

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für  
Geschichtsdidaktik vom Vorstand

Band 12

Herausgegeben vom Vorstand der Konferenz für  
Geschichtsdidaktik: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer,  
Anke John, Astrid Schwabe und Holger Thünemann

Michael Sauer / Charlotte Bühl-Gramer /  
Anke John / Astrid Schwabe /  
Alfons Kenkmann / Christian Kuchler (Hg.)

## **Geschichte im interdisziplinären Diskurs**

Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen –  
Grenzverschiebungen

Mit 18 Abbildungen

V&R unipress



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISSN 2198-5391  
ISBN 978-3-8471-0635-7

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

© 2016, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / [www.v-r.de](http://www.v-r.de)  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.  
Printed in Germany.  
Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Zum Alten Berg 24, D-96158 Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

---

## Inhalt

Michael Sauer Zum Stand von Disziplin und Verband . . . . .	9
Charlotte Bühl-Gramer Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Einführung in das Tagungsthema . . . . .	27
<b>Sektion 1: Historische Dimensionen in den Didaktiken kulturwissenschaftlicher Fächer</b>	
Charlotte Bühl-Gramer Historische Dimensionen in den Didaktiken kulturwissenschaftlicher Fächer. Einführung . . . . .	45
Kunibert Bering Zwischen gestalterischer Praxis und Bildanalyse. Die Rolle der Kunstgeschichte im kunstpädagogischen Diskurs . . . . .	53
Konstantin Lindner Die historische Dimension religiösen Lernens. Status Quo und Perspektiven einer Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont des Religionsunterrichts . . . . .	65
Laurenz Volkmann <i>History is bunk?</i> Von der Gefahr des Verschwindens historischer Dimensionen im kompetenzorientierten Englischunterricht . . . . .	85

Carolin Führer Herausforderungen historischen Lernens in der Literaturdidaktik – Empirische und theoretische Perspektiven auf (kultur-)historischen Literaturunterricht . . . . .	103
<b>Sektion 2: Fächerübergreifendes und fächerverbindendes historisches Lernen und Lehren</b>	
Astrid Schwabe Fächerübergreifendes und fächerverbindendes historisches Lernen und Lehren. Einführung . . . . .	121
Peter Gautschi / Nadine Fink Lehrplanlyrik und Unterrichtsalltag in der Schweiz: Einblicke in fächerverbindendes historisches Lernen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz . . . . .	131
Oliver Plessow Integrierte Lehrkräfte? Das Fach ›Geschichte mit Gemeinschaftskunde‹ an baden-württembergischen Berufsgymnasien in organisationsanalytischer Perspektive . . . . .	151
Michele Barricelli Narrationen für den Raum. Geschichtsbewusstsein als Hinsicht geographischen Handelns – eine Chance für fächerverbindendes Lernen	173
Nikola Forwergk / Wolfgang Moschek Gewagte Experimente. Interdisziplinäre Projekte in der universitären Lehrramtsausbildung (Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften und MINT) in der Reflexion – ein Werkstattbericht . . . . .	191
<b>Sektion 3: Grenzen – Entgrenzungen – Grenzgänger</b>	
Alfons Kenkmann Grenzen – Entgrenzungen – Grenzgänger. Einführung . . . . .	213
Wolfgang Hasberg Von Mythen und Ursprüngen der Geschichtsdidaktik. Grenz- und Wiedergänger in der Geschichtsdidaktik – epistemologische Erwägungen zur Disziplinengeschichte . . . . .	219

Patrick Ostermann Wie erfahrene Ausgrenzung transnationales Geschichtsbewusstsein schuf – Jüdische Intellektuelle als idealtypische Grenzgänger . . . . .	243
Ullrich Kockel Europa in der Fremde / an der Grenze suchen: Öko-Ethnologische Reflexionen über geschichtliche Verortungen . . . . .	261
Daniel Groth Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa . . . . .	277
<b>Sektion 4: Grenzverschiebungen und Raumbezüge historischer Bildung. Einführung</b>	
Anke John Grenzverschiebungen und Raumbezüge historischer Bildung. Einführung	289
Bernd-Stefan Grewe Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen . . . . .	297
Anja Neubert Von Grenzgängern und Zeitreisen. <i>Historische Apps</i> und <i>Augmented Reality</i> im Fokus historischen Lernens vor Ort . . . . .	321
Ivonne Driesner Alltägliches sehen lernen? Die Wahrnehmung und Verarbeitung der historischen Umgebung – eine empirische Studie . . . . .	341
<b>Sektion 5: Quo vadis, Geschichtsdidaktik? Didaktik der Geschichte, ihre Bezugsdisziplinen und Bezugfelder</b>	
Christian Kuchler Quo vadis, Geschichtsdidaktik? Didaktik der Geschichte, ihre Bezugsdisziplinen und Bezugfelder. Einführung . . . . .	357
Bettina Alavi Pädagogik als Bezugsdisziplin der Geschichtsdidaktik . . . . .	363

umzugehen, sie daraufhin zu hinterfragen, welches Menschenbild sie tragen, welche Rezeptions- und Produktionsreaktionen sie implizieren, welche ideologischen Subtexte bei den Prozessen der Sinnkonstitution mitschwingen. Damit einhergehen Ideale des mündigen, emanzipierten, kritischen Lernenden als aktiver Teilnehmer oder aktive Teilnehmerin einer demokratisch verfassten Gemeinschaft. Dies kann durchaus als Teil einer ideologiekritischen Position verstanden werden – in der Tradition von Horkheimer und Adorno, aber auch der Cultural Studies –,<sup>57</sup> der gemäß der kritisch-reflexive Geist erkennt und aufdeckt, welche Mechanismen der Manipulation durch dominante oder repressive Strukturen die freie Entfaltung der Persönlichkeit und ihrer Gemeinschaft einschränken oder unterdrücken. Auch ohne eine derartige, den bildungspolitischen Auftrag des Unterrichts beachtende Rahmung bleibt aus meiner Sicht ein Fazit dieses Beitrags zu historischen Aspekten und Dimensionen des Englischunterrichts: Es gilt deutlich zu überlegen, inwiefern die bisher eher einseitig ausgerichtete Diskursführung von der Englischdidaktik zur (bilingualen) Geschichtsdidaktik nicht dringend einer Ausbalancierung bedarf. Die von den GeschichtsdidaktikerInnen besonders betonten Zielkompetenzen der narrativen bzw. reflexiven Kompetenzen scheinen mir dies sehr nahe zu legen.

<sup>57</sup> Vgl. Doris Teske: Cultural Studies: Key Issues and Approaches. In: Werner Delanoy/Laurenz Volkmann (Hrsg.): Cultural Studies in the EFL Classroom. Heidelberg 2006, S. 23–33.

Carolin Führer

### Herausforderungen historischen Lernens in der Literaturdidaktik – Empirische und theoretische Perspektiven auf (kultur-)historischen Literaturunterricht

Die Erkenntnis, dass Medien mit einem hohen Fiktionalitätsanteil wie Literatur und Film unsere (Re-)Konstruktionen zur Geschichte beeinflussen, besonders und gerade auch in Hinblick auf das biografische Erinnern von Vergangenheit<sup>1</sup>, gehört inzwischen zum geschichtswissenschaftlichen Common Sense. Daher wird die Vermittlung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, das die Historizität der Geschichtsschreibung selbst auf einer Metaebene im Unterricht thematisiert und die lebensgeschichtlichen sowie sozialen Bezugsrahmen und Orientierungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit reflektiert, immer deutlicher als wichtige Ziel-dimension des Geschichtsunterrichts konzeptualisiert.<sup>2</sup> Während die Hybridisierung von Faktualität und Fiktionalität also das Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft und -didaktik spätestens seit der Verbreitung von Hayden Whites Arbeiten grundlegend verändert hat<sup>3</sup>, bleibt ein traditionell geschichtlich fundierter Literaturunterricht demgegenüber paradoxer Weise nach wie vor einem Geschichtsverständnis verhaftet, in dessen Rahmen die Vermittlung von als vermeintlich gesichert angesehenen historischen »Fakten« und Epochenkonzepten im Vordergrund steht.<sup>4</sup> Einerseits erhofft man sich durch die Erar-

<sup>1</sup> Vgl. Sam Wineburg: Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia 2001; Harald Welzer/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall: »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M. 2002.

<sup>2</sup> Vgl. Waltraud Schreiber u. a. (Hrsg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Struktur-Modell. Neuried 2006; Waltraud Schreiber/Andreas Körber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

<sup>3</sup> Vgl. Hayden White: Metahistory: die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a. M. 1991; Hayden White: Das Problem der Erzählung in der modernen Geschichtstheorie. In: Pietro Rossi (Hrsg.): Theorie der modernen Geschichtsschreibung. Frankfurt a. M. 1987.

<sup>4</sup> Vgl. Maximilian Nutz: Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 49 (2002), H. 3, S. 330–346.

beitung eines (historischen) Vorwissens im Literaturunterricht, den Schülerinnen und Schülern einen soliden Orientierungsrahmen zum (Text-)Verstehen eröffnen zu können. Andererseits läuft die literaturunterrichtliche Vermittlung von Geschichtskennntnissen Gefahr – gerade auch im Rahmen der Beschäftigung mit literarischen Werken, die inhaltliche historische Bezüge aufweisen – als Selbstzweck verstanden zu werden. Romane wie *Malka Mai* (Mirjam Pressler 2001) oder *Der Junge im gestreiften Pyjama* (John Boyne 2007) können Kenntnisse über die Zeit des Nationalsozialismus vermitteln, das literarische Lernpotenzial der Werke tritt dann hinter ein geschichtliches Lernen zurück – ein Zustand, der besonders von Seiten der Kinder- und Jugendliteraturforschung immer wieder kritisiert wird.<sup>5</sup>

Ein solcher Literaturunterricht steht damit diametral zu den Bestrebungen der aktuellen Geschichtsdidaktik, die um die Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses der Fiktionalisierung von Geschichte und Erinnern bemüht ist. Diese Differenz bricht dann besonders auf, wenn im Literaturunterricht über die mangelnde Kenntnis der »historischen Fakten« geklagt wird, während Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer mit einem quellen- und methodenorientierten Vorgehen um die Entfaltung einer narrativen (historischen) Kompetenz ringen<sup>6</sup>, eine Kompetenz, die man zunächst eher dem Deutschunterricht zuordnen würde.

Mit der Ausdifferenzierung zur »Medien- und Wissensgesellschaft« wird zudem aufgrund sich ständig wandelnder Formate und Genres das Verhältnis von historischer Authentizität, Realität, Abbildbarkeit und Fiktion immer weniger (eindeutig) bestimmbar, was zur Folge hat, dass die Annäherung von faktuellem und fiktionalem Erzählen über Vergangenheit inzwischen einen neuen Höhepunkt erreicht hat.

Daher stellt sich die Frage, wie historisches Lernen in der aktuellen literaturunterrichtlichen Praxis verankert ist, welche Funktion die Kompetenzmodellierung in den beiden Fachdidaktiken hierbei einnimmt und welche fachdi-

5 Fiktionale Texte über die Vergangenheit würden so als »Themenlieferanten« instrumentalisiert: Dass im Unterricht behandelte Jugendbuch »zum Dritten Reich« wird gelesen, gesprochen wird dann aber allgemein über das Leben in der NS-Zeit oder die Politik in der Diktatur (vgl. zur themenorientierten Lektüreauswahl allgemein Gina Weinkauff/Gabriele von Glasenapp: *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn 2010, S. 237). Von Glasenapp betont darüber hinaus, dass speziell der historischen Kinder- und Jugendliteratur oft ein stark wissensvermittelnder, aufklärerischer Charakter eingeschrieben sei, auf den hin von Seiten der Vermittler dann auch explizit ausgewählt werde. Vgl. Gabriele von Glasenapp: *Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur*. In: Günter Lange (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Ein Handbuch. Baltmannsweiler 2012, S. 269–289, hier S. 287.

6 Zur Konstruktion von Geschichte vgl. grundlegend Michele Barricelli: *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008 (Forum historisches Lernen).

daktischen Positionen es derzeit zum historischen Lernen im Literaturunterricht gibt. Der vorliegende Beitrag geht auf diese Fragen ein, indem in einem ersten Teil empirische Beobachtungen aus einer Interviewstudie mit Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern in den neuen Bundesländern rekonstruiert werden, wobei an dieser Stelle nur Signifikanzen herausgestellt, nicht jedoch das Design der Studie und deren Ergebnisse umfassend dargestellt werden können.

In einem zweiten Teil werden theoretische Modellierungen der Literaturdidaktik diskutiert, wobei sich folgende Aspekte bezüglich der Auseinandersetzung mit historischem Lernen im Fachdiskurs als relevant erwiesen haben: Erstens die Frage, inwiefern der Anspruch der Kompetenzorientierung, auf andere Bereiche transferierbar zu sein, tatsächlich einzulösen ist; zweitens die Frage nach dem Verhältnis von (historischem) Wissen und literarischem Verstehen und drittens die Frage nach den übergeordneten (gesellschaftlichen) Zielen und Funktionen historischen Lernens im Literaturunterricht.

Zum Abschluss sollen daraus offene Fragen der literaturdidaktischen Diskussion mit Blick auf das Thema umrissen sowie mögliche Perspektiven für historisches Lernen und Erinnern im Literaturunterricht entwickelt werden.

## 1. Empirische Perspektiven auf historisches Lernen im Literaturunterricht Ostdeutschlands

Dass in der Unterrichtspraxis sich in Abhängigkeit von der Lehrperson sehr unterschiedliche Praktiken und Muster historischen Lernens im Literaturunterricht ausbilden können, scheint evident zu sein. Die konkrete Modellierung des Unterrichts ist dabei in besonderer Weise abhängig davon, wie gesellschaftlich forcierte Paradigmenwechsel im Literaturunterricht durch Sozialisation, Biografie und Mentalität der Lehrenden geformt und verarbeitet werden. Dies lässt sich am Beispiel einer Interviewstudie in Ostdeutschland zeigen, in dessen Vergangenheit historisches Lernen in Literaturdidaktik und -unterricht eine bedeutsame (ideologische) Rolle gespielt hatte.<sup>7</sup>

In dieser Interviewstudie mit Deutschlehrerinnen und -lehrern konnte in der Rekonstruktion von Typen gezeigt werden, dass die Einbettung historischen Lernens im Literaturunterricht zwar über politische und/oder gesellschaftliche Veränderungen determiniert wird, viel entscheidender für die Gestaltung der Unterrichtspraxis scheinen jedoch der typenspezifische Habitus und die indi-

7 Vgl. Carolin Führer: *Transformationen des Deutschunterrichtes. Interviewstudien zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland*. Wiesbaden 2013.

viduelle Einstellung der Lehrenden gegenüber den gesetzlichen Rahmenbedingungen und Zielen zu sein.<sup>8</sup>

In der typologischen Auswertung des Interviewmaterials wurde auch deutlich, dass es nicht nur in der Vergangenheit des Deutschunterrichts eine Vielzahl misslicher Versuche zu verzeichnen gab, historisches Orientierungswissen interpretierend auf Texte und Medien zu beziehen.<sup>9</sup> Auch und gerade nach 1990 kam es mit dem Wegfall der Deutungsparadigmen des historischen Materialismus in den neuen Bundesländern zu Inkonsistenzen historischen Lernens,<sup>10</sup> die nicht als eine Etablierung einer demokratischen und/oder pädagogischen Vielfalt nach 1990 gewertet werden können. Entgegen aller Polemik<sup>11</sup> änderten sich die Zielsetzungen »Historischen Verstehens und Lernens« im Literaturunterricht relativ schnell, nach 1993/94 mit der Einführung der neuen Schulformen und der neuen Lehrpläne aus Sicht der Befragten geradezu radikal. Die jeweiligen Unterrichtskonzeptionen formierten sich dann sukzessive in einem Kontinuum von Auseinandersetzung mit Historie als (kollektiver) Erinnerungskultur bis hin zu historischem Verstehen als geschichtswissenschaftlichem Erkenntnis- und Reflexionsprozess. Ein Teil der interviewten Lehrerinnen und Lehrer unterschied hier kaum und begegnete daher unterschiedlichen Narrativen zur Vergangenheit mit den gleichen Unterrichtskulturen. In dieser Befragtengruppe wird historisches Lernen im Deutschunterricht, wenn es überhaupt noch Platz findet, beschränkt auf ältere Literatur, die ohne intendierte historische Bezugnahmen gleichsam automatisch auf Geschichte rekurriert (da ihre Gegenstände per se der Vergangenheit entspringen).<sup>12</sup> Zu diesen Texten dominieren dann in der Praxis Unterrichtsverfahren, die Literatur zum »Zeitkolorit« oder zur Manifestation von Historie machen. Nach wie vor besteht hierbei die große Gefahr, dass vereinfachende Geschichtsbilder im Literaturunterricht

8 Die rekonstruierten Typen aus der Studie lauten: optional-integrierend (Typ I), peripher-sensibilisiert (Typ II) und dominant-rekonstruierend (Typ III), vgl. ebd., S. 252–269.

9 Vgl. Maximilian Nutz: Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: Didaktik Deutsch 3 (1997), H. 2, S. 35–53; Jörn Brüggemann: Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. Frankfurt a. M. 2008 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 62).

10 Dies gilt v. a. für das Fach Deutsch, welches zunächst nicht derart dringender Reformen bedurfte wie beispielsweise der Geschichtsunterricht, weshalb die Frage nach einer gelungenen Neustrukturierung hier nicht explizit gestellt bzw. auf die Beseitigung offensichtlich weltanschaulich-ideologischer Elemente im Lehrplan beschränkt wurde. Vgl. Dorit Stenke: Transformationen von Schulsystemen am Beispiel des Freistaates Sachsen. Mainz 2006, S. 18.

11 In öffentlichen Debatten kam nach der politischen Wiedervereinigung immer wieder die Frage auf, wie der Umbruch zu einer demokratischen Unterrichtskultur in Ostdeutschland mit einer fast vollständig übernommenen Lehrerschaft bewältigt werden könne.

12 Vgl. Tilman von Brandt: Historisches Lernen im Deutschunterricht (Basisartikel). In: Praxis Deutsch 259 (2016). i.V.

vermittelt werden. So ergibt sich in Hinblick auf Literaturgeschichte das Problem, dass einzelnen Epochen Bestände an Merkmalen zugewiesen werden, die es dann auf einzelne Werke zu übertragen gilt. Nicht selten führt dies dazu, dass schematische Zuweisungen vorgenommen werden, die nicht oder nur bedingt zutreffen, so dass sie im schlimmsten Fall das Textverständnis eher behindern als befördern.<sup>13</sup>

Eine weitere Gruppe der Befragten ergänzte das Spektrum explizit auch um (aktuelle) literarische Werke sowie um ältere Literatur mit historischen Bezügen. Die Auswahl wurde hierbei jedoch zumeist auf Bestandteile beschränkt, die in der Erinnerungskultur als authentisch und passförmig zur jeweiligen Zeitdimension erschienen, das heißt, es wurden historische Meistererzählungen<sup>14</sup> fokussiert.

Ein anderer Teil der Befragten war hingegen darum bemüht, die Differenz von »memory« und »history« aufzulösen, indem im Deutschunterricht historische Komplexitäten bewusst gemacht, bei Schülerinnen und Schülern eine hinreichende Distanz hergestellt und historische Multiperspektivität fokussiert werden sollten. Unterrichtlich inszenierte Rituale, welche Schülerinnen und Schüler dazu befähigen sollten, Medienprodukten nicht blind Glauben zu schenken, untermauern derartige Positionen. An dieser Stelle erweist sich der methoden- und quellenorientierte Geschichtsunterricht, den die neuen Bundesländer in den 1990er Jahren für sich entdeckt hatten und aus dem oftmals eine (ideologie-)kritische deutschdidaktische Konzeption abgeleitet wurde, als besonders verheerend. In diesem Konzept konzentrierte man sich aus der Erfahrung der Ideologisierung in der DDR zunächst auf die Dichotomie von »Faktizität und Fiktion« in historischen Narrativen, was zu gravierenden Defiziten im Umgang

13 So auch: Ulf Abraham: Lesarten – Schreibarten. Stuttgart 1994; Ricarda Freudenberg: Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänen-spezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Irene Pieper/Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a. 2012, S. 259–273; Kaspar H. Spinner: Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Irene Pieper/Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a. 2012, S. 53–69; Julia Knopf: Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. München 2009.

14 Historische Meistererzählungen nennt man historische Großdeutungen, die für eine bestimmte Zeit oder eine bestimmte historische Erzählperspektive leitend werden. Vgl. Konrad H. Jarausch/Martin Sabrow (Hrsg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Göttingen 2002. Für zeitgeschichtliche Literatur zur DDR bedeutet das beispielsweise, dass nur Aspekte, die nicht unter die Stichworte »Unterdrückungs- und Überwachungsstaat«, »Einengung individueller Freiheiten« etc. subsumiert werden können, im Unterricht Berücksichtigung finden.

mit Geschichte führte.<sup>15</sup> Diese bestehen u. a. in der Vernachlässigung des historischen Wissens, einer historischen Orientierungs- und Wertungskompetenz sowie der emotionalen Beteiligung – aus Sicht vieler Befragter Aspekte, die für die deutschunterrichtliche Aufarbeitung von Vergangenheit in der DDR kennzeichnend waren und die nach 1990 in Abgrenzung zum Unterricht in der Diktatur stark in den Hintergrund rückten. Im Hinblick auf die Medienentwicklung dürfte die Unterscheidung von Realitäts- und Fiktionalitätsanteilen in der deutschunterrichtlichen Auseinandersetzung mit Vergangenem perspektivisch zu strukturellen Problemen führen, da sie der geschichtskulturellen Sozialisation heutiger Schülergenerationen kaum noch gerecht wird: Zum einen hinterlässt ein historisches Lernen, welches Informationstransfer, Textverstehens- und Identitätsprozesse zentrifugiert, weiße Flecken in der Kompetenzmodellierung, da es diese Dimensionen nicht ausreichend miteinander vernetzt bzw. zusammen denkt. Zum anderen werden Strategien kritischen Lesens (aus dem Printmedienbereich), die weitestgehend noch im Unterricht der Interviewten vermittelt werden<sup>16</sup>, für die Auseinandersetzung mit Historie in medien-dominierten Gesellschaften funktionslos, wenn nicht gar dysfunktional.<sup>17</sup>

Denn das Kritikparadigma (ähnlich der Kultur des kritischen Lesens in der Literaturdidaktik)<sup>18</sup> blendet eine für Mediengesellschaften entscheidende Komponente historischen Lernens aus: Wenn Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge nach der Dichotomie »fiktiv/faktual bzw. real« beurteilen, haben sie damit noch keine Handlungseinstellung gewonnen und zudem kann die Frage nach Realitäts- und Fiktionalitätsgehalt im medialen Kontext immer schlechter beantwortet werden. Eine Rezeptionsdiskreditierung von Fiktionalem im Zusammenhang mit Historie scheint ebenso wenig angemessen wie möglich zu sein. Viel bedeutsamer als die derzeit (von den Interviewpartnern) betriebene Reflexion der Kategorien »realitätsnah oder fiktiv« erscheint es

15 Vgl. Bodo von Borries: Nicht-nur-kognitive Motive des Geschichtsumgangs als Chancen des Literaturunterrichts? In: *Der Deutschunterricht* 6 (2003), S. 12–22.

16 Quantitative Bestätigung findet diese These bereits in empirischen Studien von Margrit Schreier/Markus Appel: Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In: Bettina Hurrelmann/Norbert Groeben (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, S. 231–254, hier S. 239.

17 Selbst wenn die Dichotomie real – virtuell (medial) bei den Befragten immer weniger als Gegensatz zur Bestimmung von Realität und Fiktion fungiert (was angesichts der Bedeutung der »virtuellen Welt« für die heutige Realität außer Frage stehen sollte), kann der Realitätsgehalt in den Medien selbst schon lange nicht mehr über die von den Befragten genannten kritischen (buchorientierten) Strategien wie Autor, paratextuelle Merkmale (Gattungsbezeichnungen etc.) usw. entschieden werden.

18 Zwischen 1971 und 1978 erscheinen zwölf Bände von Vertretern des Kritischen Lesens im »projekt deutschunterricht« (zuerst Heinz Ide (Hrsg.): *Kritisches Lesen. Märchen, Sage, Fabel, Volksbuch*. Stuttgart 1971).

daher, Fragen nach Bewältigungsstrategien<sup>19</sup> und nach seitens der Deutschdidaktik bereits eingeforderter kultureller Handlungsfähigkeit<sup>20</sup> auf historisches Lernen in medialen Kontexten zu übertragen. Neben einem ausdifferenzierten Sortiermechanismus zu Realitäts- und/oder Fiktionalitätsanteilen historischer Narrative, speziell in verschiedenen Medienformaten, lernen Schüler in dieser Zielperspektive, individuelle und kollektive Rezeptionsbedürfnisse jeweils identitätsstützend flexibel zu gestalten, zu steuern und vor dem eigenen kulturellen Hintergrund zu reflektieren.

Der von den Befragten konstatierte radikale Wandel historischen Lernens ist insgesamt vor allem in Hinblick auf das Geschichtsbewusstsein der Lehrkräfte festzustellen. Denn den Interviewten wurde verstärkt die Transformativität historischer Narrative bewusst, was zur Entwicklung einer professionellen Reflexionskompetenz im Umgang mit gesetzlichen Rahmenbestimmungen beigetragen hat. Folgt man den Aussagen der Befragten, fehlen jedoch sowohl seitens der Literaturdidaktik als auch in den konkreten eigenen Entwürfen weiterhin nach wie vor Konzepte zu historischem Lernen, die explizit Lernbereiche des Geschichtsunterrichtes aussparen: Es finden sich unter den befragten ostdeutschen Lehrkräften keine oder kaum Aussagen zu historischen Aspekten wie Sprachgeschichte, ästhetische Geschichte, interkulturelle Geschichte(n)<sup>21</sup>, Mediengeschichte.

## 2. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik zu historischem Lernen

### 2.1. Literaturdidaktische Perspektiven auf historische Kompetenzmodellierungen

Nachdem im vorhergehenden Kapitel ein Blick auf die Mikroebene des Literaturunterrichtes geworfen wurde, soll in den folgenden Ausführungen beleuchtet werden, welche fachdidaktischen Tendenzen es in der Kompetenzmodellierung der beiden Fächer gibt, bzw. welche literaturdidaktischen Bezugspunkte sich in den Kompetenzmodellierungen der Geschichtsdidaktik aufspüren lassen.

Grundlegend lässt sich feststellen, dass trotz des Anspruches der Kompetenzorientierung, auf andere Bereiche transferierbar zu sein, es im Hinblick auf

19 Ähnlich auch Schreier/Appel (Anm. 16), S. 231–254.

20 Vgl. Volker Frederking/ Axel Krommer/ Klaus Maiwald: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin 2012.

21 Interkulturelle Geschichte(n) würde hier sowohl eine literarischen Komparatistik zu historischen Epochen als auch inhaltliche (historische) Bezüge in unterschiedlichen Literaturen umschließen.

Historie zwischen den unterschiedlichen Fachdidaktiken bisher kaum einen Austausch gegeben hat. Dies hängt grundlegend auch damit zusammen, dass innerhalb der Literaturdidaktik Positionen vertreten werden, die einer differenzierten Kompetenzmodellierung im Bereich des literarischen Lernens kritisch gegenüberstehen.<sup>22</sup> Fingerhut unterscheidet beispielsweise den Teilbereich der Lesekompetenz, sich in eine fiktive oder vergangene Welt zu versetzen (literarische Rezeptionskompetenz) von dem Aspekt der Lesekompetenz, erworbenes Wissen zur Problemlösung zu nutzen (Lesekompetenz nach PISA). Nach Fingerhut ist die Vorstellung, ersterer Aspekt lasse sich in einem umfassenden Kompetenzmodell erfassen »Wunschdenken der Modellbauer«. Daraus ergibt sich für ihn, dass man »sich intensiver hermeneutischer Traditionen des Faches auch bei der Leistungsfeststellung bedienen sollte.«<sup>23</sup> Es gibt andere Stimmen in der empirisch (quantitativ) fundierten Literaturdidaktik, die dafür plädieren, zwischen literarischem Textverstehen und Lesekompetenz im Sinne von PISA zu differenzieren und diese in Kompetenzen zu modellieren, selbst wenn beim Leseverstehen ausschließlich literarische Stimuli einbezogen würden.<sup>24</sup> In der Geschichtsdidaktik werden im Rahmen der Kompetenzorientierung narrative Kompetenzen, also Fähigkeiten, Geschichte denken und erzählen zu können, als grundlegende Kompetenzen historischen Denkens benannt.<sup>25</sup> Nach Pandel drückt narrative Kompetenz die Fähigkeit aus, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine Geschichte herzustellen.<sup>26</sup>

Die Nähe dieses Narrationskonzeptes zur Literaturdidaktik ist offensichtlich, weshalb ich mich an dieser Stelle in einer vergleichenden Gegenüberstellung auf Pandels Modell<sup>27</sup> konzentrieren möchte um – trotz der innerdisziplinären Be-

22 Stellvertretend hierfür Kaspar H. Spinner: Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18 (2005), S. 4–13.

23 Karlheinz Fingerhut: Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorf (9./10. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006, S. 134–157, hier S. 154.

24 Vgl. Volker Frederking/Thorsten Roick/Lydia Steinhauer: Literarästhetische Urteilskompetenz. Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In: Horst Bayrhuber u. a. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster 2011, S. 75–94, S. 77.

25 Matthias Martens: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen 2010, S. 63.

26 Ausführlich dazu Hans-Jürgen Pandel: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2009. Pandels Begriff der »narrativen Kompetenz« nähert sich auch sehr stark Abrahams literaturdidaktischen Überlegungen zur Imaginationsfähigkeit an. Vgl. Ulf Abraham: Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 26 (1999), S. 14–22.

27 Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005, S. 27–40.

denken gegenüber Kompetenzmodellierungen – auf einige theoretische Verbindungen zwischen den Disziplinen aufmerksam machen zu können:<sup>28</sup>

Pandel (2005)	Eggert (2006) <sup>29</sup>	Spinner (2006) <sup>30</sup>
Gattungskompetenz	Gattungswissen	Prototypische Vorstellungen von Gattungen gewinnen
Interpretationskompetenz	Kontextualisierung, kulturelles Wissen	Fähigkeit, verschiedene Textstellen zueinander in Beziehung zu setzen; verschiedene Ausdrucksweisen verstehen; Berücksichtigung von Erzählweisen und Perspektivierungen durch den Erzähler etc.
Narrative Kompetenz		(Beim Lesen und Hören) Vorstellungen entwickeln
Geschichtskulturelle Kompetenz	Rezeptionsgenuss zwischen Reflexion und Involviertheit	Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Der Vergleich, der hier nur angedeutet werden kann, zeigt, dass die Betonung der Domänenspezifität in der Kompetenzdebatte<sup>31</sup> zwar einerseits logisch ist, andererseits für Geschichts- und Literaturunterricht jedoch nicht bedeuten kann, dass gemeinsame Zielstellungen aus dem Blick geraten. Speziell wenn post-strukturalistische Thesen der grundsätzlichen Narrativität von Historie berücksichtigt werden, dürften Kompetenzprofile für das Erarbeiten historischer Texte im Geschichtsunterricht und historischer Texte im Deutschunterricht ein besonders hohes Maß an Übereinstimmung erreichen.<sup>32</sup> Die Analogien beschränken sich aus meiner Sicht jedoch nicht nur auf den hier fokussierten

28 Dabei handelt es sich keineswegs um eine vollständige Übertragung, da die Autoren selbst nur einzelne Aspekte und nicht das gesamte Spektrum des im Unterricht zu Lernenden aufzeigen wollen. Vgl. v. a. Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen (Basisartikel). In: Praxis Deutsch 200 (2006), S. 6–17.

29 Vgl. Hartmut Eggert: Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Bettina Hurrelmann/Norbert Groeben (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München 2006, S. 186–194.

30 Bei Spinner handelt es sich ausdrücklich nicht um ein Kompetenzmodell, sondern um Aspekte literarischen Lernens, die miteinander im Zusammenhang stehen. Da Spinners »Aspekte« von der Deutschdidaktik jedoch sehr breit rezipiert worden sind, und durchaus Diskussionsflächen zu Pandels Konzept bieten, wird es an dieser Stelle aufgeführt.

31 Vgl. Heiner Willenberg: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2007, S. 10.

32 Ohne hierbei von einer völligen Übereinstimmung sprechen zu wollen, schließlich stehen im jeweiligen Unterricht im Normalfall faktuale Texte, also Texte mit dem Anspruch, auf die Wirklichkeit zu rekurrieren, fiktionalen Texten gegenüber.

Bereich der historischen Kompetenzen, sondern erstrecken sich bis auf die Ausprägung eines grundlegenden Kulturbewusstseins. Eine interdisziplinäre Diskussion hätte hier bereits ab der zweiten Hälfte der 1970er Jahre, mit der Einführung der Kategorie des Geschichtsbewusstseins in den Geschichtsunterricht beginnen können.

Die Gegenüberstellung macht auch deutlich, dass im Detail viele der Begrifflichkeiten unterschiedlich verwendet werden. Erste Ansätze um Grundlagen einer gemeinsamen Diskussion zu schaffen, lassen sich in der aktuellen Forschungsliteratur bereits beobachten.<sup>33</sup>

## 2.2. Historisches Wissen im Kontext literarischen Lernens

Mit Beginn der deutschdidaktischen Diskussionen um das Verhältnis von Wissen und literarischer (Verstehens-) Kompetenz steht grundlegend die Frage im Raum, wie (historische) Wissensbasierungen den Leseprozess fördern können, ohne dabei die das literarische Verstehen so bereichernde Aktivierung eigener Wissensbestände zu verhindern.

Kämper-van den Boogaart betont hinsichtlich des (kulturhistorischen) Wissens, dass im Zusammenhang mit literarischem Lesen und Interpretieren immer das Problem bestehe, dass streng genommen nur dasjenige kulturhistorische Wissen genutzt bzw. im Verfahren appliziert werden dürfe, das auch zuvor Unterrichtsgegenstand war.<sup>34</sup> Wissen werde dann jedoch immer nur zielgerichtet mit Blick auf seine Verknüpfungspotentiale im Unterricht angeboten.<sup>35</sup> Auch wenn er diese vorbereitenden Lernprozesse ausdrücklich befürwortet, weisen diese eine »Nähe zu Curriculumskonzepten vergangener Tage«<sup>36</sup> auf. Denn hier scheint eine ganze Tradition der schulischen Funktionalisierung von kulturell vermitteltem Wissen auf, deren Wiederaufnahme historisch bedeutsame literaturwissenschaftliche und z. T. auch fachdidaktische Positionen (Rezeptionsästhetik, Poststrukturalismus etc.) negieren würde. Für die Spannung zwischen der in langen Prozessen gewonnenen Einsicht in die Kontingenz

33 Vgl. Volker Frederking/Jörn Brüggemann/Matthias Hirsch: Fünf Dimensionen von Literacy. Literacy und ihre interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Katja Lehmann/Michael Werner/Stefanie Zabold (Hrsg.): Historisches Denken – jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte. Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag. Berlin 2016 (im Erscheinen).

34 Michael Kämper-van den Boogaart: Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe: Das Göttliche (Jahrgang 11–13). In: Clemens Kammler (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006, S. 158–175, hier S. 160.

35 Vgl. Ebd.

36 Ebd.

der Wahrnehmung von (Literatur- und Kultur-)Geschichte und dem Ringen nach Standardisierung im Bildungswesen (und damit didaktischer Konkretion) finden sich in jüngerer Zeit v. a. Vorschläge für kulturhistorischer Lernarrangements. Durch »ein durchdachtes Arrangement von Texten, Paratexten und Aufgabenstellungen« soll eine Haltung gefördert werden, die »historisches und literarisches Bewusstsein umfasst.«<sup>37</sup> Texte bzw. Textauszüge des literarischen Kanons werden als Repräsentanten bedeutsamer Problemstellungen bzw. epochenspezifischer Problemlösungen präsentiert und im Kontext mit thematisch verwandten Sachtexten, Bildern, Filmauszügen etc. sowie Kommentaren aus der Rezeptionsgeschichte so bearbeitet, dass es den Schülerinnen und Schülern möglich ist, historische und persönliche Beziehungen zu den verhandelten Problemen aufzubauen.<sup>38</sup>

Alte und aktuelle literarische Verarbeitungen von Erfahrungen, Themen, Stoffen sollen hierfür miteinander kontrastiert und literarische Texte auf ihren Modellcharakter für die Gegenwart hin befragt werden. Kommentare aus der Rezeptionsgeschichte werden reflektiert, so dass historische und politische Kontexte rekonstruierbar werden. Auch vergleichende Analysen von Periodisierungen und Epochenbezeichnungen in verschiedenen Literaturgeschichten werden in diesem Zusammenhang gefordert, um die Offenheit historischer Verläufe durch die Kontingenz ihrer Darstellungsversuche erfahrbar zu machen. Literaturgeschichte kann und soll so selbst als »historisch bedingte Form kultureller Erinnerungsarbeit«<sup>39</sup> begriffen werden. Brüggemann fragt in diesem Kontext zurecht nach den damit verbundenen Anforderungen an die Lernenden, denn derartige literaturwissenschaftlichen Trends folgende Vermittlungsverfahren könnten bei diesen den Eindruck der Beliebigkeit historischen Wissenserwerbs erwecken und stellen zudem hohe Anforderungen im Bereich der Selbstregulation sowie hinsichtlich (bereits) vorhandener Epochenbilder.

Angesichts des Aufwandes, der mit der Erschließung und der Auswahl verstehensrelevanten Kontextwissens verbunden ist<sup>40</sup>, besteht jedoch immer ten-

37 Karlheinz Fingerhut: Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Michael Kämper-van den Boogaart/ Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11.3: Lese- und Literaturunterricht. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler 2010, S. 255–293, hier S. 255.

38 Jörn Brüggemann: Inwiefern beeinflussen kulturhistorische Lernarrangements die Ausprägung literarischer Verstehenskompetenz? In: Irene Pieper/Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a. 2011, S. 275–295, hier S. 218.

39 Sigrid Thielking: Didaktik der Literaturgeschichte als permanente Umbaulandschaft. Zum Beispiel: »Poetischer Realismus«. In: Der Deutschunterricht 55 (2003), H. 6, S. 44–53. zit. nach Brüggemann (Anm. 38), S. 282.

40 Vgl. Peggy Fiebich: Das Verschwinden des Textes hinter dem Kontext. Oder: warum und wie Abituraufgaben unvorhersehbare Deutungen verhindern. In: Dies./Sigrid Thielking (Hrsg.):

denziell die Gefahr, dass das mühsam erschlossene Material zur Vermeidung einer vertieften Auseinandersetzung mit dem literarischen Text selbst führt.<sup>41</sup>

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es in der wissenschaftlichen Literaturdidaktik nach wie vor eine anhaltende intensive Diskussion darüber gibt, welches Wissen (und damit auch welches historische Wissen) auf welche Art durch den Literaturunterricht vermittelt werden sollte. Je nachdem, ob Literaturunterricht als Ort ästhetischer Erfahrung oder als Ort von Wissenschaftspropädeutik und Kompetenzorientierung verstanden wird, steht man dem Erwerb von Wissen eher kritisch oder eher zustimmend gegenüber.<sup>42</sup>

### 2.3. Literaturdidaktische Positionen zu den Zielen historischen Lernens am Beispiel zeitgeschichtlicher Literatur

Neben diesen Problemlagen bzw. der Frage des »Wie?« historischen Lernens im Literaturunterricht muss seitens der Literaturdidaktik auch die Frage beantwortet werden, mit welchen (gesellschaftlichen) Zielvorstellungen historisches Lernen – über die Kompetenzmodellierung bzw. den Unterricht hinaus – verbunden werden soll.

Sowohl von der Literatur- als auch von der Geschichtsdidaktik ist vielfach betont worden, dass fiktionalen gegenüber faktualen Texten ein besonderes didaktisches Potenzial für spezifische Zielstellungen historischen Lernens zukommt.<sup>43</sup> Speziell zu den Zielen, die mit zeitgeschichtlicher Literatur verbunden werden sollen, ist in der Literaturdidaktik ein Diskurs geführt worden, dessen unterschiedliche theoretische Positionen im Folgenden skizziert werden sollen.

Adorno hatte für eine Bildung nach Ausschwitz v. a. Empathie und Autonomie in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gefordert.<sup>44</sup> Dieser Gedanke ist in Deutschland in Form der Demokratiepädagogik stark rezipiert worden

Literatur im Abitur. Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld 2010 (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik, Bd. 1), S. 87–117, hier S. 88f.

41 Vgl. Brüggemann (Anm. 38), S. 288.

42 Daniel Scherf: Bericht zur Arbeitstagung »Wissen und Literarisches Lernen. Lesebuch-Aufgabe-Gespräch«. In: Didaktik Deutsch 40 (2016), S. 70–75, hier S. 71.

43 Zu den genannten didaktischen Potentialen fiktionaler Texte gehört beispielsweise die Präfiguration und Erschließung historischer Wirklichkeit, Empathie sowie die Schaffung eines (historischen) Vorstellungsvermögens. Vgl. Hans-Jürgen Pandel: Die Wahrheit der Fiktion. Der Holocaust im Comic und Jugendbuch. In: Bernd Jaspert (Hrsg.): Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit. Hofgeismar 1993, S. 72–108; Dietmar von Reeken: Das historische Jugendbuch. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010, S. 69–83; Monika Rox-Helmer: Jugendbücher im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2006; von Brandt (Anm. 12).

44 Vgl. Theodor Adorno: Negative Dialektik. Frankfurt a. M. 1980.

und spielt in der Literaturdidaktik nach wie vor eine wichtige Rolle, da Empathieschulung zu den grundlegenden Anliegen literarischen Lernens generell gehört.<sup>45</sup> Einher geht damit z. T. aber auch eine historische Perspektivierung der Vergangenheit, die als Betroffenheitspädagogik ihren Ausdruck findet, indem sie Schülerinnen und Schülern nahelegt, was sie »zu fühlen haben«. Daher bergen Werke mit einer moralischen Erzählperspektive oder ein auf universale Perspektiven angelegter Unterricht hohe Abwehrisiken. Denn der Versuch, verschiedene historische Positionen, beispielsweise die Schuld von Tätern, Mitläufern etc. ebenso zu übertragen wie die Solidarität mit Opfern, kann bei den Schülerinnen und Schülern einen Überdruß erzeugen. Dies muss besonders beachtet werden, wenn im Literaturunterricht auch zeitgeschichtliche Phänomene, beispielsweise aus der DDR-Geschichte thematisiert werden – Erzählungen, die nur die Diktaturperspektive ausleuchten, stehen dann gegebenenfalls in zu starkem Kontrast zum familialen Gedächtnis.<sup>46</sup>

Eine Perspektive, die nach Jean Amery stärker partikular betrachtet, vergegenwärtigt die Vergangenheit und geht auf die Differenz zwischen verschiedenen Gedächtnisperspektiven ein.<sup>47</sup> Juliane Köster hat aus Sicht der Literaturdidaktik die Bedeutung des Nachdenkens über universalistische und partikularistische Positionen und Phänomene hervorgehoben.<sup>48</sup> Gegenwartsbezogene Literaturdidaktik zur Vergangenheit sollte aus ihrer Sicht eine philosophierend-fragende Denkhaltung anstreben, in der sich Schülerinnen und Schüler bewusst in unterschiedliche Gedächtnisperspektiven hineinversetzen, um über die konkreten Entscheidungen des Individuums zu sprechen. Auf diese Weise reflektieren die Lernenden Rollen über die Affekte der beteiligten Akteure im Rahmen eines Themas, so dass echte Moraldiskussionen im Unterricht ermöglicht und die gängigen (vor-)schnellen universalistischen Positionen der Jugendlichen unterlaufen werden können. Köster plädiert daher für narrative Arrangements, die Nachfrageangebote liefern und Vorstellungsbildung befördern, was aus Ihrer Sicht besonders indirekte Darstellungen (zeit-)geschichtlicher Phänomene leisten können.<sup>49</sup>

Neben den Diskursen zu Formen der Empathie hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Vergangenheit ist der Aspekt der Generationenverständigung in

45 Vgl. Spinner (Anm. 28).

46 Zur Differenz zwischen offiziellem Diktatur- und privatem Arrangementgedächtnis in der DDR-Erinnerung vgl. Martin Sabrow: Wem gehört ›1989?‹ In: Ders. (Hrsg.): Bewältigte Diktaturvergangenheit? Leipzig 2010, S. 9–20, hier S. 16.

47 Vgl. Jean Amery: Ressentiments. In: Ders.: Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Stuttgart 1980, S. 102–129.

48 Vgl. Juliane Köster: Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz. Augsburg 2001, S. 16.

49 Ebd.

der Literaturdidaktik immer wieder hervorgehoben worden. Speziell für die Kinder- und Jugendliteratur haben Ewers und Gremmel die besondere Bedeutung des offenen intergenerationellen Dialogs gegenüber dem ebenfalls möglichen intragenerationellen Dialog in der Allgemeinliteratur betont.<sup>50</sup> Dieser intergenerationelle Dialog ist jedoch nur möglich, wenn zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur eine Lücke »zwischen dem kulturellen und dem kommunikativen Gedächtnis«<sup>51</sup> schließen kann, was nur erreicht werden kann, wenn die Schülerinnen und Schülern tatsächlich mit einem kommunikativen Gedächtnis, d. h. einer Zeitzeugengeneration im nächsten Umfeld, in Kontakt treten können. So hat Hoffmann in ihrer Dissertation gezeigt, dass ein zugleich literarisches und zeitgeschichtliches Gespräch im Literaturunterricht v. a. dann entsteht, wenn tatsächlich zwischen Familien- und offiziellem Gedächtnis vermittelt werden kann.<sup>52</sup>

Aus Sicht von Birkmeyer reicht es jedoch nicht, im Literaturunterricht ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis zu fördern, da ein heute notwendiges medienkritisches Gedächtnis vom Erinnernden auch verlangt, sich in vielfältigen medialen Kodierungen zu orientieren und sicher durch diese zu navigieren. Angemessener wäre aus demnach, statt von einem kulturellen Gedächtnis von einem Gedächtnis zu sprechen, das folgende Dimensionen zu unterscheiden und zu reflektieren hätte: (1) die Medialität der Angebote bzw. die Repräsentationsformen; (2) die Regeln der vorherrschenden Diskurse und (3) die Kompetenz zur Dekodierung der unterschiedlichen kulturellen Narrative.<sup>53</sup> Literaturdidaktisch betrachtet hat dies radikale Folgen, da der Diskurs nicht nur über Literatur und Medien, sondern auch anhand dieser geführt werden muss: Literaturunterricht müsste dann das Problem des »narrativen Modells« thematisieren.<sup>54</sup> Ewers und Grem-

50 Hans-Heino Ewers/Caroline Gremmel: Zeitgeschichte, Familiengeschichte und Generationenwechsel: Deutsche Zeitgeschichtliche Jugendliteratur der 1990er und 2000er Jahre im erinnerungskulturellen Kontext. In: Gabriele von Glasenapp (Hrsg.): Kriegs- und Nachkriegskindheiten: Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser. Frankfurt a. M. u. a. 2008 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, Bd. 57), S. 27–50.

51 Harald Welzer: Familiengedächtnis. Zum Verhältnis von familialer Tradierung und Aufklärung über Geschichte. In: Jahrbuch für Pädagogik 2003: Erinnern – Bildung – Identität. Frankfurt a. M. u. a. 2003, S. 155–171, hier S. 167.

52 Vgl. Jeanette Hoffmann: Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen. Münster u. a. 2011.

53 Vgl. Jens Birkmeyer: Fakten und Fiktionen. Was vermag Literatur über den Holocaust im Unterricht? In: Duitsland Instituut bij de Universiteit van Amsterdam (Hrsg.): Forschungsberichte (6) 2010 aus dem Duitsland Instituut. Amsterdam 2011, S. 108–125, hier S. 124.

54 Dies würde beispielsweise bedeuten, folgende Modelle zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur zur DDR zu identifizieren:

mel betonen in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit der Reflexion der Repräsentationsformen von Vergangenheit, in deren Verlauf auch die Bedeutung der Form des literarischen und medialen Erinnerns für die (Re-)Konstruktion der Geschichte im Unterricht stärker aufgegriffen werden muss.<sup>55</sup>

### 3. Schlussfolgerungen zu historischem Lernen in Literaturdidaktik und -unterricht

Führt man die theoretischen Diskussionen zu historischem Lernen im Literaturunterricht mit den empirischen Beobachtungen zusammen, so wird deutlich, dass es sich bei den didaktischen Konzepten der ostdeutschen Lehrenden zu historischem Lernen um eigenständige Modellierungen handelt, die von den wissenschaftlichen Ansätzen allenfalls irritierende oder bestätigende Impulse erhalten.

Auffällig ist, dass der Schwerpunkt theoretischer deutschdidaktischer Reflexionen der Disziplin in der Sekundarstufe II liegt und konzeptionelle Vorschläge für die Sekundar- bzw. gar die Primarstufe vergleichsweise unterrepräsentiert sind. Da Geschichtsbewusstsein und Geschichtsverständnis jedoch bereits im Grundschulalter zu entwickeln sind,<sup>56</sup> ergibt sich hier – auch wenn das Thema Literaturgeschichte naturgemäß erst in der Oberstufe seine besondere Bedeutung entfaltet – ein Desiderat.

Zudem ist anhand erster begrifflicher Gegenüberstellungen von Kompetenzen in der Literatur- und Geschichtsdidaktik ersichtlich geworden, dass hier in Zukunft eine lohnenswerte Grundlagendiskussion geführt werden sollte. Trotz der evidenten Differenz zwischen empirischen Beobachtungen und theoretischen

– Lächerlichmachung/Komisierung (Thomas Brussig: *Sonnenallee*; Jakob Hein: *Mein erstes T-Shirt* etc.)

– Repression und Widerstand (Sibylle Berg: *Habe ich dir eigentlich schon erzählt...*; Dorit Linke: *Jenseits der blauen Grenze*)

– Kindliche Perspektivierungen (Nadja Budde: *Such dir was aus, aber beeil dich!*; Mawil: *Kinderland*).

55 Gremmel/Ewers (Anm. 50) heben auch die besondere Schwierigkeit kindlicher bzw. jugendlicher Rezeption und Reflexion medialer und/oder erzählperspektivischer Eigenlogiken an ausgewählten zeithistorischen Werken der Kinder- und Jugendliteratur hervor.

56 Ausführlicher dazu: Klaus Bergmann/Rita Rohrbach (Hrsg.): *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2001; Markus Kübler u. a.: *Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte?* In: Monika Waldis/Beatrice Ziegler (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 13«*. Bern 2015 (*Geschichtsdidaktik heute* 7), S. 26–40; Ders.: *Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein*. In: Joachim Kahlert u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2015, S. 335–340.

schen literaturdidaktischen Positionen lassen sich auch gemeinsame Problemfelder und Aufgaben ausmachen. So muss die Literaturdidaktik die rasanten Umbrüche und Veränderungen in der Medienwelt besonders auch im Feld historischen Lernens im Literaturunterricht begleiten. Neben einem ausdifferenzierten Sortiermechanismus zu Realitäts- und/oder Fiktionalitätsanteilen historischer Narrative in den Medien sollten Schülerinnen und Schüler heute daher auch lernen, mit historischen Narrationen verstärkt konstruktiv statt kritisch umzugehen (vgl. auch Abschnitt 1), da sonst in der (medialen) Vielfalt und Unbestimmtheit historischer Narrationen die unterrichtliche Form der Konfrontation mit der Vergangenheit als beliebig und damit letztlich überflüssig erscheint. Konstruktiv meint hier, historische Narrationen stärker in Prozesse der Identitätsbildung und Abgrenzung einzubetten sowie verstärkt komplexe historische Kontextualisierungen entgegen vereinfachender (nichtkonkurrierender) historischer Lesarten anzuregen.<sup>57</sup>

Literaturunterricht könnte sich hier stärker Rezeptionsbedürfnissen und auch Entwicklungsständen anpassen, indem er den Auftrag einer Kommunikation zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis ernst nimmt. Dafür muss im Literaturunterricht die Kommunikation aber auch tatsächlich mit Blick auf eine neue Zeitzeugengeneration ausgerichtet werden: Die eingangszitierte Studie legt die Vermutung nahe, dass nach wie vor der Nationalsozialismus im Mittelpunkt der literarischen Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte steht, wodurch das zuletzt genannte Anliegen (zunehmend) unterlaufen wird.<sup>58</sup> Die Verknüpfung historischen Lernens im Literaturunterricht mit lebensgeschichtlichen Perspektiven kann nur dann gelingen, wenn auch die deutsch-deutsche Geschichte und die dazu bestehende Familienkommunikation stärker als bisher in den Blick genommen werden. So könnte sich der Literaturunterricht einerseits auf sein von der Theorie eingefordertes Aufgabenspektrum innerhalb des historischen Lernens – dem Bewusstwerden über und Kennenlernen von individuellen, kommunikativen und kulturellen Gedächtniskonzepten – besinnen und andererseits eine demokratische Partizipation sowie den Aufbau eines individuellen Geschichtsbewusstseins (der Schülerinnen und Schüler) einschließen.

<sup>57</sup> Dabei sei an dieser Stelle nicht verschwiegen, dass dieser Umgang mit (historischem) Kontextwissen dann systematisch aufgebaut und von den Lehrplänen eingefordert werden müsste.

<sup>58</sup> Vgl. Führer (Anm. 7), S. 339f. Diese Beobachtung lässt sich neben der genannten Studie auch anhand der Anzahl literaturdidaktischer sowie kinder- und jugendliterarischer Publikationen im Rahmen historischen Lernens aus den letzten Jahren bestätigen.

## Sektion 2: Fächerübergreifendes und fächerverbindendes historisches Lernen und Lehren