

---

# Geschichte

---

# in Wissenschaft

---

# und Unterricht

---

Zeitschrift des Verbandes  
der Geschichtslehrer Deutschlands

Herausgegeben von  
H. Boockmann †, J. Rohlfes und W. Schulze

Begründet von  
K.D. Erdmann und F. Messerschmid

**Register des Jahrgangs 50, 1999**

Erhard Friedrich Verlag  
in Zusammenarbeit  
mit Ernst Klett Schulbuchverlag

Die erste Zahl zeigt die Heftnummer an, die hintere die Seitenzahl.

**Schwerpunkte**

- Heft 1: Griechische Antike im Unterricht
- Heft 2: Historiker und Nationalsozialismus
- Heft 3: Mittelalter
- Heft 4: Medien und Geschichte
- Heft 5/6: Geschichtsdidaktik – Wege und Irrwege
- Heft 7/8: Geschichte der DDR
- Heft 9: Deutsch-deutsche Geschichte
- Heft 10: Vernichtungskrieg und Holocaust
- Heft 11: Antike
- Heft 12: Jahrhundertwenden

**Beiträge**

- Althoff, Gerd*: Rituale – symbolische Kommunikation. Zu einem neuen Feld der historischen Mittelalterforschung ..... 3/140
- Beer, Mathias*: Die Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa. Hintergründe – Entstehung – Ergebnis – Wirkung ..... 2/99
- Bösch, Frank*: Das „Dritte Reich“ ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation ..... 4/204
- Borries, Bodo von*: Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren? Ein Versuch über Post-'68-Geschichtsdidaktik und Post-'89-Problemfelder ..... 5/6/268
- Botermann, Helga*: König Apollonius von Tyrus und seine Vorbilder. Getreideversorgung und Wohltätertum in den antiken Städten ..... 11/678
- Brendecke, Arndt*: Das Jahrhundert und sein Ende. Beobachtungen zur Geschichte früherer Jahrhundertwenden ..... 12/720
- Bühler, Arnold*: Von sittenlosen Päpsten und verdorbenen Mönchen. Die Kirchenreform des 11. Jh. im Geschichtsunterricht ..... 3/155
- Dussel, Konrad*: Amerikanisierung und Postmoderne in der Bundesrepublik. Beiträge der Rundfunkgeschichte zu fächerübergreifenden Diskursen ..... 4/221
- Edel, Andreas*: Planspiele im Geschichtsunterricht. Ein Arbeitsbericht ..... 5/6/321
- Gersmann, Gudrun*: Neue Medien und Geschichtswissenschaft. Ein Zwischenbericht ..... 4/239
- Grünbaum, Robert*: Eine Revolution in Deutschland? Der Charakter des Umbruchs in der DDR von 1989/90 ..... 7/8/438
- Kowalczyk, Ilko-Sascha*: „Wer sich nicht in Gefahr begibt“. Protestaktionen gegen die Intervention in Prag 1968 und die Folgen von 1968 für die DDR-Opposition ..... 7/8/424
- Krebsbach, Kirsten/Meyer, Doris/Wirbelauer, Eckhard*: Exkursion in die Geschichte. Skizze und Auswertung einer Kooperation zwischen Schule und Universität .. 1/14
- Lemke, Michael*: Nähe und Distanz. Die doppelte Staatsgründung im Vergleich .. 9/516
- Meyers, Peter*: Politische Bildung und Erziehung in der Nationalen Volksarmee (NVA) der DDR und das Feindbild Bundeswehr ..... 7/8/412
- Möller, Frank*: Aufbruch ins 20. Jahrhundert. Gegenwartserfahrungen und

- Zukunftserwartungen der wilhelminischen Elite zur Säkularwende 1900 ..... 12/730
- Mütter, Bernd*: Emotionen und historisches Lernen ..... 5/6/340
- Neuhaus, Friedemann*: Die Transformation des politischen Systems in Ostdeutschland und der Geschichtsunterricht ..... 7/8/451
- Oberkrome, Willi*: Historiker im „Dritten Reich“. Zum Stellenwert volkshistorischer Ansätze zwischen klassischer Politik- und neuerer Sozialgeschichte ..... 2/74
- Pandel, Hans-Jürgen*: Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden ..... 5/6/282
- Reeken, Dietmar von*: Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme“ ..... 5/6/292
- Roblfes, Joachim*: Ein Herz für die Personengeschichte? Strukturen und Persönlichkeiten in Wissenschaft und Unterricht ..... 5/6/305
- Roblfes, Joachim*: Nachkriegsgeschichte in Schulbüchern ..... 9/529
- Schmidt-Neuhaus, Dieter*: Die Tarnopol-Stellwand der Wanderausstellung „Vernichtungskrieg – Verbrechen der Wehrmacht 1941–1944“. Eine Falluntersuchung zur Verwendung von Bildquellen ..... 10/596
- Schmidt-Simms, Dieter*: Die attische Demokratie im Unterricht ..... 1/4
- Stahl, Michael*: Die Römer in Deutschland. Perspektiven aus der Gegenwart auf ein altes Thema ..... 11/656
- Ungváry, Krisztián*: Echte Bilder – problematische Aussagen. Eine quantitative und qualitative Analyse des Bildmaterials der Ausstellung „Vernichtungskrieg – Verbrechen der Wehrmacht 1941–1944“ ..... 10/584
- Walter, Uwe*: Ein Kampf ums frühe Rom ..... 11/664
- Wolle, Stefan*: Die DDR in der deutschen Geschichte ..... 7/8/396

**Bausteine für die Unterrichtspraxis**

- Boockmann, Hartmut †*: Landfriedensbestimmungen aus dem Sachsenspiegel .... 3/163
- Reitzammer, Wolfgang*: Die 1. Haager Friedenskonferenz 1899. Ein Fallbeispiel der internationalen Politik im Zeitalter des Imperialismus ..... 7/8/462
- Roblfes, Joachim*: Der deutsch-deutsche Grundlagenvertrag von 1972 ..... 9/545
- Sommer, Wilhelm*: Das Protokoll der Wannsee-Konferenz vom 20. Januar 1942 ... 10/620
- Walter, Uwe*: Die Bronzekrieger von Riace. Historisches Zeugnis – Dokument zeitloser Schönheit – ästhetische Herausforderung ..... 1/30

**Berichte und Kommentare**

- Brehm, Christiane/Fassbinder, Stefan/Koch, Petra*: 799 – Kunst und Kultur in der Karolingerzeit – Karl der Große und Papst Leo III. in Paderborn. Eine Ausstellung in Paderborn anlässlich der 1200jährigen Wiederkehr eines historischen „Gipfeltreffens“ ..... 7/8/476
- Dresch, Jutta*: Jahrhundertwenden 1000–2000 – Rückblicke in die Zukunft. Landesausstellung des Badischen Landesmuseums Karlsruhe aus Anlaß der Jahrtausendwende ..... 12/757
- Melis, Damian van*: „Das letzte Jahr der SBZ im Prozeß der DDR“. Tagung des Instituts für Zeitgeschichte München, Außenstelle Berlin, vom 18. bis 20. November 1998 im Bundesarchiv Berlin ..... 7/8/473

2 1520  
 Universitätsbibliothek  
 Europa - Universität  
 Viadrina  
 Frankfurt (Oder)

allem Klaus Bergmann und Bodo von Borries beigetreten sind, steht noch aus<sup>40</sup>. Es geht dabei auch um eine Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit der Vielfalt „gelebte(r) und gedachte(r) Möglichkeiten menschlich-gesellschaftlicher Existenz“<sup>41</sup>. Nebenbei bemerkt wäre die Verstärkung des Fremdverstehens im Unterricht ein mindestens ebenso starkes Argument gegen eine Eliminierung der alten und mittelalterlichen Geschichte aus den Curricula wie das vielzitierte „europäische Bewußtsein“.

Fremdverstehen auf der einen Achse, die historische Analyse von epochaltypischen Schlüsselproblemen auf der anderen – dies sind die Grundelemente eines curricularen Strukturgitters, das die Inhaltsauswahl eines künftigen Geschichtsunterrichts bestimmen sollte. Wie sehr sich beide Elemente ergänzen, wie sehr also auch Fremdverstehen zur Bewältigung von Gegenwarts- und Zukunftsproblemen beiträgt, wird klar, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß eine Auseinandersetzung mit dem historisch Anderen und der hierbei notwendige ständige Perspektivenwechsel ohne Zweifel zentrale Bestandteile einer interkulturellen Erziehung sind, wie sie angesichts der Entwicklung in unserer eigenen Gesellschaft, aber auch im Weltmaßstab immer wichtiger wird – ob man nun an den prognostizierten clash of civilizations glaubt oder nicht. Erneut zeigt sich auch ohne direkten Gegenwartsbezug Geschichte damit als ein notwendiger Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung, wie Klafki sie fordert. Das Schlüsselproblemkonzept erweist sich also, richtig verstanden und eingeordnet, gerade nicht als eine Gefahr für den Geschichtsunterricht, für die „Fähigkeit zu sachlicher Diskussion, die Kommunikationsfähigkeit, das wissenschaftspropädeutische Lernen und de(n) Wissenschaftsbezug“, wie es im Eingangszitat hieß, sondern vielmehr als ein Begründungszusammenhang, der die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen historischen Bildung durch die stärkere Verzahnung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft belegt. Schlüsselprobleme verschließen nicht, um im Bild zu bleiben, die Tür zu einem modernen Geschichtsunterricht, sie bieten vielmehr die Gelegenheit, eine etwas sperrige Kiste – vielleicht eine Schatztruhe – zu öffnen, die eine Fülle an Herausforderungen und Chancen für den Geschichtsunterricht enthalten könnte.

<sup>40</sup> Klaus Bergmann: Wir und die anderen – Lernen an und aus Geschichte. In: Internationale Schulbuchforschung 15, 1993, S. 179–200; Bodo von Borries: Abschied von Euro- und Ethnozentrismus? Zu Bedeutung und Gestaltung von Unterricht über Kolonialgeschichte. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 15, 1987, S. 179–194; vgl. auch Horst Kuss: Wozu noch Geschichte unterrichten? Funktionen und Grenzen einer historischen Grundbildung. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 23, 1996, S. 182–195, hier S. 188f.

<sup>41</sup> Uffelman: Geschichtsunterricht (wie Anm. 31), S. 284.

Joachim Rohlfes

## Ein Herz für die Personengeschichte?

Strukturen und Persönlichkeiten in Wissenschaft und Unterricht

### 1. Eine zeitgemäße Debatte?

Man könnte meinen, die Frage nach der Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte sei ein alter Hut. Die Argumente liegen vollständig auf dem Tisch, alle wesentlichen Aspekte scheinen durchgespielt, die Positionen der Kontrahenten weitgehend angenähert zu sein. Idealisten und Materialisten, Anhänger der verstehenden und analytischen Methode, Vertreter des (Neo-)Historismus und der Historischen Sozialwissenschaft geraten bei diesem Thema nicht mehr aneinander, ja sie schenken ihm kaum noch Aufmerksamkeit. Ein moderner Treitschke („Männer machen die Geschichte“) oder Carlyle („Die Universalgeschichte ist im Grunde die Geschichte der großen Männer“) sind schlechterdings nicht vorstellbar. Mag es in Details und Nuancen auch noch manche Unstimmigkeit geben: In der Auffassung, daß es zwar immer wieder einzelne Menschen waren, die mit ihren Ideen und Fähigkeiten, ihren Einflüssen, Taten und Unterlassungen auf den Lauf der Geschichte einwirkten, daß diese Individuen aber eingebunden waren in die Bedingungen ihrer Zeit, ihres sozialen Status, der politischen Kräfteverhältnisse, der ökonomischen Spielräume, waren und sind sich letztlich die Philosophen und Historiker jeder Couleur einig. Alle tendieren dahin, Persönlichkeiten und Strukturen nicht als strikten Gegensatz und einander ausschließende Alternative zu begreifen, sondern als interdependentes Verhältnis, in dem das eine in das andere greift. Die Agenda lautet nicht: Strukturen oder Persönlichkeiten, sie ersetzt das „oder“ durch ein „und“.

Dieser Konsens hat eine lange Tradition. Selbst so unterschiedliche Autoren wie Ranke und Marx waren längst nicht so weit voneinander entfernt, wie dies landläufige Auffassungen besagen. Bei Ranke kann man lesen: „Es ist eine unleugbare Tatsache, daß das individuelle Leben unter dem Einfluß der allgemeinen Lage der Welt, der erreichten Kulturstufe und der vorwaltenden Zustände überhaupt steht – daß die Handlungen und die Stellung eines Jeden von den allgemeinen Tendenzen der Zeit und ihren inneren Zwiespälten bedingt werden.“<sup>1</sup> Vom jungen Marx (der alte vermied dergleichen) stammt die bekannte Wendung, „daß also die Umstände ebensosehr die Menschen, wie die Menschen die Umstände machen“.<sup>2</sup> Und schaut man sich an, wie die beiden in ihren grundsätzlichen Positionen wahrlich nicht übereinstimmenden Historiker Thomas Nipperdey und Hans-Ulrich Wehler in ihren großen Gesamtdarstellungen des 19. Jahrhunderts mit der Persönlichkeit Bismarcks umgehen, so vermag man keine gravierenden Unterschiede zu erkennen: Beide handeln unbefangen vom „Zeitalter Bismarcks“, beide lassen keinen Zweifel an der überragenden Rolle des

<sup>1</sup> Leopold von Ranke: Vorlesungs-Einleitungen. München 1975. S. 413.

<sup>2</sup> Karl Marx: Die Frühschriften. Stuttgart 1953. S. 368

einmütig so bezeichneten „Reichsgründer“. Ja, der Nicht-Historist Wehler verwendet wesentlich mehr Platz auf die Lebensgeschichte Bismarcks als der Neo-Historist Nipperdey, der den Reichskanzler quasi in den „Strukturen“ aufgehen läßt. Heute kann man in der Historikerschaft insgesamt wohl eine klare Präferenz für die Strukturgeschichte konstatieren: Ohne daß man die Zulässigkeit personalistischer Erklärungen in Abrede stellt, gibt man doch der strukturgeschichtlichen Perspektive deutlich mehr Gewicht. Es ist sicherlich Mehrheitsmeinung, was Jürgen Kocka einmal so auf den Punkt brachte: „Man kann eher den Absolutismus ohne Friedrich II. als Friedrich II. ohne den Absolutismus begreifen.“<sup>3</sup> Er verfaß aber nicht hinzuzufügen, daß ein Bismarck oder ein Hitler „nicht auf ihre strukturellen Bedingungen reduzierbar“ seien<sup>4</sup>. Nicht ganz unwichtig für diese opinio communis war die Erinnerung an den politischen und pädagogischen Mißbrauch, der in Deutschland zwar nicht durchgängig, aber auch nicht ganz selten mit der Hochschätzung der „großen Männer“ einhergegangen war. Von solchen Tendenzen wollte man sich mit allem Nachdruck distanzieren. Auch dies war ein Reflex des seit 1945 so verunsicherten Verhältnisses zu unserer Geschichte, dem manches zum Opfer fiel, was in anderen Ländern mit großer Selbstverständlichkeit gepflegt wurde – wie eben auch die Erinnerung an die nationalen „Helden“.

Trotz dieser und anderer Gemeinsamkeiten sollte man die nach wie vor bestehenden Differenzen nicht unterschätzen. Die sind weniger in den Höhen der abstrakten Theorie als in den konkreten Streitfragen der Forschung und Geschichtsschreibung spürbar. Ein eklatantes Beispiel dafür ist die nach wie vor nicht ganz ausgestandene Auseinandersetzung zwischen „Intentionalisten“ und „Strukturalisten“ um die Rolle Hitlers im Herrschaftssystem des „Dritten Reiches“. Während die „Intentionalisten“ (oder auch „Personalisten“ wie Bracher, Hildebrand, Jäckel) die konkurrenzlose Führungs- und Lenkungsgewalt Hitlers betonen, verweisen die „Strukturalisten“ (wie Broszat oder H. Mommsen) auf das Eigengewicht des „Systems“, dem auch der „Führer“ unterworfen war und dessen Richtung er nicht beliebig verändern konnte. Wichtig ist bei diesem Streit auch die politisch-pädagogische Implikation: Sehen doch die Strukturalisten in der These der Hitlerschen Omnipotenz die Tendenz, die Mitverantwortung der Deutschen an den nationalsozialistischen Verbrechen zu verkleinern und den Blick auf bestimmte unheilvolle Traditionen der jüngeren deutschen Geschichte zu verdecken.

Eine Zeitlang schien es, als zöge die Skepsis gegenüber einer persönlichkeitsorientierten Betrachtungsweise auch die klassische historiographische Gattung der Biographie in Mitleidenschaft. Nicht nur Hagen Schulze sprach 1978 von einer „Krise der Biographie“<sup>5</sup>. Man zugewärtigte sich jedoch sehr schnell, daß eine Gleichsetzung von biographischem Zugriff mit einer Blindheit für Strukturen abwegig war, daß vielmehr alle gelungenen Biographien sich dadurch auszeichneten, daß sie ihre „Helden“ stets auch als Kinder ihrer Zeit und Geschöpfe ihrer Umstände begriffen.

Im übrigen erfreuten sich Lebensgeschichten beim Lesepublikum unvermindert großer Beliebtheit. Das konnte keine Geschichtswissenschaft ignorieren, die ihre öffentliche Verantwortung ernstnahm. Wollte sie das biographische Feld nicht Unberufenen überlassen, durfte sie sich von diesem Geschäft nicht dispensieren. Sie nahm die Herausforderung an und brachte in den 80er und 90er Jahren viele bedeutende Biographien hervor.

<sup>3</sup> In: Michael Bosch (Hrsg.): Persönlichkeit und Struktur in der Geschichte. Düsseldorf 1977, S. 164.

<sup>4</sup> Ebd. S. 165.

<sup>5</sup> GWU 29, 1978, S. 508–518.

## 2. Personalisierung: ein verhängnisvoller Irrweg?

Waren die Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Fachwissenschaft alles in allem gemäßigt geblieben und letztendlich ausbalanciert worden, so vollzog sich in der Geschichtsdidaktik eingangs der 70er Jahre ein schroffer Bruch. Die harsche Abrechnung, die einige von der Kritischen Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule inspirierte Autoren mit der personenzentrierten Geschichtsdarstellung vornahmen, fand vielerorts Zustimmung, und in verblüffend kurzer Zeit waren sich zahlreiche Didaktiker, Schulbuchautoren, Lehrplanmacher und Lehrer/innen über die verderbliche Wirkung dieses Konzeptes einig und entschlossen, es aus dem Geschichtsunterricht zu verbannen.

Die fulminante Kritik traf fraglos einen neuralgischen Punkt. Generationen von Geschichtsmethodikern und -lehrern waren, über alle politischen Systemwechsel hinweg, von der Schlüsselstellung der großen Einzelnen in der schulischen Geschichtsvermittlung überzeugt. Die wenigen Einwände – wie die von Friedrich Karl Biedermann, der in seiner Methodik des kulturgeschichtlichen Unterrichts 1885 davor warnte, „den ganzen übrigen Teil der Nation aber nur wie eine passive Masse anzusehen“, was politischen Fatalismus erzeuge<sup>6</sup> – zeigten wenig Wirkung. Lehrpläne, Schulbücher und pädagogische Lehrmeinungen pflegten die „Großen“ der Geschichte hervorzuheben, in Einklang mit den fachwissenschaftlichen Paradigmen, dem Geschichtsbewußtsein der Bevölkerungsmehrheit und der staatlichen Schulpolitik, die auf die Erzeugung von Loyalität und Respekt gegenüber den Autoritäten fixiert war.

Ein Lehrplan von 1881 gebot den Lehrkräften, „hervorragende Persönlichkeiten“ als Träger „wichtiger geschichtlicher Entwicklungen“ herauszustellen und zu zeigen, wie diese durch „Wohltätigkeit, Gerechtigkeit, Herzengüte, Treue usf., sowie Heldentaten in den Schlachten und Liebestaten nach denselben“ sich den Dank des Vaterlandes verdient hätten<sup>7</sup>. Und noch in den „republikanischen“ preußischen Richtlinien für höhere Schulen von 1925 hieß es: „Starke Persönlichkeiten als geistige Führer, Staatsmänner, Erfinder, Entdecker, Glaubenshelden, soziale Kämpfer sind wegen ihres besonderen erzieherischen Einflusses als Vorbilder opferbereiter Hingabe lebendig zu machen.“<sup>8</sup>

Der Schock der braunen Diktatur veränderte nach 1945 zwar die Maßstäbe für historische Größe, stellte aber nicht die zentrale Rolle historischer Persönlichkeiten selbst in Frage. So blieb auch Georg Eckert, einer der entschiedensten demokratischen Reformer der frühen Nachkriegszeit, in seinem Lehrplänenwurf für braunschweigische Volks- und Mittelschulen von 1947 dem Prinzip der Personalisierung treu, selbst wenn sich seine Auswahlkriterien gegenüber den zuvor dominierenden verändert hatten: „Bei der Besprechung großer Persönlichkeiten, die dem Jugendlichen als Vorbild dienen können, sind in erster Linie Helden des Friedens, schöpferische oder durch ihre sittliche Haltung hervorragende Männer und Frauen, Wohltäter der Menschheit zu behandeln. Die Jugend muß früh erfahren, daß die abendländische Gesittung dem Bekennermut und dem Märtyrertum vorausschauender geistiger Führer mehr verdankt als den vergänglichen Erfolgen der Feldherrenkunst.“<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Karl Biedermann: Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Wiesbaden 1885. S. 15.

<sup>7</sup> Nach: Horst Schallenberg: Untersuchungen zum Geschichtsbild der wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Ratingen 1964. S. 71.

<sup>8</sup> Nach: Ulrich Mayer: Neue Wege im Geschichtsunterricht? Frankfurt 1986. S. 226

<sup>9</sup> Mayer, S. 226

Auch die KMK-Empfehlung „Grundsätze zum Geschichtsunterricht“ von 1953 hielt an der Tradition fest und schlug, insbesondere für die Mittelstufe, vor, „die Stoffe möglichst um Persönlichkeiten zu gruppieren“<sup>10</sup>. Sie knüpfte damit an Überlegungen des renommierten Mediävisten Hermann Heimpel an, der unter Berufung auf das exemplarische Prinzip empfohlen hatte, die Geschichte des Mittelalters „in anschauliche Personenschilderung umzusetzen, wobei die jeweils gewählte Person einen ... Geschichtszusammenhang symbolisch verdichtet“<sup>11</sup>. So sollte beispielsweise Thomas Becket für den Investiturstreit, die Kulturlage des 12. Jahrhunderts, das englische Königtum stehen oder Karl IV. für die deutsche Reichsverfassung, den deutschen Osten, die slawische Reaktion, die Hussitenkriege, die Stadt.

Ein ähnliches Vertrauen auf die erschließende Kraft der Personalisierung zeigte sich auch in den Schulbüchern. Schallenberger beobachtete in den Unterrichtswerken vor allem der Kaiserzeit, aber auch noch der Weimarer Republik eine ausgeprägte Vorliebe für die „heroische Geschichtsauffassung“ und den „Persönlichkeitskult“<sup>12</sup>.

Eine Handreichung für Lehrer von 1926 beschrieb den Siebenjährigen Krieg so: „Von 1759 an mußte sich der König auf die Verteidigung der inneren Linie beschränken. ... Die frohe Lebenshoffnung, das frische Draufgängertum früherer Tage wich von ihm. ... Das österreichisch-russische Heer bezog bei Frankfurt a. O. eine befestigte Stellung. ... Friedrich griff es ... bei Kunersdorf an. ... Seydlitz wurde verwundet, und der verzweifelte König suchte selbst den Tod, da er alles für verloren hielt. Er erlitt hier seine schwerste Niederlage. ... Auch in neuen Jahr gelang es Friedrich nicht, Dresden einzunehmen. ... Bei Bunzelwitz hielt er fünf Wochen lang der doppelt so starken Macht der Österreicher und Russen stand. Schließlich zogen die Russen ab, und Friedrich lagerte sich nun bei Strehlen.“<sup>13</sup> Bei einem solchen Text weiß man nicht recht: War es eine skurrile Blickverzerrung oder bloße Gedankenlosigkeit, die den Autor dazu brachte, Friedrich quasi als Alleinakteur des Krieges zu präsentieren? Wie auch immer – die Wirkung bei den Lesern mußte auf Dauer fatal sein, weil es kaum ausbleiben konnte, daß diese die verquere Optik bewußt oder unbewußt übernahmen. Ein gewisser Beleg dafür mag ein S-I-Schulbuch sein, das noch 1966 in ähnlicher Unreflektiertheit den Aufstieg Preußens mit dem Lebenswerk Friedrich II. ineinsetzte und ebenfalls den König zum alleinigen Gewinner der Schlachten und Kriege erhob: „Wohl drang er in Böhmen ein und siegte bei Prag. Dann aber unterlag er einer österreichischen Armee bei Kolin. ... In dieser Bedrängnis gelangen Friedrich zwei glänzende Siege. Bei Roßbach in Thüringen schlug er die Reichstruppen und Franzosen, bei Leuthen nahe Breslau die Österreicher. ... Trotz dieser Siege schloß sich der feindliche Ring um den Preußenkönig immer enger. Friedrich wurde auch persönlich ein anderer. Der Tod der Mutter und der Lieblingsschwester, der Verlust nahestehender Waffengefährten machten ihn einsam; die endlosen seelischen und körperlichen Strapazen verhärteten ihn; er war oft krank. ... Bei Kunersdorf erlitt Friedrich eine furchtbare Niederlage. ... Seitdem kämpfte er nur noch in der Verteidigung. ... Friedrich der Große, umstrahlt vom Glanze militärischen Heldentums, ging als der anerkannt erste Mann Europas aus dem Ringen hervor.“<sup>14</sup> Ein für die Personalisierung typischer Topos dieses (wie auch des zuvor zitierten) Textes verdient besondere Beachtung: die Vereinsamung und das Leiden des Helden, die seine Größe, wie hier in einer regelrechten Apotheose am Schluß, umso strahlender hervortreten lassen.

<sup>10</sup> Mayer, S. 431.

<sup>11</sup> Erich Weniger: Neue Wege im Geschichtsunterricht. Frankfurt. 4. Auflage. 1969. S. 88

<sup>12</sup> Schallenberger, S. 69ff., 177ff.

<sup>13</sup> Anton Ebert: Die Entwicklung des deutschen Volkes und seiner Kultur. Bd. 2. Bochum 1926. S. 252ff.

<sup>14</sup> Grundzüge der Geschichte. Mittelstufe. Ausgabe B. Bd. 3 Frankfurt 1966. S. 98ff.

Schulbuchstereotypen dieser Art fanden ihre Rechtfertigung in den zeitgenössischen Geschichtsmethodiken. Von Friedrich Kohlrausch (zu Beginn des 19. Jahrhunderts) über Oskar Jäger und Aloys Scheiblhuber (um die Jahrhundertwende) bis zu Herman Nohl und Ulrich Peters in der Weimarer Zeit war man sich einig, daß den großen Persönlichkeiten ein herausragender Platz zukommen müsse. Gleichwohl distanzierte man sich deutlich von unkritischer Lobhudelei und blinder Heldenverehrung. Die Gerechtigkeits- und Unparteilichkeitsmaßstäbe des Historismus wurden im allgemeinen sorgsam beachtet. Auch gerieten die überindividuellen, unpersönlichen Faktoren nicht aus dem Blick.

Nach 1945 verschoben sich diese Prämissen ein wenig. Pädagogik und Didaktik verstanden sich, insbesondere hinsichtlich der jüngeren Schüler/innen, dezidiert als autonome Disziplinen, die sich primär an den Lernenden orientierten und sich erst in zweiter Linie als Sachwalter der Fachwissenschaften empfanden. Wo sie für einen personenzentrierten Geschichtsunterricht votierten (und das taten sie überwiegend), beriefen sie sich so gut wie gar nicht auf geschichtstheoretische Erwägungen, sondern vornehmlich auf pädagogische und psychologische Argumente.

Kronzeugen dafür waren die unterrichtspsychologischen Arbeiten von Heinrich Roth und Waltraut Küppers, die übereinstimmend eine besondere „Affinität“ junger Menschen für geschichtlich handelnde Persönlichkeiten festgestellt haben wollten. Dafür machten sie entwicklungspsychologische, in der biologisch präformierten „Natur“ der Heranwachsenden angelegte Gründe verantwortlich. Wollte der Geschichtsunterricht erfolgreich sein, so war ihre Schlußfolgerung, mußte er diesen altersbedingten psychischen Dispositionen Rechnung tragen und die Geschichte im Modus persönlicher Aktionen und Reaktionen darbieten. Nach Küppers ist „der spontane Impuls des Schülers nicht nur stärker, als es die Wirkfaktoren des Stoffes sind, sondern auch stärker als Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsform“<sup>15</sup>. „Nicht nur die Persönlichkeit als solche interessiert besonders und wird besser behalten, sondern die handelnde Person. Der Kämpfer, der Führer haftet in der Erinnerung ... und nicht der Gesetzgeber.“<sup>16</sup> Das war eine regelrecht Legitimierung der „Heldengeschichte“ und eine subtile Distanzierung von Eckerts „Wohltätern der Menschheit“. Als wesentlichen Grund für diese Faszination durch die „starke“ Persönlichkeit nannte die Autorin die „allgemeine Sehnsucht nach Vorbild und Leitbild, nach Größe und Maßstabgewinnung für das eigene Leben“<sup>17</sup>. Damit bestätigte sie alte pädagogische Denkmuster und Glaubenssätze. Noch nachdrücklicher setzte sich Roth für einen Geschichtsunterricht ein, in dem sich die Schüler/innen „mit handelnden Personen identifizieren können“<sup>18</sup>. Er hielt es für angebracht, „das Verständnis für das Überindividuelle dadurch zu erwecken (zu) suchen, daß wir es individualisieren, d.h. in stellvertretenden Personen versinnbildlichen und vergegenwärtigen“<sup>19</sup>. „Wir können die Kunst in den Künstlern, die Technik in den Erfindern, den Staat in den Regierenden, die Gesetze in den Abstimmenden, die Moral und die öffentliche Meinung in der sittlichen Festigkeit und Anständigkeit des Durchschnittsmenschen zu fassen bekommen.“<sup>20</sup>

<sup>15</sup> Waltraut Küppers: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Stuttgart 1961. S. 46

<sup>16</sup> Ebd. S. 78.

<sup>17</sup> Ebd. S. 95.

<sup>18</sup> Heinrich Roth: Kind und Geschichte. München 1965<sup>4</sup>. S. 112.

<sup>19</sup> Ebd. S. 110.

<sup>20</sup> Ebd. S. 111

Für einen Fachhistoriker war das schwerlich akzeptabel. Wer den Staat auf die Regierenden verkürzte, die Technik auf die Erfinder, verfehlte weitgehend den Charakter staatlicher Institutionen (von der seltsamen Eliminierung des Staatsvolkes und dem damit zusammenhängenden Demokratieverständnis ganz zu schweigen) und die Rolle der Technik in unserer industriell geprägten Lebenswelt. Dennoch verdient es festgehalten zu werden, daß es Roth nicht darum ging, das Gewicht der Persönlichkeiten zu vergrößern, das der Strukturen zu verkleinern – eher war das Gegenteil der Fall. Als Unterrichtsziel bestimmte er ausdrücklich „das Verständnis für das Überindividuelle“; die Personalisierung war recht eigentlich das Mittel zum Zweck, der psychologisch ratsame Umweg zur Vorstellungswelt junger Menschen.

Nicht alle Geschichtsdidaktiker der 50er und 60er Jahre unterschieden so sorgfältig, vielen geriet das Mittel zum Zweck. Jenes obsolete Geschichtsbild, in dem die großen Einzelnen dominierten, die vielen „Durchschnittsmenschen“ nur eine passive, dienende Rolle spielten und die unpersönlichen Strukturen und Prozesse keine klaren Konturen hatten, fand noch immer Befürworter. Selbst in einem Büchlein der 60er Jahre konnte man lesen: „Es sind die großen Gestalten der historischen Weltbewegung, Helden des Geistes und der Tat, Vollender und Verwandler, vielfach auf einsamer Welthöhe stehend, ‚und alles rings um sie Tal‘. ... Andere wiederum gehen still und einsam ihre Bahn, mit mildem Schein die Welt erhellend in Sehnsucht nach Wahrheit, Güte, Schönheit, Heiligkeit und Frieden; Persönlichkeiten, die alle anderen an innerem Wert, an Begabungs- und Schöpfungskraft unendlich überragen.“<sup>21</sup> An solchen Passagen ist alles befremdlich und ärgerlich: das kitschige Pathos und der erbauliche Predigerton; das übermenschliche Format, das den „Großen“ zuerkannt wird und das jede Gemeinsamkeit zwischen ihnen und uns aufhebt; die penetrante Aufforderung zu ergriffener Bewunderung. Ehrfurcht und Pietät tragen ihren Wert in sich; wer sie ständig im Munde führt, verdirbt ihren guten Sinn.

Auch der DDR-Geschichtspädagogik war die Heldenverehrung keineswegs fremd. So sehr sie sich auch beflissen zeigte, die „Schöpferkraft der Volksmassen“ zu beschwören und die „Vermittlung eindrucksvoller Lebensbilder historischer Persönlichkeiten“ in die Gesamtdarstellung des historischen Prozesses“ zu integrieren, so wenig zierte sie sich, die „historischen Vor- und Leitbilder“ der „politischen und moralischen Erziehung“ dienstbar zu machen und an historischen Personen „Wertvorstellungen und Wertungskriterien“ zu exemplifizieren. Nachdrücklich empfahl sie, „Mut, Opferbereitschaft, Standhaftigkeit“ kommunistischer Lichtgestalten wie Marx, Engels, Lenin zu preisen, die „Raffiniertheit und Hinterhältigkeit“, „Grausamkeit und Brutalität reaktionärer Persönlichkeiten“ wie Bismarck, Wilhelm II., Hitler anzuprangern<sup>22</sup>. Die Helden- und Monstergeschichte war geradezu ein Markenzeichen der kommunistischen Geschichtspädagogik; diese operierte ständig mit Freund- und Feindbildern und personalisierte kräftig auch da, wo sie von Klassenbewußtsein und Klassenkampf handelte.

### 3. Der Personalisierung den Garaus machen?

Alle Personalisierungskonzepte verloren unter der engagierten Kritik der emanzipatorischen, radikaldemokratischen Sozialwissenschaft und Geschichtsdidaktik den Stand der

<sup>21</sup> Erhard Schmidt: Grundriß des Geschichtsunterrichts. Bochum o. J. S. 91 f.

<sup>22</sup> Bruno Gentner/Reinhold Kruppa (Hrsg.): Methodik Geschichtsunterricht. Berlin (Ost) 1975. S. 33f.

politischen und pädagogischen Unschuld. Unversehens sahen sie sich schlimmsten Unterstellungen und Verdächtigungen ausgesetzt.

1964 diagnostizierte der Frankfurter Bildungssoziologe Ludwig von Friedeburg in Zusammenarbeit mit Peter Hübner in einem schmalen Büchlein bedenkliche bis verhängnisvolle Auswirkungen des herkömmlichen Geschichtsunterrichts. Ihr Fazit lautete: „Historische Ereignisse und ihre gesellschaftlichen Zusammenhänge werden in aufgeblähten Kategorien der Alltagserfahrung dargestellt und nahezu ausschließlich als das Ergebnis individuellen Strebens und Handelns aufgefaßt.“ „Dieses Geschichtsbild mit seinen Elementen – übermächtige Subjekte, personalisierte Kollektiva, stereotype soziale Ordnungsschemata und anthropomorphe Bezugskategorien – erleichtert die Auswahl unter den angebotenen Informationen und relativ mühelose Urteilsbildung.“ „Das Geschichtsbild erleichtert seiner Konstruktion nach die blinde Anpassung an die jeweils herrschenden Einstellungen und Verhaltenserwartungen in der Gesellschaft.“ Es „eröffnet damit die Möglichkeit totalitärer Manipulation von Einstellungen und Verhalten.“<sup>23</sup> Dieses Verdikt wurde in der Folgezeit unzählige Male beifällig zitiert und erlangte nach und nach fast kanonische Geltung. Seine soziologische Herleitung entsprach offenkundig dem Zeitgeschmack und leuchtete ein, weil die Autoren es verstanden, das diffuse Mißbehagen an der Personalisierung auf deren naive Verkennung der tatsächlichen Mechanismen des gesellschaftlichen und politischen Lebens zurückzuführen, und weil sie ein Heilmittel in Gestalt soziologischer Aufklärung anzubieten hatten.

Kaum jemand nahm an der kühn-forschen Art Anstoß, mit der die beiden Verfasser zu ihren Schlußfolgerungen gelangt waren. Woher wollten sie wissen, daß ein personalisierendes Geschichtsbild (wenn es denn der Geschichtsunterricht tatsächlich in den jungen Köpfen verankert hatte) tatsächlich jene Anpassungsbereitschaft und Manipulierbarkeit erzeugt, deren Bedenklichkeit für eine demokratische Gesellschaft außer Zweifel steht? Auf harte empirische Daten konnten sie ihr Urteil nicht stützen. Letztlich waren ihre alarmierenden Thesen kaum mehr als Vermutungen und nicht-verifizierte Behauptungen.

Acht Jahre später stieß der Gießener Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann mit seiner temperamentvollen Streitschrift „Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?“ noch einmal in die gleiche Kerbe, und auch er erhielt viel Beifall. Radikaler als sein Vorgänger argumentierend und mit Alarmsignalen nicht geizend, ließ er an der Personalisierung kein gutes Haar. Er legte ihr alle nur erdenklichen Übel zur Last und schoß damit weit übers Ziel hinaus.

Seine vehemente Kritik nahm vor allem zwei unbestreitbare Mängel des Personalisierungskonzeptes aufs Korn: die Unterschätzung der „Massen“ und die Vernachlässigung der Strukturen zum einen, das stark biologisch getönte, die Erziehungs- und Sozialisationswirkungen unterschätzende Reifungsmodell der älteren Entwicklungspsychologie zum anderen.

Es fiel dem Verfasser nicht schwer, aus den Lehrplänen und der geschichtspädagogischen Literatur Zitate zusammenzutragen, die eine überzogene Gewichtung und Hochschätzung der Persönlichkeiten widerspiegeln. Offen blieb jedoch die Frage, wieweit derartige Bekundungen für den tatsächlich praktizierten Geschichtsunterricht repräsentativ waren. Bedenklich war ein anderes: Einmal in Fahrt gekommen, ließ Bergmann keine Unterschiede zwischen den historischen Figuren mehr gelten. In seiner Sicht waren sie allesamt im Unter-

<sup>23</sup> Ludwig von Friedeburg/Peter Hübner: Das Geschichtsbild der Jugend. München 1964. S. 51, 54.

richt fehl am Platze, selbst die „Wohltäter der Menschheit“: waren diese doch verdächtig, einer „Entpolitisierung“ Vorschub zu leisten und damit die Ziele eines „demokratischen Geschichtsunterrichts“ zu gefährden<sup>24</sup>.

Bergmann beging die gleiche Unvorsichtigkeit wie von Friedeburg und Hübner: Aus vergleichsweise geringfügigen, dem personalisierenden Ansatz zuzuschreibenden Fehlperzeptionen leitete er politisch nachgerade katastrophale Einstellungs- und Verhaltensdefizite der jungen Menschen ab („apolitisch, fatalistisch, fanatisch“<sup>25</sup>), ohne aber in der Lage zu sein oder auch nur den Versuch zu unternehmen, dergleichen Fehlentwicklungen bei den Betroffenen realiter, also empirisch nachzuweisen. Auch seiner reichlich einäugigen Verknüpfung der personenzentrierten Geschichtsbetrachtung mit konservativen, reaktionären, feudalistischen, kapitalistischen, antidemokratischen und natürlich auch faschistischen Denkweisen<sup>26</sup> konnte man schwerlich folgen. Buchstäblich alle politischen Richtungen, die ihm ein Dorn im Auge waren, ordnete er ohne viel Federlesens dem „gefährlichen Unterrichtsprinzip“<sup>27</sup> der Personalisierung zu.

Plausibler war seine Kritik am entwicklungspsychologischen Stufenmodell von Küppers und Roth. Zu Recht monierte er die Vernachlässigung jeweiliger Lernerfahrungen und folgte daraus die pädagogische Möglichkeit, mittels geeigneter Lehr- und Lernverfahren die kognitiven Kapazitäten der Heranwachsenden so zu erweitern, daß sie imstande seien, auch die vermeintlich unverständlichen historischen „Strukturen“ zu begreifen. Bergmann bezog sich auf damals gängige Positionen der Entwicklungs- und Lernpsychologie, wie sie etwa in dem Sammelband „Begabung und Lernen“<sup>28</sup> zur Diskussion gestellt worden waren. Dessen Herausgeber Heinrich Roth und seine Mitautoren (darunter vor allem Hans Aebli) wandten sich gegen den „statischen“ Lernbegriff, demzufolge das Lernvermögen Heranwachsender vornehmlich durch das in ihnen kraft Vererbung angelegte Begabungspotential determiniert sei; sie stellten ihr „dynamisches“ Lernmodell dagegen, das die jeweiligen Lernbemühungen und -methoden als den ausschlaggebenden Faktor für den Lern- und Unterrichtserfolg hervorhob. In diesem Sinne unterschieden sie das „Lern-“ vom „Lebensalter“, schrieben also den Sozialisationsprozessen einen weit stärkeren Einfluß auf die Entwicklung eines Individuums zu als seiner genetischen Ausstattung. Das Pendel der Lehrmeinungen hat sich seitdem wieder ein Stück zurückbewegt. Die optimistische Annahme der 70er Jahre, jeder junge Mensch vermöge fast alles zu lernen, wenn man nur die richtigen pädagogischen Mittel anwende, wird heute nur noch selten geteilt. Man hat erfahren, daß die pädagogischen Bäume nicht in den Himmel wachsen und daß kein Weg an der Abhängigkeit von den Erbanlagen und den altersgemäßen Reifestadien vorbeiführt.

Erneut in argumentative Sackgassen geriet Bergmann freilich, indem er die „subjektiven“ Interessen der Lernenden, ganz gegen alle Grundsätze seiner emanzipatorischen Position, beiseiteschob und die sonst so gern angerufene „Selbstbestimmung“ der Schüler/innen ignorierte. Nicht was die jungen Leute zu lernen wünschten und wofür sie ihr besonderes Interesse bekundeten – wie im Fall der Persönlichkeiten –, sollte im Unterricht vorkommen, sondern das, was die Lehrenden als objektiv „notwendige Informationen“ erachteten<sup>29</sup>. Das

24 Klaus Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie? Stuttgart 1972, S. 60.

25 Ebd. S. 41.

26 Ebd. S. 19, 34.

27 Ebd. S. 40.

28 Heinrich Roth (Hrsg): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.

29 Klaus Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie? Stuttgart 1972, S. 50.

mußte an und für sich nicht verwerflich sein, paßte aber nicht zu den Maximen einer progressiven Geschichtsdidaktik, die von sich behauptete, von den Bedürfnissen der Schüler auszugehen.

Die Abrechnung mit dem Konzept der Personalisierung, die von Friedeburg/Hübner eröffneten, Bergmann auf die Spitze trieb und manche Autoren nach ihm wiederholten, war insoweit hilfreich, als sie die Augen für bestimmte Schwächen des herkömmlichen Geschichtsunterrichts, vor allem in den unteren und mittleren Klassen, öffnete. Seitdem kann niemand mehr guten Gewissens im Fach Geschichte Heldenverehrung betreiben. Aber die Kritik war nicht immer fair. Sie bediente sich bisweilen bloßer Mutmaßungen, vermengte unterschiedliche Argumentationsebenen und schüttete gern das Kind mit dem Bade aus. Statt sorgsam zwischen guten und schlechten, ausbaufähigen und obsoleten Seiten dieses Ansatzes zu unterscheiden, verwarfen seine Kritiker ihn in Bausch und Bogen.

Eine solche Pauschalverurteilung aber hat er nicht verdient. Es ist an der Zeit, sich um seine Ehrenrettung zu bemühen. Niemand wird sich wünschen, den alten Zustand wiederhergestellt zu sehen. Wohl aber sollten wir ein Interesse daran haben, die mancherlei Entwicklungen der historischen Biographik wie auch bestimmte Strömungen der jüngeren Geschichtsdidaktik aufzugreifen und einer zeitgemäßen Integration der Personengeschichte in den historischen Unterricht nutzbar zu machen.

#### 4. Bewegung in der Fachwissenschaft

Die viele Jahre stark favorisierte strukturgeschichtliche Herangehensweise ließ Gefühle des Ungnügens entstehen und die Klage laut werden, hier betreibe man eine Geschichte ohne Menschen, der es an Lebensnähe und Vorstellbarkeit fehle und in der für Empathie, Emotionen, Identifizierung kein Platz sei. Die Hinwendung vieler Historiker und Leser zur Kultur-, Mentalitäts- und Alltagsgeschichte, das wachsende Interesse für historische Anthropologie und Ethnologie waren deutliche Hinweise darauf, daß man sich mit dem Verschwinden des Einzelmenschen hinter den Massen, Strukturen und Prozessen nicht länger abfinden mochte. In diesem Zusammenhang verdienen folgende Entwicklungen unsere Aufmerksamkeit:

- (1) Der Anteil der Biographien am geschichtswissenschaftlichen Schrifttum – von der Populärliteratur ganz zu schweigen – nimmt zu. Jahr für Jahr machen große biographische Werke von sich reden. Von einer „Krise der Biographie“ ist nichts mehr zu hören.
- (2) Das methodologische Reflexionsniveau heutiger Biographien ist gestiegen, die Einbettung des darzustellenden Lebensweges in die allgemeine Geschichte eine bare Selbstverständlichkeit. Gewachsen ist aber auch das Bedürfnis, den unersetzbaren Eigenwert einer Lebensgeschichte zur Geltung zu bringen. „Es geht um historisch-biographische“, schreibt Werner Goetz in der Einleitung zu seinen ‚Gestalten des Hochmittelalters‘, „nicht um allgemeine soziologische und psychologische Sachverhalte. ... Leben läßt sich nicht als bloße Summe von Einzelmerkmalen oder als typischer Ablauf ganz begreifen. ... Nur aus Individualisierung erwächst persönliche Betroffenheit; – und angesichts der uns alle bedrohenden Gefahr emotioneller Vermassung stünde es manchem Zeitgenossen gut an, öfters einmal betroffen zu sein.“<sup>30</sup> Eine Biographie ist mehr als eine Ergänzung und Ausfüllung, Konkretisierung und Individualisierung der Strukturgeschichte. Sie reicht in größere Tiefen und ermöglicht, mehr als jede andere historiographische Gattung, (sekundäre) Lebenserfahrung,

30 Werner Goetz: Gestalten des Hochmittelalters. Darmstadt 1983, S. X.

(3) Heutige Biographien sind in der Regel nicht unmittelbare, lineare, auktoriale, für sich selbst sprechende Erzählungen von Lebensläufen, sondern „gebrochene“, aus wechselnden Perspektiven vorgenommene, von vielfältigen Kommentaren begleitete, in unterschiedliche Argumentationszusammenhänge gerückte Darstellungen. So wie dies auch für andere Genres der Geschichtsschreibung gilt, fungieren die Autoren nicht als allwissende, eine einzige Deutungslinie konsequent verfolgende Berichterstatter und Interpreten, sondern mehr als Moderatoren: Diese beleuchten ihr Sujet von vielen Seiten, diskutieren ihre Probleme und Verständnisschwierigkeiten, lassen manches offen und kommen nicht überall zu definitiven Resultaten; sie rücken gern die Unausschöpfbarkeit eines Menschenlebens in den Blick, die Undurchdringlichkeit persönlicher Züge, das „individuum ineffabile“.

(4) Biographisch arbeitende Historiker legen heute, wie die ganze Zunft, großen Wert darauf, ihre „Helden“ in der Überlieferungs- und Rezeptionsgeschichte zu verorten. Sie beginnen nicht beim „Nullpunkt“, sondern setzen voraus, daß längst bestimmte Ansichten zu diesen Personen kursieren, die man berücksichtigen muß, wenn man ihr Leben schildern will. Gerd Althoff beginnt seine Biographie Ottos III. mit einem 17seitigen Abschnitt über den Kaiser im Urteil der Moderne und verschafft sich und dem Leser damit eine Basis, die genaueres Hinsehen erleichtert<sup>31</sup>.

(5) Statt vollständiger erscheinen heute vielfach ‚partielle‘ Biographien: politische, künstlerische, wissenschaftliche, soziale. Das entlastet den Autor von der stets prekären Pflicht, ein Gesamtbild der Persönlichkeit zu zeichnen oder in die letzten Winkel des privaten Lebens hineinzuleuchten. Auch gestatten partielle Biographien mehr sachliche Akribie und Kompetenz.

(6) Spätestens seit den Arbeiten LeRoy Laduries<sup>32</sup> kennen wir die Chancen und Vorzüge von kollektiven und Gruppen-Biographien. Indem der Historiker den Werdegang von Mitgliedern bestimmter Familien, Glaubensgemeinschaften, Berufsgruppen, Sozialmilieus oder Generationen untersucht und vergleicht, eröffnet sich ihm gruppenspezifische Gemeinsamkeiten, die auf typische Sozialisationsabläufe verweisen. Dabei wird deutlich, in welchem Maße scheinbar streng individuelle Eigenheiten in durchaus überindividuellen Lebensschicksalen und Verhaltensmustern verwurzelt sind. Insofern kommen Kollektivbiographien dem geschichtswissenschaftlichen Bedürfnis besonders entgegen, die Kontingenz des Geschehens weitestmöglich einzuengen und über die bloße Deskription hinaus zu Erklärungen vorzudringen. Die biographischen Gemeinsamkeiten einer größeren Menschengruppe erhalten per se mehr Erklärungspotential als die Begebenheiten eines einzelnen Menschenlebens und sind überdies geeignet, auch die individuelle Biographie durchschaubarer zu machen.

(7) Hier ist auch der Wert von Sammelbiographien bzw. Biographiesammlungen zu suchen, insofern sich aus ihnen günstigenfalls Typologien ableiten lassen. Biographische Serien, wie sie neuerdings häufig auf dem Büchermarkt angeboten werden – Päpste, amerikanische Präsidenten, deutsche Reichskanzler usw. –, laden zum Vergleich und zur Ermittlung von Gemeinsamkeiten wie Unterschieden ein, machen auf Charakteristika aufmerksam, derer man bei der Beschränkung auf je einzelne Personen kaum gewahr würde. Im weiteren gilt dies auch für biographische Lexika. Da sie durchweg nach einheitlichen Prinzipien gestaltet sind, bieten sie für Über-Kreuz-Vergleiche besonders gute Möglichkeiten. Man hat es hier

31 Gerd Althoff: Otto III. Darmstadt 1996. S. 1–18.

32 Vgl. Emmanuel LeRoy Ladurie: Les Paysans de Languedoc (1966); Montaillou, village occitan de 1294 a 1324 (1975).

mit gleichsam „halbierten“ Biographien zu tun, denen in der Regel der breite allgemeinhistorische Hintergrund fehlt und die sich vorwiegend auf die „nackten“ Lebensdaten konzentrieren. Solche Verkürzung erleichtert das Auffinden der biographischen Eckdaten, die eine Person zu charakterisieren pflegen: die Herkunft, der Werdegang, die Tätigkeitsfelder, die Lebensfolge und -mißerfolge.

(8) Als – paradox gesprochen – ‚anonyme‘ Biographien kann man jene biographischen Splitter und Ausschnitte bezeichnen, wie sie in Untersuchungen zusammengetragen werden, die das Verhalten, Erleben und Schicksal von Personengruppen in bestimmten Lebenslagen und Situationen zu erfassen suchen. Veröffentlichungen dieser Art<sup>33</sup> stützen sich vielfach auf Befragungen und Interviews der Betroffenen, daneben nach Möglichkeit auch auf dokumentarische Unterlagen. Erforscht werden nicht vollständige Lebensläufe, sondern nur einzelne Phasen und Abschnitte, und es geht mehr um kollektive als streng individuelle Momente. Die Einzelperson fungiert als Stimme in einem Chor, dessen gemeinsamer Klang reproduziert werden soll. Man spricht auch von ‚Erfahrungsgeschichte‘ und meint damit die Verarbeitung vergangenen Geschehens in der Erinnerung, die das Durchlebte als (sich ständig weiterentwickelnden) Erfahrungsschatz aufbewahrt. Erfahrungsgeschichte ist durch und durch subjektiv gefärbt. Darin besteht ihre besondere Stärke: Sie kann beim Hörer und Leser Saiten zum Klingen bringen und eigene Lebenserfahrungen wiedererwecken, die sonst tot geblieben wären. ‚Oral History‘, so meint Margarete Dörr, „löst die Forderung ein, dass es auf die Details ankommt, dass man Zahlen in Schicksale auflösen muß, dass man die Vorstellung hinter den abstrakten Begriffen lebendig machen muß, dass man lernen muß hinter den Fakten die Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen wahrzunehmen, um Geschichte zu begreifen.“<sup>34</sup>

(9) Die Psychobiographie, die Erzählung der Vita eines Menschen unter dem Aspekt seines ‚Innenlebens‘, hat in der deutschen Geschichtswissenschaft nie recht Fuß fassen können. Dafür gibt es diverse Gründe: die mangelnde Kooperation zwischen Psychologie und Historie, Vorbehalte gegenüber der für die Biographik so wichtigen Tiefenpsychologie, die fehlende psychologische Kompetenz der Historiker. Auch gibt es nur wenig Quellenmaterial, das die seriöse psychologische Rekonstruktion eines Menschenlebens gestattet. Peter Schulz-Hageleit's Versuch, die politische und gesellschaftliche Entwicklung der Deutschen in diesem Jahrhundert mit tiefenpsychologischen Kategorien zu erklären, konnte die Zweifel nicht zerstreuen<sup>35</sup>. Es gelang ihm nicht, seine Deutungen empirisch abzusichern und die üblichen Standards historischer Beweisführung einzuhalten. Vielleicht wird die aufblühende Mentalitätsgeschichte, die sich ja mit der Sozialpsychologie vielfach berührt, in Zukunft einiges verändern. Das Phänomen des Hitler-Mythos etwa, also die Koinzidenz von Massensehnsüchten einerseits, der propagandistischen Verklärung des ‚Führers‘ andererseits, wie sie von der Zeitgeschichtsforschung herausgearbeitet wurde, ist ein überzeugendes Beispiel für die Ergiebigkeit sozialpsychologischer Erklärungen. Sie leisten den Brückenschlag von der Einzelperson Hitler zu den seinen Erfolg ermöglichenden Zeitverhältnissen<sup>36</sup>.

33 Vgl. z. B. Lutz Niethammer (Hrsg): Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1939 bis 1960. 3 Bde. Berlin/Bonn 1981 ff.; Margarete Dörr: „Wer die Zeit nicht miterlebt hat ...“ Frauenerfahrungen im Zweiten Weltkrieg und in den Jahren danach. 3 Bde. Frankfurt 1998.

34 Siehe Anm. 33, Bd. 1, S. 37.

35 Peter Schulz-Hageleit: Leben in Deutschland. 2 Bde. Pfaffenweiler 1994/96.

36 Im minutiösen Nachweis der psychologischen Wechselwirkung zwischen dem „Führer“ und seiner „Gefolgschaft“ liegt ein großes Verdienst der Hitler-Biographie von Ian Kershaw (Stuttgart 1998, Bd. 1).



## 5. Neue Chancen für die Personengeschichte im Unterricht?

„Persönlichkeiten“ sind in der Geschichtsdidaktik seit vielen Jahren kein Thema mehr. Man ist sich der Ablehnung der Personalisierung augenscheinlich so einig, daß man darüber nicht mehr viele Worte verliert. Schulbuchautoren halten sich bei der Darstellung der „Großen“ der Weltgeschichte äußerst bedeckt. Friedrich der Große heißt heute in aller Regel Friedrich II. und ist nicht mehr derjenige, der Preußen quasi allein zur Großmacht führte. Seine kriegerischen Taten werden knapp und ausgesprochen distanziert erwähnt, die damit verbundenen Verluste an Menschenleben und Volksvermögen stets hinzugefügt. Seine Verdienste um Rechtsstaat und Toleranz werden nicht verschwiegen, aber regelmäßig mit seiner absolutistischen Regierungspraxis („Alles für das Volk, nichts durch das Volk“) konfrontiert<sup>37</sup>. Statt eigener Würdigungen lassen die Schulbuchverfasser lieber Friedrichs Zeitgenossen und heutige Historiker mit ihren konträren Auffassungen zu Worte kommen<sup>38</sup>.

Quasi als Ersatz für die verpönte Personalisierung sind heute drei Ansätze im Gespräch: die „Personifizierung“, die Oral History, der Erfahrungsunterricht.

Mit dem Stichwort „Personifizierung“ griff Bergmann schon in seiner Streitschrift 1972 Gedanken seines Lehrers Friedrich Lucas auf, der vorgeschlagen hatte, statt der bekannten „großen“ die namenlosen „kleinen“ Leute zum Unterrichtsthema zu machen. Das versprach einige Vorteile: Das Leben der Vergangenheit verschwand nicht in den anonymen Strukturen, sondern blieb an Menschenschicksale geknüpft; der Blick auf die kleinen Leute erschloß das Leben der vielen, nicht das der wenigen Privilegierten; die Namenlosen fungierten als Repräsentanten ihrer sozialen, ökonomischen, politischen Statusgruppe, spiegelten also allgemeine gesellschaftliche Verhältnisse wider. Ähnliches schwebte auch Heinz Dieter Schmid mit seinem Konzept der „Sozialbiographie“ vor: Sie „ist also insofern exemplarisch, als sie diejenigen Merkmale des Individuums dokumentiert, die für seine Gruppe typisch sind“<sup>39</sup>. Eine Schwierigkeit dieses Verfahrens besteht freilich darin, daß es vielfach an geeignetem Quellenmaterial fehlt. Auch geht ein einzelner niemals ganz in seiner Sozialrolle auf.

In der Oral History geht es eo ipso ausschließlich um Personen als Subjekte der Geschichte, aus deren Erinnerungs- und Erfahrungshorizont heraus die Vergangenheit rekonstruiert werden soll. Auf die Interviewer wartet keine leichte Aufgabe. Sie müssen die Zeitzeugen frei reden lassen, aber gleichwohl darauf hinwirken, daß sie sich zu dem vom Befragungsdesign vorgegebenen Themen äußern; sie müssen deren Aussagen so zur Kenntnis nehmen, wie sie vorgebracht werden, aber sie zugleich kritisch kontrollieren, sie auf ihre Vereinbarkeit mit dem geltenden Wissensstand prüfen und ihre Glaubwürdigkeit abwägen. Das ist eine schwierige Gratwanderung zwischen der ihre eigene Authentizität beanspruchenden Subjektivität der Befragten und der – stets prekären, weil jederzeit veränderbaren – Objektivität des von der Geschichtswissenschaft erarbeiteten Wissens. Schüler/innen sind damit häufig überfordert und bedürfen hier der besonders sorgsam Anleitung und Hilfe der Lehrenden. Aber auch wenn man die Erwartungen nicht zu hoch schrauben darf: Die Oral History vermag eindringlich vor Augen zu führen, daß die Geschichte, als ein für die gegenwärtigen Generationen bedeutsamer Zusammenhang, nicht allein als ein „objektives“ Geschehen begriffen werden kann, sondern daß auch die Art und Weise, in der die Betroffenen es erleben, erfahren und verarbeiten, zu diesem Zusammenhang gehört.

37 Vgl. z. B. Historia, Bd. 2 Paderborn 1995. S. 215, 219.

38 Vgl. z. B. Anno 2. Braunschweig 1995. S. 242 f.

39 In: Joachim Rohlfes/Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Stuttgart 1974. S. 61.

Mit dem Konzept des Erfahrungsunterrichts reagierten Autoren wie Peter Knoch<sup>40</sup> und Peter Schulz-Hageleit<sup>41</sup> auf ein nach ihrem Empfinden verhängnisvolles Versäumnis des normalen Geschichtsunterrichts: Er bleibe bloß „äußerlich“, gehe nicht „unter die Haut“, weil er nicht wirklich „authentische“ Begegnungen mit den Menschen der Vergangenheit herbeiführe. Das Schlüsselwort ist wie bei der Oral History „Authentizität“. Es umschreibt die Nähe heutiger zu früher lebenden Menschen, den Nachvollzug der Gefühle und Wünsche, Hoffnungen und Ängste, Sichtweisen und Einstellungen historischer Personen. Im Erfahrungsunterricht sollen die Schüler/innen, indem sie ihre heutigen eigenen Erlebnisse, Empfindungen, Erwartungen einbringen, sich in die Menschen von früher versetzen, deren Befindlichkeiten mit- und nacherleben – Arbeiter im frühindustriellen Wohnungselend, Bomberpiloten vor dem Feindflug – und dadurch befähigt werden, die Geschichte mit Leben zu erfüllen. Die Hoffnungen, die sich mit einem solchen Verfahren verbinden, sind gut nachzuvollziehen, aber die Bedenken überwiegen. Ein derartiger Unterricht verwischt schnell die Grenzen zwischen Phantasie und Realität, Beliebigkeit und Verbindlichkeit: Die Schülerinnen und Schüler werden eingeladen, sich die kognitive Anstrengung zu schenken und in die leichten Gefilde vager Gefühle und Vorstellungen abzuheben, deren Echtheit und Stimmigkeit niemand mehr rational zu überprüfen vermag. Weil die erwarteten Empathieleistungen zumeist den Erfahrungshorizont der jungen Menschen übersteigen – woher sollen sie wissen, wie Bomberpiloten zumute war? –, wird der bloßen Als-ob-Spielerei, oft auch der Selbsttäuschung der Beteiligten Tür und Tor geöffnet. Der Erfahrungsunterricht ist stets in Gefahr, ins Unseriöse abzugleiten. Er lädt dazu ein, sich großzügig über die methodischen Regeln und Arbeitsstandards des Faches hinwegzusetzen, und besitzt keine Kriterien für eine Ergebniskontrolle. Sofern jedoch erfahrungs- und handlungsorientierter Unterricht sich solcher Risiken bewußt ist und nicht nur Gefühle und Befindlichkeiten mobilisieren und imaginieren will, sondern auch sachgenaue Beschreibung oder situationsgerechte Argumentation zu evozieren sucht – etwa, indem Schüler einen Beschwerdebrief von Fabrikarbeitern an den städtischen Magistrat verfassen, der die Wohnungsnot thematisiert –, vermag er zweifellos wertvolle Lernimpulse zu geben.

In einem gewissen Gegensatz zur derzeit geltenden didaktischen Lehrmeinung stößt die Personengeschichte, und zwar auf allen Alters- und Bildungsstufen, seit eh und je auf spontanes, starkes Interesse, so daß man viel Expertenhochmut aufbringen müßte, um sich darüber hinwegzusetzen. Ein wenig irritieren allerdings die Resultate der großen empirischen Erhebung „Youth and History“<sup>42</sup>. Die 15jährigen Jugendlichen aus Deutschland stuften ihr Interesse an historischen Persönlichkeiten an 6. von 12 möglichen Stellen ein, zeigten hier also keine signifikante Vorliebe. Allerdings dürfte die Formulierung „Könige und berühmte Leute“ für dieses Item die Probanden zu nicht ganz sachgemäßen Assoziationen verleitet haben. Bei der Frage nach den geschichtsbestimmenden Faktoren landeten die „Könige und berühmten Politiker“ gar nur auf dem 13. von 15 möglichen Plätzen (ganz vorn rangierten die „technischen Erfindungen“). Leider läßt die Untersuchung offen, was den Ausschlag für diese Einschätzung gab: der vorangegangene Geschichtsunterricht, der vielberufene Zeitgeist oder die vorausseilende Anpassung an gesellschaftlich erwartete Urteilmuster?

Gleichwohl kann die Behauptung gewagt werden: Die Personengeschichte verdient mehr Zuwendung, als ihr in den letzten Jahrzehnten zuteil wurde. Die Entwicklungen in der

40 Vgl. Peter Knoch: Spurensuche Geschichte. 5 Bde. Stuttgart 1990 ff.

41 Vgl. Peter Schulz-Hageleit: Erfahrungsunterricht. In: GWU 48 (1997), S. 161–168.

42 Magye Angvik/Bodo von Borries (Hrsg): Youth and History. 2 Bde. Hamburg 1997.

Geschichtswissenschaft wie auch die geschichtsdidaktische Diskussion eröffneten eine ganze Reihe neuer Aspekte, deren Umsetzung in den Unterricht sich dringend empfiehlt. Es gilt, die mit der Personengeschichte verbundenen Vorzüge zu nutzen, ohne in alte Fehler zurückzufallen.

(1) Menschen interessieren sich für Menschen, weil sie sich ihrer eigenen Identität versichern möchten. Das mag ihnen zwar auch auf der Ebene allgemeiner anthropologischer, mentalitäts-, sozial- und alltagsgeschichtlicher Einsichten gelingen; ungleich bessere Chancen aber verspricht die unmittelbare Begegnung mit konkreten Lebenswegen, -situationen und -entscheidungen Einzelner oder homogener Gruppen. Diese Menschen müssen keine Berühmtheiten sein und auch nicht makellose Vorbilder.

(2) Dennoch sollte man sich gegenüber der Bewunderung für historische Gestalten vor Verkrampfungen hüten. So richtig es ist, jede Verklärung und Idealisierung zu vermeiden, die die Realität verbrämt und verschönt, und die Fehler und Schwächen berühmter Leute nicht zu kaschieren, so unbefangen müßte man sich auch zu Empfindungen der Pietät und Verehrung bekennen dürfen. Es ist ein Mißverständnis demokratischer Grundwerte, alle Rang- und Qualitätsunterschiede einzuebnen und jegliche Hochachtung vor „großen“ Menschen als Autoritätsgläubigkeit zu verdächtigen. Eine Beispiel- und Vorbildpädagogik ist nicht per se vom Übel. Richtig, d.h. unter Beibehaltung kritischer Vorsicht praktiziert, kommt sie durchaus Bedürfnissen junger Menschen entgegen. Man möchte sich sehr wohl wünschen, daß unsere Kinder ermutigt werden, zu historischen Persönlichkeiten ihrer Wahl aufzublicken und ihnen nachzueifern. Doch darf man den Vorbild-Begriff nicht zu eng fassen. Es geht nicht so sehr darum, die Heranwachsenden zur Nachahmung zu animieren, sondern sie sollen für den Reichtum und die Lebenstiefe bedeutender Menschen empfänglich werden. Die Begegnung mit ihnen vermag buchstäblich den Horizont und das Bewußtsein derer zu erweitern, die sich darauf einlassen. Jacob Burckhardt hat dies so beschrieben: „Für den denkenden Menschen ist gegenüber der ganzen bisher abgelaufenen Weltgeschichte das Offenhalten des Geistes für jede Größe eine der wenigen sicheren Bedingungen des geistigen Glückes.“<sup>43</sup>

(3) Nach wie vor ist die alte Erfahrung nicht außer Kraft gesetzt, daß sich die großen historischen Objektivierungen – Religionen, Herrschaftsformen, Gesellschaftsformationen, Wirtschaftssysteme, Kulturformen – besonders gut vorstellbar machen lassen, wenn man sie mit individuellen Menschen in Verbindung bringt, die ihre Schöpfer und Geschöpfe waren. Freilich haben solche Stellvertreterfunktionen ihre Grenzen und Bedenklichkeiten, die Geschichtsmethodiker wie Roth oder Hans Ebeling<sup>44</sup> sträflich unterschätzten. Strukturen gehen nicht in den Handlungen und Leiden der Menschen auf, sondern haben eine davon zu trennende Eigendynamik. Ein Lebensbild kann eine Strukturanalyse nicht ersetzen, wohl aber ergänzen, anreichern, verlebendigen. Strukturen und Prozesse sind für den, der aus der Geschichte lernen will, in dem Maße wichtig, in dem sie die historische Existenz jeweiliger Generationen betreffen und begründlich machen. Insofern führt alle Strukturgeschichte doch wieder auf die konkreten Menschen zurück.

(4) Personengeschichte im Unterricht muß keineswegs komplette Lebensbilder, vollständige Biographien darbieten. Viel geeigneter sind biographische Skizzen, die die wichtigsten Aspekte eines Lebenswerkes beleuchten, aber deren persönlichen Charakter bewahren:

Luthers „reformatorisches Erlebnis“, Robespierres asketische Lebensführung, Marx' Emigrantendasein. Solche Hinweise sind wichtig, weil sie ein Stück menschlicher Nähe schaffen. Das gilt auch für die Jugendgeschichten historischer Persönlichkeiten, die für die in ähnlichem Alter stehenden Schüler zusätzliche Motivation und Aufgeschlossenheit bewirken können. Auch die Quellengattung der Autobiographie verspricht wertvolle Lernimpulse, methodologisch und inhaltlich. Man kann hier an die neuere soziologische Biographieforschung anknüpfen, die die große Bedeutung von Lebenslaufmustern betont<sup>45</sup>. An Autobiographien läßt sich zeigen, wie Lebensplanungen früher aussahen; das lenkt den Blick auf die Lebenswege, die unseren Kindern heute bevorstehen. Lebensläufe als solche unterliegen dem historischen Wandel, abzulesen etwa an den Schul- und Ausbildungspraktiken, der Berufsfindung und -ausübung, der Familiengründung, der Altersphase oder der Rolle des Todes.

(5) Der Unterricht soll sich nicht nur mit individuellen Lebensgeschichten befassen, sondern sich auch an Typisierungen und Verallgemeinerungen heranwagen. Er muß sich dabei nicht unbedingt an wissenschaftlich elaborierte Ansätze – die ohnehin nicht allzuweit gediehen sind<sup>46</sup> – halten, sondern darf auch vergleichsweise naiv vorgehen. Er könnte sich etwa an Klassifizierungen folgender Art versuchen: Religionsstifter und Heilige (Mohammed, Franziskus); Märtyrer (Huß, Gandhi); Besessene und Fanatiker (Savonarola, Netschajew); Weltweise (Konfuzius, Mark Aurel); Volkshelden (Garibaldi, Che Guevara); Monster (Hitler, Stalin) usw. Die Beispiele zeigen, in welch prekäre Urteilsnöte man gerät. Solche Herausforderung ist reizvoll und fruchtbar, weil sie Phantasie und Urteilskraft beansprucht, den Blick für Persönlichkeitsprofile schärft und vor Augen führt, unter wie vielen Gesichtspunkten man Menschen charakterisieren kann und wie schwierig es ist, ihnen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.

(6) Mit Fortgeschrittenen darf man schließlich auch einmal prinzipielle Fragen des Verhältnisses von Persönlichkeiten und Strukturen erörtern. Dafür empfiehlt sich das Studium geschichtsphilosophisch-theoretischer Literatur von Hegel bis Wehler, aber auch die Lektüre historischer Biographien<sup>47</sup>. Bei den theoretischen Arbeiten interessiert in erster Linie die Stichhaltigkeit der Argumente und Beispiele, im weiteren aber auch die Frage, worauf sich die unterschiedlichen Positionen zurückführen lassen: Welche Rolle spielten die jeweiligen Zeitverhältnisse und Erfahrungshorizonte (erst mit dem Aufkommen der Industriegesellschaft trat die Abhängigkeit von ökonomischen und sozialen Strukturen voll ins Blickfeld)? Was machten die weltanschaulich-ideologischen Optionen aus (der „Bildungsbürger“ Ranke sah die Geschichte anders als der gesellschaftliche Außenseiter Marx)? Mit welchen historischen Zeiten und Themen waren die Autoren vorwiegend befaßt (der Geistes- und Ideenhistoriker Friedrich Meinecke hatte andere Phänomene vor Augen als der Sozialhistoriker Jürgen Kocka)? Bei Biographien verdienen etwa diese Fragen Aufmerksamkeit: Welches Quellenmaterial wurde hauptsächlich benutzt (Ego-Dokumente, Stimmen der Zeitgenossen, amtliches Schrifttum)? Wo liegen die thematischen Schwerpunkte (eine Politikerkarriere verlangt andere Aspekte als ein Forscherleben)? Welche spezifischen Verständnishaften und Interpretationsprobleme sind zu erkennen (was verraten die persönlichen Zeugnisse der Titelfigur, was läßt sich seinem Handeln entnehmen)? Welchen Urteilskriterien folgt der

<sup>45</sup> Vgl. z. B. Werner Fuchs: Biographische Forschung. Opladen 1984.

<sup>46</sup> Theodor Schieder z. B. begnügt sich mit den Kategorien „Zerstörer“, „Begründer“, „Erhalter“ (Geschichte als Wissenschaft. München 1968. S. 190 ff.).

<sup>47</sup> Geeignetes Material bei: Peter Winzen: Persönlichkeiten und Strukturen in der Geschichte. Stuttgart 1984.

<sup>43</sup> Jacob Burckhardt: Weltgeschichtliche Betrachtungen (1905). Pfullheim o. J., S. 299.

<sup>44</sup> Hans Ebeling: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. Hannover 1965.

Autor (Absichten oder Taten, Gesinnung oder Erfolg, persönliches Format oder öffentliches Ansehen)? Wie verknüpft er individuelle Lebens- und allgemeine Zeitgeschichte? Und schließlich: Wie geht er mit den jeder Erforschung eines Menschenlebens gesetzten Grenzen um?

Personengeschichte ist etwas anderes als die – nicht ohne Grund diskreditierte – sogenannte Personalisierung. Es ist höchste Zeit, daß sie aus deren Schatten heraustritt und sich der vielen neuen Möglichkeiten bedient, den Geschichtsunterricht zu bereichern.

## GESCHICHTSUNTERRICHT HEUTE GRUNDLAGEN – PROBLEME – MÖGLICHKEITEN

■ In den neunziger Jahren wurde die Geschichtsdidaktik weniger von spektakulären Grundsatzdebatten als von Bemühungen um Einzelfragen geprägt. Das vielleicht Bedeutsamste für die Praxis des Geschichtsunterrichts ist, dass die Methodik wieder zu einem Arbeitsschwerpunkt der Didaktik wurde.

**Geschichtsunterricht heute** fasst wichtige GWU-Artikel aus den letzten zehn Jahren zusammen. Das Spektrum der Beiträge reicht von der theoretischen Grundlegung des Geschichtsunterrichts bis zu alltäglichen Methodenfragen. Dadurch eignet sich dieser Sammelband besonders als Einführung für Studenten und Referendare.

### Die Themenschwerpunkte im Überblick:

- Ortsbestimmung der Geschichtsdidaktik (Geschichtskultur, Geschichtsdidaktik, Kategorien der Themenauswahl)
- Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsprinzipien (Unterrichtsplanung, Multiperspektivität, Spielen im Geschichtsunterricht)
- Quellen, Medien und Methoden (Arbeiten mit Textquellen, Geschichtserzählung)
- Neue Forschungsansätze ( Oral History, Mikrogeschichte)

### Geschichtsunterricht heute

160 Seiten, Bestell-Nr.: 92185, Preis: DM 24,80 (DM 29,80 für Nicht-Abonnenten), Preis für Studenten und Referendare: DM 19,80

**FRIEDRICH VERLAG**

Pädagogische Zeitschriften in Zusammenarbeit mit Klett

Für Ihre Bestellung nutzen Sie bitte die Bestellkarte im Beihefter.

Andreas Edel

## Planspiele im Geschichtsunterricht

Ein Arbeitsbericht

*„Mein Bericht ist immer auch ein Gerichthalten über das Vergangene, ein Abwägen, ein Gewichten, ein Vermuten und Spielen mit den Möglichkeiten der Wirklichkeit. Denn die Größe und die Tragik, auch die Lächerlichkeit dessen, was gewesen ist, läßt sich ermessen an dem, was gewesen sein könnte“.<sup>1</sup>*

### 1. Ein rationales Entscheidungsspiel

Planspiele und Geschichte – dies mutet auf den ersten Blick wie ein Gegensatzpaar an. Denn ein Planspiel dient üblicherweise als Entscheidungshilfe für die Lösung von gegenwärtigen oder künftigen Problemen und soll den daran Beteiligten Gelegenheit bieten, Erfahrungen über ihr Verhalten in Konfliktsituationen zu sammeln.<sup>2</sup> Im eigentlichen Sinne bezeichnet der Begriff ein rationales Entscheidungsspiel, bei dem die Teilnehmer in einem vom Spielkonstrukteur künstlich geschaffenen Modell der Wirklichkeit eine bestimmte Aufgabe lösen sollen. Beispielsweise müssen sie sich als Vorstand einer fiktiven Firma unter idealtypischen Marktbedingungen gegen die Konkurrenz anderer Spielunternehmen behaupten oder als Scheinregierung in einer simulierten Parlamentsdebatte ein bestimmtes Gesetzgebungsvorhaben gegen den Widerstand der Opposition durchsetzen, die von anderen Teilnehmern verkörpert wird. Rationales Entscheidungsspiel – dies bedeutet, daß die Spieler zunächst die in der mitgelieferten Materialsammlung beschriebene Ausgangslage auswerten müssen, um dann auf Grund ihrer Einschätzung der Situation die Ziele bestimmen zu können, die sie im Spiel erreichen wollen. Dazu gilt es, aus einer Fülle von Handlungsmöglichkeiten eine Strategie auszuwählen und diese dann gegen die Konkurrenz anderer Spielteilnehmer durchzusetzen, etwa auf dem Verhandlungswege oder – bei ökonomischen Simula-

<sup>1</sup> Christoph Ransmayr: Die Schrecken des Eises und der Finsternis. Frankfurt/Main 1987 (Orig. Wien 1984), S. 217.

<sup>2</sup> Zur Definition des Planspiels v.a. Peter Eckardt/Alois Stiegeler: Das Planspiel in der politischen Bildung, Didaktische und methodische Hinweise für den Unterricht (Praxis des politischen Unterrichts). Frankfurt/M. u. a. 1973, S. 7–9; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest (Hrsg.): Planspiel Rationalisierung im Bürobereich (Weiterbildung, Bd. 6). Soest 1985, S. 51 f.; neuerdings Helmut Keim: Kategoriale Klassifikation von Plan-, Rollenspielen und Fallstudien. In: Ders. (Hrsg.): Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden (Reihe Wirtschaftspädagogik). Köln 1992, S. 122–151; kritisch Jürgen Danielzik: Das Unternehmensplanspiel „Bauwirtschaft“. Zur Entwicklung eines computergestützten Unternehmensplanspiels für die baubetriebswirtschaftliche Ausbildung (Mitteilungen aus dem Fachgebiet Baubetrieb und Bauwirtschaft, Hft. 3). Essen 1986, S. 59.