er damit direkt das bereits damals zentrale geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität adressierte und sich anschließend bemühte, unter Bezug auf Jeismann und Rüsen hinsichtlich der Gegenwartsgebundenheit und Sinnbildungsfunktion von Historie, nötige Anpassungen des Geschichtsunterrichts und der Lehrpersonenausbildung in der damals noch existierenden DDR zu umreißen.⁷⁵ Zudem verdeutlicht die Dominanz seiner ‚westdeutschen‘ Literaturbelege, die lediglich von bildungsbürgerlichen Referenzen (z. B. Schiller) sowie einem Verweis auf einen Beitrag Szalais von 1990 durchbrochen wird, das strukturelle Ungleichgewicht des beginnenden Diskurses.⁷⁶ Eine andere Strategie wählte Ulrich Zückert, welcher als Professor der Sektion für Geschichte und Direktor für Internationale Beziehungen an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig war,⁷⁷ indem er das Wegfallen „der Verkrampfungen im Bildungswesen“ der DDR als Chance zur „Friedenserziehung“ im Geschichtsunterricht zu konturieren suchte, wiederum ohne Bezüge zur Literatur der DDR aus der Zeit vor 1990.⁷⁸ Alfried Krause und Martin Richter, welche die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald bis 1987 bzw. ab 1987 als Professoren leiteten, suchten hingegen ihre bereits in den 1980er Jahren begonnene Beschäftigung mit der Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht fortzusetzen, nicht ohne einleitend zu fordern, was „einer ehrlichen Haltung zur Vergangenheit und Gegenwart durch eine entsprechende pädagogische Orientierung entgegenstand“, müsse überwunden werden.⁷⁹ Lediglich Dagmar Klose, die an der Universität Potsdam als einzige Geschichtsmethodikerin der DDR nach 1989 auf eine Professur für Geschichtsdidaktik berufen wurde, umriss auf der Grundlage ihrer Forschung der 1980er Jahre einige Schlussfolgerungen für die zukünftigen Veränderungen des Geschichtsunterrichts in der DDR und versuchte zugleich in Verbindung mit dem geschichtsdidaktischen Diskurs zu treten. Dabei nutzte sie ihre Ergebnisse, um eine Öffnung der „enge[n] Unterrichtsführung“ zu fordern, damit ein „individueller [...] Sinnbildungsprozeß“ der Schüler*innen gefördert werden könne.⁸⁰ Obwohl sich die vortragenden Geschichtsmethodiker*innen folglich unterschiedlicher Diskurspraktiken bedienten, die sich zwischen dem Versuch, Hal-

⁷⁵ Ebd., S. 13f.

⁷⁶ Ebd., S. 20f.

⁷⁷ Vgl. Kowalczyk, Ilko-Sascha: Die Humboldt-Universität zu Berlin und das Ministerium für Staatssicherheit, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie. Die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010, Berlin 2012, S. 439-553, hier S. 543, Anm. 371.

⁷⁸ Zückert, Ulrich: Friedenserziehung nach der Wende, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden (Anm. 7), S. 123-127, hier S. 123.

⁷⁹ Krause, Alfried/Richter, Martin: Überlegungen zum Verhältnis von Heimat, Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht, in: Ebd., S. 134-138, hier S. 134.

⁸⁰ Klose, Dagmar: Personale Bedingungen historischen Lernens – Probleme und Lösungsansätze, in: Ebd., S. 97-105, hier S. 103.

tung mittels Verweis auf eigene Leistungen zu wahren (Hora),⁸¹ der Thematisierung zustimmungsfähiger Themen (Zückert), der Transformation bereits begonnener Forschung (Krause, Richter, Klose) sowie Bezugnahmen auf geschichtsdidaktische Literatur bewegten (Hora, Krause, Richter, Klose), machen die selbstkritischen Äußerungen aller Vortragenden sowie das häufige Weglassen von Literatur zur DDR-Forschung die strukturellen Machtunterschiede im beginnenden Diskurs deutlich.

Anders traten die Geschichtsdidaktiker*innen auf. Laut Tagungsdokumentation hatte Rolf Schörken in seiner Funktion als Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität-Gesamthochschule Duisburg die Gelegenheit, als erster die bundesdeutsche Perspektive mit seinem Vortrag zu Lehrplänen in der Bundesrepublik einzubringen. Er begann mit einer nüchternen Darstellung der theoretischen Grundlagen und strukturellen Veränderungen von Geschichtslehrplänen seit den 1950er Jahren, bevor er übergangslos forderte: „Wenn ich die früher gültigen Geschichtslehrpläne der DDR lese, so möchte ich zunächst einmal spontan sagen: Was jetzt neu gemacht werden muß, betrifft allem voran das Inhaltliche, das Geschichtsbild, das Belichten von bisher Verschwiegenem, den Anschluß an eine freie Geschichtswissenschaft.“⁸² Daraufhin folgte ein sachlich gehaltenes Fazit, ohne nochmals auf die Situation in der DDR oder die Geschichtsmethodiker*innen einzugehen. Der Beitrag im Tagungsprotokoll von Walter Fürnröhr, welcher als Lehrstuhlinhaber für Didaktik der Geschichte an der Universität Erlangen-Nürnberg lehrte, schlägt zum selben Thema einen ähnlich nüchternen Ton an, weist jedoch überhaupt keine Bezüge zur DDR auf. Allerdings unterließ er es laut Vorbemerkung, seine Überlegungen vorzutragen:

„Dieses – während der langen Bahnfahrt stichwortartig – vorbereitete Referat wurde in Dresden nicht gehalten, weil ich bereits nach den ersten Ausführungen verschiedener DDR-Kollegen zu der Überzeugung kam, daß den dortigen Lehrplanautoren die einschlägigen bundesdeutschen Publikationen gut bekannt sind, sodaß ich es vorzog mich lieber spontan an der Diskussion zu beteiligen. Auf Wunsch der Tagungsleitung liefere ich nun für einen weniger orientierten breiteren Leserkreis meinen Bericht zur Publikation nach.“⁸³

⁸¹ Ähnlich, aber zeitlich drei Jahre später und als deutlich empörte Reaktion auf die Entlassung der meisten Geschichtsmethodiker*innen und den geschichtsdidaktischen Diskurs Wermes, Hans: „Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen“, in: GEP 4 (1993), H. 9, S. 518-523.

⁸² Schörken, Rolf: Anlage und Struktur von Lehrplänen in der Bundesrepublik, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden (Anm. 7), S. 47-52, hier S. 51.

⁸³ Fürnröhr, Walter: Lehrplan und eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung, in: ebd., S. 76-85, hier S. 76.

Lediglich Traute Petersen, damalige Vorsitzende des Geschichtslehrerverbandes und zudem die einzige vortragende Frau aus der Bundesrepublik, adressierte gleich zu Beginn ihrer Ausführungen zu den Prinzipien Exemplarität und Multiperspektivität im Geschichtsunterricht die Situation in der DDR mittels Vergleichs zu 1945:

„Der Begriff des Exemplarischen entstand in der Bundesrepublik Deutschland in den 50er Jahren (1951-57) im Zusammenhang mit der Neubesinnung auf Ziele und Methoden des Geschichtsunterrichts nach dem Zusammenbruch des bisher gültigen geistig-politischen Normgefüges 1945, im Zusammenhang mit der beginnenden Aufarbeitung der jüngsten Vergangenheit. Der Vorgang ist also demjenigen in der DDR heute vergleichbar. Dieser Vergleich ist nicht uninteressant: läßt er doch vermuten, daß das Drängen auf Exemplarisches und Thematisches, der Verzicht auf Versuche einer Gesamtorientierung und ordnenden Überblick [sic!] gerade in solchen Zeiten zu beobachten sind, in denen die Sicherheit der großen Zusammenhänge verlorengegangen ist.“⁸⁴

Anschließend hob sie mehrfach auf die Fundierung der dargestellten Prinzipien auf der Grundlage eines pluralistischen Demokratieverständnisses und die Folgen für die Unterrichtspraxis ab (z. B. Beutelsbacher Konsens), vermutlich um die daraus resultierende Umorientierung des Geschichtsunterrichts hervorzuheben, jedoch ohne die anwesenden Zuhörer*innen aus der DDR direkt anzusprechen. Da sie in ihrem Vortrag jedoch auch kursorisch auf die Konsequenzen für den Umgang mit Quellen und Darstellungen und die Werturteilsbildung eingeht, ist vor dem Hintergrund ihrer Einleitung zu vermuten, dass ihre Ausführungen als Hilfe oder gar Appell zur Umgestaltung des Geschichtsunterrichts in der DDR gedacht waren, wenn auch durchaus subtil und vielleicht im Bemühen um Augenhöhe.

Peter Knoch, der damals Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der PH Ludwigsburg war, trug schließlich zu Lernspielen im Geschichtsunterricht vor und wählte eine andere Strategie. Er wies einleitend auf die untergeordnete Rolle von Spielen in der Literatur hin, wobei er nicht nur auf das bundesdeutsche „Handbuch für Geschichtsdidaktik“, sondern auch auf die „Methodik des Geschichtsunterrichts“ verwies, welche in den 1970er Jahren von einem geschichts-

⁸⁴ Petersen, Traute: Exemplarisches Prinzip und Multiperspektivität im Geschichtsunterricht, in: ebd., S. 86-96, hier S. 96.

methodischen Autor*innenkollektiv in der DDR erarbeitet worden war, bevor er das Thema weiter entfaltete, ohne nochmals einen Bezug zur DDR herzustellen.⁸⁵

Somit stellten die bundesdeutschen Referent*innen entweder direkte Forderungen nach Veränderungen (Schörken),⁸⁶ diskutierten lieber statt vorzutragen, verzichteten aber in der Verschriftlichung auf eine direkte Fokussierung der Situation in der DDR (Fümrrohr), adressierten die Situation in der DDR eher abstrakt und gaben subtile Hinweise auf notwendige Veränderungen (Petersen) oder erwiesen mittels beiläufiger Literaturbezüge den Geschichtsmethodiker*innen ihre Referenz, ohne jedoch inhaltliche Bezüge herzustellen (Knoch). Im Vergleich fällt auf, dass sich alle Vortragenden aus der DDR zur aktuellen Situation verhielten, wobei sie mehrheitlich den Anschluss an den geschichtsdidaktischen Diskurs mittels Literaturbezügen suchten oder selbstkritisch ihre Situation oder vormalige Rolle thematisierten. Demgegenüber unterließen es die Geschichtsdidaktiker*innen sich genauer mit der geschichtsmethodischen Literatur zu befassen, platzierten subtil oder direkt ihre Forderungen nach zukünftigen Anpassungen der Geschichtsvermittlung oder fassten lediglich geschichtsdidaktische Positionen zusammen. Dies legt nahe, dass alle Beteiligten die bisherige Geschichtsmethodik als anders gegenüber der Geschichtsdidaktik wahrnahmen (und umgekehrt). Während die Geschichtsdidaktiker*innen in der (bewussten oder unbewussten) Selbstverständlichkeit der definierenden Wir-Gruppe ‚der‘ Geschichtsdidaktik im Rahmen ihrer theoretischen Grundlagen wählten, ob und wie sie agierten, nahmen die Geschichtsmethodiker*innen die Aufgabe an, sich selbst zu *verändern*⁸⁷, um sich nicht als ‚rest‘ (s. o.) wiederzufinden. Dies wird ebenfalls in den Tagungsberichten deutlich, die von ‚ost-‘ und ‚westdeutscher‘ Seite überliefert sind.

So hebt Renate Kappler, die als Hochschuldozentin der PH Dresden an der Tagungsorganisation beteiligt war, in ihrem Bericht, der in der DDR-Zeitschrift

⁸⁵ Knoch, Peter: Spielerisches Lernen und Lernspiele im Geschichtsunterricht, in: ebd., S. 106-122, hier S. 107.

⁸⁶ Zeitgleich publizierte Rohlfes eine regelrechte Abwertung der Forschungsleistung der Geschichtsmethodik: „Mag es auch anmaßend klingen: die wissenschaftliche Substanz der ostdeutschen Geschichtsdidaktik war im Ganzen herzlich dünn.“ Rohlfes, Joachim: Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke. Kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat, in: GWU 41 (1990), H. 11, S. 705-719, hier S. 710.

⁸⁷ Veränderung oder verändern sind im postkolonialen Diskurs z. T. für das Englische „Othering“ gebräuchlich. Vgl. z. B. Boger, Mai-Anh: Theorien der Inklusion – eine Übersicht, in: Mittertrainer, Mina u. a. (Hrsg.): Diversität und Diskriminierung. Analysen und Konzepte, Wiesbaden 2023, S. 127-142, hier S. 128. Für die Feststellung ähnlicher Othering-Mechanismen bei ‚Ostdeutschen‘ und Personen mit Migrationsgeschichte und zugleich die Differenzierung, dass Personen je nach Gruppe Teil des Dominanzdiskurses oder Betroffene von Veränderung sein können vgl. Foroutan, Naika u. a.: Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung, Berlin 2019. [<https://www.dezim-institut.de/publikationen/ost-migrantische-analogien-i/> (zuletzt aufgerufen am 25.10.2024)].

„Geschichte – Erziehung – Politik“, welche zuvor als „Geschichte und Staatsbürgerkunde“ firmierte und wohl vor allem ostdeutsche Lesende adressierte, resümierend hervor, dass „wir uns die Bezeichnung ‚Geschichtsdidaktiker‘ noch erarbeiten müssen“ und zwar aus der „Einsicht heraus, daß wir Mitschuld an den Verzerrungen der Vergangenheit abzutragen haben“, wengleich „Nachholbedarf“ beim Kennenlernen der „unterschiedlichen Begriffswelt [...] nicht nur auf unserer Seite“ bestanden habe.⁸⁸ Demgegenüber ist Walter Fürnrohr in den bundesdeutschen „Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik“ bereit, „einen gewissen Respekt zu bezeugen“ für die auf der Tagung diskutierten Lehrplananpassungen, da „ein guter Anfang [...] gemacht“ sei. Jedoch stehe die „DDR-Geschichtsmethodik“ vor der Aufgabe, sich „von politischen Direktiven bei Zielsetzung, Gegenstandsauswahl und Methoden des Geschichtsunterrichts“ zu verabschieden und eine „Erweiterung des Blickfeldes“ anzustreben, um „über eine Vermittlungsmethodik des Geschichtsunterrichts hinaus“ zu gelangen. Zudem sei „kein einziges neues Gesicht unter den DDR-Geschichtsmethodikern“ in Dresden aufgetreten, weshalb Fürnrohr abschließend für – wenig später eingerichtete – bundesdeutsche Gastdozenturen in der DDR plädierte, die über den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) finanziert werden sollten, um ein „Forum der unabdingbaren Diskussion“ zu befördern.⁸⁹

Offensichtlich bestand unter allen Diskursteilnehmenden ein Konsens darin, dass sich die Geschichtsmethodiker*innen am geschichtsdidaktischen Diskurs zu orientieren hätten, wengleich diese vereinzelte Hoffnungen hegten (Hora, Kappler, Klose), dass auch von ihnen gelernt werden könnte, während Lernbedürfnisse von Geschichtsdidaktiker*innen in der Dokumentation zur Dresdener Tagung nicht deutlich werden. Damit war die Diskursrichtung vorstrukturiert und entsprach den bereits skizzierten politischen Machtverhältnissen während des anlaufenden Transformationsprozesses.

War die Themensetzung der Zweijahrestagung der KGD in Braunschweig im Oktober 1991 zu Emotionen und historischem Lernen noch vor dem Mauerfall geplant worden,⁹⁰ zielte die Tagung im thüringischen Friedrichroda im Oktober

⁸⁸ Kappler, Renate: Seit 30 Jahren gab es sie ..., in: GEP 1 (1990), H. 4, S. 370-372, hier S. 371f.

⁸⁹ Fürnrohr, Walter: „Geschichtsmethodik“ der DDR im Übergang zur Geschichtsdidaktik, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 11 (1990), H. 2, S. 82-85, hier S. 84f. Die Forderung nach DAAD-Förderung ist interessant, weil Hartmut Voit, welcher damals Oberassistent an Fürnrohrs Lehrstuhl war, kurze Zeit später eine solche Förderung für Aufenthalte in Leipzig und Dresden wahrnehmen konnte, was sich sicherlich nicht ungünstig auf seine Bewerbung auf die neu geschaffene Geschichtsdidaktikprofessur in Dresden auswirkte, auf die er 1993 auch berufen wurde. Folglich scheint dieser Appel auch strategischer Natur gewesen zu sein.

⁹⁰ Vgl. Uffelman, Uwe: Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1989-1991: Innovation Wiedervereinigung (1991), in: Uffelman, Uwe/Pefferle, Heinz: Geschichtsdidaktik und

1993 explizit auf „Historisches Lernen im vereinten Deutschland“ und den Austausch zwischen den ‚ost- und westdeutschen‘ Beteiligten. Kleinere Tagungen in Düsseldorf bzw. Bonn 1990, Vietgest bei Güstrow 1992 und Petzow bei Potsdam 1993 (s. Tab. 2), die von der KGD unterstützt wurden, waren diesem Vorhaben vorausgegangen, das die Herausgebenden des Tagungsbandes angesichts „einer allgemein verbreiteten Subordination ostdeutscher intellektueller Ressourcen unter das westdeutsche Dach“ bereits im Vorwort als „vermessen“ bezeichneten.⁹¹ Angesichts dessen ist es wenig überraschend, dass sich das Herkunftsverhältnis der Referent*innen gegenüber der Dresdener Zusammenkunft nahezu umgekehrt darstellte. So hatten sieben Vortragende ihre wissenschaftlichen Karrieren als Geschichtsmethodiker*innen begonnen, während die übrigen 19 aus der Bundesrepublik stammten. Auf die Ursache dieser Dysbalance ging Uffelmann in seiner Tagungseröffnung als KGD-Vorsitzender ein, in dem er betonte, in Braunschweig

„gingen die meisten von uns noch von ganz anderen Voraussetzungen im Hinblick auf den Personalbestand der ostdeutschen Geschichtsdidaktik aus. Die wissenschaftliche Lebenserwartung dieses Bestandes wurde seitdem in einer von uns gerade auch für den akademischen Mittelbau als Nachwuchspotential für die Professuren trotz positiver Evaluierungen nicht erwarteten Rigidität reduziert, so daß für den Ost-West-Dialog kaum noch ‚aktive‘ Gesprächspartner Ost zur Verfügung stehen. Für uns bedeutet das, daß der reale Hintergrund uns unserer Grundidee der Ost-West-Symmetrie beraubt und die Parität schon jetzt in Friedrichroda verhindert.“⁹²

Dennoch bemühte sich Uffelmann, die Tagungen in Vietgest und Petzow resümierend, Anknüpfungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die er insbesondere in den Arbeiten zu „individuellen Lernprozessen [...] des Psychologen Joachim Lompscher und der Geschichtsdidaktikerin Dagmar Klose“ zu finden glaubte.⁹³ Allerdings disqualifizierte er den Ansatz Lompschers, der auf Überlegungen der sowjetischen Psychologie in der Tradition Lev Wygotskis zur Tätigkeitstheorie basierte,⁹⁴

Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen? Münster 2005 (Geschichte in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 3), S. 13-23, hier S. 21. Zudem Jeismann, Karl-Ernst: Emotionen und historisches Lernen. Bemerkungen zur Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik im Oktober 1991, in: GWU 45 (1994), S. 164-176.

⁹¹ Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd: Einführung, in: Uffelmann u. a.: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 41), S. 11-13, hier S. 11.

⁹² Uffelmann, Uwe: Zum Diskussionsstand. Geschichtsdidaktik „zwischen Braunschweig und Friedrichroda“, in: ebd., S. 14-29, hier S. 15.

⁹³ Ebd., S. 20.

⁹⁴ Vgl. Lompscher, Joachim: Lehrstrategien – Lerntätigkeit – Lernergebnisse, in:

in einer andern Orts publizierten inhaltlichen Auseinandersetzung vor dem Hintergrund ihm bekannter konstruktivistischer Lerntheorien (z. B. Aebli) im Nachgang der genannten Tagung in Petzow als „alte[...] Hut“ sowie die damit verbundene Annahme in Kloses Arbeiten, „Vorstellungen“ seien „reproduzierte[...] Abbildungen früher wahrgenommener Erscheinungen (Klose 1993a, S.115, 1993c, S. 169)“, als problematisch, da sie „die Wahrnehmung des Menschen so funktionieren läßt, daß sie Abbilder der Objekte produziert“.⁹⁵ Uffelmans Enttäuschung in seinen Erinnerungen von 2005 darüber, dass „Lompscher [...] sehr unfreundlich und kommunikationsabweisend auf diesen Spielball reagiert“ hat, „obwohl er am Gespräch in Petzow teilgenommen hatte und eigentlich hätte wissen müssen, worin das Anliegen der Beteiligten bestand“,⁹⁶ ist vor dem Hintergrund dieser Abwertung einerseits erstaunlich und mag in seiner ursprünglichen Hoffnung begründet gewesen sein, dass Lompscher eine „Lerntheorie“ liefere, die „das Problem der westdeutschen Geschichtsdidaktik, psychische Spezifika historischen Lernens zu ergründen“, lösen würde.⁹⁷ Andererseits ist die Enttäuschung wenig überraschend, da Uffelmann in seiner Auseinandersetzung aus einer Haltung heraus schrieb, die von Lompscher und Klose verlangte, den Nutzen ihrer Ansätze nachzuweisen, auch wenn er nach der ausführlichen Prüfung einräumt: „Bisher ist auch hier wie im Westen nur Addition zu erkennen. Insofern sitzen die ost- und die westdeutsche Geschichtsdidaktik auf ein und derselben Treppenstufe“.⁹⁸ Dennoch erinnerte Uffelmann die anwesenden Geschichtsdidaktiker*innen in Friedrichroda explizit an die asymmetrische Diskurserwartung des KGD-Vorstandes, indem er nochmals aus seiner Eröffnung in Braunschweig zitierte: „Daß hier der ostdeutschen Seite eine besonders schwierige Aufgabe mit der Rezeption der westdeutschen Geschichtsdidaktik zugefallen ist, steht außer Zweifel.“⁹⁹ Dies unterstrich auch Hartmut Voit, welcher zum Zeitpunkt der Tagung in Friedrichroda gerade nach Dresden berufen worden war und bereits als Mitglied des KGD-Vorstands fungierte, im Interview in der Rückschau: „Vielleicht kann man [...] doch von Überführung sprechen, einer vorsichtigen, gut gemeinten Überführung unter das Banner der Geschichtsdidaktik.“¹⁰⁰

Klose/Uffelmann: Vergangenheit – Geschichte – Psyche (Anm. 66), S. 151-162.

⁹⁵ Uffelmann, Uwe: Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht (I), in: GEP 5 (1994), H. 4, S. 289-301, hier S. 298.

⁹⁶ Uffelmann, Uwe/Pfefferle, Heinz: Wiedervereinigung und Geschichtsdidaktik? (2005), in: Uffelmann/Pfefferle: Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung (Anm. 90), S. 7-14, hier S. 11.

⁹⁷ Uffelmann: Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht (I) (Anm. 95), S. 295.

⁹⁸ Ebd., S. 301.

⁹⁹ Uffelmann: Zum Diskussionsstand. Geschichtsdidaktik „zwischen Braunschweig und Friedrichroda“ (Anm. 92), S. 15.

¹⁰⁰ Interview Voit (Anm. 4), S. 12.

Eingebettet in diesen Diskursrahmen werden, wie bereits 1990 in Dresden unterschiedliche Diskurspraktiken der Beteiligten sichtbar. Unter dem Titel „Historisches Lernen in der Epoche der deutschen Teilung“ war eine ganze Sektion der Auseinandersetzung zwischen Geschichtsmethodik und -didaktik gewidmet. Sie wurde von Wendelin Szalai (s. o.) mit Blick auf die DDR eröffnet. Gleich zu Beginn klassifizierte er die seit 1989 vorgelegten Arbeiten „westdeutscher Autoren“ und von „DDR-Geschichtsmethodiker[n]“. Erstere bewegten sich zwischen „einer allgemeinen Verurteilung“ der historischen Bildung in der DDR und dem „Versuch des Aufhellens von Mechanismen in abgegrenzten Bereichen“ derselben. Letztere unternahmen den „autobiographisch gefärbten Versuch erklärender und irgendwie rechtfertigender Darstellungen ihrer beruflichen Vergangenheit“. Anschließend betonte Szalai, die KGD sei um „ein souveränes, sensibles, differenziertes Erkunden und Deuten von DDR-Geschichtsunterricht und seiner Methodik bemüht“, damit die genannten Ansätze differenziert werden könnten, weshalb er als „entlassener einstiger DDR-Hochschullehrer [...] den schwierigen Auftrag zu diesem Thema angenommen“ habe, wobei ihm lediglich „verstehen-des Erinnern“ möglich sei, um „Mechanismen historischer Bildung in der DDR“ und das „„Funktionieren“ von Geschichtsmethodikern und Geschichtslehrern in einer geschlossenen, in einer ‚Ideologie-Gesellschaft‘“ zu beschreiben.¹⁰¹ Trotz einer umfangreichen Auseinandersetzung mit den genannten Aspekten und der Differenzierung des Verhaltens der daran Beteiligten, zogen sich Szalais Charakterisierung des historischen Bildungssystems als zentralistisch und die Thematisierung der staatlichen und selbst verordneten „Zentralisierungsmechanismen“ wie rote Fäden durch seine Ausführungen. Zudem bekannte Szalai mehrfach seine eigene Verantwortung für Systemabläufe: „Uns, mir, kam nicht in den Sinn, daß gerade in einem ‚ideologiezentrierten‘ Fach ‚gutgemeint das Gegenteil von wahr‘ sein kann, um eine Formulierung von Christoph Hein zu benutzen.“¹⁰² Zugleich verschwieg er die Auswirkungen der Transformation nach 1989 auf die Geschichtsmethodiker*innen nicht, bemühte sich jedoch abschließend um eine positive Orientierung für eine gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik, vermutlich in der Hoffnung, in den geschichtsdidaktischen Herrschaftsdiskurs aufgenommen und nicht mehr als anders markiert zu werden:

„Weil wir ostdeutschen Geschichtsmethodiker aber nicht selten durch Fragebogen, Anhörung, Evaluierung, Kündigung in unserer Würde verletzt und verhärtet sind, sind wir zugleich verleitet zum Leugnen und Erfinden sowie zu anpassenden

¹⁰¹ Szalai: Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR (Anm. 41), S. 30f.

¹⁰² Ebd., S. 39, ähnlich S. 37.

Lippenbekenntnissen. Und manche von uns suchen in einer verklärenden DDR-Nostalgie Linderung ihrer Frustrationen. Eine gemeinsame Arbeit am verbindenden Vorhaben des Erkundens, Erzählens, Aufschreibens, Verstehens der Vergangenheit historischer Bildung in der einstigen DDR, des Konstruierens einer verantwortbaren Geschichte dazu, das wird uns bei der notwendigen inneren Vereinigung Deutschlands voranbringen. [...] Ich freue mich über analoge Bemühungen der ‚Konferenz für Geschichtsdidaktik‘, und ich bin dankbar für die mir in diesem Rahmen gebotenen Mitarbeitsmöglichkeiten.“¹⁰³

Die Geschichte der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik brachte Horst Kuss in die Sektion ein, der als Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Göttingen lehrte und einleitend deutlich hervorhob, die Frage, „wieweit es zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Konzeption des Geschichtsunterrichts in der DDR“, dem diesbezüglichen „Theorieansatz“ sowie der „Zielsetzung und Unterrichtsmethodik“ gekommen sei, müsse, von Ausnahmen abgesehen und trotz der Bedeutung einer solchen Auseinandersetzung für „eine neue, gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik [...] bisher verneint werden. [...] Umso dringlicher stellt sich für die Gegenwart die Frage, was bleiben kann und was verzichtbar ist.“¹⁰⁴ Anschließend entfaltete er die inzwischen stellenweise als geschichtsdidaktische Meistererzählung charakterisierte Darstellung von der Restauration des Geschichtsunterrichts und dessen Didaktik, die nach 1945 in Anlehnung an geisteswissenschaftliche Traditionen der Weimarer Republik erfolgt sei, „ihre wissenschaftliche Grundlegung“ aber erst in den 1970er Jahren von der neuen Geschichtsdidaktik mit ihrer Erschließung des Konzepts Geschichtsbeußtsein erhalten hätte.¹⁰⁵ Im Fazit skizzierte Kuss zukünftige Aufgaben der Geschichtsdidaktik, zu denen er die eingangs erhobene Forderung zählte, zu prüfen, was aus dem „abgeschlossene[...]n Arbeitsfeld“ der geschichtsmethodischen „Empirie“ und „Pragmatik“ für „die Geschichtsdidaktik der 90er Jahre von Bedeutung sein“ kann.¹⁰⁶ Unverkennbar ist sein Bemühen, den geschichtsmethodischen Diskurs ernst zu nehmen. Abwertungen oder Forderungen wurden vermieden. Zugleich bezog auch Kuss sich auf die Geschichtsmethodik als ein „Gegen-

¹⁰³ Ebd., S. 55f.

¹⁰⁴ Kuss, Horst: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik. Zur Entstehung der neuen Geschichtsdidaktik und zur Reform des Geschichtsunterrichts seit 1970, in: Uffelman u. a.: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 41), S. 61-81, hier S. 61f.

¹⁰⁵ Ebd., S. 72. Zur Kritik an der bisherigen Meistererzählung vgl. z. B. Heuer, Christian u. a.: Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020), S. 73-89.

¹⁰⁶ Kuss: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik (Anm. 104), S. 79.

bild“ zur Geschichtsdidaktik, das nun abgeschlossen sei,¹⁰⁷ was bereits aufgrund der Anlage der Sektion wenig überrascht und im Vergleich zu Szalais Eigenwahrnehmung der Geschichtsmethodik einem gewissen Grundkonsens der Beteiligten entsprochen haben dürfte. Diese Annahme unterstrich die Diskussionszusammenfassung von Hans Dieter Schmid. Die Geschichtsmethodik sei

„wie die gesamte Geschichte der DDR, – um es einmal in der Sprache der Briefmarkensammler auszudrücken – nunmehr ein ‚abgeschlossenes Sammelgebiet‘, dessen derzeitiger Marktwert gegen null zu tendieren scheint. Das heißt: Was als Ertrag aus 40 Jahren geschichtsmethodischer Forschung und Praxis in der DDR fruchtbar in eine nun gesamtdeutsche geschichtsdidaktische Diskussion eingebracht werden kann, scheint zurzeit eine offene Frage zu sein, die auch von Geschichtsdidaktikern der ehemaligen DDR in der Regel eher negativ beantwortet zu werden scheint. Das Spektrum der in der Diskussion dazu geäußerten Meinungen reichte jedenfalls von klarer Verneinung bis zu der vorsichtig-skeptischen Anregung, es vielleicht auf einzelnen Gebieten – etwa der Unterrichtsmethodik – einmal auf einen konkreten Versuch ankommen zu lassen. Skepsis ist wohl auch der Anregung gegenüber angebracht, dabei stärker die jetzt leicht zugänglichen unveröffentlichten Materialien, also vor allem Dissertationen A und B und die sog. graue Hochschulliteratur heranzuziehen, auch wenn unzweifelhaft vor allem in der letzteren der Spielraum zur ‚Veröffentlichung‘ auch unbequemer Forschungsergebnisse [...] größer war“.¹⁰⁸

Jedoch folgte Schmid in seinen abschließenden Erwägungen implizit Szalais Votum für eine Historisierung beider Disziplinen, indem deren Vergangenheiten etwa „vergleichend“ in den Blick genommen werden könnten, wobei die „Grade der Betroffenheit“ der Beteiligten zu reflektieren seien, ohne „in Kategorien von Siegern und Besiegten der Geschichte“ zu verfallen.¹⁰⁹

In seinem nachträglich erstellten Beitrag im selben Band, der als Reaktion auf die Diskussionen der Tagung verfasst wurde, brachte Bernd Mütter (s. o.) schließlich in vergleichender Perspektive die Herausforderungen einer differenzierten Auseinandersetzung auf den Punkt. Zugleich skizzierte er erste Ergebnisse einer derartigen Herangehensweise. So sei die Ausgangslage einer künftigen „gemeinsamen Entwicklung“ unterschiedlich, da sich beide Disziplinen in den jeweiligen Kon-

¹⁰⁷ Ebd., S. 62.

¹⁰⁸ Schmid, Hans Dieter: Historisches Lernen im geteilten Deutschland. Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, in: Kuss: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik (Anm. 104), 89-96, hier S. 90.

¹⁰⁹ Ebd., S. 91f.

texten unterschiedlich entwickelt und erst Ende der 1980er Jahre wieder angenähert hätten. Zudem sei „der Zwang zum Vergleich vor der Wiedervereinigung nicht unmittelbar evident“ gewesen, weshalb das Fehlen einer gemeinsamen Geschichte nicht verwundere. Schließlich sei dieser von „einer sehr asymmetrischen Diskussion“ gekennzeichnet, „die dem Anliegen der ‚inneren Wiedervereinigung‘ durch Diskurs statt durch bloßen ‚Anschluß‘ an die westdeutsche Position glatt widerspricht“, was den „Rahmenbedingungen“ geschuldet sei. Allerdings bezeichnete es auch Mütter als Konsens, dass „die Revision der alten DDR-Geschichtsmethodik ganz andere Ausmaße annehmen muß als die der westdeutschen Geschichtsdidaktik“. Dennoch bemühte er sich um einen ausbalancierten Vergleich der Stärken beider Disziplinen. Als solche benannte Mütter für die Geschichtsdidaktik ihren „Autonomiestatus“, ihr „Verhältnis [...] zum Staat“ und zur „Geschichtswissenschaft und Pädagogik“, die Überwindung einer reinen „Unterrichtsmethodik“ sowie ihre „Alternativen [der Forschungsansätze; MN]“. ¹¹⁰ Hinsichtlich der Geschichtsmethodik hob er ihr „konzise[s] – freilich marxistisch –“ begründetes Konzept der Curricula, die Nähe der „Methodik“ zur Praxis, den – allerdings problematisch umgesetzten – Einbezug von „Emotionen“, die gegenüber der Geschichtsdidaktik deutlich ausgeprägtere – allerdings fataler Weise verordnete – „Wissenschaftsorientierung“ aufgrund des Einbezugs der Geschichtswissenschaft in den Unterricht und die „Berufsfeldorientierung“ der Lehrpersonenausbildung aufgrund dessen einphasiger Verzahnung samt enger Betreuung durch die Fachdidaktiken hervor. ¹¹¹ Trotz der klaren Reflexion des asymmetrischen Diskurses und des Bemühens um Ausgewogenheit, wird auch in Münters Vergleich deutlich, dass er die Geschichtsmethodik aus seiner geschichtsdidaktischen Perspektive nur als *anders* wahrnehmen konnte. Dennoch erhoffte er sich von einer komparatistischen Sicht, dass diese „zur Selbstklärung des Faches“ beiträgt, „das schon vor der Wiedervereinigung mit gravierenden Problemen in Ost und West zu kämpfen hatte“. ¹¹²

In den nachfolgenden Sektionen wurde das Verhältnis zwischen Geschichtsmethodik und -didaktik nicht mehr unmittelbar verhandelt. Vielmehr standen abstraktere Fragen der deutschen, europäischen und globalen (historischen) Identitätsbildung im Zentrum, wobei die bisher herausgearbeiteten Diskurspraktiken sich zu bestätigen scheinen. So bekannte die Geschichtsmethodikerin Gudula Zückert, welche bis Mitte der 1990er Jahre als Assistentin der Geschichtsmethodik an der Humboldt-Universität zu Berlin arbeitete, in ihrem Beitrag zum Thema

¹¹⁰ Mütter, Bernd: Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik, in: Uffelmann u. a.: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 41), S. 96-123, hier S. 101.

¹¹¹ Ebd., S. 109-112.

¹¹² Ebd., S. 118.

„Historisches Lernen mit einer beschädigten Identität“ im Kontext der zweiten Sektion zur deutschen Identitätsbildung nach 1990 einerseits, ihre „innere Erschütterung“ über ihre Anpassung an eine DDR-Identität, die verordnet worden sei, wodurch Identität in der Rückschau als beschädigt erscheine. Andererseits beklagte sie jedoch ebenfalls die Entwertung ostdeutscher Lebenswege aufgrund der Reduzierung der DDR-Geschichte auf die „Stasi- und Umwelt-Schreckensbilanz“. ¹¹³ Abschließend versucht Zückert ein positives Fazit zu ziehen und zugleich „Westdeutsche“ in die Pflicht zu nehmen:

„In der großen Verunsicherung liegt auch die Chance: Historisches Lernen gerät zu echter Lebenshilfe, wenn die Möglichkeit gegeben ist, alles in der Geschichte in Frage stellen zu können, nichts als festgeschrieben anzunehmen und Wertungen als veränderbar zu sehen – aber nicht nur für Ostdeutsche, auch für Westdeutsche!“ ¹¹⁴

Demgegenüber hält sich Hartmut Voit in seiner Diskussionszusammenfassung zwar mit Beurteilungen oder Aufforderungen zurück, markiert Zückerts Beitrag indes als „eine Innenansicht, die kritische und auch selbstkritische Perspektive einer ‚Betroffenen‘, die den Prozeß der doppelten Identitätsbeschädigung in Ostdeutschland beschreibt“. ¹¹⁵

Folglich lassen sich die Diskurspraktiken als eine Mischung aus ‚ostdeutschen‘ Bekenntnissen (Szalai, Zückert), Bemühungen um Historisierung (alle genannten Beteiligten) und Bezugnahmen auf bisherige Beiträge der Geschichtsmethodik aus bundesdeutscher Sicht (Kuss, Mütter, Schmid) bei gleichzeitiger Selbst- (Szalai, Zückert) und Fremd*veränderung* (Mütter, Schmid, Voit) charakterisieren. Im Vergleich zu 1990 ist auffällig, dass sich zumindest die direkt an der Auseinandersetzung beteiligten Geschichtsdidaktiker*innen nun bemühten, sich intensiver mit DDR-Literatur auseinanderzusetzen, ohne indes auf die zumeist unveröffentlichten Hochschulqualifikationsschriften und die von den einzelnen Einrichtungen, nicht aber Verlagen veröffentlichte Literatur zugreifen zu wollen (v. a. Schmid). Zudem fehlten Forderungen nach Veränderungen des ‚ostdeutschen‘ Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik, was an den strukturellen Wandlungsprozessen seit 1990 gelegen haben dürfte.

¹¹³ Zückert, Gudula: Historisches Lernen mit einer beschädigten Identität, in: Uffelmann u. a.: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 41), S. 139-151, hier S. 148.

¹¹⁴ Ebd., S. 150.

¹¹⁵ Voit, Hartmut: Neue deutsche Identität? Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, in: Uffelmann u. a.: Historisches Lernen im vereinten Deutschland (Anm. 41), S. 165-173, hier S. 169.

Den Wandel verdeutlichen auch die Tagungsberichte. So betonte Gabriele Möhring, welche, wie im Tagungsbericht angedeutet, damals noch zu den wenigen verbliebenen Geschichtsmethodiker*innen an der Universität Leipzig gehörte, dass „die Kolleginnen und Kollegen aus den neuen Bundesländern“ anders als in Braunschweig 1991 nun „in Friedrichroda als Referenten, Diskussionsleiter und in der freien Diskussion ganz selbstverständlich in Erscheinung“ traten. Indes war „anzumerken [...], dass manche [der vormaligen Geschichtsmethodiker*innen; MN] nicht mehr dabei sind“.¹¹⁶ Der Rest des Berichts ist eher sachlich gehalten.

Demgegenüber hebt Erika Richter (s. o) aus bundesdeutscher Sicht wiederholt die Asymmetrie des Diskurses zwischen Geschichtsdidaktiker*innen und Geschichtsmethodiker*innen hervor. Der „ostdeutschen Seite“ wird „anderes zugemutet!“ Gleichwohl zieht Richter abschließend, ähnlich wie Möhring einleitend, eine positive Bilanz: „In Friedrichroda konnte man Zeuge sein, wie [sich; MN] west- und ostdeutsche Wissenschaftler gemeinsam engagiert[en].“¹¹⁷

Insgesamt legt ein Vergleich zwischen den Diskurspraktiken während der Tagungen in Dresden 1990 und Friedrichroda 1993 nahe, dass die *Veränderung* der DDR-Geschichtsmethodik aus bundesrepublikanischer Sicht, aber ebenfalls die ‚ostdeutsche‘ Markierung der Geschichtsdidaktik als anders, nun jedoch anders als vor 1989 v. a. als positives Vorbild, die Personalwechsel im Zeitraum zwischen den beiden Veranstaltungen überdauerten. Zugleich werden ‚westdeutsche‘ Forderungen nach Änderungen der ‚ostdeutschen‘ historischen Bildung 1993 kaum noch erhoben, wenngleich die Asymmetrie betont und die Anschlussfähigkeit geschichtsmethodischer Forschung vor dem Hintergrund ‚westdeutscher‘ Diskurse zunehmend bezweifelt wird, obwohl eine vertiefte Auseinandersetzung mit geschichtsmethodischer Literatur nur in Ausnahmen erfolgte (Uffelman, Mütter). Gleichzeitig trugen die Geschichtsmethodiker*innen mit ihren Bekenntnissen der DDR-Systemeinbindung und den Versuchen, den Austausch eher positiv wahrzunehmen, dazu bei, den geschichtsdidaktischen Herrschaftsdiskurs über die Geschichtsmethodik zu stabilisieren, wenngleich sie die Herausforderungen der Transformation nicht unter den Teppich kehrten.

¹¹⁶ Möhring, Gabriele: Geschichtsdidaktik nach der Wende. Friedrichroda 1993, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 15 (1994), H. 1, S. 77-82, hier S. 77.

¹¹⁷ Richter, Erika: Historisches Lernen im Vereinten Deutschland. Bericht über die Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik in Friedrichroda vom 4.-6. 10.1993, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 22 (1994), S. 108-110, hier S. 109f.

Charakteristika der Diskurspraktiken in den Erinnerungen von Beteiligten

Die bisher anhand der zeitgenössischen Publikationen rekonstruierten Diskurspraktiken und Entwicklungen lassen sich ebenfalls in den Erinnerungen der Beteiligten aufzeigen. Besonders eindrücklich schildert Günther Kosche, der als Oberstudienrat im Hochschuldienst nach 1990 an der Universität Rostock als einziger ehemaliger Geschichtsmethodiker die Geschichtsdidaktik bis zu seiner Pensionierung 2006 vertrat, die Ambivalenzen des damaligen Diskurses:

„Im besonderen Maße suchte ich in der unmittelbaren Wendephase die Zusammenarbeit mit Geschichtslehrern und Geschichtsdidaktikern aus der Bundesrepublik. Gelegenheit dazu ergab sich erstmals auf der Jahrestagung der Geschichtsmethodiker im Sommer 1990 in Dresden, an der auch namhafte Geschichtsdidaktiker aus der Bundesrepublik teilnahmen. Die Konferenz hatte für mich – bei allem, was dem gesellschaftlichen Aufbruch entsprach und in die Zukunft wies – auch etwas Gespenstisches. Ich konnte es einfach nicht fassen, in welcher Weise der Vorsitzende der Zentralen Fachkommission, Friedrich (Fritz) Hora, den Geschichtsunterricht in den Farben der DDR, für dessen Ausprägung er im hohen Maße mit verantwortlich war, plötzlich ans Kreuz nagelte, aber kein Wort zu seinem persönlichen Anteil an der Misere sagte, und dann ein ‚Konzept‘ für seine ‚erneuerte‘ Gestaltung unterbreitete. Überdies glaubte ich, meinen Ohren nicht mehr trauen zu können, als nach einer Kontroverse zwischen den Professoren Gerhard Schneider und Bodo von Borries auf der einen Seite und Traute Petersen – Bundesvorsitzende des Verbandes der Geschichtslehrer in Deutschland – auf der anderen Seite, Hans Wermes von der KMU Leipzig, der sonst ein Garant dafür war, dass nicht von der Parteilinie abgewichen wurde, nun ohne Not öffentlich von ‚einer Sternstunde der bürgerlichen Demokratie‘ sprach, ‚die wir Geschichtsmethodiker soeben miterleben durften‘. Dieses scheinheilige Andienen konnte und wollte ich nicht länger ertragen und entschloss mich verstimmt zur vorzeitigen Abreise, nicht aber ohne vorher das Gespräch mit einigen Geschichtsdidaktikern gesucht zu haben: Klaus Bergmann, Walter Fürnrohr, Hans Süßmuth, Uwe Uffelman gehörten dazu.“¹¹⁸

Indes verdeutlicht Kosche, ähnlich wie Martin Richter (s. o.) rückblickend,¹¹⁹ dass die Initiativen zu vertiefterem Austausch jenseits von Tagungsdiskussionen eher von ‚Ostdeutschen‘ ausgehen hatten:

¹¹⁸ Beitrag von Günther Kosche in diesem Band, S. 85f.

¹¹⁹ Beitrag von Martin Richter in diesem Band, S. 132.

„Ich unternahm die ersten Schritte und suchte die Kommunikation. Aus meiner Sicht war dieses Vorgehen vollkommen in Ordnung und den Gegebenheiten angemessen, denn die Erneuerung der ideologisch stark belasteten Geschichtsmethodik und ihre allmähliche Umwandlung in die Geschichtsdidaktik konnte nur gelingen, wenn dieser Prozess vor Ort mitgestaltet wurde von den Repräsentanten dieser Disziplin im ‚Westen‘.“¹²⁰

Eine Erklärung dafür, dass die ‚Initiativlast‘ jenseits von Tagungen eher bei den Geschichtsmethodiker*innen lag, mag, neben den geschilderten strukturellen Bedingungen, auch in ihrem kommunikativen Agieren begründet gewesen sein, das von Geschichtsdidaktiker*innen anders als erwartet wahrgenommen wurde, wie Hartmut Voit (s. o.) am Beispiel der Braunschweiger Tagung 1991 illustriert:

„Ich war im Vorstand der Konferenz für Geschichtsdidaktik als Zweiter Vorsitzender und habe die Tagung über Emotionen und Geschichte in Braunschweig mitorganisiert. Wir haben die Geschichtsmethodiker nach dem Mauerfall sofort eingeladen und hatten uns vorgenommen, einen Austausch auf Augenhöhe anzubieten, ohne zu diskriminieren. Wir hatten von vornherein zu erkennen gegeben, dass es wichtig ist, keine Anschlussdidaktik zu machen. Es ging uns nicht darum, die DDR-Geschichtsmethodik in die westdeutsche Geschichtsdidaktik zu überführen, sondern wir wollten gemeinsam nach einem Weg suchen, wie es mit der Geschichtsdidaktik weitergehen kann nach 1989. Auf der Tagung wollten wir versuchen, den DDR-Methodikern eine Chance zum Austausch zu geben und hatten entsprechend auch bei der Programmgestaltung darauf geachtet, diesen zu ermöglichen. Wenn ich mich recht erinnere, war es aber so, dass die DDR-Methodiker in einer Gruppe ganz hinten zusammensaßen und sich kaum beteiligten. Ich kann schlecht sagen, ob das eine Art Protesthaltung war gegen die sich abzeichnende Auflösung der Disziplin oder ob sie sich unwohl gefühlt haben bei Ihrem ersten Aufenthalt auf einer solchen Veranstaltung. Es war jedenfalls auffällig.“¹²¹

Horst Gies (s. o.) schildert das Zusammentreffen mit Geschichtsmethodiker*innen an der Humboldt-Universität zu Berlin außerhalb von Tagungen gar im Stil einer kuriosen Anekdote:

¹²⁰ Beitrag von Günther Kosche in diesem Band, S. 96.

¹²¹ Interview Voit (Anm. 4), S. 7.

„Ja. [...] also die kamen da alle in unser Institut reinmarschiert und wir sind dort hin. [...] Wir haben zwischendurch auch mal Spaziergänge gemacht gemeinsam. Der eine hat mit dem anderen gesprochen, so wie das halt auf Spaziergängen passiert. Und da fragte mich Herr Osburg¹²²: ‚Sagen Sie mal. Wir sind so irritiert. Bei Ihnen reden alle nach ihrer Version. Aber wer hat denn eigentlich bei Ihnen den Hut auf?‘ Das ist mir in Erinnerung geblieben, weil ich dieses Bild noch gar nicht kannte. Der wollte also unbedingt wissen, wer bei uns das Sagen hat. Und ich musste ihm sagen, was die anderen ihm bestätigt haben, bei uns gibt es niemanden, der den Hut für die anderen aufhat. Wir waren fünf und jeder hatte seinen eigenen Hut auf. Und jeder hat nach seiner Art seinen Beruf gelebt. Da gab es keine Absprachen oder gar Anweisungen.“¹²³

Demgegenüber erscheinen die Kontakte in den Erinnerungen der Mehrzahl der Geschichtsmethodiker*innen eher als Herausforderung. So macht Christina Böttcher, welche als einzige Mitarbeiterin an der Universität Halle-Wittenberg übernommen wurde und bis zur Berufung von Hans-Jürgen Pandel 1994 die dortige Geschichtsdidaktik leitete im Rückblick ihre Ernüchterung deutlich, wenn auch differenzierend, dass einige Kolleg*innen durchaus um kollegialen Austausch bemüht waren:

„Nicht nur aus zeitlichen Gründen hatte ich an Tagungen zum Gedankenaustausch über eine permanent diskreditierte DDR-Methodik und die bundesdeutsche Geschichtsdidaktik keinerlei Interesse. Desillusionierende Feedbacks von Teilnehmern an solchen Gesprächen aus Ost und West bestärkten mich.“¹²⁴

Auch Hannelore Iffert, welche zwischen 1988 und 1990 als Professorin für Methodik des Geschichtsunterrichts an der APW der DDR in Berlin arbeitete, vorher eine Mitarbeiterin Szalais an der PH Dresden war und nach eigener Aussage im Verfahren um die oben genannte Neubesetzung der Geschichtsdidaktikprofessur an der Universität Halle-Wittenberg (s. Tab. 1) als „Frau und [...] Ossi“ aufgründ

¹²² Prof. Dr. Florian Osburg (1928-2019), 1968-1991 Professor für Methodik des Geschichtsunterrichts an der Humboldt-Universität zu Berlin.

¹²³ Beitrag von Horst Gies in diesem Band, S. 21. Andere wie Schönemann sahen wiederum keinen Anlass von der geschichtsmethodischen Forschung zu lernen und setzten stattdessen auf Historisierung. Vgl. Bernd Schönemann in diesem Band, S. 163ff.

¹²⁴ Christina Böttcher berichtete Frank Britsche am 2. März 2023 in einem Interview, dass Klaus Bergmann, Gerhard Schneider und Bodo von Borries ostdeutsche Geschichtsmethodiker*innen „förderten“. Leider entschied sich Christina Böttcher lediglich dafür, das Interview für die historische Analyse, nicht aber für den Abdruck freizugeben.

der „Quote[...]“ eingeladen worden war, spricht retrospektiv von „Arroganz und Häme, die mir gelegentlich begegneten“, aber ebenfalls von „Begegnungen“, bei denen „es vernünftig zu[ging]“.¹²⁵

Schließlich bringt Wendelin Szalai, welcher im damaligen Diskurs besonders engagiert war, das ganze Spektrum der widersprüchlichen Erfahrungen der Geschichtsmethodiker*innen während der Transformationszeit auf den Punkt und unterstreicht zudem die von Uffelmann in seiner einleitend erwähnten Eröffnungsrede der Magdeburger Zweijahrestagung der KGD im Jahr 1995 angedeutete zeitliche Zäsur, wonach der Austausch zwischen Geschichtsdidaktiker*innen und -methodiker*innen zur Mitte der 1990er Jahre abbriss:

„Am Anfang habe ich zugehört, Fragen gestellt und Auskunft gegeben, dann mich an Diskussionen beteiligt, danach eigene Vorträge gehalten und eigene Beiträge veröffentlicht. [...] Vorwiegend habe ich mich in der Situation eines Erklärers und Rechtfertigers, eines Belehrteten und Lernenden empfunden. Bei allem berechtigten Schuldbewusstsein war ich um Selbstbewusstsein bemüht. Ich bin von einem Recht auf weltanschaulichen Irrtum und einer Chance für eine entsprechende Korrektur ausgegangen. Meine Kontakte zu westdeutschen Kollegen waren meistens freundlich kollegial, zu einigen enger und fast freundschaftlich (Bodo von Borries, Wolfgang Hug, Karl Pellens). [...] Meine Hoffnungen auf eine gesamtdeutsche Schule, Geschichte und Geschichtsdidaktik haben sich nicht erfüllt. Das reformierungsbedürftige westdeutsche Bildungssystem wurde 1:1 auf Ostdeutschland übertragen. Das galt auch für den Geschichtsunterricht. Die Tutzingener Tagung der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 1996 war beispielhaft. DDR-Schule wurde auf abzubauenen Altlasten reduziert, Zukunftspotentiale wurden nicht gesehen. Die Ansichten von Bernd Mütter¹²⁶ hatten gegen die von Horst Gies¹²⁷ keine Chance.“¹²⁸

¹²⁵ Beitrag von Hannelore Iffert in diesem Band, S. 54.

¹²⁶ Vgl. Mütter: Die Wiedervereinigung Deutschlands als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik (Anm. 71).

¹²⁷ Vgl. Gies, Horst: Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht der DDR, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 18 (1997), H. 1, S. 51-57 sowie die Erwiderung von Szalai, Wendelin: Das Erbe von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der DDR – Fragen und Anmerkungen aus einer ostdeutschen Sicht zu einem Vortrag aus einer westdeutschen Perspektive, in: ebd., S. 58-64.

¹²⁸ Beitrag von Wendelin Szalai in diesem Band, S. 173.

Ausblick

Die Geschichte des Diskurses zwischen Geschichtsmethodiker*innen der DDR und Geschichtsdidaktiker*innen der Bundesrepublik endet mit mehrfachen Enttäuschungen. Diese erlebten spätestens Mitte der 1990er Jahre diejenigen, die sich um den Austausch und das Ausbalancieren der Asymmetrien bemühten, die sich aus den (bildungs-)politischen Transformationsbedingungen ergaben. Zugleich deutet sich in der Rückschau an, dass die Diskursteilnehmenden mittels *Veränderungspraktiken* – einerseits ‚ostdeutsche‘ Bekenntnisse und Anbieterungsversuche, andererseits ‚westdeutsche‘ Anpassungs- und Veränderungsforderungen sowie Diskreditierungen der Forschungsleistungen – diese Erlebnisse mitstrukturierten, wenn auch ausgehend von je unterschiedlichen Positionen, die sich aus den Karrieremöglichkeiten von ‚ost- und westdeutschen‘ Diskursteilnehmenden ergaben: Im „Osten“ wurden „die meisten Stellen abgewickelt [...] und die Historiker und Geschichtsdidaktiker [sind; MN] von Westen nach Osten rüber gegangen [...]. Und sie haben die frei gewordenen Stellen natürlich gern genommen, weil die Stellensituation im Westen damals prekär war“.¹²⁹

Enttäuschungen erlebten vielleicht auch diejenigen Geschichtsdidaktiker*innen mit ostdeutscher Herkunftsgeschichte, die damals nicht verantwortlich am Diskurs beteiligt waren, sondern sich von einer historiographischen Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichtsmethodik aus einer zeitlichen Distanz einige lerntheoretische oder methodologische Impulse für die Forschung erhofften.¹³⁰ Auch ich hielt vor 10 Jahren besonders die experimentelle Forschung für bedenkenswert, wenngleich mir deren didaktische Fundierung aufgrund der politischen Zielvorgaben durch die SED nur partiell anschlussfähig erschien.¹³¹ Inzwischen ist die empirische Wende der Geschichtsdidaktik in der vergangenen Dekade soweit vorangeschritten, dass kaum eine Qualifikationsschrift ohne empirische Vorgehensweisen auskommt¹³² und selbst die anspruchsvolle (quasi-)experimentelle Interventionsforschung zum geschichtsdidaktischen Methodenrepertoire gehört.¹³³

¹²⁹ Interview Voit (Anm. 4), S. 12.

¹³⁰ Vgl. so auch bei Demantowsky, Marko: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945–1970, Idstein 2003 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 15), S. 352–358.

¹³¹ Vgl. Nitsche, Martin: „DIE BREITE MASSE (...) ZUR LEITUNG (...) BEFÄHIGEN.“ Theorie und Empirie der Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen Idealismus und Indoktrination (1960 bis 1990), in: Hegewisch, Niels u. a. (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald, Stuttgart 2015 (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald, Bd. 11), S. 273–291, hier S. 291.

¹³² Vgl. die Übersicht aktueller Qualifikationsarbeiten auf der Homepage der KGD [<https://www.historicum.net/kgd/nachwuchs/qualifikationsprojekte> (zuletzt aufgerufen am 16.05.2025)].

¹³³ Vgl. zur Übersicht Waldis, Monika/Nitsche, Martin (Hrsg.): Geschichtsdidaktisch

Diese Entwicklung hielt aufgrund bildungspolitischer Vorgaben im Nachklang des schlechten Abschneidens deutscher Schüler*innen in der PISA-Studie 2000 von außen Einzug in die Geschichtsdidaktik und basiert überwiegend auf Methoden und Konzepten (z. B. Kompetenz) der pädagogischen Disziplinen.¹³⁴ Folglich bezieht sich die geschichtsdidaktische Empirie inzwischen – als Ironie der Geschichte – verstärkt auf pädagogische Diskurse, während solche Bezugnahmen während des Transformationsdiskurses als Argument genutzt wurden, um geschichtsmethodische Ansätze zu *verändert*, indem der Geschichtsmethodik ihr Selbstverständnis als pädagogische Disziplin vorgehalten wurde, während die Geschichtsdidaktik überwiegend geschichtstheoretisch fundiert wurde und wird.¹³⁵

Schließlich täuschten sich wohl auch jene jüngeren Geschichtsdidaktiker*innen mit ‚westdeutscher‘ Herkunftsgeschichte darin, der zeitliche Abstand werde dazu führen, sich differenzierter mit der Geschichtsmethodik und ihrer Transformation zu beschäftigen.¹³⁶ Dies ist bisher, wie einleitend verdeutlicht, kaum erfolgt. Es mag darin begründet sein, dass disziplingeschichtliche Auseinandersetzungen eher ein Randphänomen geschichtsdidaktischer Forschung darstellen und keine konsensfähige theoretische Fundierung einer geschichtsdidaktischen Disziplingeschichte vorliegt.¹³⁷ Es dürfte aber ebenfalls an der Langlebigkeit der hier dargestellten *Veränderungspraktiken* liegen, die noch in der bisher ausführlichsten und zudem vergleichend angelegten disziplingeschichtlichen Studie zur empirischer Forschung im 20. Jahrhundert im Feld der Geschichtsbildung von Wolfgang Hasberg aus dem Jahr 2001 praktiziert wurde.¹³⁸ Tatsächlich besteht die Herausforderung einer ‚ost-westdeutschen‘ geschichtsdidaktischen Disziplingeschichte schon aus kategorialen Gründen darin, Spezifika der jeweiligen Disziplin sprachlich zu markieren (z. B. ‚ostdeutsch‘), wodurch sie jedoch zugleich fortgeschrieben und *Veränderungspraktiken* ermöglicht werden.

Dennoch bietet ein solches inzwischen mehrfach angemahntes Unterfangen die Chance,¹³⁹ sich jener hier stellenweise dargestellten lerntheoretischen Tradition

intervenieren, Bern 2023 (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 13).

¹³⁴ Vgl. Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice: Geschichtsdidaktik. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken, Wiesbaden 2018, S. 39-59, hier S. 41.

¹³⁵ Vgl. implizit Mütter: Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990 (Anm. 110), S. 109 sowie explizit ders.: Die Wiedervereinigung Deutschlands als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik (Anm. 71), S. 71.

¹³⁶ Vgl. z. B. Thünemann, Holger: Geschichte für heute? Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR, in: Geschichte für heute, 2 (2009), S. 16-26 sowie bereits mit einer ähnlichen Einschätzung Martin Buchsteiner in diesem Band.

¹³⁷ Vgl. z. B. Heuer u. a.: Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik (Anm. 105) sowie Heuer: Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse (Anm. 11).

¹³⁸ Vgl. Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik: Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht, Bd. 2, Neuried 2001, z. B. S. 17.

¹³⁹ Vgl. Kuss: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik (Anm.

der Geschichtsmethodik zu erinnern, die während der Transformationszeit in den geschichtsdidaktischen Diskurs eingebracht¹⁴⁰ und stellenweise weiterverfolgt¹⁴¹ oder zumindest referenziert wurde.¹⁴² Dies scheint diskursiv sinnvoll, da die Hoffnung auf eine Fundierung historischen Lernen noch immer nicht vollständig plausibel eingelöst ist,¹⁴³ was zumindest für jene Ansätze problematisch scheint, die in einer Geschichtsdidaktik als „Wissenschaft vom historischen Lernen“ gründen.¹⁴⁴ Zumindest dürfte die disziplingeschichtliche Auseinandersetzung mit den geschichtsmethodischen Traditionslinien des geschichtsdidaktischen Diskurses aber dazu beitragen, die Meistererzählung des Aufstiegs der ‚neuen Geschichtsdidaktik‘ seit den 1970er Jahren auszudifferenzieren, wie bereits mehrfach gefordert.¹⁴⁵ Außerdem scheint es angesichts fortlaufender Transformationen vor dem Hintergrund aktueller und zukünftiger Herausforderungen (u. a. Kriege, Klimawandel) an der Zeit, sich ebenfalls im Kontext einer geschichtsdidaktischen

104); Schmid: Historisches Lernen im geteilten Deutschland (Anm. 108); Mütter: Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990 (Anm. 110); Thünnemann: Geschichte für heute? (Anm. 139) sowie weitere Belege bei Martin Buchsteiner in diesem Band.

¹⁴⁰ Vgl. Klose: Personale Bedingungen historischen Lernens (Anm. 80); dies.: Historisches Lernen und Psychologie – „Zugänge“ zum Verstehen, in: dies./Uffelmann: Vergangenheit – Geschichte – Psyche (Anm. 66), S. 163-182; Magull, Gabriele: Sprache oder Bild? Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, Schwalbach/Ts. 2000 (Forum Historisches Lernen).

¹⁴¹ Vgl. Klose, Dagmar: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004 (Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 12); dies./Beetz, Petra (Hrsg.): Klios Kinder werden flügge – Geschichtslernen im Jugendalter. Eine entwicklungspsychologisch orientierte, konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2005 (Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 25).

¹⁴² Vgl. Uffelmann: Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht (I) (Anm. 95); ders.: Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht (II), in: GEP 5 (1994), H. 6, S. 361-373 sowie die Diskussion von Klose: Klios Kinder und Geschichtslernen heute (Anm. 141), in: Körper, Andreas: Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: ders. u. a. (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2), S. 415-472, hier S. 453-457 und Hasberg, Wolfgang: Rezension zu Klose: Klios Kinder und Geschichtslernen heute (Anm. 141), in: H-Soz-Kult, 08.07.2004 [<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-5981> (zuletzt aufgerufen am 17.05.2025)].

¹⁴³ Vgl. zuletzt Zülsdorf-Kersting, Meik: Historisches Lernen, in: Rösen, Jörn u. a. (Hrsg.): Handbuch der Historik, Wiesbaden 2025, S. 339-346, hier S. 344f.; Nitsche, Martin u. a.: Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen, Schreiben sowie Orientieren, in: Judith Ramb u. a. (Hrsg.): Theorie und Empirie – ein unzertrennliches Paar?, Göttingen 2025 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 37), S. 193-210, hier S. 208.

¹⁴⁴ Rösen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen, Schwalbach/Ts. 2008 (Forum Historisches Lernen), S. 9.

¹⁴⁵ Vgl. z. B. Heuer u. a.: Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik (Anm. 105) sowie Heuer: Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse (Anm. 11).

Disziplingeschichte jenen schmerzhaften Erfahrungen während des spezifischen Transformationsprozesses um 1989 zuzuwenden, die bis heute für divergierende Wahrnehmungen, politische Willensbildungen und Mentalitäten in Deutschland verantwortlich gemacht werden¹⁴⁶ und bereits seit längerem gesellschaftlich¹⁴⁷ und historiographisch bearbeitet werden.¹⁴⁸ Schließlich könnte die Historisierung der ambivalenten Erfahrungen während der Transformation der DDR-Geschichtsmethodik in die bundesrepublikanische Geschichtsdidaktik ebenfalls dazu anregen, die Praktiken des heutigen geschichtsdidaktischen Diskurses sensibel zu reflektieren, um Alternativen für die Zukunft historisch zu erwägen.

¹⁴⁶ Vgl. z. B. Foroutan u. a.: Ost-Migrantische Analogien I (Anm. 87); Mau, Steffen u. a.: Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft, Berlin 2023; Mau, Steffen: Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt, Berlin 2024.

¹⁴⁷ Vgl. z. B. Foroutan, Naika/Hensel, Jana: Die Gesellschaft der Anderen, Berlin 2020; Oschmann: Der Osten (Anm. 18).

¹⁴⁸ Vgl. z. B. Hoffmann, Dierk (Hrsg.): Transformation einer Volkswirtschaft. Neue Forschungen zur Geschichte der Treuhandanstalt, Berlin 2020; Brückweh, Kerstin u. a. (Hrsg.): Die lange Geschichte der „Wende“, Berlin 2020.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alavi, Bettina: Aufgaben und Schwierigkeiten des Geschichtsunterrichts im wiedervereinigten Deutschland. Ein Tagungsbericht, in: *Geschichte – Erziehung – Politik (GEP)* 6 (1995), H. 1, S. 51-54.
- Alavi, Bettina: Aufgaben und Schwierigkeiten der Geschichtslehrausbildung im vereinigten Deutschland, in: *GEP* 6 (1995), H. 6, S. 384-385.
- Angvik, Magne/von Borries, Bodo: *Youth and history. A Comparative European Survey on Historical consciousness and Political Attitudes among Adolescents, Volume A Description und Volume B Documentation*, Hamburg 1997.
- Ash, Mitchell G.: Hochschulelitenwechsel in vergleichender Perspektive: 1918, 1933/38, 1945, 1989/90, in: Blecher, Jens/John, Jürgen (Hrsg.): *Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive*, Stuttgart 2021 (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena, Bd. 16), S. 67-94.
- Assmann, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung Bonn 2007 (Schriftenreihe, Bd. 633).
- Betz, Petra: Subjektive Komponenten von Raumvorstellungen, in: Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe (Hrsg.): *Regionalität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr*, Weinheim 1996 (Schriftenreihe für Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 140-151.
- Benrath, Ruth Johanna: *Kontinuität im Wandel. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Transformation des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR*, Idstein 2005 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 18).
- Benrath, Ruth Johanna: „So anders war’s doch gar nicht!?” Wie Geschichtslehrkräfte aus der DDR mit den Transformationsherausforderungen im Geschichtsunterricht umgehen, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 58 (2007), S. 328-341.
- Berger, Stefan: *Former GDR Historians in the Reunified Germany: An Alternative Historical Culture and its Attempts to Come to Terms with the GDR Past*, in: *Journal of Contemporary History* 38 (2003), H. 1, pp. 63-83.
- Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 2. Aufl., 2 Bde., Düsseldorf 1980.
- Bergmann, Klaus: Die anderen, in: *Geschichte lernen* 28 (1988), H. 3, S. 5-9.
- Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard: *Gewendete Geschichte in einer geschichtlichen Wende?*, in: *GEP* 2 (1991), H. 1, S. 1-3.

- Boger, Mai-Anh: Theorien der Inklusion – eine Übersicht, in: Mittertrainer, Mina u. a. (Hrsg.): Diversität und Diskriminierung. Analysen und Konzepte, Wiesbaden 2023, S. 127-142.
- Bongertmann, Ulrich u. a.: Nachruf. Dr. Erika Richter verstorben, in: Geschichte für heute 18 (2025), H. 1, S. 89.
- Bonna, Rudolf: Die Erzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR, Bochum 1996 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 27.1).
- Böttcher, Christina: Die Karte, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999, S. 170-196.
- Böttcher, Christina: Umgang mit Karten, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 225-254.
- Böttcher, Christina: Karte, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 101-102.
- Böttcher, Christina: Lehrervortrag, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 115-116.
- Böttcher, Christina: Schülervortrag, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 160-161.
- Bramwell, Anna: Blood and Soil. Walther Darré and Hitler's "Green Party", Oxford 1985.
- Brückweh, Kerstin u. a. (Hrsg.): Die lange Geschichte der „Wende“, Berlin 2020.
- Büchel, Lara u. a.: Ein „Brandenburger Weg“? Die Umgestaltung der Potsdamer Hochschullandschaft, in: Weiß, Peter Ulrich u. a. (Hrsg.): Umstrittene Umbrüche. Das Ende der SED-Diktatur und die Transformation in Brandenburg, Berlin 2023 (Schriftenreihe der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur, Bd. 15), S. 171-196.
- Buchsteiner, Martin: Innovation und Indoktrination. Die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald zwischen 1945 und 1990, in: Hegewisch, Nils/Spieß, Karl-Heinz/Stamm-Kuhlmann, Thomas (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald, Stuttgart 2015, S. 215-273.
- Buchsteiner, Martin: „Westimport“ oder Neuanfang? – Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern in der Transformation, in: Zeitgeschichte regional 20 (2016), H. 1, S. 56-71.
- Buchsteiner, Martin: Mehr als ein „Austausch des Türschildes“. Die Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen 1990 und 2005, in: Kreuzberger, Stefan/Mrotzek, Fred/Niemann, Mario (Hrsg.): Land im Umbruch, Mecklenburg-Vorpommern nach dem Ende der DDR, Berlin 2018, S. 328-344.

- Buchsteiner, Martin/Lorenz, Tobias: Verschleierung muslimischer Frauen - Alteritätserfahrungen und Selbstreflexion als Prinzip historischen Lernens, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 46-60.
- Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin: Die Geschichtslehrpläne in Mecklenburg-Vorpommern von 1991 bis 2019, in: Zeitgeschichte regional 25 (2021), H. 2, S. 74-88.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Geschichte der DDR, Bonn 1991 (Informationen zur politischen Bildung, Nr. 231).
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Mecklenburg-Vorpommern – Brandenburg – Sachsen-Anhalt – Thüringen – Sachsen, Bonn 1991 (Informationen für politische Bildung, Nr. 230).
- Busch, Wilhelm: Die fromme Helene, in: Dies war der erste Streich, Bd. 1, Berlin 1963, S. 114.
- Coriand, Rotraud: Lehrerbildung in der DDR und den neuen Bundesländern, in: Németh, András (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform, Frankfurt/M. 2012, S. 73-90.
- Dehne, Brigitte: „Mit eigenen Augen sehen“ oder „mit den Augen des anderen sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens, in: Bauer, Jan-Patrick/Meyer-Hamme, Johannes/Körper, Andreas (Hrsg.): Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen, Kenzingen 2008, S. 121-143.
- Deile, Lars: Grenzverletzungen? Das Aufeinandertreffen von Geschichtsmethodik Ost und Geschichtsdidaktik West Anfang der 1990er Jahre, in: Fenske, Uta/Groth, Daniel/Weipert, Matthias (Hrsg.): Grenzgang – Grenzgängerinnen – Grenzgänger. Historische Perspektiven. Festschrift für Bärbel P. Kuhn zum 60. Geburtstag, St. Ingbert 2017, S. 255-268.
- Demantowsky, Marko: Das Geschichtsbewußtsein in der SBZ und DDR. Historisch-didaktisches Denken und sein geistiges Bezugsfeld (unter besonderer Berücksichtigung der Sowjetpädagogik). Bibliographie und Bestandsverzeichnis 1946-1973, Berlin 2000.
- Demantowsky, Marko: Die Methodik des Geschichtsunterrichts in der SBZ und DDR. Zur Konstituierung einer akademischen Disziplin (1945-1970), in: Internationale Schulbuchforschung 22 (2000), H. 4, S. 499-500.
- Demantowsky, Marko: Geschichtsmethodik als anwendungsbezogene Erfahrungswissenschaft – Erscheinung und Herkunft, in: Handro, Saskia/Schönmann, Bernd (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung, Münster 2002 (Zeitgeschichte und Zeitverständnis, Bd. 10), S. 51-60.

- Demantowsky, Marko: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970, Idstein 2003 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 15).
- Demantowsky, Marko: Die Wissenschaftsdisziplin als zeithistorischer Forschungsgegenstand. Zur Geschichte der DDR-Geschichtsmethodik, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotentiale, Bochum 2004, S. 123-139.
- Demantowsky, Marko: Neubeginn oder Wiederanfang? Geschichtsdidaktik in SBZ und DDR 1945-1961, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945, Berlin 2008, S. 115-128.
- Demantowsky, Marko: Zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik. Einleitung, in: Sauer, Michael u. a. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, Göttingen 2014, S. 309-312.
- Demantowsky, Marko/Siegl, Carina (Hrsg.): DDR-Geschichtspropagandisten: Berufsbiographische Interviews (1997-2001), Berlin/Boston 2023.
- Der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium Geschichte Klassenstufen 6-12, Schwerin 1991.
- Der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Vorläufige Rahmenrichtlinien Realschule Geschichte Klassenstufen 6-10, Schwerin 1991.
- Der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Vorläufige Rahmenrichtlinien Hauptschule Geschichte Klassenstufen 6-9, Schwerin 1991.
- Dicke, Klaus: Die Rolle der Hochschulgesetze im „Hochschulumbau Ost“, in: Jens/John, Jürgen (Hrsg.): Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive, Stuttgart 2021 (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena, Bd. 16), S. 147-156.
- Dieckmann, Götz (Leitung des Autorenkollektivs): Geschichte Lehrbuch für Klasse 10, Berlin 1989.
- Diere, Horst: Methodik des Geschichtsunterrichts im Osten Deutschlands. Ein Rückblick, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil 1), Baden-Baden 1991, S. 43-54.
- Diere, Horst: Schriftliche historische Quellen in ihrer Bedeutung für das Geschichtsverständnis von Kindern und Jugendlichen im Geschichtsunterricht der ehemaligen DDR, in: Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler 1991 (Jahrbuch Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 73-86.

- Diere, Horst/Jackstel, Karlheinz: Geschichtsunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik: einige historische Aspekte und aktuelle Tendenzen, in: *Geschichtsdidaktik* 7 (1982), H. 3, S. 283-290.
- Dittmer, Wolf Lothar/Siegfried, Detlef (Hrsg.): *Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit*, Weinheim/Basel 1997.
- Ebert, Berthold/Egerland, Herbert: Vom Neulehrer zum sozialistischen Lehrer. *Lehrerbildung in der DDR*, in: Wenzel, Hartmut (Hrsg.): *Lehrer, Lehrerbild und Lehrerbildung*, Halle 2008, S. 69-77.
- Einigungsvertrag vom 31. August 1990, in: *Bundesgesetzblatt* 1990, H. II, S. 889. [<https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/BJNR208890990.html> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2025)].
- Enders, Judith C.: *Revolution, Vereinigung, Transformation – Wege ihrer Erforschung*, in: Enders, Judith C. u. a. (Hrsg.): *Deutschland ist eins: vieles. Bilanz und Perspektiven von Transformation und Vereinigung*, Frankfurt/M. 2021, S. 15-76.
- Engeström, Yrjö: *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki 1987.
- Eppinger, Michael/Kosche, Günter/Schuster, Karl-Anton/Urbschat, Kerstin: *Geschichte Konkret 4. Ein Lern- und Arbeitsbuch*, Hannover 1995.
- Farquharson, John: *Blood and Soil. Walther Darré and Hitler's Green Party*, in: *German History* 3 (1986), I. 1, pp. 95-97.
- Feldmann, Annette: *Kein Konferenzbericht. DDR-Geschichtsmethodik unter der Lupe wissenschaftlicher Reflexion*. in: *GEP* 4 (1993), H. 12, S. 765.
- Feldmann, Annette: *Warum Schüler Geschichte lernen sollen – wirklich kein Thema im DDR-Geschichtsunterricht*, in: *GEP* 5 (1994), H. 7/8, S. 433-437.
- Ferguson, Niall: *Civilization: The West and the Rest*, London 2011.
- Fiala, Hans-Joachim/Kosche, Günter (Hrsg.): *Handreichungen für Leiter von Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm. Ausgewählte Bereiche der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung, Ausgewählte Probleme der internationalen Politik der Gegenwart*, Berlin 1982.
- Fischer, Jens: *Geschichte im Dienste der Politik. Die Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in den Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR von 1959-1989*, Frankfurt/M. 2004.
- Fleischer, Helmut: *Historischer Materialismus*, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1992, S. 106-109.
- Folde, Werner/Szalai, Wendelin: *Bernhard Stohr 1899-1971. Über Leben und Werk des Nestors der Geschichtsmethodik der DDR*, in: *Pädagogik* 41(1986), H. 9, S. 722-733.

- Foroutan, Naika u. a.: Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung, Berlin 2019 [<https://www.dezim-institut.de/publikationen/ost-migranti-sche-analogien-i/>] (zuletzt aufgerufen am 25.10.2024)].
- Foroutan, Naika/Hensel, Jana: Die Gesellschaft der Anderen, Berlin 2020.
- Friedrich, Hans u. a. (Hrsg.): Arbeitsmaterialien für die Ausbildung im Fach Methodik des Geschichtsunterrichts, Dresden 1984 (Dresdner Reihe zur Lehre).
- Fürnrohr, Walter: Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung, Bamberg 1978.
- Fürnrohr, Walter: „Geschichtsmethodik“ der DDR im Übergang zur Geschichtsdidaktik, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 11 (1990), H. 2, S. 82-85.
- Fürnrohr, Walter: Lehrplan und eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 76-85.
- Garretón, Nicole: Das Globale im Geschichtsunterricht der beiden deutschen Staaten (1949-1990), Stuttgart 2026 [erscheint demnächst].
- Gentner, Bruno/Kruppa, Reinhold (Leitung des Autorenkollektivs): Methodik Geschichtsunterricht, Berlin 1975.
- Gesetz zur Erneuerung der Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern – Hochschulerneuerungsgesetz (HEG) vom 19. Februar 1991, in: Gesetz und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern (GVOBl. M-V), Nr. 5, 1991.
- Gies, Horst: R. Walther Darré und die nationalsozialistische Bauernpolitik in den Jahren 1930 bis 1933, Diss., Frankfurt/M., 1965.
- Gies, Horst: Defizite im Dialog mit Geschichtsdidaktikern der DDR, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 5 (1984), S. 26-28.
- Gies, Horst: Geschichtsbewußtsein und Geschichtsunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik, in: GWU 40 (1989), H. 10, S. 618-625.
- Gies, Horst: Geschichtskultur und Geschichtsmethodik in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil 1), Baden-Baden 1991, S. 30-42.
- Gies, Horst: Die Rolle der Gefühle im Geschichtsunterricht des Dritten Reiches und der DDR, in: GWU 46 (1995), S. 127-141.
- Gies, Horst: Umerziehung oder Erneuerung? Zum Umbruch historischen Lehrens und Lernens in der DDR 1989/90, in: Corni, Gustavo/Sabrow, Martin (Hrsg.): Die Mauer der Geschichte. Historiographie in Europa zwischen Diktatur und Demokratie, Leipzig 1996, S. 118-137.

- Gies, Horst: Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht der DDR, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 18 (1997), H. 1, S. 51-57.
- Gies, Horst in Zusammenarbeit mit Barricelli, Michele/Toepfer, Michael: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln u. a. 2004.
- Gies, Horst: Richard Walther Darré. Der ‚Reichsbauernführer‘, die ‚Blut und Boden‘-Ideologie und Hitlers Machteroberung, Köln u. a. 2019.
- Goethe, Johann Wolfgang von: Zahme Xenien II, in: Poetische Werke, Bd. 1, Berlin 1960.
- Günther-Arndt, Hilke: Geschichtsdidaktische Diskurse nach der Wende 1989/1990, in: Internationale Schulbuchforschung 18 (1996), S. 411-418.
- Handro, Saskia: Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945-1961). Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt., Weinheim/Basel 2002 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 13).
- Hänel, Erich: Die geschichtliche Kurzerzählung im Unterricht, in: Geschichte in der Schule, 9. (1956), H. 3, S. 129-136.
- Hänel, Erich: Historische Belletristik für den Unterricht, in: Geschichte in der Schule, 9. (1956), H. 10, S. 577-592.
- Hänel, Erich: Mit dem Buch in die Vergangenheit. Empfehlungen für die Verwendung historischer Belletristik im Geschichtsunterricht. Neuzeit (1750-1918), Berlin 1958.
- Hasberg, Wolfgang: Begriffslernen im Geschichtsunterricht oder Dialog konkret, in: GEP 6 (1995), H. 3, S. 145-159 und H. 4, S. 217-227.
- Hasberg, Wolfgang: Klio im Geschichtsunterricht. Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht?, in: GWU 48 (1997), S. 708-726.
- Hasberg, Wolfgang: Rezension zu: Neuhaus, Friedemann: Geschichte im Umbruch. Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983-1993, Frankfurt/M., 1998, in: Internationale Schulbuchforschung 21 (1999), H. 3, S. 293-296.
- Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht, 2 Bde., Neuried 2001.
- Hasberg, Wolfgang: Rezension zu: Klose, Dagmar: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004, in: H-Soz-Kult, 08.07.2004 [<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-5981> (zuletzt abgerufen am 01.07.2025)].
- Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Geschichte der Geschichtsdidaktik. Eine Forschungsaufgabe der Didaktik der Geschichte, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus?, Berlin 2005, S. 7-17.

- Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Geschichtsdidaktik historisch. Eine Einführung, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945, Berlin 2008, S. 13-21.
- Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Bewegende Reformen. Biografische Erfahrungen in der Reform. Eine Einführung, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Berlin 2015, S. 7-23.
- Heinemann, Alisha M. B./Vogt, Lisa: „Zur Optimierung der Anderen“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen Bildung, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 44 (2021), H. 1, S. 13-28.
- Heinz, Jakob: Neulehrer in Mecklenburg und Vorpommern nach 1945, Schwerin 2011.
- Henke-Bockschatz, Gerhard/Hoffmann, Gunther/Huhn, Jochen/Möhring, Gabriele/Wollschläger, Antonius: Perspektivität im Prozeß historischen Lernens, in: Uffelman, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 152-161.
- Heuer, Christian u. a.: Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020), S. 73-89.
- Heuer, Christian: Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis „der“ Geschichtsdidaktik, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 32 (2021), H. 2, S. 35-55.
- Heuer, Christian: „Quo vadis?“ oder die Gatekeeper des Diskurses. Vorüberlegungen zu einer reflexiven Disziplingeschichte in kritischer Absicht, in: Deile, Lars/van Norden, Jörg/Riedel, Peter (Hrsg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2021, S. 217-223.
- Heuer, Christian/Link, Corinna/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Disziplingeschichte(n) „der“ Geschichtsdidaktik. Akteur:innen, Diskurse und Praktiken der 1970er und 1980er Jahre, Münster 2025 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 13).
- Hoffmann, Dierk (Hrsg.): Transformation einer Volkswirtschaft. Neue Forschungen zur Geschichte der Treuhandanstalt, Berlin 2020.
- Hofmann, Dierk: Übernahme? Austausch und Transferprozesse am Beispiel Baden-Württembergs und Sachsens, in: Kowalczyk, Ilko-Sascha u. a. (Hrsg.): (Ost)Deutschlands Weg. 45 Studien und Essays zur Lage des Landes. Teil I: 1989 bis heute, Bonn 2021, S. 257-268.
- Hohlfeld, Brigitte: Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945-1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat, Weinheim 1992.

- Hora, Friedrich: Erneuerung oder Neuansatz – Überlegungen zum Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 7-21.
- Huber, Florian: Schabowskis Irrtum. Das Drama des 9. November, Berlin 2009.
- Iffert, Hannelore: Zur Weiterentwicklung unseres Geschichtsunterrichts. Anforderungen an die schöpferische Unterrichtsplanung. Protokoll des 5. Kolloquium der Dresdner Geschichtsmethodiker am 14. Januar 1988, Dresden 1988 (Dresdner Reihe zur Forschung).
- Iffert, Hannelore: Ein „Loch“ im Geschichtsunterricht, in: GEP 1 (1990) H. 5, S. 393-395.
- Iffert, Hannelore/Moritz, Petra/Schlimme, Wolfgang: „Jugend und Europa.“ Teil 1: „Jugend im Land Brandenburg – Kenntnisse, Bewertungen, Urteile, Einstellungen und Wünsche zu Europa.“ Teil 2: „Jugend im Land Berlin – Kenntnisse, Bewertungen, Urteile, Einstellungen und Wünsche zu Europa.“, Berlin 1995.
- Jackstel, Karlheinz: Kritische Analyse der Grundkonzeption und der Tendenzen geschichtsdidaktischer Manipulierung in der BRD, Berlin 1977.
- Jackstel, Karlheinz: Geschichtsunterricht in der BRD. Eine kritische Analyse, 2. erweiterte Auflage, Berlin 1982.
- Jehle, May: Repräsentationen des Historischen. Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR und der Bundesrepublik, in: Studienkreis Rundfunk und Geschichte (Hrsg.): Geschichte(n), Repräsentationen, Fiktionen. Medienarchive als Gedächtnis- und Erinnerungsorte, Köln 2016, S. 163-175.
- Jehle, May: Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993, Bad Heilbrunn 2022.
- Jehle, May/Schluß, Henning: Der Mauerbau im Medium der Schola-Schallplatte und ihr Einsatz einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde, in: Matthes, Eva/Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Der Mauerbau 1961. Bildungsgeschichtliche Einsichten, Bad Heilbrunn 2013, S. 129-160.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a. 1980, S. 179-222
- Jeismann, Karl-Ernst: Emotionen und historisches Lernen. Bemerkungen zur Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik im Oktober 1991, in: GWU 45 (1994), S. 164-176.
- Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, 2 Bde., Stuttgart 1996.

- Jeismann, Karl-Ernst/Kosthorst, Erich: Deutschlandbild und deutsche Frage in den geschichtlichen Unterrichtswerken der DDR, Oldenburg 1984.
- John, Anke: Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren, in: Barricelli, Michele/Becker, Axel/Heuer, Christian (Hrsg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert, Schwalbach/Ts. 2011, S. 192-213.
- John, Jürgen: Grundfragen einer vergleichenden Typologie des „Hochschulumbaus Ost“, in: Blecher, Jens/John, Jürgen (Hrsg.): Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive, Stuttgart 2021 (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena, Bd. 16), S. 19-43.
- Jordan, Stefan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 2 (2005), H. 2 [<https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4544> (zuletzt abgerufen am 01.07.2024)].
- Jung, Horst W./von Staehr, Gerda: Einleitung. Hamburger Version, in: Jung, Horst W. u. a. (Hrsg.): Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen, Hamburg 1991, S. 7-10.
- Jung, Horst-Wilhelm u. a. (Hrsg.): Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen, Hamburg 1991.
- Kaden, Eric: Richard Walther Darré. Kommandeur der deutschen Bauernschaft. Eine politische Biographie, Naunhof 2018.
- Kappler, Renate: Eine erste Anregung für die Planung und Gestaltung des Geschichtsunterrichts jetzt am Beginn der Umgestaltung und des neuen Denkens für unser und in unserem Land, besonders für die Klassen 8 bis 10, in: Deutsche Lehrerzeitung 50 (1989), Sonderbeilage.
- Kappler, Renate: Geschichtsunterricht in der DDR am Scheideweg oder: Nur ein völlig veränderter Geschichtsunterricht hat Zukunft, in: Internationale Schulbuchforschung 12 (1990), S. 191-201.
- Kappler, Renate: Seit 30 Jahren gab es sie ..., in: GEP 1 (1990), H. 4, S. 370-372.
- Kawerau, Siegfried: Alter und neuer Geschichtsunterricht, Leipzig 1924 (Entschiedene Schulreform. Abhandlungen zur Erneuerung d. deutschen Erziehung, Bd. 18).
- Kleinknecht, Wolfgang/Lohan, Wolfgang (Hrsg.): Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, Frankfurt. a. M. 1956.
- Klose, Dagmar: Möglichkeiten und Grenzen der weltanschaulichen, politischen und moralischen Bildung und Erziehung im Geschichtsunterricht der Klasse 5, Diss. A, Potsdam 1982.

- Klose, Dagmar: Zum Lehr- und Aneignungsprozess weltanschaulicher Grundpositionen im Geschichtsunterricht der Klassen 5 bis 10. Eine auf einem Langzeitversuch basierende Studie, Diss. B, Potsdam 1988.
- Klose, Dagmar: Personale Bedingungen historischen Lernens – Probleme und Lösungsansätze, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 97-105.
- Klose, Dagmar: Rahmenpläne Geschichte nach der Wende, eine vertane Chance? Bemerkungen zu den vorläufigen Rahmenplänen für die Grundschule und die Sekundarstufe I in Brandenburg, aber nicht nur diesen Lernort betreffend, in: GEP 3 (1992), H. 20, S. 196-203.
- Klose, Dagmar: Reflexionen ostdeutscher Abiturienten über Geschichte – Seismograph über das gesellschaftliche Bedingungsfeld, in: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15), S. 109-136.
- Klose, Dagmar: Historisches Lernen und Psychologie – „Zugänge“ zum Verstehen, in: Klose, Dagmar/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch, Idenstein 1993 (Forschen – Lehren – Lernen, Bd. 7), S. 163-182.
- Klose, Dagmar: Überlegungen unterwegs – ein Tagungsdefizit aus ostdeutscher Perspektive, in: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15), S. 279-285.
- Klose, Dagmar: Prägungen und Wandlungen ostdeutscher Identitäten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 41 (1994), B. 41, S. 3-11.
- Klose, Dagmar: Geschichtsdidaktik zwischen Legitimationszwang und Hyperdisziplin, in: Berichte des Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam 15 (1996), S. 73-84.
- Klose, Dagmar: Historischer Raum und Psyche. Einführung in die Sektion, in: Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Regionalität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996 (Schriftenreihe für Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 124-129.
- Klose, Dagmar: Geschichtsbewusstsein – Ontogenese, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl., Seelze-Velber 1997, S. 51-57.
- Klose, Dagmar: „Die Geschichte nährt nicht nur eine Wissenschaft“. Einführung in die Sektion, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.):

- Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernen, Weinheim 1998 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), S. 70-74.
- Klose, Dagmar: Viele Wege führen zum Geschichtsbewusstsein. Erkundungen und Beobachtungen auf einem konstruktivistischen Feld, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernen, Weinheim 1998 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), S. 74-95.
- Klose, Dagmar: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004 (Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 12).
- Klose, Dagmar (Hrsg.): Begegnung mit dem Fremden in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, Potsdam 2013.
- Klose, Dagmar: Strom des Lebens – Strom der Erkenntnis, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Berlin 2015, S. 97-109.
- Klose, Dagmar/Beetz, Petra (Hrsg.): Klios Kinder werden flügge – Geschichtslernen im Jugendalter. Eine entwicklungspsychologisch orientierte, konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2005 (Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 25).
- Klose, Dagmar/Lompscher, Joachim: Historisches Lernen und Psychologie, in: GEP 5 (1994), H. 9, S. 505-514.
- Klose, Dagmar/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch, Idenstein 1993 (Forschen – Lehren – Lernen, Bd. 7).
- Kneile-Klenk, Karin: Der Nationalsozialismus in Unterrichtsfilm und Schulfernsehsendungen der DDR, Weinheim 2001.
- Knoch, Peter: Spielerisches Lernen und Lernspiele im Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 106-122.
- Koch, Michael: Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes. Eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und der DDR, Jena 2006 (Pädagogische Studien und Kritiken, Bd. 3).
- Körper, Andreas: Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körper, Andreas u. a. (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung

- in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2), S. 415-472.
- Körper-Stiftung (Hrsg.): Offenes Geschichtslernen in einer geschlossenen Gesellschaft? Von den „Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker“ als einem ambivalenten Bestandteil historischer Bildung in der DDR, Berlin 1995.
- Kosche, Günter: Mecklenburg auf dem Stundenplan, in: Mecklenburg-Magazin, Nr. 16 (1990).
- Kosche, Günter: Spurensuchen vor Ort – Geschichte vor der Haustür, in: Mecklenburg-Magazin, Nr. 18 (1992).
- Kosche, Günter: Mosaik. Eine Comic-Serie aus der DDR, in: Geschichte lernen 37 (1994), S. 11-14.
- Kosche, Günter (Hrsg.). Orte deutscher Geschichte in den neuen Bundesländern. Geteilt – vereint – gefunden. Begleitbuch zur Ausstellung ‚Geteilt – Vereint – Gefunden‘. Förderprogramm ‚Orte deutscher Geschichte in den neuen Bundesländern‘ der Robert-Bosch-Stiftung, Berlin 2000.
- Kosche, Günther: Zeitzeugenbericht von Herrn Dr. Günter Kosche am 18. Januar 2008, in: Krüger, Kersten (Hrsg.): Die Universität Rostock zwischen Sozialismus und Hochschulerneuerung. Zeitzeugen berichten, Teil 3, Rostock 2009 (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte, Bd. 3), S. 214-264.
- Kosche, Günter: Mecklenburger und Pommern in Deutschland, Europa und in der Welt, in: Näher an Europa – 20 Jahre Europäische Akademie Mecklenburg-Vorpommern, Waren (Müritz) 2011, S. 7ff.
- Kosche, Günter: Das Bild: Ein Lügner und ein Plappermaul?, in: Niemann, Mario/Wagner, Wolfgang Eric (Hrsg.): Von Drittfrauen und Ehebrüchen, uniformierten Fürsten und Pferdeeinberufungen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Ernst Münch, Hamburg 2014, S. 391-426.
- Kosche, Günter (Hrsg.): Mecklenburg in der Franzosenzeit – Fakten und Fiktionen, Schwerin 2015 (Schriftenreihe der Stiftung Mecklenburg, Bd. IV).
- Kosche, Günter: Resümee der Gutsanlagentagung 2019, in: de Cosnac, Bettina (Hrsg.): Monumentum Nostrum (MoNo). Deutsch- Französisches Park-, Garten- und Denkmalmagazin, 2019.
- Kosche, Günter/Wunderer, Hartmann (Bearb.): Geschichte konkret. Ein Lern- und Arbeitsbuch, Hannover 1998.
- Kosche, Günter u. a.: Geschichte konkret, Handreichungen, Bd. 3 (Regionalausgabe für Hessen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein), Hannover 1999.
- Kosche, Günter u. a.: Geschichte konkret, Handreichungen, Bd. 4 (Regionalausgabe für Baden-Württemberg), Hannover 1999.

- Kosche, Günter/Krüger, Kersten (Hrsg.): Ihr seid Spitze! Weltrekorde und Medaillen. Leistungssport in Rostock nach 1945 in 38 Zeitzeugenberichten, 2 Bde., Lübeck 2018.
- Kowalczuk, Ilko-Sascha: Die Humboldt-Universität zu Berlin und das Ministerium für Staatssicherheit, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie. Die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010, Berlin 2012, S. 439-553.
- Kowalczuk, Ilko-Sascha: Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde, München 2019.
- Krause, Alfried (Hrsg.): Zur Arbeit mit Unterrichtsmitteln, Berlin 1984 (Beiträge zum Geschichtsunterricht).
- Krause, Alfried/Richter, Martin: Geschichtsunterricht im Umbruch – Gedanken zur Heimatgeschichte, in: Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 1990, S. 3-21.
- Krause, Alfried/Richter, Martin: Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht – worum geht es?, in: GEP 1 (1990) H. 3, S. 249-254.
- Krause, Alfried/Richter, Martin: Überlegungen zum Verhältnis von Heimat, Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 134-138.
- Krause, Anne-Dore u. a.: Der Lehrplan Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen, Berlin 1989.
- Kruppa, Reinhold: Der Geschichtsunterricht vor der Wende, in: GEP 4 (1993), H. 11, S. 644-658.
- Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Gymnasium, Geschichte, Jahrgangsstufen 6-8, Schwerin 1996.
- Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Gymnasium, Geschichte, Jahrgangsstufen 9-10, Erprobungsfassung, Schwerin 1998.
- Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe, Geschichte, Jahrgangsstufen 11-13, Schwerin 1999.
- Kuss, Horst: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik. Zur Entstehung der neuen Geschichtsdidaktik und zur Reform des Geschichtsunterrichts seit 1970, in: Uffelman, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 61-81.

- Kuss, Horst: Historisches Lernen im Wandel. Geschichtsdidaktik und Geschichtsmethodik in der alten und neuen Bundesrepublik, in: APuZ 41 (1994), B. 41, S. 21-30.
- Ladenthin, Volker (Hrsg.): Erich Kästner: Gedichte, Stuttgart 1987 (erw. Neuauflage 2011).
- Land, Kristin/Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Bildinterpretation II, Schwalbach/Ts. 2009.
- Landwehr, Achim: Diskurs und Diskursgeschichte. Version 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte (2018), S. 1-16 [<http://zeitgeschichte-digital.de/doks/1126> (zuletzt aufgerufen am 11.04.2025)].
- Lompscher, Joachim: Lehrstrategien – Lerntätigkeit – Lernergebnisse, in: Klose, Dagmar/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch, Idenstein 1993 (Forschen – Lehren – Lernen, Bd. 7), S. 151-162.
- Magull, Gabriele: Überlegungen zur regionalen Identität und zur Nutzung der Heimatgeschichte in Mecklenburg-Vorpommern, in: Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Regionalität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996 (Schriftenreihe für Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 116-123.
- Magull, Gabriele: Sprache oder Bild? Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, Schwalbach/Ts. 2000 (Forum Historisches Lernen).
- Marshall, Barbara: Die deutsche Vereinigung in Akademia. West- und Ostdeutsche im Gründungsprozess der Universität Potsdam 1990-1994, Berlin 2016.
- Marshall, Barbara: Die Gründung neuer Universitäten und die Integration Pädagogischer Hochschulen. Potsdam und Erfurt im Vergleich, in: Blecher, Jens/John, Jürgen (Hrsg.): Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive, Stuttgart 2021 (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena, Bd. 16), S. 209-224.
- Mätzing, Heike Christina: Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR, Hannover 1999.
- Mau, Steffen u. a.: Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft, Berlin 2023.
- Mau, Steffen: Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt, Berlin 2024.
- Mebus, Sylvia: Zur Entwicklung der Lehrerausbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresdens. Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Frankfurt/M. 1999.
- Memminger, Josef: Einleitung, in: Memminger, Josef (Hrsg.): Didaktik der Geschichte. Basistexte, Stuttgart 2021, S. 7-34.

- Mertens, Lothar: Die Etablierung zuverlässiger Kader in den Schulen. Die Neu-
lehrer in den Ländern der SBZ 1945-1949, in: Timmermann, Heiner (Hrsg.):
Die DDR. Analysen eines aufgegebenen Staates, Berlin 2001, S. 283-296.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsgrundlage für den Ge-
schichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10 im Schuljahr 1990/91, Berlin 1990.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Kommentar zur „Arbeits-
grundlage für den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10 im Schuljahr
1990/91“, Berlin 1990.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft der DDR (Hrsg.): Rahmenprogramm
für den fakultativen Kurs. Titel: Überall, wohin du schaust, Geschichte, Klas-
senstufen 7/8, Berlin 1990.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.):
Empfehlungen für Arbeitsgemeinschaften der Klassen 5 bis 8: Junge Histori-
ker, Berlin 1976.
- Ministerium für Volksbildung und Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen
(Hrsg.): Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemein-
bildenden polytechnischen Oberschulen in Methodik des Geschichtsunterrichts
an Universitäten und Hochschulen der DDR, Berlin 1983.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbil-
dung (Hrsg.): Rahmenprogramm für Arbeitsgemeinschaften der Klassen 9 und
10. Gesellschaftswissenschaften: Ausgewählte Bereiche der Geschichte der
deutschen und internationalen Arbeiterbewegung, Berlin 1974.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbil-
dung/Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.): Lehrprogramm für
die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen
Oberschulen in Methodik des Geschichtsunterrichts an Universitäten und
Hochschulen der DDR, Berlin 1976 bzw. 1983.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbil-
dung/Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hrsg.): Lehrprogramm für
die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen
Oberschulen im Fach Geschichte an Universitäten und Hochschulen der DDR,
Berlin 1982.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbil-
dung (Hrsg.): Die Lehrerbildung in der DDR. Eine Sammlung der wichtigsten
Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der der Lehrer,
Erzieher und Kindergärtnerinnen, Berlin 1983.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbil-
dung (Hrsg.): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen
Oberschule, Geschichte Klassen 5 bis 10, Berlin 1988.

- Möhring, Gabriele/Wollschläger, Antonius: Der Umgang der Ost-Deutschen mit ihrer Geschichte im Unterricht während der Zeit der Zweistaatlichkeit: Die Weimarer Republik, in: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15), Weinheim 1993, S. 217-227.
- Möhring, Gabriele: Geschichtsdidaktik nach der Wende. Friedrichroda 1993, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 15 (1994), H. 1, S. 77-82.
- Möhring, Gabriele/Wollschläger, Antonius: Der Umgang der Ost-Deutschen mit ihrer Geschichte im Unterricht während der Zeit der Zweistaatlichkeit. Die Weimarer Republik, in: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993, S. 217-227.
- Mütter, Bernd: Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik, in: Uffelman, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 96-123.
- Mütter, Bernd: Die Wiedervereinigung Deutschlands als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 19 (1998), H. 1, S. 66-82.
- Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe: Verstehen und Verständigen als Aufgaben des Geschichtsunterrichts, in: Internationale Schulbuchforschung 12 (1990), H. 2, S. 224-229.
- Mütter, Bernd/ Uffelman, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt/M. 1992 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 76).
- Neuhaus, Friedemann: Geschichte im Umbruch. Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983-1993, Frankfurt/M., 1998.
- Neuhaus, Friedemann: Geschichtsunterricht im Umbruch. Ostdeutsche Geschichtslehrerinnen und -lehrer vor und nach 1989, in: Deutschland Archiv 31 (1998), H. 5, S. 717-731.
- Neuhaus, Friedemann: Die Transformation des politischen Systems in Ostdeutschland und der Geschichtsunterricht, in: GWU 50 (1999), H. 7/8, S. 451-461.
- Neuner, Gerhard: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin 1974.
- Neuner, Gerhard: Das DDR-Schulbuch im Übergang von Sozialismus zur demokratischen Grundordnung, in: Die Realschule 98 (1990), S. 379-385.

- Nipperdey, Jan Thomas: Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays, München 1990.
- Nitsche, Martin: „DIE BREITE MASSE (...) ZUR LEITUNG (...) BEFÄHIGEN.“ Theorie und Empirie der Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen Idealismus und Indoktrination (1960 bis 1990), in: Hegewisch, Nils/Spieß, Karl-Heinz/Stamm-Kuhlmann, Thomas (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald, Stuttgart 2015 (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald, Bd. 11), S. 273-291.
- Nitsche, Martin/Buchsteiner, Martin: Lernen Gesellschaften historisch? – Eine geschichtskulturelle Analyse von Geschichtslehrplänen aus Mecklenburg-Vorpommern zwischen 1991 und 2006, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (2021), S. 148-164.
- Nitsche, Martin u. a.: Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen, Schreiben sowie Orientieren, in: Judith Ramb u. a. (Hrsg.): Theorie und Empirie – ein unzertrennliches Paar?, Göttingen 2025 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 37), S. 193-210.
- Osburg, Florian: Keine neuen Einseitigkeiten zulassen, in: GEP, 1990, H. 6, S. 489-499.
- Osburg, Florian: Tafelskizzen für den Geschichtsunterricht. 260 Tafelbilder, Frankfurt/M. 1994.
- Osburg, Florian (Hrsg.): Expedition Geschichte. Mittelschule Sachsen (Lehrermaterialien), Bd. 1-5, Braunschweig 2007ff.
- Osburg, Florian/Klose, Dagmar (Hrsg.): Expedition Geschichte (Grundaussage). Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Bd. 3, Frankfurt/M. 1999.
- Osburg, Florian/Klose, Dagmar (Hrsg.): Expedition Geschichte. Mittelschule Sachsen, Bd. 1-6, Braunschweig 2005ff.
- Oschmann, Dirk: Der Osten. Eine westdeutsche Erfindung, Berlin 2023.
- Pandel, Hans-Jürgen: Vorwort, in: Magull, Gabriele: Sprache oder Bild? Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, Schwalbach/Ts. 2000, S. 9-10.
- Pasternack, Peer: Erfolge und andere Resultate. Der ostdeutsche Wissenschaftsumbau von seinem Ende her betrachtet, in: von Kocka, Jürgen/Weber, Corina/von Bilavsky, Jörg (Hrsg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Bilanz und offene Fragen, Berlin 2010, S. 60-68.
- Pasternack, Peer: Die Dimensionen des Nachlebens der DDR-Gesellschaftswissenschaften, in: Berliner Debatte Initial 32 (2021), H. 1, S. 6-17.
- Pasternack, Peer: Die vier Dimensionen des ostdeutschen Wissenschaftsumbaus Ergebnisse und Deutungsmuster, in: Blecher, Jens/John, Jürgen (Hrsg.):

- Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive, Stuttgart 2021 (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena, Bd. 16), S. 45-66.
- Pauli, Bernhard: Krise und Chance unseres Geschichtsunterrichts, in: GEP 1 (1990), H. 3, S. 295-296.
- Peet, Corrina: Embracing Otherness: Counter-Colonial Discourses and Practices in Post-Unification East German Culture, Detroit 2023 [<https://www.proquest.com/dissertations-theses/embracing-otherness-counter-colonial-discourses/docview/2822944420/se-2?accountid=151164> (zuletzt aufgerufen am 21.05.2025)].
- Perrey, Hans-Jürgen: Das sind ja schöne Geschichten. Hamburg wie es liest und lacht, Trittau 2022.
- Petersen, Traute: Exemplarisches Prinzip und Multiperspektivität im Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 86-96.
- Petersen, Traute: Geschichtsunterricht in den neuen Bundesländern, in: GEP 3 (1992), H. 1, S. 58 und in H. 4, S. 263.
- Pingel, Falk: Reform or Conform. German Reunification and its Consequences for History Schoolbooks and Curricula, in: Nicholls, Jason (Hrsg.): School History Textbooks across Cultures. International Debates and Perspectives, Oxford 2006, pp. 61-82.
- Pingel, Falk: Reform or Conform: German Reunification and its Consequences for History Schoolbooks and Curricula, in: Georg-Eckert-Institut (Hrsg.): Grenzgänger/Transcending Boundaries. Aufsätze von Falk Pingel/Essays by Falk Pingel, Göttingen 2009, pp. 361-383.
- Protzner, Wolfgang/Neubauer, Alexandra/Schuster, Christel: Der Geschichtsunterricht in der DDR als Instrument der SED-Politik, in: APuZ 43 (1993), B. 29/30, S. 42-51.
- Rabenschlag, Ann-Judith: Völkerfreundschaft nach Bedarf. Ausländische Arbeitskräfte in der Wahrnehmung von Staat und Bevölkerung der DDR, Stockholm 2014.
- Reemstma, Jan Philipp: Wozu Gedenkstätten?, in: APuZ (2010), B. 25/26, S. 3-9.
- Reh, Sabine/Jehle, May: Visual history of education. Audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR, in: Corsten, Michael/Pierburg, Melanie (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht, Weinheim 2020, S. 348-370.
- Resch, Carmen: Von der Geschichtsmethodik zur Geschichtsdidaktik. Gedanken einer Betroffenen, in: GEP 4 (1993), H. 3, S. 145-148.

- Reuter, Tino: Die Rostocker Geschichtsmethodik 1945-1962, in: *Zeitgeschichte regional* 21 (2017), H. 2, S. 51-66.
- Richter, Erika: Verstehen und Verständigung als Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Bericht über die Tagung der Geschichtsdidaktiker in Ludwigsburg vom 2.-4. Oktober 1989, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 18 (1990), S. 83-85.
- Richter, Erika: Historisches Lernen im Vereinten Deutschland. Bericht über die Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik in Friedrichroda vom 4.-6.10.1993, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 22 (1994), S. 108-110
- Riekenberg, Michael: Die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ in den Jahren 1911 bis 1944. Das Verbandsorgan der Deutschen Geschichtslehrer im Spannungsgefüge von Gesellschaft, Erziehung und Geschichte (Theorie und Praxis, Bd. 7), Hannover 1986.
- Riesenberger, Dieter: *Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen*, Göttingen 1973 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 376/77).
- Riesenberger, Dieter: Die soziale Funktion des Geschichtsunterrichts in der DDR, in: Jäckel, Eberhard (Hrsg.): *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart 1975, S. 343-356.
- Riesenberger, Dieter/Tauch, Max: *Geschichtsmuseum und Geschichtsunterricht. Analysen und Konzepte aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR*, Düsseldorf 1980.
- Ritter, Gerhard: Der Neuaufbau der Geschichtswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin – ein Erfahrungsbericht, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 44 (1993), S. 226-238.
- Rohlfes, Joachim: Geschichtsbewußtsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie? In: Ursula A. J. Becher und Klaus Bergmann (Hrsg.): *Geschichte - Nutzen oder Nachteile für das Leben*, Düsseldorf 1985, S. 92-95.
- Rohlfes, Joachim: *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen 1987.
- Rohlfes, Joachim: Die zwei Standbeine der Geschichtsdidaktik, in: *Geschichte lernen* 3 (1990), H. 18, S. 4-5.
- Rohlfes, Joachim: Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke. Kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat, in: *GWU* 41 (1990), H. 11, S. 705-719.
- Röhr, Werner: *Abwicklung. Das Ende der Geschichtswissenschaft der DDR*, 2 Bde., Berlin 2011/2012.
- Röska, Günter: Überall wird nur mit Wasser gekocht, in: *GEP* 4 (1993), H. 11, S. 658.
- Rösener, Werner: *Das Max-Planck-Institut für Geschichte (1956-2006). Fünfzig Jahre Geschichtsforschung*, Göttingen 2014.

- Ruchniewicz, Krzysztof: Der Entstehungsprozess der gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission 1937/38-1972, in: Archiv für Sozialgeschichte 45, 2005, S. 327-352.
- Rühmann, Heinrich: Die Einheit von Erkennen, Werten und Erleben im Geschichtsunterricht, in: Gentner, Bruno/Kruppa, Reinhold (Leitung des Autorenkollektivs): Methodik Geschichtsunterricht, Berlin 1975, S. 90-103.
- Rüsen, Jörn: Geschichtsdidaktik heute. Was ist und zu welchem Ende betreiben wie sie (noch)?, in: Geschichte lernen 4 (1991), H. 21, S. 14-19.
- Rüsen, Jörn: Gesetze, Erklärungen, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1992, S. 140-146.
- Rüsen, Jörn: Geschichtserzählung, in: GWU 48 (1997), S. 736-743.
- Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen, Schwalbach/Ts. 2008 (Forum Historisches Lernen).
- Sabrow, Martin: Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen 2 (2005), H. 2 [<https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4668> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2025)].
- Sandkühler, Thomas: Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation. Diskurse der Disziplin im zeitgeschichtlichen Kontext um 1970, in: Sauer, Michael u. a. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, Göttingen 2014, S. 313-332.
- Sandkühler, Thomas: Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, Göttingen 2014.
- Sänger, Heinz: Heilsame Selbstkritik oder heillose Selbstaufgabe?, in: GEP 5 (1994), H. 6, S. 367-373.
- Sauer, Michael: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik, in: GWU 55 (2004), S. 212-232.
- Schiele, Eckhart: Hochschulreform und Lehrerausbildung in der DDR seit 1965, Berlin 1984.
- Schluß, Henning: Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern – Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation?, Schwalbach/Ts. 2003.
- Schluß, Henning: Geschichte ist machbar. Zur Videoaufzeichnung eines Geschichtsunterrichts in der DDR, in: Schluß, Henning: Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische FWU-DVD, Grünwald 2005.
- Schluß, Henning: Unterricht in der DDR. Die Geschichte einer Geschichtsstunde zum Mauerbau, in: Barkleit, Gerhard/Kwiatkowski-Celofiga, Tina (Hrsg.): Verfolgte Schüler – gebrochene Biographien. Zum Erziehungs- und Bildungssystem der DDR, Dresden 2008, S. 43-58.

- Schluß, Henning/Jehle, May: „Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension der Schola-Schallplatte, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (2013), H. 2, S. 163-179.
- Schluß, Henning/Jehle, May: Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung, Wiesbaden 2013.
- Schmid, Hans-Dieter: *Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung*, Stuttgart 1979 (Anmerkungen und Argumente zur historisch-politischen Bildung, Bd. 25).
- Schmid, Hans-Dieter: Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR, in: Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts 1500-1980*, Düsseldorf 1982, S. 313-348.
- Schmid, Hans-Dieter: Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR, in: Fischer, Alexander/Heydemann, Günter (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft in der DDR, Bd. 1: Historische Entwicklung, Theoriediskussion und Geschichtsdidaktik*, Berlin 1988, S. 435-458.
- Schmid, Hans-Dieter: Heimatgeschichte und Regionalgeschichte in der DDR, in: Ernst Hinrichs (Hrsg.): *Regionalität. Der ‚kleine Raum‘ als Problem der internationalen Schulbuchforschung*, Frankfurt 1990, S. 47-67.
- Schmid, Hans Dieter: Historisches Lernen im geteilten Deutschland. Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, in: Uffelman, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt*, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 89-96.
- Schmidtbauer, Wolfgang: In memoriam: Walter Schöler. Ein Mecklenburger Schulmeister, in: *Heimathefte für Mecklenburg und Vorpommern* 5 (1995), H. 2, S. 60f.
- Schneider, Gerhard: Von „Wissenschaftsunion“ noch keine Spur. Ein Semester Geschichtsdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle, in: Muszynski, Bernhard (Hrsg.): *Wissenschaftstransfer in Deutschland. Erfahrungen und Perspektiven bei der Integration der gesamtdeutschen Hochschullandschaft*, Opladen 1993, S. 142-166.
- Scholtijs, Sigrid: *Der Umbruch im Geschichtsunterricht und in der Staatsbürgerkunde der ehemaligen DDR. Von der marxistisch-leninistischen Ideologie zur historischen und politischen Bildung*, Aachen 1995.
- Schönemann, Bernd: *Historisches Lernen und Geschichtsmethodik in der SBZ/DDR als Gegenstand und Problem geschichtsdidaktischer Forschung*, in: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*, Weinheim 1997, S. 183-202.

- Schönemann, Bernd: Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts Köln/Wien 1983 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 23).
- Schönemann, Bernd: Geschichtsunterricht zwischen Wissenschaft und politischen Legitimationsbedürfnissen. Ein Projektbericht, in: Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis, Braunschweig 1984 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 39), S. 9-24.
- Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik in erweiterten Perspektiven. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Handro, Saskia/Jacobmeyer, Wolfgang (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Identität – Bildungsgeschichte – Politik, Münster 2007, S. 9-30.
- Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 98-111.
- Schörken, Rolf: Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt, in: Süsmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 315-335.
- Schörken, Rolf: Anlage und Struktur von Lehrplänen in der Bundesrepublik, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 47-52.
- Schörken, Rolf: Die neuen Geschichtslehrpläne in den fünf neuen Bundesländern, in: GEP 3 (1992), H. 10, S. 613-615.
- Schörken, Rolf: Didaktische Mechanismen im DDR-Lehrbuchwerk „Geschichte 5-10“, in: GWU 43 (1992), H. 2, S. 93-110.
- Schörken, Rolf: Die Aufarbeitung kommt erst auf uns zu. Eine Antwort an Eberhardt Schwalm, in: GWU 44 (1993), S. 336-338.
- Schörken, Rolf: Das Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Augenmaß, in: GWU 48 (1997), S. 727-735.
- Schubarth, Wilfried/Wermes, Hans: Zur Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts. Ergebnisse einer soziologischen Befragung, in: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde, Berlin 32 (1990), H. 1, S. 35-39.
- Schwalm, Eberhardt: Unhistorische Betrachtungsweise. Eine Entgegnung auf den Aufsatz von Rolf Schörken, in: GWU 44 (1993), S. 331-335.
- Sperk, Alexander: „Wer will Volkslehrer werden?“ Die Ausbildung der Neulehrer in Köthen von 1945 bis 1950, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Landeskunde 11 (2002), S. 166-195.

- Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak?, in: Williams, Patrick/Chrisman, Laura (Eds.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader, New York 1994, pp. 66-111.
- Stamm, Klaus-Dieter: Stichworte von A bis Z zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR, Norderstedt 2010.
- Staszak, Jean-François: Other/Otherness, in: Kobayashi, Audrey (Hrsg.): International Encyclopedia of Human Geography, Amsterdam 2020, S. 25-31.
- Stephens, Piers H.G.: Blood, Not Soil: Anna Bramwell and the Myth of "Hitler's Green Party", in: Organization and Environment 14 (2001), I. 2, pp. 173-187.
- Steppat, Ulrich/Osburg, Florian: Geschichte in Grafiken. Von der Vorzeit bis zur Gegenwart: 320 Grafiken für Schule und Weiterbildung, Braunschweig 2015.
- Strempler, Sigrid: Der Umgang der Ost-Deutschen mit ihrer Geschichte im Unterricht während der Zeit der Zweistaatlichkeit. Die liberale und demokratische Bewegung des Vormärz, in: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993, S. 148-166.
- Strobel, Thomas: Transnationale Wissenschafts- und Verhandlungskultur. Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1972-1990, Göttingen 2015 (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 139).
- Hans Süssmuth (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980.
- Süssmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Erweiterte Dokumentation der Tagung Geschichtsunterricht in Deutschland 22.-25. Oktober 1990, Baden-Baden 1991.
- Szabolcs, Otto: Sommerakademie der ungarischen Geschichtslehrer 1989, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 11 (1990), H. 1, S. 36-40.
- Szalai, Wendelin: Zum Planungskönnen des Geschichtslehrers und seiner Ausbildung im Studium. Protokoll des 4. Kolloquium der Dresdner Geschichtsmethodiker am 28. November 1985, Dresden 1986 (Dresdner Reihe zur Forschung).
- Szalai, Wendelin: Geschichtsunterricht im Aufbruch, in: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 32 (1990), H. 5, S. 354-361.
- Szalai, Wendelin: Über prinzipielle Veränderungen bei Zielen und Aufgaben historischer Bildung, in: GWU 11 (1990), S. 697-705.
- Szalai, Wendelin: Eröffnung der 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR (am 26. Juni 1990), in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 2-6.

- Szalai, Wendelin: Geschichtsbewußtsein und Feindbilder. Stand und Perspektiven in „Deutschland-Ost“, in: Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichte ohne Feindbild? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989, Erlangen 1992, S. 75-94.
- Szalai, Wendelin: Vergangenheitsbewältigung im Spannungsfeld von Lebenslauf und Geschichte in: Calließ, Jörg (Hrsg.): Lebenslauf und Geschichte, Rehbürg-Loccum 1992 (Loccumer Protokolle, Bd. 63), S. 311-319.
- Szalai, Wendelin: Wie „funktionierte“ Identitätsbildung im DDR-Geschichtsunterricht? (I), in: GEP 4 (1993), H. 9, S. 505-507.
- Szalai, Wendelin: Wie „funktionierte“ Identitätsbildung im DDR-Geschichtsunterricht? (II), in: GEP 4 (1993), H. 10, 577-580.
- Szalai, Wendelin: Wie funktionierte Identitätsbildung in der DDR, in: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15), S. 58-108.
- Szalai, Wendelin: Zwischen oder auf zwei Stühlen? Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld zwischen Geschichtswissenschaft und Allgemeiner Didaktik, in: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried: (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim 1994, S. 147-164.
- Szalai, Wendelin: Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld zwischen äußerer und innerer Disziplinierung, in: APuZ (1994), B. 41, S. 31-39.
- Szalai, Wendelin: Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR, in: Uffelman, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 30-60.
- Szalai, Wendelin: Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR, in: Körber-Stiftung (Hrsg.): Offenes Geschichtslernen in einer geschlossenen Gesellschaft?, Berlin 1995, S. 17-45 und S. 237-423.
- Szalai, Wendelin: Die Geschichtserzählung modernisieren, in: GEP 6 (1995), H. 2, S. 127-130.
- Szalai, Wendelin: „Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker“ – ein ambivalenter Bestandteil historischer Bildung in der DDR, in: Körber Stiftung (Hrsg.): Offenes Lernen in einer geschlossenen Gesellschaft? Von den „Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker“ als einem ambivalenten Bestandteil historischer Bildung in der DDR. Ein Projekt- und Tagungsbericht, Berlin 1995, S. 17-44.
- Szalai, Wendelin: Über Probleme und weiterführende Ansätze meiner Forschungen zu Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker in der DDR, in: Körber Stiftung (Hrsg.): Offenes Lernen in einer geschlossenen Gesellschaft? Von den „Arbeitsgemeinschaften Junger Historiker“ als einem ambivalenten

- Bestandteil historischer Bildung in der DDR. Ein Projekt- und Tagungsbericht, Berlin 1995. S. 95-146.
- Szalai, Wendelin: Der Ehrliche ist der Dumme. Ein autobiographischer Versuch, in: Schorlemmer, Friedrich (Hrsg.): Lebenswege. Tagungstexte der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt, Bd. 3, Magdeburg 1995, S. 143-158.
- Szalai, Wendelin: Historischer Raum und Identität. Anmerkungen zu Ostdeutschland aus einer ostdeutschen Sicht, in: Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Regionalität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996 (Schriftenreihe für Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 130-139.
- Szalai, Wendelin: Vergangenheitsbewältigung im Spannungsfeld von Lebenslauf und Geschichte, in: Hoch und Guck 18 (1996), S. 1-5.
- Szalai, Wendelin: „Der Ehrliche ist der Dumme?“ Ein autobiographischer Versuch, in: Horch und Guck 19 (1996), S. 47-53.
- Szalai, Wendelin: Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (I), in: GEP 7 (1996), H. 4, S. 193-201.
- Szalai, Wendelin: Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (II), in: GEP 7 (1996), H. 5, S. 257-261.
- Szalai, Wendelin: Das Erbe von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der DDR – Fragen und Anmerkungen aus einer ostdeutschen Sicht zu einem Vortrag aus einer westdeutschen Perspektive, in: Information – Mitteilungen – Communications der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 18 (1997), H. 1, S. 58-64.
- Szalai, Wendelin: Fremdheitsgefühle in Deutschland nach 1945 und 1989. Geschichtsdidaktische Überlegungen aus autobiographischer Sicht, in: Erdmann, Elisabeth (Hrsg.): Verständnis wecken für das Fremde. Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 1999, S. 52-65.
- Szalai, Wendelin: Die DDR-Geschichtsmethodik und ihre Spannungsfelder – Bericht eines Zeitzeugen, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung 22 (2000), H. 4, S. 475-480.
- Szalai, Wendelin: Ich bin auch Vertriebener, ich bin Ungarndeutscher, in: Szalai, Wendelin/von Friesen, Astrid (Hrsg.): Heimat verlieren – Heimat finden. Geschichten von Krieg, Flucht und Vertreibung aus einer Erzählwerkstatt in der Bürgerstiftung Dresden, Dresden 2002, S. 32-50.
- Szalai, Wendelin: In der Wahrheit leben, in: Rip, Wilfried/Szalai, Wendelin (Hrsg.): Dreizehn deutsche Geschichten. Erzähltes Leben aus Ost und West, Hamburg 2002, S. 42-69.
- Szalai, Wendelin: „Den ganzen Menschen formen...“. Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Dresden – Erinnerungen eines Beteiligten, in: Dresdner Hefte 27 (2009), H. 97, S. 75-84.

- Szalai, Wendelin: „Erzählt euch eure Biographien“ – ein Erfahrungsbericht, in: Warakomska, Anna/Pszczołkowski, Tomasz G. (Hrsg.): Erlebte und erinnerte Geschichte. Deutsch-polnische Biographien, Pułtusk 2014, S. 325-334.
- Szalai, Wendelin: Veränderungen in der DDR-Geschichtsmethodik in den 1970er Jahren. Erinnerungen eines Beteiligten, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrung in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Berlin 2015 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 9), S. 191-204.
- Szalai, Wendelin: Aktion Gemeinsinn e. V. Eine bürgerschaftliche Initiative mit Tradition, in: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): „aktiv und gemeinsam“, 3/1, S. 3.
- Szalai, Wendelin: Ehrenamtliches Engagement und die Gesellschaft, in: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): „aktiv und gemeinsam“, 3/2, S. 1-2.
- Szalai, Wendelin/Mebus, Gudula: Ein Land – viele Religionen, Hamburg 1996.
- Szalai, Wendelin/Vogel, Winfried: Veränderungen in unserer Gesellschaft – Veränderungen im Ehrenamt (Protokoll einer Tagung der Aktion Gemeinsinn e. V. am 12. Mai 1997), Bonn 1997.
- Szalai, Wendelin/Aktion Gemeinsinn e. V. (Hrsg.): Mitmachen statt zugucken, Bonn 1998.
- Szalai, Wendelin/Ripp, Winfried (Hrsg.): Dreizehn deutsche Geschichten. Erzähltes Leben aus Ost und West, Hamburg 1998.
- Thijs, Krijn: Die Dreiecksbeziehungen der Fachhistoriker. Über den Umbruch in der ostdeutschen Geschichtswissenschaft, in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 21 (2015), H. 1, S. 101-113.
- Thijs, Krijn: Die Evaluierer aus dem Westen und der Schein der Routine. Zur Begutachtung durch den Wissenschaftsrat am Beispiel der historischen Akademieinstitute in Ost-Berlin, in: Blecher, Jens/John, Jürgen (Hrsg.): Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive, Stuttgart 2021 (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena, Bd. 16), S. 169-198.
- Thijs, Krijn: Die „Ritter-Kommission“ und ihre Mitglieder. Asymmetrische Erneuerungspraktiken am Geschichtsinstitut der Humboldt-Universität (1991-1993), in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 33 (2024), H. 1, S. 84-98.
- Thünemann, Holger: Geschichte für heute? Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR, in: Geschichte für heute 3 (2009), S. 16-26.
- Thünemann, Holger: Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven, in: GWU 71 (2020), S. 5-18.
- Tiemann, Dieter: Die deutsche Einheit als Herausforderung der Geschichtsdidaktik, in: Das Parlament 40 (1991), S. 15.

- Treichel, Heinz: „Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst der Vergangenheitsbewältigung“, in: GEP 4 (1993), H. 2, S. 73-78.
- Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15).
- Uffelmann, Uwe: Identitätsbitdung und Geschichtsbewußtsein – Ein Tagungsfazit aus westdeutscher Perspektive, in: Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 15), S. 255-278.
- Uffelmann, Uwe: Geschichtsdidaktik im vereinten Deutschland. Einführung in die Tagung, in: Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung, Vermittlung, Rezeption, Frankfurt/M. 1994, S. 17-24.
- Uffelmann, Uwe: Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht (I), in: GEP 5 (1994), H. 4, S. 289-301.
- Uffelmann, Uwe: Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht (II), in: GEP 5 (1994), H. 6, S. 361-373.
- Uffelmann, Uwe: Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik, in: APuZ (1994), B. 41, S. 12-20.
- Uffelmann, Uwe: Zum Diskussionsstand. Geschichtsdidaktik „zwischen Braunschweig und Friedrichroda“, in: Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 14-29.
- Uffelmann, Uwe: Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1993-1995, in: Mütter, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 22-31.
- Uffelmann, Uwe: Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1995-1997, in: Schönemann, Bernd/Uffelmann, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernen, Weinheim 1998 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), S. 11-24.
- Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1).
- Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd: Einführung, in: Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 11-13.

- Uffelmann, Uwe/Pfefferle, Heinz: Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen?, Berlin 2005 (Geschichte in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 3).
- Uffelmann, Uwe/Pfefferle, Heinz: Einführung: Wiedervereinigung und Geschichtsdidaktik?, in: Uffelmann, Uwe/Pefferle, Heinz: Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen?, Münster 2005 (Geschichte in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 3), S. 7-14.
- Uffelmann, Uwe: Die Disziplin Geschichtsdidaktik 1989-1991. Innovation Wiedervereinigung (1991), in: Uffelmann, Uwe/Pefferle, Heinz: Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen?, Münster 2005 (Geschichte in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 3), S. 13-23.
- Ulbrich, Theresia: „Madgermanes“. Moçambicanische VertragsarbeiterInnen in der DDR und ihre Rückkehr nach Moçambique. Zur kollektiven Identität der Madgermanes, Wien 2009.
- Universitätsarchiv Leipzig: Professorendatenbank [<https://research.uni-leipzig.de/catalogus-professorum-lipsiensium/> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2025)].
- Universitätsarchiv Rostock: Catalogus Professorum Rostochiensis [<https://cpr.uni-rostock.de/> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2025)]
- van der Heyden, Ulrich: Mosambikanische Vertragsarbeiter in der DDR-Wirtschaft. Hintergründe – Verlauf – Folgen, Berlin 2014.
- Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichte ohne Feindbild? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989, Erlangen 1992 (Erlanger Forschungen, Reihe A: Geisteswissenschaften, Bd. 61).
- Voit, Hartmut: Deutsch-deutsche Feindbilder: Die Darstellung der „anderen“ im Geschichtsunterricht des geteilten Deutschlands, in: Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1) S. 93-104.
- Voit, Hartmut: Neue deutsche Identität? Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, in: Uffelmann, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 165-173.
- Völker, Peter: Eine „neue Krise“ des Geschichtsunterrichts?, in: GWU 44 (1993), H. 10, S. 617-626.
- Volkmer-Tolksberg, Friederike: Zur Verbandsgeschichte der KGD 1970-1995, in: Sauer, Michael u. a. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, Göttingen 2014, S. 333-348.

- von Borries, Bodo: Geschichtsunterricht: Westimport oder Neuansatz?, in: *Dialoge 1* (1990), H. 1, S. 50-52.
- von Borries, Bodo: Krise und Perspektiven der Geschichtsdidaktik. Eine persönliche Bemerkung, in: *Geschichte lernen 3* (1990), H. 15, S. 2-5.
- von Borries, Bodo: Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990, Pfaffenweiler 1992.
- von Borries, Bodo: Von gesinnungsbildenden Erlebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von Geschichtslernen in Deutschland, in: Uffelmann, Uwe (Hrsg.): *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt*, Weinheim 1994, S. 67-92.
- von Borries, Bodo: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim u. a. 1995.
- von Borries, Bodo: *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen 1999 (Schule und Gesellschaft, Bd. 21).
- von Borries, Bodo: *Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse 1959/60-2019/20*, Frankfurt/M. 2021.
- Waade, Waldemar u. a.: *Zum Studium der Methodik des Geschichtsunterrichts*, Potsdam 1984.
- Wagner, Hans-Jürgen: Institutionentransfer, in: Kollmorgen, Raj/Merkel, Wolfgang/Wagner, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*, Wiesbaden 2015, S. 569-574.
- Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice: *Geschichtsdidaktik*. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken*, Wiesbaden 2018, S. 39-59.
- Waldis, Monika/Nitsche, Martin (Hrsg.): *Geschichtsdidaktisch intervenieren*, Bern 2023 (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 13).
- Weidenfeld, Werner/Korte, Karl-Rudolf (Hrsg.): *Handbuch zur deutschen Einheit 1949-1989-1999*, Frankfurt/M./New York 1999.
- Weniger, Erich: *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik*, Leipzig 1926.
- Wermes, Hans (Hrsg.): *Bewußte Tätigkeit der Schüler im Geschichtsunterricht*, Berlin 1976 (Beiträge zum Geschichtsunterricht).
- Wermes, Hans (Hrsg.): *Zur Entwicklung des dialektisch-materialistischen Denkens der Schüler im Geschichtsunterricht*, Berlin 1976 (Beiträge zum Geschichtsunterricht).
- Wermes, Hans: *Geschichte lehren – historisch denken lernen*, Leipzig/Eibau 1992-1993.

- Wermes, Hans: „Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen“, in: GEP 4 (1993), H. 9, S. 518-523.
- Wermes, Hans/Zschieztzmann, Wolfgang: Einleitung: Leipziger Version, in: Jung, Horst u. a (Hrsg.): Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen, Hamburg 1991, S. 11-16.
- Wermes, Hans: Als Angebot für Geschichtsdidaktiker und -lehrer: Geschichte Jahrzehnte mitgestaltet – ein erstes persönliches Resümee, in: Jung, Horst u. a (Hrsg.): Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen, Hamburg 1991, S. 17-48.
- Wetterstädt, Günter: Brauchen wir heute noch den „begeisterten“ Unterricht?, in: GEP 5 (1994), H. 7/8, S. 438-442.
- Wissenschaftsrat: Drucksache 328-91 (Juli 1991), in: ders. (Hrsg.): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin, 5 Bde., Teil 1, Köln 1992, S. 83-159.
- Wissenschaftsrat: Drucksache 9847-90. Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zur deutschen Einheit. Zwölf Empfehlungen, Berlin, den 6.7.1990 [<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9847-90.html>] (zuletzt aufgerufen am 25.10.2024)].
- Wolf, Hans-Georg: Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR, 1968-1978. Geschichtsunterricht zwischen Politik und Geschichtswissenschaft, 3 Bde., Paderborn 1978/79.
- Wolf, Hans-Georg: „Die Alte Geschichte im Geschichtsunterricht der SBZ/DDR und die Einführung der marxistischen Formationstheorie“, in: Stark, Isolde (Hrsg.): Elisabeth Charlotte Welskopf und die Alte Geschichte in der DDR. Beiträge der Konferenz vom 21. bis 23. November 2002 in Halle/Saale, Stuttgart 2005, S. 126-133.
- Zentralinstitut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR (Hrsg.): Atlas zur Geschichte der DDR, 2 Bde., Berlin 1973.
- Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Programm für die fachwissenschaftliche und methodische Weiterbildung der Lehrer im Fach Geschichte, Berlin 1977.
- Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Programm der Fachkurse für die Weiterbildung der Lehrer der Klassen 5 bis 10 im Fach Geschichte, Berlin 1982.
- Zirstein, Barbara: Bedenken einer Geschichtslehrerin, in: GEP 1 (1990), H. 2, S. 117-118.
- Zückert, Gudula: Erste Erfahrungen mit neuen Geschichtsbüchern im Schuljahr 1990/1991, in: GEP 2 (1991), H. 12, S. 788-795.

- Zückert, Gudula: Historisches Lernen mit einer beschädigten Identität, in: Uffelman, Uwe/Klose, Dagmar/Mütter, Bernd (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 139-151.
- Zückert, Ulrich: Friedenserziehung nach der Wende, in: Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ Dresden. Institut für Geschichte und Geschichtsdidaktik. Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): 30. Jahrestagung der Geschichtsdidaktiker der DDR. 26. bis 28. Juni 1990 in Dresden – Protokoll, Dresden 1991, S. 123-127.
- Zückert, Ulrich: BRD-Geschichtsbücher in unseren Schulen, in: GEP 1 (1990), H. 2, S. 152-157.
- Zülsdorf-Kersting, Meik: Historisches Lernen, in: Rösen, Jörn u. a. (Hrsg.): Handbuch der Historik, Wiesbaden 2025, S. 339-346.
- Zwass, Adam: Der Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe 1949 bis 1987. Der dornige Weg von einer politischen zu einer wirtschaftlichen Integration, Wien 1988.

Die Geschichtsdidaktik der Anderen widmet sich einem bislang nur punktuell aufgearbeiteten Kapitel der deutsch-deutschen Geschichte akademischer Disziplinen: dem Zusammentreffen von DDR-Geschichtsmethodik und bundesrepublikanischer Geschichtsdidaktik im Umbruch der Jahre 1989/90. Im Zentrum des Bandes stehen Interviews mit Geschichtsmethodiker*innen, die auf ihre Disziplin in der Transformationsphase zurückblicken, sowie Gespräche mit Geschichtsdidaktiker*innen, die vom anderen Teil Deutschlands aus eng mit diesen Veränderungen verwoben waren. Ergänzt werden die Interviews durch wissenschaftliche Beiträge, die das Aufeinandertreffen der Disziplinen historisieren und in der Disziplingeschichte einordnen. Der Band versteht sich als Impuls, die Geschichte(n) der Geschichtsdidaktik und anderer Disziplinen um 1989/90 stärker vernetzt zu denken – nicht nur rückblickend, sondern auch vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen.

Dr. Martin Buchsteiner ist Akademischer Rat am Arbeitsbereich Fachdidaktik Geschichte der Universität Greifswald.

Prof. Dr. Lars Deile ist Professor für Didaktik und Theorie der Geschichte an der Universität Bielefeld.

Dr. Martin Nitsche ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogische Hochschule FHNW in Aarau (Schweiz).

LIT

www.lit-verlag.ch

978-3-643-91875-8

