

## Hans Kroeger, Helga Schuler-Jung, Jörn Stückrath

### Geschichten lesen - Geschichte verstehen. Ein literatur-historischer Kurs zur Bundesrepublik Deutschland

In dem hier darzustellenden Kurs geht es um das Problem, was literarische - also sogenannte fiktionale - Texte zum historischen Verständnis beitragen können. Um den Leser möglichst anschaulich in die Materialien und Fragestellungen des Kurses einzuführen, sei auch uns zunächst das Mittel der Fiktion erlaubt - die Fiktion eines sokratischen Gesprächs zwischen einem Lehrer (L) und einem Schüler (S). Angeregt wurde diese Darstellungsform nicht zuletzt auch durch einen Anstoß, den uns das V. Symposium Deutschdidaktik vermittelt hat. Das wichtige Thema "Unterricht konkret" schließt ja stets das Problem mit ein: wie läßt sich "konkret" über "Unterricht" reden?

#### 1. Zur Einführung in den Kurs - ein fiktives Gespräch

S: Mich interessiert die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Wie ist es zu dem, was jetzt ist, gekommen? Was war früher ganz anders als heute? Gab es Alternativen zur Entwicklung, wie sie sich faktisch vollzogen hat?

L: Das sind schwer zu beantwortende Fragen.

S: Warum? Gibt es kein Material?

L: Nein, zuviel.

S: Und was soll ich tun?

L: Dir vorstellen, alles Material sei verlorengegangen.

S: Alles?

L: Mit Ausnahme von zwei bedruckten Blättern. Ich will sie Dir vorlesen.

Die Menschen standen vor einer Kinokasse an. Was erwartete sie? Das große deutsche Lustspiel. Keetenheuve stellte sich in die Reihe. Ariadne führte ihn, Theseus, der sich ins Dunkel wagte. Ariadne sagte: "Nachrücken zur Mitte!" Ihre Stimme war hochnäsiger piepsiger. Sie war als Ordnerin über eine ungezogene Menschheit gesetzt, die nicht rechtzeitig zur Mitte rückte. Keetenheuve saß, und er saß in der seiner Zeit gemäßen Haltung, er war Objekt, es wurde über ihn verfügt. Jetzt war er ein Objekt der Werbung. Auf der Leinwand wurden ihm Rasierapparate, Führerscheine, Binden, Kleiderstoffe, Lippenstifte, Haarfärbemittel, eine Reise nach Athen angeboten. Keetenheuve Käufer und Konsument, Normalverbraucher. Nützlich. Keetenheuve kaufte sechs Hemden im Jahr. Fünfzig

Millionen Bundesdeutsche kauften dreihundertmillionen Hemden. Von einem ungeheuren Ballen rollte der Stoff in die Nähmaschinen. Stoffschlangen umwandten den Bürger. Gefangen. Schulstunde: einer raucht zehn Zigaretten am Tag, dann raucht er im Jahr wieviel Zigaretten, also verraucher fünfzig Millionen Raucher sechsmal den Kölner Dom, wenn er aus Tabak wäre. Keetenheuve rauchte nicht. Entwischt! Er freute sich. Es kam die Wochenschau. Ein Minister übernahm eine Brücke. Er zerschnitt ein Band. Er stetzte über die Brücke. Andere Stelzer stelzten hinter dem Minister drein. Der Präsident besuchte die Ausstellung. Ein Kind begrüßte ihn. Unser Führer liebt die Kinder. Ein Minister reiste ab. Er wurde zum Zug gebracht. Ein Minister kam an. Er wurde abgeholt. Miss Loisach wurde gewählt. Bikini auf der Alm. Netter Hintern. Großer Atombombenpilz über der Wüste Nevada. Skirennen auf künstlichem Schnee am Strand von Florida. Wieder Bikinis. Großer Auftrieb. Noch nettere Hintern. In Korea: zwei ernst blickende Feinde treffen sich; sie gehen in ein Zelt; sie trennen sich wieder; der eine klettert ernst in einen Hubschrauber, der andere noch ernster in sein Auto. Schüsse. Bomben auf irgendeine Stadt. Schüsse. Bomben in einen Dschungel. Miss Makao wird gewählt. Bikini. Sehr netter chinesisch-portugiesischer Hintern. Der Sport versöhnt die Völker. Zwanzigtausend starren auf einen Ball. Es ist höchst langweilig. Aber dann holt das Teleobjektiv der Filmkamera einzelne Gesichter aus den Zwanzigtausend heraus: erschreckende Gesichter, verkrampfte Kinnladen, haßverzerrte Münder, Mordgier im Blick. Wollt ihr den totalen Krieg? ja ja ja. Keetenheuve beobachtete von seinem Sitz im verdunkelten Zuschauerraum die von den tückischen Fernrohrprojektiven aus ihrer Geborgenheit in der Masse und Anonymität grausam herausgerissenen und aller Fassung entblößten Gesichter, die nun vom Licht (nach Newton ein unwägbarer Stoff, der kalt und hochmütig über der gebundenen Materie schwebt) auf die Leinwand wie auf einen Seziertisch geworfen wurden, und er fürchtete sich. War dies des Menschen Antlitz? War so erschreckend des Zeitgenossen Gesicht? Wohin war man verschlagen, und welchem Zufall verdankte es Keetenheuve Pharisäer, daß nicht auch er verrührt war in diesen Brei der Zwanzigtausend (Minister saßen auf den Bänken und wurden vom Kameraauge erfaßt, Minister waren volksverbunden, sie waren es, oder sie taten so: hervorragende Mimiker) und mit verklemmten Kiefern den Ball verfolgte? Ihm klopfte das Herz hier nicht, sein Blut pulste nicht schneller, er empfand nicht die Wut: an die Kehle dem Schiedsrichter, schlägt den Hund, Schiebung, ein Elfmeter, kein Elfmeter, Pfiffe! Keetenheuve stand abseits. Er stand außerhalb des echten Spannungsfeldes dieser Versammlung der Zwanzigtausend. (...) Auf der Leinwand warb nun das Kino für das Kino; es wurden kurze Schnitte aus den konfektionierten Träumen des nächsten Programms gezeigt. Zwei alte Männer spielten Tennis. Es waren aber diese alten Knaben die jugendlichen Liebhaber des nächsten Films, neckisch in kurze Höschen gekleidet, und sie konnten leicht Keetenheuves ältere Brüder sein, denn schon als er noch halbwüchsig war, hatte Keetenheuve die Herren im Flimmerspiel agieren sehen. Sie waren aber nicht nur Tennisspieler, sie waren auch Gutsbesitzer, denn es war ein Zeitfilm, der hier angekündigt wurde erschütternd und auf-

wühlend, und die Herren Gutsbesitzer hatten alles verloren, jeglichen Besitz dem Sturm der Welt geopfert, nur das Gut war ihnen geblieben, Gutsschloß und Feld und Wald und der Tennisplatz und die kurzen feschen Hosen und selbstverständlich ein paar edle Pferde, um wieder für Deutschland zu reiten. Eine Tonbandstimme sprach: "Zwischen den verschworenen Freunden steht eine bezaubernde Frau. Wer wird sie erringen?" Eine Matrone tollte im Backfischkleid an das Netz. Großmütterchens Zeitvertreib, und alles spielte sich in der besten Gesellschaft ab, in einer Welt, die es so fein gar nicht mehr gab. Und Keetenheuve zweifelte, ob es diese feine Welt je gegeben hatte. Was war das? Was wurde hier gespielt? Eine beliebte deutsche Volksschriftstellerin nannte einen ihrer vielen Romane HIGHLIFE; sie oder ihr Verleger setzten den englischen Titel auf das deutsche Buch, und Millionen, die gar nicht wußten, was das Wort HIGHLIFE bedeutete, verschlangen den Band. HIGHLIFE - vornehme Welt, ein Zauberspruch, was war das, wer gehörte dazu? Korodin? Nein. Korodin war nicht Highlife. Der Kanzler? Auch er nicht. Der Bankier des Kanzlers? Der hätte solche Leute rausgeschmissen. Wer war Highlife denn? Gespenster waren es, Schatten. Die Schauspieler auf der Leinwand waren es, sie, die Highlife spielen sollten, waren auch die einzigen Vertreter dieser vornehmen Welt, sie und ein paar Reklamefiguren der Illustrierten und der Werbung, der Mann mit dem gepflegten Schnurrbart, der Sekt einschenkt in unnachahmlicher Würde, der Mann, der jedermanns Straßenbahnzigarette im Polodreß raucht, und der blaue Dunst schlängelt sich um den schönen Hals des Pferdes. Nie wird ein Mensch so den Sekt einschenken, nie wird jemand so auf dem Pferd sitzen, und warum sollte man es auch tun, - aber diese Gestalten waren echte Schattenkönige des Volkes. Ein zweiter Vorspann warb für einen Farbfilm. Die Tonbandstimme rief: "Amerika im Bürgerkrieg! Der heiße Süden, das Land der glühenden Seelen! Eine entzückende Frau zwischen zwei verschworenen Freunden!" Zwei verschworene Freunde und eine entzückende Frau, - das schien diesseits und jenseits des Ozeans eine fixe dramatische Idee der Drehbuchverfasser zu sein. Die entzückende Frau saß diesmal auf einem ungesattelten Mustang und ritt in drei Farben, daß Keetenheuve die Augen wehtaten. Die Freunde schlichen - auch sie in drei Farben - durch das Gehölz und schossen auf einander. Die Tonbandstimme kommentierte: "Tollkühne Männer!"(...) Jetzt kam das deutsche Lustspiel. Keetenheuve war erschöpft. Das Lustspiel flimmerte. Es war Gespensterspuk. Der Liebhaber verkleidete sich. Er ging als Dame aus. Nun gut, es gab Transvestiten. Aber Keetenheuve fand es nicht komisch. Der Transvestit setzte sich in eine Badewanne. Auch Transvestiten müssen mal baden. Was war daran komisch? Eine Dame überraschte den nun schicklich Nackten und nicht länger unschicklich Verkleideten in der Wanne. Man lachte neben Keetenheuve, man lachte vor und lachte hinter ihm. Warum lachten sie? Er verstand es nicht. Es erschreckte ihn. Er war ausgestoßen. Er war aus ihrem Gelächter ausgeschlossen. Er hatte nichts Komisches gesehen. Einen nackten Schauspieler. Eine dreimal geschiedene Dame, die den Schauspieler in der Badewanne fand. Das waren doch eher traurige als komische Vorfälle! Sie lachten aber rings um Keetenheuve. Sie lachten schallend. War Keetenheuve ein Ausländer? War er unter Menschen gereist, die anders weinten, an-

ders lachten, die anders waren als er? Vielleicht war er ein Ausländer des Gefühls, und das Gelächter aus der Dunkelheit, die ihn umgab, schlug schmerzhaft wie eine allzu kräftige Woge über ihn und drohte, ihn zu erstickern. Er tastete sich hinaus aus diesem Labyrinth. Er verließ eilig das Kino. Es war eine Flucht. Ariadne piepste hinter ihm drein: "Rechts halten! Zum Ausgang rechts halten!" Theseus auf der Flucht Minotaurus lebt. (Hervorhebungen im Original kursiv gedruckt)

S: Ich habe den Text kaum verstanden.

L: Umso besser.

+

S: Den Inhalt habe ich klar. Ein Mann erlebt ein Kinoprogramm: Werbung, Wochenschau, Programmvorschau, Spielfilm. Er wirkt sehr geschafft. Aber warum steht am Schluß: "Theseus auf der Flucht Minotaurus lebt"?

L: Besorge Dir am besten in der Stadtbibliothek das Buch "Die schönsten Sagen des Klassischen Altertums" von Gustav Schwab.

S: Haben Sie eigentlich alles in dem Text verstanden?

L: Nein.

+

S: Ist der Text aus der Literatur? Ich meine, kein Sachtext?

L: Wie kommst Du darauf?

S: Der Name Keetenheuve klingt so komisch. Und dann diese vielen Anspielungen, die man nicht versteht.

L: Findest Du den Text gut?

S: Ja...

L: Warum so zögernd?

S: Ich wollte doch wissen, wie es in der Bundesrepublik wirklich zugegangen ist.

L: Nimm einmal an, der Text wäre, wie Du vermutest, Literatur. Was dann?

S: Dann kann ich ihn für meinen Zweck vergessen.

L: Dann nimm einfach an, es sei ein Sachtext.

+

S: Ich habe den Text jetzt so gelesen, wie Sie es gesagt haben, wie ein Archäologe, der Scherben sammelt. Ich habe jetzt viel herausbekommen und kann das alles kaum ordnen. Auf jeden Fall ist sicher: der Text bezieht sich auf den Beginn der fünfziger Jahre - wegen der Erwähnung des Korea-Kriegs.

L: Du weißt also auch unabhängig vom Text schon einiges. Und was weiter?

S: Die Konsumgüter, für die geworben wird, sind aufschlußreich. Das sind ja schon fast wieder Luxusgüter. Und warum so viele Schönheitsmittel für die Frau? Eine Wochenschau gibt es ja heute nicht mehr. Wegen der "Tagesschau" im Fernsehen? Übrigens: daß Minister bei der Einweihung von Brücken anwesend sind, ist heute ja selten zu sehen. Das war wohl die Zeit des Wiederaufbaus, daß man so etwas so wichtig nahm. Heute sind wir, was den Ausbau der Autobahn angeht, ja eher kritisch.

L: Wie hattest Du anfangs gefragt?

+

S: Was haben Sie denn über die Zeit herausbekommen?

L: Wie eine Wochenschau damals funktioniert hat und wie heute die "Heute"-Sendung oder die "Tagesschau" funktioniert, nämlich als Collage.

S: Als Collage?

L: Ich bringe Dir morgen einen Aufsatz von Franz Mon über Collagetexte und Sprachcollagen mit. (1) In unserem Text werden in der Wiedergabe der Wochenschau z.B. Bikinis und Atombombenversuche unverbunden nebeneinander gestellt. Das war (und ist) also alles miteinander "vereinbar". Übrigens fanden Atombombenversuche auch auf den Bikini-Inseln im Stillen Ozean statt. Deshalb der Name des Badeanzugs. Man fand das - trotz Hiroshima - offenbar großartig. Ich erinnere mich jetzt auch an den damals gängigen Begriff "Atombusen". (2)

S: Und was noch?

L: Ist Dir die Wendung aufgefallen "um wieder für Deutschland zu reiten"? Da wird auf einen Film angespielt, der - mit Willy Birgel in der Hauptrolle - in der Nazi-Zeit gedreht worden ist, nach 1945 verboten war und 1953 wieder mit großem Erfolg gezeigt werden durfte. Da kommt für mich

prägnant zum Ausdruck, was auch sonst im Text angesprochen wird: die reaktionäre Ideologie.

S: Das haben Sie aber auch nicht alles aus dem Text!

L: Aber der Text hat mich neugierig gemacht, es herauszufinden.

S: Und was bedeuten die vielen Anspielungen auf die Nazi-Zeit?

L: Versuche sie einmal aus der Sicht von Keetenheuve zu lesen. Und dann erinnere Dich an Deine dritte Ausgangsfrage: "Gab es Alternativen?".

+

L: Ich habe eine gute Nachricht für Dich. Ich habe noch einen Text-Ausschnitt gefunden.

Die soziale Entwicklung. Tatsächlich hatte die von Erhard vertretene "Soziale Marktwirtschaft" der Bundesrepublik in der Nachkriegszeit große wirtschaftliche Erfolge gebracht. Industrialisierungsgrad und Produktivität der Wirtschaft hatten zugenommen, der allgemeine Lebensstandard der Bevölkerung war erheblich gestiegen. (...)

"Diese beträchtliche Steigerung des Sozialprodukts und der Einkommen hat die Lebenslage der Bevölkerung insgesamt wesentlich angehoben und eine kollektive (= hier: allgemeine) Verbesserung der Lebensverhältnisse aller Einkommensschichten herbeigeführt, die auch zur Ausbildung subjektiver Zufriedenheit mit den eigenen wirtschaftlichen Verhältnissen bei der Masse der Bevölkerung geführt hat ..."

Der kollektive Einkommensanstieg hat zu einer breiten Streuung von langfristigen Konsumgütern geführt. Fernsehgeräte, Kühlschränke und Waschmaschinen sind zu ubiquitären (= überall vorhandenen) Einrichtungsgegenständen des heutigen Haushalts geworden; ihr Besitz differenziert nicht mehr nach sozialen Schichten. Diese Gegenstände sind nicht bloßer Ausdruck von Prestigestreben oder Ergebnis von Werbesprüchen, sie repräsentieren faktische Teilhabe an Wohlstandsgütern ..."

(M.R. Lepsius: Sozialstruktur und soziale Schichtung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Löwenthal und Schwarz, a.a.O., S. 274)

Die deutliche Verbesserung der Lage des Landes und jedes einzelnen verdeckte vorerst die Gefahren, die ungleichmäßige Entwicklungen in der Wirtschafts- und Sozialstruktur für die Zukunft bedeuten konnten.

Die "Soziale Marktwirtschaft" hatte den wirtschaftlichen Aufschwung ermöglicht, zu dem auch die amerikanische Kapitalhilfe und die Arbeitskraft der DDR-Flüchtlinge wesentlich beigetragen hatten. Sie konnte jedoch den Anspruch auf soziale Gerechtigkeit nach Ansicht vieler nur unvollkommen erfüllen.

Bereits die Währungsreform hatte das gesparte Geld weitgehend gestrichen, Aktieninhaber jedoch bevorzugt und das Vorrats- und Anlagevermögen der Unternehmen unberührt gelassen. Anschließend konnten viele Investitionen "über den Preis finanziert" werden, da die freigegebenen Preise stiegen.

Steuererleichterungen vieler Art begünstigten weitere Investitionen und damit weitere Vermögensbildung der Unternehmungen. Sparprämien und Steuererleichterungen kamen zwar auch privaten Haushalten zugute, die Geld zum Sparen zurücklegen konnten. Das ließ die Lohnentwicklung jedoch nur in begrenztem Maße zu.

#### Einkommenschichtung der privaten Haushalte 1969

Monatliches Nettoeinkommen	Selbständige	Landwirte	Beamte	Ange-stellte	Arbeiter	Nichterwerbs-tätige
bis 600	2	4	--	1	3	38
600-1000	8	9	5	14	24	31
1000-1500	17	25	31	31	44	18
1500-2000	19	27	29	26	20	8
2000-2500	16	18	19	15	6	3
2500 und mehr	38	17	16	13	3	2

(M.R. Lepsius, a.a.O., S. 273)

Diesen Einkommens- und Vermögensunterschieden stehen andererseits große Erfolge im sozialen Bereich gegenüber, so z.B. die Eingliederung von über 7 Mio. Vertriebenen zwischen 1945 und 1950 und weiterer 3 Mio. Flüchtlinge bis 1961 oder die Einführung der "dynamischen Rente", die seit 1957 jeweils dem Lohnniveau entsprechend neu festgesetzt wird. Schon 1951 wurde die paritätische Mitbestimmung (d.h. die gleichberechtigte Vertretung der Aktionäre und Arbeitnehmer in der Betriebsführung) von CDU und SPD gemeinsam beschlossen; allerdings blieb das Mitbestimmungsgesetz auf die Betriebe des Bergbaus und der eisen- und stahlerzeugenden Industrie mit über 1000 Beschäftigten eingeschränkt.

Gegen Mitte der 60er Jahre deuteten sich wirtschaftliche Strukturschwierigkeiten an. Seit dem Mauerbau (vgl. S. 211 f.) entfiel der Zustrom ostdeutscher Fachkräfte. Die zunehmende Zahl von "Gastarbeitern" aus wenig entwickelten europäischen Ländern war ein unzureichender Ersatz. Ihre Eingliederung, vor allem die Eingliederung der nachreisenden zahlreichen Familienangehörigen in das deutsche Sozial- und Wirtschaftsleben, brachte neue Probleme. Der steigende Import von äußerst billigem Erdöl brachte den Kohlenbergbau des Ruhrgebiets in Schwierigkeiten. Das angestrebte Gleichgewicht von Vollbeschäftigung, Wirtschaftswachstum, Preisstabilität und Außenhandelsbeziehungen ließ sich immer schwerer halten.

S: Ein guter Text. Er klingt, als sei er aus einem Schulbuch entnommen, und ist doch sehr brisant.

L: Wieso?

S: Wegen der Einkommensunterschiede, wie sie hier klar werden. Und alles durch Zahlen belegt. Hier wird erkennbar, wie es zu den heutigen Unterschieden gekommen ist.

L: Bist Du Dir sicher, daß es sich nicht um einen literarischen Text handelt?

S: ?

L: Da steht z.B. ein Satz wie "Bereits die Währungsreform hatte das gesparte Geld weitgehend gestrichen, Aktieninhaber jedoch bevorzugt und das Vorrats- und Anlagevermögen der Unternehmungen unberührt gelassen." Ich finde, diese "Dame" wirkt sehr geheimnisvoll, fast wie in einem Roman: man erfährt nicht, wer sie ist.

+

L: Gibt es eigentlich Übereinstimmungen zwischen beiden Texten?

S: Ja. Auch der zweite Text nennt Konsumgüter: "Fernsehgeräte, Kühlschränke und Waschmaschinen". Aber er bringt sie zugleich auf den Begriff ("langfristige Konsumgüter") und ordnet ihre Nennung einem allgemeinen Gedanken unter.

L: Fehlen denn allgemeine Aussagen im ersten Text?

S: Nein. Da heißt es: "Keetenheuve saß, und er saß in der seiner Zeit gemäßen Haltung, er war Objekt, es wurde über ihn verfügt. Jetzt war er ein Objekt der Werbung."

L: Von Werbung ist ja auch im zweiten Text die Rede.

S: Aber auffällig unkritisch im Gegensatz zum ersten Text: "Diese Gegenstände sind nicht bloßer Ausdruck von Prestigestreben oder Ergebnis von Werbesprüchen, sie repräsentieren faktische Teilhabe an Wohlstandsgütern..."

+

L: Zwei abschließende Fragen zu den beiden Texten. Wodurch unterscheiden sie sich...

S: Und was noch?

L: ... was leisten sie zum Verständnis der Geschichte der Bundesrepublik?

S: Das sind schwer zu beantwortende Fragen.

L: Warum? Das Material ist doch sehr eingegrenzt.

S: Aber ist das nicht ein bißchen viel auf einmal gefragt?  
(...)



2. Unsere Gründe, die Durchführung einer Unterrichtseinheit zum Thema "Geschichten lesen - Geschichte verstehen" anzuregen.

Ist es möglich, mit den vorangestellten literarischen und geschichtlichen Materialien im Unterricht der Sek II so zu arbeiten, wie dies im Abschnitt 1 fiktiv dargestellt wurde? Handelt es sich dabei um ein Thema für den Deutschunterricht oder doch besser für den Geschichtsunterricht? Interessieren sich Schüler für eine solche Unterrichtseinheit und was kommt dabei heraus?

Nach dem in Abschnitt 1 gegebenen Einblick in die Materialien unserer Kurse wollen wir die gestellten Fragen so zu beantworten versuchen, daß trotz im Nachhinein unvermeidbarer Reflexionen und Modellierungen die Vielfalt unserer konkreten Erfahrungen aus sechs zum Thema durchgeführten Kursen erhalten und mitteilbar wird. Uns liegt nicht an der Darstellung eines perfekt erscheinenden und geschlossenen Unterrichtsmodells, sondern vielmehr an der Weitergabe von Unterrichtserfahrungen, die Deutsch- (und auch Geschichts-) Kollegen anregen mögen, eine solche Unterrichtseinheit selber auszuprobieren und weiterzuentwickeln.

Wir haben am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld sechs Kurse veranstaltet zum Thema "Geschichten lesen - Geschichte verstehen. Ein literatur-historischer Kurs zur BRD 1949 - 1982". Wir - das sind eine Geschichtslehrerin und zwei Deutschlehrer mit je zwei Kursen zum Thema, mit unterschiedlichen Voraussetzungen in unseren Kenntnissen und Lehrformen, mit im einzelnen spezifischen Schwerpunkten formaler und inhaltlicher Art. Auch die sechs Kursgruppen unterschieden sich in den Lernvoraussetzungen und Arbeitsformen erheblich: Teils handelte es sich um reine Anfängergruppen zu Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg (vergleichbar Klasse 11), teils um alters- und klassenstufengemischte Kurse mit einem großen Anteil von Kollegiaten, die in den Kursen Arbeiten für ihre Abschlußprüfung anfertigten (vergleichbar 13. Klasse bzw. Anfang des Grundstudiums).

Bei der Planung und Durchführung der Kurse verbanden uns Lehrende vier Leitideen, die in Form einer gemeinsamen zentralen Fragestellung und dreier didaktisch-methodischer Ideen den stabilen Kernbereich aller Kurse bildeten:

I. Unsere zentrale Fragestellung lautete: Was leistet die Lektüre literarischer Geschichten zum Verständnis der Geschichte der BRD? Uns interessierte bei dieser Fragestellung vor allem, ob der Zugang zur Geschichte durch die literarischen Geschichten bei den Lernenden ein neues Interesse und ein anderes Verstehen für die historischen Zusammenhänge als im herkömmlichen Geschichtsunterricht schafft und ob durch diesen Zugang zugleich die besondere Qualität der literarischen Texte erkennbar und genießbar wird.

II. Zu dieser zentralen Fragestellung hat uns eine Textsammlung angeregt, die allen Kursen als literarisches Material zugrundelag: der von Klaus

ROEHLER herausgegebene Band "Geschichten aus der Geschichte der BRD 1949-1979"; in dieser Sammlung von Geschichten ist auch der oben zitierte Textauszug aus W. KOEPPENS Roman "Das Treibhaus" enthalten. (3) Der Qualität der in diesem Band versammelten Texte schreiben wir in hohem Maße das positive Echo und den Erfolg unserer Kurse zu. Die ca. 50 Geschichten sind einerseits kurz, spannend und im Durchschnitt leicht lesbar, so daß das immerhin 400 Seiten starke Buch von fast allen Kollegiaten auch tatsächlich durchgelesen wurde; andererseits weisen die Geschichten so viel Zeitbezug und literarisch-ästhetische Besonderheiten auf, daß sie trotz des ersten Eindrucks ihrer schnellen Verständlichkeit den Leser zu interpretierenden Fragen und Untersuchungen auffordern. Dem ROEHLER-Band ist eine unkonventionelle, zur Diskussion anregende siebenseitige Zeittafel angefügt.

Diesem literarischen Material haben wir auf der geschichtlichen Seite diverse historische Quellen und Darstellungen gegenübergestellt, die zunächst sehr unterschiedlichen Fundorten entnommen waren (historischen Monografien der BRD, Ausstellungskatalogen, Bildbänden, Zeitungen und politischen Magazinen, Stadtarchiv u.a.). In den letzten Kursen haben wir unsere geschichtlichen Nachforschungen im wesentlichen auf verschiedene Schulgeschichtsbücher, wie das eingangs zitierte (4), eingegrenzt und damit die Interpretationsarbeit pointiert: Der begrenzten Sammlung literarischer Texte (ROEHLER) standen ähnlich begrenzte historiografische Texte gegenüber. (5) Die bewußt vorgenommene Begrenzung verschärfte den Vergleich und die Beurteilung der verschiedenen Textsorten.

III. Neben der Idee des solchermaßen didaktisch eingegrenzten Textmaterials hat eine zweite Idee sämtliche Kurse grundlegend bestimmt: Wir wollten weder die literarische noch die historische Textsorte zur didaktisch geschickt arrangierten Ergänzung der jeweils anderen Textsorte benutzen, sondern beide Textmaterialien nebeneinander stehen und sich in ihrer Wechselwirkung entfalten lassen. Wie in dem fiktiven Gespräch dargestellt, eröffnet das literarische und geschichtliche Textmaterial, gerade wenn es nicht mit - meist schnell durchschaubarer - Absicht angeordnet ist, vielfältige und sehr genau auf den Text bezogene Arbeitsweisen. Schon das einfache Vergleichen macht Beziehungen, Defizite, sprachliche und inhaltliche Besonderheiten der jeweiligen Textsorte in der je konkreten Textaussage deutlich. In einer späteren Kursphase konnten dann auch die literaturtheoretischen Unterschiede von fiktionalen und dokumentarischen Texten aufgrund vorangegangener eigener Anschauung reflektiert werden.

IV. Die dritte, allen Kursen gleichermaßen zugrundeliegende Idee war ein genau definiertes Verhältnis von gemeinsamer Plenumsarbeit und individueller Schwerpunktsetzung. Der ROEHLER-Band und die Begrenzung des geschichtlichen Materials förderten beides:

- im Plenum: gemeinsames exemplarisches Einarbeiten an 3-4 Texten (z.B. anhand des KOEPPEN-Textes), Erwerb historischen Überblickwissens und Übung

von Grundfertigkeiten im Umgang mit den verschiedenen Textsorten;  
- in Arbeitsgruppen bzw. einzeln: Festlegen eigener Interessenschwerpunkte und selbstgesteuerte Interpretation der gewählten Texte; danach Einbringen der Untersuchungsergebnisse ins Plenum.

Die gemeinsame Arbeit im Plenum und die individuelle Schwerpunktsetzung in den Kleingruppen konnten sinnvoll aufeinander bezogen werden: Die Themenbereiche der Geschichte der BRD und die Materialien wurden so begrenzt, daß der Zusammenhang der Kursarbeit und die für die Diskussion der Arbeitsergebnisse notwendige Übersicht gewahrt blieben (6); auf der anderen Seite boten gerade die literarischen Geschichten eine hinreichende und sehr anregende Vielfalt zur Entwicklung eigener Neigungen und Interessen.

Der stabile Kernbereich aller von uns veranstalteten Kurse bestand also aus:

- I. der zentralen Fragestellung: Was leistet die Lektüre literarischer Geschichten zum Verständnis der Geschichte der BRD?
- II. einem begrenzten literarischen und historischen Material, dem ROEHLER-Band und Schulgeschichtsbüchern;
- III. einer einfach definierten Methode, dem wechselseitigen und gleichberechtigten Vergleich von literarischem und historischem Material;
- IV. einer bestimmten Arbeitsform, der durch Vielfalt und Begrenzung möglichen Beziehung von Plenumsarbeit und individueller Schwerpunktsetzung.

Zur Weiterarbeit mit diesem stabilen Kernbereich möchten wir andere Deutsch- und Geschichtslehrer anregen. Im folgenden Abschnitt wollen wir versuchen, unsere über den Kernbereich hinausgehenden unterschiedlichen Kurserfahrungen aufzuarbeiten und mitzuteilen.

### 3. Struktur und Variationsmöglichkeiten der Unterrichtseinheit

Wenn in diesem Abschnitt von der Struktur, den Schwerpunkten und Variationsmöglichkeiten unserer Unterrichtseinheit gesprochen wird, dann muß von vornherein deutlich sein, daß es sich dabei um eine im Nachhinein vorgenommene Reflexion unserer im Detail sehr unterschiedlichen Kursabläufe und Unterrichtserfahrungen handelt. Im Vertrauen auf die didaktische Stärke des stabilen Kernbereichs haben wir in den Kursen verschiedene Schwerpunktsetzungen und Vorgehensweisen nicht nur zugelassen, sondern gefördert und erprobt. Damit wollten wir auf jeden Fall vermeiden, daß ein - bei jeder Wiederholung immer geschlossener werdendes - Unterrichtskonzept nicht mehr erlaubt, die "individuelle didaktische Situation" (7) zu entwickeln und Überraschungseffekte im Unterricht auszuhalten. Die Darstellung unserer Unterrichtseinheit soll daher so konkret sein, daß sie unsere wirklichen Unterrichtserfahrungen enthält, und zugleich so verallgemeinernd reflek-

tiert, daß sie nicht zur modellgetreuen Nachahmung, sondern zur offenen didaktischen Weiterentwicklung anregt.

Der zeitliche und inhaltliche Verlauf unserer Kurse läßt sich - zunächst im vergrößernden Durchschnitt betrachtet - in sechs Phasen gliedern:

Phase 1: Einstieg in das Kursthema anhand von drei Geschichten, die vom Lehrer ausgewählt sind und aufgrund ihrer literarischen und historischen Qualität zur Interpretationsarbeit motivieren (Schwerpunkt 1). (8)

Phase 2: Erwerb von Übersichtswissen: Lektüre sämtlicher Geschichten im ROEHLER-Band und summarische Kenntnisnahme der BRD-Geschichte z.B. anhand einer Diskussion und Ergänzung der Zeittafel im ROEHLER-Band (Schwerpunkte 1,2).

Phase 3: Nach Einigung über weitere im Plenum zu behandelnde literarische Geschichten Interpretation dieser Geschichten und der jeweils entsprechenden Teilgeschichte der BRD. In dieser Phase verstärkter Erwerb von Interpretationsfähigkeiten im praktischen Umgang mit den verschiedenen Textsorten (Schwerpunkte 1,2,3).

Phase 4: Reflexion der unterschiedlichen Form und Funktion von literarischen Geschichten und historischen Quellen und Darstellungen; Lektüre und Diskussion weniger literaturtheoretischer Texte zum Problem von Fiktion und Nichtfiktion (Schwerpunkt 3). (9)

Phase 5: Individuelle Schwerpunktsetzung, Arbeit in Kleingruppen oder einzeln an selbst gewählten literarischen Geschichten und historischen Themenbereichen, systematischer Vergleich der unterschiedlichen Textsorten. Anfertigen von Hausarbeiten, Referaten etc. (Schwerpunkte 1,2,3 z.T. auch 4).

Phase 6: Abschließende Reflexion der eigenen Geschichte und der eigenen Situation der Schüler. Die Schüler lernen sich als Teilhaber der Geschichte und der Gesellschaft der BRD begreifen; sie erforschen die eigene Familien- und Stadtgeschichte und stellen ihre eigenen Lebenserfahrungen in einer Geschichte dar (Schwerpunkt 4) .

Die sechs Phasen geben nur einen im Nacheinander rekonstruierten, idealen Verlauf unserer Kurse wieder; kein Kurs hat all diese Phasen vollständig und den Inhalten und Lernzielen jeder Phase entsprechend durchlaufen. Wir müssen also noch eine andere Darstellungsart einführen, um von unseren spezifischen Unterrichtserfahrungen berichten zu können. Die folgende Grafik versucht, um den als Kreis dargestellten Kernbereich der Kurse vier Schwerpunkte zu gruppieren, die sich mit unterschiedlichem Blickwinkel auf den

Kernbereich beziehen. Zugleich sind die vier Schwerpunkte so formuliert, daß ihnen auf den nachfolgenden Seiten ein großer Teil unserer spezifischen Unterrichtserfahrungen zugeordnet und in Form von Varianten beschrieben werden kann.

Aufriß der Unterrichtseinheit "Geschichten lesen - Geschichte verstehen"

Schwerpunkt 1: Geschichten

Variante a) exemplarisch

- Einstieg: Ausgewählte Geschichten, von Lehrer vorgegeben
- Vertiefung: Schüler bearbeiten von ihnen selbst ausgewählte Geschichten

Variante b) systematisch

- Einstieg: Schüler lesen und besprechen mehrere Geschichten
- Vertiefung: Überblick über die Kurzgeschichte in der BRD

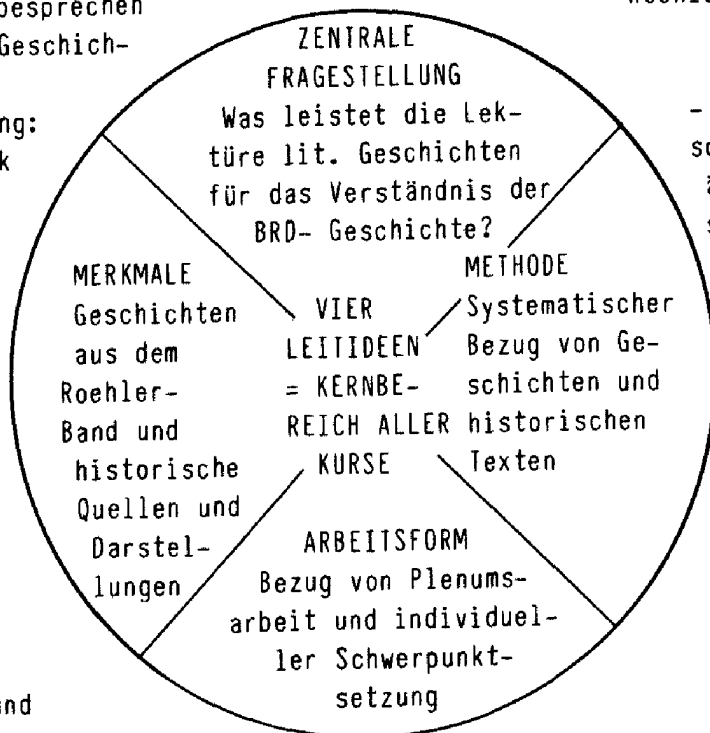
Schwerpunkt 2: "Geschichte"

Variante a) exemplarisch

- Schüler bearbeiten ausgewählte historische Themenbereiche (z. B. diejenigen, die in den von ihnen ausgesuchten Geschichten angesprochen werden)

Variante b) systematisch

- Einstieg: Zeittafel im Roehler-Band besprechen und ergänzen
- Vertiefung: Geschichtsbücher und ähnliches Material systematisch lesen und bearbeiten z.B. im Hinblick auf Fragen an die Geschichten)



Schwer-  
punkt 3:

Methoden und  
Theorie

- Vorübung: Interpretationslernen mit den verschiedenen Textsorten
- Mittelpunkt: Systematischer Vergleich von Form und Inhalt der fiktionalen und nichtfiktionalen Textsorten
- zusätzlich: Erarbeitung theoretischer Kenntnisse über den Charakter fiktionaler und nichtfiktionaler Texte (Literaturtheorie)

Schwerpunkt 4:  
Individualität  
des Schülers

Variante a) Bestimmung der  
eigenen historischen Situation des  
des Schülers

- Familiengeschichte
- Stadtgeschichte
- Regionalgeschichte

Variante b) Eine Geschichte  
schreiben und herausfinden in-  
wieweit dabei eigene Lebenser-  
fahrungen und die zeitgeschicht-  
liche Situation verarbeitet wer-  
den kann.

Die vier Schwerpunkte mit ihren unterschiedlichen Zielsetzungen und Arbeitsweisen lassen sich wie folgt skizzieren:

**SCHWERPUNKT 1:** Die Geschichten sind Ausgangs- und Mittelpunkt des Interesses; entsprechende historische Quellen und Darstellungen werden abhängig von den Geschichten gesucht und bearbeitet.

**Zielsetzungen:** Die Schüler lernen durch die Lektüre und Interpretation der Kurzgeschichten einen wichtigen Bereich der Literatur in der BRD kennen. Sie entwickeln die Fähigkeit, die literarischen Texte zu verstehen und die in ihnen enthaltenen Aussagen über die Geschichte der BRD herauszuarbeiten. Sie stellen Fragen zur historischen Entwicklung der BRD und beschaffen sich entsprechende historische Quellen und Darstellungen.

**Arbeitsweisen:**

Variante a) Exemplarische Lektüre

- Zum Einstieg begründet der Lehrer eine Auswahl von Geschichten, die es ermöglichen, sowohl die literarische Qualität der Geschichten zu erkennen als auch wichtige Etappen der BRD-Entwicklung zu skizzieren. Für diesen Zweck eignen sich aus dem ROEHLER-Band besonders die Geschichten : W. KOEPPEN: Das große deutsche Lustspiel, M.L. KASCHNITZ: Der Tag X, F. KUSZ: Medienkunde.

- Zur Vertiefung in einer späteren Kursphase wählen die Schüler literarische Texte, die sie besonders interessieren, selbst aus, bearbeiten sie ausführlich (Anleitung: Arbeitsblatt zur Interpretationsmethode u.ä.) und suchen dann historiografisches Material, das den geschichtlichen Hintergrund 'ihrer' Geschichte weiter erhellen kann (z.B. aus Geschichtsbüchern). Besonders häufig gewählt wurden folgende Geschichten: H. BÖLL, Geschäft ist Geschäft; H. DAIBER, Überall sitzen sie; A. ANDERSCH, Jesuskingdutschke; P.-P. ZAHL, Gutachten.

Variante b) Systematische Lektüre

- Zum Einstieg oder in der ersten Kurshälfte lesen alle Schüler alle Geschichten des ROEHLER-Bandes. Aufgrund dieses Überblicks begründen sie die Auswahl sie interessierender Geschichten für die weitere Kursarbeit und einigen sich im Kurs über die weitere Interpretation und Themenfestlegung.

- Die Kenntnis von Form und Inhalt der im ROEHLER-Band ver-

sammelten Texte wird zu einem literaturhistorischen Überblick über die Kurzgeschichte als wichtigem Teilbereich der Literatur in der BRD erweitert. Autoren, Stoff- und Motiventwicklung, die Entwicklung der Gattung und ihr Verhältnis zu anderen Gattungen, die politische Position und Funktion der Literatur u.ä. werden erarbeitet und mit der historischen Entwicklung der BRD konfrontiert.

**SCHWERPUNKT 2:** Die Geschichte der BRD wird im Überblick und in den wichtigsten Phasen erarbeitet. Die verschiedenen Textsorten werden vor allem als Quellen historischer Information benutzt.

**Zielsetzungen:** Die Schüler eignen sich die Geschichte der BRD als ihre eigene Vorgeschichte an. Sie lernen die Beziehungen der verschiedenen historischen Entwicklungsfaktoren (Politik, Ökonomie, soziokulturelle Verhältnisse) kennen und erschließen sich den Informationswert unterschiedlicher Textsorten für die historische Erkenntnis.

**Arbeitsweisen:**

Variante a) Arbeit an exemplarischen Bereichen der BRD-Geschichte

Die Schüler interessieren sich aufgrund ihrer Vorkenntnisse oder des vorherigen Kursverlaufs für besondere Bereiche der Entwicklung der BRD (z.B. Währungsreform, Wiederaufrüstung, Studentenbewegung, Verhältnis BRD - DDR, Status der Frauen). Abhängig vom historisch-gesellschaftlichen Interesse werden literarische Darstellungen zu den ausgewählten Themenbereichen gesucht und mit der dokumentarischen Literatur verglichen. - Nach unseren Erfahrungen ist es oft nicht leicht, passende Geschichten - auch außerhalb des ROEHLER-Bandes - zu finden; außerdem birgt diese Vorgehensweise die Gefahr, daß der Kurs in zwei wenig zusammenhängende Teile, einen Deutsch- und einen Geschichtsteil, zerfällt. Daher haben wir den im Schwerpunkt 1 dargestellten Weg vorgezogen, aus den behandelten Geschichten die Themen für den historischen Teil zu entwickeln (Themenbereiche s.u. S. 21 f).

Variante b) Systematischer Überblick über die Geschichte der BRD

- Zum Einstieg haben wir die Zeittafel aus dem ROEHLER-Band (Umfang 7 Seiten) benutzt. Diese Zeittafel ist so parteilich und unvollständig, daß sie zum Widerspruch und zur Ergänzung herausfordert. Eine solche Komplettierung kann z.B. durch ein einfaches Unterrichtsgespräch (mit gezielten Erkundungs-

aufträgen zu den unbekanntem Daten) stattfinden.

- Der historische Überblick kann vertieft werden durch die systematische Lektüre von Geschichtsbüchern für die Schule und ähnlichen nicht zu ausführlichen Darstellungen der BRD-Geschichte (Ausstellungskataloge, dokumentarisches Material aus Zeitungen und Zeitschriften etc.).

In Variante a) und b) wird deutlich, welche Bereiche der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung in der üblichen Darstellung der Geschichtsbücher enthalten sind und welche nur sehr oberflächlich oder gar nicht erwähnt werden. Die ergänzende und vertiefende Funktion der literarischen Darstellungen kann entsprechend themenbezogen definiert werden (z.B. zum Thema 'Bewältigung der NS-Vergangenheit' ).

**SCHWERPUNKT 3:** Die verschiedenen Texte zur Geschichte der BRD und das Interesse an dieser Geschichte werden zum Anlaß, methodisch bewußt interpretieren zu lernen. Dabei wird sowohl der verschiedene historische Informationsgehalt funktional verglichen als auch die sprachlich-formale Qualität der unterschiedlichen Textsorten theoretisch reflektiert.

**Zielsetzungen:** Die Schüler lernen den methodisch bewußten Gebrauch verschiedener Informationsquellen für die Erkenntnis historisch-gesellschaftlicher Zusammenhänge. Sie erkennen im praktischen Umgang und in der theoretischen Reflexion die spezifische Form und Aussage fiktionaler und nichtfiktionaler Texte. Sie relativieren die klischeehafte Vorstellung von dichterischer Erfindung und dokumentarischer Objektivität und definieren die eigene Wertschätzung der verschiedenen Textsorten.

**Arbeitsweisen:** - Im Kurs werden ständig verschiedene Textsorten interpretiert. Es empfiehlt sich daher, die Methoden der Textinterpretation bewußt zu machen und zu üben, und zwar sowohl bei den Kurzgeschichten (z.B. Inhaltsangabe, Feststellung von Anspielungen, besonderen literarischen Merkmalen etc.) als auch bei der historiografischen Literatur (Verstehen von Tabellen, Erkennen ideologischen Sprachgebrauchs etc.).

- Im Zentrum der Kursarbeit steht das Vergleichen von Form und Aussage des unterschiedlichen Textmaterials. Aus der Sicht der Schüler überwiegt meist zunächst das inhaltliche Interesse: Was steht in der Geschichte, was steht im Ge-



schichtsbuch? Erst bei der Arbeit mit den Texten kommen Fragen auf zur jeweils spezifischen Form der Texte, zu den Absichten der Verfasser und zu den Darstellungsgrenzen des jeweiligen Genres. Die Schüler gewinnen praktische Erfahrungen im Umgang mit den verschiedenen Texten; die Texte werden für die eigene gesellschaftliche Positionsbestimmung und Lebenspraxis der Schüler in jeweils spezifischen Funktionen bedeutungsvoll.

- Zusätzlich: Die Erfahrung der verschiedenen Formen und Funktionen der Textsorten kann durch eine literaturwissenschaftlich-theoretische Reflexion des unterschiedlichen Charakters fiktionaler und nichtfiktionaler Texte vertieft werden. Trotz der praktischen Erfahrungen im Vergleichen des verschiedenen Textmaterials hält sich bei den Schülern oft das Vorurteil, fiktionale Texte seien als "erfundene" Texte unwahr im Verhältnis zu dokumentarischen Darstellungen. Die literaturwissenschaftliche Analyse hilft, den Wahrheitsgehalt und die besonderen Aussagemöglichkeiten (Innenleben der dargestellten Personen) fiktionaler Texte bewußtzumachen und damit die eigenen Erfahrungen der Schüler zu präzisieren.

**SCHWERPUNKT 4:** Die Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler als Teilhaber an der Geschichte und Gesellschaft der BRD werden in der Kursarbeit berücksichtigt. Die Schüler begreifen sich als historische Subjekte und stellen ihre eigene Geschichte literarisch dar.

**Zielsetzungen:** Die Schüler eignen sich die Entwicklung der BRD nicht als ein isoliertes Bruchstück historischer Epochen an, sondern als ihre eigene Geschichte, die nicht nur in Texten, sondern auch bei Personen (Eltern, Lehrern) und in den gegenwärtigen sozioökonomischen Verhältnissen aufzufinden ist. Die Schüler erfahren damit ihre gesellschaftliche Umwelt als etwas Gewordenes und Veränderbares. Sie erfahren sich selbst als Produkte und Handelnde der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen und werden angeregt, ihre eigenen Erfahrungen schreibend festzuhalten und zu vermitteln.

**Arbeitsweisen:**

Variante a) Auf dem Hintergrund der vorherigen Kursarbeit zur Entwicklung der BRD klären die Schüler ihre eigene historische und gesellschaftliche Position. Ausgangspunkt kann ein ausführliches Kursgespräch zur heutigen Situation in der BRD und in der eigenen sozialen Umwelt sein. Die hier geäußerten Kennt-

nisse und Meinungen werden ergänzt und vertieft durch gezielte Nachfragen und Interviews bei lebenden Zeitzeugen (Verwandte, Lehrer, regionale Politiker, Gewerkschafter etc.). Die gewonnenen Informationen können durch Rollenspiele und Sketche (gespielte Interviews, Zeugenvernehmungen, Gespräche im Cafe, Laden, in der Familie) in gestalteter Form in den Kurs eingebracht und besprochen werden. Auch die Diskussion mit einem in der Region lebenden und schreibenden Autor vermittelt direkte Einsichten in die gegenwärtigen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur und regt zu eigenem Schreiben an.

Variante b) Die Schüler schreiben selbst eine Geschichte und reflektieren, wie sie dabei ihre eigenen Lebenserfahrungen und die eigene zeitgeschichtliche Situation verarbeiten. Dabei stellt die Konzipierung eines fiktionalen Geschehens hohe Anforderungen; es hat sich als hilfreich erwiesen, die Aufgabe zu stellen, lediglich ein Szenarium für eine Kurzgeschichte zu entwerfen (Beschreibung der Personen, des Ortes, der Zeit, des Handlungsablaufs). Daraus hat sich sehr oft eine komplette Geschichte entwickelt. Häufig schreiben die Schüler zunächst auch nur Berichte oder Reportagen in der Ich-Form. Erstaunlich oft zeigt sich, daß viele Schüler regelmäßig privat Texte schreiben und durch den Kurs ermutigt werden, sie mitzubringen und vorzulesen.

#### 4. Kurze Ortsbestimmung der Unterrichtseinheit in der gegenwärtigen Reflexion und Praxis des Deutschunterrichts

Die vorgestellte Unterrichtseinheit haben wir am Oberstufen-Kolleg Bielefeld im Ergänzungsunterricht durchgeführt, einer interdisziplinär angelegten Unterrichtsart, in der in unserem Fall keine eindeutige Zuweisung zum Fach Deutsch oder Geschichte notwendig war. Auch die konzeptionelle Entwicklung und Reflexion der Kurse verlief interdisziplinär, indem wir uns - mit je zwei Deutsch- und Geschichtskompetenzen - mehrfach außerhalb der Unterrichtszeit trafen und die Kursarbeit vor- und nachbereiten. Die Kurse selbst haben wir dann allerdings jeder einzeln veranstaltet und uns aufgrund der gemeinsamen Vorbereitung zugetraut, den Part des jeweils anderen Fachs mitzuübernehmen. Diese Erfahrung ermutigt uns auch, Lehrende aus anderen Schulen zu einer solchen Zusammenarbeit in einem Unterrichtsprojekt zwischen den Fächern Deutsch und Geschichte anzuregen, gerade weil sich die Zusammenarbeit auf die gemeinsame Kursvorbereitung beschränken ließ und nicht - institutionell meist schwer durchsetzbar - eine Blockung von

Deutsch- und Geschichtskurs oder ein Team-teaching erfordert. Zwar ergibt sich bei der Übernahme unserer Unterrichtseinheit in das Fach Deutsch oder Geschichte sicherlich eine Akzentverschiebung zugunsten des jeweiligen Faches, die aber nach unseren Erfahrungen den Kernbereich unserer Kurskonzeption nicht in Frage stellt.

Im Rahmen dieser Veröffentlichung, die sich an Deutschlehrer wendet, wollen wir abschließend auf zwei zentrale Einwände einzugehen versuchen, die aus deutschdidaktischer Sicht gegen die Fragestellung, die Methode und das literarische Material unserer Unterrichtseinheit erhoben werden können:

Einwand 1: Kurzgeschichten gehören in die Sek. I. Für die formal, inhaltlich und geschichtlich anspruchsvollere Interpretationsarbeit in der Sek. II bieten die Kurzgeschichten zu wenig.

Einwand 2: Nimmt man die zentrale Fragestellung ernst, gehört die Unterrichtseinheit in den Geschichtsunterricht. Die literarischen Texte werden lediglich als Quellen ausgebeutet, um etwas über die Wirklichkeit in der BRD zu erfahren, und damit als literarische Texte mißbraucht.

Zum ersten Einwand: Eine Durchsicht der didaktischen Literatur, die seit Ende der fünfziger Jahre die Behandlung der Kurzprosa im Deutschunterricht reflektiert, ergibt einen merkwürdigen Befund: Mit ganz wenigen Ausnahmen bleibt der Umgang mit der Kurzprosa - insbesondere mit ihrer Hauptform, der Kurzgeschichte - der Sek. I vorbehalten. (10) Der für den Deutschunterricht an sich vorteilhafte Umstand, daß Kurzgeschichten schon in den Klassen 7-10 gelesen werden können, hat offenbar dazu verführt, ihre Behandlung auf die Sek. I einzuschränken und sie für die Sek. II ganz aus dem Blick zu verlieren. In der Folge wurden tatsächlich für den Deutschunterricht vornehmlich solche Kurzgeschichten ausgewählt, die dem formalen und inhaltlichen Interpretationsniveau der Sek. I entsprechen, oder es wurden anspruchsvolle Geschichten durch die mitgelieferten Interpretationshilfen und Handreichungen so zurechtgeschnitten, daß sie sich - wie selbstverständlich - dem Niveau der Textanalyse der Mittelstufe anpassen.

Dieser 'literaturdidaktischen Infantilisierung' der Kurzprosa-Lektüre möchten wir eine Konzeption entgegenstellen, die den Umgang mit der Kurzprosa auf die Sek. II und die Tertiärstufe ausdehnt, und zwar im Rahmen einer übergreifenden Fragestellung, auf der Grundlage literarisch und inhaltlich anspruchsvoller Texte und unter systematischem und wechselseitigem Bezug auf historische Quellen und Darstellungen. Wir wollen die Kurzprosa der letzten 30 Jahre, die Martin GREGOR-DELLIN eine "Blütezeit der kurzen Prosa" genannt hat, in dem ihr gebührenden Rang ernstnehmen. Dazu gehört vor allem, die Kurzgeschichten nicht isoliert auf ihre Aussagen zu allgemein-menschlichen Problemen zu befragen, sondern sie als Genre in ihrer of-

fensichtlichen Affinität zu zeitbezogenen Gegenständen und Problemen wahrzunehmen und zu analysieren. Nicht zufällig nennt ein Literaturwissenschaftler wie M. DURZAK seine Sammlung von Kurzgeschichten der Gegenwart "Erzählte Zeit" und entwirft seine literaturhistorische Darstellung der deutschen Kurzgeschichte als Explikation der Zeitgeschichte in der Kurzgeschichte:

"Was für ein außerordentlich feiner Seismograph geschichtlicher und sozialer Vorgänge die Kurzgeschichte zu sein vermag, werden die Kapitel im folgenden erweisen, in denen die Geschichte der deutschen Kurzgeschichte durchsichtig wird auf jene andere Geschichte hin, die sich im politischen und sozialen Umfeld der letzten vierzig Jahre in einem hektischen, zwischen Verblendung und Zerknirschung, zwischen Hochflug und Absturz eingespannten Auf und Ab konkretisiert hat und die hier, in diesen Texten, jene Gedächtnissignatur erhalten hat, die unser Bewußtsein und unsere Auffassung dieser Geschichte möglicherweise in der Zukunft mitbestimmen wird. " (11)

Zum zweiten Einwand: Mit M. DURZAK haben wir schon eine Teilantwort auf den zweiten Einwand gegen unsere Unterrichtseinheit gegeben: Die Behandlung der deutschen Kurzprosa nach 1945 gestattet nicht nur, sondern fordert aufgrund der literarischen Qualität der Texte eine sorgfältige historische Interpretation, die nicht durch die isolierende Reduktion auf das Allgemein-Menschliche übersprungen werden darf. Der Bezug zur Zeitgeschichte, den die Behandlung der Kurzgeschichten in der Sek. I meist ausklammert, wird hier zur unabdingbaren Voraussetzung des Verstehens.

Auf den Vorwurf, mit dem Lernziel 'Geschichte verstehen' würde das Verständnis der Geschichten als literarischer Texte unzulässig eingeengt, möchten wir mit einer wiederholt gemachten Unterrichtserfahrung antworten. Die Kollegiaten waren tatsächlich am Anfang der Kurse oft an einem Zugewinn ihres Wissens über die Geschichte der BRD interessiert und empfanden daher die ästhetische Komplexität und Verschlüsselung vieler Geschichten eher als Hindernis denn als Vorteil für ihr Erkenntnisinteresse. Eben dieser Widerstand, den die Geschichten einem rein an Informationen interessierten Lesen entgegensetzen, wurde dann aber zum Anstoß für die bewußte und sorgfältige Reflexion sprachlicher und ästhetischer Phänomene im Vergleich der verschiedenen Textsorten. Im glücklichsten Fall hatte diese Reflexion zum Ergebnis, daß die Erkenntnis der ästhetischen Überstrukturierung der Texte das Bewußtsein ihrer historischen Aussagemöglichkeiten noch vertiefte und erweiterte.

Damit dürfte schon deutlich geworden sein, daß wir die literarischen Geschichten gerade nicht als ausschließlich historisches Quellenmaterial ausgebeutet haben. Vielmehr haben wir die Texte nicht allein als "Spiegel" gesellschaftlicher Verhältnisse und Entwicklungen gelesen, sondern uns bewußt gemacht, daß diese "Spiegel" selbst ein Produkt historisch bedingter Subjektivität sind. Anders ausgedrückt: uns interessierte zugleich die Frage,

in welchem Maße der thematische Ausschnitt, die Tendenz und ästhetische Formung der gesellschaftlichen Realität der BRD ein historisches Phänomen sind, das den Autor an eine bestimmte Zeitsituation und die mit ihr gegebene Perspektive bindet. Ist es ein Zufall, daß die Nachkriegsautoren vor allem Außenseiter schildern, die an der Erinnerung der Nazi-Zeit und an der Konfrontation mit der rasch sich entfaltenden Wohlstandsgesellschaft scheitern und dem Leser kaum das Gefühl vermitteln, der Autor verbände mit dem geschilderten Leiden eine tragende politische Perspektive? (12) Und ist es ein Zufall, daß die Autoren in der Zeit des sog. Wirtschaftswunders vor allem zum Mittel der Satire und Karikatur greifen, wiederum ohne einen Hinweis darauf, wie die Negation der Negation in eine praktische Alternative münden könnte? Wir haben die Geschichten als ästhetische Modelle gelesen, in denen nicht allein die gesellschaftliche Wirklichkeit der BRD eingefangen ist, sondern in denen sich zugleich die Historizität des Beobachters offenbart, die nicht minder dazu beiträgt, die Geschichte der BRD zu verstehen.

##### 5. Ergebnisse unserer Unterrichtseinheit

Das positive Echo, das unsere Kurse bei den Kollegiaten hervorgerufen haben, erklären wir uns zu einem großen Teil aus dem Interesse an dem gewählten Geschichtsausschnitt, der Entwicklung der BRD, aus der oben geschilderten Qualität der von ROEHLER gesammelten Geschichten, aus der Methode des wiederholten Vergleichs der verschiedenen Textsorten und aus den sinnvollen Möglichkeiten individueller Schwerpunktsetzung. Bestimmend war aber sicher die Erfahrung, daß die Kurse die Geschichte der BRD als von Menschen erlebte und gestaltete Geschichte wahrzunehmen erlaubten, eine Geschichte, die ja zugleich die unmittelbare Vorgeschichte unserer eigenen Lebenssituation heute darstellt. Geschichte wurde also vornehmlich nicht als Makrostruktur der bundesrepublikanischen Wirklichkeit in historisch-systematischer Weise vermittelt, sondern sie wurde vor allem in ihren Beziehungen und Auswirkungen auf die Mikrostruktur, auf die 'Biographien' (13) der in der BRD lebenden Menschen, untersucht.

Ein solches Geschichtsverständnis eröffnet den Blick für andere Erfahrungsbereiche als die der herrschenden Geschichtsdarstellung und -vermittlung. Indem die Autoren der von ROEHLER ausgewählten Geschichten eine Beziehung zwischen der allgemeinen Geschichte, ihren Ereignissen, Institutionen und Daten, und der persönlichen Betroffenheit einzelner Menschen herstellen, werden 'historische Themen' sichtbar, die die Eingebundenheit der Mikrowelt der Alltagserfahrung in die historischen Makrostrukturen aufzeigen; solche Themen sind z.B.:

- die Auseinandersetzung der westdeutschen Bevölkerung mit der NS-Vergangenheit (Verdrängung, Kontinuität, Protest);
- die psychischen Ursachen und Folgen des sog. Wirtschaftswunders;

- Anpassung und Widerstand gegen die restaurativen Tendenzen in den Bereichen Staat, Kirche, Wiederbewaffnung;
- die Legitimationskrise der BRD Ende der sechziger Jahre und die Studentenbewegung;
- Alltagsleben in der kapitalistischen Gesellschaft (Unternehmer, Fabrikarbeit, Arbeitslosigkeit);
- Ideologie und Wirkung der Medien bzw. der Unterhaltungsindustrie in Westdeutschland;
- Antiterrorgesetzgebung und allgegenwärtige Überwachung: Verlust des Privaten.

Schon diese unvollständige Liste offenbart eine - auch didaktisch - überaus wichtige Eigenschaft der von den literarischen Geschichten aus gesehenen Geschichte: Die Kurzprosatexte sind gegenüber der BRD-Wirklichkeit deutlich kritischer als - selbst kritische - Texte in Geschichtsbüchern und den meisten anderen Geschichtsdarstellungen. Man kann behaupten, in den Geschichten sei ein Stück verschütteter nonkonformistischer und radikaler Opposition aufgehoben, und zwar in einer Weise, die diese Opposition aus der Sicht betroffener und handelnder Menschen verständlich macht.

Dieser Charakter der literarischen Texte hat bei den Kollegiaten das Interesse für die Geschichte und die Geschichten geweckt, hat eine ausführliche formale und inhaltliche Vergleichsarbeit zwischen den verschiedenen Texten herausgefordert, hat zu persönlicher Identifikation und zu teilweise heftigen Kontroversen über die gesellschaftliche Entwicklung in der BRD geführt. Die Geschichte der BRD wurde durch die Lektüre der Geschichten zu unserer Geschichte - und dies verbunden mit subjektiver Betroffenheit als auch mit reflektierter kritischer Auseinandersetzung. Mit großem Interesse würden wir hören, welche Erfahrungen Kollegen mit dem dargestellten Thema gemacht haben bzw. machen.

(Hans Kroeger, Helga Schuler-Jung, Jörn Stückrath, Oberstufenkolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld, Universitätsstraße 23, 4800 Bielefeld 1)

#### Anmerkungen

(1) Franz MON: Collagetexte und Sprachcollagen. In: F.M.: Texte über Texte. Neuwied 1970, S. 116-135.

(2) Vgl. Bikini. Die fünfziger Jahre. Kalter Krieg und Capri-Sonne. Fotos-Texte-Comics-Analysen. Berlin 1981.

(3) Klaus ROEHLER (Hrsg.): Geschichten aus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 1949-1979. Neuwied 1980. (= Sammlung Luchterhand 300).

(4) Wolfgang HUG u.a.: Geschichtliche Weltkunde. Bd. 3. Frankfurt/M. 1976.

- (5) Eine weitere Funktion dieses Ausgehens von Schulgeschichtsbüchern: Von ihnen aus ließ sich gestuft weiteres Material heranziehen, dessen Besonderheit den Schülern im Vergleich klarer und dessen Fülle damit überschaubarer wurde. Beispiel einer solchen Reihe: (1) Schulgeschichtsbuch, vgl. Anm. 4; (2) eine Sozialkunde mit sozialpsychologischen Aussagen zum Konsumverhalten, Wohnstil etc. Vgl. Dieter CLAESSENS u.a., Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland. 6. Aufl. Düsseldorf 1973. (3) Dokumente und Berichte zum Alltagsleben, vgl. den in Anm. 2 genannten Band.
- (6) Jeder Ausweitung des literarischen Materials auf andere Gattungen und Genres hätte die Übersicht erheblich eingeschränkt.
- (7) Peter HEINTEL: Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung. Klagenfurt 1978, S. 66 ff).
- (8) Die angeführten Schwerpunkte 1 bis 4 werden auf den Seiten 14 ff dargestellt.
- (9) Vgl. Peter SCHAARSCHMIDT (Hrsg.): Fiktionale und nichtfiktionale Texte desselben Autors. Stuttgart 1974 (= Reclams Arbeitstexte für den Unterricht). Hans-Werner LUDWIG (Hrsg.): Arbeitsbuch Romananalyse. Tübingen 1982 (= Literaturwissenschaft im Grundstudium 12). Jürgen LANDWEHR: Fiktion und Nichtfiktion. In: Literaturwissenschaft. Grundkurs 1. Reinbek 1981. (rororo 6276).
- (10) Beispiele: Reiner FRIEDRICHS: Unterrichtsmodelle moderner Kurzgeschichten in der Sekundarstufe I. München 1979 (=Harms Pädagogische Reihe). Wolfgang SALZMANN: Stundenblätter. Kurzgeschichten für die Klassen 8/9. Stuttgart 1982.
- (11) Erzählte Zeit. 50 deutsche Kurzgeschichten der Gegenwart. Stuttgart 1982. (= Reclams Universal-Bibliothek 9996). Manfred DURZAK: Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Stuttgart 1980, S. 309.
- (12) Gedacht ist u.a. an Bölls Ansichten eines Clowns.
- (13) Peter L. BERGER, Brigitte BERGER: Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie - entwickelt an der Alltagserfahrung. Reinbek 1980. (= rororo 6955). Diese Vorgehensweise korrespondiert mit dem sozialpsychologisch-anthropologischen Ansatz, den z.B. Thomas NIPPERDEY vorstellt in: Die anthropologische Dimension der Geschichtswissenschaft. In: Gerhard SCHULZ (Hrsg.): Geschichte heute. Positionen, Tendenzen und Probleme. Göttingen 1973, S. 225-255.