



La didattica della storia nella Repubblica federale tedesca

Marialuisa Lucia Sergio

Università degli Studi Roma Tre

Riassunto

Da molto tempo la storiografia tedesca s'interroga sulla centralità della «Geschichtsbewusstsein» (coscienza/consapevolezza storica) nell'ambito della didattica della storia. Il concetto, proposto per la prima volta nel corso degli anni '70 da una nuova generazione di storici (Rüsen, Pandel, von Borries e altri), delinea la didattica storica come un «campo di lavoro» aperto a una molteplicità di attori (ricerca e insegnamento accademici, formazione scolastica, apprendimento extracurricolare, Public history), in un'ottica di trasferimento sociale del pensiero critico storiografico e di promozione di percorsi individuali di coscienza e di responsabilizzazione civile. Il presente contributo ricostruisce la dimensione epistemologica e la concreta efficacia applicativa di tale concetto, che consente di riflettere sull'importanza della didattica della storia nel contesto di complessi processi culturali ed educativi, fondamentali per l'assimilazione dei valori democratici.

Parole chiave: Coscienza storica; Germania contemporanea; memoria; Public History

Abstract

German historiography has long been addressing the centrality of «Geschichtsbewusstsein» (historical consciousness / awareness) in the framework of the History didactics. The concept, proposed for the first time in the 70s by a new generation of historians (Rüsen, Pandel, von Borries and others), singles out the historical teaching as a «field of work» open towards a multiplicity of actors (research and academic teaching, school education, extracurricular learning, Public history), in the perspective of the social transfer of historiographic critical thinking and in terms of promotion of individual conscience and civil empowerment pathways. This contribution aims at outlining the epistemological dimension and the concrete application effectiveness of this concept, which allows us to reflect on the importance of the history teaching in the context of complex cultural and educational processes, fundamental in view of the assimilation of democratic values.

Keywords: Historical Consciousness; Contemporary Germany; Memory; Public History

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10755>

La didattica della storia è stata considerata in Germania, fino agli anni '60 del XX secolo, una *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, (pedagogia umanistica o ermeneutica pedagogica), collocata in un ambito separato dalla storia accademica e formale. La didattica della storia era dunque presa in considerazione soltanto sotto il profilo della formazione professionale degli insegnanti nelle scuole primarie e secondarie. Si trattava di una formazione concepita su due livelli: l'uno puramente pragmatico (*Methodik des Geschichtsunterrichts*), relativo ai metodi d'insegnamento della storia in classe; l'altro, più teorico (*Didaktik des Geschichtsunterrichts*), focalizzato invece sulle fondamentali condizioni sociali dell'insegnamento e dell'apprendimento in un determinato contesto politico, culturale e istituzionale (Rüsen, 1987). Nel primo caso, quello della metodologia dell'insegnamento, la didattica era legata principalmente alla pedagogia, che definisce forme e obiettivi del processo educativo, mentre, nel secondo caso, la didattica veniva messa in relazione alle scienze sociali, sebbene in una posizione sempre subalterna e marginale.

Tale impostazione rifletteva l'egemonia dell'idealismo tedesco negli studi storici, responsabile della scientificizzazione della storia all'insegna di una prevalenza degli aspetti teorici ed astratti della cognizione metodica rispetto alle questioni relative all'interrelazione tra ricerca e mondo esperienziale (*Lebenswelt*). Emblematica, da questo punto di vista, era la posizione dello storico antichista Alfred Heuss, dominante per tutto il secondo dopoguerra tedesco, decisamente contraria al riconoscimento di qualsiasi funzione o uso pratico della storia nella realtà sociale (Heuss, 1959, 44). Tale scenario muta decisamente negli anni settanta grazie a una nuova generazione di storici (Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Bodo von Borries e altri) che teorizza il concetto della *Geschichtsbewusstsein* (coscienza storica), secondo cui l'apprendimento della storia è l'istanza che rende possibile una «Sinnbildung über Zeiterfahrung», un conferimento di significato all'esperienza del tempo, che favorisce il processo individuale di elaborazione del passato e consente al soggetto di orientare in modo consapevole e responsabile le proprie scelte nel tempo presente.

Questa generazione di storici si ribella all'emarginazione della didattica della storia all'ambito delle discipline pedagogiche, secondo una concezione che vede l'insegnamento come un vaso conduttore deputato a trasportare la conoscenza storica dai piani alti della ricerca accademica alle «teste vuote» degli allievi nelle scuole, senza alcun confronto con i problemi reali legati all'apprendimento e senza alcuna considerazione della relazione tra didattica e ricerca storica.

A partire da questo momento dunque, il dibattito sulla didattica della storia in Germania occidentale comincia a vertere intorno a quattro questioni fondamentali: la metodologia dell'istruzione, la funzione e l'uso della storia nella vita pubblica, la definizione degli obiettivi dell'educazione storica nelle scuole e la verifica del raggiungimento di tali obiettivi.

Sintomatica di questa nuova sensibilità è la nascita, a metà degli anni '70, delle riviste «Geschichte und Gesellschaft» (*Storia e società*) e «Geschichtsdidaktik» (*Didattica della storia*).

«Geschichte und Gesellschaft», fondata nel 1975, cercava di stabilire stretti legami tra la storia e le scienze sociali, nella ferma convinzione che gli studi storici fossero influenzati dalle domande del presente e reagissero alla coscienza e alla pratica sociale della contemporaneità (Lutz, 2000).

«Geschichtsdidaktik» rappresentava un nuovo modo di affrontare il ruolo della storia nell'educazione e nella vita sociale. In un articolo programmatico, in apertura del primo numero, Klaus Bergmann definiva la didattica storica come una disciplina volta a valorizzare l'importanza della storia per l'emancipazione e l'identità personale di un soggetto ricettivo e riflettente (Bergmann, 1976, 8).

Il termine «emancipazione» identifica uno degli obiettivi dell'educazione storica più ambiti e discussi dalla storiografia tedesca degli anni settanta e ottanta (Rüsen, 1981).

Il movimento degli storici impegnati nel rinnovamento della didattica coltiva infatti l'aspettativa che, attraverso la *Geschichtsbewusstsein*, la «consapevolezza storica», gli allievi possano acquisire la capacità di autodeterminazione, intesa come partecipazione attiva al processo decisionale e politico che influenza le loro vite (Kuhn, 1974).

Da questo punto di vista, le prospettive della didattica della storia vengono notevolmente ampliate e vanno oltre il campo limitato dell'insegnamento storico in ambito scolastico.

La disciplina della didattica della storia analizza ora tutte le forme e le funzioni della conoscenza storica nella vita sociale, a partire dal ruolo della storia nell'opinione pubblica, nelle rappresentazioni mass-mediali, nelle pratiche commemorative e museali.

Il nuovo indirizzo della didattica della storia è indiscutibilmente anche il riflesso delle profonde trasformazioni sociali che investono la società tedesca all'indomani della contestazione giovanile del 1968.

La rivolta studentesca rimette in discussione il sistema dell'istruzione e con esso il tradizionale modello di didattica della storia. Gli insegnanti sono chiamati a dar conto dei silenzi, a lungo osservati nel mondo della scuola, intorno alle ragioni della sconfitta tedesca nella Seconda guerra mondiale e a questioni delicate come la shoah e la colpa collettiva; gli storici professionisti sono interpellati a oltrepassare la storia politica convenzionale per rilegittimare il proprio ruolo sociale nella sfera pubblica, nella vita culturale e nei processi educativi (Etzemüller, 2001, 190; 262-267).

In questo contesto, a partire dalla sua elezione nel 1969, il presidente federale socialdemocratico Gustav Heinemann esorta la comunità degli storici a modernizzare e "democraticizzare" la concezione della storia per riflettere il cambiamento sociale in atto tanto nel dibattito intellettuale che nell'intera coscienza nazionale (Heinemann, 1975).

L'intuizione di Heinemann è all'origine di una sperimentazione didattica, nota appunto col nome di *Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten* (concorso di storia del Presidente della Repubblica), destinata a diventare, grazie anche al supporto economico della Körber-Stiftung di Amburgo, una vera e propria tradizione scolastica tedesca.

La competizione, che viene bandita ogni due anni il 1° settembre, consente la presentazione, entro il 28 febbraio, di progetti scolastici sperimentali sottoposti alla valutazione di 150 esperti di storia, didattica e scienze archivistiche e museali. La giuria assegna premi sia a livello statale che federale, non soltanto in denaro ma anche sotto forma di follow-up dei giovani vincitori, che possono anche partecipare al processo di selezione per la *Studienstiftung des deutschen Volkes*, la più antica e prestigiosa borsa di studio della Germania. Nei suoi quattro decenni di esistenza, la competizione ha registrato la partecipazione di più di 130.000 giovani e la produzione di oltre 28.000 progetti (Kuchler, 2016, p. 44).

Il paradigma didattico a cui il concorso s'ispira può essere definito come «apprendimento-ricerca nella forma di progetto» (*Forschend-entdeckende Lernen in Projektform*).

Attraverso questa sperimentazione, gli studenti s'impegnano alla realizzazione di un progetto della durata di sei mesi, sotto la guida dei propri insegnanti (tutor), che prevede l'utilizzazione degli strumenti dell'indagine storiografica, come ricerche in archivi, musei e luoghi della memoria, interviste con testimoni ed esperti, sondaggi di strada (*street survey*) e soprattutto analisi delle fonti della storia familiare (lettere, diari, raccolte di foto, collezioni di giornali, ecc.).

L'unico requisito prestabilito dal regolamento del concorso è il riferimento

obbligatorio alla provenienza regionale degli alunni e quindi il focus particolare assegnato alla storia locale. Ciò ha contribuito al riconoscimento della dignità della storia locale, fino ad allora appannaggio quasi esclusivo di gruppi di cultori senza background universitario (*Geschichtswerkstätten*), generalmente attivi nell'associazionismo della classe lavoratrice. Costoro aiutati ora – grazie alla supervisione di storici professionisti – a collaborare con efficacia all'esecuzione di tali progetti sul campo (Grotrian, 2009), vengono messi in grado di superare le carenze teoriche e metodologiche, quali l'identificazione acritica con l'oggetto dell'investigazione, spesso opportunamente sottolineate dalla storiografia accademica (Frei & Wildt, 1986).

Fin dalle edizioni degli anni 1977/1979, intitolate *Sozialgeschichte des Alltags: Arbeit, Wohnen, Freizeit* («Storia sociale della vita quotidiana: lavoro, abitare, tempo libero»), il *Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten* ha orientato la progettazione didattica verso l'analisi del cambiamento dei comportamenti e degli stili di vita privati e collettivi (Reulecke, Weber, 1978), secondo un'ottica metodologica che si potrebbe definire “annalistica”.

Quest'impostazione ha contribuito a imprimere una svolta determinante nel compimento del processo di elaborazione della coscienza nazionale tedesca intorno alle responsabilità collettive dell'era nazista, in atto alla fine degli anni '70 grazie agli effetti concomitanti della *Public History* e della storiografia scientifica sul piano della memoria e della cosiddetta *Erinnerungskultur* (cultura del ricordo).

Non è un caso che a livello popolare, la trasmissione della serie televisiva americana *Holocaust* da parte della rete nazionale tedesca ARD, fosse seguita nel gennaio 1979 da 20 milioni di tedeschi occidentali (il 48% della popolazione della Repubblica federale) e avesse uno straordinario impatto emotivo, al punto che, al termine di ciascuna delle 4 puntate della miniserie, i talk aperti alle domande del pubblico registrarono 23 mila telefonate (Wilke, 1999, p. 379). L'evento televisivo, secondo alcuni addetti ai lavori, rappresentò un'autentica «cesura mediatica e storica della memoria» (Bösch, 2007, p. 2) e segnò per un «pubblico di massa» l'inizio della «volontà di affrontare il passato nazista» (Reichel, p. 261).

A livello scientifico, negli stessi anni, l'approccio «funzionalista» degli storici Martin Broszat e Hans Mommsen spostava la prospettiva della ricerca storica dalla personalità eccezionale e *demoniaca* di Adolf Hitler alle strutture e agli apparati del regime nazista. Mommsen sosteneva con forza che la vicenda della Shoah non poteva essere ridotta soltanto alla figura di Hitler o a quella dei suoi vassalli, ma era invece il

prodotto di un processo di «radicalizzazione cumulativa» (*kumulative Radikalisierung*) che chiamava in causa le responsabilità individuali e collettive di tutto il popolo tedesco (Broszat, 1970; Mommsen, 1983).

Il concorso del presidente della Repubblica reagì rapidamente a queste sollecitazioni e, nelle edizioni 1980/83, il tema scelto per la competizione fu appunto *Alltag im Nationalsozialismus* (La vita quotidiana sotto il nazionalsocialismo). Indagando le fonti familiari, gli studenti scoprirono che i nazisti non erano – come era stato loro insegnato fino a quel momento – soltanto gli “altri”, le élite poliziesche delle SS e della Gestapo, ma persone normali, come i vicini di casa o i membri stessi della propria famiglia, gente ordinaria perfettamente integrata nella macchina della propaganda nazista, i cosiddetti *Mitläufer*, «coloro che seguono la corrente».

Sempre nell’ottica della necessità d’intercettare il mutamento sociale e le domande emergenti dalla coscienza collettiva, nella seconda metà degli anni ottanta, dopo la catastrofe di Chernobyl del 1986 e in seguito all’intensificarsi dei flussi migratori verso la Germania, soprattutto dalla Turchia, i temi affrontati dalla competizione si sono ampliati, includendo l’analisi di problemi quali il rispetto dell’ambiente (*Umwelt hat Geschichte*, «L’ambiente ha una storia») o il contrasto della xenofobia e la questione della Germania come patria multiculturale (*Unser Ort – Heimat für Fremde?* «Il nostro luogo- patria per stranieri?»).

I progetti didattici non sono però soltanto l’effetto di iniziative *top-down* d’impronta istituzionale ma anche il risultato dell’iniziativa *bottom-up* delle singole scuole sui territori.

Negli anni 90 è stata molto importante l’esperienza di rinnovamento della didattica della storia ispirata ai principi della *Themenzentrierte Interaktion* (TZI, interazione incentrata sul tema).

Il metodo dell’interazione incentrata sul tema, diretto a favorire l’apprendimento sociale, era stato sviluppato negli anni Cinquanta negli Stati Uniti dalla psicoanalista di origine tedesca Ruth Cohn e dai terapisti Norman Liberman e Isaac Zieman. Esso sollecita lo studente a essere consapevole delle proprie idee e sentimenti e a decidere in modo responsabile per se stesso e per gli altri (Cohn 1994). Nei processi di gruppo, deve realizzarsi dunque un equilibrio dinamico fra gli interessi dei singoli soggetti, lo sviluppo del modello relazionale del gruppo e il tema selezionato per la cooperazione. Tale equilibrio è simboleggiato da un triangolo: ogni volta che predomina un angolo, è inevitabile che si verifichino effetti collaterali negativi (Bachmann, 2015).

La TZI è stata adoperata in alcuni esperimenti didattici degli anni '90 dedicati, ancora una volta, al tema della memoria della shoah. Il metodo di Ruth Cohn era apparso particolarmente adatto alla coscientizzazione degli studenti, invitati a manifestare la propria personalità in modo autonomo e responsabile, senza pretendere di prevalere sul gruppo ma anche senza nascondersi dietro l'anonimato del branco. Le proprie opinioni dovevano essere espresse in un linguaggio, informato, autentico e selettivo, attento a evitare generalizzazioni, stereotipi e giudizi infondati formulati in modo aggressivo (Fenner, 2012, pp. 41 e ss.).

Il progetto didattico *Wir machen ein KZ sichtbar* («Rendiamo visibile un campo di concentramento»), portato avanti dagli studenti dell'Ignaz-Kögler-Gymnasium (IKG) di Landsberg dal 1993 al 1995, s'ispirava appunto a questo modello pedagogico, con l'obiettivo di rispondere ai principi educativi dell'articolo 131 della Costituzione del Land della Baviera, che stabilisce che la scuola non deve solo impartire conoscenze ma anche formare cittadini responsabili (Lindner, Möstl & Wolff, 2009, punto 4).

Gli studenti coinvolti nel progetto hanno riportato alla luce i resti di uno degli 11 campi di concentramento dell'area di Kaufering nel distretto del Landsberg, satelliti del lager di Dachau, in cui morirono per fame e sfinimento migliaia di deportati ebrei impegnati nella produzione di materiale bellico destinato all'aviazione (Raim, 1992, pp. 165-168). Karl Rom, uno degli ebrei sopravvissuti che erano stati intervistati dagli studenti, aveva infatti raccontato la sua sofferenza per non essere riuscito a identificare il proprio campo, situato precisamente a Stadtwaldhof, e per non aver quindi potuto né commemorare i suoi compagni morti né affrontare direttamente gli spettri del passato. I giovani, con l'ausilio dei piani catastali, delle fotografie aeree del campo, scattate nell'aprile del 1945, e delle interviste a vari testimoni, sono riusciti a rilevare e segnalare le fondamenta delle baracche e a realizzare un percorso espositivo visitato da migliaia di spettatori, con una certa risonanza anche sulla stampa regionale e nazionale (Fenner, 2012, pp. 173 e ss.).

Il modello tedesco di rinnovamento della didattica della storia non si limita solo alle scuole superiori ma interessa anche quelle elementari e medie, allo scopo di sensibilizzare ai temi della memoria una platea di bambini e di adolescenti in età puberale. Naturalmente l'approccio a questo target di allievi avviene per mezzo di linguaggi pedagogici proporzionati al loro stadio di sviluppo emotivo e cognitivo. È il caso, per esempio, della proposta didattica *Kinder leben und lernen in der Gedenkstätte Hadamar* («I bambini vivono e apprendono nel memoriale di Hadamar»), nel luogo che ricorda i crimini dell'eugenetica nazista. Il Memoriale dell'ex Clinica di Psichiatria

Forense/Centro di Psichiatria Sociale di Hadamar in Assia ha reso accessibile al pubblico dal 1983 le sale di dissezione, le camere a gas e i crematori utilizzati nei programmi di soppressione dei portatori di disabilità e malformazione genetica. I gruppi di bambini e adolescenti coinvolti nei progetti dei servizi educativi del Memoriale sono guidati alla scoperta delle biografie delle piccole vittime della clinica, rivisitate con giochi di ruolo o attraverso rappresentazioni figurative, come disegni e collage di foto, che prendono spunto dalla visione delle immagini dipinte dagli stessi minori detenuti nel centro (Gabriel, 2016).

Il processo di rinnovamento della didattica della storia messo in moto dalla svolta storiografica della *Geschichtsbewusstsein* degli anni '70 non riguarda però soltanto il mondo della scuola ma ha avuto effetti concreti anche sull'insegnamento universitario.

Un importante corollario della *Geschichtsbewusstsein* è quello dell'*auferschulische Öffentlichkeit* (pubblico extracurricolare), cioè l'apertura degli orizzonti della ricerca e della didattica accademiche a quel pubblico che costituisce una sorta d'indotto della storia, variamente composto da lettori, spettatori, ascoltatori, fruitori della didattica commemorativa e museale, dei documentari, delle rappresentazioni multimediali. Il dibattito storiografico s'interroga infatti sull'opportunità di coinvolgere tale pubblico nella pratica e nella produzione della storia e nella discussione intorno agli standard, metodi e contenuti del lavoro storico-didattico, partendo dal presupposto che il trasferimento della conoscenza storica non dovrebbe avvenire a senso unico, ma costituire un processo reciproco che vede la partecipazione attiva di attori e reti sociali (Quandt, 1979).

In questo senso è indicativo l'uso del concetto di Applied History (o *Angewandte Geschichte*) in luogo di Public History: la sfida è infatti quella di una storia *con* il pubblico e non soltanto *verso* il pubblico.

Se infatti la Public History focalizza la sua attenzione sulle «forme» di rappresentazione della storia e riflette sui suoi aspetti comunicativi, (come per es. le forme popolari del cinema e della musica), l'Applied History enfatizza il ruolo degli «agenti» coinvolti nel lavoro della storia; agenti o stakeholders che assolvono un'importante funzione di responsabilità civile (Nießer & Tomann, 2014, p. 109) e promuovono una democratizzazione della conoscenza storica rafforzando l'interazione tra mondo accademico e società (Logge, 2016).

L'offerta formativa delle università tedesche vede ormai da molti anni l'attivazione di numerosi insegnamenti di Public History e di Applied history a cui è

corrisposto il reclutamento di altrettante posizioni accademiche, per esempio: Didaktik der Geschichte und Public History (Ludwig-Maximilians-Universität); Angewandte Geschichtswissenschaft - Public History (Universität Heidelberg); Geschichtsdidaktik und Public History - (Universität Tübingen).

Un esempio pratico di tale indirizzo è dato dall'attività dell'Institut für Angewandte Geschichte (Istituto per la Storia applicata) dell'Europa-Universität Viadrina a Francoforte sull'Oder.

L'istituto, situato appunto sul confine orientale, ha sviluppato, all'indomani della riunificazione della Germania, nuove forme di didattica della storia dirette a favorire il dialogo tedesco-polacco intorno alle memorie divise di questa travagliata regione di frontiera. Gli studenti di storia hanno dunque realizzato progetti educativi e civici di natura interdisciplinare che li hanno visti impegnati, in una prospettiva di riconciliazione, come cittadini attivi al di qua e al di là del fiume Oder.

Nello specifico, la storia delle duplici espulsioni seguite alla Seconda guerra mondiale (della minoranza germanofona dagli ex territori tedeschi riannessi alla Polonia e della popolazione polacca dalle terre passate sotto il dominio sovietico) è diventata oggetto di una serie di eventi culturali dal titolo *Terra Transoderana*, che hanno fatto riemergere i dettagli di una storia fino a quel momento vissuta come divisiva e conflittuale. Col concorso delle associazioni di cittadinanza attiva e dei media locali, gli studenti hanno organizzato quindi letture pubbliche di letteratura, proiezioni di film, colloqui con testimoni oculari, viaggi fisici e simbolici dei discendenti degli espulsi nei territori di origine e nella loro storia familiare. Lavorando sui concetti d'identità, tradizione, memoria, lingua, spazio e nazione, i giovani sono così diventati consapevoli del ruolo cruciale che la conoscenza storica gioca nello scambio interculturale.

La Storia applicata ha agito anche, dal punto di vista strettamente didattico, come strumento per l'acquisizione di saperi storici e culturali, di abilità linguistiche e di competenze pratiche di natura comunicativa e organizzativa (Nießer & Tomann, 2018). Naturalmente non manca nel dibattito storico tedesco una riflessione sulle questioni sollevate dalla *degerarchicizzazione* della scienza storica in merito agli standard di qualità ed etica del lavoro storiografico e ai pericoli di mercificazione della storia come forma di intrattenimento culturale (*Histotainment*) impliciti nella partecipazione di esperti di formazione non accademica (Nolte, 2008).

La riflessione critica tuttavia si concentra sugli aspetti perfettibili di una pratica sociale, quella appunto della storia applicata, che è considerata in Germania una realtà acquisita e una necessità ormai imprescindibile del tempo presente.

BIBLIOGRAFIA

- Bachmann, P. (2015). The Timeless Way of Educating. Theme-Centered Interaction, a Pattern Language by Ruth C. Cohn. *Proceedings of the 22nd Conference on Pattern Languages of Programs*. The Hillside Group, Pittsburgh, PA, pp.1-28.
- Bergmann, K. (1976). Warum sollen Schüler Geschichte lernen?. *Geschichtsdidaktik*, 1, pp. 3-14.
- Bösch, F. (2007). Film, NS-Vergangenheit und geschichtswissenschaft. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, 54, pp. 1-32.
- Broszat, M. (1970). Soziale Motivation und Führer-Bindung des Nationalsozialismus. In *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, 18, pp. 392-409.
- Cohn, R. (1994). Verantworte Dein Tun und dein Lassen – persönlich und gesellschaftlich. In *Themenzentrierte Interaktion*, 8, n. 2, Herbst.
- Etzemüller, T. (2001), *Sozialgeschichte als politische Geschichte: Werner Conze und die Neuorientierung der westdeutschen Geschichtswissenschaft nach 1945*, München: Oldenbourg.
- Fenner, B. (2012). *Emotionen, Geschichtsbewusstsein und die Themenzentrierte Interaktion (TZI) am Beispiel des Unterrichtsprojekts zum Außenlagerkomplex Kaufering / Landsberg „Wir machen ein KZ sichtbar“* (Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philologisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg). Augsburg: Universität Augsburg.
- Frei, A. & Wildt M. (1986). Hirsebrei und Seifenblasen. Die Geschichtswerkstätten und ihre Kritiker. In *L'80. Zeitschrift für Literatur und Politik*, 39, pp. 64-72.
- Gabriel, R. (2016). TatOrt Gedenkstätte. Kunstpädagogisches Arbeiten mit Kindern und Erwachsenen in der Euthanasie-Gedenkstätte Hadamar. In B. Dorner & K. Engelhardt (cur.), *Arbeit an Bildern der Erinnerung: Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik* (pp. 159-169). Stuttgart: Lucius & Lucius - De Gruyter.
- Grotrian, E. (2009). Geschichtswerkstätten und alternative Geschichtspraxis. In W. Hardtwig & A. Schug (cur.), *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Stuttgart: Franz-Steiner-Verlag, pp. 243-253.
- Heinemann G.W. (1975). Die Freiheitsbewegungen in der deutschen Geschichte, Ansprache aus Anlaß der Eröffnung der Erinnerungsstätte in Rastatt (Rastatt 26. Juni 1974). In Id. (cur.), *Allen Bürgern verpflichtet. Reden des Bundespräsidenten*

- 1969–1974, *Reden und Schriften* (1, pp. 36-44.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heuss, A. (1959). *Verlust der Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuchler, C. (2016). Zwischen geschichtsdidaktischer Forschung und aktuellem Unterrichtseinsatz: Historisches Lernen und Zeitungen. In C. Kuchler, & B. Städter (cur.), *Zeitungen von gestern für das Lernen von morgen?: Historische Tagespresse im Geschichtsunterricht* (pp. 31-49). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhn, A. (1974). *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel-Verlag.
- Lindner, J. F., Möstl, M. & Wolff, H. A. (2009). *Verfassung des Freistaates Bayern. Kommentar*. München: Verlag C.H. Beck.
- Logge, T. (2016). Public History in Germany: Challenges and Opportunities. *German Studies Review*, 39, pp. 141-53.
- Lutz, R. (2000). Anstelle eines „Editorials.“ Nationalzentrierte Sozialgeschichte in programmatischer Absicht: Die Zeitschrift „Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft“ in den ersten 25. Jahren ihres Bestehens. *Geschichte und Gesellschaft*, 26, pp. 5-37.
- Mommsen, H. (1983). Die Realisierung des Utopischen. Die "Endlösung der Judenfrage" im Dritten Reich. In *Geschichte und Gesellschaft*, 9, pp. 381-420.
- Nießler, J. & Tomann, J. (2014). *Angewandte Geschichte. Neue Perspektiven auf Geschichte in der Öffentlichkeit*. Paderborn: Schoeningh.
- Nießler, J. & Tomann, J. Public and Applied History in Germany. Just another Brick in the Wall of the Academic Ivory Tower? (2018). *The Public Historian*, 40/4, pp. 11-27.
- Nolte, P. (2008). Öffentliche Geschichte: Die neue Nähe von Fachwissenschaft, Massenmedien und Publikum: Ursachen, Chancen und Grenzen. In M. Barricelli & J. Hornig (cur.), *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute* (pp. 131-146). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Quandt, S. (1979). Öffentlichkeit. In K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rösen & G. Schneider (cur.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (pp. 63-66). Düsseldorf: Schwann.
- Raim, E. (1992). *Die Dachauer KZ-Außenkommandos Kaufering und Mühldorf. Rüstungsbauten und Zwangsarbeit im letzten Kriegsjahr 1944/45*. Landsberg: Landsberger Verlag-anst.
- Reichel, P. (2007). *Erfundene Erinnerung: Weltkrieg und Judenmord in Film und Theater*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch Verlag.
- Reulecke, J. & Weber, W. (cur.). (1978). *Fabrik – Familie – Feierabend. Beiträge zur*

Sozialgeschichte im Industriezeitalter. Sonderausgabe für die Teilnehmer am Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte 1977 um den Preis des Bundespräsidenten, Wuppertal: Körber-Stiftung.

Rüsen, J. (1981). Geschichte als Aufklärung? Oder: Das Dilemma des historischen Denkens zwischen Herrschaft und Emanzipation. *Geschichte und Gesellschaft*, 7, pp. 189-218.

Rüsen, J. (1987), The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. *History and Theory*, 26, pp. 275-286.

Wilke, J. (1999). *Mediengeschichte der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Böhlau.