

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte = Revue suisse d'histoire religieuse et culturelle = Rivista svizzera di storia religiosa e culturale

Herausgeber: Vereinigung für Schweizerische Kirchengeschichte

Band: 117 (2023)

Artikel: Der christliche Abendlanddiskurs als Topos im Geschichtsunterricht der frühen Bundesrepublik : ein Beitrag zur Disziplingeschichte der Geschichtsdidaktik

Autor: Britsche, Frank

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1053228>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Der christliche Abendlanddiskurs als Topos im Geschichtsunterricht der frühen Bundesrepublik – ein Beitrag zur Disziplingeschichte der Geschichtsdidaktik*

Frank Britsche

Hinsichtlich geschichtspädagogischer Positionen nach Ende der alliierten Besatzungspolitik in Westdeutschland zeigt sich ein dominanter Europa-Abendland-Bezug als narrative Sinndeutungsfolie und Referenzofferte für den Geschichtsunterricht, der bereits zwischen 1945 und 1949 den Diskurs dominierte.¹ Die Möglichkeit indes, sich nach dem Ende der Besatzungszeit 1949 (weiterhin) zu behaupten, «hatten nur jene geschichtsdidaktischen Konzeptionen, die einen festen organisatorischen Rückhalt besaßen und die zugleich dem politischen Klima der entstehenden Bundesrepublik entsprachen», so Horst Kuss.² Dies wird im Folgenden genauer betrachtet und überprüft. Dabei soll auch nach möglichen Gründen und Zeitumständen gefragt werden sowie nach der Einordnung in den Diskurs der Zeit. Dazu werden Erinnerungsnarrative zum christlichen Abendlandbezug in Richtlinien, Lehrplänen und konzeptionellen Annahmen für den Geschichtsunterricht ebenso analysiert wie die Personen, welche die Erinnerungsnarrative distribuierten.

* Bei dem vorliegenden Konferenzbeitrag handelt es sich um eine gekürzte Version des Beitrags von Frank Britsche, *Der christlich-europäische Abendlanddiskurs als geschichtsdidaktischer Ansatz für den Geschichtsunterricht in der frühen Bundesrepublik*, in: Franziska Metzger/Heinz Sproll (Hg.), *Abendlanddiskurse und Erinnerungsräume Europas im 19. und 20. Jahrhundert*, Köln 2022, 207–224. Wiederverwendung mit Genehmigung der Brill Deutschland GmbH, Vandenhoeck & Ruprecht (August 2022).

¹ Zum zeittypischen Stand der Begriffsdiskussion zu «Europa» siehe: Rolf-Joachim Sattler, *Die Französische Revolution in europäischen Schulbüchern. Eine vergleichende Schulbuchanalyse*, Braunschweig 1959, 17. Siehe darin auch die Ausführungen zu «Elementen eines europäischen Geschichtsbildes» (S. 13–22).

² Horst Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49–1990). Eine Bilanz*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 45 (1994), 735–758, hier 740.

Vorbemerkungen zum Stand der Forschung

Die Erforschung konzeptioneller Ansätze des pädagogischen und didaktischen Diskurses zum Geschichtsunterricht der frühen Bundesrepublik stellt noch immer ein Desiderat dar. Obgleich Einzelstudien vorliegen, darunter prosopografische Erkundungen, ist das diskursanalytische Feld (Bourdieu) mit Fokus auf zeittypische Denkmuster sowie Narrativkonstruktionen und personale Netzwerke noch immer nicht so bestellt, wie es das Erkenntnisinteresse fordert.³ Dies liegt darin begründet, dass sich die geschichtspädagogische Fachdidaktik ab 1945 neu konstituierte, dabei zum Teil an Strukturen der Weimarer Zeit anknüpfte, beispielsweise durch die Verbandsstruktur der Geschichtslehrkräfte. Als eigene akademische Disziplin erlangte die Geschichtsdidaktik seit den 1970er Jahren an den Universitäten Präsenz, weshalb sie oft erst seitdem vermehrt in den diskursanalytischen Blick genommen wurde, denn es sind konkrete Akteure/-innen als universitäre Geschichtsdidaktiker/-innen auszumachen, die publizistisch in Erscheinung traten und zudem an öffentlichen Debatten partizipierten, wie die 1973 gegründete Konferenz für Geschichtsdidaktik. Weitgehend ist seither der geschichtsdidaktische (Binnen-)Diskurs durch diesen Teilnehmerkreis formal prädominiert, was zu erklären vermag, weshalb die Disziplingeschichte ab den 1970er Jahren weit besser erforscht ist als in den Jahrzehnten vor der akademischen Konstituierung, insbesondere den frühen Jahren der Bundesrepublik. Diese fanden in der Forschung weit weniger Beachtung, was hauptsächlich auch daran liegt, dass das «soziale Feld» der *scientific community* weit disparater ist – als Diskursteilnehmende wären neben prominenten Historikern/-innen und Pädagogen/-innen auch Ministerialbeamte, Unterrichtsausbildner, Lehrkräfte, Schulbuchautoren und Zeitschriftenredakteure zu integrieren.⁴

Nicht wenige ältere Studien zur historischen Pädagogik folgten methodisch teils einem bestimmten Verständnis von Lehrplanexegese und Schulbuchnarrationen, ohne deren komplexen Entstehungsprozess, deren personelle Einwirkungen

³ Das Interesse an der Erforschung der eigenen Disziplin zeigt sich durch rezente Publikationen (hervorzuheben sind u.a. die Reihe *Vergangenheit und Gegenwart* von Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß sowie die Studien von Thomas Sandkühler), aber auch durch die Konstituierung eines eigenen Arbeitskreises «Disziplingeschichte(n)» innerhalb der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) im Juni 2021. Zu aktuellen forschungsmethodischen Überlegungen siehe: Christian Heuer, Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis ‹der› Geschichtsdidaktik, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 32/2 (2021), 35–55.

⁴ Prosopografische Befunde für die Generation der zwischen 1928–1947 geborenen «Geschichtsdidaktiker der Bundesrepublik» wurden jüngst von Thomas Sandkühler vorgelegt. Vgl. Thomas Sandkühler, Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, Göttingen 2014.

und Handlungsspielräume einzubeziehen.⁵ Es geht daher im Folgenden also nicht um normativ-curriculare Vorgaben in einer chronologischen Skizze, sondern um eine Annäherung an den westdeutschen fachdidaktischen Diskurs der 1950er Jahre, einer Zeit, die bislang wenig Beachtung fand und manchem Geschichtsdidaktiker historisierend als Phase relativer «Eintönigkeit» erscheint.⁶

Wenngleich sich vorliegende Erkundungen mit konzeptionellen Skizzen auch zu einzelnen Protagonisten/-innen wie Friedrich Walburg, Anna Mosolf, Ernst Wilmanns, und Felix Messerschmid befassen, nehmen sie nicht selten einen eklektizistischen Blick ein.⁷ Der Erwartungshorizont der Untersuchungen reicht selten über die Koordinaten der «modernen Geschichtsdidaktik» hinaus – mit den entsprechenden Annahmen zu geschichtsdidaktischen Begriffen und Theorien heutiger Diskurse, die als Analysekategorien mitunter angewandt werden.

Eine vergleichende Perspektive und eine Abmessung des diskursanalytischen Feldes verspricht sozusagen einen höheren Erkenntnisgewinn,⁸ um die Narrativkonstruktionen und Denkfiguren in ihrem Bestimmungskontext der Zeit bewerten zu können. Dies ermöglicht, eine darüber hinausgehende Anschlussfähigkeit der Befunde in eine Disziplingeschichte der Geschichtsdidaktik einordnen zu können.

Zum historisch-politischen Zeitgeist der frühen Bundesrepublik

Die Europa-Abendland-Diskussion im geschichtspädagogischen Sinne in der frühen Bundesrepublik war dabei zunächst keineswegs auf konservative Kreise begrenzt, sondern für eine breite gesellschaftliche Mitte akzeptabel.⁹ Walter Dirks und andere linke Intellektuelle begeisterten sich dafür, denn «darin steckte für viele die Hoffnung, die sie mit der Idee ‹Europa› verbanden und die Frieden und Aussöhnung im politischen Bereich versprach – und damit für unterschiedliche

⁵ Karin Herbst, Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus, Hannover 1977.

⁶ Ulrich Mayer, Der Neuauftakt des Geschichtsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (1945–1953), in: Paul Leidinger/Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Stuttgart 1988, 142–153, hier 150.

⁷ Davon abzugrenzen sind die wenigen umfassenden wissenschaftsbiografischen Arbeiten, beispielsweise zu Georg Eckert. Vgl. Heike Christina Mätzing, Georg Eckert (1912–1974). Von Anpassung, Widerstand und Völkerverständigung, Bonn 2018.

⁸ Vgl. Christian Heuer/Manfred Seidenfuß/Wolfgang Hasberg, Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik – Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 19 (2020), 73–89.

⁹ Zum Begriff «Abendland» siehe: Richard Faber, *Abendland. Ein politischer Kampfbegriff*, Hamburg ³2020.

politische und konfessionelle Lager attraktiv war», so Dietmar Süß.¹⁰ Die «christlich-abendländische Kultur», auf die sich in den 1950er Jahren vor allem konservative Politiker/-innen beriefen, entstammt einem Amalgam verschiedener geistesgeschichtlicher Ideen und miteinander verwobener Narrative, das seinen Ursprung im 19. Jahrhundert hatte und eine historische Einheit von Antike, Christentum und Abendland, von Religion, Kultur und Bildung beschwor.¹¹ Das «Abendland» avancierte zum Gegenbegriff des zeittypisch gebrauchten, jedoch an ältere Wahrnehmungs- und Abwertungsmuster anknüpfenden Begriffs der «Amerikanisierung», verbunden mit dem Topos kultureller Leere und der Reduktion auf Konsum.¹² Folglich galt die «Rückkehr in die abendländische Kulturgemeinschaft» in Deutschland als eine Art rettende Schlussfolgerung aus der Ungeistigkeit des Dritten Reiches, «verbunden mit der Rückbesinnung auf das Religiöse – eine regelrechte Rechristianisierungsbewegung, in der sich das enorme Bedürfnis nach überzeitlicher Orientierung und Werten manifestierte», so Ulrich Herbert.¹³

In Verbindung mit den politischen Zielen der Regierung Konrad Adenauers, der Westbindung und Westintegration, schien der Wertediskurs des christlichen Abendlandes zudem prädestiniert zur politischen Selbst-Positionierung, zur Abgrenzung gegen das «östliche Europa» mit dem zeittypisch heraufbeschworenen «Schreckgespenst des Bolschewismus» sowie zum adäquaten Umgang mit der realen Bedrohung durch innere und äußere Feinde der jungen parlamentarischen Demokratie im Westen Deutschlands. Der hybride Terminus des «Abendlandes» stand zugleich für eine Basisideologie des Kalten Krieges, denn die Orientierung am Narrativ des Abendlandes enthielt in den Positionen nicht weniger Historiker/-innen «das Gedenken an jene Bestandteile der jahrhundertealten Gemeinschaft, die ihr heute durch die Sowjetisierung hinter dem eisernen Vorhang entfremdet erscheinen.» «Zugleich bringt er zum Bewußtsein, wie innig sie mit dem, was sich zum neuen Europa zusammenschließt, kraft der geschichtlichen Entwicklung mit Deutschland verknüpft ist.»¹⁴ Nach Ulrich Herberts Einschätzung wird zudem deutlich, dass das durchaus verbreitete Geschichtsbild es zuließ, «die nationalsozialistischen Massenverbrechen ebenso auszublenden wie Krieg und deutsche Besatzungsherrschaft im Westen».¹⁵

¹⁰ Dietmar Süß, Lieb Abendland, magst ruhig sein, in: *Die Zeit*, 19. September 2009, 1.

¹¹ Süß, Lieb Abendland, magst ruhig sein (wie Anm. 10), 1.

¹² Ulrich Herbert, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München 2014, 690.

¹³ Herbert, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert* (wie Anm. 12), 691. Vgl. Joachim Köhler/Damian van Melis (Hg.), *Siegerin in Trümmern. Die Rolle der katholischen Kirche in der deutschen Nachkriegsgesellschaft*, Stuttgart 1998.

¹⁴ Hermann Aubin, *Abendland, Reich, Deutschland und Europa*, in: Bundesministerium der Verteidigung (Hg.), *Schicksalsfragen der Gegenwart*. Bd. 1, Tübingen 1957, 27–63, hier 63, zit. nach: Herbert, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert* (wie Anm. 12), 691.

¹⁵ Aubin, *Abendland, Reich, Deutschland und Europa* (wie Anm. 14), 63, zit. nach: Herbert, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert* (wie Anm. 12), 691.

Das christliche Europa-Abendland-Narrativ eignete sich daher auch für viele Geschichtspädagogen/-innen als ein Bekenntnis zur politischen Agenda der Bundesrepublik und zugleich, obwohl sicher nur marginal, als eine Art Abgrenzung zur Geschichtsmethodik der SBZ und frühen DDR mit ihrer marxistisch-leninistischen Geschichtsauffassung. Im Gegensatz dazu war der bildungsdidaktische Rekurs auf bestimmte kulturell formierte Werte in überzeitlicher Perspektive eine dominante Entwicklungslinie, der sich entwickelnden bundesdeutschen geschichtsdidaktischen Disziplin. Hinzu kommt, dass jene westdeutschen Historiker/-innen, denen nationale Gewissheiten abhandengekommen waren, bevorzugt nach dem «Rettungssanker Europa», und der damit zeittypisch verwobenen Abendlandidee griffen.¹⁶ Gegen Ende der 1950er Jahre gerieten die Wortführer der pädagogisierten christlich-kulturgeschichtlichen Abendlandidee in die Defensive, «weil die kulturpessimistische Emphase mit dem rasanten ökonomischen und sozialen Wandel nicht Schritt halten konnte», so Süß.¹⁷ Dass auch der Geschichtsunterricht bald in eine Krise geriet, angesichts der Hakenkreuz-Schmierereien an der Kölner Synagoge 1959, und nach neuen Ziel- und Bestimmungsfaktoren suchte, markiert dann eine neue, auch generationelle Periode des geschichtsdidaktischen Diskurses mit gesellschaftskritischer Perspektive.

Geschichtspädagogische Konzepte in den 1950er Jahren

Als Anfang der 1950er Jahre Geschichte wieder als reguläres Schulfach etabliert wurde, orientierten sich die Lehrpläne und Schulbücher der Bundesländer am Geschichtsunterricht der Weimarer Zeit und damit auch an vormaligen Narrativen der Zwischenkriegszeit.¹⁸ Der Geschichtsunterricht der frühen Bundesrepublik blieb in seiner genetisch-chronologischen Abfolge überwiegend auf die deutsche Geschichte bezogen, in den Gymnasien fanden zudem europäische und globalgeschichtliche Themen Erwähnung. Die der damaligen Auffassung entsprechende Schulfachdidaktik kam ohne weitgehende Begründungen der Stoffauswahl aus, kanonisiertes Wissen wurde nur punktuell ergänzt. Die in den Unterrichtsbüchern vermittelten Erinnerungsnarrative verstanden sich als dienstbare Abbilddidaktik ihrer Bezugswissenschaft, der politischen Geschichtswissenschaft, die jedoch auf

¹⁶ Edgar Wolfrum, Zwischen Tradition und Neuorientierung. Die Geschichtswissenschaften im Nachkriegsdeutschland 1945–1955, in: Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß (Hg.), Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart 6), Berlin 2008, 51–62, hier 55.

¹⁷ Süß, Lieb Abendland, magst ruhig sein (wie Anm. 10), 1. Siehe auch: Ludwig von Friedeburg, Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/M. 1989.

¹⁸ Mayer, Der Neuaufbau des Geschichtsunterrichts (wie Anm. 6), 141.

eigene geschichtstheoretische Fragen weitgehend verzichtete.¹⁹ Soweit sich die Geschichtspädagogik als praxisnahe Unterrichtslehre verstand, wie ihr prominenter Exponent Hans Ebeling sie vertrat, fokussierte sie sich auf einen ebenso praxisnahen Erfahrungsschatz und eine äußerst reduzierte geschichtswissenschaftliche Methodenlehre. Vertreter/-innen der historischen Bildungsdidaktik, wie Ernst Wilmanns, setzten hingegen auf Bestimmungsmerkmale für adäquate historische Bildung, wozu ein Wertebewusstsein zählte, das sich zwischen Selbst- und Welterkenntnis entfalten sollte.²⁰ Dieses, an universelle Werte angelehnte Narrativ, korrespondierte mit den christlichen Normen und Sitten eines, auf das Kollektiv abzielenden handelnden Individuums, dessen Integration in die staatspolitische Gemeinschaft oberstes Ziel der geschichtspädagogischen Bemühungen war.²¹

Die Vertreter/-innen traditioneller Konzeptionen des Geschichtsunterrichts setzten auf die, seit dem 19. Jahrhundert altbewährte Abbilddidaktik mit ihren an der Fachwissenschaft orientierten Fragestellungen, Forschungsmethoden und Erkenntnissen. Auch wenn sich viele mit Begründungen der Wissenschaftlichkeit begnügten, war der Kern des Geschichtsunterrichts – wie Felix Messerschmid und Erich Weniger betonten – ein Politikum und kann ohne Berücksichtigung seiner politischen Komponenten weder zutreffend analysiert noch realistisch konzipiert werden.²²

Kontroversen zwischen Georg Eckert auf der einen Seite und Erich Weniger sowie Gerhard Ritter auf der anderen Seite zeigten im Ergebnis, dass mit der Gründung des *Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* 1949 eine Weichenstellung insofern vorgenommen wurde, als die Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht größeren Stellenwert erhielt und mit ihr auch die verwobenen Narrative und Erinnerungsdiskurse einer abendländisch-christlichen Kultur als gemeinsame Wertebasis.²³

Die historische Kultur- und Menschenkunde mit der Flucht aus dem Politischen und der Hinwendung zum Kultuskundlichen sowie Religiösen bildete die

¹⁹ Joachim Röhlfes, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis 80er Jahren, in: Paul Leidinger/Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Stuttgart 1988, 154–170, hier 157.

²⁰ Röhlfes, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis 80er Jahren (wie Anm. 19), 157.

²¹ Tobias Arand, «Nach wie vor steht die deutsche Geschichte im Mittelpunkt» – Die Neuorientierung des Geschichtslehrerverbandes ab 1949, in: Hasberg/Seidenfuß (Hg.), *Modernisierung im Umbruch* (wie Anm. 16), 217–241, hier 226.

²² Röhlfes, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis 80er Jahren (wie Anm. 19), 158.

²³ Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49–1990)* (wie Anm. 2), 739.

vielleicht einflussreichste Strömung innerhalb der geschichtspolitischen Debatten über die Konzeption des Faches in der frühen Bundesrepublik.²⁴ Friedrich Meinecke und andere Protagonisten sahen einen «Rückzug auf das ‹Herrliche› und ‹Heilige› der deutschen ‹Volks- und Kultursubstanz›, insbesondere in der Kultur des deutschen Idealismus, für geeignet, die politische Sphäre selbst zu läutern», verbunden mit der notwendigen Geschichtsrevision einer übersteigerten Personalisierung, Fatalisierung und Biologisierung historisch-politischer Zusammenhänge.²⁵

Parallel diskutierte Entwürfe einer Konzeptionierung des Geschichtsunterrichts folgten ebenfalls den Ansätzen der Weimarer Republik, zum Beispiel dem soziologisch orientierten Ansatz Siegfried Kaweraus, den Fritz Wuessing in den 1950er Jahren in Berlin als Vorsitzender der dortigen Arbeitsgemeinschaft der Berliner Geschichtslehrer und auch als Schulbuchautor der Reihe *Wege der Völker* weiter vertrat. Kaweraus Interesse galt sozioökonomischen Zusammenhängen mit dem Bezugspunkt auf Gesellschaften; die Entwicklung Deutschlands stellte er im Kontext europäischer Geschichte dar. Ebenfalls aus der Sozialdemokratie stammte Anna Siemsen, die bereits in der Weimarer Zeit als linkspazifistische Pädagogin bekannt wurde. Sie schrieb in ihrem Beitrag *Europäischer Geschichtsunterricht* im von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände herausgegebenen Band *Geschichtsunterricht in unserer Zeit* von 1951, in dem sie auch von einem «europäischen Menschheitsbewusstsein» spricht, Folgendes:

«Gelangen wir so zu einem Unterricht, der Geschichte als Prozeß des Gesellschaftslebens behandelt, so ergibt sich die Lösung unserer zweiten Aufgabe fast von selber. Gesellschaft hat sich immer nur vorübergehend, und nur zum Teil, innerhalb staatlicher Grenzen organisiert. In Europa ist das niemals der Fall gewesen. Das römische Imperium war kein Staat in unserem national beschränkten Sinn. Und der andere entscheidende konstitutive Faktor der europäischen Gesellschaft: die christliche Kirche – besser die unsichtbare, trotz aller kirchlichen Spaltungen fortbestehende Gemeinschaft der Christen – ist ausgesprochen überstaatlich, menschliche Universalität anstrebt.»²⁶

Sie schließt mit den Worten: «Ich habe nur andeuten können, was mir als wesenhafte Aufgabe der heutigen Schule erscheint [...], daß unser Geschichtsunterricht bestimmt sein sollte, Gemeinschafts- und Menschheitsbewusstsein zu wecken.»²⁷

²⁴ Mayer, Der Neuaufbau des Geschichtsunterrichts (wie Anm. 6), 142.

²⁵ Friedrich Meinecke, Die deutsche Katastrophe. Betrachtungen und Erinnerungen, Wiesbaden 1946, zit. nach Mayer, Der Neuaufbau des Geschichtsunterrichts (wie Anm. 6), 142.

²⁶ Anna Siemsen, Europäischer Geschichtsunterricht, in: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hg.), *Geschichtsunterricht in unserer Zeit. Grundfragen und Methoden*, Braunschweig 1951, 4–8, hier 7.

²⁷ Siemsen, Europäischer Geschichtsunterricht (wie Anm. 26), 8.

Deutlich wird hierbei, wie die christliche Abendlandidee als geschichtspädagogisches Narrativ parteiübergreifend rezipiert wurde und damit Eingang in den Geschichtsunterricht fand.

Ein anderer Ansatz war der christlich-normative, der nicht nur eine erneute Berücksichtigung der allgemeinen christlichen «Substanz» der abendländischen Geschichte erstrebte, sondern auch auf ein eschatologisch zugespitztes heils geschichtliches Geschichtsbild zielte, wie es Hans Berendt für die höheren Schulen vertrat.²⁸ Im angebrochenen Endzeitalter würden die Völker der Erde «vom heiligen Geist ihre metaphysische Aufgabe» empfangen. «Wir aber, wir Europäer, werden die Werkzeuge des Heiligen Geistes sein. Wir werden die Völker befruchten mit dem Samen des Christentums.»²⁹ Nur wer Geschichte so erlebe, könne sie auch unterrichten und deuten, so der katholische Geschichtspädagoge Theodor von den Driesch 1951 in seinem Aufsatz «Das christliche Geschichtsbewusstsein und das christliche Geschichtsbild».³⁰

Konkretisierung des christlich-europäischen Abendlandnarrativs für den Geschichtsunterricht

Anfänglich konkurrierten verschiedene Akteursgruppen – Staat, Kirche und Wissenschaft – um die Ausgestaltung der Lehrpläne, die zum Teil aus privater Initiative oder von regionalen Lehrerverbänden in großer Zahl veröffentlicht wurden, da offizielle Verlautbarungen noch auf sich warten ließen. Jedoch kamen diese *Curricula* meist ohne didaktische Begründung oder geschichtstheoretische Reflexion aus und gelangten infolge institutioneller Rahmenbedingungen nicht zur Geltung.³¹ Viele der sog. Stoffkataloge bzw. Lehrpläne, oft mit deutlich konfessionellem Gepräge, waren durchdrungen vom normativen Postulat einer Orientierung am christlich-abendländischen «Menschendbild».³² In den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen setzte sich schließlich die «Abendlandidee» mit einem

²⁸ Hans Berendt, Das Bildungsideal der höheren Schulen, Bonn 1945, 11, zit. nach Mayer, Der Neuaufbau des Geschichtsunterrichts (wie Anm. 6), 144.

²⁹ Theodor von den Driesch, Das christliche Geschichtsbewußtsein und das christliche Geschichtsbild, Trier 1951, 187, zit. nach Mayer, Der Neuaufbau des Geschichtsunterrichts (wie Anm. 6), 144.

³⁰ Driesch, Das christliche Geschichtsbewußtsein (wie Anm. 29).

³¹ Christopher Schwarz, Zwischen Abendland und Arbeitswelt. Richtlinien und Lehrpläne für den Geschichtsunterricht an der Volksschule nach 1945, in: Hasberg/Seidenfuß (Hg.), Modernisierung im Umbruch (wie Anm. 16), 153–167, hier 156. 1946 wurden vom nordrhein-westfälischen Kultusminister die Reichsrichtlinien für die Volksschulen von 1939 außer Kraft gesetzt, zugleich die preußischen Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Volksschulen von 1922 wieder in Kraft gesetzt.

³² Schwarz, Zwischen Abendland und Arbeitswelt (wie Anm. 31), 157.

darauf aufbauenden Wertekatalog durch, der deutlich an die Diskussion über die allgemeine «Sittlichkeit» und über zeitlose Werte anschloss.³³ Bei einer Analyse dieser Lehrplanentwürfe und Positionen wird die Kompatibilität von Abendlandidee und christlich gedeutetem Geschichtsbild deutlich, das nicht begründet, sondern gesetzt wurde.³⁴ Besonderer Wert wurde in den höheren Schulen darauf gelegt, die Einbindung der deutschen Geschichte in die «abendländische Kultur» und ihre Wertetradition zu erkennen. So heißt es in den niedersächsischen Richtlinien von 1951:

«Die abendländische Kultur erscheint als unsere Welt, indem hier die Idee der freien Persönlichkeit und der sittlich bindenden Gemeinschaft als ein zentraler Wert von den Menschen erfaßt und gegen ständige innere und äußere Bedrohungen behauptet worden ist.»³⁵

Im Sinne einer «sittlichen» Restabilisierung der durch den Nationalsozialismus moralisch deformierten Jugendlichen orientierte sich der Geschichtsunterricht in der Volksschule an der sog. volkstümlichen Bildung, beispielsweise vertreten durch Eduard Spranger, der den «Bildungswert der Heimatkunde» betonte.³⁶ Für Wilhelm Flitner leitete sich, vor wie auch nach 1945, die Bildungs-idee der Volksschule aus den «Wurzeln der abendländischen Volkserziehung» ab.³⁷ Das Ideal einer auf christlichen Werten beruhenden sittlichen Erziehung dominierte die Präambeln der Lehrpläne und Handreichungen für den Unterricht. Hans Ebeling, der für Norddeutschland auflagenstarke Geschichtsschulbücher herausgab, argumentierte, das Hochhalten «ewiger Werte» und die Besinnung auf christliche Grundtugenden, die «Flucht ins metaphysisch Überzeitliche», resultierten nicht zuletzt aus der Überzeugung, dass die jüngste Geschichte wie auch die Gegenwart keine geeigneten Anknüpfungspunkte für die propagierte «Menschenbildung» lieferten.³⁸

Analog waren die geistesgeschichtlichen Koordinaten für die höhere Bildung an Gymnasien ausgerichtet, wie das Beispiel Nordrhein-Westfalen zeigt. Josef Schnippenkötter, ehemaliges Mitglied des katholischen Akademieverbandes mit

³³ Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß, Modernisierung im Umbruch. Ein Rückblick, in: Dies. (Hg.), Modernisierung im Umbruch (wie Anm. 16), 393–405, hier 396.

³⁴ Hasberg/Seidenfuß, Modernisierung im Umbruch (wie Anm. 33), 396.

³⁵ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Geschichtsunterricht an den höheren Schulen, Braunschweig 1951, 7.

³⁶ Vgl. auch: Eduard Spranger, Der Bildungswert der Heimatkunde, Stuttgart 1967, zit. nach Schwarz, Zwischen Abendland und Arbeitswelt (wie Anm. 31), 159.

³⁷ Vgl. hierzu: Wilhelm Flitner, Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart 1954, zit. nach Schwarz, Zwischen Abendland und Arbeitswelt (wie Anm. 31), 159.

³⁸ Vgl. Hans Ebeling, Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 2 (1951), 347–360, 347, zit. nach Schwarz, Zwischen Abendland und Arbeitswelt (wie Anm. 31), 160.

einflussreichen Vernetzungen im Philologenverband und persönlicher Freund Konrad Adenauers, bezeichnete «das Christentum, die Antike, den deutschen Geist und das Abendland als die Grundlagen des künftigen Gymnasiums».³⁹ Innerhalb der Lehrplandiskussionen wurde schließlich formuliert: «Der Geschichtsunterricht muss getragen sein von einer festen Anschauung über den Sinn der Geschichte, etwa im Sinne des christlichen Geschichtsbildes von Haecker, Reinhold, Schneider (Macht und Glaube), Litt, Berjadjew.»⁴⁰ Das christliche Geschichtsbild wurde also nicht begründet, sondern gesetzt, denn nach den Erfahrungen mit der NS-Diktatur war es naheliegend, «bei der Suche nach einer kollektiven Identität auf vermeintlich ‹unverbrauchte Inhalte› wie Religion und traditionelle Kulturgüter zurückzugreifen».⁴¹ Mit der präzisen Betonung «überzeitlicher, abendländisch geprägter Werte und Normen und ihren Anleihen an das Konzept der in den 1950er Jahren sehr verbreiteten ‹volkskundlichen› Bildung» entsprachen die meisten bundesdeutschen Lehrpläne und Richtlinien der dominanten intellektuellen Zeitströmung jener Jahre.⁴² In Anbetracht der vergangenheitspolitischen Zeitumstände in der frühen Bundesrepublik kann angenommen werden, «dass die religiös geprägte ‹Abendlandrhetorik›, wie sie sich in den Lehrplänen und Richtlinien der Zeit finden lässt – vor allem natürlich angesichts der kollektiven moralischen Bankrotterklärung im Nationalsozialismus – als Integrations- und Identifikationsangebot an die Zielgruppe der Lehrer funktionierte und als Ausdruck einer Suchbewegung im Prozess der Selbstvergewisserung verstanden werden muss», so Christopher Schwarz.⁴³

Disziplingeschichtliche Vergangenheitspolitik und Gegenwartspositionierung

Das dominante Europa-Abendlandnarrativ der 1950er Jahre entfaltete sich im Rahmen des zeittypischen NS-Bewältigungsdiskurses, in dem eine Generation von um die Jahrhundertwende Geborenen dominierte, «die in Reaktion auf die alliierte Kollektivschuldthese versuchte, den historischen Ort und die Ursachen

³⁹ Vgl. Joseph Schnippenkötter, Rede zur Wiedereröffnung der höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz, Bonn 1945, 7, zit. nach Christian Segger, Richtlinien und Lehrpläne im diachronen Vergleich. Das höhere Schulwesen, in: Hasberg/Seidenfuß (Hg.), Modernisierung im Umbruch (wie Anm. 16), 170–186, hier 171.

⁴⁰ Kulturabteilung der Nord-Rheinprovinz (Hg.), Lehrpläne für Geschichte, Düsseldorf 1946, 5. Siehe auch: Theodor Litt, Geschichte und Verantwortung, Wiesbaden 1947; Martin Buber, Reden über Erziehung, Heidelberg 1953, zit. nach Segger, Richtlinien und Lehrpläne (wie Anm. 39), 172.

⁴¹ Segger, Richtlinien und Lehrpläne (wie Anm. 39), 173.

⁴² Schwarz, Zwischen Abendland und Arbeitswelt (wie Anm. 31), 166.

⁴³ Schwarz, Zwischen Abendland und Arbeitswelt (wie Anm. 31), 161.

des Nationalsozialismus in geschichtsphilosophischen Großentwürfen zu identifizieren», so Julia Kurig.⁴⁴ Sie ordneten in diesem Zusammenhang den Nationalsozialismus in Prozesse neuzeitlicher Individualisierung und Säkularisierung ein und bestimmten «ihn als Ergebnis eines modernen Bindungs- und Glaubensverlustes im Rahmen einer allgemeinen ‹abendländischen› Krise, als deren Resultat man die ‹deutsche Katastrophe›» sah.⁴⁵ Kurig konstatiert, im «geistigen Leerraum, den die Säkularisierung heraufgeführt habe – so die im NS-Bewältigungsdiskurs immer wieder vorgebrachte These –, habe sich der Machtanspruch einer inhumanen und selbstläufigen Technik entfalten können, so dass der moderne ‹Abfall von Gott› bzw. der ‹Nihilismus› ein beliebtes Deutungsmuster in der Schulddebatte der Besetzungszeit war».⁴⁶ Für die im pädagogischen Diskurs geforderte «geistige Umkehr» durch «Heilung» des nihilistischen Geistes der Moderne hatte die Geschichtsfachdidaktik, Kurig zustimmend, ein maßgeschneidertes wissenschafts- und bildungstheoretisches Angebot parat: «geistewissenschaftliche Vernunft und ‹abendländische Bildung› als Widerstandskräfte gegen die in Technik und Nationalsozialismus wirkende, auf ‹Zweck› und ‹Anwendung› reduzierte ‹Intelligenz›».⁴⁷ Exemplarisch für viele Publikationen der frühen Bundesrepublik dazu heißt es so im Vorwort zu Otto Eberhards *Kompendium klassischer Texte*, zusammengestellt zur *Abendländischen Erziehungsweisheit*:

«Vor rund vierzig Jahren erschien im Bereich des ‹Christlichen Vereins im nördlichen Deutschland› ein schmales Büchlein ‹Elternspiegel›. Es weitete sich in der Hitlerzeit aus zu dem ‹Buch der Eltern› und bot sich jener verwirrenden Zeit als ein ‹Führer durch die Erziehungsfragen und Entwicklungsnöte in der Gegenwart› an (Stuttgart, 2. Aufl. 1937). Und nun, da wir über den eigenen Kirchturm hinausschauen und in kontinentalem Ausmaß denken gelernt haben, hat sich der letzte Abschnitt dieser Elternlehre ausgewachsen zu einer Umschau über das Vermächtnis, das die großen Menschheitserzieher seit der Reformation dem Abendlande ge-

⁴⁴ Julia Kurig, «Abendländische Bildung» gegen den «Geist der Technokratie». Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 63 (2017), 16–33, hier 18. Vgl. Clemens Albrecht, Die Frankfurter Schule in der Geschichte der Bundesrepublik, in: ders. (Hg.), Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt/M. 2007, 497–529, hier 507–510.

⁴⁵ Kurig, Abendländische Bildung (wie Anm. 44), 18. Vgl. Meinecke, Die deutsche Katastrophe (wie Anm. 25).

⁴⁶ Kurig, Abendländische Bildung (wie Anm. 44), 19. Vgl. Walter Künneth, Der große Abfall. Eine geschichtstheologische Untersuchung der Begegnung zwischen Nationalsozialismus und Christentum, Hamburg 1947.

⁴⁷ Kurig, Abendländische Bildung (wie Anm. 44), 21. Vgl. Robert Dvorak, Technik, Macht und Tod, Hamburg 1948, 12. Exemplarisch siehe: Hans Meyer, Abendländische Weltanschauung, Paderborn/Würzburg 2. Aufl. 1953; Josef Dolch, Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen 1959.

schenkt und einer aus den Fugen geratenen und auch im Innersten der Menschheitsbezüge unsicher gewordenen Welt gleichsam stellvertretend – tiefgründig, stützkräftig, richtungsweisend – hinterlassen haben.»⁴⁸

Der Topos des christlichen Abendlandes als ein Masternarrativ der geschichtspädagogischen Fachdidaktik der frühen Bundesrepublik war so aufgrund seiner unmittelbaren politischen Funktionalität ubiquitär. Die Krise des Abendlandes, mit der eine allgemeine Kritik an Säkularisierung einherging, führte zu einer Entnationalisierung des NS. Zudem wurde die Schuldfrage der Deutschen im Zuge dessen zur «Erkrankung des abendländischen Geistes» umgewandelt.⁴⁹ Das Narrativ des westlich-christlichen Abendlandes kann in diesem Sinne als eine kulturelle Form deutscher Identitätsfindung – nach dem kompletten Zusammenbruch Deutschlands – beschrieben werden, denn der NS und die Moderne wurden mit einem Ab- bzw. Wegfall von abendländischer Kultur und deren Werten interpretiert. Die neuerliche Hinwendung zu den antiken Traditionen, dem Christentum und dem deutschen Idealismus sollte diesen Wegfall überwinden und ermöglichte gewissermaßen die Anpassung alter geschichtspädagogischer Programme an neue politische Bedingungen,⁵⁰ wenngleich die emanzipatorische Geschichtsdidaktik mit Annette Kuhn und anderen erst Jahrzehnte später ihren Durchbruch erlebte.

Ausblick zur späteren Transformation der akademischen Disziplin der Geschichtsdidaktik

Unter den Geschichtspädagogen der 1950er Jahre ragt der aus der katholischen Jugendbewegung stammende Felix Messerschmid (1904–1981), Mitbegründer der Zeitschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, heraus. Für ihn als «Überzeugten der abendländischen Kultur» (Hasberg und Seidenfuß) markierten überzeitliche Werte die Basis für Bildung und Orientierung in einem zukünftigen Gemeinwesen, denn er erkannte schon vor Kriegsende, «dass in der Stunde der Katastrophe auch die Frage nach der Sinnbildung über Zeiterfahrung gestellt und beantwortet werden müsste».⁵¹ Als intellektueller Impulsgeber von den Besatzungsmächten anerkannt, nahm Messerschmid maßgeblichen Einfluss auf die publizistischen Debatten und nutzte seine Funktionen als Mitbegründer und Leiter der Akademie in Calw, Vorsitzender des *Verbandes der Geschichtslehrer*

⁴⁸ Otto Eberhard, *Abendländische Erziehungsweisheit. Eine Hilfe für die Not der Gegenwart*, Berlin 1958, VII. Ähnlich für den Bereich der Anschauung: Karl Simon, *Abendländische Gerechtigkeitsbilder*, Frankfurt/M. 1948.

⁴⁹ Kurig, *Abendländische Bildung* (wie Anm. 44), 22. Vgl. Heinrich Weinstock, *Der deutsche Abfall vom Geist und die Schule*, Wiesbaden 1948, 4.

⁵⁰ Kurig, *Abendländische Bildung* (wie Anm. 44), 22/28.

⁵¹ Hasberg/Seidenfuß, *Modernisierung im Umbruch* (wie Anm. 33), 398.

Deutschlands, Vorstandsmitglied des *Verbandes der Historiker Deutschlands* und Akademiedirektor in Tutzing, um das historische mit dem politischen Lernen in produktiver Weise zu verbinden und sich gegenüber Gegenwartsfragen offen zu zeigen. Er konzeptualisierte die historische Erinnerungsleistung der Geschichtswissenschaft – ähnlich zu Jörn Rüsens kognitiver Dimension der Geschichtskultur – als Zentralinstanz für die Generierung und Verbreitung des «nationalen Gedächtnisses».⁵² Dabei gelten Schule und Geschichtsunterricht als die wirkungsvollsten Vermittlungsorgane. So schrieb er: «Rückerinnernde Vergangenwärtigung – das ist der Auftrag des Geschichtslehrers, und es hängt für ein Volk viel daran, daß er wirklich erfüllt wird. Die Zeit nach 1945 hat uns ein Bewusstsein davon gebracht, was geschehen kann, wenn mehrere Jahrgänge sozusagen das geschichtliche Gedächtnis verlieren. Und das, nachdem vielen Jahrgängen zuvor das geschichtliche Gedächtnis verfälscht worden war!»⁵³ Messerschmid weiter: «Solches Sicherinnern kann niemals vollständig abgelöst werden vom jetzigen geschichtlichen Augenblick, denn nur von ihm aus bekomme ich das Gewesene, Getane, Geleistete gegenwärtig.»⁵⁴ Auch wenn Messerschmid dafür eintrat, die politische Bildung stärker in den Vordergrund zu rücken, betonte er doch den Stellenwert der historischen Bildung als Voraussetzung für die Orientierung in der Gegenwart – eine Sichtweise, mit der er seiner Zeit im damaligen Diskurs voraus war. Hauptaufgabe der Geschichtsdidaktik war nach Messerschmid, so die Einschätzung von Horst Kuss, den «Bildungssinn der Geschichte» herauszuarbeiten.⁵⁵ Der «Bildungssinn» verweist auf den später von Jörn Rüsen in die geschichtsdidaktische Disziplin eingebrachten *Topos* um «Sinnbildung», auf die Erfahrung von Zeitlichkeit und die Funktionalisierung der Geschichtsdidaktik als Reflexionsinstanz beim Umgang mit Zeitlichkeit.⁵⁶ Hieran schlossen

⁵² Charlotte Bühl-Gramer, Felix M. Messerschmid – Politische und historische Bildung: Neuanfang durch Kooperation? in: Hasberg/Seidenfuß (Hg.), *Modernisierung im Umbruch* (wie Anm. 16), 245–259, hier 253.

⁵³ Felix Messerschmid, Geschichte und Lehrer der Geschichte an Schule und Universität, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 4 (1953), 657–675, hier 674.

⁵⁴ Felix Messerschmid, Die Aufgabe der politischen Bildungsarbeit der Schule im Geschichtsunterricht, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 6 (1955), 463–476, hier 475, zit. nach Bühl-Gramer, Felix M. Messerschmid (wie Anm. 52), 254.

⁵⁵ Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49–1990)* (wie Anm. 2), 741. Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf die spätere «kommunikative Geschichtsdidaktik» mit ihren gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Bemühungen. Sie unterstützte letztlich die Auffassung einer konstruktivistischen Geschichtsaneignung, deren Ziel, ein (selbst-)reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern, es war und heute im Geschichtsunterricht noch ist. Vgl. zum begriffsgeschichtlichen Diskurs des Terminus *Geschichtsbewusstsein* als geschichtsdidaktischer Fundamentalkategorie: Jörg van Norden, *Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*, Frankfurt/M. 2018.

⁵⁶ Jörn Rüsen, *Zeit deuten. Perspektiven, Epochen, Paradigmen*, Bielefeld 2003.

die Debatten im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts an, jedoch zeigt sich, dass ohne die geschichtspädagogischen Diskurse der frühen Bundesrepublik und ihre Transformationsleistung der «Aufbruch» in der Geschichtsdidaktik als eigener akademischer Subdisziplin so wohl nicht möglich gewesen wäre – wenn nämlich Universitäten und Ministerialbürokratien nicht erkannt hätten, dass sich die Didaktik der Geschichte eben nicht allein im schulischen Pragmatismus erschöpft, sondern dass die grundlegenden anthropologischen Fragestellungen nur mit einem relationalen Bezug zur zeitlichen Reflexion menschlichen Handelns identitäts- und sinnstiftend wirksam sein können. Im Hinblick auf die Konstituierung der Vorstellungen und der Ontogenese des Terminus des Geschichtsbewusstseins als Zentralkategorie historischen Denkens, wie er ubiquitär verwendet wird, schufen die Debatten der frühen Bundesrepublik, trotz ihrer NS-Vergangenheitsverdrängung, für die Ausrichtung eines auf Basisnarrative bezogenen Geschichtsunterrichts europäisch-anthropologischer Prägung in Verbindung mit später wiederentdeckten Anleihen der transatlantischen Kulturoziologie jüdischer intellektueller Migranten dennoch eine wesentliche Grundlage.⁵⁷

Der christliche Abendlanddiskurs als Topos im Geschichtsunterricht der frühen Bundesrepublik – ein Beitrag zur Disziplingeschichte der Geschichtsdidaktik

Der Diskurs über historische Bildung und die Zielbestimmung von Geschichtsunterricht vollzieht sich im Spannungsfeld von Fachwissenschaft, Didaktik und gesellschaftlichen Anforderungen und ist immer auch zeitbedingter Ausdruck einer Epoche, wo sich brennglasartig kollektive Erinnerungsdiskurse bündeln. Nach dem Ende der NS-Herrschaft nach 1945 wurden im Westen Deutschlands Debatten zum (geistigen) Wiederaufbau des Geschichtsunterrichts öffentlich diskutiert. Der christlich-europäische Abendlanddiskurs fungierte als eine zentrale Referenzfolie für geschichtsdidaktische Ansätze und war Ausdruck zeitbedingter Neuorientierung in der frühen Bundesrepublik. Der Artikel skizziert Motive und Positionen und ordnet diese in den Diskurs der Zeit ein. Dazu werden exemplarisch Erinnerungsnarrative zum christlichen Abendlandbezug in Lehrplänen und Konzepten für den historischen Schulunterricht analysiert, wodurch sich der Aufsatz als Beitrag zur Disziplingeschichte der Geschichtsdidaktik versteht.

Geschichtsunterricht – Geschichtsdidaktik – Abendlanddiskurs – Erinnerungsnarrative, christliches Europa – Geschichtsbewusstsein – Bildungspolitik – Lehrplandiskussion – NS-Vergangenheitsaufarbeitung – frühe Bundesrepublik – 1950/60er Jahre – Disziplingeschichte – historische Unterrichtsforschung – Schulbücher.

⁵⁷ Siehe dazu: Patrick Ostermann, Wie erfahrene Ausgrenzung transnationales Geschichtsbewusstsein schuf – Jüdische Intellektuelle als idealtypische Grenzgänger, in: Michael Sauer et al. (Hg.), *Grenzgänger Geschichte im interdisziplinären Diskurs*, Göttingen 2016, 243–260, hier 245.

Le discours chrétien sur l'Occident comme topos dans l'enseignement de l'histoire au début de la République fédérale – une contribution à l'histoire des disciplines de la didactique de l'histoire

Le discours sur l'éducation historique et la définition des objectifs de l'enseignement de l'histoire se situe au carrefour de la science, de la didactique et des exigences sociales. Il est toujours l'expression d'une époque où se concentrent, comme des miroirs ardents, les discours collectifs sur la mémoire. Après la fin de la domination nazie en 1945, des débats sur la reconstruction (intellectuelle) de l'enseignement de l'histoire ont été menés publiquement en Allemagne de l'Ouest. Le discours chrétien et européen sur l'Occident a servi de référence centrale pour les approches didactiques de l'histoire et a été l'expression d'une nouvelle orientation conditionnée par l'époque dans les débuts de la République fédérale. L'article esquisse les motifs et les positions et les situe dans le discours de l'époque. Pour ce faire, il analyse de manière exemplaire les récits de mémoire relatifs à la référence chrétienne à l'Occident dans les programmes et les concepts d'enseignement historique, ce qui fait de cet article une contribution à l'histoire de la discipline de la didactique de l'histoire.

Enseignement de l'histoire – Didactique de l'histoire – Discours sur l'Occident – Récits de mémoire, Europe chrétienne – Conscience historique – Politique de l'éducation – Discussion sur les programmes scolaires – Travail sur le passé nazi – Début de la République fédérale d'Allemagne – Années 1950/60 – Histoire de la discipline – Recherche historique sur l'enseignement – Manuels scolaires.

Il discorso cristiano sull'Occidente come topos dell'insegnamento della storia nella prima Repubblica federale – un contributo alla storia disciplinare della didattica della storia

Il tema dell'educazione storica e la definizione degli obiettivi dell'insegnamento della storia sono questioni a cavallo tra la scienza specifica della materia, la didattica e le richieste della società e sono sempre anche un'espressione storica di una precisa epoca nella quale convergono diversi discorsi collettivi sulla memoria. Dopo la fine del regime nazista nel 1945, la ricostruzione (intellettuale) dell'insegnamento della storia fu una questione pubblicamente dibattuta nella Germania occidentale. L'immagine dell'Occidente cristiano-europeo fungeva da riferimento centrale per gli approcci didattici alla storia ed era espressione di un nuovo orientamento dettato dai tempi all'inizio della Repubblica federale. L'articolo delinea motivi e posizioni e li contestualizza nel dibattito dell'epoca. Inoltre, vengono analizzati a titolo di esempio alcuni topoi della memoria del riferimento cristiano all'Occidente nei programmi scolastici e nei concetti per l'insegnamento della storia nelle scuole. L'articolo s'intende come un contributo alla storia della disciplina della didattica della storia.

Insegnamento della storia – Didattica della storia – Discorso sull'Occidente – Narrazioni della memoria, Europa cristiana – Coscienza storica – Politica educativa – Discussione sui curricoli – Fare i conti con il passato nazista – Prima Repubblica Federale – Anni '50/'60 – Storia della disciplina – Ricerca sull'insegnamento storico – Libri di testo.

The Christian Discourse on the Occident as a Topos in History Teaching in the Early Federal Republic – a Contribution to the Disciplinary History of History Didactics

The discourse on historical education and the target definition of history teaching take place in a field of tension between subject-specific science, didactics, and societal demands and is thereby always a contemporary expression of an era in which collective discourses of memory are bundled like in a burning glass. After the end of Nazi rule in 1945, debates on the (intellectual) reconstruction of history teaching were publicly conducted in West

Germany. The Christian-European discourse of the «Occident» served as a central reference foil for didactic approaches to history and was an expression of contemporary reorientation in the early Federal Republic. The article outlines motifs and positions and contextualises them in the discourse of that time. For this purpose, exemplary narratives of remembrance on the Christian reference to the «Occident» in curricula and concepts written for historical school instruction are analysed, whereby the article is understood as a contribution to the disciplinary history of history didactics.

History teaching – History didactics – Discourse on the Occident – Memory narratives, Christian Europe – Historical consciousness – Educational policy – Discussion of curricula – Coming to terms with the Nazi past – Early Federal Republic – 1950s/60s – History of discipline – Historical teaching research – Textbooks.

Frank Britsche, Dr., Fachdidaktik Geschichte, Geisteswissenschaftliches Zentrum der Universität Leipzig.