

MÜNCHNER GESCHICHTSDIDAKTISCHES KOLLOQUIUM

HEFT 8

Hannah Zimmermann

GESCHICHTE OHNE ZEITGESCHICHTE?

EINE UNTERSUCHUNG VON ZWEI JAHREN  
GESCHICHTSUNTERRICHT  
IN DEN FRÜHEN 1960ER JAHREN



HERBERT UTZ VERLAG MÜNCHEN

2012



Die Veröffentlichung der vorliegenden Studie wurde vom Philologenverband Rheinland-Pfalz und dem Verein der Ehemaligen, Freunde und Förderer des Historischen Seminars der Ludwig-Maximilians-Universität München e.V. gefördert.

Titelbild: Collage aus dem Umschlag des Geschichtsbuches Grundzüge der Geschichte VII (Frankfurt am Main/Berlin/Bonn 1961) und einem Protokoll des Geschichtsunterrichts am Gymnasium Wattenscheid (Privatsammlung)

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

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung,  
des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf foto-  
mechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungs-  
anlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2012

ISBN 978-3-8316-4152-9

ISSN 1433-1470

Printed in EC

Herbert Utz Verlag GmbH, München  
089-277791-00 · [www.utzverlag.de](http://www.utzverlag.de)

# INHALT

GELEITWORT	9
1 EINFÜHRUNG	11
1.1 Zentrale Fragestellung	12
1.2 Darstellung der Quellen	13
1.2.1 Die Protokolle	14
1.2.1.1 Bedeutung der Protokolle im Unterricht	15
1.2.1.2 Quellenwert der Protokolle	16
1.2.2 Arbeit mit »oral history«-Quellen	17
1.3 Forschungsstand	19
1.4 Fragestellung und Vorgehensweise	23
2 SOZIO-HISTORISCHER HINTERGRUND	25
2.1 Der Lehrer	25
2.2 Die Schüler	29
2.3 Die Bildungssituation in der BRD der frühen 60er	34
3 RAHMENBEDINGUNGEN DER GESCHICHTSSTUNDEN	36
3.1 Lehrpläne und Erlasse der Kultusministerkonferenz	36
3.1.1 Entstehung	36
3.1.2 Gehalt	38
3.1.2.1 Exkurs: Geschichte des Faches Gemeinschaftskunde	38
3.2 Stellung des Faches am Wattenscheider Jungengymnasium	42
3.3 Das Schulbuch	44
3.4 Das Kollegium	45
3.5 Das Verhältnis des Lehrers zur Klasse	48
ABBILDUNGEN	53
4 REKONSTRUKTION DES UNTERRICHTS	58
4.1 Themen des Unterrichts	58
4.1.1 Abriss über die Themen des Geschichtsunterrichts im Schuljahr 1961/62	58
4.1.2 Gemeinschaftskundeunterricht im Schuljahr 1962/63	61

4.1.2.1 Einführung des Faches . . . . .	61
4.1.2.2 Abriss über die Themen des Gemeinschaftskundeunterrichts . . . . .	63
4.1.2.3 Besprechung außerschulischer Bildungsangebote . . . . .	65
4.1.3 Geschichtsbild . . . . .	69
4.1.4 Exkurse zur Behandlung der jüngsten Geschichte . . . . .	73
4.1.4.1 Sozialkundliche Themen . . . . .	74
4.1.4.2 Das geteilte Deutschland . . . . .	81
4.1.4.2.1 Im Unterricht . . . . .	81
4.1.4.2.2 Berlinfahrten . . . . .	87
4.1.4.2.3 Fazit zur Frage des geteilten Deutschlands . . . . .	89
4.1.4.3 Nationalsozialismus . . . . .	90
4.1.4.4 Aussagen zur Bundesrepublik . . . . .	102
4.1.5 Themen der Abiturprüfungen . . . . .	107
4.1.6 Resümee der Untersuchung der Unterrichtsthemen . . . . .	108
4.2 Unterrichtsmethoden . . . . .	110
4.2.1 Methodische Ausbildung des Lehrers . . . . .	112
4.2.2 Regulärer Stundenablauf . . . . .	113
4.2.2.1 Referate . . . . .	114
4.2.2.2 Lehrervortrag . . . . .	115
4.2.2.3 Arbeit mit dem Schulbuch . . . . .	116
4.2.2.4 Quellenarbeit . . . . .	117
4.2.2.5 Andere Methoden . . . . .	118
4.2.3 Resümee der Untersuchung der Methoden . . . . .	121
4.3 Resümee der Untersuchung der Unterrichtsstunden . . . . .	123
5 ZUSAMMENFASSUNG . . . . .	126
LITERATUR . . . . .	129
QUELLEN . . . . .	132
BILDNACHWEIS . . . . .	133
ANHANG . . . . .	134
Interview mit Egon Born am 15. November 2008 in Tiefenbach/Hunsrück . . . . .	134

Interview mit dem ehemaligen Schüler S. am 20. Oktober 2008 in München . . . . .	150
Interview mit dem ehemaligen Schüler F. am 16. November 2008 in München . . . . .	151
Interview mit dem ehemaligen Schüler R. am 27. November 2008 in Bochum . . . . .	156
DANKSAGUNG . . . . .	161

# 1 EINFÜHRUNG

Diese Arbeit basiert auf den Mitschriften aus zwei Jahren Geschichts- bzw. Gemeinschaftskundeunterricht in dem Zeitraum 1961 bis 1963<sup>1</sup>. Selten sind solche unmittelbaren Zeugnisse erhalten, die es ermöglichen, sich noch heute ein Bild der vor fast 50 Jahren gehaltenen Schulstunden zu machen.

Dass diese Möglichkeit besteht, verdanken wir zum einen dem Zufall, zum anderen der Verwegenheit eines ehemaligen Schülers des damaligen Jungengymnasium Wattenscheid.<sup>2</sup> Der hatte nämlich, wohl im Jahre 1963 oder 1964, als das Abitur bevorstand, die Protokolle entwendet, die über jede Unterrichtsstunde verfasst und in einer Mappe gesammelt worden waren.<sup>3</sup>

Mit dem Abitur standen damals auch mündliche Gemeinschaftskundeprüfungen an, in denen der Lehrer die Inhalte prüfen konnte, die im Unterricht behandelt worden waren. Die Protokolle wurden so zu »Beweismitteln« des Lehrers für den durchgenommenen Stoff.<sup>4</sup>

Dieser Schüler, Herr Dr. Schoßig, ist heute selbst Geschichtsdidaktiker und hat daher den Wert der Protokolle als Quellen entdeckt.<sup>5</sup>

1 Der Schuljahreswechsel erfolgte in Nordrhein-Westfalen bis Mitte der sechziger Jahre zu Ostern. Die Obersekunda begann daher am 22. April 1961, das Schuljahr 1962/63 begann am 24. April 1962 und ging bis Mitte April 1963. Außerdem gab es noch regulären Samstagsunterricht.

2 Die vormals kreisfreie Stadt Wattenscheid wurde 1975 nach Bochum eingemeindet; die Schule unterrichtet heute als »Märkische Schule« Jungen und Mädchen.

3 Es bedarf einer Erklärung zur Bezeichnung der Jahrgangsstufen des Gymnasiums. Sie begannen in der Sexta, heute der 5. Klasse, darauf folgte Quinta, Quarta ... Die Protokolle dokumentieren die 11. und 12. Klasse, damals Obersekunda (im Schuljahr 1961/62) und die Unterprima (Schuljahr 1962/63). Die Schüler machten nach der 13. Klasse (»Oberprima«) Abitur.

4 Dazu mehr unter 1.2.1 Die Protokolle.

5 Er hatte daher die Idee, diese Dokumente in einem wissenschaftlichen Rahmen auszuwerten. Als ich ihn im Zusammenhang mit einer seiner Lehrveranstaltungen kennen lernte, machte er mir diesen Vorschlag. Darüber hinaus war es durch seine Vermittlung möglich, Kontakt zu weiteren ehemaligen Schülern der Klasse sowie zum damaligen Lehrer herzustellen. Daher ist bereits an dieser Stelle die große Bedeutung festzuhalten, die Herrn Dr. Schoßig an der Entstehung dieser Arbeit zukommt.

## 1.1 ZENTRALE FRAGESTELLUNG

Die Rezeption von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg in der historisch-politischen Bildung der Bundesrepublik Deutschland wird in der geschichtsdidaktischen Forschung zeitlich in vier Phasen unterteilt.<sup>6</sup> Dabei stellt die Zeit von der Gründung der Bundesrepublik bis Anfang der 60er Jahre die zweite Phase dar. Diese wird etwa so charakterisiert: Der Geschichtsunterricht endete »in der Praxis oft mit dem Ersten Weltkrieg oder der Weimarer Republik. Die Geschichtslehrer (an den Gymnasien überwiegend Männer) hatten in der Regel als Soldaten am Krieg teilgenommen und nur in seltenen Fällen das System wirklich abgelehnt (...). Häufig jedoch kamen Lehrer – und zwar nicht nur im Geschichtsunterricht – auf Kriegserlebnisse zu sprechen (...) als Opfer des Systems, das sie in den Krieg geschickt hatte. Ein Perspektivwechsel fand nicht statt.«<sup>7</sup> Ein Umdenken in der historisch-politischen Bildung wird allgemein ab den frühen 60er Jahren angesetzt, als es zu einer bewussten Behandlung des Nationalsozialismus kam.

Dabei ist die Unterrichtsrealität dieser Zeit kaum erforscht. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dieser Phase. Sie versucht also genau die Zeit

6 Pingel, Falk, Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern, in: Steininger, Rolf (Hrsg.), Der Umgang mit dem Holocaust. Europa–USA–Israel. Wien/Köln/Weimar 2. Aufl. 1994, S. 221–232.

Die erste Phase bildet in dieser Periodisierung die Besatzungszeit bis zur Konstituierung der Bundesrepublik. Diese Zeit ist durch eine entschiedene Abkehr von der klassischen Kriegsgeschichte und durch die Hinwendung des Geschichtsunterrichts zur historisch-politischen Bildung charakterisiert. Die Schüler sollten zu Frieden, Demokratie und Völkerverständigung erzogen werden. Die Zeit von der Gründung der Bundesrepublik bis Anfang der 60er Jahre wird als zweite Phase gesehen. In dieser wurden die Ansätze der Alliierten weitgehend zurückgenommen. Die Geschichte der jüngsten Vergangenheit wurde im Unterricht häufig ausgeklammert. Das änderte sich, als neonazistische und antisemitische Umtriebe zu Beginn der 60er Jahre zu einem Umdenken führten und die dritte Phase (Mitte der 60er bis Ende der 70er Jahre) einleiteten. Der Schock, den die Übergriffe auslösten, hatte weitreichende Auswirkungen auf die Zielsetzung der Bildungsverantwortlichen, die nun eine stärkere Verankerung von Ursachen und Charakter des Zweiten Weltkrieges in den Lehrplänen vorantrieben. Als vierte Phase werden dann die 80er Jahre angesehen, als die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zum selbstverständlichen Bestandteil des Curriculums wurde. Nun kamen »die Leiden der Verfolgten, die Bereitschaft der ›normalen‹ Bürger, ohne Widerstand bei schrecklichsten Verbrechen einfach ›mitzumachen‹ deutlich zur Sprache« (vgl. Pingel, Falk, Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern).

7 Ebenda, S. 224.

des Umdenkens in Bezug auf die jüngste deutsche Vergangenheit zu beleuchten. Ziel ist es, anhand der zugänglichen Quellen ein Bild von zwei Jahren Geschichts- bzw. Gemeinschaftskundeunterricht zu vermitteln.

In erster Linie geht es darum zu rekonstruieren, welche Themen in diesen Stunden behandelt wurden und wie der Lehrer dabei vorgeht. Dabei ist auch zu fragen, inwieweit sich die oben beschriebene Periodisierung aufrecht erhalten lässt.

Handelte es sich bei der verstärkten Behandlung des Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht also um die Umsetzung einer Vorgabe des Kultusministeriums oder fixierten die Lehrplanreformen der frühen 60er Jahre vielmehr ein in den Schulen bereits vollzogenes Umdenken?<sup>8</sup>

## 1.2 DARSTELLUNG DER QUELLEN

Die Schwierigkeit der Erforschung der Realität des Unterrichts, der fast fünf Jahrzehnte zurückliegt, besteht in der Regel darin, geeignetes Quellenmaterial zu finden. Mit den in den Unterrichtsstunden erstellten Protokollen liegen mir Dokumente vor, die den Alltag des Unterrichts vergleichsweise gut wiedergeben.

Neben diesen Originalquellen hatte ich die Gelegenheit, den damaligen Lehrer sowie drei der ehemaligen Schüler in ausführlichen Interviews zu befragen.<sup>9</sup>

Ergänzt wird dieses Material durch Lebensläufe, die die Schüler zur Abiturzulassung abzufassen hatten.<sup>10</sup> Sie beschreiben darin über durchschnittlich je fünf Seiten, was sie in ihrer Persönlichkeit geformt hat und wie ihr bisheriger Bildungsweg aussah. Natürlich ist diesen Darstellungen häufig anzumerken, dass sie für die prüfenden Lehrer geschrieben wurden und die Schüler daher manche Interessen besonders herausgestellt haben (»Der Dichter, den ich am meisten verehere, ist Friedrich Schiller ... Nachahmenswert erscheint mir sei-

8 Und sind die Synagogenschändungen im Dezember 1959 als Zäsur zu betrachten, die eine Neuorientierung der Bildungsministerien nach sich zog?

9 Dazu mehr unter 1.2.2 Arbeit mit »oral history«-Quellen.

10 Dieses Material wurde mir freundlicherweise aus dem Archiv der Märkischen Schule zur Verfügung gestellt.



ne klare moralische Haltung.«<sup>11</sup>). Nichtsdestoweniger beeindruckten die autobiographischen Essays durch eine oft poetische Sprache und durch die Selbstreflexion der gerade einmal 19-jährigen Schüler, die teilweise recht kritisch ihre bisherigen Prägungen beschreiben und dabei ehrlich ihre Probleme ansprechen.<sup>12</sup>

Daneben geben die Aufzeichnungen über die mündlichen Abitur-Prüfungen der Klasse einen Einblick aus schulischer Perspektive. Acht Schüler dieser Klasse wurden im Rahmen des Abiturs in Gemeinschaftskunde geprüft. Darin werden Gegenstand, Verlauf und Schwerpunktsetzung der Prüfer deutlich.

Da die Schulbücher und die damals gültigen Richtlinien und Bestimmungen der Kultusministerkonferenz die Rahmenbedingungen für den Unterricht bildeten, bin ich auch auf diese in dem Umfang eingegangen, wie es mir für das Verständnis der damaligen Gegebenheiten nötig erschien.

### 1.2.1 DIE PROTOKOLLE

Die zentrale Quelle dieser Arbeit ist aber die Mappe der Mitschriften, die die Schüler reihum über die Unterrichtsstunden zu verfassen hatten. Insgesamt umfasst die Mappe 91 Protokolle, davon 33 aus dem Schuljahr 1961/62, in dem die Schüler die Obersekunda besuchten, und 58 aus dem Schuljahr 1962/63 (Unterprima).

Es gibt immer wieder Bezüge auf vorhergehende Stunden, zu denen keine Protokolle mehr vorhanden sind, was zeigt, dass die Mappe nicht vollständig ist und einige Protokolle fehlen. Wie viele das sind, ist nicht eindeutig zu klären, da es die vorhandenen Mitschriften nicht ermöglichen, eine genaue Stundentafel zu erstellen.

Die Mitschriften sind unterschiedlich lang, durchschnittlich umfassen sie zwei handgeschriebene Seiten. In Form und Aufbau ähneln sich die Protokolle, es gibt jedoch große Unterschiede in der inhaltlichen Gewichtung und Ausführlichkeit. Sie bestehen fast alle aus einem Kopf, der das Datum, eine

11 Lebenslauf IV.

12 Lebenslauf XI: »Meine einzigen Spielgefährten waren mein Bruder und meine Cousine. Zu gerne jedoch war ich allein. Irgendwo, in einer Gegend, die ich zu meinem Paradies gemacht hatte.«, Lebenslauf I: »Das strenge Pflichtbewusstsein, das sich mir durch den Einfluss meines neuen Zuhauses einprägte, ließ mich bei meinen Mitschülern oft als Streber erscheinen.«

Anmerkung zur Anwesenheit (z.B.: »Anwesend: Herr Studienrat Born und 27 Schüler, K. fehlte«<sup>13</sup>) und die Nennung des Stundenthemas enthält.

In der Regel beginnt der Bericht dann mit der Information, dass zunächst das Protokoll der vorhergehenden Stunde verlesen wurde. Daraufhin wird meist der Inhalt des in der Stunde behandelten Stoffes nacherzählt. In sehr unterschiedlichem Maße wird dabei auch angesprochen, wie die Inhalte vermittelt wurden. Am Ende des Protokolls sind die Hausaufgaben vermerkt, die fast durchgehend aus der »Vorbereitung« des nächsten Kapitels oder der nächsten Seiten des Schulbuchs bestanden.

### 1.2.1.1 BEDEUTUNG DER PROTOKOLLE IM UNTERRICHT

Daraus wird schon eine der Funktionen ersichtlich, die die Protokolle im Unterricht zu erfüllen hatten. Das Vorlesen des letzten Protokolls bot die Möglichkeit, den Stoff der vorangegangenen Stunde zu wiederholen und daran anzuknüpfen. So scheint der Unterrichtseinstieg in der Regel auch ausgehen zu haben.

Außerdem dienten die Protokolle zur Leistungskontrolle: Die Note der Schüler setzte sich zusammen aus den Leistungen im Referat, dem Erstellen eines Protokolls und der allgemeinen Mitarbeit im Unterricht.<sup>14</sup> Daher finden sich an manchen Stellen auch Hinweise darauf, dass die Protokolle selbst im Unterricht besprochen wurden, so heißt es z.B.: »W. verlas das Protokoll der vergangenen Stunde; es wurde ohne Einschränkungen gebilligt.«<sup>15</sup> Nur bei zwei Protokollen ist ersichtlich, dass sie auch im Nachhinein vom Lehrer durchgesehen und schriftlich korrigiert wurden.<sup>16</sup>

Geht man die Mitschriften chronologisch durch, so ist eine alphabetische Abfolge der Nachnamen der Schüler zu erkennen. Allerdings waren die Schüler erstaunlicherweise nicht alle gleich häufig an der Reihe. Während von einigen sechs Protokolle erhalten sind, findet sich von anderen Schülern aus

13 Protokoll vom 26.10.1961.

14 Protokoll vom 26.10.1961: »Herr Studienrat Born betonte ausdrücklich, das [sic!] Geschichte ein Fleißfach sei und jeder seine Zensuren durch ein wenig Fleiß verbessern könne. Es käme nicht nur auf ein gutes Protokoll oder einen guten Vortrag an, auch die Mitarbeit während des Unterrichts spiele eine große Rolle.«

15 Protokoll vom 09.02.1963.

16 Die Protokolle vom 17.02.1962 und vom 17.11.1962 sind mit einem roten Häkchen versehen.

den gesamten zwei Schuljahren nur ein einziges Protokoll. So ist es auch bei den Referaten. Das wirft die Frage auf, wie der Lehrer daraus für alle Schüler Noten erstellen konnte. Die Schüler sollten wohl außerdem durch das Protokollieren auch die »Schlüsselkompetenz« des Erstellens von Mitschriften üben.

In den Interviews kamen zwei weitere Aspekte zur Sprache, die durch die Mitschriften erfüllt wurden. Es wurde bereits angesprochen, dass sie als Dokumentation des im Unterricht Behandelten für die Schüler vor den Abiturprüfungen zum »Damoklesschwert« wurden, mit dem der Lehrer wohl auch immer wieder gedroht hat.<sup>17</sup> Insofern haben zumindest die Schüler die Protokolle als repressives Mittel erlebt.

Der Lehrer stellt im Interview dagegen eher einen anderen Sinn heraus: »Das weiß ich wirklich nicht, ob das jetzt 'n Druckmittel meinerseits war ... Ich glaub eher ... dass es 'n Mittel zur Selbstkontrolle war, für mich und für die Schüler dann mit, weil sie es sich ja vervielfältigen konnten ... Beziehungsweise sie konnten es nachlesen.«<sup>18</sup> Diesen Zweck scheinen die Protokollanten auch im Sinn gehabt zu haben, als sie die Protokolle verfassten. Die meisten Mitschriften zeichnen daher nicht den Verlauf der Unterrichtsstunde nach, sondern bilden eine eigene, geschlossene Darstellung des Themas der Stunde. Immer wieder ist zu erkennen, dass die Schüler beim Schreiben des »Protokolls« über die Erinnerung bzw. Mitschrift und das Schulbuch hinaus andere Quellen herangezogen haben. Dabei handelt es sich dann also nicht mehr um Protokolle im Sinne einer Dokumentation des Verlaufs der Stunde.

#### 1.2.1.2 QUELLENWERT DER PROTOKOLLE

Dass sich einige Schüler beim Verfassen der Protokolle diese Mühe gemacht haben, ist verständlich, da sie in die Zensur einfließen. Eine inhaltlich angereicherte Ausarbeitung mag daher durchaus eine honorierte Fleißarbeit gewesen sein.

17 Interview S., MD I, Track 1: »Naja, also das hat wahrscheinlich damit zu tun gehabt, dass er gelegentlich gedroht hat, auf diese Materialfülle zurückzugreifen und dass dann quasi ein Widerstand dagegen war und man sagte, das will man einfach dadurch verhindern, dass man ihm einfach das Material entwendet.«

18 Interview B., MD III, Track 1.

Leider schmälert das aber den Quellenwert der Protokolle, da sie so nur an wenigen Stellen Rückschlüsse auf die Methoden erlauben und es erschweren, sich ein Bild von der Unterrichtsrealität zu machen.

### 1.2.2 ARBEIT MIT »ORAL HISTORY«-QUELLEN

Diese Lücke konnte teilweise durch die Zeitzeugeninterviews mit dem damaligen Lehrer sowie einigen der Schüler gefüllt werden.

Die Methode der »oral history« erwies sich als geeignet, da sich die Fragen vor allem auf den Alltag des Unterrichts und des außerschulischen Lebens bezogen, den die Befragten alle gut in Erinnerung hatten und der nicht dokumentiert ist. Die Primärquellen bildeten jedoch gegenüber den Befragungen den direkten Ausdruck des Unterrichts, so dass die »oral history«- Quellen als ergänzende Informationen zu den Aussagen der Mitschriften und als »exemplum« der Interpretationen dienen.<sup>19</sup>

Während die Schüler vorwiegend mit einem Leitfragen-Interview befragt wurden, ließ es bei dem Besuch des Lehrers die Zeit zu, ein narratives Interview zu führen.<sup>20</sup>

Angesichts der subjektiven Qualität der Befragungen war es besonders wertvoll, mit dem Lehrer einerseits und den Schülern andererseits auf zwei Perspektiven der Wahrnehmung zugreifen zu können.<sup>21</sup>

Die erste Kontaktaufnahme mit den Zeitzeugen und das Vorstellen des Forschungsvorhabens übernahm Herr Dr. Schoßig, insofern konnte ich mich dann in den Telefonaten bereits auf seine Vorarbeit berufen. Die angefragten Zeitzeugen waren sofort bereit, für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen. Zwei der Interviews konnte ich direkt in München führen.

Im Oktober und November 2008 habe ich dann zwei Reisen unternommen, um einen der Schüler, den ehemaligen Lehrer sowie das damalige Jun-

19 Dazu mehr bei: Werner Fuchs, Biographische Forschung, Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen 1984, S. 282f.

20 Dazu weiter bei Fuchs, Biographische Forschung, S. 218ff.

21 Der Ausdruck stammt von Detlef Siegfried, in: Zeitzeugenbefragung. Zwischen Nähe und Distanz, in: Dittmer, Lothar/Siegfried, Detlef (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2005, S. 51.

gengymnasium, die heutige »Märkische Schule« in Wattenscheid, zu besuchen.<sup>22</sup>

Mit den genannten Personen habe ich ausführliche Interviews geführt, die ich auf MiniDisc aufgezeichnet und anschließend transkribiert habe.<sup>23</sup>

Besonders spannend war der Besuch bei dem ehemaligen Lehrer. Er war begeistert von dieser Arbeit und bereit, zwei Tage lang Fragen zu beantworten und von sich aus zu berichten. Dadurch erschloss sich ein lebendiges Bild von den Bedingungen seiner Studienzeit und Lehrtätigkeit.<sup>24</sup> Aus diesen Befragungen entstand insgesamt über 240 Minuten Tonmaterial.

Zu bemerken ist, dass alle von mir befragten ehemaligen Schüler der damaligen Klasse heute selbst in der (historischen) Bildungsarbeit tätig sind. Zwei sind Gymnasiallehrer geworden. Einer unterrichtete bis vor Kurzem Erdkunde und Deutsch, der andere unterrichtet noch heute Geschichte. Der dritte befragte ehemalige Schüler der Klasse ist im außerschulischen Bildungsbe-  
reich in der Geschichtsvermittlung tätig. Sicherlich beeinflusst das die heutige Sicht auf den damaligen Unterricht und den Lehrer. Zum einen, weil sie vermutlich schon damals ein größeres Interesse an dem Fach hatten als manch anderer Schüler. Zum anderen aber auch, weil sich diese Zeitzeugen mittlerweile weitere 45 Jahre mit Fragen der Geschichtsvermittlung beschäftigt und eine gewisse Innenperspektive eingenommen haben.

22 Hier hatte ich auch die Gelegenheit, mit dem heutigen Schulleiter Hr. OstD Senf zu sprechen, der selbst Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften ist und viel Interesse an diesem Projekt bekundete.

23 Die Interviews umfassen insgesamt etwa 590 Minuten Tonmaterial, das transkribiert 138 Seiten umfasst. Bei den Interviewpassagen im Anhang dieser Arbeit handelt es sich um kurze Auszüge dieser Transkripte. Begleitend zu den Tonaufzeichnungen habe ich ein Interview-Tagebuch geschrieben, in dem ich jeweils im Vorfeld eines Interviews meine Erwartungen und Bedenken (zum Beispiel in Bezug auf das Verhältnis des Interviewpartners zum Thema) und die Bedingungen des Zustandekommens des Gesprächs aufgeschrieben habe. Direkt im Anschluss an das Gespräch habe ich dann meine Beobachtungen festgehalten, die im unmittelbaren Gespräch nicht zur Sprache kamen.

24 Auf die Möglichkeiten und Grenzen der Zeitzeugenbefragung sei hier nicht weiter eingegangen. Arno Combe schickt seiner Lehreruntersuchung einige theoretische Überlegungen zur Methode der narrativen Interviews voraus. Dabei fragt er sich auch: »Ist nun das, was die Lehrer erzählt haben, erfunden oder real, Phantasie oder Wirklichkeit, Tatsache oder ihre tendenziöse, selektive Erinnerung? Ich denke, es ist beides: Die Aussagen der Lehrer sind Ausdruck von Lebensentwürfen, von Erwartungen und ihrer Konfrontation mit der Wirklichkeit, ihrer Brechung durch die sie umgebende Realität.« Combe, Arno, Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten der Nachkriegsgenerationen. Eine sozialpsychologische Deutung, Hamburg 1983, S. 26.

Diese Besonderheit, dass so Historiker selbst zu »Quellen historischer Forschung« wurden, macht sie unter Umständen weniger repräsentativ. Sie war aber sicher auch ein Grund für ihre große Bereitschaft und aktive Mithilfe. Die Befragten hatten ausnahmslos Verständnis und sogar ein eigenständiges Interesse an der Erforschung »ihres« Unterrichts. Für mich hatte das die erfreuliche Folge, dass ich durchweg mit Wärme und Entgegenkommen empfangen wurde und die Interviewpartner keine Mühen gescheut haben, zusätzliche interessante Dokumente zu besorgen.

»Wer für das im Interview Gesagte später mit seinem Namen einstehen soll (oder will), erzählt von vornherein anders als jemand, der damit rechnen kann, vom späteren Leserkreis des Textes nicht erkannt werden zu können (...)«. <sup>25</sup> Die Daten der befragten Schüler sind daher anonymisiert und mit Kürzel versehen. Ebenso die Namen der weiteren Personen, die in den Quellen genannt werden. Der Lehrer des untersuchten Unterrichts sowie Herr Dr. Schoßig haben sich einverstanden erklärt, mit Klarnamen genannt zu werden.

### 1.3 FORSCHUNGSSTAND

Der Beitrag, den die Forschungsliteratur zu dieser Arbeit leisten konnte, ist naturgemäß relativ gering, denn zu diesem Unterricht gab es bisher keine Untersuchungen.

Auch die Geschichte der Schule ist noch kaum wissenschaftlich untersucht worden. Als für diese Arbeit interessant zu nennen wäre nur eine kleine Abhandlung, die ein ehemaliger stellvertretender Schulleiter im Rahmen eines Schuljubiläums im Jahre 1998 verfasste. Er durchleuchtete die Abiturakten der Abschlussjahrgänge 1946 und 1947 auf die Einstellungen der damaligen Lehrer und Schüler.<sup>26</sup>

Zur Darstellung der Studienzeit des Lehrers habe ich zwei Arbeiten herangezogen, die die Geschichte der Münsteraner Universität behandeln. Bereits 1985 erschien die »Geschichte der Universität Münster«, eine Abhandlung

<sup>25</sup> Fuchs, Biographische Forschung, S. 243.

<sup>26</sup> Enkhaus, Rudolf, Abitur 1946/1947: ein Neuanfang? Eine Untersuchung anhand der Abiturprüfungsakten der Abiturjahrgänge 1946 und 1947, in: Jubiläumsband 125 Jahre Märkische Schule, Bochum 1998.

über die Universitätsgeschichte seit deren Gründung, in der das letzte Kapitel die Zeit seit 1945 umfasst.<sup>27</sup> Einschlägiger ist die 1995 publizierte Arbeit von Peter Respondek, die ausführlich die Nachkriegsjahre der Universität Münster darstellt.<sup>28</sup>

Allgemein gibt es bisher kaum Forschung, die tatsächlich versuchen würde, in Form einer solchen Mikroanalyse Geschichtsunterricht dieser Zeit zu untersuchen. Die meisten Darstellungen beschreiben in einem größeren Rahmen bildungspolitische Entwicklungen. Darin werden die Lehrpläne, die ministeriellen Bekanntmachungen oder die Lehrbücher, also die Rahmenbedingungen des Unterrichts ausgewertet, selten unmittelbare Unterrichtszeugnisse.

Einen solch unterrichtsnahen Ansatz verfolgt der ehemalige Tübinger Oberschulamtspräsident Hans Pitsch. Er hat am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in Baden-Württemberg das Verhältnis bildungspolitischer Zielsetzungen zur Schulwirklichkeit untersucht. Dabei geht er in insgesamt fünf Bänden auf die institutionellen Umstände des Gymnasialunterrichts der Jahre 1950 bis 1980 ein.<sup>29</sup> Im Zentrum dieser Untersuchung steht die Frage, wie sich die allgemeinen Maßnahmen der Bildungspolitik des Bundes auf die »Schulwirklichkeit« ausgewirkt haben. Zwar liegt bei ihm das Hauptaugenmerk auf der Frage nach der Strukturierung des Schulsystems. Da er zusätzlich die Umsetzung durchleuchtet, zeichnet er aber auch den Unterricht nach. Ihm stand aus seiner eigenen Zeit als Lehrer, Fachleiter und Direktor eines Studienseminars eine Fülle eigener Belege, Unterlagen, Protokolle und Handakten zur Verfügung, derer er sich neben Befragungen ehemaliger Kollegen bediente. Diese Arbeit kommt, trotz der abweichenden Zielsetzung und des ungleich größeren Umfangs, in der Herangehensweise meiner Arbeit am nächsten.

27 Ribhegge, Wilhelm, Geschichte der Universität Münster. Europa in Westfalen, Münster 1985.

28 Respondek, Peter, Besatzung, Entnazifizierung, Wiederaufbau. Die Universität Münster 1945–1952. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-britischen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg auf dem Bildungssektor (=agenda Geschichte 6), Münster 1995.

29 Pitsch, Hans, Bildungspolitische Zielsetzungen und Schulwirklichkeit in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Dargestellt am Beispiel des Allgemeinbildenden Schulwesens im Bundesland Baden-Württemberg in den Jahren 1960–1980, online unter: [www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/pitsch/pitsch1.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/pitsch/pitsch1.pdf) (Stand: 30.01.2009).

Außerdem gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die sich mit den Einstellungen der Jugendlichen dieser Generation befassen, sie sind hilfreich zum Verständnis der Rahmenbedingungen des Unterrichts und der Aussagen der Quellen.

Der Frankfurter Soziologe Manfred Teschner hat 1968 eine Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien verfasst. Darin veröffentlichte er die Ergebnisse vieler Untersuchungen zur Einstellung der Schüler und Lehrer zum Sozialkundeunterricht.<sup>30</sup> Er geht auch differenziert auf die Probleme der Lehrer ein, die mit der Einführung des neuen Faches Gemeinschaftskunde verbunden waren. Zwar stellte Hessen im bundesdeutschen Vergleich eine Ausnahme dar, da hier bereits 1946 Sozialkundeunterricht eingeführt worden war, die Ergebnisse sind aber in vielem mit den Bedingungen in Nordrhein-Westfalen in den 60er Jahren vergleichbar.<sup>31</sup>

Der Jugendpsychologe Prof. Dr. Walter Jaide hat in den frühen 1960er Jahren Jugendliche der Geburtsjahrgänge 1940 bis 1946 zu ihrem Verhältnis zur Politik befragt.<sup>32</sup> Diese Untersuchungen sind in erste Linie psychologisch angelegt, sie geben aber Aussagen über die Einstellungen der Jugendlichen zum Wehrdienst, zum Nationalsozialismus, zur Staatsform in der Bundesrepublik oder zur Ausprägung des Nationalempfindens wieder.

Schon zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung im Jahr 1964 erregte ein Gutachten Aufsehen, das die Soziologen Ludwig von Friedeburg und Peter Hübner im Auftrag des deutschen Jugendinstituts vorlegten.<sup>33</sup> Sie untersuchten, inwieweit das Geschichtswissen der Jugendlichen und vor allem ihr Geschichtsbild der Anforderung entsprach, »die historische Entwicklung der Gesellschaft als Voraussetzung für vernünftiges Urteilen und engagiertes Handeln in der Gegenwart zu begreifen.«<sup>34</sup> Unter dieser Fragestellung werteten sie eine Reihe von Jugendbefragungen aus und ermittelten Grundstruk-

30 Teschner, Manfred, Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien (=Frankfurter Beiträge zur Soziologie Bd. 21), Frankfurt/Main 1968.

31 Mehr zur hessischen Bildungssituation: Stimpel, Martin, Schüler, Lehrerstudenten und Politik. Ein internationaler Vergleich, Göttingen 1970.

32 Jaide, Walter, Das Verhältnis der Jugend zur Politik. Empirische Untersuchungen zur politischen Anteilnahme und Meinungsbildung junger Menschen der Geburtsjahrgänge 1940–1946, Neuwied/Berlin 1964.

33 Friedeburg, Ludwig von/Hübner, Peter, Das Geschichtsbild der Jugend, München 1964.

34 Ebenda, S.9.



turen im Geschichtsbild der Jugendlichen zum Beispiel in Bezug auf deren Erklärung des Nationalsozialismus, ihre Fähigkeit, die politischen Umstände kritisch zu hinterfragen oder die Einschätzung des Versailler Vertrags.

Aufschlussreich ist außerdem eine Arbeit von Bodo von Borries, die 1980 erschien.<sup>35</sup> Er vergleicht die Ergebnisse mehrerer Studien über Kenntnisse der Jugendlichen über den Nationalsozialismus, die zwischen 1950 und 1980 erstellt wurden. Nachdem er eingangs feststellt, dass sich die Einstellungen Jugendlicher in Bezug auf den Nationalsozialismus zwischen 1949 und 1979 kaum verändert haben, untersucht er die Studienergebnisse daraufhin, »ob es nicht doch quantitative Schwankungen« gegeben habe.<sup>36</sup>

Mehr mit der Seite der Lehrer beschäftigt sich Hans Müller in seiner Untersuchung der Effektivität von Gruppenunterricht.<sup>37</sup> In seinem Plädoyer für Gruppenunterricht vergleicht er diesen mit der zeitgenössischen Unterrichtsrealität, was die Untersuchung für die vorliegende Arbeit wertvoll macht. Außerdem behandelt er in einigen Kapiteln generelle Aspekte wie die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für das Elternhaus oder »Die Lehrer und der Geschichtsunterricht«.

Nach den Lebensbedingungen der Lehrer der Nachkriegszeit fragte auch Arno Combe, der in den früher 80er Jahren in narrativen Interviews die Lebensgeschichte einiger Lehrer der Nachkriegsgeneration rekonstruiert hat.<sup>38</sup> Er stellt fest: »Obwohl die narrativen Interviews nicht gezielt darauf abgestellt waren, Elemente herauszuarbeiten, die die Lebensgeschichte explizit als sozialtypische und gesellschaftlich normierte rekonstruierbar machen, verweisen sie auf ein überindividuelles, sozialtypisches Klima.«<sup>39</sup>

35 Borries, Bodo von, Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichts? Bemerkungen zu alten und neuen Studien, in: *Geschichtsdidaktik*, 5. Jg., H. 2, S. 109–126.

36 Ebenda, S. 110.

37 Müller, Hans, *Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Schülerverhalten und allgemeiner Lernerfolg durch Gruppenunterricht*, Stuttgart 1972.

38 Combe, Arno, *Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten der Nachkriegsgenerationen. Eine sozialpsychologische Deutung*, Hamburg 1983.

39 Ebenda, S. 185.

Ein weiteres Werk zur Soziologie der Generation Borns ist Helmut Schelskys »Skeptische Generation«.<sup>40</sup> Diese umfangreiche Darstellung zeichnet ein soziologisches Portrait der Jugend zwischen 1945 und 1955. Es bietet über die Haltungen der damaligen Jugendlichen (die Generation des Lehrers in meiner Untersuchung) hinaus Einblicke in die Mentalität der Zeit.

Einen guten Überblick über die bildungspolitischen Entwicklungen und eine für meine Arbeit hilfreiche Darstellung der entscheidenden Debatten auch in der Bundesrepublik bietet außerdem die Arbeit von Ulrich Baumgärtner.<sup>41</sup> Er bezieht sich zwar auf die Entwicklung in Bayern, aber auch die Ausführungen zur Bundesrepublik sind umfangreich und gewinnbringend.

#### 1.4 FRAGESTELLUNG UND VORGEHENSWEISE

Ziel dieser Arbeit ist es, die Realität des Geschichtsunterrichts der zwei Schuljahre 1961/62 und 1962/63 am Wattenscheider Jungengymnasium exemplarisch zu rekonstruieren. Dabei soll herauskristallisiert werden, inwieweit der Unterricht beispielhaft war für eine Umbruchszeit in der politischen und historischen Bildung in der BRD. Für eine solche Mikroanalyse gibt es bisher wenig Vorbilder.

Den zentralen Teil dieser Studie nimmt die Auswertung der Unterrichtsprotokolle ein, die daher auch ausführlich zitiert werden.<sup>42</sup> Da diese einen großen Raum für Interpretationen lassen, wurden die Fragen, auf die die Protokolle keine Antwort bieten konnten, durch die Aussagen in den Interviews ergänzt.<sup>43</sup> An einigen Stellen war es außerdem sinnvoll, Ergebnisse anderer Studien hinzuzuziehen.

Der eigentlichen Auswertung der Protokolle ist ein Kapitel zu den historischen Rahmenbedingungen des Unterrichts vorangestellt, das Informationen

40 Schelsky, Helmut, Die skeptische Generation, Eine Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf/Köln, 1957.

41 Baumgärtner, Ulrich, Transformationen des Unterrichtsfachs Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert, Idstein 2007.

42 Da die Zitate der Protokolle wörtlich abgeschrieben sind, folgen sie der alten Rechtschreibung, auch Fehler in den Protokollen sind übernommen.

43 Fuchs bezeichnet diese Methode, möglichst unterschiedliche Datengrundlagen heranzuziehen, um über sie die zuerst gewonnene Interpretation zu überprüfen, als »Triangulierung«. Vgl. Fuchs, Biographische Forschung, S. 301.

über den Lebensumkreis, über das Sozialmilieu und die zeitgeschichtlichen Bedingungen enthält. Dabei wird gesondert auf die prägenden Hintergründe der Schüler und des Lehrers eingegangen.

Im ersten Teil der Analyse soll dargestellt werden, welche Themen im Unterricht behandelt wurden. Dazu gibt es zunächst einen allgemeinen Überblick, um einen Eindruck vom grundlegenden Aufbau des Unterrichts der beiden Schuljahre zu bekommen. Dann werden einige Themenkomplexe näher beleuchtet.

Zum einen soll die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und die Formung des Selbstverständnisses der BRD einen Schwerpunkt bei der Auswertung der Protokolle bilden. Um diese Themen entspann sich die zeitgenössische politische Diskussion und sie standen daher auch im Mittelpunkt des Wandels, den die historisch-politische Bildung erlebte. Auf den Großteil der Stunden, deren Gegenstand andere Inhalte waren, wird daher nur dann eingegangen, wenn sie besondere Rückschlüsse auf das Geschichtsbild zulassen, das im Unterricht vermittelt wurde.

In einem zweiten Teil werden die Vermittlungsformen des Unterrichts untersucht: Zu fragen ist, inwieweit die Methoden des Unterrichtens noch traditionell waren und inwieweit bereits moderne Arbeitsformen praktiziert wurden. In einem Resümee soll dann festgehalten werden, welche Wirkung ein solcher Unterricht haben konnte.

# Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium

herausgegeben von Hans-Michael Körner

- Band 8: Hannah Zimmermann: **Geschichte ohne Zeitgeschichte?** · Eine Untersuchung von zwei Jahren  
Geschichtsunterricht in den frühen 1960er Jahren  
2012 · 330 Seiten · ISBN 978-3-8316-4152-9
- Band 7: Ulrich Baumgärtner, Monika Fenn (Hrsg.): **Geschichte und Film** · Erkundungen zu Spiel-,  
Dokumentar- und Unterrichtsfilm  
2004 · 94 Seiten · ISBN 978-3-8316-0402-9
- Band 6: Judith Bauer: **Das Jugendgästehaus Dachau** · Ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit der  
nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland  
2004 · 176 Seiten · ISBN 978-3-8316-0396-1
- Band 5: Ulla-Britta Vollhardt: **Geschichtspolitik im Freistaat Bayern** · Das Haus der Bayerischen Geschichte:  
Idee – Debatte – Institutionalisierung  
2003 · 224 Seiten · ISBN 978-3-8316-0235-3
- Band 4: Ulrich Baumgärtner, Monika Fenn (Hrsg.): **Geschichte zwischen Kunst und Politik**  
2002 · 228 Seiten · ISBN 978-3-89675-978-8
- Band 3: Ulrich Baumgärtner, Waltraud Schreiber (Hrsg.): **Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur** · Zwei  
geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion  
2001 · 172 Seiten · ISBN 978-3-89675-967-2
- Band 2: Waltraud Schreiber, Ulrich Baumgärtner: **Museumskonzeptionen, Präsentationsformen und  
Lernmöglichkeiten**  
1999 · 98 Seiten · ISBN 978-3-8316-0275-9

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:  
Herbert Utz Verlag GmbH, München  
089-277791-00 · [info@utzverlag.de](mailto:info@utzverlag.de)

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: [www.utzverlag.de](http://www.utzverlag.de)