

Bodo von Borries

Geschichtslernen, Geschichts- unterricht und Geschichtsdidaktik

Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse

1959/60 – 2019/20



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bodo von Borries

Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik

Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse

1959/60–2019/20



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

„Meinen Leser(inne)n und Schüler(inne)n, Freund(inn)en und Kolleg(inn)en – auch Kritiker(inne)n und Gegner(inne)n – als Dank und zum Abschied (mit gleichzeitiger Bitte um Entschuldigung für etwaige sachliche Fehler oder Verzerrungen und menschliche Schwächen oder Zumutungen)!“

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-41335-3 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-41336-0 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1802>

Inhalt

Vorbemerkung	7
1. Stichjahr 1959/60: Das „alte“ nationalkonservativ-politisch-geschichtliche und stoffzentriert-lehrerdominierte System – Erfahrung eines Sek. II-Schülers, dann Studenten und Einschätzung nach 60 Jahren	12
1.1 NS-Verdrängung (und Bildungs-Expansion nach -Restauration) ..	14
1.1.1 Frühe Erfahrungen mit Geschichts-Unterricht und -Schulbuch	14
1.1.2 NS-Verharmlosung in benutztem Schulbuch (1956) und Gesamtgesellschaft	18
1.1.3 Bescheidene Ansätze zur NS-Durcharbeitung	22
1.1.4 Erste beachtliche Bildungsexpansion in verdeckter „Großer Koalition“ von SPD- und CDU/CSU-Ländern	24
1.2 Geschichtsdidaktisches Vakuum und unzureichende Lehrerbildung	27
1.2.1 Unbedingte Stoff- und Lehrerdominanz	27
1.2.2 Ernstgenommene, aber „reifungstheoretisch“ verkürzte Entwicklungspsychologie	29
1.2.3 Vorgesehenes „politikgeschichtliches Schmalspurstudium“ und eigenes „Löcken wider den Stachel“	31
1.2.4 Keine hilfreiche Erziehungswissenschaft, Totalausfall von „Geschichtsdidaktik“ und „Schulpraktika“	34
2. Stichjahr 1971/72: Umbruch von Stoff- und Lehrerdominanz zu Problem- und Dialogorientierung – Erfahrung eines jungen Referendars und Einschätzung nach 48 Jahren	36
2.1 „Meilensteine“ und „Defizite“	37
2.1.1 Tiefe Existenzkrise des Faches Geschichte	37
2.1.2 Stoffüberfrachtung bei Abschaffungsrisiko (durch „Gesellschaftslehre“)	41
2.1.3 Erforderlicher „Schwenk vom Lehren zum Lernen“	45
2.1.4 Fachunterricht nur als Zweite Geige im Streichquartett des Geschichtslernens	48

2.2	„Eigenbeiträge“	50
2.2.1	Das persönliche Eintrittsbillet: Vorschlag präziser, lohnender Lernziele und intelligenter, gerechter Tests	50
2.2.2	„Sozialisation“ plus – keineswegs statt! – „Reifung“ des Geschichtsbewusstseins	56
3.	Stichjahr 1983/84: Etablierung von „Geschichtsbewusstsein“ als Leitkategorie und Bedarf an „Empirie“ als Zugriff – Erfahrung eines aufstrebenden Hochschullehrers und Einschätzung nach 36 Jahren	64
3.1	„Meilensteine“ und „Hauptdefizite“	65
3.1.1	Leitkategorie „Geschichtsbewusstsein“, noch ohne vollen Konstruktivismus und Narrativismus	65
3.1.2	Kompromiss von „Identität“ und „Emanzipation“ – und beider bleibende Bedeutung	70
3.1.3	Konsequente Quellenorientierung und ständiger Arbeitsun- terricht – Kluge Entscheidung?	75
3.1.4	„Sinnbildungsmuster“ als logisch differenzierte Formen des unvermeidlichen „Gegenwartsbezugs“	77
3.2	„Eigenbeiträge“	81
3.2.1	Besonderer Schwerpunkt I: Alternative Unterrichtsmodelle .	81
3.2.1.1	„Frauengeschichte“ – gemäß Wissenschaftslogik und Verfassungsanspruch!	82
3.2.1.2	„Kolonialgeschichte“ und „Umweltgeschichte“ als Ausweitung des eng-nationalen Kanons	100
3.2.2	Beginn der Empirie-Einlösung: Geschichtsnutzungen, Lernarten und Unterrichtsprofile	108
4.	Stichjahr 1995/96: Quantitative Evaluation des mechanischen Massenexperiments „Ost-West-Verhetzung“ und beginnende „Interkulturalität“ – Erfahrung eines altgedienten Professors und Einschätzung nach 24 Jahren	118
4.1	„Meilensteine“ und „Hauptdefizite“	120
4.1.1	Eine große Stunde internationaler Schulbucharbeit am „Georg-Eckert-Institut“	120
4.1.2	Nationale Verengung bei starkem Bedarf eines neuen „inklusive“ Nation-Building	125

4.1.3	Langsames Wachstum von „Interkulturalität“ in Geschichtslernen und Fachdidaktik	131
4.1.4	„Historische Projektarbeit“ als „Größenwahn“ oder „Königsweg“ (bei neuer Computerbenutzung)?	139
4.2	„Eigenbeiträge“	143
4.2.1	Besonderer Schwerpunkt II: Quantitative Ost-West-Vergleiche	143
4.2.1.1	Jugendliches Geschichtsbewusstsein in Ost- und West-Deutschland (6., 9., 12. Klassenstufe)	146
4.2.1.2	Jugendliches Geschichtsbewusstsein in Ost- und West-Europa (9. Klassenstufe)	156
4.2.2	Neue Unterrichtsmodelle und qualitative Empirie (als nötiger mentaler „Ausgleich“)	164
5.	Stichjahr 2007/08: Geschichts-Kompetenz (nicht-nur-kognitiv?) als „Historisch Denken Lernen“ und erneute Evaluierung der „Quellenorientierung“ – Erfahrung eines bald Zwangspensio-	
	niierten und Einschätzung nach 12 Jahren	175
5.1	„Meilensteine“ und „Hauptdefizite“	176
5.1.1	Theoriegewinn FUER-Lernmodell und FUER-Kompetenzmodell, dazu Empirietauglichkeit und Praxishilfe (aber auch Grenzen)	176
5.1.2	Problematische Curriculumstruktur und ungeklärte Lernprogression	181
5.1.3	Verlust der Vorreiterposition an die „Kulturwissenschaft“, Kampf um Empirie-Leistungen?!	183
5.1.4	Durcharbeitung von NS-Katastrophe und SED-Herrschaft	189
5.2	„Eigenbeiträge“	194
5.2.1	Besonderer Schwerpunkt III: Begriffsklärung „Geschichtslernen“ durch Theorieerweiterung, Normreflexion und Praxiserprobung	194
5.2.1.1	„Versöhnender Geschichtsaustausch“ als ideales Ziel und „Parasitäres Fehllernen“ als drohende Praxis	196
5.2.1.2	Abhilfe durch konstitutive Moralreflexion, Emotionsbearbeitung, Lebensweltbezug und Ästhetikanalyse	208
5.2.2	„Mixed-Method“-Studie zum „Schulbuchgebrauch“ mit enttäuschenden Befunden	222

6. Stichjahr 2019/20: „Rückschwenk vom Lernen zum Lehren“ und „offene Zukunftsfragen“ – Gegenwärtige Erfahrung und Einschätzung eines quasi-fossilen Rentners	231
6.1 „Meilensteine“ und „Hauptdefizite“	233
6.1.1 Bedauerlicher, aber verständlicher Rückschwenk vom „Lernen“ zum „Lehren“	233
6.1.2 E-Learning im Fach Geschichte und erneut intensivierte international-interkulturelle Zusammenarbeit	235
6.1.3 Nachdenkliche Fragenliste	237
6.1.4 Kompetenztest: Large-Scale-Assessment „HiTCH“	241
6.2 „Eigenbeiträge“	243
6.2.1 Weitere Systematisierung „nicht-nur-kognitiver“ Anteile des Geschichtslernens	243
6.2.2 Nagelprobe: „Gegenwartskrisen – Orientierungsbedürfnisse – Kompetenzgewinne“	251
7. Fazit: Versuch einer Zusammenfassung und „Synthese“ zu 60 Jahren	262
7.1 Historisierung und Phasierung	264
7.1.1 Transformation der Historie und Konstituierung der Disziplin Geschichtsdidaktik	264
7.1.2 Drei Phasen von Geschichtsschulbuch, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik	265
7.1.3 Offenkundige Verbesserungen und bleibende Sorgen	274
7.1.4 Anhaltendes Missverhältnis zur Psychologie	280
7.2 Geschichtsdidaktik und Bildungspolitik	284
7.2.1 Zwingende Aufgaben im Curriculum und Problem des Referendariats	284
7.2.2 Schwierige Rekrutierung von Geschichtsdidaktik-Personal	288
7.2.3 Negativ und folgenlos ausgehende Evaluation mechanischer Massenexperimente	290
7.2.4 Das Beispiel „NS im Rahmen der Welt- und Umweltkunde“ der 6. Klasse	291
Erwähnte Literatur I: Fremde Publikationen	295
Erwähnte Literatur II: Eigene Publikationen	330

Vorbemerkung

Dieser Beitrag soll ein Anlass zum Nachdenken sein: Ich bin ja jetzt über 48 Jahre *professionell* – d.h. 36 Jahre hauptamtlich und danach noch zwölf Jahre ehrenamtlich – im Geschäft der Geschichtsdidaktik bzw. des Geschichtslehrens tätig, was nicht gerade häufig vorkommt. Wie wäre es also mit einem historischen Rückblick und Vergleich? Die Geschichtswissenschaft war natürlich schon einige Jahre früher meine alltägliche Aufgabe: Bezahlte Forschung seit 1965, Universitätsstudium seit 1961, genossener oder erlittener Fachunterricht gar seit 1953.¹ Da bietet es sich an, von den eigenen Erfahrungen, Bemühungen und Beiträgen aus 60 Jahren auszugehen und – in Schritten von jeweils einem Dutzend Jahren² – einen zugleich historischen und systematischen Aufriss der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik³ zu liefern, d.h. eine Art *Doppelbiografie*

-
- 1 Das vorliegende Buch ist aus einem viel zu umfangreich geratenen Vortrag von 2019 entstanden, der zunächst den Titel „*Ein geschichtsdidaktischer Rückblick auf 48 Jahre (1971–2019)*“ tragen sollte. Der Versuchung, die überblickte Zeitspanne um zwölf Jahre (bis 1959/60, eigentlich gar 1953/54) rückwärts auszudehnen und auch da als Zeitzeuge aufzutreten, habe ich nicht widerstehen können. Aber dadurch konnte – ein großer Vorteil! – das alte *konservative, restaurative und nationalistische, auch stoffhubernde, ereignisgeschichtliche und lehrerdominierte*, System vor 1968/72 voll einbezogen werden.
 - 2 Natürlich könnte man auch etwas längere Phasen annehmen, jeweils 16 Jahre Zwischenraum ansetzen und noch früher beginnen; dann wären 1955/56 (eigene NS-Erstbegegnung), 1971/72 (drohende Fach-Abschaffung), 1987/88 (nahende DDR-Auflösung), 2003/04 (verordneter Kompetenzansatz) und 2019/20 (orientierung-heischende Gegenwarts Krise) die Stichjahre. Aber das scheint mir unterlegen, z. B. weil es biografische Schlüsselereignisse wie das größte Drittmittelprojekt (1995/96) und die eigene Pensionierung (2007/08) völlig überspringt.
 - 3 Auf die ehemalige DDR kann hier leider nicht im Detail eingegangen werden, schon weil ich da allenfalls Literaturkenntnisse, aber keinerlei eigene Erfahrungen besitze. Auch Besonderheiten einzelner Bundesländer sind zu übergehen, soweit ich nicht selbst dort gearbeitet habe. Schlimmer ist die unvermeidliche „gymnasiale“ Schlagseite meiner Berufserfahrung und Denkweise (nicht meiner Empirie!). Auch bei vielen anderen Geschichtsdidaktiker(inne)n gibt es praktisch einen Ausschluss, ein Übergehen der Hauptschule, die anfangs – „Volksschuloberstufe“ heißend – noch mindestens 70 Prozent der Lernenden umfasste! Deutschsprachige Schweiz und Österreich bedeuten für mich (und uns in Deutschland) – trotz ihren inzwischen jeweils weitgehend einheitlichen Lehrplänen/Richtlinien – weit mehr als zwei zusätzliche Bundesländer. Zusammen mit den deutschsprachigen Gemeinschaften Belgiens sowie Südtirols, auch den deutschsprachigen Schulen Ungarns, Dänemarks und Rumäniens sind sie zugleich der Beginn von hoch erfreulicher Internationalisierung und Interkulturalisierung.

von *Disziplin und Person*, wenn auch keine „Einführung in die Didaktik der Geschichte“, zu wagen.

Dass es dabei nicht ohne Subjektivität und Überbetonung eigener Erlebnisse und Anstrengungen (also auch des Ich) abgehen kann (was schon im Titel bewusst verdeutlicht wird), ist ein Nachteil, aber bei diesem Zugriff unvermeidlich.⁴ Er wird hoffentlich durch die Vorteile der Lebhaftigkeit und Authentizität, der durchgehenden Theorie-Praxis-Verschränkung und der deutlich offengelegten Bewertungen aufgewogen. Individuell-subjektive Erfahrungen lassen sich manchmal aus fachlicher Literatur gut belegen oder wenigstens parallelisieren. In anderen Fällen muss man sich aber – in Kenntnis riskanter Unzuverlässigkeit und möglicher nachträglicher Verschiebungen (v. Borries 2008c, 43–72) – auf seine (bestenfalls durch alte eigene Aufzeichnungen „gesicherten“) Erinnerungen verlassen.

Das Thema wird man hoffentlich akzeptieren. Schwieriger zu bestimmen bzw. einigermaßen neu ist dagegen die Textgattung, die man *geschichtsdidaktische Erinnerungen*, also eine Art fachspezifischer *Autobiografie* oder besser fachspezifischer *Memoiren* – den feinen Unterschied beider Typen von Ego-Dokumenten hat Neumann (1970) deutlich herausgearbeitet – nennen kann.⁵ Da ergibt sich automatisch ein noch kaum erprobter Mehrfach-Charakter. Die Interdependenz bzw. Vernetzung zwischen den historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen der Welt und Umwelt, den individuellen beruflichen – und vor allem auch privaten – Aktivitäten und der Gesamtentwicklung der Disziplin mit ihrer wissen-

4 Es ist strukturbedingt, dass unbescheiden – wenn nicht unangemessen – oft auf eigene Publikationen verwiesen wird, die hoffentlich eine gewisse Wirkung erzeugt haben. Dagegen lasse ich bewusst eigene geschichtsdidaktische Monografien, die niemals erschienen sind (so „*Weltgeschichte als geschichtsdidaktische Herausforderung*“ [1986], „*Geschichtslernen in der Kunsthalle Hamburg*“ [2005], „*Hamburger Erfahrungen mit ‚HiTCH‘ unter Neuntklässlern und Studierenden*“ [2016], „*Anregungen zum Lernen an Geschichte des Alters*“ [2014]) aus. Das gilt auch für sämtliche unpublizierten Vorträge und Texte zum Fach (und erst recht zur Kunst- und Literaturgeschichte als Chancen historischen Lernens).

5 Mit der Nutzung von Autobiografien als einer besonders fruchtbaren Quellengattung für mentalitätsgeschichtliche Unterrichtsmodelle (z.B. v. Borries 1996b; 2006a, 257–298, 299–350, 351–362) und Erkundung von Geschichtsbewusstsein (z.B. v. Borries 1996a, 7–16, 17–37, 79–103, 164–177) habe ich übrigens umfangreiche und tiefgehende eigene Erfahrungen gesammelt. Das sind für mich – gerade wegen des Ineinander-Fließens von „objektiven“ Nachrichten und „subjektiven“ Einschätzungen, von „Quellenwert“ und „Darstellungscharakter“ – Lieblingsmaterialien (s.u., Kap. 4.2.2). Eigene „Erinnerungen“ zu schreiben und zu publizieren ist aber gerade wegen dieser Vorgeschichte noch einmal eine besondere methodische Herausforderung.

schaftlichen Aufgabe „Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ sowie der praktischen Förderung von Aufklärung (Rationalität und Humanität) durch Historie muss ständig – als empfindliches Gleichgewichtssystem – präsent bleiben.⁶ Es geht eben gar nicht um ein Leben im „Elfenbeinturm“ oder „Paradiesgärtlein“. Als anwendungsorientierter Geschichtsdidaktiker ist man jederzeit „Pannenhelfer“ oder „Krisenmanager“ (um das militärische Bild vom „Frontschwein“ zu vermeiden) und dabei von den gegebenen Bedingungen abhängig.⁷

Es kommt immer zugleich auf die Sache und auf die Beziehungen an, auf Distanz und Engagement zugleich. Das allerdings ist ja im Geschichtslernen selbst gar nicht anders, wo einerseits die Triftigkeit/„Wahrheit“ des Gelernten streng zu sichern ist – und andererseits die Relevanz für die Individuen zu prüfen. Der Doppelcharakter allen Geschichtslernens und allen Geschichtsunterrichts als Phänomenklärung einerseits und Kompetenzförderung andererseits ist stets bewusst zu halten! Der Text soll immer wieder deutlich machen, wie schmal der Grat ist, Sachlichkeit (ohne Gleichgültigkeit und Zynismus) mit Selbstbezug (ohne „Nabelschau“ und „Egoismus“) zu verbinden. *Erinnerungen müssen als Erinnerungen, Analysen als Analysen und Bewertungen als Bewertungen genommen und verdeutlicht werden.* Die Textsorten und Ebenen sind dazu gelegentlich zu wechseln und zuweilen explizit zu erläutern bzw. reflektieren. Im Hintergrund steht – eigentlich nur als vage Hoffnung – ein hoher Anspruch: Es sollte ein „weises“, nicht nur „kluges“ und „engagiertes“ Buch entstehen.⁸

Noch ein paar Worte zur weiteren Gestaltung und zum Aufbau. Die gewählten Zwölfjahresschritte (1959/60, 1971/72, 1983/84, 1995/95, 2007/08, 2019/20) sind zunächst, was unvermeidlich ist, nur eine schematische Gliederung. Sie müssen symbolisch jeweils auch für nahe Jahre vor und nach ihnen gelten. Einzelne – nicht alle – haben auch eine hohe Bedeutung als *Schlüsseljahre* für

-
- 6 Wie zu erwarten, fängt die Notwendigkeit der Selbstreflexion schon mit der Wahl von Obertitel und Untertitel an. Man braucht einen wirksamen „Slogan“ und ehrliche „Information“, muss auf die „subjektiven“ und die „systematischen“ Textteile hinweisen, zudem die richtige Priorisierung treffen.
 - 7 Zu denen gehören natürlich auch die bewusste und unbewusste Rangreihung und Hackordnung zwischen den akademischen Berufen und den Wissenschaftsdisziplinen (mögen sie auch noch so willkürlich und vorurteilhaft sein). Wer sich mit Kindern und Erziehung abgibt, wird eher verachtet. Adorno (1965) hat das in seinem Aufsatz „Tabus über dem Lehrberuf“ perfekt auf den Begriff (Einschätzung als „kastrierter Prügler“) gebracht.
 - 8 Genau diese Qualität habe ich 2007, bei der Übergabe einer Festschrift (Martin/Hamann 2007) an meinen Freund Peter Schulz-Hageleit, in einer kurzen mündlichen Äußerung neidlos als von ihm schon mehrfach eingelöst anerkannt.

die persönliche Biografie (1971 Beginn und 2008 Ende des Hauptberufs Geschichtsdidaktik), das politisch-ökonomische Gesamtsystem (1968/69 Vietnamkrieg, Studentenbewegung, Prag-Besetzung und Bonner Regierungswechsel, 2008/10 Fast-Zusammenbruch des Finanzkapitalismus sowie 2019/20 gleichzeitige Klima-, Flüchtlings-, Demokratie-, Digitalisierungs-, Europa- und Corona-Krisen) sowie die Geschichtskultur und Fachentwicklung (1961 Eichmann-Prozess in Jerusalem, 1972 Gefährdung des Faches Geschichte). Interdependenz und Vernetzung sollen aufgezeigt werden; aber nichts kann perfekt und harmonisch aufgehen.

Ein Punkt soll vorweg betont werden und stets – ohne massenhaft Wiederholungen – in Erinnerung bleiben. Die berühmte *„Einheit von Forschung und Lehre“* an den deutschen Universitäten ist mir jahrzehntelang stark zugute gekommen. Natürlich klappt das in der Praxis, z.B. von Anfängerveranstaltungen, nicht immer so glatt wie in der Theorie. Aber der Grundgedanke ist unbedingt gut, nicht nur weil man an der Hochschule lehrend seine Befunde, Entdeckungen, Einfälle, Texte, Modelle in einem einigermaßen geschützten Raume ausprobieren, revidieren und optimieren kann („face to face“ im – wenn auch etwas asymmetrischen – Dialog), bevor sie als Einwegkommunikation in eine unbekannte Öffentlichkeit gehen. Viel wichtiger noch ist das Lernen von den eigenen Schüler(inne)n, nicht nur den überragend schnellen und denkscharfen. In der gymnasialen Oberstufe gilt übrigens abgeschwächt dasselbe.⁹

Nebenbei: In den historischen Proseminaren (jetzt Bachelorseminaren) wird den Anfänger(inne)n noch immer meist dogmatisch beigebracht, in Kultur- und Sozialwissenschaften wäre es – aus Gründen der Objektivität wie der Bescheidenheit – strikt verboten, „Ich“ oder „mein“ zu schreiben. Das ist natürlich empirisch wie normativ falsch und kann aus deutschsprachigen – und besser noch aus übersetzten – Meisterwerken der Historiografie leicht widerlegt werden. „Ich“ ist möglichst sparsam und ehrlich zu gebrauchen; oft lässt es sich gut durch „man“ oder eine Passiv-Formulierung umgehen. Aber eigene Erlebnisse, Erfahrungen, Entscheidungen, Überzeugungen sollten auch offen als solche angegeben werden – nicht nur in „Erinnerungen“. Es ist allerdings sehr schwer, verunsicherten jungen Leuten peinliche Verrenkungen bei krampfhaft-schematischer Ich-Vermeidung (wie z.B. „endes-unterzeichnete Studierende“) wieder abzugewöhnen.

9 Wer nicht ertragen kann, manchmal Leute zu unterrichten und zu fördern, die ihm/ihr in einigen Jahren oder Jahrzehnten intellektuell und kreativ überlegen sein werden, sollte weder Professor(in) noch Lehrer(in) werden wollen.

Um im Folgenden den Überblick zu behalten, sind die einleitenden Hauptgrafiken der Kapitel stets gleich aufgebaut. Sie erinnern jeweils, wenn auch unvermeidlich nur ganz grob, oberflächlich und zuweilen absichtlich provokativ-polemisch, zunächst an die gesamtgesellschaftlichen sowie geschichtswissenschaftlichen und -kulturellen Situationen bzw. Entwicklungen, in die die Geschichtsdidaktik jeweils verstrickt war bzw. ist. Dann folgen die von mir wahrgenommenen wichtigsten Reaktionen und Aktionen der Geschichtsdidaktik, schließlich meine persönlichen Schwerpunkte – bevorzugt natürlich die von mir selbst als „innovativ“ angesehenen Tätigkeiten – in den Bereichen „Praxishilfe“, „Empirieerkundung“ und „Theorieklärung/Normreflexion“ sowie ein besonderer Blick auf das jeweilige Ausmaß an „Internationalität“ (genauer gesagt: „Multi-, Inter- und Transkulturalität“).

Noch eine technische Bemerkung: Um den Umfang dieses Buches (leider nicht mehr des geplanten „Büchleins“) nicht noch weiter zu vergrößern, werden eher wenige Aufsätze des Verfassers angeführt¹⁰ und (wenn möglich) solche gewählt, die in einer Monografie oder einem Sammelband erneut – manchmal leicht gekürzt, manchmal leicht erweitert – abgedruckt sind. In diesen Fällen wird das Jahr des Ersterscheinens *kursiv* dem des Buches vorangesetzt, aber nur die Buchfassung in der Bibliografie vollständig nachgewiesen. Bei dennoch nötigen bzw. wünschenswerten Aufsatzbeiträgen wird die Jahreszahl im Text *kursiv* gesetzt (und die Seitenzahl explizit angeführt).

10 Dabei sind von den etwa 400 Publikationen u.a. bereits alle fremdsprachigen – außer den englischen und einer französischen – ganz weggelassen; das sind immerhin knapp 40 Titel in mehr als einem Dutzend Sprachen von Chinesisch und Koreanisch über Russisch und Polnisch, Türkisch und Litauisch bis Spanisch und Brasilianisch-Portugiesisch.

1. Stichjahr 1959/60: Das „alte“ national-konservativ-politikgeschichtliche und stoffzentriert-lehrerdominierte System – Erfahrung eines Sek. II-Schülers, dann Studenten und Einschätzung nach 60 Jahren

Teilbereich oder Sektor	Wichtige Einzelpunkte
Politisch-gesellschaftliche Grunderfahrung	„Kalter Krieg“; „Wirtschaftswunder“; „Westbindung“ mit „Wiederbewaffnung“; Schatten von „Auschwitz“/„Hiroshima“, Leben in „Endzeit“; fortgesetzte, teils blutig er- und bekämpfte „Dekolonisation“; Restauration
Geschichtswissenschaftlicher und geschichtskultureller Mainstream	NS-Verdrängung, „deutschnationale Politikgeschichte“ als bloße Ereignisgeschichte; Skepsis gegen „Zeitgeschichte“ und explizite Gegenwartsbezüge; „Totalitarismus- und Ostkunde-Erlasse“ (1956 bzw. 1962)
Geschichtsdidaktischer Mainstream	Stoffkanon, Lehrerdominanz, Restauration; keinerlei „Geschichtsdidaktik“ im Gymnasiallehrerstudium, nur „Methodik“ im Referendariat
Hauptdefizite von Geschichtslernen und Geschichtsdidaktik	Fehlende NS-Durcharbeitung, unterlassenes Überschreiten von „Hitlerismus-“ und „Totalitarismus-Theorie“
Eigene geschichtsdidaktische Themenwahl	[Entschiedene Wahl von Wirtschafts- und Sozialgeschichte statt Politikgeschichte (Promotion)]
Eigene geschichtsdidaktische Forschungsmethoden	[Bescheidene Nutzung von Bild- und Sachquellen, Spiel- und Dokumentarfilmen]
Eigene geschichtsdidaktische Theorien	[–]
Ansätze international-interkultureller Öffnung	[Einzelne zaghafte Kulturbegrenzungen: Auslandsradtouren, Internationales Workcamp 1959, VDS-Delegation nach Leipzig 1963, Evangelisches Arbeitslager in Riesi (Mafia-Sizilien) 1967]

Stichjahr 1959/60 (Erfahrungen als Schüler, später Student)

Dass 1959/60 die Weltlage ganz vom „Kalten Krieg“ und – was weniger automatisch in unsere Köpfe kommt – vom oft gewaltsam-kriegerischen Prozess der Dekolonisation bestimmt war, muss nicht näher erläutert werden.¹¹ Deutschland war – anders als Österreich (oder gar die Schweiz) – als Folge von Vernichtungskrieg und Totalniederlage verkleinert, gespalten, wiederbewaffnet und fest in die beiden Blöcke NATO und Warschauer Pakt integriert worden.¹² Westdeutschland war mit dem „Wirtschaftswunder“ – und seiner Kehrseite, der sorgfältigen „Verdrängung der NS-Verbrechen“ – voll ausgelastet.¹³ Auch historisch bzw. geschichtskulturell versuchte man zur „Normalität“ zurückzukehren, was „Restauration“, wenigstens stark restaurative Tendenzen, einschloss. Die Auslandskontakte blieben relativ gering, Hass auf und Verachtung gegen die Deutschen umso lebhafter (konnten aber nur selten unmittelbar erlebt werden).

Hinter der knappen Formel „Wirtschaftswunder“ steckt allerdings viel mehr; was hier als Ausgangspunkt unbedingt festgehalten und sicher erinnert werden muss. Es geht – weit über Westdeutschland hinaus – um einen umfassenden „Take-off“ von Wirtschaft, Technik und Umweltzerstörung.¹⁴ Die 50er

-
- 11 Die unmittelbare Nachkriegszeit war vorbei, selbst der Korea-Krieg durch einen Waffenstillstand beendet und die deutsche Teilung bereits gewohnt, wenn auch schmerzliche Normalität. Westdeutschland hatte die „vier großen W“ (Währungsreform, Wirtschaftswunder, Westanbindung und Wiederbewaffnung) erledigt. Das sei hier erwähnt, weil mir diese Alliterations-Reihe 60 Jahre später wieder begegnet ist. Da verlangte sie ein Hamburger Hauptschullehrer von seinen türkischen Schüler(inne)n ohne zureichende Deutschkenntnisse in einer Geschichts-Klassenarbeit. Die Niederschriften, soweit sie überhaupt etwas halbwegs Lesbares enthielten, bewiesen ganz klar, dass den Termini keinerlei Inhaltsverständnis oder Zusammenhangseinsicht entsprach (nur sinnloses Silbenlernen, in einem halben Jahr zu 90 Prozent wieder verschwindend).
 - 12 Den hohen Anteil der Bevölkerung an Flüchtlingen und Vertriebenen teilte Deutschland mit Österreich. Die waren noch keineswegs voll integriert (Harmonie-Automatismus und Konfliktlosigkeit bei dieser riesigen Zwangs-Einwanderungswelle sind ein Mythos!), aber – auch dank Lastenausgleichsgesetzen – doch auf einem guten Wege dazu. Man denke daran, dass die fast gleichzeitige Flucht und Vertreibung von unter einer Million Palästinensern aus Israel in arabische Nachbarländer die Weltpolitik noch heute massiv umtreibt, während weit über zehn Millionen „Deutschsprachiger“ in – ehemals zweimal – Deutschland und Österreich in zwei Generationen voll „heimisch“ geworden sind.
 - 13 Die österreichische Verdrängung nach 1945 verlief natürlich – mit einer besonderen Art von „Opfermythos“ – ziemlich anders als in Deutschland. Und wie stand es in der Schweiz, die viel weniger, aber keineswegs nichts, zu verdrängen hatte?
 - 14 Gerade die Schlüsselstellung dieser Jahre für die *Umweltgeschichte* ist verschiedentlich betont worden (z.B. Sieferle 1997; Pfister 2003). Erst seit damals sei die *menschengemachte* Umweltzerstörung global, vernetzt, unumkehrbar und unsichtbar geworden (Sieferle 1986). Den Take-off habe ich selbst für Lernende an den Kühlketten und der dadurch verursach-

Jahre sind – im Rückblick betrachtet – der Aufbruch in eine neue revolutionäre Runde der weltweiten Industrialisierung:

- Dekolonisierung nicht ohne beginnenden Neo-Kolonialismus,
- sich ankündigendes Draufsatteln des Nord-Süd-Konfliktes („*Reich versus Arm*“, „*Kolonialtäter gegen Kolonialopfer*“) auf den Ost-West-Konflikt („*Kalter Krieg*“, „*Marktwirtschaft versus Sozialismus*“),
- ungewöhnlich lange wirtschaftliche Hochkonjunktur fast ohne Dellen (1949 bis 1973),
- „demokratisierter“ hoher Privatkonsum für die Massen (Fernsehen, Automobile, Tourismus, Haushaltsgeräte),
- Totalmechanisierung und -chemisierung der – ungesund monokulturellen – Landwirtschaft,
- neuartige Unsichtbarkeit, Vernetzung, Globalität und Irreversibilität gravierender „*menschengemachter*“ Umweltschäden (deshalb als ein neues Erdzeitalter „*Anthropozän*“ – etwa 1784 beginnend – auf den Begriff gebracht),
- selbstverständliche Computernutzung (allerdings noch nicht in Haushalten als kleiner „PC“),
- beginnende Weltraumfahrt („Sputnik 1“ 1957, „Lunik 2“ 1959),
- intensivierte Genforschung (z.B. „Doppelhelix“ der DNA) als Vorbereitung gentechnischer Veränderung (statt „Züchtung“) von Lebewesen,
- erste Kernkraftwerke (und Overkill-Aufrüstung mit ABC-Waffen).

1.1 NS-Verdrängung (und Bildungs-Expansion nach -Restauration)

1.1.1 Frühe Erfahrungen mit Geschichts-Unterricht und -Schulbuch

An die Geschichtsvermittlung in der Grundschule in Leopoldshöhe (Lippe) und Düsseldorf (1949/52)¹⁵ sowie der gymnasialen Unter- und Mittelstufe (1952/58) habe ich verständlicherweise nur noch ganz schattenhafte Erinnerungen. Mein erstes Jahr des gymnasialen Geschichtsunterrichts – vermutlich war es die 6. Klassenstufe, also 1953/54 – brachte wohl einen vollen Durchgang durch die Geschichte von der Altsteinzeit bis zur Berliner Luftbrücke (1948/49), und zwar

ten fundamentalen Umstellung der Ernährungsgewohnheiten sowie den frühen Warnungen von klugen Sozialwissenschaftlern zu verdeutlichen versucht (v. Borries 2006a, 391–393, 395–398).

15 Klar ist, dass Historisches in der grundschulischen „Heimatkunde“ – es hieß noch nicht „Sachunterricht“ – eine eher untergeordnete Rolle spielte. Aber einzelne Bilder („Bauernhaus“, „Fachwerkbau“) und Exkursionen („Porta Westfalica“, „Hermannsdenkmal“, „Kaiserswerth“, „Schloss Burg an der Wupper“) kamen vor.

in Form einer Reihe von – wenig ausgewerteten – Lehrerzählungen. Der „Schulfunk“ wurde nie im Unterricht benutzt, wohl aber von mir – und manchen anderen der kleinen Gymnasialanfänger(innen) – regelmäßig gehört. Das war übrigens damals nur eine winzige Minderheit, allenfalls 20 Prozent der Jungen und 10 Prozent der Mädchen des Jahrgangs,¹⁶ von denen vor dem Abitur noch die Hälfte wieder ausscheiden, d.h. „scheitern“ würde.

Hier ist es ausnahmsweise angemessen, rückwärts über die eigene biographische Erfahrung hinaus zu greifen und auf die Lage 1947/48, ziemlich direkt nach der „bedingungslosen Kapitulation“ Deutschlands und der vollen Verantwortungsübernahme durch die Alliierten zu erörtern. Es war keineswegs trivial oder eindeutig, wie es – nach zwölf Jahren heftiger rassistisch-völkischer Indoktrination – mit dem Geschichtsunterricht weitergehen sollte. Am besten erforschbar ist das anhand der Schulbücher. Die beiden neuen „Weltmächte“ gingen in ihren Zonen ganz verschieden – und jeweils sehr system-typisch – mit dem Problem um. Die UdSSR brachte einfach ihr eigenes Schulbuch in deutscher Übersetzung heraus (Mischulin 1948; Kosminski 1948/⁵1952; Jefimow 1948/⁴1951; Chwostow 1948/49/³1951) und führte es für die älteren Schüler(innen) umstandslos und für viele Jahre verbindlich ein.¹⁷

Die USA besaßen ein in deutscher Sprache von nach den USA emigrierten deutschen Expert(inn)en (im privatem Auftrag des Bermann-Fischer Verlags in Stockholm!) verfasstes Unterrichtswerk für die Oberstufe („Geschichte unserer Welt“, Karsen 1947, I/II),¹⁸ ließen dieses aber nicht zu, sondern veranlassten

-
- 16 Bei Mädchen hieß es noch oft: „*Die braucht keine Höhere Schule, die heiratet ja doch!*“ Wer wagte davon zu träumen, dass – schon um 2000 – die Mädchen bei den Bildungsabschlüssen die Jungen überspurten würden?
- 17 Zu den grotesken, aber nicht untypischen Erscheinungen im Verlauf der Studentenrevolte ab 1967/68 gehört es, dass ein DKP-naher Verlag in Kiel 1978 von allen vier Bänden reprografische Nachdrucke auf den westdeutschen Markt brachte, die von einer Minderheit junger Lehrer(innen) ausgiebig, wenn auch nicht ganz richtlinienkonform, benutzt wurden.
- 18 Das Werk fasste – laut beigelegtem „Geleitwort“ (7) – Geschichte als „*Entwicklung der menschlichen Freiheit*“ auf und lehnte jeglichen „Germanozentrismus“ strikt ab, erwies sich aber als hemmungslos „eurozentrisch“. Band 1 zum „Altertum“, der meines Wissens nie gedruckt wurde, ging von der Feststellung aus: „*Der erste große Kulturraum ist das Mittelmeer*“ (7), verlegte also das Zentrum allen Geschehens dahin. Band II trug den Titel „*Die Vorherrschaft Europas*“, behandelte aber zunächst (von II/1, 9–334) nur die Zeit von Karl dem Großen bis etwa 1480, als von einer „Vorherrschaft Europas“ ja noch überhaupt nicht die Rede sein konnte. „Die geographischen Entdeckungen“ und die kolonialen Eroberungen folgen erst ganz hinten aus wenigen Seiten (347–353), kaum ausführlicher als

deutsche NS-Überlebende, unter Hilfe und Kontrolle von US-Berater(inne)n neue zu schreiben, so „Wege der Völker“ (1948/49) und „Der Mensch im Wandel der Zeiten“ (1951/1950).¹⁹ Das schien ihnen als „Selbst-Demokratisierung“ günstiger; außerdem hielten sie das Exilprodukt für zu stark „sozialdemokratisch“ eingefärbt (vgl. Bethge 2018). Bezeichnenderweise klammerten Sowjets wie Amerikaner dabei die Zeit seit 1918 (SU) bzw. sogar seit 1890 (USA) ganz aus; „Zeitgeschichte“ galt noch nicht als „wissenschaftlich“ oder „objektiv“ bearbeitbar (Hitler und Stalin blieben schlicht weg).

Zurück zu meinen eigenen Erfahrungen: Die Schulbücher waren endlose, viele Seiten lang fortgesetzte Bleiwüsten, fast ohne Bilder, nur mit gelegentlichen Porträtköpfen wie Sargon, Alexander, Hannibal und Caesar.²⁰ Eine Flut von „Fakten“ wurde losgeschleudert, aber niemals analysiert oder eingeprägt, d.h. nachhaltig „gelernt“. Offene Fragen, Streitigkeiten oder komplexe Gegenwartsbezüge gab es überhaupt nicht; erst am Ende des chronologischen Durchgangs, der – irrtümlich! – als umfassend (vollzählig und einlinig möglich) angesehen wurde, würde ja die Entstehung der Gegenwart geklärt sein. Quellenauszüge – oder gar Methodenüberlegungen! – fehlten völlig, allenfalls ganz kurze „Stichworte“ aus Dokumenten tauchten als Wahrheits-Belege auf.²¹ In vieler Hinsicht (oft auch personell) bedeutete die Schulbuchproduktion einen Rückgriff auf den

„Der Kampf der europäischen Mächte um Italien“ und deutlich knapper als die „Entstehung der Reformation“ (356–365).

- 19 Anders sah es in der französischen Zone aus, wo die fast identische vierbändige Fassung („Lehrbuch Geschichte“, Bieber 1947), die aber erst mit „Reformation und Gegenreformation“ begann, genehmigt und verwendet wurde.
- 20 Man könnte auch von endlosen und unverdaulichen „Leitfäden“ („Ploetz“ für Kinder) sprechen. Die andere, aus der *Erlebnispädagogik* der „Pädagogischen Bewegung“ überkommene Tradition, die „abenteuerliche und teil-fiktionale Lehrerzählungen“, auch Rollenspiele und Theateraufführungen sowie Exkursionen empfahl, war – wenigstens im Gymnasium – offenbar wesentlich weniger lebendig geblieben. Ludwig von Friedeburg/Peter Hübner (1964/²1970) und Klaus Bergmann (1972/²1977) haben auch diese bald darauf ganz zerschmettert.
- 21 Man kann es auch so ausdrücken: Es handelte sich – in schlechter deutscher Tradition – noch durchaus um „Lehrbücher für Lehrer(innen)“, bei denen selbst etwaige Denkfragen und Arbeitsaufträge nur in Lehrerbegleitheften versteckt wurden. Gegen die Bemühungen vor allem der US-Zonenverwaltung, die deutsche Selbst-Demokratisierung gerade durch von Deutschen verfasste Geschichtsschulbücher anzustacheln, waren keine für Selbstständigkeit förderlichen „Arbeitsbücher für Schüler(innen)“ daraus geworden. Übrigens waren auch – angeblich zur Vermeidung von „Kitsch“ – praktisch keine Bilder aufgenommen (Bethge 2018, 120, 126, passim).

liberaleren Flügel der Weimarer Geschichtsschulbücher, war also klar rückwärts-gewandt.

Wirtschafts-, Umwelt- und Alltagsgeschichte kamen nicht vor. Es ging allein um „Ereignisse“ in Herrschaft und Politik der „großen Reiche“, die „große Männer“ geschaffen – und unfähige Nachfolger ruiniert – hatten. Das „Abendland“ war stets von Osten aus überfallen – und nur mühsam gerettet – worden (Perser, Hunnen, Araber, Magyaren, Slawen, Mongolen, Osmanen, Russen ...), hatte aber immerhin das wertvolle Christentum aus dem Osten empfangen. Merkwürdigerweise hatte sich daraus dann doch von etwa 1000 bis 1400 n. Chr. eine Verdoppelung des deutschen Sprachraums und Siedlungsgebietes ergeben. Auf diese „Ostkolonisation“ war man sehr stolz²² – und forderte ihre 1945 wieder verlorenen – „Gewinne“ östlich von Oder und Neiße implizit zurück. Der „Ostkundeerlass“ der KMK von 1956 machte das sogar zur ausdrücklichen Verpflichtung für alle Geschichtslehrer(innen) (Borcherding 1965, 90–93).²³

Das so oft von außen überfallene und bedrohte „Abendland“ hatte – kaum zu glauben, aber eine feine Sache! – zwischen 1492 und 1914 sogar die meisten Gebiete der Welt dauerhaft oder vorübergehend zu Kolonien gemacht. Die Verbündeten Westdeutschlands versuchten die Dekolonisation teilweise (z.B. Niederlande in Indonesien bis 1949, Frankreich in Vietnam bis 1954 und in Algerien bis 1962, Großbritannien in Kenia bis 1956/59, USA in Vietnam bis 1975, britische Siedler in Südrhodesien/Simbabwe bis 1979) in langen und extrem blutig-grausamen Kriegen mit Massakern, Folterungen und Hinrichtungen aufzuhalten. Was Wunder, dass starke Reste pro-kolonialistischer Einstellungen auch in den deutschen Schulbüchern deutlich zu spüren waren (v. Borries 1990f; 157–169).

-
- 22 Man betonte den Fortschritt für die Einheimischen der überaus dünn besiedelten Gebiete, nämlich durch wirtschaftliche, technische und kulturelle Neuerungen wie eisernen Wendepflug, Deichbau und Entwässerung, Dreifelderwirtschaft, Fachwerk- und Steinbauten, Christentum, Klöster, Schriftlichkeit, Stadtneugründungen und -erweiterungen, Stadtrechte, Kunststile. Inzwischen ist der Ausdruck „Ostkolonisation“ weitgehend abgeschafft bis verboten. Man spricht jetzt (2020) allenfalls von „Deutscher Ostsiedlung“ oder besser „Äußerem Landesausbau“.
- 23 Vielleicht ist hier – für jüngere Leser(innen) – ein kurzes Zitat wünschenswert: *„Deutschland ist als Einheit zu behandeln. Mitteldeutschland, Berlin und die übrigen, zur Zeit unter fremder Verwaltung stehenden Gebiete müssen der Jugend ebenso nahe gebracht werden wie das Gebiet der Bundesrepublik. Auch die übrigen, früher von Deutschen besiedelten Gebiete sind in ihrer Bedeutung entsprechend zu würdigen.“*

1.1.2 NS-Verharmlosung in benutztem Schulbuch (1956) und Gesamtgesellschaft

Weimarer Republik und Nationalsozialismus kamen – nach amtlichen Vorschriften – relativ breit vor, wurden auch in meiner Klasse – bei einem jungen und guten Geschichtslehrer – keineswegs übersprungen.²⁴ Demgegenüber scheinen viele der älteren und stärker NS-belasteten Kolleg(inn)en oft nicht über Bismarck und Wilhelm II. hinausgekommen zu sein. Das Kriegsende 1945, zu dem man noch „Zusammenbruch“ (nicht „Befreiung“!) sagte, war ja erst reichlich zehn Jahre her! Mein – damals gerade neu erschienenenes und 1956/57 benutztes – eigenes Geschichtsbuch der Mittelstufe („Um Volksstaat und Völkergemeinschaft“, „Klett's geschichtliches Unterrichtswerk“, Bd. IV, 1956, 174–196) habe ich später aufgefunden und ausführlich analysieren können (v. Borries 2000/2004, 386–415, hier 396–399), so dass ich jetzt nicht auf unzuverlässige Erinnerungen nach über 60 Jahren angewiesen bin.

Hitlers Blitzkriege und Blitzsiege wurden – durchaus engagiert bzw. tendenziell identifizierend – auf mehreren Seiten behandelt (177–180), dagegen die „Shoah“ (damals noch „Endlösung“ oder „Auschwitz“ genannt) in einem einzelnen kurzen Absatz von wenigen Zeilen: *„Noch schlimmer ergeht es den Juden in Hitlers Machtbereich. Seit Beginn des Krieges werden immer schärfere Maßnahmen angewandt. Hitler befiehlt die ‚Endlösung der Judenfrage‘. Im Reich und in den besetzten Gebieten werden mehrere Millionen Juden verhaftet. Sie finden in den Gaskammern besonderer ‚Einsatzkommandos‘ einen fürchterlichen Tod.“* (192) und *„Das deutsche Volk und die Weltöffentlichkeit erfahren von diesen Verbrechen erst nach der Besetzung Deutschlands 1945. In Nürnberg [...] bekundet später ein amerikanischer Richter: ‚Die Aussagen derer, die an der fürchterlichen planmäßigen Massenausrottung beteiligt waren, zeigen mit großer Wahrscheinlichkeit, daß nicht mehr als hundert Personen im ganzen von der Sache überhaupt unterrichtet waren.‘“* (192)²⁵ Eine größe-

24 Was die Unterstützung der Praktiker(innen) durch die Wissenschaft betrifft, habe ich im Rückblick den Eindruck, dass es damals, wie in der DDR bis 1989/90 ganz offiziell, nur eine „(Fach-)Methodik“ zu Verfahren und Medien, keine „(Fach-)Didaktik“ im eigentlichen Sinne, d.h. zwecks Untersuchung auch von Zielsetzungen und Thematisierungen, gab.

25 Das sind etwa zehn Zeilen verlogene und verfälschende, schon damals durch die Forschungslage völlig widerlegte Behauptungen. Die Massen-Erschießungen von etwa einer Million, die Ermordung von Millionen durch überschwere Arbeit und unzureichende Ernährung, der Völkermord an weit mehr Slawen als Juden, die vielen Millionen Zwangsarbeiter(innen), von denen die Mehrheit der Deutschen durchaus Kenntnis hatte, wenn auch nicht haben wollte, werden einfach weggelassen. Jüngste Schätzungen ge-

re Verharmlosung – im Sinne der moralischen Entlastung fast aller Deutschen (und Österreicher) – kann man sich nur schwer ausdenken.²⁶

Das Klett-Buch der Mittelstufe von 1956 wird übrigens durch ein gleichzeitiges Oberstufen-Gymnasialwerk von Diesterweg noch überboten. Dieses konnte sich noch 1956 leisten, die industrielle Ermordung von sechs Millionen Juden nur in fünf Worten eines einzigen Satzes neben einer Reihe anderer Massen-Verbrechen (und der Reaktionen darauf) zu erwähnen: *„Geislerschießungen, Verhaftungen der politisch Verdächtigen und vor allem der Juden und deren Vernichtung in Konzentrationslagern, Ausplünderung der besetzten Gebiete und Verschleppung fremder Arbeitskräfte nach Deutschland steigerten den Haß der unterdrückten Völker, der sich in grausam geführten Partisanenkämpfen Luft machte.“* („Grundzüge der Geschichte“, 1956, 101)

Man muss unbedingt festhalten: In Politik, Wirtschaft, Kultur, Militär, Universität etc. herrschte über 20 Jahre lang eine heute kaum noch vorstellbare Elitenkontinuität zur NS-Zeit (mit fast völliger Amnestie und Amnesie),²⁷ wäh-

hen von 250.000 direkten Mittätern der NS-Massenmorde – geschweige denn Mitwissern! – aus.

- 26 Das müsste ausführlicher behandelt werden. Klett war damals keineswegs ein rechtsradikaler Schulbuchverlag, sondern eher ein liberaler. Immerhin war die Zahl der Ermordeten mit „mehrere Millionen“ halbwegs richtig angegeben (andere sprachen damals gerne von „tausenden“, „zehntausenden“ oder „hunderttausenden“ Opfern). Aber die Gewichtigungen stimmen überhaupt nicht: *Hitler* allein ist schuldig, *die* Deutschen sind unschuldig. Und die Schuld besteht nicht eigentlich in den Verbrechen, sondern in der Überspannung der nationalen Kräfte und im Scheitern. Die fast ungebrochene Identifikation schockt heute (vgl. v. Borries 2000/2004a, 386–415). Zu Kletts Ehrenrettung kann zudem gesagt werden, dass in einer späteren Auflage (keiner eigentlichen Neubearbeitung!) des gleichen Schulbuchs nach 1961 zwei zusätzliche Seiten über die Shoah eingefügt und das US-Richterzitat gestrichen wurde.
- 27 Besonders spektakulär ist die Tatsache, dass nie ein Nazi-Jurist für die massenhaften Strafschulbuch-Morde durch Rechtsbeugung verurteilt wurde. Das hatte in den ersten Jahren (kurz nach der alliierten Rechtsprechung in den Besatzungszonen) noch etwas anders ausgesehen. Wegweisend für die radikale Amnesie und Amnestie war am 19.6.1956 der BGH-Freispruch von Dr. Thorbeck, der einem – in vielen Punkten rechtswidrigen und rechtsbeugenden – SS-Standgericht im KZ Flossenbürg vorgesessen hatte, das am 8.4.1945 Dietrich Bonhoeffer und vier andere Widerständler zum Tode durch Erhängen verurteilt hatte (vollstreckt am 9.4.1945). Die Entscheidung 1956 geschah – nach zwei Freisprüchen unterer Instanzen, deren Aufhebung durch den BGH und erstmaliger Verurteilung vor Ort – unter direkter Beteiligung von zwei (durchaus belasteten) Ex-NS-Juristen und wurde Jahrzehnte später ganz offiziell als „Schande“ bezeichnet. Bonhoeffer selbst wurde erst 2011 durch den Bundestag rehabilitiert, eine Aufhebung des Todesurteils durch das Land Bayern 1946 war einfach in Vergessenheit geraten.

rend die meisten Emigranten – Juden wie Liberale und Sozialdemokraten – einfach nicht zurückgeholt wurden. Die Gesellschaft wollte vergessen und verdrängen, statt durchzuarbeiten und Versöhnung zu suchen.²⁸ Die Mehrheit der Nation fühlte sich selbst als „Opfer“ (Viktimisierungs-Falle), sah sich zerbombt, vertrieben, beschuldigt, bestraft, verachtet, „entnazifiziert“, gedemütigt, souveränitäts-beraubt, was sie empörend ungerecht fand. Schuld hatte ja – angeblich – nur eine ganz kleine Clique von Verbrechern direkt um den „Teufel“ Hitler auf sich geladen. Die „Hitlerismus“-These implizierte: *„Dem Teufel, wenn er Menschen verführt, kann man nicht widerstehen“*. Angesichts einer solchen Mentalität (krass noch bei Freund 1975/^{überarb.+erw.}1981, 928–934) konnte auch der beste Geschichtsunterricht – er war ohnehin eher selten – nicht viel leisten (v. Borries 1980c, 109–126; 1987a, 29–42).²⁹

Der massive „Hitlerismus“, die Projektion aller Schuld und allen Versagens auf den einen *genialen, großwahnswinnigen und kriminellen, aber leider unwiderstehlichen Führer*, war keineswegs nur eine „dominante Mentalität“, sondern hatte entscheidende rechtliche und sachliche Konsequenzen, wurde in „Institutionen“ gegossen. Ziemlich bald wurden der Nürnberger Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher 1945/46 („Urteil“ 1946) und die zwölf – nur US-amerikanischen – Nachfolgeprozesse 1946/49 von der Mehrheit der Westdeutschen als ungerechte „Siegerjustiz“ angesehen. Als das Grundgesetz der BRD die Todesstrafe abgeschafft hatte, bildete sich eine große Koalition aus Altnazis, Neuparteien und christlichen Kirchen, die dreist erbat (eigentlich verlangte),

28 Dass Verdrängtes nicht erledigt ist, sondern – da ist Freud unbedingt zuzustimmen – in stark verwandelter Gestalt wiederzukehren pflegt, neu aus dem Unterbewusstsein aufsteigt (z.B. als „Projektion“, „Übertragung“, „Identifikation mit dem Aggressor“, „Umkehrung von Täter und Opfer“, „Schuldabwehr“), war damals wohl nur wenigen bekannt und fast allen gleichgültig (die Psychoanalyse war unter den Nazis ja auch verboten und vertrieben worden).

29 Sehr zögernd berichte ich eine eigene Erfahrung, die nur noch vage aus meinem Gedächtnis aufsteigt, ziemlich peinlich ausfällt und vielleicht selbst – wie so oft – schon unkorrekt erinnert wird. Demnach hatten wir in der zehnten oder zwölften Klassenstufe einen Besinnungsaufsatz zu schreiben, ob die NS-Verbrechen aufbewahrt oder vergessen werden sollten. Ich meine, dass ich damals dringend vorgeschlagen habe, alles für immer festzuhalten und zu kennen, aber möglichst rasch auf den Verweis zu verzichten, dass diese Untaten von Deutschen begangen worden seien. Das war meine – abgemilderte und doch im Rückblick ärgerliche, später Scham auslösende – Form der *„Schlussstrich-Mentalität als Scham-Vermeidung und Teil-Verdrängung“*. Dass – nach Umfragen – auch 2019/20 wieder oder immer noch die Mehrheit der Deutschen einen „Schlussstrich“ unter den NS ziehen will, liest man gelegentlich. Bei Giordano (1987) heißt so etwas *„Die zweite Schuld“*.

keine verurteilten NS-Massenmörder (Polizei- und SS-General Ohlendorf [1907–1951] z.B. hatte 90.000 Juden auf dem Gewissen)³⁰ mehr hinzurichten, sondern alle möglichst schnell zu amnestieren. Die von den US-Gerichten verurteilten, in Deutschland einsitzenden Kriegsverbrecher wurden ziemlich rasch begnadigt, die letzten 1958 entlassen (gewiss nicht ohne Zusammenhang mit der neugegründeten Bundeswehr).

Die (Ex-)NS-Netzwerke in der Justiz und den Ministerien konnten zwar die – unter internationalem Druck unvermeidliche – mehrfache Verlängerung der Verjährungsfrist für Mord (1965, 1969, 1979) nicht verhindern, setzten aber massive, fast unsichtbare Prozesshindernisse durch. Den ausführenden Henkern mussten je ganz konkrete Einzeltaten mit Namen statt allgemeiner Tatbeteiligung nachgewiesen werden (beim KZ-Nummernsystem!).³¹ Die Schreibtischtäter konnten (auch nach BGH-Urteilen) stets nur der Beihilfe schuldig sein (die zudem ein Trickgesetz von 1968 verjähren ließ), weil nur Hitler, Himmler und Heydrich „Täter“ gewesen seien. Diese „verfahrenstechnischen Rechtsbeugungen“ und „verschleierte Amnestien“, die – so ein Sprichwort – zu *„ein toter Mensch – zehn Minuten Gefängnis!“* führten, wurden erst 2011/15, fast 70 Jahre nach dem Ende der NS-Herrschaft, teilweise abgestellt.

Andererseits wurde auch die tiefe Liebe der deutschen Mehrheit zu Hitler im Nachhinein einfach verdrängt. Das berühmte Buch des Ehepaars Mitscherlich über die *„Unfähigkeit zu trauern“* (1967) behandelt, wie vielleicht nicht alle in Erinnerung haben, gar nicht in erster Linie den verdrängenden Umgang mit der Shoah, sondern das nachträgliche Ausblenden der ehemaligen Hitler-Verehrung.³² Ob es allerdings eine andere Chance zum Überleben und Glücklichen-Leben – wenn auch nicht zum (moralischen) Gut-Leben! – überhaupt gab, scheint mir im Nachhinein fraglich (Lübbe 1983; 2007).

30 Der SS-Führer hatte aber auch – mit stillschweigender Duldung Himmlers – eine Planungsgruppe zur Vorbereitung der deutschen Wirtschaft nach der Kriegsniederlage eingerichtet, in der ausgerechnet der spätere BRD-Wirtschaftsminister und -Bundeskanzler Ludwig Erhard seine politische Karriere begann (Giordano 1991).

31 Das wurde später – ausgerechnet gegen die „linken“ Terroristen der RAF – revidiert, um diese Mörder von etwa 20 oder 30 Leuten (nicht sechs bis zehn Millionen!) alle ins Gefängnis zu bringen, auch wenn nicht definitiv zu klären war, welcher Finger den Sprengknopf, Pistolen- oder Gewehrabzug bedient hatte.

32 In Meinungsumfragen bejahten riesige Gruppen Erwachsener (35–40 Prozent) – ähnlich bei Jugendlichen – noch jahrzehntelang (z.B. 1977): *„Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde“* und *„Ohne den Krieg [wäre] Hitler einer der größten Staatsmänner gewesen“* (z.B. Greiffenhagen/Greiffenhagen 1979, bes. 333f.).

1.1.3 Bescheidene Ansätze zur NS-Durcharbeitung

Freilich wurden wir auch früh – ich dürfte dreizehn oder vierzehn Jahre alt gewesen sein – in Alain Resnais' (und Hans Eislers) brandneue Film-Dokumentation *„Nacht und Nebel“* (1956) über die NS-Vernichtungslager geführt, was ein paar schlaflose und/oder alptraumgeplagte Nächte zur Folge hatte. Eine authentische gründliche Monografie zur Analyse des NS und seines KZ-Systems durch einen Ex-Häftling, Eugen Kogons *„Der SS-Staat“* (1946), zu besitzen und zu lesen, wurde mir jedoch – trotz dringenden Wunsches – noch Jahre später im Elternhaus entschieden verweigert. Das passte in Deutschland nicht für einen behüteten bildungsbürgerlichen Jugendlichen.³³

Einen Durchbruch stellte auch *„Das Tagebuch der Anne Frank“* dar, das als Taschenbuch-Lesefassung (S. Fischer, 1955), als Theaterstück (Goodrich und Hackett, 1956) und als Fernsehfilm (Emil Stöhr, 1959) zum Welterfolg und vor allem zum westdeutschen Erfolg wurde³⁴ (und mich selbst tief geprägt hat). Das war eine Form, die die massive Abwehr der meisten Deutschen aufweichen und durchbrechen konnte. Mit diesem hochbegabten kleinen Mädchen, das zur großen Schriftstellerin bestimmt – wenn auch willkürlich aus der deutschen Sprache ausgebürgert und später verbrecherisch ermordet worden – war, konnte man mitleiden, mit-hoffen, schließlich um sie und die Ihren trauern.³⁵ Das Motto auf dem Taschenbuchumschlag bestand nicht zufällig in dem Zitat *„Ich glaube an das Gute im Menschen“*. Aus heutiger Sicht kann man die noch in diesem Zugang liegende Abmilderung – wenn nicht Verharmlosung oder Verkitschung – leicht

33 Fernsehen gab es in BRD und DDR überhaupt erst ab 1952 als jeweils einen einzigen Kanal, 1963 folgte im Westen das ZDF. Der Abstand von damals zur medialen Praxis heute, wo – in zahlreichen Fernsehprogrammen – praktisch täglich mehrere Dokumentationen und/oder Spielfilme zum NS über den Bildschirm flimmern, war himmelweit, wie es heute kaum noch vorstellbar ist.

34 Weitere spätere Bearbeitungen als neue Lesefassung, kritische Edition, Oper, Hörspiel und (vielfach) Spielfilm sowie Nutzungen des Namens für Gedenkstätte (einschließlich Kopie) und Tagungszentrum bedürfen hier keiner Erläuterung, belegen aber den Status als *„Ikone der Shoah“* (auch UNESCO-Weltkulturerbe). Auf die lächerlichen, durchsichtigen und vielfach – auch gerichtlich – widerlegten Fälschungsvorwürfe von Neofaschisten muss man nicht eingehen. Dass die Editionsgeschichte so kompliziert ist, liegt großenteils an Annes eigener Überarbeitung zwecks einer nach dem Kriege zu veröffentlichen Druckfassung (einer Anregung der Königin im Exil folgend).

35 Das Thema NS hat mich noch mehrere Jahrzehnte intensiv beschäftigt, oft gequält (z.B. v. Borries 1980c, 109–126; 1983/1984/1988, 37–58, 77–94, 99–135; 1987a, 29–42; 1994a). Darauf ist gegen Ende dieser Darstellung, z.B. beim Stichjahr 2007/08 (s.u., Kap. 5.1.4, auch 7.2.3/7.2.4), ausführlicher zurückzukommen.

durchschauen; aber eine andere Chance gab es angesichts der damaligen Verleugnung und Verdrängung eben noch nicht (auch nicht für mich).³⁶ So blieb Anne Frank geschichtskulturell gewissermaßen ein vereinzelter „Ausnahmefall“.

Dass auch die deutsche Geschichtswissenschaft mit der Durcharbeitung gerade der Großverbrechen des NS – schon gar hinsichtlich Slawenmord (bei Kriegsgefangenenverhungern, Partisanenbekämpfung und Geislerschießungen), Zwangsarbeiter(inne)n und „Verbrannter Erde“ – keine besondere Eile hatte, ist schon oft betont worden. Selbst die hoch-engagierte Minderheit, die mit großen „Oral-History“-Projekten (Interviews) zugleich das damalige Verhalten und Bewusstsein der einfachen Leute und ihren nachträglichen Umgang mit Schuld/Scham, Niederlage/Befreiung, Kränkung/Umdenken erkundete (Steinbach 1983; Niethammer u. a. 1983/83/85; 1991; Lehmann 1986; 1991) ließ fast vier Jahrzehnte vergehen. Wenn man dem – den abweichenden Theorie- und Methodenansätzen, den präzisen Grenzen und enormen Erträgen – näher nachgehen wollte, wäre das erst für das Stichjahr 1983/84 dran.³⁷

Dass ich selbst sehr mit Versuchungen arroganter und hilfloser Hyperkritik gekämpft habe, geht aus einem Konflikt mit Höhepunkt gerade im Stichjahr

36 Im April 1958, mit 15 Jahren, habe ich den (damaligen) Text zum ersten Male gelesen, bald, jeweils 1960, auch die erwähnte Theaterfassung (Goodrich/Hackett, 1958) und Ernst Schnabels Biografie *„Anne Frank, Spur eines Kindes“* (1958). Dass auch in der Historie – und bei ihrer Verarbeitung – „Emotionen“ und „ästhetische Gestaltung“ Hauptrollen spielen, konnte man schon an diesem frühen, für mich biografisch hoch bedeutsamen Beispiel ganz klar erkennen. Das wurde in meinem Berufsleben ein Hauptpunkt, aber natürlich erst viel später voll auf den Begriff gebracht (bes. v. Borries 1996b; 2004a, 169–235; 2008a, 81–118, 121–137, 186–216; 2011a, 180–208, 258–262; 2014a).

37 Es wäre eine Augentäuschung, den Umgang mit dem Nationalsozialismus nur für einen späten Seitenzweig in meinem geschichtsdidaktischen Œuvre zu halten. Insgesamt hat es dazu mehr als 40 Publikationen (über Geschichtskultur, Unterrichtsbeispiele, Interviews, Autobiografien, Befragungen usw.) gegeben, die längst vor 1989 anfangen (v. Borries 1980c, 109–126; 1983/1984/1988a, 37–58, 77–94, 99–135; 1987a, 29–42; 1987b, 1–14; 1988c, 163–181; 1990b, 131–154). Es folgten ein eigenes Heftchen und mehrere Beiträge zu Biografien und Schulbüchern (v. Borries 1994a; 1996b, 7–37, 164–177; 2003d, 45–62; 2000/2000/2004a, 236–245, 268–278, 386–415). Nach 2000 gab es – wegen heftiger Nachfrage – eine Flut von Vorträgen (meist mit Empiriebefunden), die vielfach auch gedruckt wurden (v. Borries 2004f, 48–74; 2005c, 43–63; 2006b, 15–20; 2008d, 41–75; 2009e, 225–264; 2011a/2014, 288–312; 2011e, 165–185; 2014a, 130–149, 196–201, 466–470; 2015b, 9–51; 2017b, 1–16). Eigene Unterrichtsvorschläge zu machen oder den NS als Beispiel in den Einführungsvorlesungen zu wählen, habe ich erst spät gewagt (v. Borries 2008e, 177–196; 2014a, 302–309, 314–342; 2011b). Der Umgang mit dem Nationalsozialismus ist – nicht nur unterschwellig – eines meiner Haupt-Lebensthemen geworden.

1959/60 (!) hervor, über den ich nur mit einigem Zögern berichte. Lange war ich – erst als Normalmitglied, dann als Gruppenleiter – in der Jugendarbeit der evangelischen Kirche im Rheinland tätig (so genannter „BK“, also Bibelkreis); die bestand aus Heimabenden, Andachten und Weitwanderungen mit viel Singen. Die Lieder fand ich von Jahr zu Jahr wegen ihres offenen Militarismus und ihrer verquastenen Todessehnsucht faschistoid und unerträglich.³⁸ Man darf ja nicht vergessen, dass gerade die Bundeswehr gegründet wurde („Wiederbewaffnung“). Ich forderte ultimativ die Abschaffung der ärgsten und NS-nächsten Liedtexte, die – was Wunder? – abgelehnt wurde. Deshalb schied ich enttäuscht aus (dass ich aus der Arbeit mit Jüngeren viel für den späteren Lehrerberuf gelernt habe, steht auf einem anderen Blatt).

1.1.4 Erste beachtliche Bildungsexpansion in verdeckter „Großer Koalition“ von SPD- und CDU/CSU-Ländern

Dennoch sollte man die Entwicklung der mittleren sechziger Jahre nicht zu negativ betrachten. Vielen klugen Leuten dämmerte langsam, dass (West-) Deutschland eine gewaltige Bildungsoffensive brauchte (Picht „*Die deutsche Bildungskatastrophe*“, 1964, Dahrendorf „*Bildung ist Bürgerrecht*“, 1965). Das schlug plötzlich auf die Studierenden durch, die nicht mehr ihre Privilegien bewahren wollten, sondern als „Student aufs Land“ (1967) so etwas wie „Bildungswerbung“ betrieben. So selbstverständlich ist ein solcher in die Breite gehender sozialer Prozess, eine gesellschaftliche Bewegung, die der eigentlichen Studentenrevolte von 1967/69 durchaus schon vorausging, ja nicht.

Von „Gesamtschule“ war noch nicht die Rede. Aber um 1965 machten CDU/CSU- wie SPD-Länder beträchtliche Mittel locker. Die Abiturquote sollte nun – in verdeckter „Großer Koalition“ und zugleich miteinander rivalisierend – substanziell angehoben werden. Aus heutiger Sicht war das – ebenso wie die ersten Universitäts-Neugründungen (Bochum 1965/69, Konstanz 1966, Regensburg 1967, Bielefeld 1969/76)³⁹ – vielleicht noch ein bescheidenes Unterfangen. Aber man sollte nicht unterschätzen, was es bedeutete, sich erstmals auch um das *katholische Arbeitermädchen auf dem Lande* zu kümmern⁴⁰ und statt

38 Ein Beispiel für viele (aus dem Gedächtnis – vielleicht nicht ganz genau – zitiert): „*Wir reiten immer weiter,/ wir haben das Gebot,/ wir sind verlor'ne Reiter/ und reiten in den Tod// Nun schlägt die Trommel fester/ für alles Glück und Gut,/ und schlägt sie auch mal leiser/ für unser junges Blut!*“

39 Bielefeld ist – angesichts von nötigen Planungszeiten – noch eine Universität vor 1968; die dann folgenden Gesamthochschulen/Universitäten in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal (1972), Oldenburg und Osnabrück (1974) sind schon Post-68-Gründungen.

40 Auch in Autobiografien recht junger Leute wurde die anhaltende Bildungsbenachteiligung von Mädchen und Arbeiterkindern sehr bald Thema (z.B. Wimmer 1978, 67–75,

unter 10 Prozent Abiturient(inn)en im Jahrgang nach relativ kurzer Zeit über 15 Prozent zu erreichen. Erst später ist die erwähnte „Große Koalition“ der Bildungspolitik zerfallen, und zwar vor allem beim *Schulkampf um die Gesamtschule*, der bis zum Glaubenskrieg und Schützengrabenkampf – mit Nachwirkungen bis heute – ausartete.⁴¹ Etwa gleichzeitig wurde auch die Volksschuloberstufe zur „Hauptschule“ aufgewertet und – in den Bundesländern zu verschiedenen Zeitpunkten – auf neun (manchmal gar zehn) Jahre verlängert, d.h. ausgebaut, auch mit dem Ziel, allen Schüler(inne)n noch in etwas „reiferem“ Lebensalter tiefer gehenden Geschichtsunterricht erteilen zu können (Roth 1952/⁵1968).⁴²

Eine zweite wichtige gemeinsame Entscheidung der Zuständigen verlief unauffällig und betraf als „reformierte (gymnasiale) Oberstufe“ Hochschulreife („Maturitätskatalog“ und damit Studienberechtigung und -beginn) und Lehrerausbildung wie Lehrertätigkeit direkt. Es handelte sich um die Abschaffung der alten Typen von „Höheren Schulen“ wie „altsprachlich“, „neusprachlich“, „naturwissenschaftlich“ und „hauswirtschaftlich“ (so genanntes „Puddingabitur“), die drastische Erhöhung der Wahlfreiheit für die Schüler(innen) der allgemeinbildenden Sekundarstufe II und die Einführung von zwei Niveaus, den „Grundkursen“ und „Leistungskursen“. Da mussten natürlich die Bedingungen zwischen der „Kultusministerkonferenz“ (KMK) und den Hochschulleitungen im Detail abgestimmt werden.

Der Zufall will es, dass ich selbst daran – blutung und frisch-promoviert auf meiner ersten Vollzeitstelle, nämlich „Referent für Studienreformfragen“ der „Westdeutschen Rektorenkonferenz“ (WRK, Gesamtvertretung der wissenschaftlichen Hochschulen) 1968/69 – meinen persönlichen Anteil hatte, nicht

86–87, 114–117, 140–143, 149–151; Baroth 1982, 45–47, 56–58, 89–109, 113). In meinen erziehungswissenschaftlichen Seminaren haben wir solche Texte – auch ältere seit dem Mittelalter – mehrfach durchgearbeitet.

41 Dabei hätte es doch nahegelegen, auch mit vielfältiger „Durchlässigkeit“ zwischen zahlreichen Schulwegen zu experimentieren, statt nur für oder gegen „eine Schule für alle“ zu streiten. Ich selbst habe fünf Jahre an einem Gymnasium unterrichtet, in dem die Mehrheit unserer Oberstufenschüler(innen) (11. bis 13. Klasse) nicht von uns selbst (5. bis 10. Klasse), sondern von den drei bis fünf benachbarten Realschulen (bei einem Notendurchschnitt $\leq 3,0$) stammten. Sie erreichten das Abitur, dank einer abgestimmten Fremdsprachenfolge, ohne Zeitverlust und waren im Mittel sogar etwas leistungstärker als unsere „Eigengewächse“, die allerdings unzweifelhaft auch die kleine Spitzengruppe stellten. Ich fand das stets – und finde es noch immer – eine gute Lösung ohne geistigen Bürgerkrieg.

42 Inzwischen ist die Hauptschule (im Osten Deutschlands nie voll eingeführt) im Westen – wenigstens dem Namen nach – fast überall ausgestorben; sie wurde – unter recht verschiedenen Termini – mit den ehemaligen Realschulen zusammengefasst. Der Hauptschulabschluss aber existiert weiter.

als Gestalter, sondern als Zeitzeuge, nämlich damaliger Protokollant des Schulausschusses der WRK unter dem Vorsitz des späteren Kollegen Hans Scheuerl.⁴³ Das neue System der Grund- und Leistungskurse, für das es übrigens einige Vorerfahrungen aus einem hessischen Versuchsprogramm gab,⁴⁴ hat im Kern mehrere Jahrzehnte (1972–2006) gehalten und sich bewährt.⁴⁵

Das alles fiel nicht vom Himmel. Im „*Sputnikschock*“ (1957), noch kurz vor dem hier gewählten Stichjahr 1959/60, hatten die USA und ihre Verbündeten bitter erfahren, dass die Sowjetunion sie technologisch überholt hatte, mindestens in der Weltraumfahrt und partiell in der Rüstung. Hinter dem Sprechen von „Bildungsreserven“/„Begabungsreserven“ und „Humankapital“ steckten also durchaus gewichtige wirtschaftliche und strategische, ja sicherheitspolitische Interessen des „freien, marktwirtschaftlichen Westens“. Glücklicherweise wirkten damals, was eher selten ist, „technokratische“ und „demokratisierende“ Motivationen harmonisch zusammen und erleichterten die Durchsetzung des Vernünftigen sehr.

Nicht unwichtig ist festzuhalten: Auch die wissenschaftliche und geschichtskulturelle Beschäftigung (letzteren Terminus gab es noch nicht) mit dem Nationalsozialismus – man nannte das mit einem hässlichen Ausdruck „NS-Bewältigung“ (wer übte da warum, wie und wo gegen wen „Gewalt“ aus?) – nahm

43 Die Ereignisse liegen über 50 Jahre zurück; ich erinnere mich aber sicher und kann mich auch auf einzelne meiner damaligen Schriftstücke berufen, dass – auf Staats- wie auf Universitätsseite – viel Kluges und Zustimmungsfähiges, z. B. über Eigenverantwortung und Wahlfreiheit, gesagt wurde. Vom Risiko verschärfter Differenzen und Schwierigkeiten zu Studienbeginn (z. B. vielleicht nötiger „Brückenkurse“) und etwaiger bequemer Wahlen nach erhoffter Leichtigkeit (einzelner Fächer, z. B. Geschichte [?!], wie individueller Lehrkräfte) statt besonderer Neigung und Eignung war allerdings kaum die Rede. Da musste später nach-gesteuert werden.

44 Dieses Experiment kenne ich nicht etwa aus der von mir betreuten Kontaktgruppe „WRK-KMK“, wo es keine Rolle spielte, sondern aus Erzählungen meiner neuen Freundin (jetzigen Ehefrau) Monika (v. Borries-)Arndt im folgenden Jahre 1970. Die Struktur entsprach genau dem, was 1972 eingeführt wurde; die selbstgewählten Leistungskurse meiner Freundin waren 1960–1963 „Mathematik“ und „Musik“ gewesen. Übrigens besaß ich selbst eine ähnliche Erfahrung aus der eigenen Schulzeit. Auch an meinem Gymnasium in der NRW-Hauptstadt Düsseldorf hatte es wählbare Oberstufenkurse gegeben. Ich hatte mir z. B. Griechisch ausgewählt und durchgesetzt. Aber das wurde als an einem neusprachlichen Gymnasium unzulässig nach einem halben Jahr vom Schulamts untersucht, so dass meine „klassische Bildung“ unheilbar unvollständig geblieben ist. So viel zu Schulerperimenten.

45 Warum es dann weitgehend wieder abgeschafft wurde, habe ich nie ganz begriffen. Denn die Einsparchancen (weniger Lehrkräfte, größere Gruppen, bessere Vorausssehbarkeit) können nicht sehr beträchtlich gewesen sein.

ständig zu, auch um zu zeigen, dass die Bundesrepublik Deutschland den ihr von den – an Hilfe im „Kalten Krieg“ interessierten – westalliierten Siegermächten, einigen Nachbarn und vielen Neutralen gewährten Status einer *moralisch resoziierten und auf Bewährung entlassenen Verbrechernation* verdiente.

1.2 Geschichtsdidaktisches Vakuum und unzureichende Lehrerbildung

1.2.1 Unbedingte Stoff- und Lehrerdominanz

Entscheidend war um 1959/60 – und bis 1968/72 – die unbedingte Stoff- und Lehrerdominanz im Geschichtsunterricht; aber es ist nicht leicht, diesen Zustand in wenigen Sätzen zugleich zu beschreiben und zu belegen. Vielleicht eignet sich dazu am besten ein früher Empirieversuch aus dem – gewiss eher weniger „autoritären“ – Nachbarfach „Politik“. Denn da hat Hilligen (1976, 247 ff.) um 1965 je zehn Unterrichtsstunden beobachten und auszählen lassen, und zwar im Vergleich von „tüchtigen Durchschnittslehrern“ und „Langerfahrenen der Zweiten Phase Lehrerbildung“, so dass man einigermaßen differenzierend auf die Kluft zwischen „Ideal“ und „Wirklichkeit“ damaligen Unterrichts schließen kann, z.B. ein Viertel gegen zwei Drittel Sprachanteil der Lehrperson und 15 gegen 86 Lehrerfragen pro Stunde. Theorie und Norm forderten „Öffnung“, „Schüleraktivität“, „Gruppenarbeit“ etc. (letztlich „teilweise Reversibilität“); Praxis und Alltag aber konnten sie keineswegs einlösen. Statt Gesprächen regierten nachweislich „*suggestive Frage-Antwort-Rituale*“ (v. Borries 1984, 317–334; 1985/2004, 103–122; 1985b, 328–366), wie ich das später immer genannt habe.

Kriterium	„Tüchtige Durchschnittslehrer“	„Langerfahrene der Zweiten Phase Lehrerbildung“
Lehrersprachanteil	66 %	25 %
Lehrerfragen	86	15
Lehreraufträge	5	14
Schülerfragen	2	17
„Schüleraufträge“	< 1	10
Schüler-Schüler-Äußerungen	1–2	37
Anteil des „letzten“ Drittels	kleiner	größer
Partnerarbeit	keine	geläufig
Phasen (verschiedene Lernformen)	2	5
Themenanzahl	5	1,8

Kommunikationsstile im Politikunterricht um 1965 (Quantität je Schulstunde) (nach Hilligen 1976, 247 ff.)

Der Unterricht in der Oberstufe (1958/61) ist mir naturgemäß besser im Gedächtnis als der der Mittelstufe (1955/58). Er hat bei meiner Studienwahl – „Germanistik“ und „Geschichte“ für gymnasiales Lehramt – gewiss eine entscheidende Rolle gespielt.⁴⁶ Denn er war intensiv, benutzte vielfach ausführliche Quellenauszüge in einer Quellensammlung zum NS (Hofer 1957), ergänzte wohl auch Forschungspositionen, bearbeitete offene Fragen, zog massenhaft Quervergleiche, besonders auch zum Deutschunterricht, wurde in den Fächern Kunst und Religion aufgegriffen usw. Mit Thomas Manns *„Doktor Faustus“* (1947) und *„Die Entstehung des Doktor Faustus. Roman eines Romans“* (1949), also einer zutiefst „historischen“ Problematik und Katastrophenverarbeitung, habe ich mich – unter Anleitung eines späteren Geschichtsdidaktik-Kollegen (Rolf Schörken)⁴⁷ – Ende 1960 innerhalb des Deutschunterrichts viele Wochen beschäftigt, dazu auch ein ausführliches Referat gehalten.⁴⁸ Eine tiefere und grundsätzlichere Auseinandersetzung mit dem NS dürfte damals kaum möglich gewesen sein.⁴⁹ Ich kann und will mich nicht beklagen; die mir damals gebotenen – und

-
- 46 Sie erfolgte vermutlich genau und endgültig im hier gewählten Stichjahr 1959/60 – auch unter dem intensiven Eindruck eines internationalen „Workcamps“ – und verstieß krass gegen die Familientradition, die praktisch nur Naturwissenschaft/Technik und Jura kannte.
- 47 Rolf Schörken war in der Tat zu meiner Schulzeit mein hoch-geachteter Lehrer, während meines Referendariats eine wichtige Literaturgrundlage, an der Universität Duisburg mein Chef (wenn auch von mir selbst als Mittelbauvertreter stimmberechtigt mit-berufen), in der Hamburger Zeit mein räumlich entfernter Kollege und Freund. Ein so langer hilfreicher Fach-Kontakt über viele Phasen zwischen zwei Generationen dürfte nicht gerade häufig sein.
- 48 Es entstand als Gemeinschaftsarbeit mit einem Klassenkameraden, der später Germanistik-Professor in den USA wurde. Der Text von 1960 ist noch greifbar, aber aus heutiger Sicht eher ärgerlich schwach, weil bloß deskriptiv gestaltet, ohne ernsthafte Analysen, Wertungen und Folgerungen. Der künftige Professor Schörken hat aber das anfängerhafte Werkchen der künftigen Professoren Huyssen und v. Borries problemlos akzeptiert. Er wusste zureichend, dass mehr zu verlangen eine Überforderung gewesen wäre. Solche biografischen Erinnerungen eignen sich noch nach Jahrzehnten als Mahnung zu Demut und Fairness.
- 49 Eine explizit tiefenpsychologische Durcharbeitung des NS zwecks Trauma-Heilung und Wiederholungs-Vermeidung kann ich nicht behaupten. Aber die Kette von „gutem Unterricht“ (mit schlechtem Schulbuch), „Tagebuch der *Anne Frank*“, *„Nacht und Nebel“*, *„Doktor Faustus“*, Quellenarbeit mit „Walter Hofer“ war vermutlich – unter den gegebenen Bedingungen – nahezu optimal. Faktisch, wenn auch nicht ausdrücklich, bewegte ich mich in den Minderheitskreisen, die von Günther Anders' (1985/84) Analyse aus den Fünfzigern überzeugt waren, dass die Menschen in einer „Endzeit“ (der möglichen Selbstvernichtung der Gattung Mensch) lebten und dass nach Auschwitz und Hiroshima – heute würde man GULAG und „Großen Sprung nach vorn“ ergänzen – nichts mehr sein dürfe wie zuvor. Ganz gelesen und durchdacht habe ich das – was wunder? – erst viel später.

biografisch massiv genutzten – Chancen sind aber vermutlich unter Gleichaltrigen überaus selten gewesen.

Schule ist übrigens nicht nur Unterricht – und Jugendleben nicht nur Schule. Geschichtsbewusstsein und Politikverständnis entstehen an vielen Stellen, wie ich an meinem Beispiel kurz erläutern möchte. An der „Schülermitverantwortung“ (SMV) habe ich – nicht nur als Klassensprecher – einigermaßen intensiv mitgearbeitet. Das Wichtigste war in der 12. Klasse ein vierwöchiges Ferien-Arbeitslager („Workcamp“) in Oberbayern mit US-Jugendlichen, Franzosen und Berliner Schülerinnen (die eigene Schule war ja nur für Jungen). Angesichts von damals fast völlig fehlenden Auslandserfahrungen sollte man das nicht unterschätzen. Unbeschadet meines eigenen – natürlich nicht immer konfliktfreien – Engagements habe ich am Tage nach meiner Abiturzeugnis-Übergabe ein – nachweislich unberechtigtes – Schul-Hausverbot auf Lebenszeit erteilt bekommen.⁵⁰ Auch Widerständigkeit will gelernt sein.

Noch wichtiger waren die außerschulischen Bildungsangebote und Lebenserfahrungen, bei mir vor allem in der evangelisch-kirchlichen Jugendarbeit als Mitglied und in Leitungsaufgaben sowie bei den regelmäßigen Filmabenden in Gemeinde und Filmkunsttheatern. Ebenso prägend wurden – neben Lesesucht, Theater- und Kabarettbesuchen sowie ständigen Fahrradtouren zu Bergen und Seen, Burgen und Städten, Museen und Kunstwerken – schließlich jahrelang zahlreiche „links-kirchliche“ politische Vortrags- und Diskussions-Veranstaltungen (im so genannten „Primanerkreis“) und gesellschaftskritische wie theologische Tagungen (in „Evangelischen Akademien“).

1.2.2 Ernstgenommene, aber „reifungstheoretisch“ verkürzte Entwicklungspsychologie

Auch im Rückblick betrachtet, stellt sich die (west)deutsche Geschichtsdidaktik um 1959/60 nicht sehr attraktiv dar. Davon gibt es allerdings eine – näher betrachtet prekäre – Ausnahme. In entscheidenden Büchern (Roth 1952; Küppers 1961) und Aufsätzen (Gehricke 1960; Haller 1962) wurde sehr davor gewarnt, die Lernenden – vor allem in den jüngeren Klassen – zu überfordern.⁵¹ Dazu

50 Das wäre eine sehr lange Geschichte, zumal dann Dokumente zitiert werden müssten; die – lange verstorbene – Gegenseite könnte sich nicht mehr wehren. Also: „Schwamm drüber!“

51 Für die allermeisten Jugendlichen, die unterhalb des Gymnasiums und der Realschule blieben, – ihre Schulform hieß damals noch „Volksschuloberstufe“, erst später „Hauptschule“ und wird inzwischen tendenziell abgeschafft – wurde „Volkstümliche Bildung“ angeboten. Die bedeutete – dank strikter Vereinfachung – wenigstens gewiss keine intellektuelle