

Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik

Zwei Seiten einer Medaille?

In den letzten zwanzig Jahren sind zahlreiche Publikationen erschienen, die sich mit dem Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik beschäftigen.¹ In diesen übernimmt die Geschichtsdidaktik nicht mehr nur eine Vermittlerinnenrolle, sondern widmet sich unter dem Label der ›Geschichtskultur‹ auch dem Umgang mit der Vergangenheit und Geschichte. Damit erweist sie sich gleichsam als ›Schwester‹ der Zeitgeschichte, die eng an die Gegenwart gebunden ist und die ›Erinnerungskultur‹ als Forschungsbereich für sich reklamiert hat.² Gemeinsam ist der Zeitgeschichte und der

-
- 1 Siehe dazu u.a. die Debatte zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe 2/2, 2005, <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005> (letzter Zugriff: 3.8.2022); ferner u.a.: *Hartmut Voit*, Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1, 2002, 7-17; *Marko Demantowsky/Bernd Schönemann* (Hrsg.), *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen, Problemhorizonte, Lernpotentiale*. Bochum/Freiburg 2004; *Christian Heuer*, *Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 3/4, 2005, 170-175; *Michele Barricelli/Julia Hornig* (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung, »Histotainment«? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*. Frankfurt/M. 2008; *Markus Furrer*, *Zeitgeschichte als historische Teildisziplin im Schweizer Geschichtsunterricht. Bestandsaufnahme mit Ausblick*, in: *Ingrid Böhler u.a. (Hrsg.): 7. Österreichischer Zeitgeschichtetag 2008. 1968 - Vorgeschichte - Folgen. Bestandsaufnahme der österreichischen Zeitgeschichte*. Innsbruck 2010, 612-621; *Markus Furrer/Kurt Messmer* (Hrsg.), *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2013; *Christoph Kühberger*, *Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*, in: *Marcus Gräser/Dirk Runnow* (Hrsg.), *Österreichische Zeitgeschichte - Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs*. Wien/Köln/Weimar 2021, 759-782.
 - 2 Zur Bedeutung der Erinnerungskultur für die Zeitgeschichte siehe u.a. *Martin Sabrow*, *Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik*, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe 2/2, 2005, 268-273, <https://doi.org/10.14765/zsf.dok-2004> (letzter Zugriff: 21.8.2022). Martin Sabrow spricht in diesem Zusammenhang der Geschichtsdidaktik allerdings ab, über eine adäquate theoretische Grundlage zu verfügen, indem er meint, »dass die Zeitgeschichtsforschung im Zuge ihrer fachlichen Verbreiterung längst selbst über die geschichtskulturellen Grundlagen ihres Tuns reflektiert und damit der Geschichtsdidaktik das [...] Forschungsfeld entzieht. Der unerwartete Boom der Zeithistorie im Zuge der verstärkten Medialisierung von Erinnerungsdebatten hat das Fach vor 30 Jahren aus seiner Grundlagenkrise herauszuführen geholfen; dieser Boom hat den Zuständigkeitsbereich der Zeitgeschichte zugleich bis in die Gegenwart ausgedehnt und die geschichtsdidaktische Beschäftigung mit dem Geschichtsbewusstsein in eine hoffnungslose Konkurrenzlage gebracht« (Sabrow, *Nach dem Pyrrhussieg*, 270).
- Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Geschichtsdidaktik also das Interesse an der – eng miteinander in Verbindung stehenden – individuellen und kollektiven Verarbeitung von Vergangenheit. Die Frage, wie Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik nun im Detail bzw. im Sinne historischen Lernens zusammengeführt werden können, bleibt aber auch weiterhin nicht vollständig bzw. überzeugend beantwortet. Es scheint daher notwendig, die ausgetretenen Pfade der traditionellen Geschichtsdidaktik zum Teil zu verlassen und einen theoretisch-methodischen Zugang zur Praxis zeitgeschichtlichen Lernens zu entwickeln, der sich an die subjektorientierte Geschichtsdidaktik³ anlehnt und diese noch zusätzlich – unter anderem mit einer ›Anregung zum Müßiggang‹ – erweitert.

Identitätsbildung, Reflexion und Dekonstruktion

Nicht nur die Zeitgeschichte, sondern die Geschichtswissenschaft im Allgemeinen hat ihre Erkenntnisprozesse zu reflektieren und dabei die Aufgabe, in sich geschlossene Geschichtsbilder und Geschichtserzählungen, historische ›Monolithe‹, zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Die Vergangenheit ist nicht unmittelbar zugänglich, weshalb die ›Geschichte‹ nicht ›objektiv‹ die Vergangenheit spiegelt. Ganz im Gegenteil wird sie aus der jeweiligen Gegenwart heraus konstruiert.⁴ Folglich ist Geschichte, wie in der Geschichtswissenschaft inzwischen weitgehend unbestritten, als Konstruktion zu verstehen. Aus dieser Erkenntnis lassen sich drei Überschneidungsbereiche von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik ableiten:

1. Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik stehen in enger Verbindung mit der Identitätsbildung. Darunter ist ein subjektiver Konstruktionsprozess zu verstehen, ›in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt‹, d.h. eine »stimmige Passung« oder »innere Kohärenz« und somit auch »Sinn« suchen.⁵ Das Individuum steht demnach immer in Interaktion mit den »anderen«.⁶ In dieser Interaktion spielt Zeitge-

3 *Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger* (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2015; *Thomas Hellmuth/Christine Ottner-Diesenberger/Alexander Preisinger* (Hrsg.), *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*. Frankfurt/M. 2021.

4 *Max Weber*, Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis [1904], in: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hrsg. von Johannes Winkelmann. 7. Aufl. Tübingen 1988, 156-214; *Hayden White*, *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt/M. 1994, 39, 64-66, 75; *Johannes Fried*, *Wissenschaft und Phantasie. Das Beispiel der Geschichte*, in: *Jahrbuch des Historischen Kollegs* 1996. München 1997, 23-47, hier 36; *Richard J. Evans*, *Fakten und Fiktion. Über die Grundlagen historischer Erkenntnis*. Frankfurt/M./New York 1998, 79.

5 *Heiner Keupp* u.a., *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek/Hamburg 1999, 7.

6 *Edward P. Sampson*, *Celebrating the other. A dialogic account of human nature*. London u.a. 1993, 109; *Stuart Hall*, *Die Frage der kulturellen Identität*, in: ders., *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg 1994, 180-222.

schichte insofern eine Rolle, als sie mit ihren historischen Narrativen ›Identitätsbausteine‹ liefert,⁷ die der individuellen Sinnbildung, damit verbunden auch der Identifikation mit anderen, somit auch einer Gruppe, einer Nation oder supranationalen Gebilden wie etwa der Europäischen Union dienen können. Allerdings ermöglicht die subjektorientierte Geschichtsdidaktik dem Individuum, diese Identitätsbausteine rational und reflexiv in seinen Lebenswelten zu verankern, d.h. diese nicht einfach unhinterfragt zu übernehmen, sondern auch ablehnen zu können. Dazu werden eigene plausible Vorstellungen bzw. Erzählungen über die Vergangenheit entwickelt, diese aber auch immer wieder hinterfragt und gegebenenfalls revidiert.

2. Historische Erzählungen sind also ›Objekt‹ sowohl der Zeitgeschichte als auch der Geschichtsdidaktik: Da zumeist keineswegs einheitliche, sondern – letztlich auch aus der Sozialisation des*der Zeithistorikers*Zeithistorikerin resultierende – unterschiedliche historische Deutungen existieren, muss Zeitgeschichte ihr wissenschaftliches Vorgehen und ihre historischen Darstellungen reflektieren bzw. dekonstruieren. Die Definition der Zeitgeschichte als »Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung«⁸ und somit die Eingebundenheit des*der Zeithistorikers*Zeithistorikerin in den zeitgeschichtlichen Untersuchungsgegenstand macht dies besonders notwendig. Die Geschichtsdidaktik ergänzt die zeitgeschichtliche Reflexion und Dekonstruktion, indem sie diese mit den ihr eigenen theoretisch-methodischen Überlegungen didaktisch aufbereitet und in die Lebenswelt der Lernenden transferiert. Es gilt zum einen, die gesellschaftliche Bedingtheit zeithistorischer Erkenntnisse offenzulegen und bewusst zu machen. Zum anderen sollen auch die Lernenden ihre eigenen Vorstellungen von Vergangenheit – unter anderem wiederum durch Bezugnahme auf zeitgeschichtliche Forschung – ständig hinterfragen, sie mit anderen vergleichen und, falls sie an Plausibilität einbüßen, auch verwerfen bzw. durch andere ersetzen. Letztlich gilt das im ›Beutelsbacher Konsens‹ von 1976⁹ für die politische Bildung formulierte »Überwältigungsverbot« auch für die Zeitgeschichte (die bislang diesen Zusammenhang wohl nur selten hergestellt hat) und die Geschichtsdidaktik: Weder der*die Zeithistoriker*in noch die Geschichtsdidaktik darf Geschichte als Instrumentarium verwenden, um zu manipulieren und zu indoktrinieren. Multiperspektivität ist sowohl für die Zeitgeschichte als auch für die Geschichtsdidaktik ein zentrales Prinzip.
3. Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, die als zentrale Aufgaben die (Selbst-)Reflexion und die Dekonstruktion historischer Erzählungen haben, dienen der gesellschaftlichen Aufklärung bzw. der Gesellschaftskritik. Sie verstehen ›Geschichte‹,

7 Matthias Middell/Monika Gibas/Frank Hadler, Sinnstiftung und Systemlegitimation durch historisches Erzählen: Überlegungen zu Funktionsmechanismen von Repräsentationen des Vergangenen, in: *Comparativ* 20/2, 2000, 7-35.

8 Hans Rothfels, Zeitgeschichte als Aufgabe, in: *Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte* 1/1, 1953, 1-8, hier 2.

9 Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach/Ts. 1996.

wie bereits erwähnt, als Konstruktion, die es zu hinterfragen und zu dekonstruieren gilt, indem sie sie in gesellschaftlichen und lebensweltlichen Kontexten verorten.¹⁰ ›Geschichte‹ bzw. historische Erzählungen lassen sich somit als ›Diskursfragmente‹ betrachten, die sich als Teil von ›Diskurssträngen‹ auf ›Diskursebenen‹ spiegeln. Diskursstränge zeigen, was in der Gegenwart und zu früheren Zeitpunkten über ein bestimmtes wirtschaftliches oder gesellschaftliches Thema gesagt wurde. Unterschiedliche Diskursstränge können sich gegenseitig beeinflussen, stützen oder auch konterkarieren. Diskursstränge finden sich schließlich auf verschiedenen Diskursebenen, etwa in der Politik, den Medien, der Bildung oder im Alltag.¹¹ Demnach sind Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik in gesellschaftliche Diskurse eingebunden und gegebenenfalls – wenn zum Beispiel mit Geschichtspolitik manipuliert und indoktriniert wird – auch dazu angehalten, sich politisch zu äußern. Sie haben ferner die Aufgabe, zur politischen Partizipation anzuregen und diese zu ermöglichen. Letztlich sind Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik einem historischen Lernen verpflichtet, das historisch-politische Sinnbildung und damit auch Identitätsbildung im Sinne einer ›dynamischen Identität‹ ermöglicht. Diese ›dynamische Identität‹ bedarf, wie bereits erwähnt, der Auseinandersetzung mit den anderen. Damit erweist sich auch die Teilnahme am »offenen Diskurs« als notwendig, der als »Abwägen und Zusammenprallen unterschiedlicher Aussagen bzw. als Konsenssuche innerhalb eines vorgegebenen normativen Rahmens zu verstehen« ist. Er umfasst aber »auch so genannte ›Grenzüberschreitungen‹«, d.h. »Aussagen und Handlungen, die angesichts der herrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte als unerhört gelten und Aufsehen erregen«.¹² Zeitgeschichte darf und muss also auch Konventionen durchbrechen, ebenso wie Geschichtsdidaktik die Voraussetzungen für Grenzüberschreitungen schaffen sollte. Folglich bedeutet die Verbindung von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik auf subjektorientierter Basis nicht nur die Schaffung eines (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins oder die Anbahnung von »Orientierungskompetenz«¹³, sondern auch Anregung zur politischen Partizipation.

10 Damit ist nicht die ›De-Konstruktion‹ gemeint, wie es das Kompetenzmodell der Forscher*innengruppe ›Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins‹ (FUER) formuliert, sondern die ›Dekonstruktion‹ im Sinne des Dekonstruktivismus. Siehe dazu u.a.: *Jacques Derrida*, *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt/M. 1976; *Gary S. Schaall/Felix Heidenreich*, *Einführung in die politischen Theorien der Moderne*. Opladen/Farmington Hills 2006, 236f.

11 *Siegfried Jäger*, *Kritische Diskursanalyse*. Eine Einleitung. 7. Aufl. Münster 2015, 76-89.

12 *Thomas Hellmuth*, *Frankreich im 19. Jahrhundert*. Eine Kulturgeschichte. Wien/Köln/Weimar 2020, 22.

13 *Waltraud Schreiber*, *Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz*, in: *Andreas Körber/dies./Alexander Schöner* (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens*. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, 236-264.

Theoretisch-methodische Zugänge

Ein subjektorientiertes zeitgeschichtliches Lernen, das Zeitgeschichte und Geschichts- didaktik miteinander verbindet, bedarf einer Unterscheidung und zugleich einer Verknüpfung von Objekt- und Subjektebene.¹⁴ Die Objektebene bezieht sich auf die Sach- logik und umfasst zum einen fachspezifische Inhalte sowie Fakten und Begriffe, die von der zeitgeschichtlichen Forschung zur Verfügung gestellt werden. Ferner sind auf dieser Ebene sowohl die Methoden und Arbeitstechniken angesiedelt, die die Lernen- den zur Informationsbeschaffung benötigen, als auch jene, die von den Lehrenden verwendet werden. Auf der Subjektebene findet sich dagegen die Lernlogik, die auf den Interessen und Emotionen der Lernenden sowie deren Eingebundenheit in spezi- fische Lebenswelten beruht.¹⁵ Zwischen Objekt- und Subjektebene besteht ein gleich- sam dialektisches Verhältnis: Die Subjektebene verändert sich, wenn historisches Lehren und Lernen lebensweltorientiert auf die Objektebene zugreifen. Wird nämlich die eigene Lebenswelt mit Bezug auf die Vergangenheit bzw. Geschichte reflektiert, können sich Bedürfnisse und Interessen sowie auch Emotionen wandeln. Damit ver- bunden ist wiederum ein partiell anderer Zugriff auf Methoden, Medien und Inhalte. Die Lebensweltorientierung verzahnt auf diese Weise die Gegenwart mit der Vergan- genheit, ermöglicht den Lernenden, sich in der Gesellschaft besser zurechtzufinden und regt idealerweise auch zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft an.¹⁶

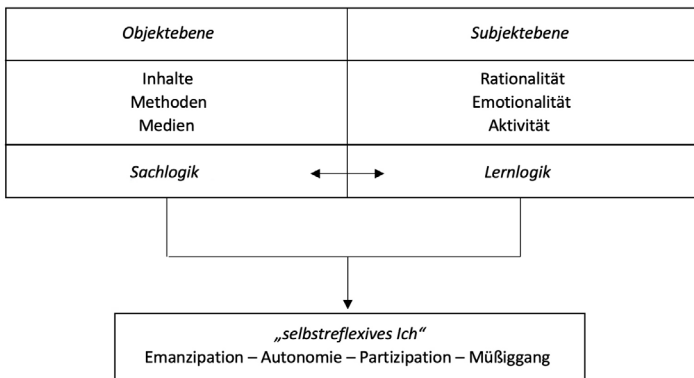


Abb. 1: Die Verbindung von Subjekt- und Objektebene.

14 Peter Schulz-Hageleit, Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens. Frankfurt/M. u.a. 2002, 28, 57f; Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008, 22, 27.

15 Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (wie Anm. 14), 14.

16 Thomas Hellmuth, Eine »liaison dangereuse«? Der Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung als histo- risch-politische Sinnbildung, in: ders. (Hrsg.), Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts. 2017, 38f.

Die Verbindung von Objekt- und Subjektebene ist mit Hilfe der didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung und des konzeptuellen Lernens möglich. Während die Handlungsorientierung, bei der sich die Lernenden selbstständig mit dem Lerngegenstand beschäftigen und dabei affektive und kognitive Lernvorgänge miteinander in Beziehung setzen,¹⁷ weitgehend bekannt ist und daher hier nicht explizit besprochen werden muss, bedarf das konzeptuelle Lernen einer genaueren Erklärung. Beim konzeptuellen Lernen wird der Unterricht mit zentralen, immer wiederkehrenden Begriffen, mit ›Basiskonzepten‹, strukturiert.¹⁸ Diese lassen sich mit leeren bzw. nur partiell gefüllten Gefäßen vergleichen, die – entlang der Behandlung verschiedener historischer Themen – ständig weiter aufgefüllt werden. Die Lernenden verfügen etwa bereits über Vorstellungen zum Konzept ›Freiheit‹, die sozialisiert wurden, subjektiv variieren und oftmals sehr rudimentär sind. Im Laufe des Geschichtsunterrichts kann dieses Konzept mit Hilfe unterschiedlicher historischer Themen, indem etwa der Freiheitsbegriff der Nationalsozialist*innen kritisch betrachtet und dem bürgerlich-demokratischen Freiheitsbegriff gegenübergestellt wird, erweitert und differenziert werden.¹⁹ Basiskonzepte sind also keine eindeutig definierten wissenschaftlichen Schlüsselbegriffe, die es zu lernen und abzuprüfen gilt. Vielmehr erweitert der*die Lernende sein*ihr Verständnis von Basiskonzepten, setzt sie mit anderen in Verbindung und knüpft damit Wissensnetze. Weiterhin bleiben dabei individuelle Vorstellungen erhalten, die gegebenenfalls auch kontrovers diskutiert werden können bzw. müssen.²⁰

Die Verbindung von Objekt- und Subjektebene, somit auch die Erweiterung der individuellen Konzepte, kann als Grundlage für die Entwicklung des sogenannten »selbstreflexiven Ich«²¹ dienen, das sich durch zwei grundlegende Fähigkeiten definiert: Erstens soll es – nicht zuletzt gemäß den oben formulierten Gemeinsamkeiten von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik – die Abhängigkeit seines Denkens und

17 Siehe dazu z.B.: *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (wie Anm. 14), 6-49; *Ulrich Mayer*, Handlungsorientierter Geschichtsunterricht, in: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hrsg.), Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002, 27-37; *Ulrich Mayer*, Handlungsorientierung als Prinzip und Methode historischen Lernens, in: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.), Geschichte und historisches Lernen. Kassel 1995. Allgemein zur Handlungsorientierung siehe *Herbert Gudjons*, Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb. 1996.

18 Zum Lernen mit Konzepten siehe u.a.: *Wolfgang Sander*, Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3., durchges. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008, 95-104; *Thomas Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2014, 224-244; *Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 1, 2016, 3-8.

19 Siehe hierzu etwa das Unterrichtsbeispiel bei *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung (wie Anm. 18), 268-304.

20 Ebd., 224-244; *Hellmuth/Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten (wie Anm. 18), S. 3-8.

21 *Thomas Hellmuth*, Das ›selbstreflexive Ich‹. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: ders. (Hrsg.), Das ›selbstreflexive Ich‹. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 11-20.

Handelns von Sozialisationsprozessen erkennen und diese auch kritisch hinterfragen. Nur auf diese Weise lässt sich individuelle Autonomie erreichen. Zwar kann sich der*die Einzelne den gesellschaftlichen Einflüssen nicht völlig entziehen. Indem er*sie sich aber dieser Abhängigkeit bewusst wird, ist eine zumindest partielle Emanzipation davon möglich. Zweitens bietet dieser Emanzipationsprozess der*dem Lernenden die Möglichkeit, die Lebenswelt, in der die Sozialisation erfolgt, in gesellschaftlicher Verantwortung zu denken und zu gestalten. Dabei bewegt sich der*die Lernende gleichsam in einer »eingezäunten Freiheit«²², die – im Sinne der Aufklärung und der bürgerlich-demokratischen Gesellschaft – weitgehende individuelle Freiheit garantieren soll, ohne die Freiheit des*der anderen einzuschränken. Damit positioniert sich das »selbstreflexive Ich« zwischen einer Vorstellung von Freiheit, die diese nur auf das Individuum bezieht und von der Gesamtgesellschaft loslöst (»egozentrischer Widerstand«), und einer völligen gesellschaftlichen Unterordnung (»subordinierende Anpassung«).²³

Ein Beispiel: Denkmalkultur

Wie auf Basis des oben skizzierten theoretisch-methodischen Zugangs zum (zeit-)historischen Lernen das Zusammenspiel von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik ermöglicht werden kann, sei im Folgenden am Beispiel der Denkmalkultur, explizit mit dem »Mahnmal gegen Krieg und Faschismus« von Alfred Hrdlicka und dem »Mahnmal der österreichischen Opfer der Schoah« von Rachel Whiteread, genauer erläutert. Der Errichtung des Hrdlicka-Mahnmals im Jahr 1988 war eine intensive, zum Teil durch heftige Auseinandersetzungen geprägte fünfjährige Diskussionsphase vorangegangen. Manche der Gegner*innen bedienten sich der Kunst als ein vermeintlich unpolitischer Ort als Gegenargument, zumal sich der Aufstellungsort des Mahnmals in der Nähe der Albertina, einem bedeutenden österreichischen Museum, und der berühmten Wiener Staatsoper befindet. Aber auch weniger konservative und zum Teil nachvollziehbare Kritik wurde geäußert, etwa dass das Mahnmal »allen Opfern von Krieg und Faschismus« gewidmet sei, daher auch einen gefallenen Wehrmachtssoldaten zeige, somit keine differenzierte Erinnerung erlaube und einer undifferenzierten Darstellung von Täter*innen und Opfern entgegenkomme. Anstoß erregte zudem die Darstellung eines knieenden und straßenwaschenden Juden, zumal seine Haltung die Erniedrigung gleichsam wiederbeleben würde. Schließlich war auch der Aufstellungsort des Mahnmals umstritten und ließ moralische Zweifel aufkommen. Auf ihm be-

22 Hellmuth, Frankreich im 19. Jahrhundert (wie Anm. 12), 14-22.

23 Hellmuth, Das »selbstreflexive Ich« (wie Anm. 21), 16f.

fand sich einst der Philipphof, ein Wohn- und Geschäftshaus aus der Gründerzeit, das 1945 bei einem Bombenangriff zerstört worden war. Von den Opfern konnten nur wenige geborgen werden, weshalb der Platz gleichsam als Epitaph betrachtet und daher nicht mehr verbaut werden sollte.²⁴ Das Mahnmal von Whiteread, das von Simon Wiesenthal initiiert worden war und 2000 auf dem Wiener Judenplatz errichtet wurde, kann als eine Ergänzung oder gar als ein Gegenprojekt zum Mahnmal auf dem Albertinaplatz betrachtet werden. Es erinnert nicht wie das Mahnmal von Hrdlicka an »alle Opfer«, sondern allein an die Shoah und somit an eine spezifische Opfergruppe. Unterhalb des Mahnmals befinden sich die Ausgrabungen einer mittelalterlichen Synagoge. Die Außenwände zeigen nach außen gekehrte Bibliothekswände, die unzähligen Bücher lassen sich als Symbol für die große Anzahl der jüdischen Opfer und deren Lebensgeschichten deuten. Der für die Betrachter*innen des Mahnmals sichtbare Buchschnitt erweckt den Eindruck, jedes Buch könne geöffnet und der Lebensweg einzelner Menschen nachverfolgt werden. Somit fordert das Mahnmal zur intensiveren Auseinandersetzung mit den individuellen Schicksalen der Opfer auf.²⁵ Mit Hilfe des konzeptuellen Lernens lassen sich nun diese beiden Mahnmale zur Herausbildung eines ›selbstreflexiven Ich‹ nutzen. Folgende Konzepte finden dabei Verwendung.²⁶ Demokratie, Konflikt, Freiheit, Rassismus, Menschenrechte und Identität. Diese Konzepte lassen sich auf zwei Ebenen – der Zeitgeschichte als Objekt (Objektebene) sowie der Aktivierung des lernenden Subjekts (Subjektebene) – verorten:

1. Die Denkmalkultur nach 1945 ist als Ausdruck einer pluralistischen Gesellschaft, der Demokratie, zu verstehen.²⁷ Die Konzentration auf Konzepte wie Demokratie und Konflikt legt somit auf der Objektebene den Diskurs über die jeweilige Form des Denkens offen, damit verbunden auch das Recht der unterschiedlichen Opfergruppen auf spezifisches öffentliches Erinnern. Damit in Verbindung steht auch die Frage, wer

24 *Ulrike Jenni*, Vorgeschichte und Entwürfe der antifaschistischen Denkmäler in Wien, in: dies. (Hrsg.): Alfred Hrdlicka. Mahnmal gegen Krieg und Faschismus in Wien. Bd. 1. Graz 1993, 83-105; *Matti Bunzl*, On the Politics and Semantics of Austrian Memory: Vienna's Monument against War and Fascism, in: *History & Memory* 7/2, 1996, 7-40; *Heidemarie Uhl*, Die Transformation des »österreichischen Gedächtnisses« in der Erinnerungskultur der Zweiten Republik, in: *Geschichte und Region/Storia e regione* 13/2, 2004, 48-50.

25 *Uhl*, Die Transformation des »österreichischen Gedächtnisses« (wie Anm. 24), 50f.

26 Eine einheitliche wissenschaftliche Verständigung darüber, welche Basiskonzepte sich für das konzeptuelle Lernen besonders eignen könnten, existiert noch nicht. Das hat allerdings den Vorteil der Flexibilität bei der Gestaltung von Lernräumen, die eine Erweiterung und Differenzierung von Konzepten gewährleisten sollen. Zu den unterschiedlichen Vorschlägen für Basiskonzepte siehe v.a.: *Sander*, Politik entdecken (wie Anm. 18), 100-103; *Hellmuth/Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten (wie Anm. 18), 4f.; *Isabella Svacina-Schildt*, Konzeptuelles Lernen weitergedacht. Mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte das Historisch Erzählen und die Subjektorientierung fördern, in: Thomas Hellmuth/Christine Ottnier-Diesenberg/Alexander Preisinger (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. Frankfurt a. M. 2021, 91-107; *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung (wie Anm. 18), 236-244.

27 *Hans-Dieter Schmid*, Denkmäler als Zeugnisse der Denkmalkultur, in: Sabine Horn/Michael Sauer (Hrsg.), *Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen*. Göttingen 2009, 51-60, hier 58f.



Abb. 2: Mahnmal gegen Krieg und Faschismus, Alfred Hrdlicka (1988), Gesamtansicht, Foto: Thomas Hellmuth. An der Stirnseite des Mahnmals befindet sich das »Tor der Gewalt«, das an die Opfer des Nationalsozialismus erinnert. Dabei wird – oft wegen der Vermischung kritisiert – sowohl den Opfern in den Vernichtungslagern und Gefängnissen als auch an die gefallenen Soldaten (rechter Block) gedacht. Hinter dem »straßenwaschenden Juden« (siehe Abb. 3) befindet sich die Skulptur Orpheus betritt den Hades. Diese ist den ermordeten Widerstandskämpfer*innen und jenen gewidmet, die durch den Bombenangriff auf den Philipphof ums Leben kamen. Auf dem Areal des Philipphofs wurde das Mahnmal errichtet. Dahinter befindet sich schließlich der Stein der Republik, in den Auszüge der österreichischen Unabhängigkeitserklärung von 1945 eingraviert sind und der an die Wiederauferstehung der Republik Österreich erinnern soll.



Abb. 3: Figur des ›straßenwaschenden Juden‹, Alfred Hrdlicka (1988), Detail des Mahnmals gegen Krieg und Faschismus, Foto: Thomas Hellmuth. Der ›straßenwaschende Jude‹ steht für die Erniedrigung und Verfolgung der österreichischen Jüdinnen und Juden. Kritisiert wurde daran, dass damit die Demütigung fortgesetzt würde.

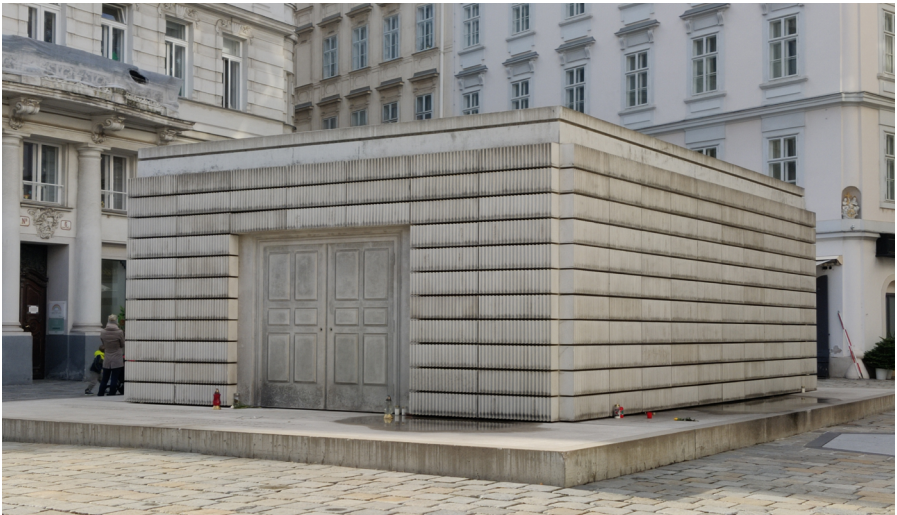


Abb. 4: Mahnmal für die österreichischen jüdischen Opfer der Shoah, Rachel Whiteread (2000), Foto: Thomas Hellmuth. Das Mahnmal konzentriert sich auf die Schicksale einzelner Menschen, die mit Büchern symbolisiert werden, und im Gegensatz zum Mahnmal von Hrdlicka auf eine spezifische Opfergruppe: die jüdischen Opfer der Shoah.

letztlich offiziell als Opfer definiert wird und ob überhaupt alle Opfer die Möglichkeit des öffentlichen Erinnerns in einem angemessenen Ausmaß besitzen.²⁸ Der* die historisch Lernende kann in der Folge ein differenziertes Verständnis von Demokratie entwickeln, zumal deutlich wird, dass sich diese in vielen gesellschaftlichen Bereichen, hier etwa in der Denkmalkultur, spiegelt. Auf der subjektiven Ebene kann dies dazu führen, Demokratie nicht nur mit Wahlen zu verbinden, sondern als ein die ganze eigene Lebenswelt gestaltendes Prinzip zu erkennen.

2. Von den Konzepten Demokratie und Konflikt lässt sich auf das Konzept der Freiheit überleiten, das in den Mahnmalen zumindest implizit verhandelt wird. Auf der Objektebene kann – unter Bezugnahme auf die Aufklärung – der Freiheitsbegriff der bürgerlich-demokratischen Gesellschaft, die »eingezäunten Freiheit«, thematisiert werden. Dafür empfiehlt es sich, auf die Schicksale von Opfern, symbolisiert durch die Bücher bei Whitereads Mahnmal, hinzuweisen oder auch anhand der Darstellung des straßenwaschenden Juden bei Hrdlickas Mahnmal die Verfolgung und Repression zu diskutieren. Als Gegenentwurf zur »eingezäunten Freiheit« steht die »deutsche Idee der Freiheit«²⁹, die auf dem »Konzept eines autoritär geführten Nationalstaates mit demokratischem Zusatz«³⁰ nicht nur den Widerstand gegen den Nationalsozialismus erschwerte, sondern der nationalsozialistischen Ideologie sogar entgegenkam³¹. Neben

28 Hier sei auch auf das Berliner *Denkmal für die ermordeten Juden Europas*, das nach einem langen Diskussionsprozess 2005 eröffnet wurde, hingewiesen. Unter anderem wurde daran kritisiert, dass nicht auch an andere Opfergruppen gedacht wird, obwohl es sich um ein öffentlich finanziertes Projekt handle. Inzwischen hat sich rund um das Areal des Mahnmals ein Denkmalpark entwickelt, der auch an andere Opfer des Nationalsozialismus erinnert.

29 *Wolfgang J. Mommsen*, Die »deutsche Idee der Freiheit«, in: ders.: *Bürgerliche Kultur und politische Ordnung. Künstler, Schriftsteller und Intellektuelle in der deutschen Geschichte 1830-1933*. Frankfurt/Main 2000, 133-157. Freiheit, so die Meinung von Historikern und Staatsrechtlern seit den 1870er Jahren, sei nicht über die repräsentative Demokratie, sondern über ein dualistisches System, über Parlamentarismus und weitgehend unabhängige Staatsbürokratie, zu realisieren. Nur auf diesem Weg sei ein Gleichgewicht von Freiheit und Gebundenheit [...] im Gegensatz zu der mechanistisch-egalitären demokratischen Ideologie westlichen Typs« (Mommsen, Die »deutsche Idee der Freiheit«, 145) zu gewährleisten. Der Begriff des »Volkes« wurde in einem weiteren Schritt mythologisiert und die repräsentative Demokratie in Frage gestellt: »Die Größe eines Volkes sind seine großen Persönlichkeiten; aber diese sind nicht denkbar ohne den Mutterboden der Menge. [...] Was hat das deutsche Volk in diesem wahren und tiefen Sinne zu tun mit jener Versammlung von 397 Männern, die den deutschen Reichstag bilden?« (*Hans Delbrück*, *Regierung und Volkswille*. Eine akademische Vorlesung. 2. Aufl. Berlin 1920 [1. Aufl.: 1914], 42f.) Die »Idee der deutschen Freiheit« überschneidet sich im Übrigen mit der »plebiszitären Demokratie«, die sich in Frankreich als Alternative zur repräsentativen Demokratie entwickelte (*Guy Hermet*, *Les populismes dans le monde. Une histoire sociologique XIX-XX^e siècle*. Paris 2001, 190f.), und verliert damit seine angeblich nationale Einzigartigkeit. Im Zusammenhang mit der »deutschen Freiheit« ließe sich sogar ein Blick auf den umstrittenen Freiheitsbegriff von Martin Luther werfen. Frei sei, so Luther, der Mensch durch seinen Glauben in seinem Inneren. Ansonsten sei er ein Knecht, d.h. dass er sich der Obrigkeit unterordnen müsse. Die Hetze Luthers gegenüber den aufständischen Bauern und seine antisemitischen Ausfälle, resultierend aus seiner allmählich gereiften Überzeugung, dass sich die Juden durch vernünftige Argumente nicht bekehren ließen, können im Kontext dieses Freiheitsbegriffs interpretiert werden. Siehe dazu z.B. *Bernd Roeck*, *Der Morgen der Welt. Geschichte der Renaissance*. München 2017, 738, 784.

30 *Mommsen*, Die »deutsche Idee der Freiheit« (wie Anm. 29), 154.

31 *Hellmuth*, *Historisch-politische Sinnbildung* (wie Anm. 18), 82f.

der Disziplinierung versuchte der Nationalsozialismus aber auch, individuelle Aggressivität freizusetzen, weshalb die »deutsche Jugend nach 1933 in einem permanenten Spannungsfeld zwischen scheinbarer Befreiung und wachsender Reglementierung« lebte.³² Durch die Beschäftigung mit diesen verschiedenen Freiheitsbegriffen – wobei die Thematisierung der »deutschen Freiheit« im Geschichtsunterricht freilich nur in der Sekundarstufe II sinnvoll sein wird – erweitern die Lernenden auf der Subjektebene ihr Freiheitsverständnis und verankern die »eingezäunte Freiheit« in ihrer Lebenswelt. Das Streben nach »transzendentaler Freiheit«³³, die sich durch Grenzenlosigkeit auszeichnet, wird durch die Praktizierung von Freiheit in gesellschaftlicher Verantwortung abgelöst.

3. In diesem Zusammenhang lässt sich auch auf zwei weitere Konzepte, Rassismus und Menschenrechte, überleiten. So ermöglicht die Beschäftigung mit den Mahnmalen auf der Objektebene, Rassismus und Antisemitismus zu definieren, diese zu dekonstruieren und deren Unvereinbarkeit mit den Menschenrechten zu thematisieren. Auf der Subjektebene sind wiederum Erscheinungsformen von Rassismus, Ausländer*innenfeindlichkeit und sozialer Ausgrenzung in der Gegenwart und in den Lebenswelten der Lernenden zu reflektieren. Ferner lassen sich Handlungsoptionen diskutieren, um dagegen aufzutreten. Dabei ist freilich darauf zu achten, dass nicht unzulässige Vergleiche gezogen werden, etwa der Holocaust mit der heutigen Migrationspolitik gleichgesetzt wird. Durch die Zusammenführung der Subjekt- und Objektebene zeigen sich zudem Parallelen zum Kulturrassismus³⁴ und zur identitären Ideologie³⁵, die – insbesondere über moderne Medien – Eingang in die Lebenswelten der Lernenden finden.
4. Schließlich erlaubt die Beschäftigung mit den Mahnmalen von Hrdlicka und Whiteread auch eine Auseinandersetzung mit dem Basiskonzept der Identität. Auf der Objektebene kann damit die Erinnerungs- bzw. Geschichtskultur als wichtiges Instrument zur Konstruktion »kollektiver Erinnerungen«³⁶ bzw. eines »kollektiven Gedächtnisses«³⁷ bewusst gemacht und dekonstruiert werden. In diesem Zusammenhang sind die Mahn-

32 Hans-Ulrich Thamer, *Der Nationalsozialismus*. Stuttgart 2002, 266.

33 Johann Friedrich Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Kurt Beutler/Detlef Horstler (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik*. Stuttgart 1996, 45-60, hier 48f.

34 Verena Stolcke, Kultureller Fundamentalismus, in: Wolf Lindner (Hrsg.), *Die Wiederkehr des Regionalen. Über neue Formen kultureller Identität*. Frankfurt/M./New York 1994, 37-59; Pierre-André Taguieff, *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris 1987; Thomas Hellmuth, Was bedeutet Rassismus eigentlich?, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 49, 2021, 6f.

35 Julian Bruns/Kathrin Glösl/Natascha Stropp, *Die Identitären*. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster 2016; Thomas Hellmuth, Right-Wing Populism as the New Mainstream?/Neue Mitte rechts außen?, in: *Public History Weekly* 4/33, 2016, <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2016-7268>; Ralf Fücks/Christoph Becker (Hrsg.), *Das alte Denken der Neuen Rechten*. Die langen Linien der antiliberalen Revolte, Bonn 2020.

36 Maurice Halbwachs, *Mémoire collective*. Édition critique établie par Gérard Namer. 2. Aufl. Paris 1997.

37 Jan Assmann, *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: ders./Tonio Höscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt/M. 1988, 9-19.

male von Hrdlicka und Whiteread als »Diskursfragmente« zu bezeichnen, die – wie bereits im Zusammenhang mit historischen Erzählungen erwähnt wurde – in mehrere, miteinander verschlungene Diskursstränge eingeflochten sind. So sind die Mahnmale etwa Bestandteil eines Diskursstranges, der sich der Diskussion über eine angemessene Erinnerung an die Shoah widmet. Dieser ist wiederum mit anderen Diskurssträngen verknüpft, etwa mit der Diskussion über die Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen. In Österreich spielt dabei die sogenannte »Opferthese«, die eine Mitschuld von Österreicher*innen leugnet,³⁸ eine zentrale Rolle. Schließlich lassen sich Diskursstränge auf verschiedenen Diskursebenen – etwa in der Politik, den Medien, der Wissenschaft, der Bildung oder im Alltag – verorten. Während etwa auf der Diskursebene der Wissenschaft die »Opferthese« bereits früh in Zweifel gezogen wurde, blieb diese in der österreichischen Politik bis Ende der 1980er Jahre relativ unangefochten.

Die Diskursanalyse verdeutlicht, dass Erinnern gleichsam ein »Kind« seiner Zeit ist. Bei den Mahnmalen von Hrdlicka und Whiteread lässt sich dies etwa an deren unterschiedlicher Fokussierung auf Opfergruppen zeigen. Während Hrdlicka »allen Opfern« gedenkt und diese in seinem Denkmalensemble symbolisch gleichsam in »Prototypen« verdichtet, konzentriert sich Whiteread auf das Schicksal einzelner Menschen, das sie mit Büchern symbolisiert. In diesem Zusammenhang erlaubt das Konzept der Identität eine »doppelte Subjektorientierung«³⁹, die sich sowohl auf der Objekt- als auch auf der Subjektebene manifestiert. Auf der Objektebene rückt die doppelte Subjektorientierung den handelnden Menschen als Untersuchungsobjekt ins Zentrum der historischen Analyse, etwa die Opfer der Shoah, aber auch die Täter*innen. Indem etwa noch lebende Zeitzeug*innen interviewt oder bereits vorhandene Videointerviews didaktisch aufbereitet werden, kann die abstrakte Geschichte, unter anderem durch die Aktivierung von Emotionen, anschaulicher bzw. »greifbar« gemacht werden. Dahinter steckt keineswegs der Versuch, die Betroffenheitspädagogik der 1980er Jahre zu reaktivieren. Vielmehr soll zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand eine Beziehung hergestellt werden. Damit ist bereits die Subjektebene angesprochen, auf der Erinnerung für die eigene Sinnstiftung und Identitätsbildung genutzt wird. Der*die Lernende konstruiert etwa im Zusammenhang mit den Mahnmalen historische Erzählungen, stellt diese aber auch immer wieder infolge der Interaktion mit den anderen und der Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlicher Forschung in Frage.

38 Zur »Opferthese« siehe u. a. *Oliver Rathkolb*, *Die paradoxe Republik. Österreich 1945-2005*. Wien 2005, 47-49, 371-377.

39 *Ottmar Fuchs*, *Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz*, in: ders./Reinhold Boschki/Britta Frede-Wenger (Hrsg.), *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*. Münster/Hamburg/London 2001, 309-345; *Thomas Hellmuth*, *Subject Orientation/Subjektorientierung*, in: *Public History Weekly* 7/29, 2019, <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2019-14596>.

Tabelle 1: Historisch-politisches Erinnerungslernen am Beispiel der Denkmalkultur

Konzept	Demokratie und Konflikt
Objektebene	Diskurs über Formen des Gedenkens, Recht verschiedener Opfergruppen auf öffentliches Erinnern, Möglichkeiten des Erinnerns für alle Opfergruppen, Definition von Opfern
Subjektebene	Demokratie als Prinzip, das die ganze Lebenswelt umfasst
Konzept	Freiheit
Objektebene	Verfolgung und Repression, bürgerlich-demokratischer Freiheitsbegriff (›eingezäunte Freiheit‹), ›deutsche Idee der Freiheit‹, Freiheit als individuelle Aggressivität
Subjektebene	Erweiterung der Vorstellung der ›transcendentalen‹ bzw. grenzenlosen Freiheit durch die Freiheit in gesellschaftlicher Verantwortung
Konzept	Rassismus und Menschenrechte
Objektebene	Definition und Dekonstruktion von Rassismus und Antisemitismus, Menschenrechte, Kulturrassismus und Neue Rechte
Subjektebene	Erscheinungsformen von Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und sozialer Ausgrenzung in der Gegenwart und in den Lebenswelten, Handlungsoptionen
Konzept	Identität
Objektebene	Erinnerungs-/Geschichtskultur als Instrumentarium zur Konstruktion von ›kollektiver Identität‹, Einbettung von Mahnmalen in gesellschaftlichen Kontext/gesellschaftliche Diskurse, Erinnern als ›dynamisches Erinnern‹, Lebensgeschichten von Opfern und Täter*innen
Subjektebene	Konstruktion historischer Erzählungen durch das lernende Subjekt, Reflexion über die eigenen Erzählungen und deren Dekonstruktion, Reflexion über die Bedeutung von Erinnerung für die eigene Sinn- und Identitätsbildung

Dabei werden drei Aspekte beim Umgang mit Vergangenheit, auf die Jürgen Reulecke hingewiesen hat, deutlich:⁴⁰ Erstens haben wir – in Form offizieller Geschichtskonstruktionen – Geschichte. Zweitens sind wir Geschichte, indem wir durch unser Herkommen und die Überlieferungen unserer Vorfahr*innen sozialisiert werden und eigene Erfahrungen mit Vergangenheit bzw. Geschichte verarbeiten. Drittens verkörpern wir auch Geschichte, womit gemeint ist, dass wir von langfristig wirksamen, zum Teil über Generationen vererbten und zum Teil unbewussten Verletzungen und Traumata, die rational nur schwer zu erfassen sind, geprägt sind. Dazu zählen im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und der Shoah die Traumata der Überlebenden und ihrer Nachkomm*innen. Ebenso wirkt der Nationalsozialismus, etwa in Form von Schuldgefühlen oder auch Abwehrreaktionen, bei den Nachkomm*innen von Täter*innen nach.

Erinnerungslernen: die Ausdehnung der zeithistorischen Grenzen

Die Zeitgeschichte hat den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in vier Phasen eingeteilt, wobei diese im Vergleich mit der Bundesrepublik Deutschland in Österreich zum Teil zeitverzögert stattfanden.⁴¹ So lässt sich die Phase der gerichtlichen Verfolgung in beiden Ländern in die Jahre 1945 bis 1949/50 einordnen. Allerdings erstreckte sich in Österreich die Phase der Vergangenheitspolitik bis in die 1980er-Jahre. Dabei spielte nicht nur die Verdrängung der Vergangenheit, sondern auch die bereits erwähnte ›Opferthese‹ eine zentrale Rolle. Erst Mitte der 1980er Jahre, beginnend mit der Waldheim-Affäre⁴² und gefolgt von der Wahl des Rechtspopulisten Jörg Haider zum Obmann der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ), setzte die Phase

40 Wissenschaftler aus der Kriegskindergeneration als Zeitzeugen. Peter Maser, Konrad Jarausch und Jürgen Reulecke im Gespräch mit Barbara Stambolis, kommentiert von Heide Glaesmer, in: *Totalitarismus und Demokratie* 15, 2018, 233-262, hier 244f.

41 *Norbert Frei, 1945 und Wir. Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen.* München 2005.

42 Bei der Waldheim-Affäre ging es um die mögliche Beteiligung des ehemaligen UN-Generalsekretärs Kurt Waldheim. Dieser bewarb sich 1986 als Kandidat der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) für das Amt des österreichischen Bundespräsidenten. Während des Wahlkampfes tauchten Hinweise auf, die eine Beteiligung Waldheims als Offizier der Wehrmacht an nationalsozialistische Kriegsverbrechen auf dem Balkan vermuten ließen. Waldheim hatte in seiner Autobiographie die Zeit zwischen 1942 und 1944 ausgeklammert und bestritt die Vorwürfe. Eine internationale Historikerkommission, die von der österreichischen Regierung eingesetzt wurde, konnte keine Verbrechen nachweisen. Kritisiert wird aber bis heute sein Verhalten (›Ich habe im Krieg nichts Anderes getan als meine Pflicht erfüllt‹) und die zum Teil antisemitischen Reaktionen österreichischer Politiker. Siehe dazu u.a.: *Rathkolb, Die paradoxe Republik* (wie Anm. 38), 388-392; *Waldheims Walzer* (Österreich 2018, Regie: Ruth Beckermann); *Barbara Hanke, Last Exit Present? ›Waldheim's Waltz‹ / Letzte Ausfahrt Gegenwart? ›Waldheims Walzer‹*, in: *Public History Weekly* 7/4, 2019, <https://doi.org/10.1515/phw-2019-13305>.

der Vergangenheitsbewältigung ein. Die bis dato kaum aufgearbeitete NS-Vergangenheit wurde nun zunehmend in der Öffentlichkeit diskutiert. Ende der 1980er Jahre verwarf schließlich die österreichische Regierung offiziell die Opferthese. Daraufhin folgte die Phase der Vergangenheitsbewahrung. Seitdem wird nicht mehr darüber diskutiert, ob überhaupt an die nationalsozialistischen Verbrechen erinnert werden soll, sondern in welcher Form daran gedacht werden kann. Das ›Mahnmal gegen Krieg und Faschismus‹ von Hrdlicka und das ›Mahnmal für die österreichischen jüdischen Opfer der Schoah‹ von Whiteread lassen sich in diese vierte Phase einordnen. Dabei wird die Dynamik des Erinnerns deutlich, die sich in einem Paradigmenwechsel ausdrückt: Während Hrdlicka auch dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus gedenkt, der politisch im Übrigen auch für die Opferthese instrumentalisiert wurde und den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit lange Zeit dominierte, wurde dieser seit den 1980er Jahren zunehmend von der Erinnerung an den Holocaust abgelöst.⁴³

Werden nun Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik mit Hilfe der Subjektorientierung miteinander verknüpft, muss den vier Phasen eine fünfte, die ›Phase des Erinnerungslernens‹, hinzugefügt werden. Diese hat zum einen die Aufgabe, Selbstreflexion zu ermöglichen bzw. – um im geschichtsdidaktischen Sprachduktus zu bleiben – die Entwicklung eines ›(selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins‹ zu unterstützen. Zum anderen bedeutet Lernen über den Nationalsozialismus und den Holocaust bzw. die Shoah aber auch, Erkenntnisse zu gewinnen, die – ganz im Sinne des ›selbstreflexiven Ich‹ – einen kritischen Blick auf gegenwärtige Phänomene erlauben sowie die Bereitschaft und die Fähigkeiten zur politischen Partizipation, im Sinne eines ›aktiven Subjekts‹, fördern. Dazu sind die didaktischen Prinzipien des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs⁴⁴ zu berücksichtigen, die den Lernenden Parallelen und Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart entdecken und dabei die Bedeutung der Vergangenheit für die eigene Lebenswelt erkennen lassen.

In diesem Zusammenhang bedeutet im Übrigen die Historisierung des Holocaust, die aus dem Verschwinden der Zeitzeugen und Zeitzeuginnen resultiert, eine didaktische Herausforderung. Tritt doch neben den direkten historischen Bezugspunkt, den Nationalsozialismus, zunehmend die Gleichsetzung des Holocaust mit Verbrechen gegen die Menschlichkeit im Allgemeinen.⁴⁵ Erinnerungslernen muss daher einen Ausgleich zwischen historischer Bezugnahme und gegenwärtiger Zuschreibungen finden.

43 *Heidemarie Uhl*, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese, in: Monika Flacke (Hrsg.), *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*. Mainz 2004, 481-508.

44 *Hellmuth*, *Historisch-politische Sinnbildung* (wie Anm. 18), 247-251.

45 *René Mounajed*, »Holocaust-Education« und Menschenrechtserziehung im Geschichtsunterricht, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012, 263-289, hier 263-266, 286f.

Dabei kann die Verbindung von Objekt- und Subjektebene, wie sie oben am Beispiel der Mahnmale von Hrdlicka und Whiteread skizziert wurde, hilfreich sein: Auf der Objektebene wird der Bezug zu den historischen Ereignissen hergestellt, auf der Subjektebene bringen die Lernenden diese mit ihrer eigenen Lebenswelt in Verbindung und entwickeln einen differenzierenden Blick auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Frage, ob »die Zeit des Nationalsozialismus [...] immer weniger als Epoche der Zeitgenossenschaft angesehen werden kann«,⁴⁶ stellt sich damit im Übrigen nicht mehr. Durch die Subjektorientierung, die historische Bezüge und gegenwärtige Deutungen differenzierend miteinander verbindet, bleibt der Nationalsozialismus weiterhin in der Lebenswelt der jeweils »Mitlebenden« verankert.

Die Betonung der Konstruktion, Reflexion und Dekonstruktion von Geschichte bzw. historischer Erzählungen sowohl auf der Objekt- als auch auf der Subjektebene wirft somit ein neues Licht auf die »Zeit der Zeitgeschichte«, die sich nach Martin Sabrow »in einem undefinierten Zustand«⁴⁷ befinde. Sie ist zwar fluid, stellt aber, auch wenn sich die Zeitgeschichte mit der »Epoche der Mitlebenden« beschäftigt, nicht nur ein ständig in die Zukunft schreitendes historisches Konstrukt dar. Vielmehr umfasst sie im Sinne des »Erinnerungslernens« auch weiter zurückliegende Epochen, zumal diese als kollektiv verfügbare »Identitätsbausteine« dienen, für Geschichtspolitik instrumentalisiert sowie auf subjektiver Ebene in Sinn- und Identitätsbildungsprozesse integriert werden. So ist etwa Karl der Große durchaus Thema der Zeitgeschichte, zumal etwa dessen Vereinnahmung als Wegbereiter Europas einer Dekonstruktion bedarf.⁴⁸ Zeitgeschichte überschreitet also die Grenzen der »Epoche der Mitlebenden«, indem sie sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft blickt.

Anregung zum Müßiggang

Historisches Lernen im Allgemeinen, insbesondere aber das zeitgeschichtliche Lernen wird gewöhnlich mit einer direkten gesellschaftlichen bzw. sozialen Funktionalisierung verbunden. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren und zu kritisieren, politisch zu partizipieren und auf diese Weise letztlich zur Schaffung einer besseren Welt bzw. zur Weiterentwicklung der Demokratie beizutragen. Diesem Ziel historischen Lernens ist freilich nicht zu wider-

46 Markus Furrer, Grundfragen und Themen der Zeitgeschichte, in: ders./Messmer (Hrsg.), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (wie Anm. 1), 29.

47 Martin Sabrow, Die Zeit der Zeitgeschichte. Göttingen 2012, 7.

48 Johannes Fried, Karl der Große. Gewalt und Glaube. München 2013, 626f.

sprechen. Dennoch stellt sich die Frage, ob ein geradezu hektisches Funktionalisieren historischen Lernens den Ansprüchen einer historisch-politischen Sinnbildung, wie sie in diesem Beitrag am Beispiel der Verbindung von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik vorgeschlagen wird, ausreicht. Es ließe sich nämlich – vielleicht etwas überspitzt formuliert – einwenden, dass herkömmliche Konzepte historischen Lernens einer Gesellschaft dienen, die auf der oft kritisierten neoliberalen ›Verwertungs-‹ und ›Leistungslogik‹ beruht. Damit in Verbindung steht auch die sogenannte ›empirische Wende‹ in der Geschichtsdidaktik, die historische Lernprozesse durch Messungen zu erfassen versucht. Alles Gelernte soll folglich messbar und direkt verwertbar sein, womit »ein bestimmtes – aus aufgeklärter Perspektive gleichsam eingeschränktes, wenn nicht ›amputiertes‹ – Menschenbild« auf die Lernenden übertragen wird, »ohne bestimmte spezifische, aus ihren Lebenswelten resultierende Bedürfnisse zu berücksichtigen. Dazu gehören insbesondere das Ausleben und der Umgang mit Emotionen sowie das Bedürfnis des individuellen Rückzugs in einen von ›Zweckrationalität‹ befreiten Raum.«⁴⁹ Tatsächlich ist die bürgerlich-demokratische, auf den Ideen der Aufklärung beruhende Gesellschaft nicht allein durch Individualismus, Rationalismus und Funktionalismus geprägt, sondern auch durch kontrollierte Emotionen sowie einem damit verbundenen Müßiggang, der mit dem Rückzug ins Private verbunden ist. Letztlich stehen sich Privates und Öffentlichkeit nicht diametral gegenüber, sondern ergänzen einander.⁵⁰ Diente der Müßiggang zunächst allein der männlichen Regeneration, so hat er sich inzwischen zwar allgemein als erstrebenswert durchgesetzt, ohne aber letztlich den gleichen Wert wie das Postulat der Leistung zu besitzen.

Daher bedeuten die skizzierte Subjektorientierung und Herausbildung des ›selbst-reflexiven Ich‹, den* die Lernenden auch zum ›historischen Müßiggang‹ bzw. zur – zumindest aus der Perspektive der Leistungsgesellschaft – gesellschaftlich funktionslosen Beschäftigung mit (Zeit-)Geschichte anzuregen.⁵¹ »Chill your history base!«, ließe sich als didaktisches Prinzip formulieren, wobei dieses ›Abhängen‹ mit Geschichte bei genauerer Betrachtung in enger Verbindung mit Emanzipation, Autonomie und Partizipation, d.h. dem ›selbstreflexiven Ich‹ steht. Nicht auf direktem Weg, sondern über den Umweg der zweckbefreiten und freudvollen Beschäftigung mit Geschichte, damit

49 Thomas Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik, in: Judith Breitfuß/ders./Isabella Svacina-Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M. 2021, 16–58, hier S. 54.

50 Siehe dazu u.a.: Georg Schmidt, Wandel durch Vernunft. Deutsche Geschichte im 18. Jahrhundert. München 2009, 335; Angela Borgstedt, Das Zeitalter der Aufklärung. Darmstadt 2004, 57f.; Michael Hofmann, Aufklärung. Tendenzen – Autoren – Texte. Stuttgart 1999, 23.

51 Thomas Hellmuth, National Integration and the Idea of ›Zweckrationalität‹. ›Public History‹ and History Teaching in the second Republic of Austria, in: Marko Demantowsky (Hrsg.), Public History and School. International Perspectives. Berlin/Boston 2018, 152–161, hier 159f.; Thomas Hellmuth, Public History und Geschichtsunterricht, in: Marion Großmann u.a. (Hrsg.), Go Public! Zugänge zur Public History. Wiesbaden 2022 (im Druck).

in Verbindung etwa auch mit Literatur⁵² und Kunst⁵³ können gesellschaftliche Strukturen und Probleme offengelegt, deren Bedeutung für die eigene Lebenswelt erkannt sowie Kritik entwickelt und zur gesellschaftliche Partizipation angeregt werden.⁵⁴ Es braucht dann keine*n Lehrmeister*in und auch keine*n Moderator*in, die*der dazu anleitet, wie mit der Vergangenheit und der Geschichte ›richtig‹ umgegangen werden soll. Vielmehr erlaubt es das ›selbstreflexive Ich‹, bereits bestehende Konzepte selbstständig zu erweitern und Wissensnetze immer enger zu knüpfen, indem es »aktiv in Interaktion mit der Umwelt tritt« und »entsprechend seinen ›inneren‹ Bedingungen gegenüber den ›äußeren Bedingungen‹ handelnd und dabei lernend agiert«. ⁵⁵ Dabei bildet und erweitert der*die Lernende seine*ihre »kognitive[n] Strukturen«, worunter »ein Gefüge von Begriffen, Operationen und Schemata« zu verstehen ist, »das, im Bewusstsein [...] verankert, [...] für künftige Erkenntnis- und Denkkakte und Handlungen bereit« steht.⁵⁶ Der*die Lernende besitzt somit ein kognitives Instrumentarium, um Erfahrungen sinnvoll zu ordnen und zu strukturieren. Gelingt dies nicht und es entstehen kognitive Dissonanzen, muss die kognitive Struktur erweitert werden.⁵⁷

Ein idealtypisches Szenario aus dem Bereich der Kunst, das mit der Erweiterung des Konzepts Rassismus und somit eng mit (Zeit-)Geschichte verbunden ist, soll dieses auf dem didaktischen Prinzip des Müßiggangs beruhende Lernen illustrieren: Der*die Besucher*in, der*die aus Freude an Malerei eine Kunstausstellung zur Klassischen Moderne besucht, entdeckt ein Gemälde des Schweizer Malers Félix Vallotton mit dem Titel *La Blanche et la Noire* (1913). Darauf ist eine weiße Frau abgebildet, die sich nackt und mit geschlossenen Augen auf einem Bett ausruht und von einer sitzenden schwarzen Frau betrachtet wird. Beide scheinen in einem gleichberechtigten Verhältnis zueinander zu stehen (Abb. 5). Zur Entstehungszeit des Gemäldes war eine solche

52 Zur Literatur als gesellschaftskritisches Medium, als Medium, das – wie etwa die Konkrete Poesie zeigt – auf lustvolle Weise selbst zur Reflexion anregt, siehe u.a.: Sabine Zelger/Stefan Krammer (Hrsg.), *Literatur und Politik im Unterricht*. Schwalbach/Ts. 2015; Ekkehart Krippendorf, *Politische Interpretationen*. Shakespeare, Stendhal, Balzac, Wagner, Hašek, Kafka, Kraus. Frankfurt/M. 1990; Werner Wintersteiner, »Verstehen und Selbstvergewisserung« – Literaturdidaktik und Gesellschaftskritik, in: Daniela A. Frickel/Jan Boelmann (Hrsg.), *Literatur – Lesen – Lernen*. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/M. 2013, 413-430.

53 Für die Kunst als Pendant zur Literatur als »Medium zur Wahrheitsfindung« (Krippendorf, *Politische Interpretationen*, S. 9) siehe z.B. Ines Kleesattel, *Politische Kunst-Kritik. Zwischen Rancière und Adorno*. Wien/Berlin 2016.

54 Hellmuth, *Fröhlicher Eklektizismus* (wie Anm. 49), 40f.

55 Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 15. Aufl. Reinbek/Hamburg 2007, 94.

56 Walter Gagel, *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. 2. Aufl. Opladen 2000, 224. Siehe dazu auch Thomas Bernhard Seiler (Hrsg.), *Kognitive Strukturiertheit. Theorien, Analysen, Befunde*. Stuttgart 1973; Hilke Günther-Arndt, *Historisches Lernen und Wissenserwerb*, in: dies. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, 42-44.

57 Gerd Mietzel, *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 7., korrig. Aufl. Göttingen 2003, 73; Hans Lenk, *Bewusstsein als Schemainterpretation. Ein methodologischer Interpretationsansatz*. Paderborn 2004, 88. Zur kognitiven Dissonanz siehe Leon Festinger, *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern/Stuttgart/Wien 1978.

Darstellung durchaus eine Provokation, zumal schwarze Frauen – insbesondere in der klassizistischen Malerei – bislang vor allem in dienender Rolle dargestellt wurden. Möglicherweise wird vom*von der Besucher*in die Anspielung auf das berühmte Gemälde *Olympia* (1863) von Édouard Manet (Abb. 6), das selbst einen Skandal hervorgerufen hatte, erkannt. Dieser Skandal entzündete sich unter anderem an der Darstellung der abgebildeten Frauenfigur, die deutlich als Manets Modell Victorine Meurand erkennbar war. Nicht die Nacktheit an sich, die in der klassizistischen Malerei geradezu als Motiv erwartet wurde, war der Anstoß heftiger Kritik, sondern die realistische Darstellung der abgebildeten, als Prostituierte interpretierbaren Frau. Letztlich ging es um die Frage, ob denn Wahrheit und Realismus in der Malerei übereinstimmen können bzw. sollen.⁵⁸ Auch wenn bei unserem*unserer Betrachter*in des Gemäldes von Vallotton diese Frage vermutlich kaum präsent ist, findet er*sie dennoch eine Verbindung zwischen den beiden Gemälden: Manet stellt wie selbstverständlich ein schwarzes Dienstmädchen dar, womit er – trotz seiner Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft – den Rassismus des 19. Jahrhunderts nicht hinterfragt. Im Gegensatz zu Manet setzt Vallotton der weißen Nackten eine schwarze Frau gegenüber, die – durch ihre Körperhaltung und das Rauchen einer Zigarette – Selbstbewusstsein ausstrahlt und somit als gleichberechtigt anerkannt wird.⁵⁹

Vallottons Gemälde kann beim*bei der Betrachter*in eine kognitive Dissonanz hervorrufen, zumal Rassismus über Generationen als kollektiver Identitätsbaustein bis in die Gegenwart überliefert wurde.⁶⁰ Die Darstellung zweier gleichberechtigter Frauen, die heute (im Übrigen ebenso wie die mögliche Anspielung Vallottons auf eine lesbische Beziehung) als selbstverständlich wahrgenommen werden sollte, lässt sich in diesem Fall aber nicht in die eigene kognitive Struktur einordnen bzw. assimilieren. Die Folge ist entweder eine Verdrängung des gefühlten Widerspruchs oder Akkommodation, d.h. die Erweiterung der Wahrnehmungsschemata.⁶¹ Der *die Betrachter*in könnte sich aber auch in seiner*ihrer Kritik am Rassismus bestätigt fühlen und sein*ihr bereits vorhandenes Wissen darüber durch die historische Kontextualisierung der Gemälde erweitern.

In beiden Fällen, so lässt sich das angenommene Szenario des historischen Lernens durch Müßiggang weiterführen, ließe sich das individuelle Wissensnetz, das durch konzeptuelles Lernen ständig geknüpft wird, durch einen anderen Anlass noch enger knüpfen. Angeregt durch das Lesen eines Zeitungsartikels, kann etwa die Beschäftigung mit neuen Museumskonzepten, die seit einigen Jahren zum Teil heftig diskutiert werden

58 Henri Zerner, *Le regard des artistes*, in: Alain Corbin (Hrsg.), *Histoire du corps*. Bd. 2: *De la Révolution à la Grande Guerre*. Paris 2005, 85-117, hier 109; Hellmuth, *Frankreich im 19. Jahrhundert* (wie Anm. 12), 189.

59 Klaus Albrecht Schröder (Hrsg.), *Van Gogh, Cézanne, Matisse, Hodler*. Die Sammlung Hahnloser. München 2020.

60 Ibram X. Kendi, *Gebrandmarkt*. Die wahre Geschichte des Rassismus in Amerika. München 2017, 19.

61 Festinger, *Theorie der kognitiven Dissonanz* (wie Anm. 57). Zur ›Assimilation‹ und ›Akkommodation‹ siehe Jean Piaget, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart 1975.



Abb. 5: La Blanche et la Noire, Félix Vallotton (1913), Sammlung Hahnloser-Jaeggli Stiftung, Winterthur, Heritage Images, Fine Art Images, akq-images.

und unter anderem auch die Dominanz ›weißer‹ Kunst kritisieren,⁶² die Aufmerksamkeit auf die afroamerikanische Künstlerin und politischen Aktivistin Faith Ringgold lenken. Diese spielt wie Vallotton mit ihrem Siebdruck *Jo Baker's Birthday* (1993) auf Manets *Olympia* an, indem sie das Motiv allerdings völlig umkehrt. Eine halbnackte schwarze Frau, Josephine Baker, liegt nun lachend auf einem Bett, während im Hintergrund eine weiße Dienerin mit dem Decken eines Esstisches beschäftigt ist (Abb. 7). Freilich steht Josephine Baker nicht zufällig im Mittelpunkt des Kunstwerkes. Als Tänzerin in Revuen hatte sie in den USA erste Erfolge und wurde seit 1925 in Paris mit dem Solostück *Mädchen mit dem Bananenröckchen* berühmt. In diesem Solostück, in dem sie halbnackt tanzte, finden sich weniger sexuelle Anspielungen als vielmehr Versuche, Sexismus und rassistische Vorurteile mit Hilfe von Humor zu entlarven. Baker, die 1931 die französi-

62 Stefan Heidenreich/Magnus Resch, Schluss mit der Exklusivität!, in: Die Zeit 45, 30.10.2019; Christian Kaspar Schwarm, Kunst für alle? Ja, aber so nicht!, in: Die Zeit 46, 7.11.2019; Michael Wurmitzer, Geht's Picasso an den Kragen? Mit Spatzen auf Kanonen schießen, in: Der Standard, 22.11.2019, <https://www.derstandard.at/story/2000111354692/gehts-picasso-an-den-kragen-mit-spatzen-auf-den-kanon> (letzter Zugriff: 3.8.2022).



Abb. 6: Olympia, Édouard Manet (1863), Öl auf Leinwand, Paris, Musée d'Orsay, akg-images.

sche Staatsbürgerschaft annahm, schloss sich im Zweiten Weltkrieg der französischen Resistance an und engagierte sich gegen Rassismus, unterstützte dabei die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung und gründete eine ›Regenbogenfamilie‹, indem sie zwölf Waisenkinder aus unterschiedlichen Ländern adoptierte.⁶³ Erst kürzlich wurde sie – im Übrigen als erste schwarze Frau – von der Französischen Republik für ihren Einsatz gegen Rassismus und Demokratie durch die Überführung ihrer sterblichen Überreste in den Panthéon, die nationale Ruhmeshalle Frankreichs, geehrt.

Die einem ›historischen Müßiggang‹ entspringende Auseinandersetzung mit den drei Kunstwerken ermöglicht es dem*der Ausstellungsbesucher*in, auf der Objekt-ebene einen Bogen von der Kritik an traditionellen rassistischen Vorurteilen, die sich seit dem 18. Jahrhundert infolge eines Widerspruchs der Aufklärung herausgebildet haben,⁶⁴ bis hin zur gegenwärtigen und zum Teil heftig diskutierten identitätspoliti-

63 Matthias Waechter, *Geschichte Frankreichs im 20. Jahrhundert*. München 2019, 190.

64 Der von Aufklärung postulierte Rationalismus, der den modernen Wissenschaften zugrunde liegt, strebte danach, die Stellung des Menschen in der Natur zu bestimmen. Mensch und Tier wurden beobachtet, verglichen und letztlich durch Messungen kategorisiert. Dabei lieferte unter anderem die Altertumskunde, die sich seit Ende des 18. Jahrhunderts etablierte, die ›Messlatte‹, zumal die antike Ästhetik als Idee der Vollkommenheit interpretiert wurde (George L. Mosse, *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Frankfurt/M. 1990, 29). Zudem bemächtigte sich der Rassismus des bürgerlich-aufgeklärten Gesellschaftsmodells, das den Staat als ›Gärtner‹ und die Gesellschaft als idealen Garten verstand, in dem jeden Pflänzchen sorgfältig herangezogen werden sollte. Die Aufzucht von Pflanzen legte letztlich auch Beseitigung von ›Schädlingen‹ nahe (Zygmunt Baumann, *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg 1992, 35f.).



Abb. 7: Jo Baker's Birthday, Faith Ringgold (1993), Acryl auf Leinwand mit gefärbtem und bedrucktem Stoff, Saint Louis Art Museum, Museum Minority Artists Purchase Fund, the Honorable Carol E. Jackson, Casually Off-Grain Quilters of Chesterfield, Mr. and Mrs. Steven M. Cousins, Mr. and Mrs. Lester A. Crancer Jr., Mr. and Mrs. Solon Gershman, Mr. Sidney Goldstein in memory of Chip Goldstein, The Links, Inc., Gateway Chapter, the Honorable and Mrs. Charles A. Shaw, Donald M. Suggs, the Thimble & Thread Quilt Guild, and funds given in honor of Cuesta Benberry 10:1994. © 2022 Faith Ringgold / Artists Rights Society (ARS), New York.

schen Rassismuskritik zu spannen. Diese versucht, gemeinsame Interessen innerhalb der diskriminierten Gruppe bewusst zu machen, das Selbstbewusstsein der Diskriminierten zu stärken sowie die Aufmerksamkeit in der Mehrheitsgesellschaft auf Diskriminierung und Ungleichheit zu lenken. Letzteres wird unter anderem auch durch die Betonung von Unterschieden erzielt, etwa wenn im Sinne eines sprachlichen Aktio-

nismus ›weiß‹ kursiv und ›Schwarz‹ groß geschrieben wird.⁶⁵ Die identitätspolitische Rassismuskritik lässt sich bereits bei der Darstellung – hier wird bewusst die Großschreibung verwendet – Schwarzen Selbstbewusstseins bei Vallotton und Ringgold festmachen. Die Umkehrung der Hierarchie zwischen Schwarz und Weiß bei Ringgold kann aber auch dazu anregen, einen von den Kritiker*innen der identitätspolitischen Rassismuskritik konstatierten Bruch mit der universalistischen Tradition der Aufklärung zu diskutieren. Beides, sowohl die Bewusstmachung von Unterschieden durch die identitätspolitische Rassismuskritik als auch die Reflexion über den Gleichheitsanspruch der Aufklärung, leitet über auf die Subjektebene, die eine Verbindung der Kunstwerke mit eigenen Erfahrungen und der eigenen Lebenswelt ermöglicht. Letztlich wird auf diese Weise das Konzept ›Rassismus‹ erweitert und differenziert, indem das rassistische Erbe, damit auch struktureller Rassismus bewusst gemacht und selbstständig, durch ›historischen Müßiggang‹, dekonstruiert wird.

Resümee

Wenn wir Zeitgeschichte als »Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung«⁶⁶ definieren, scheint sich geradezu zwangsmäßig eine Verbindung zur Geschichtsdidaktik, deren Klientel ja die »Mitlebenden« sind, zu ergeben.⁶⁷ Im vorliegenden Aufsatz wurde daher versucht, diese Verbindung näher zu definieren und auf eine adäquate theoretisch-methodische Basis zu stellen. Demnach beschäftigen sich sowohl Zeitgeschichte als auch Geschichtsdidaktik mit Geschichte als Konstruktion und reflektieren über historische Erkenntnisprozesse, wobei die Geschichtsdidaktik die Lebenswelt der Adressat*innen von Zeitgeschichte, die historisch Lernenden, miteinbezieht. In der Folge beschäftigen sich beide, Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, auf zum Teil verschiedenen Ebenen auch mit der Dekonstruktion von Geschichte bzw. historischen Erzählungen: Beide interessieren sich für die Instrumentalisierung von Vergangenheit und Geschichte, die Geschichtspolitik, damit im Zusammenhang für die Konstruktion von kollektiv verfügbaren ›Identitätsbausteinen‹ und – wie etwa der Aufschwung der Oral History gezeigt hat – für die historischen Subjekte. Für die

65 Sina Aping, Wie können WIR eine (macht-)kritische und selbstreflektierende Auseinandersetzung über Rassismus ermöglichen, in: Informationen zur Politischen Bildung 49, 2021, 10-18; Georg Auernheimer, Identität und Identitätspolitik, Köln 2020; Aladin El-Mafaalani, Alle an einem Tisch. Identitätspolitik und die paradoxen Verhältnisse zwischen Teilhabe und Diskriminierung – Essay, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 9/11, 2019, 41-45; Thomas Meyer, Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt/Main 2002.

66 Rothfels, Zeitgeschichte als Aufgabe (wie Anm. 8), 2.

67 Furrer, Grundfragen und Themen (wie Anm. 46), 29.

Geschichtsdidaktik spielt aber noch zusätzlich die subjektive Ebene der historisch Lernenden eine besondere Rolle, indem sie die Bedeutung von Geschichte und Vergangenheit für die ›individuelle Identitätsbildung‹⁶⁸ berücksichtigt. Sie vermittelt nicht nur die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung, sondern fragt vielmehr nach deren Funktion in der Lebenswelt der Lernenden und somit nach ihrer Bedeutung bei der individuellen Sinnsuche. Es geht somit zusätzlich um die Frage, wie das lernende Subjekt mit Hilfe von Geschichte seine Existenz besser meistern und in der Folge auch an der Gestaltung seiner Lebenswelt mitwirken kann.

Um nun das primäre Ziel von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, nämlich die »wissenschaftliche Aufklärung«⁶⁹ der Gesellschaft sowie die Bewältigung und Gestaltung der jeweiligen Lebenswelt, zu erreichen, bedarf es eines adäquaten theoretisch-methodischen Zugangs zur Praxis des zeitgeschichtlichen Lernens. Dazu wurde in diesem Beitrag ein theoretisches Modell entwickelt, das Objekt- und Subjektebene in ein gleichsam dialektisches Verhältnis zueinander setzt und – mit Hilfe der Handlungsorientierung und des konzeptuellen Lernens – die Herausbildung eines ›selbst-reflexiven Ich‹ ermöglichen soll. Indem sich dieses ›selbstreflexive Ich‹ aus den ›Fesseln‹ der Sozialisation zumindest partiell befreit, somit individuelle Autonomie und Kritikfähigkeit erlangt und dadurch auch zur gesellschaftlichen bzw. politischen Partizipation befähigt wird, verfügt es über die grundlegenden Dispositionen, um nicht nur durch Anleitung, sondern vor allem selbstständig historisch zu lernen. In diesem Zusammenhang wurde das didaktische Prinzip des ›Lernens durch Müßiggang‹ formuliert, das die direkte und geradezu hektische gesellschaftliche Funktionalisierung des historischen Lernens mit einem – zumindest im ersten Schritt – zweckfreien ›Chillen‹ mit Geschichte ergänzt. Dabei wird auf Basis der Lernpsychologie davon ausgegangen, dass das ›selbstreflexive Ich‹ mit seiner Umwelt lernend agiert, auf diese Weise seine Wissensnetze immer enger knüpft und seine kognitive Struktur erweitert.

Das beschriebene Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik lässt letztlich zwei – durchaus provokante und wohl auch weiterhin umstrittene – Schlussfolgerungen zu: Erstens überschneiden sich Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik

68 Hier wird absichtlich der Pleonasmus ›individuelle Identität‹ verwendet, zumal in der Geschichtswissenschaft und auch in den Kulturwissenschaften immer wieder von ›kollektiver Identität‹ die Rede ist, die es allerdings streng genommen nicht gibt. Identitätsbildung ist ein subjektiver Prozess, in dem kollektiv verfügbare ›Identitätsbausteine‹ oder ›Identifikatoren‹ verarbeitet werden. Siehe dazu die Definition von Identität bei: *Erik H. Erikson*, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/M. 1973; *Heiner Keupp* u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2006; *Carl Friedrich Graumann*, On Multiple Identities, in: *International Social Science Journal* 36/96, 1983, 309-321; *Thomas Hellmuth*, Regionale Identität(en): Von der Möglichkeit eines unmöglichen Begriffs, in: *Christian Dirninger/Thomas Hellmuth/Anton Thuschwaldner* (Hrsg.), *Salzkammergut schauen. Ein Blick ins Ungewisse*, Wien/Köln/Weimar 2015, 7-18.

69 *Christoph Kleßmann*, Zeitgeschichte als wissenschaftliche Aufklärung, in: *Martin Sabrow/Ralph Jessen/Klaus Große Kracht* (Hrsg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen nach 1945*. München 2003, 240-262, hier 250.

in ihren Zielen und ergänzen sich in ihrem Umgang mit dem Konstrukt Geschichte, weshalb sie gleichsam als zwei Seiten einer Medaille zu betrachten sind. Auch wenn unter Geschichtsdidaktiker*innen durchaus darüber diskutiert wird, ob die Geschichtsdidaktik – ähnlich wie die Politische Bildung⁷⁰ – nicht eine eigene wissenschaftliche Disziplin darstellt,⁷¹ präsentieren sich Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik als zwei eng aufeinander bezogene Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft. Zweitens sind der*die Zeithistoriker*in und der*die Geschichtsdidaktiker*in, die sich nicht allein mit der Konstruktion, sondern vor allem auch mit der Dekonstruktion von Geschichte sowohl auf der Objekt- als auch Subjektebene beschäftigen und sich dabei gegenseitig ergänzen können, durch ihre Eingebundenheit in die »Epoche der Mitlebenden« keineswegs neutral und daher zu gesellschaftlicher Kritik angehalten, wenn nicht gar als mündige Bürger*innen dazu verpflichtet. Sie können nicht allein im »stillen Kämmerchen« oder im »wissenschaftlichen Elfenbeinturm« verharren, sondern müssen sich öffentlich äußern und damit letztlich gesellschaftlich – und damit auch politisch – partizipieren.

Autor

Thomas Hellmuth

Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorien und Methoden der Geschichts- und Politikdidaktik (v.a. Subjektorientierung), Kritische Geschichtsdidaktik, historisch-politische Bildung, Geschichte der Bildung, Kulturgeschichte (insbesondere Frankreichs seit dem 19. Jahrhundert) sowie Regional- und Lokalgeschichte.

thomas.hellmuth@univie.ac.at

70 Sander, Politik entdecken (wie Anm. 18), 28-37, 84; Thomas Hellmuth/Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar 2010, 60-62.

71 Siehe dazu u.a.: Thomas Sandkühler, Zum Stand von Disziplin und Verband, in: ders. u.a. (Hrsg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018, 11-30, hier 29; Christian Heuer, Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis »der« Geschichtsdidaktik, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 32/2, 2021, 35-55; Béatrice Ziegler/Martin Nitsche, Die Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz – eine eigenständige Community?, in: ebd., 56-79; Nadine Fink/Sylvain Doussot, Die Geschichtsdidaktik im frankophonen Raum: Entwicklungen und Emanzipation einer wissenschaftlichen Disziplin, in: ebd., 80-102; Wolfgang Hasberg, Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, in: Tobias Arand/Manfred Seidenfuß (Hrsg.), Neue Wege, neue Themen, neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen 2014, 15-62, hier 48.