

## Bericht zur VII. Nachwuchstagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik

**Veranstalter:** Konferenz für Geschichtsdidaktik

**Datum, Ort:** 25.07.2014–26.07.2014, Frankfurt am Main

**Bericht von:** Frank Oliver Sobich, Seminar für Didaktik der Geschichte, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Auch im Sommer 2014 bot die Nachwuchstagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik, dieses Mal unter der Leitung von GERHARD HENKE-BOCKSCHATZ (Frankfurt am Main), dem wissenschaftlichen Nachwuchs aus dem Bereich der Fachdidaktik Geschichte ihrer Leitidee gemäß ein „Kommunikations-, Diskussions- und Präsentationsforum“.<sup>1</sup> Junge Geschichtsdidaktiker/innen referierten über ihre Forschungsvorhaben, gaben dabei jedoch keine reinen „Werkstattberichte“, sondern stellten spezifische Ergebnisse ihrer Arbeiten zur anregenden Diskussion. Entsprechend erläuterte MICHAEL SAUER (Göttingen) als Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik in seiner Begrüßung Sinn und Funktion der Nachwuchstagungen als Forum des Austausches zwischen jüngeren und etablierten Forscher/innen in der Geschichtsdidaktik.

In seinem Eröffnungsvortrag über „Formen und Funktionen öffentlichen Erinnerns“ an den Ersten Weltkrieg stellte GERHARD HENKE-BOCKSCHATZ (Frankfurt am Main) die Frage, inwieweit öffentliches Erinnern ein Beitrag zur geschichtskulturellen Kompetenzentwicklung sein könne. Dabei verwies er auf die affirmative Tendenz, die öffentlichem Feiern und Erinnern immanent sei und die in direktem Widerspruch zu dem Ziel stehe, eine eigene reflektierte Position zu entwickeln. Bei aller Problematisierung des staatlich organisierten Tötens, die mittlerweile gängig sei, sah er dennoch eine Tendenz zur Verherrlichung der Aufopferung für die Gemeinschaft, die sich ja deswegen überhaupt an die jeweiligen Kriege erinnere und Bezüge zu sich herstelle. Der neue ‚erlebnisorientierte‘ alltagsgeschichtliche Zugang, der das Grauen des Krieges anschaulich mache, stehe dazu keineswegs im Gegensatz, sondern habe zum Teil

sogar unerwünschte Effekte. Gängigen Deutungen des Krieges als „Katastrophe“, den so niemand gewollt haben könne, erteilte er eine Absage und erinnerte daran, dass militärische Auseinandersetzungen damals wie heute zum Repertoire nationalstaatlicher Politik gehören und von politisch Zuständigen mit Wille und Bewusstsein beschlossen werden. Henke-Bockschatz mahnte anhand von drei jüngsten Beispielen von Politikeräußerungen eine Reflexion der geschichtspolitischen Verwendung und Instrumentalisierung historischer Narrative im Geschichtsunterricht an.

Mit den „Theoretische(n) Dimensionen historischen Lernens in der pluriformen Gesellschaft“ beschäftigte sich das Referat von MARC ULLRICH (Berlin). Angesichts der „transkulturellen Realität im Klassenzimmer“ sei die Auseinandersetzung mit Konzepten der Diversität und Intersektionalität für die Geschichtsdidaktik unabdingbar. Im Anschluss an Pandel plädierte er dafür, Geschichtsdidaktik vor allem als Kulturwissenschaft zu verstehen, und darum den Schwerpunkt auf die „individuelle Sinnverhandlung der Lernenden“ zu legen. Statt des bisherigen essentialisierenden Kulturverständnisses, das auf nationalstaatlich-räumlichen Zuordnungssystemen basiere, forderte er, den Begriff „Transkulturalität“ für das historische Lernen fruchtbar zu machen. Im Anschluss an Ortiz<sup>2</sup> und in kritischer Anlehnung an Welsch<sup>3</sup> diskutierte Ullrich in seinem Referat, wie nicht nur der Dynamik und Heterogenität von kulturellen Identitäten Rechnung getragen werden könne, sondern wie Identität jenseits kulturalisierender Zuschreibungen zu denken sei. Er forderte, den herrschaftlichen Charakter kultureller In- und Exklusion nicht länger auszublenden und sich von der Suche nach einem fiktiven „Wesen“ der „anderen“ Kultur(en) zu lösen, sondern diese selber als Strategie des „Otherings“ zu erkennen. Da-

---

<sup>1</sup> Vgl. die Homepage der Konferenz für Geschichtsdidaktik, <<https://www.historicum.net/kgd/forschung/nachwuchstagung/>> (9.12.2014).

<sup>2</sup> Fernando Ortiz, Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar, Durham 1995, S. 97ff.

<sup>3</sup> Wolfgang Welsch, Was ist eigentlich Transkulturalität?, in: Lucyna Darowska / Thomas Lüttenberg / Claudia Machold (Hrsg.), Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Univer- sität, Bielefeld 2010, S. 39–66.

bei bezog er sich positiv auf Martin Lückes Vorschlag, Transkulturalität als „heuristische Sehhilfe“ zu nutzen<sup>4</sup>, und schlug vor, die Geschichtsdidaktik zu einer „Schnittstellenwissenschaft“ zwischen Sozial- und Kulturwissenschaft zu erweitern.

In ihrem Vortrag über Lehrer/innenvorstellungen, -einstellungen und -überzeugungen zum Unterricht in der Migrationsgesellschaft gab ANNE ALBERS (Göttingen) zunächst einen Überblick über den Forschungsstand und die Diskussion über das Verhältnis von Lehrer/innenvorstellungen, Lehrkompetenzen, Geschichtsbewusstsein von Lehrenden und Lernenden, Wertepädagogik und historisch-politischer Mündigkeit. Dabei ging sie kurz auf unterrichtspraktische Hinweise von Seixas, Alavi, Bergmann, Popp, Ohliger, Sauer, Barricelli/Lücke ein.<sup>5</sup> Angesichts der Bedeutung des Lehrer/innenhandelns für „guten“ (Geschichts-)Unterricht sei die Analyse von Lehrer/innenvorstellungen, -einstellungen und -überzeugungen („beliefs“) für die Geschichtsdidaktik von zentraler Bedeutung. Deren Stabilität und Resistenz gegen theoretisch erarbeitetes Wissen sei eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrer/innen. Albers will sich in ihrer qualitativen Untersuchung vor allem mit der Frage beschäftigen, inwieweit Lehrer/innen auf die reale Vielfalt in den Klassenräumen reagieren, ob sie ihrem Unterricht ein „leitkulturell geprägtes Geschichtsnarrativ“ zugrunde legen und ob und wie sie dies reflektieren. Die Diskussionen in Kleingruppen mit Lehrer/innen, die von Albers ausgewertet werden, bezogen sich vor allem auf veränderte Stoffauswahl, Unterrichtsprinzipien, neue Methoden, vermutete Lernpotenziale und den Blick auf die Schüler/innen. In zwei konkreten Beispielen gelang es Albers, ihren Forschungsansatz deutlich zu machen.

„Mehr Spaß – weniger gelernt?“ fragte CHRISTIANE BERTRAM (Tübingen) provokant in ihrem Vortrag über Effekte von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht, in dem sie die Ergebnisse ihrer Dissertation, die im Rahmen eines größeren Forschungsprojekt in Zusammenarbeit mit Wolfgang Wagner und Ulrich Trautwein entsteht,

vorstellte. Zunächst rief Bertram das Spannungsverhältnis zwischen der erhofften Verlebendigung von Geschichte durch Zeitzeugenberichte und der ganz eigenen Problematik der Quellenart „Zeitzeuge“ in Erinnerung, wobei sie die Risiken und Probleme gerade als Chance für den Geschichtsunterricht be-greifen will. In ihrer Untersuchung erforschte sie die unterschiedlichen Wirkungen von „echten“, aufgezeichneten und transkribierten Zeitzeugenberichten in dreißig Gymnasialklassen des 9. Jahrganges. Dabei fokussierte sie sich auf historische Sachkompetenzen, die Begriffskompetenz (zum Beispiel Unterscheidung von Quelle und Darstellung) und epistemologische Prinzipien (Konstruktcharakter von Geschichte, [Retro-]Perspektivität, Narrativität etc.). Ihre These war, dass gerade die Ambiguität der Zeitzeugen/innen, die zugleich in ihren Erlebnissen Quellen, in

<sup>4</sup> Martin Lücke, Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, in: Michele Barricelli / Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. I, Schwalbach/Ts. 2012, S. 142.

<sup>5</sup> Peter Seixas, Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting, in: Curriculum Inquiry 23/3 (1993), S. 301-327.

[6] Bettina Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt am Main 1998.

[7] Klaus Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2000.

[8] Susanne Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: Susanne Popp / Johanna Forster (Hrsg.), Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2003, S. 68-101.

[9] Rainer Ohliger u.a. (Hrsg.), Integration und Partizipation durch historisch-politische Bildung. Stand - Herausforderungen - Entwicklungsperspektiven, Berlin 2006. Online verfügbar unter <[http://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user\\_upload/EVZ\\_Uploads/Publikationen/Studien/2006\\_migration.pdf](http://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Studien/2006_migration.pdf)> (05.01.2015).

[10] Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 10., erneut akt. u. erw. Aufl. 2012, Seelze 2001.

[11] Martin Lücke / Michele Barricelli, Diversity, Sozialisation und professionelles Selbstbild von Geschichtslehrkräften, in: Susanne Popp u.a. (Hrsg.), Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 5), Göttingen 2013, S. 117-130.

Bezug auf ihre Erinnerungen aber ‚Darstellungen‘ seien, eine Chance für die Thematisierung der im Geschichtsunterricht oftmals unterbelichteten epistemologischen Dimension historischen Lernens sei. Mit Fragebögen wurde bei den Schülerinnen und Schülern ihre Fähigkeit, Geschichte als Re-konstruktion zu erkennen, die daraus resultierende Notwendigkeit der De-konstruktion von historischen Narrativen und die Fähigkeit, die „Eigenart“ des/der Zeitzeugen/in einzuschätzen, abgefragt. Die Auswertung zeige, dass die Gruppen, die mit den Live-Zeitzeugen/innen arbeiten konnten, statistisch signifikant weniger Einsicht in die ‚Eigenart des/der Zeitzeugen/in‘ wie auch in die ‚Dekonstruktion von Narrationen‘ gewinnen konnten. Zugleich schätzten diese Schüler/innen selbst jedoch die Lerneffekte von direktem Kontakt mit lebenden Zeitzeugen/innen sehr viel höher ein als die Schüler/innen in den Video- und Textgruppen. Bertram merkte noch an, dass es einen deutlichen Unterschied gab, welche der Zeitzeugen/innen – und zwar egal ob live, als Video oder „nur“ als Text – im Unterricht mit ihren Geschichten zum Gegenstand der Debatte gemacht wurden.

MAX TWICKLER (Münster) stellte seine bisherigen Forschungsergebnisse aus dem strukturellen Vergleich von „Kriegerdenkmälern in Westfalen“ vor. Woran „erinnern“ Kriegerdenkmäler eigentlich? Diese Frage, in Anlehnung an Knigge<sup>6</sup> und Kosselleck<sup>7</sup>, entwickelte Twickler vor allem in Bezug auf die Historisierung des Nationalsozialismus und die Neuausrichtung des Erinnerungsparadigmas. Seit den 1970er-Jahren hat sich die Geschichtswissenschaft und -didaktik verstärkt mit Kriegerdenkmälern als Schnittstelle zwischen individuellem Geschichtsbewusstsein und kollektiver Geschichtskultur beschäftigt. Twickler stellte die zu prüfende Ausgangshypothese eines qualitativen Unterschieds zwischen den Gedenkkulturen in Stadt und Land dar und nahm dabei im Kern auf Knoch<sup>8</sup> und Adorno<sup>9</sup> Bezug, die in der dörflichen und kleinstädtischen Gedenkkultur Phänomene ausmachten, die möglicherweise durchaus ebenso für größere, auch großstädtische Teile der deutschen Gesellschaft Geltung beanspruchen können. Freilich sei es unzulässig, von Denkmälern auf die mentale Verfasst-

heit der gesamten Gesellschaft rückschließen zu wollen. Mit Thünemann<sup>10</sup> sei festzustellen, dass eher die Kontroversen über Denkmäler als Formen kollektiver Auseinandersetzung und Verständigung Aufschluss über eine wie auch immer geartete Form von Kriegerdenkmalskultur geben könnten. Twickler fokussiert sich auf die im Ersten Weltkrieg, in der Weimarer Republik und in der Frühzeit des Dritten Reichs entstandenen Kriegerdenkmäler unter der Fragestellung „Ist in den Kriegerdenkmälern der Weimarer Republik bereits eine Einstimmung auf weitere Kriege erkennbar?“. Die ehemalige preußische Provinz Westfalen als eine Region mit großer konfessioneller und struktureller Vielfalt eigne sich besonders gut, um Erkenntnisse über Formen und Inhalte der Geschichtskultur zu gewinnen. Die Zwischenergebnisse Twicklers verweisen auf starke Kontinuitäten zwischen der frühen und mittleren Bundesrepublik einerseits und der Weimarer Republik und der NS-Zeit andererseits. Anhand von Beispielen zeigte er aber auch die Vielfalt neu erbauter und umgebauter Denkmäler auf und relativierte damit die Ausgangshypothese einer unkritischen Fortschreibung der Gedenkkultur.

Der Mythos von der „sauberen Wehrmacht“ dominierte das öffentliche Erinnern längere Zeit nach 1945. Spätestens seit der Wehrmachtsausstellung ist die Beteiligung „einfacher“ Wehrmachtsoldaten an den Verbrechen des nationalsozialistischen Deutschlands aber verstärkt in den Fokus der öffentlichen Auseinandersetzung geraten. ETIENNE

<sup>6</sup> Volkhard Knigge, Abschied von der Erinnerung, in: Gedenkstättenrundbrief 100.4 (2001), S. 136-143.

<sup>7</sup> Reinhart Koselleck, Kriegerdenkmale als Identitätsstiftungen für die Überlebenden, in: Odo Marquard / Karlheinz Stierle (Hrsg.), Identität, München 1979, S. 255-276.

<sup>8</sup> Habbo Knoch, Das mediale Gedächtnis der Heimat. Krieg und Verbrechen in den Erinnerungsräumen der Bundesrepublik, in: ders. (Hrsg.), Das Erbe der Provinz. Heimatkultur und Geschichtspolitik nach 1945, Göttingen 2001, S. 275-300.

<sup>9</sup> Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz [1966], in: ders., Gesammelte Schriften, Band 10.2, Frankfurt am Main 1977, S. 674-691.

<sup>10</sup> Holger Thünemann, Geschichtskultur als Forschungsansatz zur Analyse des Umgangs mit der NS-Zeit und dem Holocaust. Konzeptionelle Standortbestimmung und ein Vorschlag zur kategorialen Differenzierung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 4 (2005), S. 230-240.

SCHINKEL (Göttingen) untersuchte in seinem Vortrag, inwieweit der mittlerweile erreichte wissenschaftliche und öffentliche Konsens über die wichtige Rolle der Wehrmacht sich in den Geschichtsschulbüchern niederschlägt. Geschichtsschulbücher sind nach wie vor Leit-, wenn auch nicht unbedingt Hauptmedien des Geschichtsunterrichts, und als „Autobiographie der Nation“<sup>11</sup> Produkt wie Lieferant (bundes)deutscher Erinnerungskultur. Schinkel untersuchte in seinem Vortrag eine Stichprobe von vier neueren Geschichtsschulbüchern für die Mittelstufe daraufhin, wie die Beteiligung der Wehrmacht an den nationalsozialistischen Verbrechen der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden, an der systematischen Ermordung sowjetischer Kriegsgefangener und der unter der Bezeichnung „Partisanenbekämpfung“ durchgeführten Massaker an der Zivilbevölkerung dargestellt wird. Dabei ging er auf Verfassertexte, Quellen und Aufgabenstellung gleichermaßen ein. Während die Beteiligung der Wehrmacht an der Shoah bis auf ein unrühmliches Beispiel knapp, aber zutreffend dargestellt wird, spielt die Ermordung sowjetischer Kriegsgefangener in den Büchern nur eine geringe Rolle. Die Formulierungen in den Geschichtsschulbüchern zu den Massakern an der Zivilbevölkerung als „Vergeltungsmaßnahmen“, die von den Partisanen „in Kauf genommen“ worden seien, seien zum Teil schlichtweg grenzwertig. Dabei reflektierte Schinkel in seinem Resümee die „mediale Eigenlogik“ und die daraus resultierende strukturell bedingte Unzufriedenheit von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik mit Werken für den Mittelstufen-Unterricht. Allerdings sei die notwendige Komplexitätsreduktion keine Entschuldigung für falsche und unzutreffende Formulierungen und die Auswahl letztlich randständiger und damit irreführender Quellen.

Dass Filme eine große Rolle beim historischen Lernen spielen, dürfte mittlerweile unstrittig sein. BRITTA WEHEN-BEHRENS (Oldenburg) untersuchte anhand des Fernsehfilms „Schicksalsjahre“ (ZDF 2011), wie sich ein konkretes Unterrichtsarrangement, in das ein Film eingebettet ist, auf die Erzählfähigkeit und Sinnbildung von Schüler/innen auswirkt. Im Anschluss an Rösen<sup>12</sup> und Danto<sup>13</sup>

geht sie von einer „narrativen Struktur der historischen Erkenntnis“ aus und betrachtet „Sinn“ als „gedeutete Zeit“. Dabei versuchte sie die von Barricelli und anderen<sup>14</sup> entwickelten Merkmale des historischen Erzählens für die Filmanalyse zu operationalisieren. Ihre explorative Wirkungsstudie mit Prä-Post-Test-Design wurde mit Schülern/innen einer 10. und einer 11. Klasse durchgeführt, die nach dem Anschauen des TV-Films „Schicksalsjahre“ eine eigene Narration zu verfassen hatten. Der 2011 entstandene Film sei eine typische Mischung von Katastrophenfilm und gleichzeitiger Helden- und Rettergeschichte und enthalte sowohl kritische als auch unkritische Sinnbildungsangebote. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersuchte Wehen-Behrens die Arbeiten der Schüler/innen und zeigte anhand von zwei konkreten Beispielen, welcher Lernzuwachs sich feststellen lasse. In beiden Fällen fungierte der Film in erster Linie als Stichwortgeber zur besseren Strukturierung der schon vor dem Film vorhandenen Narrationen, nicht aber als Muster für die eigene Erzählung. Dabei lässt sich bei bestimmten Schüler/innen die wünschenswerte, explizite Auseinandersetzung mit dem im Film Dargestellten feststellen.

Seinen Vortrag über „Erinnerungskulturen zu Nationalsozialismus und Holocaust auf Facebook“ begann HANNES BURKHARDT (Nürnberg) mit dem berühmten und breit diskutierten „Auschwitz-Selfie“ eines Teenagers, um die Bedeutung der Erinnerungskulturen in sozialen Netzwerken deutlich zu ma-

<sup>11</sup> Wolfgang Jacobmeyer, Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation?, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 26,1/2 (1998), S. 26–34.

<sup>12</sup> Jörn Rösen, Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. Formen und Funktionen, in: Hans Michael Baumgartner u.a. (Hrsg.), Historisches Erzählen. Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 133; Jörn Rösen, Was heißt Sinn der Geschichte? (Mit einem Ausblick auf Vernunft und Widersinn), in: Klaus E. Müller / Jörn Rösen (Hrsg.), Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien, Reinbek 1997, S. 28f.

<sup>13</sup> Arthur Danto, Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt am Main 1980.

<sup>14</sup> Michele Barricelli, Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann, in: Olaf Hartung u.a. (Hrsg.), Lernen und Erzählen interdisziplinär, Wiesbaden 2011, S. 61–82.

chen. Anhand verschiedener Facebook-Seiten illustrierte er seine fünf Thesen zur Erinnerungskultur bei Facebook: 1.) Der Großteil der Facebook-Seiten, die sich mit dem Nationalsozialismus und mit der Shoah beschäftigen, werden entweder von geschichtskulturellen Institutionen betreut oder haben einen Bezug zu historischen Personen oder lassen sich an populäre Medien und bestimmte Subkulturen rückbinden. 2.) Solche Facebook-Seiten sind als mediale Schnittstellen vielfältiger nationaler und internationaler Erinnerungsdiskurse, -kulturen, -medien und -praktiken an den materiellen Raum rückgebunden. 3.) Facebook ist kein exklusives Medium für traditionelle Institutionen des kulturellen Gedächtnis und erinnerungspolitisch etablierte Produzenten von Geschichte, sondern ein Forum für eine vielschichtige Nutzergemeinschaft und eine Vielzahl von Vergangenheitsinterpretationen. 4.) Zum einen prägt die mediale Struktur von Facebook die Erinnerung an den Nationalsozialismus und die Shoah. Zum anderen dringen diese Kontexte tief in die mediale Struktur von Facebook ein. 5.) Die Praktiken, Merkmale und Funktionen der Kommunikation in sozialen Netzwerken prägen die Erinnerung an den Nationalsozialismus und die Shoah auf Facebook in erheblichem Maße. Anschaulich zeigte er, in welcher Weise Nutzer/innen des Web 2.0 sich nicht nur auf Inhalte beziehen, sondern diese selber schaffen, wie Diskussionen und Interaktionen stattfinden, wie neues historisches Wissen generiert wird und zum Beispiel Fragen, die früher mündlich oder brieflich gestellt wurden, nunmehr öffentlich besprochen und bewertet werden.

Alles in allem bot die Tagung ein lebendiges und interessantes Forum, in dem vor allem Arbeiten über die geschichtskulturelle Produktion historischen Wissens dominierten.

### **Konferenzübersicht:**

#### *Begrüßung*

Michael Sauer (Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.) / Gerhard Henke [U+2010] Bockschatz (Goethe-Universität, Frankfurt am Main)

#### *Einführungsvortrag*

Gerhard Henke-Bockschatz (Frankfurt am Main), Formen und Funktionen öffentlichen

Erinnerns am Beispiel aktueller Rückblicke auf die Julikrise 1914 und den Beginn des Ersten Weltkriegs

#### *I. Historisches Lernen und Transkulturalität*

Marc Ullrich (Berlin), Geschichtsdidaktik in transkultureller Perspektive – Theoretische Dimensionen historischen Lernens in der pluralen Gesellschaft (Arbeitstitel)

Anne Albers (Göttingen), Geschichtsunterricht für die transkulturelle Gesellschaft

Christiane Bertram (Tübingen), Mehr Spaß – weniger gelernt. Effekte von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht

Gerhard Henke-Bockschatz (Frankfurt am Main), Führung: Das IG Farben Gebäude auf dem Campus Westend der Goethe-Universität – von der Konzernzentrale über das US-Hauptquartier zum Elfenbeinturm

#### *II. Geschichtskultur allgemein (Denkmäler, Museen, Schulbücher)*

Max Twickler (Münster), „Kriegerdenkmäler in Westfalen“ – Ein struktureller Vergleich unter geschichtskultureller Perspektive

Etienne Schinkel (Göttingen), Der Vernichtungskrieg der Wehrmacht – Geschichtsschulbücher als Indikator für Erinnerungskultur und historische Selbstvergewisserung

#### *III. Jugendliche und Geschichtskultur*

Britta Wehen-Behrens (Oldenburg), Durch einen Geschichtsspielfilm historisch erzählen lernen? – Auswirkungen der Analyse des TV [U+2010] Films „Schicksalsjahre“ (ZDF 2011) auf narrative Kompetenz und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern des 10. und 11. Jahrgangs

Hannes Burkhardt (Nürnberg), Mit Auschwitz, Anne Frank und Hipster Hitler „befreundet sein“. Erinnerungskulturen zu Nationalsozialismus und Holocaust auf Facebook

Tagungsbericht *Bericht zur VII. Nachwuchstagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik*. 25.07.2014–26.07.2014, Frankfurt am Main, in: H-Soz-Kult 06.01.2015.