2 Transformationen historischer Narrative in Didaktik und Deutschunterricht

„Weil die Dichtung die historische Wahrheit in die höhere Wahrheit der Kunst, des schönen Scheins zu verwandeln vermag, ist sie nicht nur philosophischer und ernsthafter, sondern auch der einzige Weg, der Königsweg der Freiheit, denn nur dort, wo der Mensch spielt, ist er ganz frei."
(Friedrich Schiller: Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen)

Der Schwerpunkt meiner qualitativen Studie liegt auf den Sinnstiftungspotenzialen und „Kodierungen" historischer Narrative in den neuen Bundesländern seit 1990. Um die Ergebnisse der Interviews einordnen zu können, bedarf es eines historischen Überblicks über die Entwicklung historischer Narrative in Didaktik und Deutschunterricht.

Deshalb stelle ich im folgenden Kapitel das Wechselspiel von Theorie, Empirie und Pragmatik[18] im Hinblick auf den Umgang mit Historie (im Unterricht) seit den 1970er-Jahren dar und fokussiere meine Darstellung vor allem auf folgende Aspekte:

- Entwicklungen didaktischer Konzeptionen, die sich auf den Umgang mit Historie in den neuen Bundesländern ausgewirkt haben bzw. noch auswirken;
- grundlegende Bedingungen (politische, organisatorische, institutionelle, personelle etc.) für eine Auseinandersetzung mit Historie im Deutschunterricht;
- relevante Konzeptionen der Geschichtsdidaktik in diesem Zeitraum im Hinblick auf (mögliche) fächerverbindende Ansätze.

In der Darstellung der einzelnen Entwicklungsphasen kann es angesichts der aktuellen Kompetenzorientierung von Unterricht nicht darum gehen, minutiös den Anteil historischer Implikationen zu quantifizieren oder gar qualitative Untersu-

18 Dabei werden Theorie und Praxis nicht als Dichotomie betrachtet, vielmehr soll die Trennung im Rahmen dieses Kapitels einerseits der Wahrnehmung der Interviewten in den qualitativen Studien Rechnung tragen und andererseits einer Vereinfachung der Gliederung dienen.

C. Führer, *Transformationen des Deutschunterrichts,*
DOI 10.1007/978-3-658-00668-6_2, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

chungen der einzelnen literarischen Kanonsegmente vorzunehmen und sie im Zeitverlauf zu vergleichen. Vielmehr soll durch diesen Längsschnitt der letzten 50 Jahre historisches (Selbst-) Verständnis in Relation zu den jeweiligen Bedingungskontexten gesetzt werden. Welche Vergangenheit wird erzählt? Wie wird Historie erzählt und warum? Was wird in der jeweiligen Phase unter Historie subsumiert? Welche Rezeptionserwartungen und inhärenten Werterwartungen gibt es zum Historischen an die Schüler?

Dazu soll im *ersten Abschnitt* zunächst bewusst gemacht werden, welchem konditionalen Rahmen *Lehrerhandeln im Hinblick auf unaufhebbare Kernprobleme* und Paradoxien unterworfen ist, und wie die jeweiligen Strukturen dieser widersprüchlichen Einheiten abhängig sind von historischen und gesellschaftlichen Veränderungen.

Im *zweiten Abschnitt* wird der Umgang mit Historie in der *DDR* reflektiert, und zwar im Wechselspiel zwischen Theorie (der staatlichen Vorgaben) und Praxis, was sich hier auf die Frage nach einer möglichen Autonomisierung von diesen staatlichen Konzeptionen im Unterricht konzentriert. *Abschnitt 3* zur Entwicklung in der *BRD* bezieht sowohl konkrete theoretische Neuerungen in der Literaturdidaktik als auch „reale" Verhältnisse historischer Dimensionen im Deutschunterricht – soweit diese rekonstruierbar sind – mit ein. Auch wenn die wissenschaftliche Literaturdidaktik der BRD nicht in derselben Intensität mit schulischen und staatlichen Kontexten verbunden war wie in der DDR,[19] was durch die Profilierung der Fachdidaktik als Wissenschaft (vgl. 2.3.1) zunächst noch verstärkt wurde, halte ich die Darstellung der „Praxis" im Vergleich zur DDR relativ kurz. Als Begründung kann hier die Fokussierung auf den Forschungsschwerpunkt angeführt werden. Da ein Austausch zwischen alten und neuen Bundesländern nach der Wende vor allem auf der oberen Ebene der Orga-

19 Diese Aussage impliziert nicht, dass von einer völligen „Durchherrschung" der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung in der DDR ausgegangen wird, denn dazu bezieht die Forschung zu unterschiedliche Positionen. So reichen die Argumentationen von der Auffassung, dass die „kommunistische Ideologie an die Stelle der Wissenschaft trat" (Voigt/Mertens (1995)) bis hin zu einer „Entpolitisierung der Historiker der DDR Mitte der 1970er-Jahre" (Iggers u.a. (1998); hier speziell der Aufsatz von Helga Schultz).

nisation verlaufen ist (vgl. Melzer/Stenke (1996), S. 314),[20] spielen die Entwicklungen auf der unteren Ebene der alten BRD für den Transformationsprozess nach 1990 nur eine sehr geringe Rolle, zumal ein Wechsel westdeutscher Lehrer mit detailliertem Wissen über interne Strukturen und Ereignisse nach 1990 kaum stattfand (vgl. Kunze (2004), S. 113f.). Um einen tieferes Verständnis für die deutsch-deutschen Unterschiede im Umgang mit historischen Narrativen zu entwickeln, werde ich einen Abschnitt zur Geschichtsdidaktik der alten BRD einschalten. Hier fand Anfang der 1970er-Jahre bis in die 1990er-Jahre hinein (und danach in weiterentwickelter Form) mit der Einführung der Kategorie des Geschichtsbewusstseins ein epochaler Wandel im wissenschaftlichen (Selbst-)Verständnis von Geschichte statt. Die Theorie des Geschichtsbewusstseins hat dabei erheblichen Einfluss auf die Diskussion zu historischem schulischen Lehren und Lernen und macht gleichzeitig exemplarisch die eklatanten deutsch-deutschen Unterschiede in den didaktischen Epistemologien von Historie deutlich.

In *Abschnitt 4* werden dann (mögliche) Neukodierungen und Kontinuitäten des Historischen im Deutschunterricht der neuen Bundesländer nach 1990 untersucht. Als erstes werde ich dazu einen (Forschungs-)Überblick über die Bedingungskontexte, unter denen die Transformation des Deutschunterrichtes nach 1990 in den neuen Bundesländern stattfand, geben. Weiter werde ich die für die historische Dimension relevanten Entwicklungslinien gesamtdeutscher Fachdidaktik in den 1990er-Jahren beschreiben und dann die Wandlungen und Kontinuitäten in Literaturdidaktik und Lehrplanwerk nach 1990 darstellen. Dieses Vorgehen wähle ich, um den unterschiedlichen Ebenen – Makroebene (Gesellschaftssystem), Mesoebene (Bildungssystem) und Mikroebene (Literaturunterricht) –, die an einem solchen Wandlungsprozess beteiligt sind, gerecht zu werden. Nur so kann die hybride und teilweise wenig systematische Struktur der Inhalte und Methoden des Historischen im Deutschunterricht nach 1990 verständlich werden (vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 100). Dabei lege ich in der inhaltlichen Darstellung Wert darauf, Kontinuitäten bzw. Übernommenes aus der Zeit der DDR – z.B. die Konzeptualisierung von Historie als juridische Entität –

20 Hier kann sogar von einem erheblichen Mitwirken westdeutscher Akteure (Melzer/Stenke (1996), S. 314) gesprochen werden; deshalb stelle ich Positionen der wissenschaftlichen Fachdidaktik ausführlich dar.

zwar deutlich sichtbar zu machen, dieses jedoch nicht pauschal als Defizit zu werten.[21]

Im letzten *Abschnitt 5* wird der Frage nachgegangen, inwieweit es mit dem Medienwandel und der Kompetenzorientierung in den 2000er-Jahren zu einer erneuten „Neukodierung des Historischen" im Deutschunterricht kommt. Dazu weise ich aus theoretischer Sicht auf die Problemfelder der Kompetenzorientierung für historisches Lernen hin und beschreibe weiterhin, welche Gefahren und Chancen die kulturwissenschaftliche und mediale Ausrichtung der Deutschdidaktik für historische Narrative birgt; die bis dahin erfolgte historische Entwicklung und die Position der Geschichtsdidaktik wird dabei immer mit einbezogen. Zum Abschluss gehe ich, wie in den vorangegangenen Abschnitten, der Frage nach, in welcher Form sich die Neudefinitionen von Historie in der Praxis[22] des Deutschunterrichtes tatsächlich auswirken.

2.1 Ausgangslage: Konstitutive Antinomien des Lehrerhandelns im Wandel von der DDR- zur Gegenwartsgesellschaft

Im Vorfeld der Studie habe ich von erfahrenen Kollegen oft zu hören bekommen, dass

> „[…] der Lehrerberuf so viele grundlegende Probleme des Handelns in sich trägt, die immer da sein werden und die nichts damit zu tun haben, in welcher Zeit oder Gesellschaft der jeweilige Lehrer nun gerade arbeitet" [O-Ton-Beispiel aus Gesprächsprotokoll der Befragten März].

---

21 Denn als gelungene Transformation können nach 1990 nicht nur die Bestandteile des Deutschunterrichtes gewertet werden, die vorbehaltlos die Vergangenheit abstreifen und eine neue (westdeutsche) Struktur übernehmen. Damit wird Identität negiert und langfristig eine vitale Konzeption des Historischen im Deutschunterricht verhindert. Vielmehr soll die Transformation des Historischen im Deutschunterricht dahingehend bewertet werden, ob die Darstellung des Historischen im Unterricht der spezifischen ostdeutschen Vergangenheit gerecht wird und in der Lage ist, Literatur und Historie in ihrer pädagogischen Ausrichtung und Funktion unter veränderten kulturellen, sozialen und wissenschaftlichen Bedingungen auch in Zukunft Geltung zu verschaffen.

22 In diesem Fall durch den Vergleich der nationalen Bildungsstandards und der sächsischen Lehrpläne der 2000er-Jahre mit den Lehrplänen der 1990er-Jahre.

Die Professionstheorie in den Sozialwissenschaften bezeichnet die Tatsache, dass professionelles Handeln durch Kernprobleme oder Paradoxien gekennzeichnet ist, die aus der Gleichzeitigkeit zweier, aber im Kern unvereinbarer Anforderungen resultieren, als Grundstruktur aller Professionen (vgl. Schütze (1997)). Sie betont aber auch, dass die Strukturen der Krisenbewältigung dieser widersprüchlichen Einheiten stellvertretend für die der jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Strukturen stehen (vgl. Oevermann (1977), S. 88ff.), also keinesfalls ahistorisch oder gesellschaftsunabhängig sind.[23] Als konditionaler Rahmen für die Fokussierung auf Historie und Historizität im Wandel des Deutschunterrichtes soll deshalb im Vorfeld ein Blick auf unaufhebbare Kernprobleme und Paradoxien des Lehrerhandelns unter dem Aspekt möglicher Veränderungen zwischen (später) DDR- und Gegenwartsgesellschaft geworfen werden.

Die Struktur paradoxen Lehrerhandelns zentriert Helsper (2000) um den Begriff der Antinomien, die er auf fünf unterschiedlichen Ebenen verortet. Dieses Denkmuster soll in den folgenden Ausführungen als Gerüst dienen, um 1. die widerspruchsvollen Rahmenbedingungen für das Handeln der interviewten Lehrer seit dem Ende der DDR bis heute widerzuspiegeln und 2. inhaltliche Ausgangspunkte für die kategoriebezogene und damit eher strukturell orientierte Auswertung des Materials im Kapitel 5 zu liefern. Helspers Antinomien des Lehrerhandelns umfassen folgende Ebenen (Helsper (2000), S. 144):

1. Ebene: konstitutive, nicht aufhebbare professionelle Antinomien, wie sie bereits von der Objektiven Hermeneutik, speziell ihrem Entwickler Oevermann[24] benannt worden sind,
2. Ebene: konstitutive Antinomien des Lehrerhandelns,
3. Ebene: konkrete Ausformungen der Antinomien im Rahmen spezifischer historischer und sozialer Institutionalisierungen und Organisationen,
4. Ebene: konkrete Handlungsdilemmata auf der schulischen Handlungs- und Interaktionsebene und deren fallspezifische Ausgestaltung sowie

23 Weitere Ausführungen zum Thema Professionalität im Hinblick auf die empirischen Untersuchungen finden sich unter 3.2.2 Forschungsperspektiven zu Lehrerwissen und -professionalität.

24 Bei Helsper fallen unter diesen Punkt Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Symmetrie bzw. Machtantinomie, Vertrauensantinomie (meint Interaktionsparadoxien) sowie die Ungewissheitsdimension professionalisierten Handelns (Ungewissheitsantinomie).

5. Ebene: pädagogisch-professionelle Antinomien im Kontext sozialer und kultureller Modernisierungsprozesse.

Auf einige dieser Antinomien, die sich mit der Zeit scheinbar verändert haben, werde ich im folgenden Abschnitt näher eingehen, ausgehen werde ich dabei immer von zentralen Antinomien der zweiten Ebene:[25]

- Die *Antinomie von Nähe und Distanz*, von diffusen und spezifischen Anteilen in der Lehrer-Schüler-Interaktion verweist darauf, dass Lehrer entweder in die ganzheitliche Elternrolle und „distanzlose" Verkindlichung der Schüler abgleiten (Vereinseitigung der diffusen Komponente) oder sich auf die Rolle des technologischen und verwaltungsrechtlichen Experten und die spezifische Aufgabe der methodisch organisierten Wissensvermittlung zurückziehen (vgl. Oevermann (1997), S. 155/156). Die institutionellen Rahmenbedingungen des DDR-Schulwesens verschoben diese Antinomie hin zur diffusen, übergriffshaften Nähe zur ganzen Schülerpersönlichkeit. In der aktuellen Schulentwicklung wird die Näheantinomie zur prekären Frage, da durch das Brüchigwerden und die Störanfälligkeit der Familien von Schülern hohe Ansprüche an die Sozialbeziehungen in der Schule gestellt werden, die aufgrund der organisationsbedingten Rahmungen des Lehrerhandelns anfällig für Enttäuschungen und Scheitern sein können (vgl. Fabel-Lamla (2004), S. 101).
- *Differenzierungsantinomie* kennzeichnet die Spannung zwischen den Ansprüchen, einerseits Schüler gleich zu behandeln und allen gegenüber fördernd aufzutreten und andererseits ihre jeweiligen Besonderheiten und Bedürfnisse zu berücksichtigen und zu unterstützen (vgl. Fabel-Lamla (2004), S. 98). Im DDR-Schulwesen ist hier eine *Entspannung dieser Antinomie* zu vermuten, da auf das Prinzip der Einheit im Erziehungsprogramm gesetzt wurde[26] (vgl. Lenhardt/Stock (1997), S. 158). Diese Antinomie dürfte aber im Hinblick auf Helspers dritte Ebene (spezifische historische Antinomien) nach 1990 eine doppelte Verschärfung erfahren haben, da neben dem politi-

25 Zu konstitutiven Antinomien des Lehrerhandelns zählen: die Nähe-Distanz-Antinomie, die Antinomie von Einheitlichkeit und Differenzierung, die Sachantinomie, die Organisationsantinomie und die Autonomieantinomie.

26 Die Folgen einer späten „Selektion", besonders im Hinblick auf die Studierfähigkeit, sollten über interne Differenzierungen und das Übertragen proletarischer Abstammung auf Schulleistungen bzw. Zulassungen zu höheren Bildungsgängen gemildert werden.

schen Wandel, der auch einen Wandel des Schülerbildes hervorgerufen haben dürfte, die Spannung von Globalisierungs- und Vereinheitlichungstendenzen einerseits und Pluralisierung von Lebensformen und Weltsichten andererseits tritt. Außerdem ergibt sich hier eine Verschärfung der Differenzierungsantinomie durch Teilautonomisierung und stärkere Profilierung der Einzelschulen bei gleichzeitigen universalisierten und übergreifenden Leistungs- und Qualitätsvergleichen, was mit neuen Exklusionen einhergeht.

- *Sachantinomie* kennzeichnet die Spannung, dass Lehrer sich an universalistisch und abstrakt gültigen wissenschaftlichen Gegenständen orientieren und sich gleichzeitig zu einer partikularen und diffusen Orientierung an der Ausgangslage der Schüler und an der personenspezifischen Gegenstandskonstitution aufgefordert sehen (vgl. Helsper (2000), S. 147ff.). Für das DDR-Schulwesen ist hier von einer Entspannung dieser Antinomie auszugehen, da Inhalte, Ziele und Werte der Erziehung ausdifferenziert und zentral vorgegeben wurden.[27] Nach 1989/90 ergibt sich für die Lehrer in den neuen Bundesländern im Zuge der Modernisierungsprozesse vermutlich eine Verschärfung der Sachantinomie, da Lehrer immer weniger auf gesicherte Wissensbestände zurückgreifen können und sie dadurch noch stärker mit differierenden Ausgangs- und Individuallagen konfrontiert sind, die den Erfolg der Vermittlungen erschweren.
- *Organisationsantinomie* bezieht sich auf Gewährleistung gleichermaßen gültiger Standards und auf Entlastungen durch Routinen und Strukturen (Stundenplan, Schulordnungen etc.) durch die organisationsförmige Institutionalisierung pädagogischen Handelns einerseits und auf Einschränkungen, die dieses dadurch erfährt, andererseits. Denn die organisatorische Verfasstheit des Schulsystems kann so unplanbare Entfaltungspotenziale von Lern- und Bildungsprozessen sowie Interaktionen überformen. Für das Bildungswesen der DDR gibt es inzwischen die Auffassung, dass sich durchaus eigene pädagogische Handlungsrationalitäten ausdifferenzieren konnten aufgrund der institutionellen Doppelstruktur von Partei (Abteilung Volksbildung beim ZK der SED) und staatlicher Administration (Ministerium für Volksbildung) und den damit verbundenen Zuständigkeitskonflikten. Die Frage, ob es nach 1990 zur Entspannung oder Verschärfung dieser Organisationsantinomie kam, bleibt aber auch deshalb offen, weil im Zuge der Ratio-

27 Außerdem bestand besonders in geisteswissenschaftlichen Fächern immer die Möglichkeit, sich über die Frage nach Ideologiekonformität „rückzuversichern“ (Ungewissheitsantinomie und Begründungsantinomie dadurch nahezu beseitigt).

nalisierung der modernen Gesellschaft zweckrationale, formale und bürokratische Organisationsprinzipien ausgeweitet worden sein dürften, die ebenso soziale, individuelle und interaktionale Prozesse überformen (vgl. Fabel-Lamla (2004), S. 98ff.).

- *Autonomieantinomie* verweist auf das Problem, Schülerklientel bei gleichzeitiger Unterwerfung unter erzieherische, soziale und organisatorische Zwänge zu Autonomie, Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung zu führen. Das impliziert auch das pädagogische Grunddilemma zwischen exemplarischem Vormachen und der damit verbundenen Gefahr, den Schüler unselbstständig zu machen (vgl. Helsper (2000), S. 150). Die Politisierung und Bürokratisierung des Schul- und Erziehungswesens der DDR, das Prinzip der Vereinheitlichung der Schule und die hohe Kontroll- und Vorgabendichte, lassen trotz der oben beschriebenen Differenzierungsmöglichkeiten durch Zuständigkeitskonflikte eine einseitige Aufhebung dieser Antinomie in der DDR vermuten, die sich auch in einer Verschärfung der Macht- bzw. Symmetrieantinomie in Form von sozialer Kontrolle und Disziplinierung der Schüler ausdrückte. Besonders an dieser Stelle ist es interessant, wie sich DDR-sozialisierte Lehrer zu Modernisierungsprozessen verhalten. Denn in der modernisierten Gesellschaft wird eher von einer krisenauslösenden Überforderung aufgrund unterstellter Autonomie der Heranwachsenden ausgegangen, die neue Rufe nach pädagogischer Fürsorge laut werden lassen. Helsper setzt dieses in Zusammenhang mit zwei Modernisierungsantinomien der fünften Ebene: Der Zivilisierungsantinomie und der Individualisierungsantinomie. Erstere meint die wachsende Spannung einer umfassenden Freisetzung sinnlich-affektiver Ansprüche bei einer distanziert-rationalisierten Zurichtung sozialer Verkehrsformen, Letztere den Widerspruch aus der Freisetzung der Individuen aus ihren vorgegebenen Sozialformen und -bindungen bei gleichzeitiger Konfrontation mit neuen biografischen Risiken und Anforderungen an Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit und Autonomie (vgl. Helsper (1995), S. 32).

Die Darstellung ausgewählter Beispiele konstitutiver Konflikte des Lehrerhandelns soll Folgendes demonstrieren:

1. Grundlegende Antinomien des Lehrerhandelns können sich in unterschiedlichen Wandlungsprozessen (das können institutionelle, soziale, gesellschaftliche, kulturelle und politische Wandlungen sein) durchaus verschärfen, entspannen, verschieben oder neu konturieren.

1. Die ausgewählten Beispiele spiegeln in ihrer Ausführlichkeit strukturelle Probleme von Lehrerhandeln wider, die in den durchgeführten Erhebungen – jeweils mit fallspezifischen Konturierungen – oftmals großen Raum einnahmen. Sie bilden damit einen guten Ausgangspunkt für die wissenschaftliche (Abschnitt 2.2 bis 2.4) und empirische (speziell Kapitel 5) Vertiefung in den „Mikroebenen" des Fachunterrichtes.
2. Der Wandel in den Widersprüchen professionell-pädagogischen Handelns verdeutlicht, dass Untersuchungen zum Deutschunterricht in den neuen Bundesländern nicht nur den strukturellen und politischen „Neujustierungen" in Schulwesen und Unterricht nach dem Ende der DDR nachgehen, sondern zugleich den Paradoxien einer fortgeschrittenen Moderne, die von ostdeutschen Lehrern demnach in gesteigerter Dynamik bewältigt werden müssen.

Vor dem skizzierten Kontext sollen in den folgenden drei Abschnitten die wissenschaftliche (didaktische) Literatur sowie die realen Lehrplanentwicklungen in der späten DDR, in der BRD sowie in Sachsen nach 1990 zur „Mikroebene"[28] Historie im Deutschunterricht vertieft werden.

2.2 Geschichte in der DDR: Hypertrophierung des Historischen?

2.2.1 Theorie: Kontinuität und Wandel historisch-materialistischer „Literaturaneignung"[29]

Im folgenden Abschnitt soll, um ein tieferes Verständnis für die Vorbedingungen historischer Dimensionierungen im Deutschunterricht nach 1990 zu erlangen, ein kurzer Abriss der konzeptionellen Ausrichtung des Literaturunterrichtes[30] in der DDR im Hinblick auf Historie gewagt werden. Diese Fokussierung auf historische Narration(en) hat zur Folge, dass grundlegende Aspekte zum Bildungswe-

28 Unterricht wird im Sammelband zur empirischen Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik von Groeben/Hurrelmann (2006) als „Mikroebene" bezeichnet.

29 Bezeichnung gefunden bei Barnasch (1974).

30 Der einschränkende Terminus „Literaturunterricht" im Gegensatz zum sonst verwendeten Begriff Deutschunterricht trägt der klaren Trennung des Deutschunterrichtes in Muttersprach- und Literaturunterricht in der DDR Rechnung.

sen der DDR und zum Deutschunterricht nicht nochmals referiert bzw. nur gelegentlich erwähnt werden müssen.

Im Schwerpunkt beziehe ich mich auf die übersichtliche Zahl relevanter Überblicksdarstellungen zur Geschichte des Deutschunterrichtes von 1949 bis 1989 (Abels (1992), Czech (2007), Friedrich (2006), Müller-Michaels (2010)). Zu diesen Sammelbänden sei angemerkt, dass deren Artikel durch ihre Konzentration auf teilweise sehr spezielle Fragestellungen keinen vollständigen Überblick, gerade im Hinblick auf die DDR, vermitteln können. Zudem konzentriert sich die Mehrzahl der Beiträge zum DDR-Deutschunterricht vor allem auf die „frühe" und „mittlere" DDR-Zeit, die wenigen Aussagen zu einem späteren Zeitabschnitt (1980er-Jahre) erscheinen zumeist vom Ende der DDR her gedeutet (vgl. Brekle (1992). Aus allen Beiträgen wird jedoch ersichtlich, dass es im Literaturunterricht der DDR kaum abrupte Wendungen gab, sondern sich neue Tendenzen in der Literaturdidaktik nur allmählich durchsetzten (vgl. Müller-Michaels (1990)) und nur sehr langsam (wenn überhaupt) Eingang in die Praxis fanden (ausführlicher dazu Abschnitt 2.2.2). In konzeptioneller Hinsicht stellt sich für den Literaturunterricht der Jahre 1951-59 nicht die Frage, ob und in welcher Form historische Narrationsformen genutzt wurden. Denn die gesetzlichen Vorgaben schrieben eine generelle Historisierung von Literatur vor: *Jeder* Form von Narration, ob im Lehrervortrag, in literarischer Prosa, Epik oder Lyrik wird eine historische und damit gegenwartskundliche Deutung verliehen. In Überspitzung literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse von z.B. Georg Lukács entwickelte sich eine dialektisch-materialistische Literaturbetrachtung, die literarische Werke zur Illustration von Geschichte degradierte. Im Zusammenhang mit dem „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR" und der damit verbundenen Schaffung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, wurde diese Tendenz 1959 noch verstärkt. Im Kern ging es um eine lineare Übertragung künstlerisch gestalteter Werte auf die Schüler (vgl. Göbel (1992), S. 56/57), um eine „Begeisterung der Schüler für die historischen Helden und den Versuch, ihnen nachzueifern" (Hujer (1959), S. 194). Auch wenn Didaktiker die Entwicklung des Schülers als „schöpferisch Kulturgenießenden" forderten, waren für die Lehrpläne bis in die 1970er-Jahre die oben geschilderten

Überlegungen weiterhin maßgebend.[31] Pädagogische Kongresse und Tagungen Ende der 1970er-Jahre stärkten den vertretenen Zusammenhang von politisch-ideologischer und ästhetischer Erziehung im Literaturunterricht noch, obwohl (oder gerade weil) die seit Beginn der 1970er-Jahre sich etablierende Forschungsdisziplin der „Methodik des Literaturunterrichtes“[32] die Spezifik künstlerisch-ästhetischer Aneignung ständig betonte. So finden sich seit Ende der 1960er-Jahre „Behandlungsschwerpunkte“[33] zu vorgegebenen literarischen Werken in den Lehrplänen, die eine teleologisch-sozialistische Geschichtsdeutung weiterhin vorgeben. Methodisch ist damit tendenziell eine soziologische Ausrichtung (vgl. Göbel (1989), S. 414) verbunden: Literarische Werke werden dementsprechend nicht nur auf die aktuelle Situation, sondern auch auf ihren gesellschaftlichen Entstehungskontext bezogen. Ab 1982 gibt es dann zumindest vereinzelt (in einem eng vorgegebenen Rahmen) die Möglichkeit frei wählbarer Stoffe für die Lehrenden. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass auch diese Wahl stets mit einer Ideologisierung von Historie zu verbinden war bzw. begründet werden musste (vgl. Müller-Michaels (1990), S. 241).

Damit ist der Rahmen, in dem sich speziell Historie im Deutschunterricht der DDR bewegte, grob skizziert. Ich möchte nun differenzierter auf das Ende der DDR blicken. Czech (vgl. dies. (2007, S. 188) behauptet in ihrem Sammelband zum Literaturunterricht von 1945 bis in die Gegenwart, dass „kurz vor dem Ende der DDR in der Literaturdidaktik und im Literaturunterricht die Tendenz des Sich-Verabschiedens von einem auratischen Werkbegriff ebenso deutlich

31 S.o., S. 59.

32 Im Gegensatz zur Deutschdidaktik der BRD wird hier ab den 1970er-Jahren zwar ebenfalls das Interesse an den Unterschieden im Lernen der einzelnen Schüler verstärkt, die Fokussierung des Lernens als lehrergelenkter Prozess sowie das „Primat“ der Einheitlichkeit gegenüber der „Differenzierung“ wird jedoch nie infrage gestellt (vgl. Kunze (2002), S. 178). Ausführlicher zur Deutschdidaktik der BRD vgl. 2.3.1.

33 Die „Behandlungsschwerpunkte“ hatten zwar den Vorteil, dass sie präzise das geforderte Anspruchsniveau an den Schüler beschrieben, sie schränkten jedoch durch die genaue inhaltlichen Festlegungen, Interpretationsschwerpunkte und ideologische Wertungserwartungen die (methodischen) Freiheiten der Lehrer sehr stark ein. Daher kann der Verweis einiger befragter Lehrer (z.B. Werner), dass die gegenwärtige Festlegung von Bildungsstandards und Kompetenzniveaus für unterschiedliche Altersstufen nichts anderes als eine Wiederbelebung der Struktur der Behandlungsschwerpunkte sei, nicht gänzlich bestätigt werden. (Mein Urteil stützt sich auf Lehrpläne des Ministerrats der DDR von 1984, 1985, 1986, 1988).

wurde wie eine Hinwendung zum Leser“ und damit „perspektivisch die Instrumentalisierung“ des Historischen im Literaturunterricht und in der Literaturdidaktik „fraglich geworden war“ (ebd.). Ein zur DDR-Literaturwissenschaft vergleichbarer Paradigmenwechsel (der sich dort seit den 1970er- und 1980er-Jahren vollzogen hatte) sei für die Literaturdidaktik jedoch nicht feststellbar, Veränderungen hätten sich dort nur partiell vollzogen (ebd.). Folgende Entwicklungen sprechen für Czechs These einer (zumindest) partiellen Veränderung einer rigiden DDR-Literaturmethodik:

- Bis zum Ende der 1970er-Jahre lässt sich ein Wandel vom „Erkenntnisstand Literatur“ hin zur „schöpferischen Literaturerschließung“ (vgl. Brekle (1992)) feststellen, in der „Lesen nicht nur Nachvollziehen eines gegebenen Sinns, sondern als schöpferische Leistung des Nachschaffens angesehen wird“ (Kunze (2002), S. 171).
- Auf der Konferenz „Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend“ 1979 wird mit dem Hinweis auf die Multifunktionalität von Kunst die Beschränkung auf die Abbildfunktion zurückgewiesen; erste Ansätze weg von einer werkorientierten, hin zu einer interdependenten (Autor, Werk, Rezipient) Betrachtungsweise von Literatur werden angemahnt (vgl. Konferenzprotokoll (1979)).
- Es gibt in der Folgezeit (1979-1983) „Rundtischgespräche zum Literaturunterricht in der DDR“ zwischen führenden Literaturmethodikern und Zuständigen staatlicher Behörden. Hartmut Jonas (vgl. Jonas (2007), S. 164-174) analysiert diese z.T. im *Deutschunterricht (Ost)* veröffentlichten Gespräche und stellt fest, dass rezeptionstheoretische Ansätze,[34] die mit einer Bedeutungsminderung (historisch-materialistischer) literatursoziologischer Orientierungen einhergehen mussten, von der Literaturmethodik für die (Neu-) Gestaltung der Lehrpläne eingefordert wurden.[35]

34 Vertreter des rezeptionstheoretischen Ansatzes ist das Autorenkollektiv um Manfred Naumann, maßgebliche Publikation stellt hierbei dessen Werk „Gesellschaft, Literatur, Lesen“ (1976) dar. Dieses wurde als Antwort auf die westdeutsche Rezeptionsästhetik verfasst. Auch wenn Rezeption damit ins Blickfeld der DDR-Literaturwissenschaft gerät, muss klar sein, dass die marxistische Rezeptionsästhetik von der von Jauß und Iser thematisierten „Vieldeutigkeit und Unbestimmtheit“ (Naumann) distanziert. Man beruft sich hier auf das Primat der Inhaltsebene und eine begriffliche Definierbarkeit des literarischen Textes, auf dessen Monosemie.

35 Der rezeptionstheoretische Ansatz sei von der Literaturmethodik sogar noch durch Leseforschungen (federführend Bütow) gestützt worden (vgl. Jonas (2007), S. 173).

Als Problem charakterisiert Jonas jedoch die Tatsache, dass diese sich als Unterrichtskonzepte nicht in den Lehrplänen durchsetzen konnten und „vor allem noch viel weniger in der Praxis des Unterrichtes“ (ebd., S. 174). Denn diesen Ansätzen gegenüber dominierten in der Praxis einseitig historisierende werk- und autorzentrierte Literatur- und Unterrichtsmodelle, die teils Ausdruck eines defizitären Zustandes gewesen wären, teils jedoch auch begründet waren in deren Bevorzugung durch politische Entscheidungsträger, wie Jonas anhand der „Rundtischgespräche“ zum Literaturunterricht nachweist.

Schaut man auf die Novellierungen der Lehrpläne in den 1980er-Jahren, dann zeigt sich, dass die punktuellen Veränderungen in den Auffassungen der Literaturmethodik sich tatsächlich nur schwerlich gegen die bildungspolitischen Entscheidungsträger durchsetzen konnten. In der Gesamtschau der Lehrpläne gibt es in entscheidenden Fragen Kontinuitäten: Es bleibt weiterhin der Anspruch erhalten, *alle* Schüler mit gehobener Literatur vertraut zu machen und ihnen das Lesen solcher Texte zum Bedürfnis zu machen. Ungeachtet der vorangegangenen Diskussionen wird der Literaturbegriff also im Lehrplan nicht erweitert.

Auf die Stellen, an denen eventuell „Öffnungen“ zu erkennen sind, möchte ich im folgenden Abschnitt im Zusammenhang mit den Gestaltungsmöglichkeiten und -potenzialen der DDR-Lehrer eingehen. Denn die Annahme von Jonas, dass die schulische Kultur in der DDR weitestgehend auf die jeweils deklarierten Visionen der SED reduziert werden könne,[36] soll an dieser Stelle nicht unhinterfragt übernommen werden.

36 Das Verfahren, die schulische Kultur in der DDR allein auf die jeweils deklarierten Visionen der SED zu reduzieren, ist hierbei ein bis in die jüngste Gegenwart noch verbreitetes Paradigma in der Forschung. Jonas kann hierbei zugestanden werden, dass er diese Sicht zumindest aus der Innenperspektive beurteilt – er war selbst bereits im System der DDR Didaktiker.

2.2.2 Praxis: Unterrichtliche Realisierungen in den 1980er-Jahren: „Glasnost" im historischen Paradigma?

Die Deutschlehrpläne sind Ende der 1980er-Jahre, wie oben bereits dargestellt, weiterhin relativ ungebrochen von politisch-ideologischen Phrasen durchdrungen:

> Die Möglichkeiten des Literaturunterrichtes, auf die gesamte Persönlichkeit der Schüler einzuwirken, sind zu nutzen, um ihre Liebe zum sozialistischen Vaterland, zur Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei und die Freundschaft mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Brudervölkern zu vertiefen. Untrennbar damit verbunden ist die Erziehung zum Hass gegen den Imperialismus und Militarismus und zur Solidarität mit allen für Frieden, Freiheit und nationale Unabhängigkeit kämpfenden Völkern. (Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur Klasse 9, 1983, S. 59)

Angesichts der Tatsache, dass es heute immer noch erschreckt, dass Schüler zum Hass erzogen werden sollten, ist eine solch offensichtliche Instrumentalisierung der Literatur für politisch-ideologisch Zwecke in der Praxis jedoch kaum vorstellbar. In der Forschung versucht man deshalb in jüngster Zeit (vgl. Friedrich (2006), Müller-Michaels (2010)) nicht *die* eine Geschichte der Instrumentalisierung zu erzählen, sondern man erzählt nun verstärkt „mehrere Geschichten", die verschiedene Verläufe nehmen. Damit will man sich explizit gegen eine homogenisierende Betrachtungsweise und eine vordergründig politisch-ideologische Instrumentalisierungsgeschichte wenden. Bodo Friedrich, selbst bereits als Didaktiker in der DDR tätig, räumt zwar ein, dass die politischen Visionen zum Deutschunterricht auch mit den Herrschaftsmitteln einer Diktatur durchgesetzt werden sollten, aus subjektiven und objektiven Gründen konnte dies jedoch nicht oder nur streckenweise erreicht werden. Dementsprechend widmet er sich der Frage, wie konform oder nonkonform sich Deutschlehrer in der SBZ/DDR von 1945 bis 1989 in ihrem Unterricht wirklich verhalten haben und wie das reale Handeln von Deutschlehrern im Nachhinein ermittelt werden kann. Er setzt dazu die Planungstätigkeit der Lehrer auf der Grundlage der Lehrpläne ins Verhältnis zu Lehrberichten und Klassenbüchern, unveröffentlichten *Praxisanalysen* (graue Literatur) sowie (im Nachhinein geführten) Interviews. Die Interpretation der Ergebnisse basiert dann im Wesentlichen auf der Grundlage zweier Prinzipien: des Paradoxes der Planung komplexer Prozesse und der Wirkung äußerer Ein-

flüsse über innere Bedingungen. Die Erklärung fußt also auf dem Prinzip „mehrerer Geschichten" – es werden individuelle, sozialisations- und generationsspezifisch differenzierte Handlungsentscheidungen in einem gesellschaftlichen Kontext dargestellt. Vor dem Hintergrund dieser mehrdimensionalen Analyse verwundert es nicht, dass das Maß an quantitativen und qualitativen Übereinstimmungen zwischen den Lehrplananforderungen und der Unterrichtspraxis im Deutschunterricht insgesamt sowie in ausgewählten relevanten Lernbereichen des Deutschunterrichts nachweisbar wesentlich geringer zu scheint als erwartet. Bedeutet dies nun auch eine Relativierung des zentral verordneten Umgangs mit Historie im Deutschunterricht? Das ist aus meiner Sicht aus mehreren Gründen eine problematische Annahme:

- Die Feststellung, dass das Maß an Konformität „geringer als erwartet" ausfällt, erscheint mir als eine recht unbestimmte Formulierung, da Friedrich nicht genau darauf eingeht, worauf sich diese Erwartung bezieht und wie sie aussieht.
- Zur Erklärung seines Befundes zieht er institutionelle, politische und personelle Faktoren heran, die auf das Entscheidungsverhalten der Lehrer, auf ihre Motive, ihr pädagogisches Ethos und Vermögen sowie ihre Aktivität nachweisbaren Einfluss hatten. Neben dieser grundsätzlich zu unterstützenden Differenzierung und einer stärker akteur- bzw. lehrerbezogenen Bewertung bleiben zur Bestimmung von Tendenzen im Deutschunterricht in einer Diktatur wohl die zentralen Steuerungsinstrumente, und das sind in der DDR die Lehrpläne, das entscheidende Moment.
- Neben einer durchaus möglichen Relativierung offensichtlich weltanschaulich-ideologischer Elemente im Lehrplan durch die Lehrkräfte bleibt offen, wie diese Relativierungen in der Praxis eingelöst wurden. Dazu folgendes Beispiel aus dem Lehrplan von 1988:
  Im Literaturunterricht sind die ästhetische Erlebnis- und Urteilsfähigkeit der Schüler sowie ihre Genußfähigkeit weiter so auszubilden, dass die reichen Potenzen von Kunst und Literatur für die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung, für die künstlerisch-ästhetische, die weltanschauliche und moralische Erziehung wirksam werden. […] Den Schülern soll bewußt werden, dass die Kultur- und Kunstfeindlichkeit des Kapitalismus jede humanistische Literatur in eine kritische Opposition zu dieser Ordnung drängt und damit auch zur Suche nach gesellschaftlichen Kräften, die diese Ordnung überwinden […]. So sollen in allen Themenkomplexen [des Lehrplans, An-

> merkung der Verfasserin] die Schüler mit den wichtigen ästhetischen Kategorien der Parteilichkeit, künstlerischen Wahrheit und Volksverbundenheit des Dichters und der Dichtung vertraut gemacht werden. (Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur, Abiturstufe, 1988, S. 10)

Dieses Lehrplanzitat zeigt, dass eine „Entkleidung" von politisch-ideologischen Elementen die Komplexität des DDR-Deutschunterrichtes verkürzt; (politische) Funktion und Struktur können nicht voneinander losgelöst beurteilt werden. So könnte beispielsweise die ästhetische Kategorie „künstlerische Wahrheit" wohl auch in Lehrplänen der BRD auftauchen, ausgefüllt werden sollte dieser Begriff vom Lehrer des jeweiligen Staates jedoch unterschiedlich. Trotz aller Sensibilität und (Selbst-) Reflexivität, die den Lehrern der DDR durchaus zugestanden werden soll, muss dennoch von einer völlig anderen Unterrichtskultur im Bereich des Historischen ausgegangen werden.

- Thesen zur Autonomisierung der Deutschunterrichtspraxis von zentralen Vorgaben in der DDR werden im deutsch-deutschen Diskurs nach 1990 von der Forschung nicht eindeutig bekräftigt; auffällig ist außerdem die geringe Beteiligung westdeutscher Literaturdidaktiker an diesen Untersuchungen. Einer der wenigen, Müller-Michaels, steht gegen diese These und spricht bezogen auf die Oberschule von einer „stabilen Kontinuität"[37] in Inhalten und Texten. Gewisse Korrekturen sieht er generell erst nach 1979,[38] und hier auch nicht in den behandelten Stoffen, sondern in den Methoden ihrer Behandlung, was den oben beschriebenen Entwicklungen von Czech und Jonas entspricht.
- Angaben zur Unterrichtspraxis in der DDR, die aus dieser Zeit stammen, auf die sich Friedrich verstärkt in seinen Studien beruft, sind retrospektiv, in

37 Müller-Michaels, Harro: Der literarische Kanon in der Oberschule der DDR. In: Ehrlich u.a. (2001), S. 26. Ähnliche Positionen finden sich auch in Müller-Michaels (2010).

38 1979 gilt als pragmatischer Wendepunkt in der Geschichte des Literaturunterrichtes der DDR aufgrund der Konferenz „Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend" und der bereits oben erwähnten wirkungsmächtigen Veröffentlichung von Naumann (1976). So sind mit diesem Schnittpunkt erste Ansätze weg von einer werkorientierten, hin zu einer interdependenten (Autor, Werk, Rezipient) Betrachtungsweise von Literatur zu verzeichnen.

Ermangelung „außenstehender, westlicher Beobachter“[39] und der fehlenden Vergleichsmomente der involvierten Didaktiker und Lehrer, letztlich schwer zu beurteilen (So auch Meier (1990), S. 194).

Einen Ausweg aus diesem Dilemma soll ein 1989 entstandener Beitrag Bernhard Meiers liefern, der aus westdeutscher Perspektive versucht, die Verhältnisse in der DDR nach der Einführung neuer Lehrpläne in den 1980er-Jahren zu beurteilen.[40] Meyer arbeitet heraus, dass die neuen Lehrpläne – gegenüber den alten – offener gestaltet sind. Den Lehrern wurden nun mehr Freiräume zugestanden durch eine verbesserte Stoff-Zeit-Relation im Lehrplan (mehr Zeit, weniger Stoff) und die Gliederung der zu behandelnden Stoffe in obligatorische, frei zu wählende und Wahlpflicht-Stoffe.[41] Meier betont weiterhin, dass in der Stoffauswahl zwar überwiegend gegenstandsimmanente, schülerorientierte und ideologische Kriterien dominieren, inhaltlich aber versucht wird, stärker die Dialektik von Ideologischem und Ästhetischem im literarischen Werk zu betonen (Meier (1990), S. 193). Was sich jedoch nicht ändert, sei die

- normative Bedeutung einer geglätteten und akademistischen Klassikauffassung
- die normative und literaturdidaktisch entscheidende Stellung der Kategorie des Menschenbildes
- die (nur etwas erweiterten)[42] grundlegenden Traditionslinien der Literaturgeschichte. (Meier (1990), S. 190)

---

39 Trotz Kultur- und Wissenschaftsabkommen war eine kontinuierliche (unangekündigte) Unterrichtshospitation in der DDR seitens Literaturdidaktikern und Lehrern aus der BRD bis zum Ende der DDR nicht möglich (Meier (1990), S. 165).

40 Meier galt in der BRD bereits vor 1989 (ab 1994 Professor an der Universität in Chemnitz, später in Leipzig) aufgrund seiner Habilitation über die Geschichte des Literaturunterrichts in der DDR als ausgewiesener Kenner der DDR-Verhältnisse.

41 Diese Möglichkeit hatte es im Lehrplan der DDR letztmalig 1946 gegeben.

42 Trotz der Erweiterungen im Kanon (z.B. die Aufnahme des „Faust“ in den Kanon der zehnklassigen Oberschule, erfolgt bereits im Lehrplan 1970) gibt es weiterhin auffällige Leerstellen (Wahl- und Pflichtlektüren sowie empfohlene freie Lektüren einbezogen), von denen kurz einige Beispiele skizziert werden sollen: Im Barock fehlen weiterhin Autoren wie Gryphius und Spee, in der Aufklärung z.B. Kant und Gottsched, die Weimarer Klassik ist sehr stark vertreten, expressionistische Autoren sucht man weiterhin ebenso vergebens wie kritische DDR-Literatur. Erweiterungen des alten Lehrplans lassen sich bei Gegenwartsautoren aus der BRD

Dennoch charakterisiert Meier die Entwicklungen in den neuen Lehrplänen als „Glasnost“, da durch die neuen Freiräume für die Lehrer individuelle Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichtes entstehen. Selbst die Staatsmacht der DDR ist, wie Zitate aus offiziellen Berichten belegen, jedoch im Zweifel darüber, ob sich tatsächlich Veränderungen in der Praxis einstellen. Deshalb lässt sie die „Wirksamkeit der neuen Lehrpläne“ durch explorative Gespräche mit DDR-Lehrern und Unterrichtshospitationen überprüfen. Meier analysiert einen Bericht zur konkreten Umsetzung und Wirkung der neuen Lehrpläne, der im *Deutschunterricht* (Ost) (vgl. Lange (1988)) in Ausschnitten erschien. In der praktischen Umsetzung zeige sich die „Wirksamkeit des neuen Lehrplans“, laut Meier, vor allem in einer offenbar stärkeren Schülerorientierung, welche aber letztlich darauf ausgerichtet sei, „noch wirkungsvoller die Möglichkeiten des Literaturunterrichtes für die Ausprägung kommunistischer Ideale und Wertvorstellungen auszuschöpfen“ (Meier (1990), S. 194). Dies darf im Anbetracht dessen, dass in diesen offiziellen behördlichen Berichten die „Intensivierung spontaner Meinungsäußerungen der Schüler“ (Lange (1988), S. 429) positiv hervorgehoben wird, nicht vergessen werden. So bleibt in allen Klassenstufen die Präferenz von sozialistischer Gegenwartsliteratur (vor allem auch aus der Sowjetunion) und Texten der Arbeiterbewegung (vgl. Meier (1990), S. 178).[43] erhalten, was unvermeidlich mit einer Infiltrierung des sozialistischen Geschichtsmodells verbunden ist. Literatur wird damit (weiterhin) einseitig unter historischen und ideologischen Aspekten vermittelt, individuelle Interpretationen treten demgegenüber zurück (vgl. auch Hüttner (1989), S. 69). Und das gilt wahrscheinlich auch, wenn Lehrer die Erweiterung ihrer methodischen Spielräume[44] in den 1980er-Jahren tatsächlich

(z.B. Wallraff) und in der Romantik erkennen; so finden sich jetzt Hoffmann, Brentano, Eichendorff, Kleist, Hebel, Hölderlin. Es fehlen jedoch weiterhin Tieck, Novalis, die beiden Schlegel, Jean Paul, Fichte (vgl. Ministerrat der DDR, 1984, 1985,1986, 1988).

43 Die Präferenz von sozialistischer Gegenwartsliteratur und Texten der Arbeiterbewegung gilt in besonderem Maße für die Sekundarstufe II. Als weiterer Bestandteil der Texte des Literaturunterrichts, denen nicht bereits die sozialistische Geschichtsdeutung inhärent ist, finden sich nur noch Texte, die dem „literarischen Erbe“ zugerechnet werden. (Zur Trennung zwischen Erbe und Tradition im offiziellen Geschichtsbild der DDR: vgl. Lutz (2000); in diesem Fall meint das speziell Texte der Weimarer Klassik.)

44 Wozu man anfügen muss, dass die entscheidende normative Kraft auf die Methodik des Deutschunterrichtes weiterhin wohl eher die parallel zu den Lehrplänen erscheinenden *Unterrichtshilfen* (erschienen ebenfalls im volkseigenen Verlag Volk und Wissen, Berlin) und das

voll ausnutzten. So betont Brekle im Sammelband von Abels (1992) in den unmittelbaren Nachwendejahren aus der (Innen-) Sicht des DDR-Lehrers und -methodikers, dass neben wenigen Lehrkräften, die für die Schüler methodische Neuerungen einführten und damit Freiräume schufen, es nach wie vor einen stark kognitiv und soziologisch orientierten Unterricht gab, in dem Literatur als bloßes Abbild der historischen Wirklichkeit und als Mittel der Belehrung verstanden wurde (Brekle (1992), S. 87).

2.3 Geschichte in der BRD nach 1968: Geschichtskrise(n) in der Wissenschaft und „historische Einordnung" in der Praxis

2.3.1 Theorie: Paradigmenwechsel in der BRD-Literaturdidaktik

Fingerhut konstatiert für die alte BRD, dass Literaturgeschichtsschreibung im Deutschunterricht, die vormals „[…] der Stabilisierung der nationalen Identität der Deutschen diente" (für die spät erfolgte politische Einigung 1870/71) und die „sich dann im historischen Entwicklungsgang in eine wenig greifbare Ideen- und Geistesgeschichte verflüchtigte", mit dem Anschluss an die Sozialgeschichte alle Krisen, die die Historiographie (der BRD) bereits erschütterten, in besonderer Heftigkeit trifft (vgl. Fingerhut (2002), S. 158). Indem im folgenden Kapitel nach historischen Leitnarrativen in Deutschdidaktik und -unterricht der BRD nach 1968 gesucht wird, kann die These Fingerhuts überprüft werden.

Seit den 1970er-Jahren lässt sich ein paradigmatischer Wandel in der Entwicklung der westdeutschen Literaturdidaktik feststellen. Ab diesem Zeitpunkt findet eine enge Anlehnung des Deutschunterrichtes an literaturwissenschaftliche Theoriebildungen statt, womit erhebliche didaktische Neuerungen verbunden sind. Bereits seit den 1960er-Jahren hat eine Intellektualisierung des Literaturunterrichtes eingesetzt, die sich im Hinblick auf historische Texte sowohl von den nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges praktizierten hermeneutischen Traditionen des Textverstehens (Paefgen (1999), S. 16) distanziert als auch von einer „Literaturaneignung", die in der SBZ/DDR praktiziert wird (Czech (2007),

Standardwerk *Methodik Deutschunterricht Literatur* (Bütow (1977)) ausgeübt haben dürften, als fachwissenschaftliche Veröffentlichungen wie die von Naumann (s.o.) publizierte.

S. 147). Diese Intellektualisierung bezieht sich zunächst auf ästhetische Aspekte, was zur Folge hat, dass historische Literatur privilegiert wird, um die Fähigkeit zur Zeichendeutung zu schulen. Im Zusammenspiel von Wahrnehmungsschulung und Erinnerungskompetenz soll damit eine Sensibilisierung gegenüber „normalen", lebensweltlichen Wahrnehmungs- und Wertehorizonten erreicht werden. Eine so erworbene literarische Intellektualität kann bzw. soll durch die Fähigkeit der Distanznahme prophetische Funktionen übernehmen und die Unsicherheiten in der Wahrnehmung von Geschichte beenden (Brüggemann (2008), S. 136). Literaturhistorische Erziehung zeichnet sich in dieser Konzeption als Zugriff auf eine „wirklichere" Version der Wirklichkeit aus, indem allgemeinmenschliche, zeitresistente Mehrwerte aus literaturhistorischen Lektüren bezogen werden sollen. Dieser tendenziell ahistorische Zugriff auf historische Texte widerspricht der Zeitgebundenheit der Art des Lesens (vgl. Assmann (1988))[45] und weist zudem in Konkurrenz zu medialen Trägern der Gegenwart diesen Texten eine höhere Wertigkeit zu.[46]

Seit dem Germanistentag in München 1966 und im Zuge der Protestbewegungen der 1968er-Jahre (vgl. Meyer (1991), S. 115) distanziert man sich zunehmend von der Betonung der „ästhetischen Bildung", die mit ihrer philologischen Genauigkeit jedoch zumindest die nun einsetzende wissenschaftlich-analytisch fundierte Didaktik (z.B. strukturalistische und (ideologie-) kritische Didaktiken, s.u.) vorbereitete. An den Stellen, an denen die vorherige wertbildende Lektüre neben ihrer betonten Textnähe auffällig unspezifisch blieb, werden nun spezifische Varianten textanalytischen Unterrichtes entwickelt.

---

45 Auf die Spitze getrieben kann dieses zur Herstellung einer in einsamer Lektüre imaginierten, geschlossenen Welt zum literarischen Ausgangsprodukt führen – eine Lektüre, die lesehistorisch an die literarische Produktion der Romantik anschließen würde (vgl. Brüggemann (2008), S. 163).

46 Im Hinblick auf die Literatur des Mittelalters kann Brüggemann (vgl. ebd. S. 147) sogar nachweisen, dass Literaturvermittler das eigene Medium der Schrift unter den Bedingungen von Buchmarkt und Kulturindustrie diffamieren und versuchen, den Schrift-Status der Literatur dieses Kanonsegmentes systematisch unkenntlich zu machen, um dem gegenüber eine Wertaufladung der „Mündlichkeitsmetaphorik" (als unmittelbaren Zugriff zu Sinnbildung und Realität) zu installieren. Dieses wird bedingt durch die Annahme, dass die Wahrheit über die Beziehung von medialer Vermittlung, wertbildender Erfahrung und wahrer Erkenntnis von Literatur nur vermittelt werden kann, wenn diese nicht selbst medial vermittelt ist (ebd.).

Die Erkenntnis der Geschichtswissenschaft einer grundsätzlichen (Re-)Konstruktivität der Geschichte (s.u.) und der damit verbundenen Zersplitterung der Geschichte in viele Geschichten scheinen strukturalistisch ausgerichteten Ansätzen, die hauptsächlich auf systematische sprachliche Deskriptionen abzielen, die möglichst frei von (den vorherigen) Wertungen sind, Vorschub zu leisten. Damit rücken historische Dimensionen im Literaturunterricht jedoch in den Hintergrund, was durch die in diesem Zeitraum teils auch polemisch geführten Debatten um den Kanon (und seine Hinterfragung) noch forciert wird.[47] Die damit verbundene Ausweitung des Literaturbegriffes in der Praxis (Rahmenrichtlinien und Schulbücher) und die stärkere Beschäftigung mit Gebrauchs- und Medientexten sowie Kinder- und Jugendliteratur, aber auch Trivialliteratur (vgl. Kunze (2004), S. 150), kommt Klagen der Praxis über mangelnde Geschichtskenntnisse und unzureichendes Geschichtsverständnis der Schüler (vgl. Geißler (1970), S. 38)[48] durchaus entgegen. Auch ästhetische Aspekte rücken in den Hintergrund und finden in strukturalistischen Ansätzen nur noch dann Berechtigung, wenn sie objektiv beschrieben werden können (vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 103). Methodisch kann man sich ein solches textanalytisches Verfahren prototypisch als gezielte Analyseaufgaben vorstellen (ebd. S. 109), die im Gegensatz zu den Monosemierungsversuchen der DDR-Methodik stehen. Hierbei lässt die Dominanz einer methodisch hergestellten analytischen Distanz im Literaturunterricht deutliche Parallelen zu geschichtsdidaktischen Konzeptionen Jeismanns (vgl. 2.3.3) von Sachanalyse, Sach- und Werturteil (1977) im Geschichtsunterricht erkennen.

Näher an den Entwicklungen in der DDR bewegt sich die Variante textanalytischen Verfahrens, die um das „Bremer Kollektiv“ entstanden ist (vgl. Czech (2007), S. 147-160) und eine gewisse Affinität zur kritisch-emanzipatorischen Ausrichtung des Geschichtsunterrichtes eines Klaus Bergmann (1975, 2000) aufweist. Für die historische Dimension hat dieser Ansatz enorme Auswirkun-

47 Generell sei hier angemerkt, dass in der Belebung von Kanondebatten die Reflexion über (Literatur-)Geschichte immer impliziert ist (entscheidende Beiträge zur Debatte liefert Müller-Michaels (vgl. ders., 1993 und 1996).

48 Wobei hier angemerkt sein soll, dass trotz dieses Einwandes Geißler Vertreter eines hermeneutischen Ansatzes ist, der in Hinblick auf die Historizität der Literatur Verstehen und Interpretation als einen wandelbaren, historischen Prozess einordnet.

gen, da er Historizität wieder stärker reflektiert, gleichzeitig aber auch „neue Unmittelbarkeiten“ (vgl. Brüggemann (2008), S. 239f.) im Verhältnis von Literatur und Historie herstellt. Diese „neuen Unmittelbarkeiten“ zeigen sich in einem literatursoziologischen Ansatz, der mit historischen Dimensionen im Deutschunterricht nicht nur allgemein auf die „Förderung von Geschichtsbewusstsein“ (ebd., S. 252) aus ist, sondern konkret nach „Verschleierung und ideologischen Verklärung von Herrschaftsverhältnissen“ (Groeben/Hurrelmann (2006), S. 103) fragt, und damit den Aufbau historischen Wissens unmittelbar in Gegenwartsbezüge stellt. Methodisch kann die Entfaltung eines solchen kritischen historischen Bewusstseins nur über einen instruktionsorientierten Unterricht gelingen, der die zusätzlich notwendigen historischen Dokumente und Zeugnisse bereitstellt (vgl. Steinbach (1977)). Ein wesentliches methodisches Vorgehen stellt der Textvergleich dar, der in der Kontrastierung von Texten aus der Gegenwart mit solchen aus der Vergangenheit (vgl. Meyer (1991), S. 119) historisches Verstehen jedoch immer auch in gegenwartsbezogene Verwertungszusammenhänge stellt. Die Vertreter des „Kritischen Lesens“ tragen jedoch über die Herausgabe einer eigenen Lesebuchreihe[49] nicht unwesentlich selbst zur Entwicklung von Unterrichtsmodellen bei.

In den 1980er-Jahren wird der methodische Spielraum dann noch erweitert, wobei durch den Eingang der Rezeptionsästhetik in literaturdidaktische Überlegungen ein wissenschaftlich-analytisch-aufklärerischer Zugang zu Historie sowie die Dominanz von Historie als Deutungsschema zunehmend in Misskredit geraten (vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 103). Nun soll der lesende Schüler mehr Berücksichtigung finden, indem Rezeption(-sleistung) mit Handlung verbunden wird: Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz ist geboren. Deutschdidaktiker lösen sich vermehrt von einer Aufarbeitung historischer Intentionen und Bedingungen (Kritisches Lesen) und neutraler analytischer Reflexion (strukturalistische Ansätze), um damit einerseits der Anfang der 1980er-Jahre mehrfach beklagten „mangelnden Motivierung von Lehrern und Schülern“ (Wunderlich (1980), S. 127) entgegenzuwirken und andererseits neue literatur-

49 Zwischen 1971 und 1978 erscheinen bei Metzler zwölf Bände von „projekt deutschunterricht“ (zuerst Ide, Heinz (Hg.) (1971): Kritisches Lesen – Märchen, Sage, Fabel, Volksbuch. Stuttgart).

theoretische Entwicklungen[50] zu berücksichtigen. Besonders die Rezeptionsästhetik übt großen Einfluss auf die Didaktik aus und ist folgenreich für den Umgang mit der Historizität von Texten: Historische Dimensionen können nicht weiter als vorgegebene Bedeutungen erschlossen werden. In diesem Sinne formuliert Wolfgang Iser:

> Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Größen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt. Generiert der Leser die Bedeutung eines Textes, so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in einer je individuellen Gestalt erscheint. (Iser (1970), S. 7)

Mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren soll diese aktive Mitwirkung an der Bedeutungskonstitution gezielt gefördert werden, indem ein emotionaler Zugang zu Texten geschaffen und subjektiven Verarbeitungsformen Raum gegeben wird (maßgeblich sind hier die Veröffentlichungen von Haas (1984, 1997)).[51] Besonders beliebt ist an dieser Stelle Isers Begriff der „Leerstelle“ geworden (Iser (1970), S. 14); die Literaturdidaktik weitet den Begriff aus und macht den Text für die Leser zur Partitur, der sie in ihrer Vorstellung – und bei produktionsorientierten Verfahren durch entsprechende schriftliche, bildnerische, szenische und akustische Konkretionen – Gestalt geben müssen (vgl. Retrospektive von Haas, Menzel, Spinner (2000), S. 14f.). Diese didaktische Neuerung führt nicht nur zu einem enormen methodischen Pluralismus in der BRD der späten 1980er-Jahre[52], sondern auch zu grundsätzlichen didaktischen Kontroversen.

---

50 Neben der Rezeptionsästhetik werden inzwischen auch Poststrukturalismus (der Text als ein dynamisches Gebilde, das von verschiedenen Bedeutungssträngen durchzogen ist und kein geschlossenes intentionales Ganzes bildet, das einen objektivierbaren Sinn transportiert) und Konstruktivismus (Radikalisierung der Auffassung, dass der Sinn eines Textes ein Konstrukt des Lesers ist) als wissenschaftstheoretischer Hintergrund für künstlerisch-kreative Bearbeitungen von Texten angeführt.

51 Die einzelnen Didaktiker setzen (methodisch) jedoch unterschiedliche Akzente und verwenden auch verschiedene Begriffe, z.B. handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (Haas), operative Verfahren (Menzel), produktive Verfahren (Rupp, Spinner), produktiver Umgang (Waldmann) u.v.a.

52 Dieser Methodenpluralismus des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtes hält bis in die Gegenwart an und wird fortdauernd erweitert. Jedoch ist nicht nur das Methodenrepertoire des handlungs- und produktionsorientieren Unterrichtes vielfältig, sondern auch die mit

Daher gibt es in der alten BRD speziell zur historischen Dimension, im Gegensatz zur DDR, ein breites Spektrum konkurrierender Konzepte. So stehen neben den verschiedenen Varianten projekt- und handlungsorientierten Umgangs mit Literatur[53] u.a. Neuakzentuierungen einer der kritischen Theorie verpflichteten Didaktik, die Literaturunterricht (weiterhin) als Medium historischer Aufklärung sehen will (Christa Bürger[54], Jürgen Kreft)[55] sowie Ansätze zu einer ästhetischen Erziehung (Hopster (1980)), in der der Umgang mit Literatur Freiräume zur Selbstfindung schaffen soll.

Diejenigen Tendenzen, die für ein Zurückdrängen des philologischen Duktus im Deutschunterricht und damit zumeist für eine Bedeutungsminderung his-

---

diesem verbundenen Zielorientierungen sind durchaus unterschiedlich, wie verschiedene Beispiele aus den 1980er-Jahren zeigen (siehe folgende Fußnote).

53 Haas setzt ganz auf die affektiv-emotionale Dimension praktischer Produktion (Haas (1984)); Rupp zielt auf ein „kulturelles Handeln", das literarische (historische) Texte mit den Anschlusstexten der Schüler gleichsetzt (Rupp (1987)); Waldmann strebt durch kreative Verfahren eine Vermittlung literarischer Sprach- und Gattungskonventionen an (Waldmann (1984)); Spinner sucht die Vorstellungsbildung zu schulen, um Verstehensprozesse zu stützen (Spinner (1987)) und Scheller setzt den Schwerpunkt kreativer Verfahren auf ein „erfahrungsbezogenes Lernen" (Scheller (1998)).

54 Vgl. Bürger, Christa (1980): Tradition und Subjektivität. Frankfurt am Main.

55 Kreft stellt mit seinem Ansatz der intentionalistischen Interpretation eine spezielle Akzentuierung dieser literaturdidaktischen Konzeption dar. Aus seiner Auffassung, dass Deutschunterricht primär eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen und die allgemeinen Voraussetzungen für ein (nicht nur germanistisches) Hochschulstudium schaffen solle, folge, dass es v.a. um praktische Kompetenzen gehe und nicht um theoretisch-wissenschaftliche; Deutschunterricht sei deshalb von einer interaktiv-kommunikativen Lebenspraxis her zu konzipieren. Wenn jedoch die Praxis der kreativen Verfahren im Deutschunterricht dominiere, gehe damit ein schrankenloser Subjektivismus der Textbedeutung und -deutung einher, der zwar in der Literaturtheorie seine Berechtigung hätte; im Deutschunterricht, in dem zunächst grundlegend die Fähigkeit zum Verstehen literarischer Texte (die Kreft als Teil der „Lebenspraxis" versteht) erworben werden solle, verliere dieser Subjektivismus an Berechtigung. „Es geht ja doch um das Verstehen nicht eigener, sondern fremder Texte. Folglich kann Bedeutung der Texte nur in dem bestehen, was der *Autor* dem Text *als Bedeutung zugewiesen hat*. Und es geht primär um die Ausbildung der Fähigkeit zum Verstehen fremder Texte und nicht um die Fähigkeit, fremden Texten beliebige Deutungen zuzuweisen, die der unreflektierten Subjektivität des Rezipienten, seinen Idiosynkrasien, Vorurteilen usw. entspringen." (Kreft (2009), S. 14; Hervorhebung von C.F.)

torisch-reproduktiver (Interpretations-)Verfahren stehen,[56] müssen auch in Zusammenhang mit der Profilierung der Literaturdidaktik als Wissenschaft in diesem Zeitraum gebracht werden.

Denn der Literaturdidaktik der BRD gelingt es in diesem Zeitraum zunehmend, sich als eigenständige Wissenschaft zu etablieren[57] und nicht nur als „Transmission" der Literaturwissenschaft zu gelten, die in einem mittelbaren Bezug zu dieser auf einzelne Ergebnisse zurückgreift und diese (nur noch) didaktisch reduziert. In den geführten Debatten zur Orts-, Inhalts- und Funktionsbestimmung der Literaturdidaktik wird vermehrt deren Gelenkfunktion und das Zusammenwirken von Fach- und Erziehungswissenschaften in der Literaturdidaktik betont (vgl. Kreft (1974)). Das hat zur Folge, dass sie einerseits nicht nur im Gegensatz zur reinen „Unterrichtsmethodik" der DDR (an den dort etablierten Pädagogischen Hochschulen[58]) steht, andererseits jedoch auch nicht in einer Unter-

56 Dazu gehört in den 1980er-Jahren der große Teil der Vertreter kreativer Verfahren, denn die Einsicht in die mangelnde Vermittlung von historischem und kulturellem Wissen und das daraus folgende Missverstehen, das kreative Verfahren der Textrezeption ohne relevantes Kontextwissen evozieren (Fingerhut (1991, 1993)), wird erst in den 1990er-Jahren zunehmend auch von Vertretern dieser Konzeptionen erkannt. In den 2000er-Jahren kann im empirischen Vergleich zwischen textanalytischen und produktionsorientierten Verfahren zudem noch die lange behauptete Überlegenheit des Letzteren widerlegt werden (vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 109).

57 Als Begründer der Fachdidaktik muss Hermann Helmers mit seiner „Didaktik der deutschen Sprache" (1966 und 1972) betrachtet werden.

58 Für die Ausbildung der Lehrer in der DDR war der Anteil derer, die an der Universität ausgebildet wurden, durch die immense Bedeutung der Pädagogischen Hochschulen vergleichsweise gering. Die Oberstufen- bzw. Diplomlehrer wurden zwar auf Hochschulebene ausgebildet; in den inzwischen zu PHs umgewandelten PI sowie an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten und Technischen Hochschulen war für den Unterricht in den Klassen 11 und 12 der EOS jedoch kein gesondertes Studium bzw. ein Studium an der Universität erforderlich. Die dort tätigen Diplomlehrer wurden nach mehrjähriger Berufserfahrung an einer POS in der Regel aufgrund ihrer politischen Haltung und/oder Leistungen durch die Schulverwaltungen für den höheren Schuldienst ausgewählt. Die Mehrzahl der Diplomlehrer hatte an den PHs die Lehrbefähigung erworben. An den Pädagogischen Hochschulen (z.T. aber auch an den Universitäten) bildeten während des gesamten Studiums Studenten desselben Jahrgangs und derselben Fachrichtung eine Seminargruppe, die von demselben Seminargruppenleiter betreut wurde. Es erfolgte ein in seinen Abläufen verschultes wissenschaftliches Studium in zwei Unterrichtsfächern, zudem waren Stundenanteile in Pädagogik, Marxismus-Leninismus, Sport, Russisch sowie eine Ausbildung in Zivilverteidigung bzw. militärische Übungen und mehrwöchige Ern-

richtswissenschaft für das Fach Deutsch aufgeht (vgl. Wunderlich, (1980), S. 128). Konsens scheint mir in den unterschiedlichen Verortungen des Faches[59] zum damaligen Zeitpunkt darin zu bestehen, dass es deutlich zur germanistischen Fachwissenschaft abgegrenzt wird und werden muss. Das bedeutet tendenziell jedoch auch, dass historische Dimensionen in der Literaturdidaktik nicht die gleichen Modifizierungen erfahren können wie in der Fachwissenschaft.

Im Hinblick auf die Ausgangsposition der Studie (1990) zur Stellung von Geschichte im Deutschunterricht konstatiere ich zur vorherigen Entwicklung daher folgendes:

In der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre wird sich die Literaturdidaktik der BRD zunehmend der Defizite der vormals praktizierten, primär an universitären Praxen orientierten Konstruktionen literaturhistorischer Rezeptionskompetenz bewusst (vgl. Brüggemann (2008), S. 270). Daraus folgen im Zusammenspiel mit neueren Literaturtheorien Veränderungen im Umgang mit der geschichtlichen Dimension, die je nach konzeptioneller didaktischer Ausrichtung recht unterschiedlich ausfallen können. So reicht das Spektrum von künstlerischen, (stärker) phantasiebestimmten Wegen der Sinndeutung von Geschichte über literatursoziologische Ansätze und Initiationen von Identitäts-[60] und Imaginationsbildungsprozessen[61] bis hin zur Exponierung praxisorientierter Nützlichkeitserwartungen im Zusammenhang mit der Thematisierung von Historie.

---

teeinsätze während der Semesterferien zu absolvieren. Die Lehrerausbildung blieb dabei bis zum Ende der DDR einphasig (vgl. Schmidt (1990), S. 531).

59 Kunze (vgl. (2004), S. 146) unterscheidet (neben diversen unterschiedlichen Schattierungen) drei Positionen der Einordnung der Fachdidaktik in das System der Wissenschaften: Deutschdidaktik als 1. erziehungswissenschaftliche Disziplin (Helmers (1966 und 1972) sowie die DDR-Methodik (Bütow (1977) und Friedrich (1987)), 2. Teildisziplin der Germanistik (Müller-Michaels (1996b)) und 3. „Integrationswissenschaft“ (z.B. Kreft (2001)).

60 Damit ist oft ein Ansatz verbunden, der die Differenz zwischen Historie und Gegenwart zu überwinden versucht, indem eine (gemeinsame) Referenz auf die Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler gesucht wird.

61 Die Bedeutung der historischen Imagination für die Ausbildung allgemeiner Imaginationsfähigkeit und für das damit verbundene Fremdverstehen betont besonders immer wieder Kaspar H. Spinner (vgl. (1993), hier im Rahmen produktiver Verfahren).

2.3.2 Praxis: Westdeutscher Deutschunterricht – „Epochenrepräsentanz" und/oder Methodenpluralismus?

Da fachdidaktische Überlegungen immer mit Verzögerung Eingang in die Praxis finden (vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 11-30), will ich in diesem Abschnitt der Frage nachgehen, inwieweit die oben beschriebenen Veränderungen im Umgang mit Historie auf die Praxis der 1980er-Jahre übertragen werden können.

Auch wenn die kreativen Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtes erst im Verlaufe der 1990er-Jahre curricular etabliert wurden, ist von einem schnellen Aufgreifen der konkreten praktischen Handreichungen, wie sie speziell seitens der handlungs- und produktionsorientierten Didaktik herausgegeben wurden (z.B. Haas (1984)), auszugehen (diese Meinung vertritt auch Spinner (2002), S. 247). Da diese Verfahren jedoch (noch) nicht in Zusammenhang mit der Reflexion von (Literatur-)Historie gebracht werden können, bewirken sie insgesamt betrachtet eher eine Minderung der Auseinandersetzung mit Vergangenheit im Literaturunterricht. In den Unterrichtdimensionen, in denen es tatsächlich um historische Dimensionen geht, stellt „literaturgeschichtliches Wissen", welches konzeptuell in den Dienst an der Deutung der Werke gestellt wird, den didaktischen Schwerpunkt dar. Ein Beispiel dafür liefert der Lehrplan in Baden-Württemberg aus dem Jahr 1984:

> Die Schüler lernen literarische Werke im Zusammenhang mit deren historischen Voraussetzungen und Wirkungen kennen. Aus der Einsicht in die Geschichtlichkeit der Literatur gewinnen sie ein umfassenderes Textverständnis sowie Einblicke in literarische Traditionszusammenhänge und literaturgeschichtliche Entwicklungen. Die lebendige Auseinandersetzung mit der Tradition bietet ihnen Möglichkeiten zur Identifikation und Abgrenzung. (Bildungsplan Gymnasium (1984), S. 315f.)

Historie übernimmt im Unterricht damit die Funktion einer „sinnstiftenden Strukturierung", die den Rahmen der Bedeutung(en) eines Werkes absteckt – was eher den didaktischen Konzeptionen des „Kritischen Lesens" entspricht als rezeptionsästhetischen Ansätzen. Auch scheint das literarische Werk eng im Zusammenhang mit Historie zu stehen,[62] was 1. impliziert, dass zu diesem Zeit-

62 Der Lehrplan rät zu „exemplarischen Einzelwerken", die „thematische Vergleiche" zwischen verschiedenen Epochen ermöglichen (ebd.).

punkt (trotz der Krise der Historiographie) für die Werkauswahl deren literaturhistorische und kulturelle Bedeutung einen hohen Stellenwert hat, und 2., dass Geschichte sowie Werke als „geschlossene Größe“ mit einer Botschaft präsentiert werden, die es über die Zeiten hinweg, jenseits der unmittelbaren Gegenwart der Schüler, zu erschließen gilt (vgl. Fingerhut (2002), S. 162).

Methodisch gesehen wird das schulische Konzept der „Epochenrepräsentanz“ (vgl. Müller-Michaels (1996a)) nicht nur über handlungs- und produktionsorientierte Verfahren „modernisiert“, sondern durch die „kommunikative Wende“ in den Richtlinien der 1980er-Jahre noch gestützt (theoretische Ausgangspunkte finden sich bei Kochan/Bünting (1973)). Kommunikation, die als soziales Handeln verstanden wird, erscheint als die Klammer, die die unterschiedlichen Zielbereiche des Faches zusammenbringen kann (Kunze (2004), S. 152). Die Aufwertung der mündlichen Kommunikation im Unterricht[63] liefert für die immer noch stark verankerten literaturhistorischen Unterrichtseinheiten (s.o.) einerseits mehr Spielraum für Interpretationsentwürfe der Schüler zur historischen Dimension, andererseits rücken durch die Reflexion über Sprache und sprachliche Mittel historische Inhalte in den Hintergrund.

Demnach können als Fazit für die Entwicklung historischen Lernens in der „Praxis“ der BRD zwei Tendenzen festhalten werden:

1. Historische Dimensionen im Deutschunterricht waren in den 1980er-Jahren – analog zur Fachdidaktik – auf den Aspekt der Historizität von Literatur[64] beschränkt.
3. Dieser Aspekt kann in der Formel „Epochenrepräsentanz unter vielfältigen methodischen Zugriffen“ zusammengefasst werden.

63 Eine Tendenz, die sich Ende der 1980er-Jahre auch in der DDR feststellen lässt; siehe oben beschriebene positive Hervorhebung der „Intensivierung spontaner Meinungsäußerungen der Schüler“ seitens offizieller Behörden (Lange, 1988, S. 429).

64 Bis Mitte der 1990er-Jahre kann die Diskussion zur historischen Dimension im Deutschunterricht letztlich auf literarische Texte beschränkt werden, wobei die Literaturgeschichte sowie die Kanon-Diskussion die zentralen Gegenstände der fachdidaktischen Auseinandersetzung bilden.

2.3.3 BRD-Konzeption des Geschichtsbewusstseins & Folgen

In der zweiten Hälfte der alten BRD avancierte Geschichtsbewusstsein zum Zentralbegriff der Debatten um historisches Lernen und Lehren.[65] Karl-Ernst Jeismann, der maßgeblich zur theoretischen Fundierung dieser Konzeption beiträgt, definiert dieses wie folgt:

> […] die ständige Gegenwärtigkeit des Wissens, daß der Mensch und alle von ihm geschaffenen Einrichtungen und Formen seines Zusammenlebens in der Zeit existieren, also eine Herkunft und eine Zukunft haben, daß sie nichts darstellen, was stabil, unveränderlich und ohne Voraussetzungen ist (Jeismann (1977), S. 30).[66]

Jeismann versucht, über eine starke Wissenschaftsorientierung in historischen Lern- und Lehrprozessen zu einer Reflexion dieses Geschichtsbewusstseins zu kommen. In der Trias „Analyse, Sach- und Werturteil“[67] wird im Unterricht wissenschaftliche Aufklärungsarbeit zu historischen Gegenständen geleistet. Die Bildung und Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins wird damit für histori-

---

65 Die Ursprünge von Geschichtsbewusstsein als einem Metakonstrukt, mit dessen Hilfe versucht wird, Aussagen zur Sozialisation, Identität, zur Biographie und vor allem zu gegenwärtigen Einstellungen, Werten und Orientierungen in Politik, Geschichte und Gesellschaft zu beschreiben und zu erklären, finden sich in der politischen Kultur-Forschung. Der Ansatz dazu – ohne den Begriff zu verwenden – findet sich bereits erstmals nach Kriegsende in Befragungen deutscher Soldaten durch Amerikaner und Engländer in Deutschland, in denen es zum damaligen Zeitpunkt zwar noch weitestgehend um die politischen Einstellungen ging, das Geschichtsbewusstsein als Thema aber bereits eine zentrale Rolle spielte. In den folgenden Jahren wurden dann Fragen nach der Stabilität der Demokratie und ihrer Verankerung in der westdeutschen Bevölkerung, nach politischen Einstellungen und daraus resultierendem Verhalten und nach Deutungen und Einstellungen zum Nationalsozialismus zum Kerninventar der (politischen) Kulturforschung in und über Deutschland. (Lutz (2000), S. 28).

66 Geschichtsbewusstsein betrifft also intraindividuelle Prozesse der Informationsverarbeitung und Prozesse der historischen (und politischen) Sozialisation und ist daher in seinen Abläufen empirisch nur begrenzt messbar. Messbar ist das Ergebnis solcher Prozesse, nicht aber ihre Funktionsweise (Lutz (2000), S. 24).

67 Mit Analyse ist eine Sachaussage gemeint, die aufgrund einer methodisch kontrollierten Beschäftigung mit der Vergangenheit getätigt wird. Das Sachurteil kontextualisiert das Ereignis und beschreibt die Bedeutung des historischen Phänomens in seiner Zeit. Mit dem Werturteil werden dem historischen Phänomen aus der Gegenwart heraus (und auch für die Zukunft des geschichtsbewussten Individuums) Bedeutung zugeschrieben (Martens (2010), S. 51).

sche Lernprozesse operationalisiert.[68] Bergmann (1975) hingegen geht in seinen praktischen Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein noch einen Schritt weiter und verbindet diese mit kritisch-emanzipatorischen Zielen: Eigenes und kritisches Denken im Unterricht sollte letztlich auch zu einer Demokratisierung der Gesellschaft und der Emanzipation des Einzelnen führen (Bergmann (2000)). Für Jeismann fällt dieses schon in den Bereich einer Parteinahme, die die prinzipielle De- und Rekonstruktionsarbeit des individuellen Prozesses der historischen Urteilsbildung zu stark relativiert. Trotz dieser unterschiedlichen Akzentuierungen ist das Geschichtsbewusstsein für die Geschichtsdidaktik in den 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahren als Ort und Gestalt historischen Erzählens unbestritten; auch wenn über seine Ausprägung, seine Dimensionierung, seine Funktionen und (in Ansätzen) seine Entwicklung unterschiedliche wissenschaftliche Positionen zu verzeichnen sind. Über diese theoretischen geschichtsdidaktischen Auseinandersetzungen hinaus erweist sich Geschichtsbewusstsein als ein Schlüsselbegriff, der nach lebensweltlichen Verwurzelungen und nach Funktionen historischen Denkens und geschichtlichen Erkennens fragen kann (Rüsen (2001), S. 3).[69] Besonders in Befunden empirischer Untersuchungen[70] zeigt sich, dass historische Lernprozesse anders zu organisieren sind, als es der üblichen

68 Auch wenn der Begriff des Geschichtsbewusstseins in der DDR-Methodik nicht in gleichem Maße in der Forschung verankert war, so kann die Ausprägung von Geschichtsbewusstsein durchaus ebenfalls als zentrales Bildungsziel charakterisiert werden. Inwieweit aufgrund der (oben beschriebenen) einseitigen ideologischen Parteinahme und dauerhaften Fixierung historischer Aussagen ohne Revisionsmöglichkeit (Gesetzmäßigkeit des historischen Entwicklungsprozesses) hier von manipulativen Strukturen ausgegangen werden kann, soll an dieser Stelle nicht geklärt werden, da dieses ein Forschungsfeld für sich darstellt; einen guten Einblick in die Forschungsarchitektur dazu liefert: Handro, Saskia (2002): Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945-1961). Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt. Weinheim, Basel. – Zur 2. Phase der DDR vgl. Lutz (2000).

69 Entscheidende Veröffentlichungen zur Theorie stammen auch von Rüsen, Jörn (1994): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln u.a. sowie von Ruppert, Wolfgang (Hg.) (1982): Erinnerungsarbeit. Geschichte und demokratische Identität in Deutschland. Opladen.

70 Federführend sind hier die zahlreichen Publikationen von Bodo von Borries, z.B. „Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich“ (1992), „Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland“ (1995) und „Geschichtsbewusstsein empirisch“ (1991).

Praxis entspricht, in der problematische Konzepte von Wissenserwerb (implizit) als maßgeblich angesehen werden (Rüsen (2001), S. 4).

In der Literatur- und Kulturwissenschaft sowie ihrer Didaktik ergeben sich über Diskurse zu *Erinnerung und Gedächtnis*[71] eigentlich starke Berührungspunkte, die in der alten Bundesrepublik jedoch weitestgehend ausgeblendet werden, da sie nicht dem Kernbestand eigener disziplinärer Traditionen zugeordnet werden können (Rüsen (2001), S. 4). So wird das Potenzial der Konzeption des Geschichtsbewusstseins von der Deutschdidaktik nicht aufgegriffen, und das, obwohl die Frage, welches Verständnis von Geschichte sich unter welchen Voraussetzungen (im Unterricht) aufbaut, sowohl Geschichts- als auch Literaturdidaktik interessieren und zu einer gemeinsamen Konzeption der Disziplinen führen sollte (so auch Korte (1996), S. 189). Die einzige Begründung, die hierfür gefunden werden kann, liegt vielleicht in der

> […] Differenz zwischen dem lebensweltlich-umgangssprachlich-massenmedialen Begriff von ‚Geschichtsbewusstsein' als Verfügung über eine hinreichende Menge bestimmten, gesellschaftlichen Deutungswissens über die Vergangenheit (die sich in Klagen über mangelndes Geschichtsbewusstsein niederschlägt) und der disziplinärstrukturellen Definition als Begriff für verschiedene Ausprägungen eines Zusammenhanges zwischen Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen (Körber (2008), S. 69).

Im Folgenden will ich mich auf die geschichtswissenschaftliche Definition von Geschichtsbewusstsein beziehen und dessen Potenzial – zumindest bezogen auf die Empirie – für ein Kultur(-historisches-)bewusstsein im Deutschunterricht

---

71 Laut der einschlägigen Literatur gehören sie zu den grundlegenden Funktionskategorien des Geschichtsbewusstseins (Lutz (2000), S. 41). Weitere Kategorien des Geschichtsbewusstseins bilden: Erfahrung, Orientierung (Verortung), Deutung (Interpretation/Konzeption) und Handlung (Instrumentalisierung/Realisierung). Diese grundlegenden Kategorien können Überblick über die Fülle der Funktionen bringen. Die Interdependenz der verschiedenen Funktionen spiegelt die Rückkoppelungen und Vernetzungen auf und zwischen allen Kategorieebenen wider (ebd.). D.h. es wäre falsch, die Kategorien eindimensional als Funktionen des Geschichtsbewusstseins zu betrachten, da dieses durch einen Prozesscharakter gekennzeichnet ist und als offenes System in der Entfaltung seiner Komplexität diesen Kategorien als Wirkungs- und Bedingungsfaktor unterliegt. So ist Erinnerung sowohl ein Baustein des Geschichtsbewusstseins, gleichzeitig ist es aber auch dessen Funktion im Hinblick auf spezifische Zielorientierungen (wie Identität etc.). Weiter zur Erinnerung im Diskurs des Geschichtsbewusstseins s.u.

prüfen.[72] Dazu werde ich mich speziell auf das Modell von Pandel (vgl. Pandel (1987)) zum Geschichtsbewusstsein beziehen, was u.a. folgende Gründe hat:

- Sein Modell erfährt bereits in den 1980er-Jahren eine breite Forschungsrezeption und ist im Hinblick auf die Kompetenzorientierung der letzten Jahre eines der wenigen Modelle, das eine Weiterentwicklung zur Operationalisierung erprobt.[73] Im Sinne fächerübergreifender Konzeptionen sollte sich daher auch die Deutschdidaktik der Kategorie des Geschichtsbewusstseins annehmen.
- Geschichtsbewusstsein wird zunehmend als lebensweltliches Phänomen kategorisiert, das Geschichte nur noch als Narration denkt (Martens (2010), S. 52).[74] Derartige Entwicklungen können für den Deutschunterricht mit den klassischen Themenfeldern Erzählen sowie Erzählung *und* Historie (wenn auch hier in Form von Literaturhistorie) nicht folgenlos bleiben.

Pandel versucht mit seinen „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins" (Pandel (1987)), die Struktur des Geschichtsbewusstseins für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. Sein Konzept, eine Dimensionierung des Geschichtsbewusstseins vorzunehmen, um seine Struktur zu erkennen, muss sich jedoch dem Problem der *Normativität*[75] stellen. Seine Theorie von Geschichtsbewusstsein weist deshalb die kategoriale Verfasstheit von Geschichtsbewusstsein aus, um es empirisch als solches zu identifizieren und um einen Vergleich zwischen verschiedenen Ausformungen von Geschichtsbewusstsein anstellen zu können, ohne Festlegungen über „richtiges" und „falsches Geschichtsbewusstsein" zu treffen

72 In der Typologiebildung im Abschnitt 4.4 werden Pandels „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins"(Pandel, 1987) zur Beschreibung der Präferenzen des jeweiligen Typus genutzt.

73 Vgl. Pandel (2005). Pandels Fortführungen seiner Überlegungen in den 2000er-Jahren zu einem geschichtskulturell ausgerichteten Kompetenzmodell werden im Abschnitt 2.5.1 vorgestellt. Weitere wichtige Entwürfe von Kompetenzmodellen in der Geschichtsdidaktik von Michael Sauer (2006), Peter Gautschi (2006) und vom Kolleg FUER-Geschichtsbewusstsein (Schreiber/Körber/Schöner (2007)) werden aufgrund ihrer Domänenspezifik (sie bieten kaum Möglichkeiten zur Übertragung in andere Bereiche, wie z.B. Lernprozessen im Deutschunterricht, s.u.) und dem damit verbundenen mangelnden Nutzen für Konzeptionen historischen Lernens als kulturelles Lernen, wie es im Deutschunterricht konzipiert ist, aufgenommen.

74 Wesentliches zur Ausformulierung des Begriffes hat hier der Historiker und Kulturwissenschaftler Jörn Rüsen beigetragen.

75 Es muss „fest"-gelegt werden, was er als Geschichtsbewusstsein ansehen will.

(Pandel (1987), S. 131). Eine solche Strukturbestimmung, die sich des Problems der Normativität bewusst ist, lässt dann auch vergleichende und interdisziplinäre Forschung, wie in diesem Fall, möglich werden.

Geschichtsbewusstsein äußert sich nach Pandel jedoch nicht nur im Erzählen, sondern auch im Umerzählen von Geschichten, der *Transformation*.[76] Geschichtsbewusstsein grenzt sich so von „Erinnerung" ab, denn sie besteht in der Fähigkeit, Geschichte zu erzählen und zu verstehen. Gedächtnis und Erinnerung sind Bedingungen des Geschichtsbewusstseins, dabei geraten hier besonders dessen elementare Bedingungen – Gegenwärtigkeit[77], Konstruktivität[78], Subjektivität[79] und Gesellschaftlichkeit[80] – ins Blickfeld der Erinnerung. Die Geschichte (bzw. die Geschichten), die wir uns erzählen und die wir als erzählte verstehen, hat einen anderen Status als die Geschichte, in die wir im Alltag verstrickt sind. Die Geschichte(n) *erfahren* wir nicht, sondern sie wird tradiert, erzählt: Wir erinnern uns nicht an sie, sondern sie wird uns in einer kulturellen Kommunikation

76 Geschichten werden immer in unterschiedlichen Graden in andere Geschichten transformiert, ohne dass dabei die Ausgangserzählung unkenntlich wird. Ein solches Veränderungsbedürfnis findet sich schon auf der lebensgeschichtlichen Ebene. Lebensgeschichte wird von unterschiedlichen Menschen auch unterschiedlich erzählt, denn sie bedienen sich unterschiedlicher Relevanzstrukturen und Erzählpläne, die unterschiedliche Geschichten produzieren.

77 Gegenwärtigkeit meint die an die Gegenwart gebundene Perspektivität der Erinnerung an Geschichte und der Interpretation von Vergangenheit. Historisches Erkennen und Verstehen ist Ausdruck der jeweiligen Zeit (vgl. Bloch, Marc (1985): Apologie der Geschichte oder der Beruf des Historikers. München), aus welcher der Rückblick in die Geschichte erfolgt.

78 Aus der Gegenwartsbedingtheit der Erinnerung folgt der (re-)konstruktive Charakter des Umgangs mit Geschichte und der Geschichtsverarbeitung (Zum Aspekt der Rekonstruktivität hat die Fachwissenschaft bereits ausführlich Jan Assman rezipiert (Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann/Hölscher (1988), S. 9-19). Erinnerung und Interpretation sind demnach gewollt oder ungewollt Surrogate, die unterschiedlichen Einflüssen unterliegen.

79 Die das Individuum steuernde „mentale Struktur" (Pandel, (1987), S. 132), die das spezifische und einmalige Ergebnis der je individuellen Sozialisation und Biographie ist. Dieser persönliche Sinnbezug liefert die Kriterien für die historische Bedeutsamkeit für Vergangenheit. (Ausführlich zur Subjektivität des Gedächtnisses: Korte, John (1996): „Weiße Handschuhe. Wie das Gedächtnis Lebensgeschichten schreibt". München.)

80 Gesellschaftlichkeit oder Kollektivität spiegelt die in der jeweiligen Gruppe oder Gesellschaft herrschenden Wertmuster, Normen, Ideologien und Verhältnisse und deren sprachliche Kodierungen wider (Lutz (2000), S. 45). Damit transportiert Gesellschaftlichkeit Normativität, Formativität und Verbindlichkeit (vgl. Assmann, s. Anm. vorletzte Fußnote, S. 14) sowie deren handlungsleitenden Funktionen in den Wissensschatz der sich erinnernden Person.

überliefert (Pandel (1987), S. 135)[81]. Diese Tradierung schließt nicht ein, dass die Geschichte, die erzählt wird, dieselbe bleibt. Obwohl die gehörte Geschichte nur als erzählte Geschichte – nicht als erlebte Geschichte – angeeignet wird (wir also nicht über unterschiedliche Erfahrungsdaten verfügen), wird sie so transformiert, dass wir annehmen, sie sei erst jetzt „korrekt" geworden – eine Überlegung, die für die Literatur- bzw. Kulturgeschichte in exponierter Form zu gelten scheint. Geschichtsbewusstsein äußert sich also nicht nur in erzählten Geschichten, sondern auch im Transformationsbedürfnis an erzählten Geschichten.

Auf den Einzelnen bezogen ist Geschichtsbewusstsein bei Pandel eine individuelle mentale Struktur, die durch ein System aufeinander verweisender Kategorien gebildet wird. Dieses kognitive Bezugssystem wird im Prozess des Sprachlernens[82] erworben. Die durch (direkte wie durch kommunikative) Erfahrung geformte mentale Struktur ist, laut Pandel, für die Art und Weise verantwortlich, wie eine Geschichte erzählt wird, welche Perspektiven gewählt werden, wie das Verhältnis von oben und unten, von arm und reich gesehen wird und ob Verhältnisse generell statisch oder als veränderbar begriffen werden. Diese mentale Struktur des Geschichtsbewusstseins beschreibt Pandel als sieben aufeinander verweisende Doppelkategorien (Pandel (1987), S. 137):

- Zeitbewusstsein (früher – heute/morgen)
- Wirklichkeitsbewusstsein (real/historisch – imaginär)
- Historizitätsbewusstsein (statisch – veränderlich)
- Identitätsbewusstsein (wir – ihr/sie)
- politisches Bewusstsein (oben – unten)
- ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich)
- moralisches Bewusstsein (richtig – falsch)

81 Die Nähe zu Konzeptionen des *kollektiven Gedächtnisses* (Halbwachs, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main) ist auch hier wieder unverkennbar.

82 Sprache als Strukturelement der Geschichtsmentalität bildet ein weiteres wichtiges Untersuchungsfeld für (empirische) deutschdidaktische Studien, soll hier jedoch nicht weiter verfolgt werden. Eine eher linguistisch ausgerichtete Untersuchung bietet Wunderlich, D. (1970): Tempus und Zeitreferenz im Deutschen. München; weiterführend s. Riegel, K. (1978): Versuch einer psychologischen Theorie der Zeit. In: Rosenmayr, L. (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter. München, S. 269-292. – Allgemeine, neuere Überlegungen zum Verhältnis von Geschichte und Sprache liefern Handro, Saskia/ Schönemann, Bernd (Hgg.) (2010): Geschichte und Sprache. Berlin.

Pandel kumuliert diese Bewusstseinsformen nicht nur, sondern er geht davon aus, dass die Dimensionen nicht eindeutig voneinander zu trennen sind, sondern vielmehr aufeinander verweisen und miteinander kombiniert werden müssen (Martens (2010), S. 69). Dennoch unterteilt er in drei Basiskategorien und vier soziale Kategorien, ohne damit schon eine Präferenz in den individuellen Lernprozessen anzugeben. Natürlich werden die Orientierungsbegriffe nicht ausschließlich nacheinander erworben, sondern auch gleichzeitig. Dennoch wird es Hierarchien geben: Erst wenn Fiktion und Realität geschieden sind, kann aus dem Märchenerzählen ein historisches Erzählen werden.

Diese Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, auf die sich in der Typenbildung im Abschnitt 4.4 der empirischen Analyse bezogen wird, bringt Pandel in den 2000er-Jahren in Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung. Darauf gehe ich im Abschnitt 2.5 im Rahmen der Darstellung aktueller Tendenzen der Didaktik ein.

Bilanziert man die dargestellten Entwicklungen, kann in der BRD seit den 1970er-Jahren ein epochaler Wandel in der wissenschaftlichen Reflexion historischer Dimensionen festgestellt werden. Die unterrichtlichen Folgen der Reflexionen über das Geschichtsbewusstsein sind „Kritische Reflexion" statt „Einordnung", „Prüfendes Abwägen" statt „Begeisterung" und „(politische) Partizipation" „statt Loyalität" (Borries (2000), S. 62). Im Geschichtsunterricht begegnet man diesen Entwicklungen von Anfang mit Skepsis und im Deutschunterricht sind sie, wie der Literaturdidaktiker Fingerhut bedauernd feststellt, bis heute noch nicht „angekommen" (Fingerhut (2002), S. 156). Eine Erklärung dafür kann sein, dass sich die Geschichtsdidaktik von einer „Fixierung" auf schulisches Lernen und Lehren zu einer wissenschaftlichen Disziplin wandelt, die sich dem Umgang mit Geschichte in vielfältigen gesellschaftlichen Kontexten widmet (vgl. Körber (2008) S. 69). Auf historisches Lernen in der Schule hat das zunächst eine unbeachtete, aber entscheidende Nebenwirkung: den Verlust des Konsenses hinsichtlich seiner Funktionen und Ziele. Im Zusammenspiel mit dem Wandel der Geschichtswissenschaft vom Historismus hin zur historischen Sozialwissenschaft scheint daher Ende der 1980er-/Anfang der 1990er-Jahre der rote Faden zu fehlen, der historische Narrative im Unterricht zusammenhalten kann.[83]

83 Ebenso: Heil, Werner (2001): Reform des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 2. S. 91-103.

Vielmehr zeichnet sich immer stärker eine Fülle von Fragestellungen, Themen und „Geschichten" ab. Damit wird zum einen das traditionell vermittelte enzyklopädische Übersichtswissen obsolet und zum anderen wird durch die „kritische Reflexion" der Konstruktivität von historischen Narrativen – mangels deutlich erkennbarer didaktischer Wegmarkierungen – zu einer problematischen Beliebigkeit in Inhalten und Methoden verleitet (vgl. Krammer (2002), S. 1). Diese Entwicklungen bilden 1990 keinen guten Ausgangspunkt für die „Anpassung"[84] des Schulsystems der DDR an westdeutsche Verhältnisse. Denn den vorher mit ideologischen Wertungen (der Germanistik)[85] durchsetzten literaturgeschichtlichen Kategorienbildungen scheint als sichere Erkenntnis der Deutschdidaktik nun nur das Wissen um die „Konstruiertheit" ihrer Kategorien zu folgen (vgl. Fingerhut (2002), S. 159).

2.4 Geschichte im Transformationsprozess nach 1990: Zwischen ostspezifischer Neukonzeption und Übernahme von BRD-Praktiken

In nach 1990 oft polemisch geführten öffentlichen Debatten geht man lange von einer nahtlosen Fortsetzung des „alten Unterrichtes" (vor 1989) aus, da es immer noch die gleichen Lehrpersonen seien, die unterrichten.[86] Für die Lehrkräfte der neuen Bundesländer bestehen nach 1990 jedoch durchaus Entwicklungsmöglichkeiten, die mit Hilfe der qualitativen Studien näher bestimmt werden können. Lehrkräfte können aus der Erfahrung der Dominanz des historisch-materialistischen Paradigmas nach 1990 eigene Konzeptionen zur (Literatur-)Geschichte

84 Ich spreche hier von einer Anpassung, weil der Transformationsprozess – besonders auch institutionell betrachtet – wenig variationsoffen war (vgl. Fabel-Lamla (2004), S. 30).

85 Dabei kann sowohl in der DDR als auch in der alten BRD (zumindest bis in die 1980er-Jahre hinein) von ideologisierten historischen Narrativen ausgegangen werden, da zum Selbstverständnis der beiden deutschen Staaten und ihres Bildungssystems lange Zeit auch gehörte, sich jeweils im Gegensatz zu dem anderen Staat zu definieren (Lutz (2000), S. 78). Das Wissen um die ideologische Kategorienbildung im „anderen Deutschland" wurde dementsprechend in mehr oder minder großem Ausmaß mitreflektiert.

86 Eine bildungspolitische Demokratisierung sei mit Lehrerpersonal, das maßgeblichen Anteil am Erziehungssystem der DDR gehabt hätte, kaum möglich. (ausführlicher dazu siehe Einleitung, Artikel von Birgit Walter für die Berliner Zeitung am 2.11.2007)

entwickeln,[87] Tendenzen der BRD-Literaturdidaktik der 1980er-Jahre aufgreifen oder sich an den oben beschriebenen schulischen Entwicklungslinien in der BRD abarbeiten. In den nun folgenden Ausführungen sollen nun zunächst die Hintergründe für diese individuellen Entscheidungen skizziert werden. Dies geschieht 1. durch einen (Forschungs-)Überblick über die Bedingungskontexte, unter denen die Transformation des Deutschunterrichtes nach 1990 in den neuen Bundesländern stattfand, 2. durch die Beschreibung der für die historische Dimension relevanten Entwicklungslinien gesamtdeutscher Fachdidaktik in den 1990er-Jahren und 3. durch die Darstellung von Veränderungen und Kontinuitäten in Literaturdidaktik und Lehrplanwerk nach 1990.

Dieses Vorgehen wähle ich, um die unterschiedlichen Ebenen – Makroebene (Gesellschaftssystem), Mesoebene (Bildungssystem) und Mikroebene (Literaturunterricht) –, die an einem solchen Wandlungsprozess beteiligt sind, zu berücksichtigen. Nur so kann die hybride und teilweise wenig systematische Struktur der Inhalte und Methoden des Deutschunterrichtes verständlich werden (vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 100).

Dabei will ich in der inhaltlichen Darstellung Kontinuitäten bzw. Übernommenes aus der Zeit der DDR deutlich sichtbar machen, ohne dieses jedoch pauschal als Defizit zu werten. Denn als gelungene Transformation können nach 1990 nicht nur die Bestandteile des Deutschunterrichtes gewertet werden, die vorbehaltlos die Vergangenheit abstreifen und eine neue (westdeutsche) Struktur übernehmen. Damit wird Identität negiert und langfristig eine vitale Konzeption des Historischen im Deutschunterricht verhindert. Vielmehr soll die Transformation des Historischen im Deutschunterricht dahingehend bewertet werden, ob sie der spezifischen ostdeutschen Vergangenheit gerecht wird und ob sie in der Lage ist, Literatur und Historie in ihrer pädagogischen Ausrichtung und Funktion unter veränderten kulturellen, sozialen und wissenschaftlichen Bedingungen auch in Zukunft Geltung zu verschaffen.

87 Auch in der DDR-Methodik kann die Diskussion um historische Dimensionen im Deutschunterricht auf literarische Texte beschränkt werden, wobei weniger (wie in der BRD) der Gang durch die „Literaturgeschichte“ die Diskussion bestimmt, als vielmehr die Unterscheidung und Zuordnung zum Konzept des „Erbes und der Tradition“ (vgl. Lutz (2000), S. 70-72. Lutz betont hierbei die Pluralisierung und Differenzierungen innerhalb dieses Konzeptes seit den 1980er-Jahren).

2.4.1 Rahmenbedingungen der Transformation: Vorbehaltlose Anpassung bei gleichzeitiger (berufs-) biographischer Diskreditierung

Nach dem Zusammenbruch der DDR vollzieht sich ein tiefgreifender Umgestaltungsprozess im Bildungssystem der neuen Bundesländer, der in der Forschung durchaus nicht einheitlich charakterisiert wird; vielmehr zeigt sich eine Vielzahl konkurrierender Beschreibungen. Da in der Deutschdidaktik hierzu noch kein Konzept vorliegt, werde ich in diesem Abschnitt zunächst die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Ansätze zur Beschreibung des gesellschaftlichen Umbruchs vorstellen. Diese lehnen sich zumeist eng an Argumentationsfiguren der Politikwissenschaft und Soziologie an; dabei werden drei Richtungen der Transformationsforschung erkennbar: 1. modernisierungstheoretische Ansätze, 2. akteurstheoretische Konzepte und 3. Fokussierungen auf die Langzeitfolgen des Systemumbruchs (vgl. Fabel-Lamla (2002), S. 29). In den frühen 1990er-Jahren istbesonders der erstgenannte Ansatz dominierend: Erziehungswissenschaftliche Forschung konzentriert sich auf den Verlauf und die Ergebnisse einer „nachzuholenden Modernisierung“ (vielfach wurde hier das Modell von Tenorth/Dudek (1993) rezipiert). Dies ist vor allem im Zusammenhang damit zu sehen, dass der Transformationsprozess seitens der politischen Akteure als Übernahme bzw. Nachholung des westdeutschen Systems konzipiert wird. Ab Mitte der 1990er-Jahre treten die Defizite dieses Ansatzes aufgrund der Differenz zwischen abgeschlossener institutioneller Integration und gravierenden Integrationsproblemen in der pädagogischen Praxis immer deutlicher zu Tage, sodass sich akteurstheoretische Konzepte immer mehr etablieren. Seit Ende der 1990er-Jahre werden diese subjektorientierten Ansätze um Fragen nach den Langzeitfolgen des Systemumbruchs ergänzt, die vor allem spezifisch ostdeutsche Problemlagen fokussieren (Folgeprobleme des demographischen Einbruchs wie Verengung des Einstellungskorridors, regionale Disparitäten von Schulorten und -angeboten etc.) und fragen, inwieweit das übernommene System überhaupt in der Lage ist, auf diese Probleme einzugehen (vgl. Fabel-Lamla (2002), S. 34f.).

In der Studie sollen, bezogen auf den Deutschunterricht, inbesondere die letzten beiden Konzeptionen Berücksichtigung finden, da damit der zu lange legitimierten Praxis entgegengewirkt werden soll, Kontinuitäten bzw. Übernommenes aus der Zeit der DDR pauschal als Defizit zu werten. Denn die damit einhergehende Entwertung der gesamten ostdeutschen Schüler- und Lehrerschaft

erschwert nicht nur das Zusammenwachsen der deutschen Bevölkerung (vgl. Schröder (2008)), sondern darüber hinaus ist fraglich, ob eine vorbehaltlose, vollständige Übernahme von BRD-Strukturen aufgrund der Alterität von Sozialisation, Identität und Erfahrung in den neuen Bundesländern überhaupt sinnvoll ist.

Die inhaltliche Diskussion der für die Transformation zuständigen Bildungsinstitutionen ist neben der Aufhebung der Fächer Staatsbürgerkunde und Produktive Arbeit vor allem durch die Diskussionen um die Reform des Geschichtsunterrichtes (vgl. Stenke (2006), S. 16) bestimmt. Um über die ideologische „Entfärbung" des historischen Verständnisses und historischen Wissens im Deutschunterricht Erkenntnisse zu gewinnen, will ich zunächst mit Hilfe der Theorie der Ko-Konstruktionen (vgl. Groeben (2004)) einen Überblick über die Bedingungen sowie Normen und Orientierungen dieser Phase des Deutschunterrichtes geben. Mit diesem Modell sollen Reduktionismen einer rein soziologischen oder psychologischen Modellierung des Zusammenspiels von Makro- und Mikroebenen vermieden werden. Denn soziologische Theorien neigen dazu, den Einfluss der Gesellschaft (Makro-Ebene) auf das Individuum deterministisch zu denken, während in psychologischen Theorien die Prägekraft gesellschaftlicher Verhältnisse oftmals aus dem Blick gerät (Determinismus vs. Autonomie). Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ebenen ist auch deshalb unverzichtbar, weil nur so die hybride und teilweise wenig systematische Struktur der Methoden des Deutschunterrichtes verständlich wird (vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 115 und S. 100). Mit der Theorie der Ko-Konstruktionen[88] soll nun in den einzelnen Ebenen auf die Aspekte eingegangen werden, die für die Entwicklung des Deutschunterrichtes in den 1990er-Jahren besonders bedeutsam sind. Zunächst folgt ein Überblick, der die Vielfältigkeit der verschiedenen Bestimmungsmomente des Systemwechsels verdeutlichen soll, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben:

88 Nur die Kategorien werden von Irmgard Nickel-Bacon (Positionen der Literaturdidaktik-Methoden des Literaturunterrichtes. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In: Groeben/Hurrelmann (2006), S. 95-114) übernommen, die Konkretionen für den Untersuchungszeitraum sind von mir selbst zusammengestellt.

MAKROEBENE – Gesellschaftssystem
Transformation von Diktatur zur Demokratie/ Transformationen von der Industrie- (1990) zur Dienstleistungs-, zur Medien- und Informationsgesellschaft

MESOEBENE			
Universität	**Schule**	**Verlage**	**Fort- und Weiterbildung**[89]
Literatur-wissenschaft Ausbildung durch sozialistische Literaturwissenschaft → wertlos nach Systemwechsel?	**Normierung durch praktische Lehrerausbildung** Hohe Bedeutung („Hier erfährt man, was Lehrersein bedeutet" → Handwerkszeug) zugemessen, die sich auch über Systemwechsel erhält	**Fachzeitschriften** – Deutschunterricht – Praxis Deutsch (auflagenstärkste fachdidaktische Zeitschrift, die aufgrund ihrer hohen Praxisorientierung als Fundus für Unterrichtsideen und -materialien im Schulwesen fungiert haben könnte)	– Mangel an Steuerung und Koordination (vgl. Röpke (2007), S. 241-254) – Kontrast für Interessenten und Anbieter im Hinblick auf vorherige zentrale Steuerung
Literatur-didaktik Durchsetzung der in den 1980er-Jahren eingeforderten Veränderungen?	**Methodische Vorgaben von Curricula** Zu Beginn (1990er-Jahre) wahrscheinlich stärkste Bedeutung von allen Komponenten nach politischem Wechsel → „abgesichertes Feld" für Eigenarbeit	**Lehrerhand-reichungen** Vergleichsweise hoher Einfluss im Wandel, da einzige greifbare Orientierung	

89 Dieser Punkt fehlt im Modell von Groeben, ist aber gerade im hier zu betrachtenden Zeitraum unerlässlich. Da Fortbildung nicht in eine der anderen Kategorien eingegliedert werden kann, wurde hier bewusst eine eigenständige zugeordnet. Dabei soll aufgrund der aus den Befragungen hervorgehenden Anteile an entwickelten Vermittlungskonzepten nicht weiter differenziert werden.

Erziehungs-wissenschaften (Neu-)Definition des Mandats, der Lehrerolle u. der Bildungs- und Erziehungsziele → Konfrontation mit vielfältigen pädagogischen Ansätzen aus dem Westen (nicht nur BRD)	**Jeweiliges Schulprofil** Vergleichsweise wenig konstitutiv in Transformations-prozess, da in der DDR ein hohes Maß an Einheitlichkeit angestrebt wurde und zunächst größere Strukturen (gegliedertes Schul-system) verändert werden mussten → zunächst Entstehung neuer Kollegien, Schulleitungen	**Schulbücher** In den 1990er-Jahren der Orientierungs-punkt, da in jeder Schule vorhanden und konkret, sofort anwendbar Problem: oftmals abgelegte Exemplare aus alten Bundes-ländern, die neueste Konzepte noch nicht berücksichtigen	

MIKROEBENE		
Lehrer – höheremStundendeputate – öffentliche Diskreditierung der Lehrer nach 1989/90 statt staatlicher Unterstützung – mangelnde Anerkennung trotz Gleichwertigkeit der Abschlüsse, politische Überprüfungen	**Schüler** – Abbau hierarchischer Verkehrsformen u. Wegfall von Disziplinierungs-möglichkeiten sowie außerunterrichtlicher schulischer Aktivitäten – größere Klassen (Standort-sicherung wg. Geburtenrückgang) – Wandel der Breite der Leistungsfähigkeiten	**Erwartungshaltungen der Eltern** – Rechenschaftspflicht
Methoden des Literaturunterrichtes → von einer „Literaturaneignung“ (Aneignung der Wirklichkeit mit Hilfe der Literatur (vgl. Bütow (1977) und Friedrich (1999)) zur angeleiteten Interaktion zwischen Text und Schüler in Kooperation mit Lehrperson und Gleichaltrigen		

Abbildung 1: Methoden des Deutschunterrichtes der 1990er-Jahren als Ko-Konstruktionen

Es kann an dieser Stelle nicht auf alle Aspekte des Systemwechsels eingegangen werden. Für den Deutschunterricht entscheidende Problemlagen sollen hier aber nochmals genauer betrachtet werden. Dabei beziehe ich mich hauptsächlich auf die von Fabel-Lamla entwickelte Heuristik zu den allgemeinen Herausforderungen der Transformation für die ostdeutsche Lehrerschaft (vgl. Fabel-Lamla (2002), S. 46).

1. Rechtliche und institutionelle Wandlungen:

Durch den im Einheitsvertrag festgelegten Umbau des Schulsystems kommt es zu einem weitgehenden Bruch mit den bis 1990 in der DDR vorherrschenden rechtlichen, strukturellen, institutionellen und inhaltlichen Bedingungen: Es wird ein föderalistisches Schulsystem eingeführt, die Kulturhoheit obliegt jetzt den Ländern. Die Einheitsschule wird durch ein mehrgliedriges Schulsystem ersetzt, und es werden neue Schulformen geschaffen, die in Konkurrenz zueinander stehen. So führt die Etablierung der Mittelschulen in Sachsen z.B. zu einer frühen äußeren Differenzierung und der Verstärkung selektiver Mechanismen im Schulsystem, zudem verändern sich die Klassen deutlich hinsichtlich ihres „Leistungsprofils“ (Verbreitung des Leistungsspektrums an Gymnasien). Trotz der integrativen Funktion und der Durchlässigkeit, die gerade durch den sächsischen Sonderweg der „Mittelschule“ angedacht ist (im Gegensatz zur Hauptschule und ihren Negativkonnotationen in Westdeutschland), wird diese in den neuen Bundesländern nicht ausreichend akzeptiert (vgl. Mauthe/Rössner (1998), S. 93f.). Für die Weiterbeschäftigung als Lehrer ist eine Verteilung in diese hierarchisch bewerteten Schultypen nötig, die häufig mit einem Wechsel in eine andere Schule sowie beruflichen Auf- und Abwertungsprozessen verbunden ist. Die Abwertung von Fächern wie Russisch, Geschichte und Staatsbürgerkunde (die in der DDR-Ausbildung mit ihren festen Fächerkombinationen häufig mit Deutsch kombiniert werden), die fehlende oder nur partielle Anerkennung von Abschlüssen, die niedrigere Eingruppierung in das westdeutsche Besoldungs- und Vergütungssystem und die Überprüfung der persönlichen und fachlichen Eignung sowie durch den Geburtenrückgang[90] bedingte Zwangsteilzeiten und Abordnungen

90 Die Geburten in Ostdeutschland sind von ca. 182.000 im Jahr 1989 auf 71.000 im Jahr zurückgegangen, der leichte Wiederanstieg hat die Zahl wieder auf ca. 80.000 im Jahr ansteigen lassen (vgl. Fabel-Lamla (2002), S. 34).

an weitere Schulen und Entlassungen[91] verstärken diese Situation noch. Das Personal im Fach Deutsch wird jedoch relativ konstant aus den vorherigen Institutionen übernommen, denn Neueinstellungen nach dem Systemwechsel finden zunächst vor allem in sogenannten Mangelfächern statt (vgl. Röpke (2007), S. 251). Dennoch müssenen aufgrund der beschriebenen Umschichtungsprozesse etwa 70% der Lehrer ihre angestammte Schule verlassen, sich in neuen Kollegien zusammenfinden und mit neuen Schulleitungen kooperieren (vgl. Fabel-Lamla (2002), S. 49)

Mit Einführung neuer Schulgesetze, der Neuordnung der Schulorganisation und den neuen Lehrplänen wird ein erheblicher Teil des beruflichen Alltagwissens (Rechte, Pflichten, Verordnungen etc.), des Fachwissens (Entwertung marxistischer Literaturwissenschaft) und des pädagogischen Wissens (neue Erziehungsziel wie Hinterfragen von Autoritäten, Kritikfähigkeit und Selbsttätigkeit) entwertet (vgl. Helsper/Krüger/Wenzel (1996), S. 22).

Aufgrund dessen müssen in fachlichen, pädagogischen und methodischen Weiterbildungsmaßnahmen, die jedoch nicht mehr staatlich strukturiert und verpflichtend sind, Kenntnisse erweitert und aktualisiert werden. Auf diesen Punkt will ich hinsichtlich des Deutschunterrichtes näher eingehen, da ich ihn bezüglich der Wirksamkeit der Neuerungen in den Lehrplänen für entscheidend halte.[92] Röpke, die sich mit dem Aspekt *Lehrerfortbildung* in den neuen Bundesländern mehrfach auseinandersetzte,[93] spricht von zwei Phasen in der Weiterbildung der DDR-Deutschlehrer in den 1990er-Jahren.

---

91 Entlassungen, die laut Einigungsvertrag nach „politischer Integrität“ reguliert werden sollten, fanden in Sachsen zwar statt (im Gegensatz zu anderen neuen Bundesländern wie beispielsweise Brandenburg); nach diesen blieben von der Lehrerschaft der DDR immerhin fast 90% im Schuldienst (vgl. Stenke (2006), S. 18). Interessant ist an dieser Stelle, dass die Entlassungen in Sachsen auf breite Kritik in der Lehrerschaft stießen, sodass die damalige Kultusministerin, Stefanie Rehm, von ihrem Amt zurücktreten musste. Der Entlassungsprozess wurde daraufhin gestoppt, obwohl bis zu diesem Zeitpunkt die Stasi-Akten der Lehrer noch nicht gesichtet waren (vgl. Spiegel 40/1991, S. 114f.; Online-Quelle [letzter Zugriff 10.5.11]: http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13492556.html).

92 Der Aspekt der Lehrerweiterbildung soll hier zunächst vernachlässigt werden, da dieser mit einer Nachqualifizierung verbunden ist, der v.a. für die Erteilung neuer (in der DDR nicht existierender) Fächer wie Religion/Ethik, Gesellschaftswissenschaften etc. bedeutsam wird.

93 Siehe Zitation ihrer vielzähligen Aufsätze in Röpke (2007), S. 241-254.

Die erste Phase ist von Privatisierung gekennzeichnet. So wird bereits Ende November 1989 die verpflichtende Teilnahme am Kurssystem der DDR aufgehoben. Damit liegt die Frage, ob und zu welchen Themen Lehrer sich fortbilden, in Eigenverantwortung, verlagert damit jedoch auch die Verantwortung und Risiken auf die Seite der Akteure. Daraufhin entsteht wie Röpke beschreibt, ein Fortbildungsenthusiasmus, der indes selten koordiniert und gesteuert ist und zumeist sogar von Lehrern selbst initiiert und organisiert wird (vgl. Röpke (2007), S. 248). Dagegen sprechen Dudek/Tenorth davon, dass der Veränderungswille der Lehrer im Zuge der vielen Änderungen (s.o.) stark erlahmt und sich in nicht wenigen Kollegien eine abwartende und passive Haltung ausbreitet (vgl. Dudek/Tenorth (1993), S. 319f.). Konstatieren lässt sich aber unabhängig von statistischen Angaben – die im Übrigen leider nicht vorliegen – zur Anzahl der Deutschlehrer, die sich in den unmittelbaren Wende- und Nachwendejahren fortbilden bzw. nicht fortbilden, dass sich hier ein enormer Differenzierungsprozess vollzieht, der für die Deutschlehrer im Wesentlichen auf folgende Bereiche eingegrenzt werden kann:

- Kennenlernen von bis dahin vorenthaltener Literatur, Erweiterung des eigenen literarischen Horizonts, Überprüfung und Erweiterung des Literaturbegriffes
- Erweiterung des didaktisch-methodischen Repertoires im Umgang mit Texten unterschiedlicher Gattungen, einschließlich unterschiedlicher Interpretationsmethoden
- Differenzierungs- und Profilierungsmodelle (sowie reformpädagogische Themen) für die einzelnen spezifischen Schularten und im Verbund damit Informationen zum neuen bundesdeutschen Schulsystem (vgl. Röpke (2007), S. 249/250).

Es liegt nahe, dass die in diesem Zeitraum erworbenen Qualifikationen und Konzepte – auch wenn damit die in Erprobungsphasen verbundenen Irrwege[94] mitrezipiert werden – erheblichen Einfluss auf Deutschlehrer bis in die Gegenwart haben.

94 Röpke hebt hervor, dass die noch nicht evaluierten Angebote von Lehrkräften und Dozenten aus den alten Bundesländern ungefiltert von den DDR-Lehrkräften aufgesogen wurden, was z.T. auch Probleme und Widersprüche mit sich brachte (vgl. Röpke (2007), S. 249).

Als zweite Phase benennt Röpke die Institutionalisierung der staatlichen Lehrerfortbildung, die durch den Aufbau staatlicher Landesinstitute für Lehrerfortbildung gekennzeichnet ist. Diese Einrichtungen sollen wissenschaftliche Erkenntnisse enger an die staatliche Bildungsplanung binden, da dies von den Hochschulen aufgrund ihrer zunehmenden Autonomisierung nicht mehr erwartet werden kann. Zudem soll damit eine Supervision unabhängig von der staatlichen Schulaufsicht ermöglicht werden. Die Teilnahme an den Fortbildungen bleibt in diesem Zeitraum jedoch weiter freiwillig. Die Fortbildungsangebote dieser Landesinstitute werden durch die von den Instituten ermittelten Bedarfe sowie die Schulaufsicht geregelt. Zu Beginn der 1990er-Jahre dominieren für Deutschlehrer Angebote zur Gestaltung eines integrativen Deutschunterrichtes, zu Methoden (hier vor allem kreativer und freier Umgang mit literarischen Texten, produktionsorientierte Verfahren sowie fächerverbindende Ansätze) und literarischen Motiven, Gattungen, Themen und Autoren (speziell Auseinandersetzung mit kritischer DDR-Literatur). Daraus lässt sich speziell für die historische Dimension ableiten, dass im Fortbildungsbereich 1. zumeist Praxen westdeutschen Schulalltags (der 1980er-Jahre) Eingang in die neuen Bundesländer fanden[95] und 2. keine Vergangenheitsbewältigung bezüglich der einseitigen ideologischen Ausrichtung des Deutschunterrichtes stattfindet – und das trotz der hohen personellen Kontinuitäten.

Bereits Mitte der 1990er-Jahre scheint, wenn man die Themen der Fortbildungen analysiert, die Verarbeitung des Systemwechsels abgeschlossen zu sein. Der Schwerpunkt verlagert sich nun deutlich auf den Umgang mit Medien im Deutschunterricht (vgl. Röpke (2007), S. 252). Auch kommt es zunehmend zu schulinternen Fortbildungen und der Übergabe der Verantwortung an die Schulen im Rahmen der Budgetierung der Finanzmittel (ebd. S. 253). Ersteres ist hin-

95 Dieses zeigt sich an den Weiterbildungsthemen, die bezüglich historischer Dimensionen kursieren. Um für die Lehrer der neuen Bundesländer deutlich den Gegensatz zu vorher Praktiziertem herauszuarbeiten, zeigen sich hier v.a. Angebote zur Stützung eines kritischen Lesens, der Repräsentanz aller Epochen und damit verbunden werk-, gattungs- und autorzentrierten Konzepte (vgl. Röpke (2007), S. 252). Außerdem gab es aufgrund der Rasanz der Veränderungen in den 1990er-Jahren wenig Chancen zur Reflexion und Erprobung der vorhandenen Praktiken (vgl. Kunze (2004), S. 115), Fortbildungen von westdeutschen Kollegen wurden oft in Eigeninitiative der ostdeutschen Schulen zur sofortigen „praktischen Umsetzung“ der Neuerungen initiiert (ebd. S. 248).

sichtlich der Kontinuität der alten Lehrkräfte nicht unproblematisch, und Letzteres, also der individuelle Einkauf externer Kräfte für die Weiterbildung der Lehrkräfte *einer* Schule, im Hinblick auf die fachspezifische Fortbildung folgenreich. Neben diesen vielen Defiziten und verpassten Chancen in der Deutschfortbildung der neuen Bundesländer muss positiv hervorgehoben werden, dass eine stark curriculare Ausrichtung gelingt und die Fortbildung als entscheidende Größe bei der Umsetzung der neuen bildungspolitischen Ziele erkannt wird (ebd. S. 254).

In *organisatorischer Hinsicht* müssen sich die Lehrer mit den erweiterten Mitspracherechten und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern und Schülern arrangieren, wobei die Vergrößerung der Klassen, eine höhere Wochenstundenzahl und eine Steigerung der Schüler-Lehrer-Relation im Betreuungsverhältnis hinzukommt. Daneben haben die Lehrer durch den Abbau der außerunterrichtlichen Betreuung weniger Einflussmöglichkeiten auf die Schüler (vgl. Fabel-Lamla (2002), S. 48).

2. Kultureller Wandel:

Aufgrund der in der Öffentlichkeit immer wieder auftauchenden Debatten um die problematische pädagogische Praxis der Schulen in der DDR, die bis zur Forderung nach Begrenzen der erzieherischen Funktion der Lehrer führen, werden DDR-Lehrer öffentlich diskreditiert. Unabhängig davon müssen die Lehrer sich mit der starken Veränderung der Bildungs- und Erziehungsziele auseinandersetzen, die über die neuen Gesetzeslagen Eingang in den Schulalltag finden: Das „andere", neue Menschenbild zielt vor allem auf Werte wie Freiheit, Toleranz (gegenüber Andersdenkenden), Achtung der Würde des Menschen, Individualität sowie selbstständiges Denken und Handeln (vgl. Helsper/Krüger/Wenzel (1996), S. 23). Die Institutionalisierung dieser Werte setzt voraus, dass sich in den Kollegien die entsprechende Vertrauenskultur entwickeln kann, um vor dem Hintergrund der Entwertung der alten Orientierungsgewissheiten eine Position zu den neu „verordneten" beziehen zu können. Durch die beschriebene Neuzusammensetzung der Kollegien (siehe rechtliche und institutionelle Wandlungen) und die gegenseitigen Verunsicherungen über die vorherigen „verdeckten" Rollen im System, kann dieses jedoch nur schwerlich gelingen. Zu diesen allgemeinen Verunsicherungsfaktoren treten die radialen Veränderungen im Bereich der spezifischen Schularten, die mit einer Aufwertung der Leistungsdimension sowie

der individualisierten Leistungserbringung, aber auch mit neuen Beratungs- und Unterstützungsfunktionen des Lehrers einhergehen. Dieses muss im Rahmen einer institutionellen Liberalisierung der Lehrer- und Schüler-Rollen[96] geleistet werden, die die „Zugriffsmöglichkeiten" auf den Schüler, besonders außerhalb des Unterrichtes, stark einschränkt.[97]

3. Individueller und (berufs-)biographischer Wandel:

Fabel-Lamla betont, dass bei der Wahrnehmung, Bearbeitung und Abgleichung der durch die Institutionen vorstrukturierten gesellschaftlichen und beruflichen Transformationen die je individuellen biographischen Dispositionen, Orientierungsmuster und Handlungsmuster von entscheidender Bedeutung sind. Denn die Lehrer benötigen bei der habituellen Bewältigung der (kulturellen) Aneignung der transferierten Institutionen mehr Zeit als von der Transformationsforschung angenommen, da die rasche Bewältigung der institutionellen Übernahme der Strukturen aus dem Westen nicht in der gleichen Geschwindigkeit mit einer entsprechend gestalteten, kultivierten beruflichen Praxis zur Deckung kommt (Fabel-Lamla (2002), S. 50). Da die Frage nach der biographischen Komponente des Wandels nicht oberflächlich verallgemeinert werden soll, verweise ich zur Vermeidung von vorschnellen Abstraktionen an dieser Stelle auf die Konkretionen im empirischen Teil.

Auf zwei Aspekte, die von der Forschung bereits als besonders gravierend herausgearbeitet wurden, möchte ich jedoch schon an dieser Stelle hinweisen:

> Die erziehungswissenschaftliche Forschung verweist auf den Generationenkonflikt zwischen den „alten" Lehrern (mit DDR-Sozialisation) und den „neuen" Schülern (generelle Erosion kultureller Traditionen) (vgl. Schubarth/Melzer/Stenke (1996)).

Im Hinblick auf individuelle Lehrerbiographien weisen diejenigen das höchste Innovations- und Vermittlungspotenzial in Rahmen der Neustrukturierungen auf, die sich als besonders „reserviert" gegenüber staatlichen (Konformitäts-)Erwar-

96 Stärkere Einbeziehung der Schüler bei der Mitplanung und -gestaltung des Unterrichtes.

97 Abbau der spezifischen staatlichen Unterstützungsstrukturen in der DDR wie Hortbetreuung und außerunterrichtliche Tätigkeiten, Neuregelung des Erziehungsauftrages zwischen Eltern und Schule, Relativierung der Bedeutung der intensiven Elternarbeit etc. (vgl. dazu ausführlicher Fabel-Lamla (2000), S. 50f.).

tungen erweisen; sie gleichen heterogene Bildungs- und Erziehungsvorstellungen sowohl in Ost und West ab und versuchen, anknüpfend an die Problemlagen ihrer Schülerklientel und die ostspezifischen und lokalen Bedingungen, eigene pädagogische Wege zu finden (ähnlich auch Fabel-Lamla (2002), S. 363).

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen für einen Wandel des Deutschunterrichtes im Allgemeinen und seines historischen Deutungsparadigmas im Speziellen wird deutlich, dass Lehrer nach 1990 einer Vielzahl von Anforderungen ausgesetzt sind, die grundsätzlich zunächst in einer Forderung nach bedingungsloser Anpassung an in weiten Teilen vorgegebene neue Strukturen mündet, die gleichzeitig mit einer auf unterschiedlichsten Ebenen stattfindenden (berufs-)biographischen Diskreditierung einhergehen.

2.4.2 Theorie: Gesamtdeutsche Literaturdidaktik der 1990er-Jahre zwischen De- und Neukonstruktion historischer Narrative

Zu Beginn der 1990er-Jahre ist ein verstärkter Einfluss poststrukturalistischer Verfahren[98] in der fachdidaktischen Diskussion feststellbar, was für die (kultur-) historische Dimension weitreichende Folgen hat. Denn besonders die in der schulischen Praxis beliebten hermeneutischen Verfahren, in denen Autor und Werk als Orientierungsgrößen der Literaturverarbeitung betrachtet werden, werden damit besonders infrage gestellt (vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 104). Der literaturdidaktische Perspektivwechsel im Umgang mit der Historizität von Texten, der bereits durch den Einfluss der Rezeptionsästhetik eingeleitet worden ist, verstärkt sich noch. Poststrukturalistische Textlektüre und Textverstehen werden aus einem Selbstverständnis heraus formuliert, das konsequent nach den (historischen) Konstitutionsbedingungen der Produktion und Rezeption kanonischer Literatur und ihres Sinngehaltes fragt. Texte haben keine Bedeutung mehr von „innen“ heraus, sondern lediglich aufgrund konventioneller Regelungen in historischen und sozialen Kontexten. Texte werden nun radikal auf ihre Materialität reduziert, was auch als Folge des Geltungsverlusts neuzeitlicher Wissensbestände und Erkenntnisprämissen gesehen werden kann (vgl. Förster (2002), S. 235-240). Seitens der Fachdidaktik folgen konkrete Unterrichtsmodelle zur

98 Einen Überblick über die für den Literaturunterricht interessanten Texte von de Man, Derrida, Foucault, Barthes etc. bieten Bark/Förster (2000).

Arbeit mit den Widersprüchen und Brüchen der Bedeutungsangebote eines Textes nur allmählich. Als erstes versuchen Vertreter eines produktions- und handlungsorientierten Unterrichtes den Ansatz zur Stützung und Weiterentwicklung ihrer Verfahren zu nutzen (vgl. Spinner (1995)). Fingerhut (1995) schlägt eine „doppelte Lektüre“ vor, die das erste Spontanverstehen infrage stellt und damit zur Reflexion der eigenen Lektüreweise und deren scheinbarer Eindeutigkeit beiträgt. „Textnahes Lesen“ (vgl. Paefgen (1999)) stellt innerhalb der unterrichtspraktischen Überlegungen die radikalste Variante einer intensiven Arbeit an der Sprachlichkeit literarischer Texte dar. Allen diesen poststrukturalistischen Lektürepraktiken ist gemeinsam, dass es „das“ Historische eines Textes nicht mehr gibt, sondern lediglich die innerhalb kultureller Ordnungen und Machtbeziehungen zugewiesene historische Bedeutung. Nach der produktiven Orientierung des Literaturunterrichtes wird der Blick der Fachdidaktik damit wieder stärker auf den Primärtext gerichtet, was letztlich zunächst einmal zugunsten einer diskursiven Auseinandersetzung mit der Historizität von Texten gewertet werden muss. Denn auch Konzeptionen einer kritischen Didaktik, die historische Kontexte eines Textes hinterfragt, um sie dann in einen Sinnzusammenhang zu bringen, haben nun ausgedient. Vielmehr wird der konstruktive Charakter von Historie selbst und damit auch die Gegenwarts- und Machtabhängigkeit einer kritisch-aufklärerischen Lektüre von Historie bewusst gemacht. In diesem Kontext der Betonung der Abhängigkeit kultureller Deutung von Historie von (historischen) Machtbeziehungen, wird auch die Wiederbelebung der Kanondiskussion (vgl. z.B. Müller-Michaels (1993)) in den 1990er-Jahren verständlich, wobei diese sicherlich auch über die damals aktuelle Konfrontation mit dem umfänglichen Kanon der DDR erklärt werden kann. Mit dieser Kanondebatte gehen in den 1990er-Jahren Überlegungen der Fachdidaktik zu den Zielen des Deutschunterrichtes zwischen „literarischer Bildung“ und „Leseförderung“ einher (vgl. Paefgen (1999)).

Unterrichtliche Interpretationen historischer Werke werden mit poststrukturalistischen Lektüren jedoch auch in neue Problemlagen geführt. Ohne hermeneutische Ansätze besteht in unterrichtlichen Kontexten sowohl die Gefahr eines Relativismus als auch die Gefahr, dass eine lustvolle Rezeption verhindert wird. Die Möglichkeit kollektiver (literaturhistorischer) Identitätsbildung – z.B. in

Form des „Denkbildes“[99] als Grundlage kollektiver Verständigung durch exemplarische literaturgeschichtliche Figuren – geht damit verloren. Fachdidaktiker werden sich deshalb darüber einig, dass für den Deutschunterricht ein Ausgreifen auf kulturelle Kontexte parallel zu poststrukturalistischen Verfahren nicht ausbleiben kann. Diese Erkenntnis rehabilitiert in den späten 1990er-Jahren in gewissem Maße hermeneutische Methoden, die lang in der Kritik standen, wie beispielsweise das literarische Unterrichtsgespräch (vgl. Härle/Steinbrenner (2004)). Die parallel dazu konzipierten dekonstruktivistischen Lesarten von Historie und (historischer) Literatur führen dabei auch zur Wiederbelebung des fachdidaktischen Interesses an traditionellen Autoren (wie z.B. Heine (vgl. Fingerhut (1995)), die Gebrüder Grimm (vgl. Spinner (1995)) oder Goethe (vgl. Kammler (2000)).[100] Einen (Aus-)Weg aus dem Dilemma zwischen dekonstruktivistischem und hermeneutischem historischem Interpretieren im Deutschunterricht präsentiert Nutz (1997) in den 1990er-Jahren. Er schlägt vor, (Literatur-)Geschichte als „entdeckendes Lernen“ in den Unterricht zu integrieren. Statt der mühsamen hermeneutischen Sinnsuche der Schüler nach den Strukturen der institutionell etablierten Literaturgeschichte, gehen diese auf eigene Sinnsuche, wobei der Lehrer durch die Zusammenstellung und Auswahl von Material „Spuren“ legt, die die festgefügte Literaturgeschichte zum „Sinnstiftungsangebot“, nicht zur „Sinneinheit“ machen. Dergestalt wird ein Wechselspiel aus Hermeneutik und Dekonstruktion im Umgang mit Historie vorstellbar und die Eigenaktivität sowie das Aufbrechen der Deutung *eines* Kunstwerkes möglich (denn für die Entdeckungsphase müssen Schüler an mehreren Texten arbeiten). Derartige Lernprozesse erfordern jedoch ebenso hohes Vorstellungsvermögen wie narrative Kompetenz seitens der Schüler. Auch diese Themen entdeckt die fachdidaktische Diskussion der 1990er-Jahre für sich wieder. Vor allem Abraham (1999) setzt sich mit der Bedeutung der Vorstellungsfähigkeit/Vorstellungsbildung in der Schule als zu fördernde „kreative, emotionale Intelligenz" auseinander. Auch wenn er die Imaginationsfähigkeit als unentbehrliches Mittel zum Erreichen des

99 In Anlehnung an das Konzept von Müller-Michaels (1993).

100 Es werden in diesem Zusammenhang die jeweiligen Autoren als kulturelle Objektivationen Gegenstand des Literaturunterrichtes, damit werden Traditionen nicht nur in Anspruch genommen, sondern die Funktionsweise von Traditionsbildung wird Gegenstand des Unterrichtes.

Verständnisses literarischer Texte nennt, bleiben seine Überlegungen dazu jedoch recht allgemein und unspezifisch. Interessant wäre es sicherlich, diese Überlegungen hinsichtlich der Narrativität von Historie *in* (z.B. geschichtserzählende Literatur) und *über* (Historizität) Texte im Deutschunterricht zu vertiefen.[101] In der deutschdidaktischen Diskussion der 1990er-Jahre stellt dies jedoch nicht das einzige Forschungsdesiderat dar. Trotz des hohen Anteils geschichtserzählender Literatur in der DDR finden sich keine neuen Ansätze zum Themenbereich der geschichtserzählenden Literatur.[102] Die wachsende Popularität postmoderner Romane, die durch ihre „historiografische Metafiktion“[103] die Narrativität und Fiktionalität von Geschichte herausstellen und problematisieren, hätten der Forschung dabei auch in konzeptueller Hinsicht neue Perspektiven eröffnen können.

> Auch die seit Mitte der 1990er-Jahre breite Reflexion einer Medienerziehung im Deutschunterricht (vgl. hier vor allem Wermke[104] und Kepser[105]) entbehrt konkreter Ansätze zur Auseinandersetzung mit Historie in medialen ästhetischen Dimensionen.[106]

---

101 Lernprozesse zum Imaginationsvermögen könnten die im Unterricht geläufige Unterscheidung zwischen faktualem und fiktionalem Anteil von Historie in literarischen Werken aufbrechen und den Blick dafür schärfen, dass auch die Referenzialität von Wissensordnungen ein Gegenstand narrativer Arrangements sein kann. Weiterführend könnte dann die Frage untersucht werden, mit welchen erzählerischen Techniken sich Diskurse ihrer Welthaltigkeit und ihres Realitätssinns versichern.

102 Folgt man den Lektüreempfehlungen der Klassenstufen 5-12, bildet geschichtserzählende Literatur in den 1990er-Jahren (weiterhin) einen festen Bestandteil des Literaturunterrichtes; das beginnt in Klassenstufe 5 mit Balladen wie Fontanes „John Maynard“ und endet mit Schillers „Wallenstein“ oder Hochhuths „Der Stellvertreter“ in Klassenstufe 12 (ausführlicher hierzu siehe 2.4.3).

103 Die Literaturwissenschaft hat dazu bereits zahlreiche Überlegungen angestellt, z.B. Nünning, Ansgar (1995): Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion. Trier.

104 Wermke, Jutta (1996): Medienpädagogik und Fachdidaktik. In: Deutschunterricht 10/1996. S. 486-495.

105 Kepser, Matthis (1999): Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichtes. Bad Krozingen.

106 Dieses Feld überlässt man offensichtlich der Geschichtsdidaktik, die hier eine kritische Analyse als unterrichtliche „Aufarbeitung“ etabliert hat (vgl. z.B. Näpel (2003) zu populären geschichtserzählenden TV-Sendungen). Auf das Problem der fehlenden Abstimmung der beiden Didaktiken zur Konzeption historischen Lernens habe ich bereits verwiesen.

In der wissenschaftlichen fachdidaktischen Diskussion der 1990er-Jahre bleiben historische Narrative im Deutschunterricht damit weiterhin auf die Historizität von Literatur und die Didaktik der Literaturgeschichte fokussiert, wobei diese Aspekte durch den Einfluss von Diskursanalyse und Dekonstruktivismus z.T. völlig neu perspektiviert werden.

2.4.3 Praxis: Wandel und Kontinuität ostdeutscher Literaturdidaktik und Lehrpläne nach 1990. Beispiel Sachsen

Bereits Mitte der 1990er-Jahre sind mehr als die Hälfte der Lehrer in den neuen Bundesländern[107] sicher, mit den neuen didaktischen Forderungen nach dem Systemwechsel 1989/90 erfolgreich umgehen zu können (vgl. Döbert/Rudolph (1995), S. 140ff.). Im folgenden Abschnitt will ich im Vergleich von Lehrplänen und Literaturdidaktiken vor und nach 1990 rekonstruieren, welche entscheidenden Änderungen von den Lehrern überhaupt bewältigt werden müssen. Dabei werde ich mich vor allem auf diejenigen Aspekte konzentrieren, die hinsichtlich eines Wandels der historischen Dimension von entscheidender Bedeutung sind.

Folgende Unterschiede in den deutsch-deutsch Didaktiken seien daher nur genannt, jedoch nicht näher ausgeführt (ausführlicher dazu Kunze (2004), S. 177f.): Es bestehen deutliche Differenzen der Literaturdidaktiken im Selbstverständnis als Wissenschaftsdisziplin, in den Tätigkeitsbereichen sowie der jeweiligen wissenschaftlichen Fokussierung.[108] Darüber hinaus gibt es bezüglich der Forschungsmethoden in der DDR zu einer Reihe von Themen empirische Studien, während in der BRD bis 1990 nur sehr vereinzelt empirische literaturdidaktische Forschungen betrieben werden. Die unterschiedlichen Zielstellungen des Deutschunterrichtes wurden bereits deutlich herausgearbeitet: Hier „sozialistische Persönlichkeitsentwicklung“ (DDR) – da „Mündigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Kreativitätsförderung“ (alte BRD). Im DDR-Literaturunterricht stellt Historie (in Form sozialistischer Ideologie) die zentrale Wer-

107 Die empirische Studie bezieht ihre Daten aus Ost-Berlin, Brandenburg und Sachsen.

108 Während sich in den alten Bundesländern seit Ende der 1960er-Jahre statt der Literaturmethodik eine umfassende Literaturdidaktik durchgesetzt hatte, die sich nun auch verstärkt um das „Was?“ und „Für wen?“ des Deutschunterrichtes kümmerte, lag der Schwerpunkt in der DDR weiterhin v.a. auf Fragen der Unterrichtstechnologie und der „Transmission“ vorgegebener Inhalte (weitere Anmerkungen dazu finden sich unter 2.3.1).

tungs- und Interpretationskategorie dar, während sie in der BRD nur in Hinblick auf die Historizität von Literatur eine Rolle spielt.[109] Dieser fundamentale Unterschied bleibt von der Gründung der beiden deutschen Staaten bis 1990 bestehen und kann in den 1980er-Jahren sogar noch verschärft werden, da in der alten BRD durch den Bedeutungszuwachs der Kreativität und der stärkeren Pluralisierung der Methoden im Deutschunterricht ein tendenzieller Rückgang der Bedeutung des Historischen zu verzeichnen ist (nach dem vorangegangenen Aufschwung durch die 68er-Generation im Kontext einer Kritischen Didaktik). Doch auch in der DDR sind gegen Ende der 1980er-Jahre „Öffnungen" des historischen Paradigmas erkennbar: Aufgrund der Kritiken aus Literaturwissenschaft und -methodik werden die methodischen Zugriffe auf Literatur vielfältiger, es sind im Deutschunterricht Wandlungen von einer „Literaturaneignung" zur „schöpferischen Literaturerschließung" (vgl. Abschnitt 2.2.1) feststellbar. Die in beiden Staaten zunehmende Bedeutung von Kreativität hat jedoch unterschiedliche Ausrichtungen: In der DDR ist damit ein originelles Lösen vorgegebener Aufgaben, d.h. Kreativität innerhalb vorgegebener Grenzen, gemeint, während in der BRD Kreativität in einem Durchbrechen von Grenzen als Ausdruck besonderer Individualität besteht.[110]

In diesen Unterschieden deutet sich an, dass das Verhältnis von kognitiven und emotionalen Dimensionen bei der Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewusstseins (in der DDR) und eines „reflektierten Traditionsbewusstseins"[111] (in der BRD) durchaus nicht so eindeutig bestimmbar ist, wie es in der Forschung oftmals in Überpointierung auf eine Formel geschehen ist.[112] Ich war im Vorfeld dieser Studie von der Annahme ausgegangen, dass in dem jeweiligen

109 Damit ist nicht gesagt, dass es in der alten BRD nicht auch ideologische Perspektiven auf Literatur gab; das Gegenteil konnte am Beispiel des „Kritischen Lesens" deutlich herausgearbeitet werden (vgl. Abschnitt 2.3.1, S. 54 ff.). Meine Aussage will nur betonen, dass der historische Aspekt in der Betrachtung von Texten allgemein (auch denen, die nicht augenscheinlich Vergangenes thematisieren oder aus der Vergangenheit sind) in der alten BRD nicht die gleiche (enorm hohe) Bedeutung hatte wie in der DDR.

110 Hinsichtlich einer zu freien Orientierung (Subjektivismus) ist besonders der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht schließlich auch mehrfach kritisiert worden (z.B. Kügler (1989)).

111 Terminus aus dem Lehrplan von Baden-Württemberg 1984, siehe Zitat unter 2.3.2.

112 So spielt Müller-Michaels ((1990), S. 237) den „zielgerichteten Prozess" (der DDR) gegen das „prozessorientierte Ziel" (BRD) im Deutschunterricht gegeneinander aus.

Staat ein Ausschlagen des Pendels zugunsten der einen oder der anderen Dimension eindeutig bestimmbar wäre. Die vorangegangene Rekonstruktion der DDR-Verhältnisse zeigt nun, dass Verbindungen aus Geschichte und Narration im DDR-Unterricht zwar eine kontinuierlich hohe offizielle Wertschätzung und Bedeutsamkeit erfahren, dass aber gleichzeitig historischem Lernen in der DDR-Deutschmethodik nicht in Gänze fehlende Wissenschaftlichkeit unterstellt werden kann. So steht die kognitive Dimension des Lernens in der DDR-Deutschmethodik in den 1980er-Jahren im Zentrum des Lernens (vgl. Abels (1992), S. 114), während sie in der BRD durch den Eingang handlungs- und produktionsorientierter Verfahren zunehmend zurückgedrängt wird zugunsten emotional-kreativer Lernprozesse (siehe 2.3.1).[113] Konzeptuell werden historische Narrative in der BRD-Deutschdidaktik der 1980er-Jahre jedoch nicht von der Ausbildung einer Kritikfähigkeit losgelöst.

Die Hybridität des jeweiligen Umgangs mit Historie im Deutschunterricht verweist in besonderem Maße darauf, dass Geschichte in beiden deutschen Staaten in sinnstiftenden narrativen Zusammenhängen steht, die dazu dienen, Identität zu fundieren. Diese Identitätsfindung ist in der Deutschmethodik im Gegensatz zur Deutschdidaktik der BRD stets eingeordnet in eine kollektive und gesellschaftliche Entwicklung, was sich besonders deutlich in der unterschiedlichen Auslegung des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs im Deutschunterricht zeigt. Während in der BRD darunter zunächst vor allem die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse fällt, nimmt die DDR-Methodik bereits gezielt spätere gesellschaftliche und berufliche Tätigkeiten in den Blick (vgl. Abels (1992), S. 113).

Auch in der Frage der Systematik des Lernens unterscheiden sich die beiden Fachdidaktiken maßgeblich; so ist es für historische Dimensionen entscheidend, dass die DDR-Methodik besonders in der „Sachstruktur“ (also der Literaturgeschichte, der Geschichte der Gattungen etc.) höchsten Wert auf Systematik legt, während diese in der Deutschdidaktik der alten BRD schon früh problematisiert wird (Köster (1997), S. 80).

---

113 In diesem Kontext ist auch der enorm hohe Stellenwert zu sehen, der in der Deutschmethodik weiterhin der Beherrschung hochsprachlicher Normen zukommt, was sich an der hervorragenden Stellung der Rechtschreibung zeigt (vgl. Kunze (2004), S. 181); während die Fachdidaktik der BRD seit den 1970er-Jahren verstärkt kommunikative und sprachliche Normen problematisiert.

Um besser einschätzen zu können, welche Auswirkungen diese theoretischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Didaktiken auf der praktischen curricularen Ebene haben und um die Aussagen der Lehrer im empirischen Teil besser verorten zu können, ist es nötig, den Lehrplan ausführlicher zu analysieren. Da es im Hinblick auf die Frage nach den Anforderungen an die Deutschlehrer der neuen Bundesländer nach 1990 keinen Sinn hat, DDR-Lehrpläne mit BRD-Lehrplänen aus den 1980er-Jahren zu vergleichen, die in den neuen Bundesländern nie in Kraft treten, werde ich an dieser Stelle stattdessen das sächsische Lehrplanwerk der 1990er-Jahre zum Vergleich heranziehen.

Besonders bedeutsam erscheint mir hinsichtlich des Forschungsschwerpunktes der historischen Narrative die Frage nach einer Veränderung der Auswahlkriterien literarischer Texte im Unterricht nach 1990. Dazu sei nochmals betont, dass es bis zum Ende der DDR keine Infragestellung eines Kanons an sich gibt. Gegen Ende der DDR gibt es bezüglich der Lektüremöglichkeiten zwar Auflockerungen, für eine Aufnahme in den Kanon der DDR bleibt aber der (mit der sozialistischen Ideologie vereinbare) Inhalt vor der Form das entscheidende Moment (vgl. 2.2). 1990 vollzieht sich dann ein struktureller Wandel von der vorherigen Gliederung in obligatorische, frei zu wählende und Wahlpflicht-Literatur hin zu Lektüreempfehlungen. Die gymnasiale Oberstufe ist in den Jahren 1990-1993 davon ausgenommen – in dieser werden explizit verbindliche Werke genannt. In den Jahren 1990-1993 haften die Oberstufenregelungen noch deutlich an der Folie der DDR-Lehrpläne der 1980er-Jahre, dementsprechend sind nicht nur die literarischen Werke, sondern auch deren inhaltliche (und sprachliche) Einbettung, beispielsweise als „Literatur in der Auseinandersetzung mit Krieg, Faschismus und Militarismus“, exakt auf die Lehrpläne der 1980er-Jahre bezogen. Gäbe es nicht den Hinweis auf eine „Diskussion von Werken der Gegenwartsliteratur“[114], die jedoch in ihren Formen und damit verbundenen Zielstellungen nicht weiter spezifiziert wird, wäre der Systemwechsel nicht unbedingt spürbar. Nach 1993 werden in den (schul-)jährlich vom sächsischen Kultusministerium herausgegebenen Hinweisen zu den Abschlussprüfungen nur

114 Was in den Amtsblättern von 1993ff. noch um Autoren wie Heinrich Böll, Christa Wolf, Friedrich Dürrenmatt und Heiner Müller ergänzt wird. (Vgl. Amtsblätter des Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Hinweise zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung, Jg. 1991-1993).

noch prüfungsrelevante Epochen genannt, werkbezogene Vorgaben finden sich erst wieder in den 2000er-Jahren.[115]

Von einer Sekundarstufe I und II umfassenden deutlichen Zäsur und Umstrukturierung im Deutschunterricht kann man definitiv erst ab 1993/1994 mit der Etablierung der neuen Schulformen sprechen. So lassen sich jetzt deutlich inhaltliche Veränderungen im Lehrplan[116] feststellen:

- völlige Beseitigung der einseitig-sozialistischen Ausrichtung, auch in der Terminologie,
- Einbezug vorher vernachlässigter Literatur (Kafka, Kant, kritische DDR-Literatur etc.),[117]
- deutliche Erweiterung des Methodenrepertoires.

Hinweise auf methodische Möglichkeiten bleiben dabei jedoch weitestgehend auf den Lernbereich I (mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch) beschränkt[118] und sind auch nur in die fakultativen Empfehlungen aufgenommen. Demnach sind diese für die ostdeutschen Lehrer, die für die Schulung eines Methodenbewusstseins vormals wenig sensibilisiert wurden, nicht verbindlich. Ähnliches kann auch hinsichtlich einer Medienerziehung festgestellt werden, wobei

115 Mit der Tendenz zur stärkeren Mess- und Vergleichbarkeit im Deutschunterricht werden ab 2002 für die gymnasiale Oberstufe wieder explizit Werke zur Vorbereitung auf die Abiturprüfungen genannt (vgl. Ministerialblätter des sächsischen Kultusministeriums: Hinweise zur Vorbereitung auf die Abiturprüfungen, 2002-2010).

116 Lehrplan Gymnasium Deutsch, Klassen 5-12, 1992 sowie Lehrplan Mittelschule Deutsch, Klassen 5-10, 1992 und Präzisierungen der Lehrpläne,1992 (Inkrafttreten der Präzisierungen 1996, Ausscheiden dieses Lehrplans zum Schuljahr 1997/98). Interessant ist an dieser Stelle, dass der sächsische Lehrplan der 1990er-Jahre in vielen Termini weiterhin an den bekannten Strukturen des DDR-Lehrplanes festhält, so gab es bereits in der DDR „präzisierte Lehrpläne".

117 Diese Literatur kann als emblematisch im Transformationsprozess charakterisiert werden, da deren Fehlen im DDR-Kanon seitens der westdeutschen Fachdidaktik und Literaturwissenschaft stark kritisiert wurde. Die Aufnahme dieser speziellen Autoren bzw. Werke in die Lektüreempfehlungen wird daher nach 1990 zur Entscheidungsfigur für die Frage nach einem vollzogenen bzw. nicht vollzogenen Wandel im Deutschunterricht.

118 Im Lernbereich „Umgang mit literarischen Texten", der hinsichtlich der historischen Dimension besonders relevant ist, bleibt es auch in den Empfehlungen weitestgehend bei Angaben inhaltlicher Zielstellungen; so sind in diesem Bereich kaum Ansätze einer Medienerziehung erkennbar.

hier noch hinzukommt, dass Medien generell wenig Berücksichtigung finden und besonders in der Oberstufe gänzlich fehlen. In der Sekundarstufe I geht es im „Umgang mit Medien" meistens um eine Sensibilisierung der Schüler für die „sprachlich prägende und meinungsbildende Rolle der Massenmedien" (Lehrplan Gymnasium 1992, S. 70): Ein Zusammenhang zwischen Medienerziehung und historischen Narrativen im Deutschunterricht wird demnach im Lehrplan nicht hergestellt.[119]

Im Hinblick auf den Umgang mit Literaturgeschichte bleiben konzeptuell, aber auch inhaltlich gesehen, problematische Strukturen (aus der DDR) erhalten – oder es entstehen durch die neuen Bestimmungen aufgrund der spezifischen ostdeutschen Vorgeschichte (neue) Insuffizienzen.

Zunächst möchte ich mögliche Kontinuitäten rekonstruieren. Es wird weiterhin strikt zwischen Literatur- und Sprachunterricht getrennt,[120] dieses verbindet sich mit einem nach wie vor engen Literaturbegriff: Interviews, Reportagen, Comics, Trivialliteratur etc. werden zwar stärker als zuvor in den Deutschunterricht einbezogen, stehen im Gegensatz zur „gehobenen Literatur" (worunter v.a. Klassiker der Weltliteratur fallen), jedoch immer in funktionalen Zusammenhängen (Erörtern, Berichten etc.). Höhenkammliteratur, die im Lernbereich „Umgang mit literarischen Texten" autonomen Status genießt, bezieht hingegen ihre Berechtigung aus sich selbst heraus, verbunden wird damit ein hohes Anspruchsniveau (vgl. Brekle (1992), S. 89) sowie ein aus der DDR tradiertes Allgemeinbildungskonzept. Dementsprechend wird „tiefgründiger literarischer Bildung" (Lehrplan 1992, S. 7) auch in der Mittelschule weiterhin eine hohe Bedeutung zugemessen.[121] Wie Schüler dieses aufgebaute Wissen nutzen können bzw.

119 Ebenso wenig wird im Lehrplan ein Zusammenhang zwischen Lese- und Medienkompetenz hergestellt.

120 Röpkes Hinweis auf einen großen Bedarf an Fortbildungen zum integrativen Deutschunterricht Anfang der 1990er-Jahre erscheint im Zusammenhang mit der Betonung der curricularen Ausrichtung der Fortbildungen daher mehr als fragwürdig, vielmehr ist von diesem Schub erst aufgrund von PISA und seinen Folgen Anfang der 2000er-Jahre auszugehen. Zudem wurden explizite Forderungen nach einem verstärkt integrativen Deutschunterricht erst zum Germanistentag der Deutschlehrer in Bochum 1996 öffentlichkeits- und damit schulwirksam laut (vgl. Köhnen (1998)).

121 Die Auswahl aus der Weltliteratur ist beeindruckend, speziell im Vergleich zur Realschule in den alten Bundesländern in den 1990er-Jahren.

welche Relevanz dieses hat, wird nicht deutlich, vielmehr erscheinen die Lernbereiche zur Literatur als folgenlose Beschwörung einer (literarischen) Vergangenheit. Einziges damit verbundenes Lernziel ist die Ermittlung der jeweiligen Autorintention – diese Angabe findet sich bei fast allen Lernbereichen zur Literatur als verbindliche Angabe.[122] Vor dem Erfahrungshintergrund der DDR-Lehrpläne muss dieser Zugang zu (Literatur-) Geschichte jedoch als äußerst problematisch eingestuft werden.[123] Ich will dies näher erläutern: Zunächst muss die Betonung der Autorintention in den neuen Lehrplänen mit einer Übernahme von Konzepten der Kritischen Theorie aus der alten BRD in Verbindung gebracht werden: Schüler werden durch Auseinandersetzung mit der historischen Autorintention zu „mündigen Bürgern" erzogen, sie sollen lernen, Texte kritisch auf ihre historische Bedingtheit hin zu befragen. Mit dieser Praxis wird sowohl in der alten BRD als auch in Sachsen nach 1990 eine Erziehung zu demokratischen Werten verknüpft, dementsprechend findet sich im sächsischen Lehrplan das Ziel, dass mit der ermittelten Autorintention eine „Identifikation oder Distanzierung im Sinne humanistischer Weltanschauung" bei den Schülern erfolgen soll (vgl. Lehrplan Gymnasium, 1992, S. 9). Problematisch wird dieser Anspruch durch die oben bereits beschriebene strukturelle Nähe der kritischen BRD- Didaktik zum marxistischen Ausgangspunkt in der DDR: der Wandel in der Auseinandersetzung mit Historie (im Deutschunterricht) kann im Extremfall dann in einem bloßen Tausch der Termini (Hervorhebung sozialistischer vs. freiheitlich-demokratischer Entwicklungslinien) bestehen. Die damit weiterhin tradierte Vorstellung eines mechanistischen Verhältnisses von Literatur und (Gesellschafts-) Geschichte, will ich an dieser Stelle nicht problematisieren, sondern an zentralen Szenen historischen Lernens die Annahme einer hohen Kontinuität im unterrichtspraktischen Umgang mit Historie belegen.

Literaturgeschichte wird weiterhin sowohl fachlich hinsichtlich ihrer Entwicklung als auch in ihrer unterrichtlichen Behandlung „systematisch" konzi-

122 Beispiel aus den Rahmenrichtlinien für die Klassenstufen 5-12 zum „Umgang mit literarischen Texten" des sächsischen Gymnasiallehrplans (Lehrplan 1992, S. 9): „Die Schüler lernen, [...] den Sinn des Gestalteten und die Absicht des Autors zu erfragen."

123 Diese Einschätzung besteht unabhängig davon, dass die wissenschaftliche Fachdidaktik der 1990er-Jahre Konzepte mit der Verabsolutierung *einer* Autorintention und der Monozentrierung von Sinngehalten zunehmend hinterfragt (vgl. Abschnitt 2.4.2).

piert. Statt der alten Systematik aus der DDR wird nun in allen Stufen das Epochenschema installiert, der Gedanke eines linear-chronologischen Gangs durch die Geschichte bleibt dabei aber erhalten. Dieser „Gang" durch die Geschichte wird strukturiert durch die Repräsentanz von Werken und/oder Autoren. Die Intensität, mit der das Epochenschema dabei zelebriert wird (durchzieht aufeinander aufbauend alle Jahrgänge), kann einerseits als Überkompensation der Abkehr vom vorherigen sozialistischen Deutungshorizont gesehen werden, andererseits läuft es aufgrund seiner fehlenden Relativierung im Lehrplan und der grundsätzlich ähnlichen Herangehensweise[124] an die Historizität von Texten Gefahr, ähnliche Absolutheit zu erlangen. So ist im Rahmen des neuen Lehrplans zwar die Möglichkeit einer reflektierten Erinnerungskultur gegeben, in der Praxis ist davon jedoch nicht auszugehen. Denn der festgefügte Lehrplanrahmen nach historischen Epochen und historischen (Autor-)Intentionen gibt den nach 1990 stark verunsicherten Lehrern zunächst Sicherheiten über den „richtigen" (neuen) Zugang zu Historie[125]. Angaben im Lehrplan wie „Herausarbeiten wesentlicher literaturhistorischer Zusammenhänge" (mehrfach, z.B. Lehrplan Gymnasium 1992, S. 42) sind aber viel zu unspezifisch, als dass eine tatsächliche strukturelle Veränderung des Bewusstseins und Verständnisses von Historie bei den „alten" Lehrern gelingen könnte. Die Freiheiten, die die Lehrplanmacher den Lehrern an dieser Stelle zugestehen wollen, bergen eher die Gefahr, dass, bis auf die Entkleidung von „sozialistischen Begriffen", der konzeptuelle Zugang zu Geschichte[126] – nämlich deren Kodierung als gesetzmäßig, determiniert und external – derselbe bleibt. In der Sekundarstufe I kann dies in besonderem Maße eintreffen, da die „empfohlenen Lektüren" zwar viele Neuerungen enthalten, gleichzeitig die Pflichtlektüren der DDR fast vollständig in diese aufgenommen werden und

124 Zwischen den neomarxistischen, aufklärerischen Theorien der 68er-Generation und dem marxistischen Ausgangspunkt in der DDR waren durchaus Ähnlichkeiten gegeben (vgl. dazu Lecke (2007)), auch wenn deren politische Funktion und speziell deren bildungspolitische und deutschdidaktische Funktion nahezu diametral zueinander eingestuft werden muss.

125 Denn schließlich ist diese Generation darüber sozialisiert, Historie narrativ Sinn zu verleihen.

126 Dieses Konzept lässt wichtige Merkmale von Geschichte unberücksichtigt bzw. macht diese nicht bewusst, z.B. ihre Konstruktivität, ihre Transformativität, ihre Perspektivität, ihre Gegenwärtigkeit und Gesellschaftlichkeit (Klärung der Begriffe siehe Abschnitt 2.3.3). Stattdessen bleibt (Literatur-)Geschichte fix, linear, universal, gesetzmäßig.

(neue) methodische Hinweise im Lernbereich Literatur fehlen bzw. offen gehalten werden.

Positiv zu bewerten ist, dass durch die weitgehende Wiederaufnahme literarischer Texte des Kanons der DDR in die Empfehlungen der 1990er-Jahre Werke der Weltliteratur und anderer Kulturen weiterhin in hohem Maße Berücksichtigung finden. Tradiert werden damit aber auch der hohe Anteil geschichtserzählender Literatur sowie ein enger gattungszentrierter Zugriff auf Literaturgeschichte; so gliedern sich z.B. die Lektüreempfehlungen gattungsspezifisch (vgl. Lehrplan Gymnasium 1992, S. 111-126). Der literaturhistorisch-chronologische Lehrgang beginnt in der Sekundarstufe I weiterhin erst ab der Klassenstufe 7, die Vorstellung von der Abhängigkeit des Geschichtsverständnisses und Geschichtsbewusstseins von bestimmten Altersphasen bleibt damit erhalten.[127] Folgendes kann aus dem Vergleich der Didaktiken der BRD und der DDR sowie dem Vergleich der Lehrpläne aus der DDR in den 1980er-Jahren und Sachsen in den 1990er-Jahren hinsichtlich der historischen Dimension bilanziert werden: Das Verhältnis von kognitiven und emotionalen Dimensionen historischen Lernens in der DDR-Deutschmethodik und der BRD-Deutschdidaktik kann für den jeweiligen Staat nicht eindeutig als ein Ausschlagen des Pendels zugunsten der einen oder der anderen Dimension bestimmt werden, auch wenn die Ziele historischen Lernens – hier „sozialistisches Geschichtsbewusstsein“ (DDR), dort „reflektiertes Traditionsbewusstsein“ (BRD) – sich wesentlich voneinander unterscheiden.

Aufgrund der inzwischen ausreichend vorhandenen Distanz zu den politischen Ereignissen 1989/90 möchte ich deshalb dafür plädieren, dass man jenseits der ideologischen Verwerfungen damit beginnt, sich aus wissenschaftlicher Sicht differenzierter mit der Deutschmethodik der DDR auseinanderzusetzen – und zwar nicht nur unter dem Aspekt der historischen Aufarbeitung.[128] Denn die

127 Diese Vorstellung hat, wie die im Lehrplan auch zu findende Tendenz zur These einer altersbezogenen Gattungspräferenz, eine lange Tradition, die von der Entwicklungspsychologie jedoch schon seit Beginn der 1970er-Jahre heftig kritisiert wird. Eingang in die Fachdidaktik hat diese Erkenntnis durch Rohlfels gefunden. Rohlfels konstatiert, dass nicht die Reifung, sondern vielmehr die Qualität des Lernens entscheidend für historische Lernprozesse sei (vgl. Rohlfels (1976), S. 29).

128 Die übliche fachdidaktische Sicht auf die DDR-Deutschmethodik ist die, dass sie zwar als Teil der Historie beschrieben wird, diese Beschreibung aber aufgrund ihrer ideologischen Einseitigkeiten auf wenige Grundzüge beschränkt wird (vgl. beispielsweise der geschichtliche Abriss

Deutschmethodik hat nicht nur wesentlich zur Bildung und Identität der DDR-Bevölkerung, also knapp 17 Millionen Deutschen, beigetragen und prägt damit bis heute Mentalitäten – was allein schon als Begründung genügen könnte – sondern derzeitige (deutschdidaktische) Trends wie Vereinheitlichung und Standardisierung (Zentralabitur, Bildungsstandards) lassen eine detaillierte Untersuchung der unterrichtspraktischen Erwägungen der Deutschmethodik durchaus lohnenswert erscheinen. Zumal der DDR-Unterricht in der (ostdeutschen) Öffentlichkeit eine weiterhin anhaltende, derzeit noch zunehmende Wertschätzung erfährt (vgl. Statistiken bei Fabel-Lamla (2002), S. 34). Angesichts der kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Deutschdidaktik (ausführlicher Abschnitt 2.5.2) könnte mit einer vertieften Auseinandersetzung außerdem ein wesentlicher Beitrag zum Verständnis kultureller Praktiken und zum Kulturbewusstsein innerhalb totalitärer Regimegeleistet werden.

Mit der Analyse der Lehrpläne im Umbruch zwischen den 1980er- und den 1990er-Jahren konnte nachgewiesen werden, dass im Curriculum an die Stelle sozialistischer nun epochale Geschichtsdeutung tritt, und zwar mit einer ähnlich hohen Totalität. Forciert wird der rigorose Rückgriff auf den neuen Leitnarrativ durch die Sicherheit, die dieses „unideologische“ Muster nach 1990 den nach (geschichtlicher) Orientierung suchenden Lehrern bieten kann. Diese Entwicklung ist aber auch der partiellen Übernahme curricularer Entwicklungen des BRD-Deutschunterrichtes der 1980er-Jahre geschuldet: So wird zwar das Modell einer „Epochenrepräsentanz“ rezipiert, jedoch nicht mit der gleichen Vehemenz die Vielfältigkeit der methodischen Zugriffe auf Literatur ausgenutzt. Der sächsische Lehrplan gibt zu Letzterem zwar Empfehlungen, in Lernbereichen mit historischen Dimensionen fallen diese jedoch weitestgehend aus. Erschwerend kommt hinzu, dass es dem (aus der DDR) übernommenen Personal an Kenntnis und praktischer Erfahrung der empfohlenen (nicht verbindlichen) Methoden fehlt. Im Bereich Literatur weist der Lehrplan der 1990er-Jahre neben den Anleihen aus der BRD-Praxis jedoch ebenso erstaunlich viele Kontinuitäten gegenüber dem alten DDR-Lehrplan auf, was vor allem im grundlegenden Verständnis von Literatur (hohe Bedeutung von Hochliteratur, (klassischer) Weltliteratur und geschichtserzählender Literatur) sowie den damit verbundenen unterrichtlichen

zur Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichtes in Bogdal/Korte (2002), S. 45).

Konzeptionen (Systematik) deutlich wird. Die Konzeptionen speziell zu historischen Dimensionen im Deutschunterricht weisen zwar auf eine Übernahme der kritischen Didaktik aus der alten BRD hin, durch deren strukturelle Ähnlichkeit mit den in der DDR praktizierten Lesarten von historischer Literatur (literatursoziologischer Ansatz), kann hier dennoch von sich kontinuierenden Unterrichtspraktiken ausgegangen werden. Denn neben den umfangreichen äußeren Veränderungen (Neustrukturierung der Schulformen, der Kollegien etc., siehe Abschnitt 2.4.1), die seitens der Lehrer bewältigt werden müssen – unter der Bedingung einer erhöhten Stundenzahl und größerer Klassenstärken – verfügen die weitgehend übernommenen Lehrer zum einen nicht über die zur Umstrukturierung nötigen Kenntnisse und das nötige methodische Repertoire, zum anderen darf die Überfrachtung des sächsischen Lehrplans mit verbindlich zu bewältigenden Stoffmengen, die ebenfalls z.T. neu erarbeitet werden müssen, in den 1990er-Jahren nicht unterschätzt werden. In diesem Zusammenhang muss auch die erziehungswissenschaftliche These vom Differenzierungsschub in der Schulkultur der neuen Bundesländer für die 1990er-Jahre – bezogen auf Sachsen – hinterfragt werden, zumal die weitgehend übernommenen Lehrer nicht über ein einsozialisiertes Bewusstsein und das Handwerk zur unterrichtlichen Differenzierung verfügen. Es verwundert daher insgesamt betrachtet nicht, dass viele Lehrer in den 1990er-Jahren zunächst keine Notwendigkeit sehen, ihren Unterricht didaktisch zu erneuern (laut Döbert/Rudolf (1995), S. 140ff. 80% der befragten Lehrer).

2.5 Geschichte nach 2001: Kultur-, Medien- und Kompetenzorientierung als Gefahr und Chance historischer Narrative

Nach dem ideologischen Wandel 1990 kommt es in den 2000er-Jahren zu erneuten Umstrukturierungen des Historischen im Deutschunterricht. Bedingt wird dies vor allem durch zwei Faktoren und deren Folgeerscheinungen: Zum einen durch die Umstellung von einer Input- zur Outputorientierung und der damit verbundenen Kompetenzorientierung im Unterricht, zum anderen durch den Wandel zur Mediengesellschaft. Zunächst möchte ich skizzieren, hinsichtlich welcher Aspekte die beiden Faktoren auf historische Dimensionen im Deutschunterricht (direkt oder indirekt) wirken.

Bildungsstandards und Outputorientierung führen in der Deutschdidaktik zu einer Neubewertung des (historischen) Wissens und seiner Bedeutung für die Verstehenskompetenz (vgl. Köster (2008), S. 1). Im Rahmen der Kompetenzorientierung erfährt die Bedeutung des Wissens eine deutliche Abwertung. Die tradierte Praxis des Deutschunterrichtes, Merkmale literarischer Texte mit Hilfe von literaturgeschichtlichem Wissen (schulisches „Epochen lernen“) zu benennen bzw. zu verorten, gerät in den Generalverdacht eines toten und dysfunktionalen Wissenserwerbs. Der Geschichtsunterricht hat solchem Wissenserwerb bereits seit den 1980er-Jahren mit einem methoden- und quellenorientierten Geschichtslernen entsagt; wesentlichen Anteil daran hatten Erkenntnisse zum Geschichtsbewusstsein (vgl. Jeismann (1977) und Bergmann (1975)). Empirische Untersuchungen[129] erklären diesem methoden- und quellenorientierten Geschichtslernen jedoch ebenfalls den „Bankrott“. Denn es ist nicht klar, welches Wissen angeeignet, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und welche Haltungen und Einstellungen in diesem Unterricht aufgebaut werden sollen (Borries (2004), S. 262). Defizite des Geschichtsunterrichtes liegen also in seiner fehlenden Performanz, d.h. der Konkretion von Inhalten- ein Aspekt, den der Deutschunterricht bis zur Kompetenzorientierung verstärkt berücksichtigte. Damit wird die erste Krux (kultur-) historischen Lernens im Deutschunterricht ersichtlich. Die zweite ergibt sich aus der derzeitigen Medienentwicklung. Laut Umfragen erlangt das Internet bei Jugendlichen inzwischen eine wichtigere Bedeutung als das Fernsehen.[130] Dennoch kann das Netz nicht in gleicher Weise als „Konkurrent des Deutschunterrichtes“ betrachtet werden, denn Lese- und Schreibkompetenz bleiben im Gegensatz zum „alten“ Bild-Ton-Medium Fernseher doch elementare Fähigkeiten zur Nutzung dieses Mediums.[131] Neben diesen

129 Die Geschichtsdidaktik hat im Zuge der großen Schulleistungsstudien (PISA, DESI, TIMSS etc.) einen ähnlichen Empirisierungsschub erfahren wie die Deutschdidaktik.

130 Der medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) ermittelt seit 1998 jedes Jahr das Medien- und Freizeitverhalten von Jugendlichen. Sie befragt repräsentativ 12- bis 19-Jährige und wurde in allen Schultypen und Schichten und gleichermaßen unter Jungen und Mädchen in ganz Deutschland durchgeführt. Weitere aktuelle Studienergebnisse unter: Online Quelle [letzter Zugriff: 15.05.11]: http://www.mpfs.de/index.php?id=117

131 In der Forschung werden entsprechend diejenigen Medien besonders kritisch beurteilt, die ohne die Tätigkeit des Lesens auskommen. (Vgl. Groeben/Hurrelmann (2006), S. 216). Gleichzeitig verweisen differenziertere Analysen darauf, dass unterhalb eines Schwellenwertes eines über-

positiven Aspekten wird oftmals nur die Gefahr gesehen, dass der digitale historische Speicher keine Selektionen vornimmt und damit die Bildung des kulturellen Bewusstseins einer unbegrenzten „Manipulation“ freigibt.[132] Dieser negativen Einschätzung stimmen selbst medienaffine Deutschdidaktiken zu, wenn sie Schüler dazu befähigen möchten, statt in einer „google-Copy-Paste“-Kultur (Frederking/Krommer/Maiwald (2008), S. 255) mediale Geschichten auf ihre Qualität und Vertrauenswürdigkeit hin zu prüfen und eigene Narrationen von Historie zu entwickeln. Deutschdidaktische Überlegungen, die das Netz als Spiegel eines sich ständig aktualisierenden kommunikativen Gedächtnisses in den Mittelpunkt zu rücken, finden sich kaum.[133]

Im folgenden Abschnitt untersuche ich genauer, welche Chancen und Risiken für kulturelle und historische Narrative in der Kompetenz- und Medienorientierung liegen und wie historisches Lernen in den 2000er-Jahren aus der Sicht der Fachdidaktiken modelliert werden sollte. Zum Abschluss gehe ich wie in den vorangegangenen Kapiteln der Frage nach, in welcher Form sich die Neukonzeptionen von Historie im Deutschunterricht – in diesem Fall in den nationalen Bildungsstandards und den sächsischen Lehrplänen der 2000er-Jahre – auswirken.

2.5.1 Theorie I: Problemfelder historischer Kompetenzorientierung. Wissenserwerb und „Domänenspezifik“ im Kompetenzmodell

Als Folge der großen Schulleistungsstudien (PISA, DESI, TIMSS etc.) gibt es in 2000er-Jahren einen Paradigmenwandel zur Kompetenzorientierung, die in Verbindung mit den Bildungsstandards eine Tendenz zur Normierung und Standar-

---

mäßigen Konsums Medienangebote, die nur eine minimale Lesekompetenz erfordern wie das Fernsehen, positive Zusammenhänge zu Leseleistungen zeigen (ebd. S. 236).

132 Hierzu sei angemerkt, dass die These von der Unmittelbarkeit der Geschichte seitens des New Historicism und Hayden Whites bereits aufgehoben wird und Geschichte per se damit gar nicht mehr manipuliert werden kann. So gibt es keine „Geschichte an sich“, sondern immer nur Erzählungen von Geschichte. Wenn Geschichte geschrieben wird, sind immer schon narrative und textuelle Selektionsmuster am Werk, die sich nicht von dem erzählten Stoff ablösen lassen.

133 Dabei ist die Idee des Speichermediums schon allein deshalb nicht aufrecht zu erhalten, weil wir uns nicht mehr im Zeitalter des Web 1.0 befinden, in der für die breite Mehrheit nur eine Konsumentenebene möglich war. Sondern mit dem Web 2.0 die breite Öffentlichkeit zum aktiven Produzenten geworden ist und damit wird weniger „gespeichert“ als vielmehr kommuniziert und damit ständig neu verhandelt (vgl. Dornik (2004), S. 88).

disierung im Schulunterricht bewirken. Vor der Popularisierung des Begriffes *Kompetenz* umfasste er bei Chomsky zunächst nur die Sprachfähigkeit.[134] Im Deutschunterricht wird dieser Begriff im Zuge der Betonung der „Wissensgesellschaft" zur Metapher für die Aufwertung eines Abstraktionswissens, eines Struktur- und Methodenwissens gegenüber dem Fachwissen. In der Konsequenz werden historische Inhalte in der Deutschdidaktik zunächst in gewissem Maße – blickt man auf die oben beschriebenen Entwicklungen zurück – von wissenschaftstheoretischen, politischen oder gesellschaftlichen Doktrinen (keine kritische Didaktik, keine sozialistische Staatsdoktrin, kein „Entideologisierungsdruck" etc.) befreit. Zugespitzt hat das jedoch zur Folge, dass historisches Lernen und Wissen nicht mehr zwingend Bestandteil des Deutschunterrichtes sein müssen. Dementsprechend bleibt in den eingeführten nationalen Bildungsstandards der Wissensbereich des (im weitesten Sinne) kulturellen Wissens für die Sekundarstufe I weitgehend ausgespart.[135]

Die Kultusministerkonferenz betont den vorläufigen Charakter der Standards und sieht deren Validierung und Ergänzung als zentrale zukünftige Aufgabe der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an (Kammler (2006), S. 8). Dennoch ergeben sich speziell zum historischen Lernen aus der politischen Reaktion auf die Ergebnisse der Schulleistungsstudien Mitte der 2000er-Jahre mehrere Probleme, von denen ich einige an dieser Stelle genauer skizzieren möchte.

Es besteht durch die tendenziell inhaltsunabhängigen Verbindlichkeiten der Kompetenzen und die Fokussierung auf eine *literaricy* die Gefahr, dass historische Dimensionen im Deutschunterricht marginalisiert werden. Wenn der Deutschdidaktik hingegen eine differenzierte Modellierung der Kompetenzen in den nächsten Jahren gelingt, könnte – da diese dann notwendigerweise auch an bestimmte Inhalte und Methoden gebunden sein müssten –[136] damit eine stillschweigende „Rekanonisierung" stattfinden, die nicht im Sinne der in den neuen Bundesländern erst erkämpften Vielfalt der Themen wäre. Maiwald (2004) warnt

134 Sprachkompetenz ist in diesem Zusammenhang zunächst (nur) die (idealisierte) Fähigkeit eines Sprechers, mit einer begrenzten Anzahl von Elementen und Regeln eine unbegrenzte Anzahl von Äußerungen zu bilden und zu verstehen.

135 Vgl. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, 2004.

136 Was sich auch schon in den Bildungsstandards zeigt, die ihre Ziele an konkreten Aufgabenbeispielen illustrieren, zu denen auch ein entsprechender Erwartungshorizont formuliert wird. (Vgl. Bildungsstandards, 2003, S. 30-33).

vor einer solchen Standardisierung des Deutschunterrichtes auch, weil damit die Gefahr der Rückkehr zu „alten Hüte[n] der Literaturdidaktik der 1970er-Jahre“ bestünde. Hierbei rekurriert er v.a. auf strukturalistische Ansätze mit ihrer Überbetonung rationaler, kleinschrittiger, streng textbezogener Textanalysen (Maiwald (2004), S. 47).

In den z.T. heftigen fachdidaktischen Debatten der 2000er-Jahre wird klar, dass ein plattes Ausspielen von Wissen und Kompetenz an der Realität vorbeiläuft. Heiner Willenberg (2000) hat bereits zu Beginn der Kompetenzdebatte hervorgehoben, dass Wissen und Kompetenzen keine Gegensätze darstellen. In Folge des von ihm geleiteten Forschungsprojektes DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), welches die Leistungen von 10500 Jugendlichen im Deutschunterricht prüfte[137] und daraus differenziertere Kompetenzen modellierte (vgl. Willenberg (2007), wird die Bedeutung des Wissens für den Kompetenzerwerb deutlich.

In diesem Sinne betont auch Clemens Kammler am Beispiel des „Symbolverstehens“ (welches aus meiner Sicht in weiten Teilen durchaus dem historischen Lernen zugeordnet werden kann), dass Kompetenzen nicht unabhängig und losgelöst von den Gegenständen des Verstehens modelliert werden könnten (ähnlich auch Fingerhut (2006)). Auch historisches Lernen kann nicht in einer Auflistung abstrakter Anforderungsbereiche erfasst werden, vielmehr müsste dieses mit der (tendenziell unendlichen) Fülle der Performanzen verbunden werden (vgl. Kammler (2006), S. 209). Karlheinz Fingerhut geht in der Diskussion um Wissen und Kompetenz noch einen Schritt weiter. Er hebt hervor, dass die Vorstellung, man könne den Aspekt der Lesekompetenz, sich in eine fiktive oder vergangene Welt zu versetzen (literarische (Rezeptions-) Kompetenz), in einem ebenso umfassenden Kompetenzmodell erfassen wie den Aspekt der Lesekompetenz, erworbenes Wissen zur Problemlösung zu nutzen (Lesekompetenz nach PISA), „Wunschdenken der Modellbauer“ sei.[138] Daraus ergibt sich für ihn, dass

137 DESI hat im Gegensatz zu PISA literarische Texte verstärkt in die empirische Erhebungen mit einbezogen.

138 Ich möchte anhand seiner Argumentation zusammenfassen, wie er zu dieser These kommt und welche Konsequenzen er daraus zieht. Er weist am Beispiel von Interpretationen von Studierenden zu Gedichten von Schiller und Eichendorff nach, dass „literarische Lesekompetenz“ und das dahinterstehende Konzept literarischer Bildung eine völlig instabile Konstruktion im Rahmen einer messbaren Standardisierung ist. Dies liege zum einen daran, dass die in die In-

man „sich intensiver hermeneutischer Traditionen des Faches auch bei der Leistungsfeststellung bedienen sollte“ (Fingerhut (2006), S. 154).

Die Mitarbeiter des DESI-Projektes weisen an dieser Stelle nach, dass Lesekompetenz, verstanden als übertragbare Rezeptionskompetenz und literarische Bildung – und damit auch (literatur-) historische Bildung[139] – nicht voneinander getrennt werden können und beide in *ein* Kompetenzfeld gehören (und somit operativ messbar werden). Damit tragen auch die maßgeblich an der Modellierung von Kompetenzen Beteiligten der „Notwendigkeit zur Rückkehr des Wissens in den Deutschunterricht“ Rechnung (Gailberger/Triebel/Krelle (2007), S. 99). In empirisch fundierten Untersuchungen zur „literarästhetischen Urteilskompetenz (LUK)“ wird hingegen vom Gegenteil ausgegangen, nämlich dass zwischen literarischem Textverstehen (LUK) und Lesekompetenz im Sinne von DESI I, selbst wenn beim Leseverstehen ausschließlich literarische Stimuli einbezogen werden, differenziert werden muss (vgl. Frederking/Roick/Steinhauer (2011), S. 77ff.).[140] Die Mitarbeiter von DESI identifizieren die Begegnung mit belletristischen Texten als symbiotische Kombination aus Lesekompetenz (Literalität) und Lesekultur (Literarische Bildung), die mit Hilfe einer von ihnen entwickelten multiperspektivischen vierfarbigen Lesestrategie nachhaltig und sys-

terpretationen einfließenden Teilleistungen – Kontextwissen zu Autoren und Epochen, Wissen zu formalen (historischen) Gestaltungsmitteln, Formulierungskompetenz (da mit dieser Textverstehen einhergeht und anhand dieser das Textverstehen gemessen wird) etc. – nicht unter die Kategorie „literarische (und damit auch literaturhistorische) Lesefähigkeit“ in einer Ja-Nein -Zuordnung verallgemeinert werden können. Zum anderen weist er Fehljustierungen in den Niveaustufen nach – beispielsweise ist die Bestimmung des Gesamtsinns eines literarischen Textes im Niveau I verortet, wo die Bestimmung des Gesamtsinns in einer Interpretation doch komplexe Abstraktionsschritte erfordert. Das aus meiner Sicht wichtigste Argument ist sein Nachweis in den unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu beiden Gedichten einer Person, dass die Frage, ob jemand über (Teil-)Kompetenzen verfügt oder nicht, immer von den spezifischen Gegenständen abhängig ist (vgl. Fingerhut (2006), S. 152/153). Meiner Auffassung nach ist damit in der Konsequenz ein Plädoyer für literatur-, kultur- und gesellschaftshistorisches (konkretes) Lernen verbunden. Fingerhut kommt zu dem Schluss (ähnlich wie Kämper-van den Boogart), dass man „sich intensiver hermeneutischer Traditionen des Faches auch bei der Leistungsfeststellung […] bedienen“ sollte (vgl. Fingerhut (2006), S. 154).

139 Das von mir fokussierte historische Wissen wird an dieser Stelle ausdrücklich einbezogen.

140 Dass jedoch auch dieses literarische Textverstehen gemessen werden kann, versucht dieses Forschungsprojekt mittels verschiedener Aufgaben-Units an ca. 1000 Schülern aus neunten Klassen zu konkretisieren.

tematisch gelernt und gelehrt werden kann. Die Autoren sehen hierbei den Schwerpunkt in der Überwindung der „Neuralgischen Linie“ des Lesens (an dieser seien die Schüler in der DESI-Studie nachweislich gescheitert). Gemeint ist damit, die Textbasis auf der Grundlage des eigenen angewandten Wissens zum Lesen zu verlassen und sich auf eine Metaebene jenseits der geschriebenen Wörter zu begeben, Wissen also auf kulturwissenschaftlicher Ebene anzuwenden. Historisches Wissen (zu Texttheorien, Gattungen, Biographien, Geistesgeschichte, Textgeschichte etc.) und Lesebewusstheit werden hier reziprok miteinander verschränkt und nicht wie in den didaktischen Konzepten von der reading literaricy und literarischer Kompetenz gegeneinander ausgespielt. Wie jedoch die für diesen (farbigen) Leseprozess notwendigen historischen Wissensbestände aufgebaut werden können, wird nicht vertieft. Zudem wird auch nicht die Frage beantwortet, welchen konkreten Wissensbeständen man sich zuwenden will und in welcher Form man diese messen kann. Die Mitarbeiter von DESI verweisen zum Aufbau des notwendigen literarischen Rezeptionswissens zur Herstellung der für den „kompetent geführten Leseprozess“ notwendigen Interferenzen auf eine multimediale Vorbereitung der Wissensbestände[141] (Gailberger/Krelle/Triebel (2007), S. 114). Man wird an dieser Stelle den Verdacht nicht los, dass die in breitem Bogen verworfene These McLuhans „The medium is the message“ ((1994), S. 21) hier doch noch bestätigt wird. Gibt es in den Medien nur die eine Narration der Geschichte? Das ist sicherlich nicht die Auffassung der Autoren, die wahrscheinlich nur die Schulung der Schüler über diesen „Kanal“ für den Aufbau elaborierter Interferenzen im Erschließen literarischer Texte nutzen wollten. Um die Verbindung von „Wissen und Kompetenz“ jedoch nicht zur bloßen Rhetorik verkommen zu lassen, müsste konkretisiert werden, wie mediale Narrationen der Geschichte (historische) Wissensbasierungen des Leseprozesses för-

141 Am Beispiel von Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“ wollen die Autoren mittels multimedialer Bilder auf der Homepage des Deutschen Historischen Museums eine innere Grundstimmung (in Rückgriff auf das Konzepte zur Imaginationsfähigkeit, die bereits in den 1990er-Jahren Eingang in die Fachdidaktik gefunden hatten) für die relevanten und irrelevanten Textinformationen bei den Schülern erzeugen, das „innere Auge“ der Schüler damit schärfen (vgl. Gailberger/ Krelle/Triebel (2007) , S. 105). Es sei an dieser Stelle die Anmerkung erlaubt, dass mir nicht deutlich geworden ist, was an diesem Konzept von der klassischen unterrichtlichen „Vorentlastung“ oder, aus der Sicht des Fremdsprachenlehrers gesprochen, des „pre-reading-task“, abweicht.

dern können, ohne dabei (die literarisches Verstehen so bereichernde) Aktivierung eigener Wissensbestände auszuschalten. Sonst zählt nur die Narration von Historie, die den Schülern in zweifacher Selektion (zunächst medial, dann vom Lehrer) zur Verfügung gestellt wird. 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 (vgl. Kämper-van den Boogaart (2006), S. 160). Wissen wird dann jedoch immer nur zielgerichtet mit Blick auf seine Verknüpfungspotentiale im Unterricht angeboten (vgl. Kämper-van den Boogaart (2006), S. 160). Auch wenn Kämper-van den Boogaart diese vorbereitenden Lernprozesse ausdrücklich befürwortet, weisen diese eine „Nähe zu Curriculumskonzepten vergangener Tage“ auf (vgl. Kämper-van den Boogaart (2006), S. 160). Im praktischen Schulalltag mag diese Beschränkung vertretbar und gängige Praxis sein, von einem Einbezug in die Kompetenzmodellierung ist jedoch Abstand zu nehmen. Denn hinter diesem Gedanken scheint eine ganze Tradition der schulischen Funktionalisierung von kulturell vermitteltem Wissen auf, die Wiederaufnahme dieser Tradition würde historisch bedeutsame Positionen des Deutschunterrichtes (Rezeptionsästhetik, Poststrukturalismus etc.) negieren. Dem Vorschlag der DESI- Autoren zu einer multimedialen historischen Kontextvermittlung fällt hierbei noch die unselige Rolle zu, den Bereich der Medienkompetenz (und damit auch die Tradition eines „Kritischen Lesens“) zurück in die Verantwortung des Lehrers zu geben.

Die didaktische Konkretion für die Spannung zwischen der in langen Prozessen gewonnenen Einsicht in die Kontingenz der Wahrnehmung von Literatur- und Kulturgeschichte und dem Ringen nach Standardisierung im Bildungswesen scheint vorläufig die Narration von Geschichte, die der Lehrer darbietet (egal ob multimedial oder, wie Fingerhut vorschlägt, als „mündliche Erzählung des Lehrers[142]) zu sein.

Positiv ist daran, dass entgegen der entsprechenden Vermutung (vgl. Paefgen (1999), S. 158) historisches Wissen und historische Texte im kompetenzorientierten Deutschunterricht nicht obsolet geworden sind. Negativ zu werten ist,

142 Vgl. Fingerhut (2000).

dass trotz des Anspruches an Kompetenz, auf andere Bereiche transferierbar zu sein, sich im Hinblick auf Historie Geschichtsdidaktik und Deutschdidaktik hinter der Pointierung der Domänenspezifik verstecken – und es dementsprechend zu keinerlei Austausch gekommen ist (bestes Beispiel hierfür ist die Konzeption des Geschichtsbewusstseins, vgl. 2.3.3) .

Dies wird noch offensichtlicher, wenn man die Entwicklungen in der Geschichtsdidaktik hinsichtlich der Kompetenzorientierung in den Blick nimmt. Die Geschichtsdidaktik hat im Rahmen der Kompetenzorientierung narrative Kompetenz, also die Fähigkeit, Geschichte denken und erzählen zu können, als grundlegendste Kompetenz historischen Denkens benannt (Martens (2010), S. 63). Die Nähe zu Kompetenzen im Deutschunterricht findet sich in der oben beschriebenen Diskussion um das Verhältnis von Wissen und Kompetenz, indem konkrete Narrationen von (Kultur-) Historie als bedeutsam für die Wissenssicherung wiederentdeckt werden. Neue deutschdidaktische Überlegungen zur Narration selbst beschränken sich in den 2000er-Jahren jedoch v.a. auf den Grundschulbereich.[143] An dieser Stelle scheint sich die Geschichtsdidaktik eingeschaltet zu haben, was in der folgenden Darstellung von Pandels Kompetenzmodell deutlich werden kann. Dabei will ich speziell die Nähe zu Kompetenzmodellierungen des Deutschunterrichtes hervorheben; einerseits um dem Plädoyer für Domänenspezifik entgegenzutreten und andererseits, um eine Kommunikationsbasis hinsichtlich der Erlangung historischer Kompetenz in kulturwissenschaftlichen Kontexten (Deutschunterricht) und gesellschaftswissenschaftlichen Kontexten (Geschichtsunterricht) aufzuzeigen, die bereits bei der Einführung der Kategorie des Geschichtsbewusstseins nicht hergestellt worden war (vgl. 2.3.3). Pandel fasst vier Kompetenzen historischen Denkens zusammen, wobei er diese in Zusammenhang mit seinen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (siehe Abschnitt 2.3.3) setzt:

143 Eine breitere Forschung zum Thema Erzählen im Deutschunterricht findet sich in den 1980er-Jahren, danach stagniert die Auseinandersetzung bezogen auf die Sekundarstufe I und II deutlich. Einzige nennenswerte Veröffentlichung zum Spannungsfeld Narration und Historie im Deutschunterricht der letzten Jahre, die auch die Sekundarstufe I und II berücksichtigt, ist das Heft „Erinnern und Erzählen“ (Deutschunterricht 3 (2007)). Der Fokus liegt hier allerdings auf unterrichtspraktischen Aspekten, sodass keine konzeptuellen didaktischen Neumodellierungen darin enthalten sind.

- Gattungskompetenz, was den Umgang mit verschiedenen historischen Textgattungen, die Untersuchung und Bewertung des Aussagewertes einzelner Textgattungen sowie die Fähigkeit des adäquaten Gebrauchs umfasst.
- Interpretationskompetenz umfasst bei ihm die Fähigkeit, aus Texten unterschiedlicher Textgattungen historisches Wissen und historischen Sinn zu entnehmen.
- Narrative Kompetenz drückt die Fähigkeit aus, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine Geschichte herzustellen.
- Geschichtskulturelle Kompetenz meint den Umgang mit geschichtskulturellen Deutungen bzw. ihren Herstellungs- und Präsentationslogiken. (Pandel (2005), S. 27-40)

Es sei nachfolgend auf einige fruchtbare Verbindungen dieses geschichtsdidaktischen Ansatzes zur Deutschdidaktik (Kompetenzmodellierungen von Eggert und Spinner) hingewiesen:[144]

Tabelle 1: Kompetenzmodelle im Vergleich

Pandel (2005)	**Eggert (2006)**	**Spinner (2006)**
Gattungskompetenz	Gattungswissen	Prototypische Vorstellungen von Gattungen gewinnen
Interpretations-kompetenz	Kontextualisierung, kulturelles Wissen	Fähigkeit, verschiedene Textstellen zueinander in Beziehung zu setzen; verschiedene Ausdrucksweisen verstehen; Berücksichtigung von Erzählweisen und Perspektivierungen durch den Erzähler etc.

144 Dabei handelt es sich keineswegs um eine vollständige Übertragung, da die Autoren selbst (v.a. Spinner (2006) nur einzelne Aspekte und nicht das gesamte Spektrum des im Unterricht zu Lernenden aufzeigen wollen.

Pandel (2005)	**Eggert (2006)**	**Spinner (2006)**
Narrative Kompetenz[145]		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 Domänenspezifik in der Kompetenzdebatte (vgl. Willenberg (2007), S. 10) zwar logisch ist, für die geisteswissenschaftlichen Schulfächer jedoch nicht bedeuten kann, dass Gemeinsamkeiten in Vergessenheit geraten. Speziell wenn man poststrukturalistische Thesen der grundsätzlichen Narrativität von Historie berücksichtigt, dürften Kompetenzprofile für das Lesen historischer Texte im Geschichtsunterricht (man stelle sich beispielsweise mittelalterliche Quellen vor) und historischer Texte im Deutschunterricht ein besonders hohes Maß an Übereinstimmung erreichen.[146] Die Analogien beschränken sich aus meiner Sicht jedoch nicht nur auf den hier fokussierten Bereich der historischen Kompetenzen, sondern erstecken sich bis auf die Ausprägung eines grundlegenden Kulturbewusstseins.

(Kultur-)Historisches Lernen einem derzeit kritisch-rekonstruierenden Geschichtsunterricht zu überlassen, ist demnach nicht nur angesichts der Forderungen eines fächerverbindenden Unterrichts eine problematische Abtretung der (mutter-) sprachlichen Fächer.

145 Pandels Begriff der „narrativen Kompetenz“ (Pandel (2005)) nähert sich auch sehr stark Abrahams (1999) Überlegungen zur Imaginationsfähigkeit.

146 Ohne hierbei von einer völligen Übereinstimmung sprechen zu wollen, so werden Differenzen besonders dann deutlich, wenn es im Deutschunterricht ein literarischer Text mit historischem Stoff behandelt wird.

2.5.2 Theorie II: Kultur- und Medienorientierung als Neuperspektivierung historischer Narrative

Im folgenden Abschnitt werde ich auf diejenigen Aspekte näher eingehen, die neben der Kompetenzorientierung im neuen Jahrtausend zu einer Umstrukturierung historischer Narrative im Deutschunterricht führen könnten.

Schon zu Beginn meiner Studie hatte ich die Hypothese aufgestellt, dass Geschichte in ästhetischen, literarischen und deutschdidaktischen Zusammenhängen zunehmend einen Bedeutungswandel erfährt. Tatsächlich treffen sich vormals relativ abgegrenzte Funktionssysteme wie Geschichte, Recht, Politik etc. nun im Zwischenraum Kultur, in welchem sie sich entfalten, sich mischen, verstärkend überlagern oder wechselseitig entkräften. Die in diesem Zuge stattfindende Entwicklung der Literaturwissenschaft zur Kulturwissenschaft, die zunehmende kulturelle Vielfalt im vereinten Europa und der Bedeutungszuwachs der Medien gegenüber den traditionell auf Literatur fokussierten germanistischen Disziplinen führten auch in der Deutschdidaktik in den letzten Jahren zu einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung (vgl. Kunze (2004), S. 162).

Deutschunterricht zielt nun auch auf die Ausbildung kultureller Kompetenzen,[147] fachliches Lernen im Literaturunterricht wird um das Entdecken kulturell geformter Praktiken und Inhalte erweitert. Damit könnte auch ein Wandel historischer Narrative, die im sächsischen Literaturunterricht der 1990er-Jahre eine starke Bedeutung haben (vgl. Abschnitt 2.4.3)[148], einhergehen. Folgt man der Argumentation Rupps (ders. (2004), S. 15) kann durch die kulturelle Orientierung des Deutschunterrichtes ein Bedeutungszuwachs historischer Narrationen stattfinden. Köster (dies. (2008), S. 12) hingegen verdeutlicht am Beispiel von Schillers „Handschuh“, wie historisches Wissen, das traditionell Bestandteil des Literaturunterrichtes ist (wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Ausformung), nunmehr als „Spezialfall“ des kulturellen Wissens (ebd.) in den Hintergrund unterrichtlicher Auseinandersetzungen gedrängt werden könnte. Um die-

147 Kulturelle Kompetenz umfasst ein gemeinsames System von Symbolen, Bedeutungen, Normen und Regeln, die das Verhalten bestimmen (vgl. Vester (1998), S. 99ff.).

148 Wie oben gezeigt werden konnte, sind historische Dimensionen, wenn auch unter anderer Prämisse (Aufgabe des sozialistischen Geschichtsbildes) nach 1990 zentral im sächsischen Lehrplan verankert.

ses zu vermeiden, fordert Kämper-van den Boogart (vgl. ders. (2005), S. 323-333) den Erhalt einer schulischen Kanonizität, nur so könnten Schüler „symbolisches Kapital" mitgegeben bekommen um historische und historisierende Texte zu entschlüsseln.

Noch radikalere Auswirkungen auf das Verständnis von Literatur, den Umgang mit Historie, das kollektive Geschichtsbewusstsein sowie die Gestaltung des Deutschunterrichtes haben die medialen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte.[149] Denn die (historische) Narration – die einmal das Milieu des Geschichtlichen schlechthin gewesen zu sein scheint – ist mit dem Bedeutungszuwachs der Medien zu einer Darstellungsweise unter anderen geworden und führt nun zu einer historischen Betrachtung, die komplexe Relationen zwischen Bild- und Textmedien in Rechnung stellen muss.[150] Das betrifft das Spektrum vom Historienfilm zur Dokumentation, von der Bildberichterstattung zur Live-Sendung, vom Lehrfilm zum Feature oder zur Ausstellung. Diese „Visionen des Vergangenen" (Rosenstone (1995)) werden im Deutschunterricht Gegenstand und Quelle historischer Recherche. Durch MEDIOS I (Medienoffensive Schule), die für eine verbesserte informationstechnische Infrastruktur in ganz Sachsen[151] gesorgt hat, können v.a. filmische Unterrichtsmittel nun stärkeren Eingang in den Unterrichtsalltag finden. Die Fachdidaktik fordert an dieser Stelle, dass besonders in audiovisuellen Medien die diversen Repräsentationsweisen von Geschichte nicht mehr losgelöst von den formalen und ästhetischen Verfahren betrachtet werden, die durch die medientechnischen Bedingungen festgelegt werden. Die Reichweite filmanalytischer Arbeit ist dabei immer funktional auf die Klärung der inhaltlichen – in diesem Fall historischen – Fragen abzustimmen (vgl. Frederking/ Krommer/Maiwald (2008), S.182). Vergessen wird in solchen Konzepten, dass

149 Die Medienorientierung der Deutschdidaktik kann jedoch nicht losgelöst von der kulturwissenschaftlichen Orientierung der Deutschdidaktik verstanden werden, sondern als Teil derer (vgl. dazu Rupp (2011)).

150 Die folgenden Ausführungen verdanke ich Impulsen aus einem literaturwissenschaftlichen Kolloquium des Graduiertenkollegs „Mediale Historiographien" an der Universität Erfurt; sie sind dem Paper des Forschungsprogrammes entnommen. Online-Quelle [letzter Zugriff am 26.06.2011]: http://www.medialehistoriographien.de/FORSCH3.html.

151 Ausführlichere Informationen zu den einzelnen Stufen des Medienentwicklungsplanes der Sächsischen Bildungsagentur finden sich in der Online-Quelle [letzter Zugriff am 26.06.2011]: http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/114.htm.

im Takt großer Modernisierungsschübe sich immer neue, unerforschte und unterschiedliche Formen von Referenzillusion und Realismuseffekten entwickeln, die die Kodierung und die Wirksamkeiten des Geschichtsbewusstseins bestimmen. Bisherige systematische Fragen nach Abbildbarkeit, Authentizität und Echtheit, nach Retusche, Fälschung oder Simulation sind heute angesichts filmischer Reproduktionen von Realzeit und Zeitachsenmanipulation nicht mehr eindeutig beantwortbar. Denn eswerden nicht nur neue Illusionen historischer Authentizität geschaffen, sondern Darstellungsräume, die dieses Kontinuum aufsprengen und sich durch die unmittelbare Koexistenz verschiedener Zeitschichten auszeichnen indem sie nicht-lineare, unhierarchische Verschränkungen von historischen und aktuellen Zeitformen präsentieren (beispielsweise in populären Geschichtsdokumentationen, Näpel (2003)). Hinzu kommt eine Ausweitung und Diversifizierung von Unterrichtsverfahren – von der Nutzung von Familienalben in kreativen Verfahren[152] bis zur Handlungsorientierung mit Amateurvideos – die für die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und der Bildung eines kulturellen Bewusstseins mindestens ebenso folgenreich sind.

Den vorläufigen Höhepunkt dieser Wandlungen stellt nun die Etablierung digitaler Medien dar, weil sie mit ihrer Fragmentierung linearer Textformen in Hypertexte jene Speicherstrukturen dokumentieren, die in direktem Zusammenhang mit Archivierung und Geschichte stehen. Kulturpessimistische Annahmen prophezeien, dass damit die Kodierung historischer Zeit und das Verhältnis von Geschichte und Geschichten erneut auf dem Spiel steht und die Gefahr einer Auflösung der Geschichte durch die fehlende Selektion in digitalen Medien besteht.[153] Vergessen wird in solchen Szenarien, dass der *New Historicsm* und Hayden White die These von der Unmittelbarkeit der Geschichte schon vor der Medialisierung aufgehoben hatten und Geschichte per se damit nicht mehr existierte, sondern nur Erzählungen von dieser. Erzählungen von Geschichte liefern die analogen und digitalen Medien aktuell also nur in vom *New Historcism* noch ungeahnten Dimensionen. Das Internet stellt hierbei eine besonders drastische

152 Ein Beispiel für kreative Auseinandersetzungen mit Vergangenem im Deutschunterricht liefert hier Katthage, Gerd (2007): Logik der Form- Texte konstruieren Identität. In: Erinnern und Erzählen, Deutschunterricht 3.

153 Z.B. bei Osten, Manfred (2004): Das geraubte Gedächtnis. Digitale Systeme und die Zerstörung der Erinnerungskultur. Frankfurt am Main.

Veränderung dar, da es nicht einfach nur ein gigantisches Speichermedium ist (was die oben beschriebene Prophezeiung stützen würde), sondern vielmehr Spiegel eines sich ständig aktualisierenden kommunikativen Gedächtnisses. Deutlich wird dieses spätestens mit der Entwicklung zum Web 2.0, da nun alle Nutzer aktive Teilnehmer und Gestalter der Narrationen von Historie werden. Nach der Jahrhunderte währenden Deutungsmacht von Eliten über Historie[154] befinden wir uns nun tatsächlich an einem epochalen Wendepunkt öffentlicher Geschichtspolitik. Die Teilhabe aller an der Narration von Historie, ihr ständiger Bezug zur Gegenwart sowie ihre Textualität werden durch mediale Erinnerungsformen gelebte und bewusste Praxis und zwar in viel stärkerem Maße, als es sich die ersten Fürsprecher eines reflektierten Geschichtsbewusstseins im Unterricht (wie Jeismann (1977) und Pandel (1987)) wünschen konnten. Das von der 1968er-Generation unterrichtlich inszenierte Ritual, konventionelle Geschichtsnarrationen zur Disposition zu stellen, ist gesellschaftlicher und damit Schüleralltag. Schule sieht sich im Rahmen dieser Entwicklung mehr denn je in der Verpflichtung, bei Schülern eine handlungsfähige Medienkompetenz zu entwickeln, die ihnen ermöglicht, die unterschiedlichen Narrationen von Historie richtig einordnen zu können (Ein Beleg dafür sind die zahllosen Veröffentlichungen der letzten Jahre zu Medienkompetenz und -didaktik; eine deutschdidaktische Einführung hierzu bietet Frederking/Krommer/Maiwald (2008)[155]). Dabei scheint für den Deutschunterricht nicht nur die Frage nach fachspezifischer Mediennutzung, sondern v.a. nach Konzepten einer Medienerziehung im Mittelpunkt zu stehen. Die unterschiedlichen medienerzieherischen Positionen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald (2008), S. 63-74) scheinen dabei bezüglich historischen Lernens auf Medien- und Kulturkritik hinauszulaufen oder, wenn es sich um medienzugewandte Ansätze handelt, schulische „Aufklärung“ über Medien (Groeben/Hurrelmann (2002), S. 247) betreiben zu wollen.

In Anbetracht der eingangs beschriebenen medialen Entwicklungen greifen beide Formen der Auseinandersetzung mit Historie im Deutschunterricht zu

154 Diese Deutungsmacht blieb auch mit der wissenschaftliche Auseinandersetzung, Historie aus unterschiedlichen Perspektiven (z.B. in der Abkehr von der personalisierten Geschichte) zu deuten, erhalten..

155 Eine durchaus lesenswerte konzeptuelle Ausarbeitung zu Medienkompetenz findet sich bei Hurrelmann/Groeben (2002), S. 231f.

kurz. Unterrichtlich inszenierte Rituale einer kritischen Medienerziehung, die Schüler dazu befähigen sollen, „Medienprodukten nicht blind Glauben zu schenken“ (Groeben/Hurrelmann (2002), S. 247) sind überholt. Positionen medienfreundlicher Didaktiken, die Schüler dazu befähigen wollen, mediale Geschichten auf ihre Qualität und Vertrauenswürdigkeit hin zu prüfen (Frederking/Krommer/Maiwald (2008), S. 255), reichen für die Entwicklung einer eigenständigen Position (zu Historie) jedoch ebenfalls nicht aus. Vor allem dann nicht, wenn das Verhältnis von (historischer) Realität und Fiktionalität sowie öffentlicher und individueller Erinnerung[156] dabei weiterhin im Mittelpunkt der Reflexion steht. Zum einen, weil angesichts sich ständig wandelnder Formate und Genres eine Einschätzung zum ersten Aspekt seitens der Lehrer nicht mehr geleistet werden kann.[157] Zum anderen, weil die Grenze zwischen Realität und Fiktion in Formaten, die diese Grenze ständig unterminieren, kaum bestimmt werden kann.[158] Und was leistet eine schulische „Aufklärung“ der Schüler über die Vermischung von Realität und Fiktion, wenn das „richtige Bild“ von Historie angesichts der Determiniertheit von historischen Narrativen und der Berücksichtigung kultureller Vielfalt speziell im Deutschunterricht wieder dekonstruiert wird? Wird Historie dann doch einem medialen Relativismus preisgegeben? Vor diesen Hintergründen stellt sich die Frage, ob und in welcher Form die Auseinandersetzung mit Historie im Deutschunterricht entlang der Dichotomie Realität (Faktizität)/ Fiktionalität überhaupt noch aufrechterhalten werden sollte.

Bodo von Borries hat bereits in empirischen Studien nachgewiesen, dass Jugendliche mit einer kritischen Analysefähigkeit, die ein Bewusstsein für die Konstruktivität, Perspektivität und Transformativität von Historie entwickelt,

156 Die Frage des Verhältnisses von (historischer) Realität und Fiktionalität, von öffentlicher und individueller Erinnerung hat eine lange Tradition im Deutschunterricht und ist bereits *vor* dem medialen Zeitalter wichtiger Bestandteil historischen Lernens im Deutschunterricht gewesen; so konnte beispielweise bereits im Kaiserreich in der Schullektüre von „Wallenstein“ Schillers freier Umgang mit der historischen Ereignisgeschichte des Dreißigjährigen Krieges thematisiert werden (vgl. Lüke, Martina G. (2007): Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich. Frankfurt am Main.S.89f.)

157 Denn klar ist, auch wenn die Frage nach medienspezifischen Kenntnissen der Deutschlehrer mit in den empirischen Teil genommen werden kann, dass Lehrer keine Medienexperten sind und es auch nicht werden müssen.

158 Z.B. in Unterhaltungsformaten des historischen „Dokutainments“ (Näpel (2003)).

gravierende Defizite im Umgang mit Geschichte aufweisen (vgl. von Borries (2004), S. 262). Begründet werden kann dieses aus seiner Sicht mit der Vernachlässigung historischen Wissens und der fehlenden emotionaler Beteiligung – Aspekte, für die der unterrichtliche Umgang mit Historie in der DDR kritisiert worden ist.

Im Hinblick auf die Medienorientierung des Deutschunterrichtes führt die Beschränkung auf Realitäts-/Fiktionalitätsunterscheidungen historischer Narrative perspektivisch auch zu strukturellen Problemen. In den qualitativen Studien werde ich dieses Problem genauer erläutern und konzeptuelle Ansätze für mögliche Auswege suchen.

2.5.3 Praxis: Bedeutungswandel von Historie in den sächsischen Lehrplänen

Für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch sind in den Bildungsstandards kulturelle und historische Kompetenzen zwar im Bereich „Literarische Texte lesen und verstehen“ verankert, quantitativ betrachtet ist deren Bedeutung jedoch vernachlässigbar. An den Stellen, an denen explizit auf Historie verwiesen wird, fällt auf, wie unspezifisch der Umgang mit Historie definiert wird. Ein Beispiel: Schüler der Jahrgangsstufe 10 sollen „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen“ (Bildungsstandard Jahrgangsstufe 10, S. 10). Nach jahrzehntelangen institutionellem Ringen des Deutschunterrichtes zum Umgang mit Historie und den damit verbunden Zielen (kritische Aufklärung durch die 68er-Generation, Einsicht in die Gesetzmäßigkeit der Historie in der DDR, Einsicht in die grundsätzliche Narrativität von Historie gewinnen (Dekonstruktion und Diskursanalyse etc.), zieht man sich nun in eine relative Unverbindlichkeit zurück.[159]

Bei einem Vergleich des sächsischen Lehrplans der 1990er-Jahre mit dem von 2004 wird deutlich, dass besonders die große Bedeutung der Epochen in den

159 Diese Unverbindlichkeit sei (entgegen der üblichen deutschdidaktischen Diskussion, vgl. Kammler (2006), S. 9) aus der Perspektive der Erkenntnisse Bourdieus einmal positiv gewertet: Da in der Schule Muster des Denkens und Wertens verinnerlicht werden, die charakteristisch für eine Gesellschaft werden, ist die gegenwärtige weniger starke Modellierung der Deutung von Historie (im Vergleich zur Vergangenheit) in den institutionellen Vorgaben nicht nur als Defizit zu werten.

1990er-Jahren auf curricularer Ebene relativiert wird: Der „Gang“ durch die Epochen wird in der Sekundarstufe des Gymnasiums beispielsweise gänzlich abgeschafft,[160] in der Mittelschule wird bereits in den Rahmenrichtlinien betont, dass ein chronologischer Literaturlehrgang nicht mehr anzustreben sei (vgl. Lehrplan Mittelschule, 2004, S. 4).[161] In der gymnasialen Sekundarstufe scheinen Epochenkonzeptionen gänzlich in die Oberstufe ausgelagert zu sein (Ausführlicheres dazu auf der folgende Seite).Überraschenderweise wird besonders in der Mittelschule Wert auf das „Übertragen eines überfachlichen Epochenverständnisses auf andere Epochen der deutschen Literatur“ (Lehrplan Mittelschule, 2004, S. 43) gelegt, wobei bis auf den Expressionismus[162] keine Konkretisierung dieser Epochen erfolgt. Trotz dieses unerwarteten Unterschiedes muss in der Gesamtschau konstatiert werden, dass Gymnasial- und Mittelschullehrplan im Vergleich zu den 1990er-Jahren deutlich stärker profiliert werden.[163] Mittelschuldeutschunterricht hat jetzt ein eigenes Profil, das sich klar von philologisch-bildungsbürgerlichen Traditionen abhebt: Ein deutliches Anzeichen dafür, dass

160 Folgende Epochen werden nicht mehr (weiter) explizit als Lernbereiche im Lehrplan von 2004-09 verankert: In der Klassenstufe 8 Romantik, in der Klassenstufe 9 Aufklärung, in der Klassenstufe 10 Sturm und Drang sowie Klassik (vgl. Lehrplan Gymnasium 1992 und Lehrplan Gymnasium 2004).

161 Die explizite Hervorhebung in den Rahmenrichtlinien weist auf die Richtigkeit meiner These zu den 1990er-Jahren hin, dass nämlich dort auch in der Mittelschule ein chronologischer und „systematischer“ (Systematik aus der DDR) Gang durch die Epochen („neue“ Literaturgeschichte aus der BRD) üblich war.

162 Interessant ist, dass es ausgerechnet expressionistische Lyrik in den Realschullehrplan der Klassenstufe 8 geschafft hat, da hier doch ein besonders hohes Niveau literarischer Kompetenzen (z.B. die Fähigkeit, sich auch auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen) und historischen Wissens (Alterität des historischen Hintergrundes zur Lebenswelt der Schüler (Krieg, Großstadt als völlig neue Form gesellschaftlichen Zusammenlebens)) zur Erschließung notwendig sind. Interessant ist auch, dass der Lehrplan gerade bezüglich dieser Literatur Schüler für den „Zusammenhang zwischen Autorenintention und Textmerkmalen“ sensibilisieren will (vgl. Lehrplan Mittelschule 2004, S. 44).

163 So greifen die großen Lernbereiche zur europäischen Mythologie, zu Fabeln und Märchen in der Unterstufe deutlich bildungsbürgerlichere Traditionen auf als in der Mittelschule, in der diese Stoffbereiche funktional integriert sind bzw. anders motiviert werden (Mythen sind beispielsweise vorgesehen in der Lerneinheit „Helden und Idole“) und zumeist nur in den fakultativen Hinweisen vermerkt werden (vgl. LP Mittelschule 2004, S. 18).

sich der sächsische „Modellversuch Mittelschule“ der 1990er-Jahre konstituiert hat.

Eine Tradition, die aus der DDR kommt, wird in den 2000er-Jahren jedoch wieder neu etabliert: Sowohl in der Mittelschule als auch am Gymnasium wird in der Klassenstufe 10 Goethes „Faust I“ behandelt. (Dies war in den 1990er-Jahren nicht der Fall, „Faust I“ war dort lediglich Bestandteil des Lehrplans der gymnasialen Oberstufe). In den Lektüreempfehlungen beider Schulformen sind jedoch auch Entwicklungen festzustellen, die weder auf den DDR-Kanon noch auf die Empfehlungen der 1990er-Jahre rekurrieren. Bis zur Klassenstufe 8/9 dominieren in den Leküreempfehlungen deutlich kinder- und jugendliterarische Texte (Lektüreempfehlungen 2004/09) gegenüber den vormals geschichtserzählenden und historischen Texten (Lektüreempfehlungen 1992). In der Oberstufe erhält sich in den 2000er-Jahren hingegen quantitativ betrachtet die hohe Bedeutung der Historie für die Auseinandersetzung mit Literatur, besonders hinsichtlich der verpflichtenden Lektüre für die Abiturprüfungen.[164] Die Strukturierung dieser historischen und zu großen Teilen auch geschichtserzählenden Literatur[165] hat sich jedoch deutlich verändert. Vormals gliederte das Epochenschema die jeweiligen Halbjahre der Oberstufe in chronologischer Reihenfolge, jetzt gibt es zu Beginn der Oberstufe einen Überblick zu den Epochen (25 Unterrichtsstunden), der eher funktional darauf ausgerichtete ist, Schüler zu befähigen, sich selbstständig und recherchierend Überblick über einen großen Themenkomplex zu

164 Vgl. Ministerialblätter des sächsischen Kultusministeriums zur Vorbereitung auf die Abiturprüfungen 1999/2000 bis 2009/2010.

165 Auch wenn eine strenge Unterscheidung zwischen historischer und geschichtserzählender Literatur zuweilen schwer möglich ist (man denke an die Prüfungslektüre „Jakob der Lügner“ von Jurek Becker), möchte ich hier eine Auswahl der wiederholt auftretenden Lektüre für die Abiturprüfungen der letzten Jahre geben, die einen hohen Faktualitätsgrad bezüglich Historie aufweisen (z.B. Ganzschriften, die belletristisch als historische Romane kategorisiert werden): Grundkurs: „Das Leben des Galilei“ von Bertolt Brecht, „Michael Kohlhaas“ von Heinrich von Kleist, „Die Schachnovelle“ von Stefan Zweig, „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink . Leistungskurs: „Maria Stuart“ von Friedrich Schiller, „Heldenplatz“ von Thomas Bernhard , „Im Krebsgang“ von Günter Grass (vgl. Ministerialblätter des sächsischen Kultusministeriums zur Vorbereitung auf die Abiturprüfungen1999/2000 bis 2009/10).

verschaffen.[166] In den anderen Lernbereichen wird Historie großräumiger gestaltet; so werden in den Lernbereichen zu den „Epochenumbrüchen um 1800“ und „um 1900“ sowie „Literatur nach 1945“[167] Gleichzeitigkeiten und Konkurrenzen in einem kulturellem Netz sichtbar gemacht. Diesen Strukturierungen von Historie werden kontrastiv Lernbereiche zu „Stoffen und Motiven“ gegenübergestellt, die einen Längsschnitt durch die Historie bieten (vgl. Lehrplan Gymnasium, 2004, S. 41). Diese Zugänge zu Historie werden im Lernbereich „Ein Roman des 20.Jahrhunderts“ durch einen werkbezogenen Zugang ergänzt.

Bedenkt man die Dimensionierungen des Historischen, die den sächsischen Lehrplan der 1990er-Jahre bestimmten, lässt sich im Vergleich zu den 2000er-Jahren Folgendes zusammenfassen:

- In Sachsen erfolgte in den 1990er-Jahren zwar keine gänzliche Übernahme der didaktischen Struktur historischen Lernens im Deutschunterricht aus der BRD,[168] dennoch war die historischen Leitnarrative nach der DDR von einem hohen Anteil kanonischer Literatur, einem kognitiv-kritischen Zugang zu historischer Literatur, der hohen Wertschätzung älterer Literatur sowie einem werk- und epochenzentrierter Zugriff auf Historie geprägt.
- Ein tatsächlicher struktureller Wandel im deutschunterrichtlichen Umgang mit historischen Narrativen lässt sich erst in den 2000er-Jahren feststellen. Dieses liegt u.a. daran, dass es trotz des gesellschaftlichen Transformationsprozesses 1989/90 nicht zum Kontakt zwischen Institutionen, die für die Curricula zuständig sind, und den literaturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskursen kommt, die schon seit den 1960er-Jahren historische Narrative neu verortet und perspektiviert (Geschichtsbewusstseinsdebatten, Dekonstruktivismus etc.) hatten. Im Hinblick auf die Interviewstudien stellt sich nun die Frage, wie offen die pädagogische Praxis den Transformationen

166 Statt eines detaillierten Durchgangs durch die Literaturgeschichte wird nun beispielsweise auch ein vormals nicht existierender Lernbereich zur Mündlichkeit „Gestaltung von Reden“ eingeschaltet.

167 Letztere Strukturierung von Historie (Literatur nach 1945) ist nicht neu, sondern tauchte bereits im Lehrplan von 1992 auf, hier jedoch eingeführt in die Chronologie (im Vorfeld wurden „Literatur im Exil“ und „Literatur der Weimarer Republik“ behandelt) (vgl. Lehrplan Gymnasium 1992, S. 96/97).

168 Dies war aufgrund der bereits dargestellten spezifischen Voraussetzungen der Lehrkräfte und der eigenen Akzente des Lehrplans der 1990er-Jahre auch gar nicht möglich.

auf der Mesoebene (curriculare Veränderungen) gegenübersteht bzw. in welcher Weise Wandlungsprozesse des Historischen beschleunigt, gehemmt oder verzögert werden.[169]

- Die nationalen Bildungsstandards haben es, entgegen allen durchaus begründeten Kritiken (vgl. 2.5.1) geschafft, grundlegende Umformungen auf der Mesoebene des Bildungssystems einzuleiten und wissenschaftliche und praktische Kommunikation einander anzunähern – eine Entwicklung, die im radikalen gesellschaftlichen Transformationsprozess nach 1990 in den neuen Bundesländern nicht gelungen ist. Von diesem Standpunkt aus betrachtet (der höheren Virulenz theoretischer Konzeptionen im institutionellen Sektor) sind die nationalen Bildungsstandards tatsächlich „der richtige Weg für mehr Qualität im Unterricht“[170], auch wenn die höhere Mobilität, hier speziell nachgewiesen am Beispiel des Umgangs mit historischen Narrativen, nicht unbedingt ein „Mehr an Qualität“ bedeuten muss. Denn für Historie bedeutet diese Mobilität, dass ihre Narrative stark aktualisiert, vergesellschaftlicht und (gegenwarts-) perspektivisch werden. Dieses hohe Transformativität des Historischen positiv zu werten impliziert eine historizistische Fortschrittskonzeption, die die dargestellten Erkenntnisse zum Historischen verbieten.
- Aktuell verschiebt sich die Bedeutung historischer Narrative im Deutschunterricht. Durch die hohe Bedeutung der Messbarkeit von Kompetenzen besteht die Gefahr, dass der ehemals autonome „Kernbestand des Literaturunterrichtes“ zu einem eher peripheren Lerngegenstand wird. Denn historische Narrative weisen zum einen eine zu hybride Struktur auf, als dass sie eine überprüfbare Existenz darstellen, zum anderen sind sie in deutschunterrichtlichen Kontexten bereits stark problembelastet.[171] Es gibt in diesem Zusam-

169 Denn die curricularen Vorgaben werden von Deutschlehrern zumeist auf die eigenen (Lehrer- und Schüler-) Bedürfnisse angepasst und finden nur dann völlige Umsetzung, wenn die Gründe für den Wandel transparent sind, diese Gründe nach Prüfung in der eigenen Praxis sich als nachvollziehbar und richtig erweisen und darüber hinaus zu den neuen curricularen Vorgaben die entsprechenden fachlichen Kenntnisse vorhanden sind.

170 So resümiert Karin Wolff, Präsidentin der KMK, eine Studie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in einer Pressemitteilung des KMK. Online-Quelle [letzter Zugriff 29.5.11]: http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2003/bildungsstandards-sind-der-richtige-weg-fuer-mehr-qualitaet.html

171 Historische Narrative erweisen sich in deutschunterrichtlichen Kontexten als problematisch hinsichtlich der Debatten um die schulische Ordnungsstruktur der (Literatur-)Historie (Stabili-

menhang jedoch bereits Forschungsprojekte – wie beispielsweise zur „literarästhetischen Urteilskompetenz (LUK)“- die Möglichkeiten der Messbarkeit untersuchen (vgl. Frederking/Roick/Steinhauer (2011), S.77ff.). So kann von einem Ende der Beschäftigung mit Vergangenem noch nicht gesprochen werden: historische Narrative erfahren im Deutschunterricht auch Neukontextuierungen in kulturwissenschaftliche und medienbezogene Zusammenhänge. Weiterhin widerfährt speziell der Tradition des „historischen Wissens“ in derzeitigen deutschdidaktischen Diskursen[172] eine Aufwertung als Komponente der Textverstehenskompetenz.

- Angesichts der postmodernen Einsicht, dass Geschichte ein kontingentes, jedoch wichtiges identitäts- und sinnstiftendes Narrativ ist, sollten in Zukunft die Chancen des Deutschunterrichtes, nicht nur kognitive Motive des Geschichtsumgangs (im Gegensatz zum Geschichtsunterricht) zu pflegen,[173] mehr ins Blickfeld gerückt und mit der Entwicklung eines Kulturbewusstseins verbunden werden.

tät der Epochenbegriffe, Stabilität des Lernbegriffes, Stabilität des Werkbegriffes) und der Ideologisierungen in der Vergangenheit des Deutschunterrichtes.

172 Beispielweise bei Brüggemann (2008).

173 Bodo von Borries (2003) betont aus der Erkenntnis seiner empirischen Studien zum Geschichtsbewusstsein bei Jugendlichen die Bedeutsamkeit von Emotion und Ästhetik, Imagination und Biographiebezug für geschichtliches Lernen.

http://www.springer.com/978-3-658-00667-9

Transformationen des Deutschunterrichts
Interviewstudien zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland

Führer, C.

2013, XVIII, 407 S. 8 Abb., 2 Abb. in Farbe., Softcover
ISBN: 978-3-658-00667-9