

Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aus Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Schule

Ein Interview mit Anke John, Frank Schweppenstette und Anna Lienau

Der folgende Text entstand als Ergebnis einer Podiumsdiskussion, die am 4. November 2020 – inmitten der COVID-19-Pandemie – digital an der Universität zu Kiel abgehalten wurde. Einige der Gesprächsinhalte bezogen sich daher auch auf die Pandemie. Die Diskussion eröffnete die Veranstaltungsreihe. In dieser befassten sich verschiedene Akteure mit der Frage, welches Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft bezogen auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts besteht. Anke John vertrat dabei die Perspektive der Wissenschaft, Frank Schweppenstette diejenige der Lehrkräftebildung der 2. und 3. Phase und Anna Lienau die schulische Sicht. Die Fragen stellte Sebastian Barsch.

Wie würden Sie den Stand des Geschichtsunterrichts generell an den Schulen skizzieren?

Anke John: Erwartungen an den Geschichtsunterricht sind von jeher fachlich anspruchsvoll und haben sich weiter vervielfältigt. Dies hängt mit der Einführung kompetenzorientierter Lehr- und Lernmodelle zusammen und ergibt sich aus einer zunehmenden Bewusstheit für die Pluralität und Diversität der Gesellschaft. Nicht zuletzt ist die bildungspolitische Forderung nach einer intensivierten und beschleunigten Digitalisierung zu nennen, die mit der pandemiebedingten Schließung von Schulen einherging.

Alldem stehen die sehr begrenzte Lernzeit und Lernbedingungen eines kleinen Unterrichtsfaches gegenüber und Etikettierungen, die die Unterrichtsentwicklung be-

>> Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

hindern. So hat ein oft formalistisches Kompetenzverständnis in kultus- und bildungs-administrativen Dokumenten wenig mit der Förderung eines reflektierten und reflexiven Geschichtsbewusstseins gemein. Es hat stattdessen zu enttäuschten Erwartungen und viel Kritik geführt. Auch das Lernen mit digitalen Medien ist, wie derzeit oft angenommen wird, nicht per se innovativ, sondern muss sinnvoll in die inhaltliche und methodische Struktur des Faches Geschichte eingebettet sein.

Mit den Kontakteinschränkungen durch die COVID-19-Pandemie ist der Geschichtsunterricht eher auf die harte Tour umgestellt und digital praktiziert worden. Er fand über E-Mail-Verteiler oder Lernplattformen wie Moodle oder Iserv statt, die in ihrer Grundstruktur vornehmlich Aufgabenzentrierung ermöglichen. Das aufgabenbasierte Lernen bietet zwar einerseits ein hohes Maß an Schülerorientierung, wenn es um flexible Bearbeitungszeiten oder um individuelle Lern tempi geht, andererseits werden erkenntnisleitende Probleme nicht mehr aus dem Unterrichtsgespräch heraus ausgehandelt und formuliert, sondern den Schüler*innen in der Regel vorgegeben. Wie andere gesellschaftswissenschaftliche Fächer auch, ist das Fach Geschichte jedoch ein überwiegend mündlich praktiziertes Fach. Seine Unterrichtsstruktur ist besonders durch die kommunikative Funktion der mündlichen Sprache, durch das Aushandeln von Deutungen und den Diskurs bestimmt. Fällt das Unterrichtsgespräch weg, werden auch Potenziale fachlichen Lernens begrenzt, wie Kathrin Klausmeier in der Auswertung von Interviews mit Geschichtslehrkräften zu bedenken gibt.¹ Wir müssen aufgrund von ersten Erfahrungsberichten zur Kenntnis nehmen, dass im Distanzunterricht offensichtlich überwiegend deklaratives Wissen vermittelt und auch durch Internetrecherchen historische Informationen übernommen, aber kaum hinterfragt werden. Dass Internet sollte daher mehr für geschichtskulturelle Analysen genutzt werden.

Ein Lichtblick ist, dass der größte historische Forschungswettbewerb für Kinder und Jugendliche trotz Pandemie und Lockdowns stattfindet. Mit dem Thema ›Bewegte Zeiten. Sport macht Gesellschaft‹ setzt der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2020/21 ein Rahmenthema, das auf den ersten Blick wenig mit Unterrichtsinhalten zu tun hat, aber sehr viel mit aktuell erfahrenen gesellschaftlichen Einschränkungen von Sport und Körperlichkeit in der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Man darf gespannt sein, welche Möglichkeiten der Quellenrecherche und welche digitalen Tools in dieser Ausnahmesituation forschend-entdeckenden Lernens genutzt werden.

Frank Schweppenstette: Aus der Praxis als Geschichtslehrer und Ausbilder von Geschichtslehrkräften kann ich nur bestätigen, dass das pandemiebedingte ›Lernen

1 Kathrin Klausmeier, Distanzlernen 2020 – Ein Modernisierungsschub für den Geschichtsunterricht? Eine explorative Bestandsaufnahme, in: gfh 14/3 (2021), 5-20.

auf Distanz« zu einer Fokussierung und letztlich auch Verengung auf bloße Aufgabenformate geführt hat, die hauptsächlich deklaratives Wissen vermitteln. Die dialogisch angelegten Deutungsprozesse in den Urteils- und Vertiefungsphasen kamen da deutlich zu kurz. Während der Phase des Distanzlernens mit Videokonferenzen und Gruppenarbeiten in virtuellen ›Breakout«-Räumen konnte ich beobachten, dass die oftmals gut gemeinten Aufgaben nicht zu derjenigen Nachhaltigkeit geführt haben, die wir uns als Lehrer*innen gewünscht hätten. Manch eine Lehrkraft hat dieser ernüchternde Befund am Ende doch sehr frustriert. Für die Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen im Fach Geschichte habe ich aus dieser Beobachtung die Konsequenz gezogen, dass ich die angehenden Lehrkräfte zunächst einmal dafür sensibilisiert habe, dass das Distanzlernen, egal ob über Videokonferenzen oder asynchrone Aufgabenformate eine Art ›Tempo-30-Zone« für die Lernenden bedeutet. Alles geht viel, viel langsamer als im Präsenz-Unterricht. Als Lehrkraft muss ich im Distanz-Unterricht noch behutsamer und aufmerksamer mit den Schüler*innen ›am anderen Ende« des Bildschirms sein, weil das unmittelbare Feedback der Lerngruppe in einem realen Klassenraum schlichtweg fehlt. Zwar ist es dank der Stummschaltvorrichtung am Rechner im virtuellen Klassenraum viel ruhiger, aber leider gilt das auch für die wichtigen Diskussionen und mündlichen Deutungsprozesse während der Urteilsphasen einer Unterrichtsstunde. Dieses, für das gemeinsame historische Lernen konstitutive Element des Geschichtsunterrichts mag sich im Virtuellen nicht so recht einstellen. Zu einer guten Lernumgebung gehört die physische Präsenz der Lerngruppe.

Ich möchte gerne noch einen anderen Aspekt des aktuellen Geschichtsunterrichts hervorheben. In den letzten Jahren hat es, so ist meine Wahrnehmung, einen ›geschichts- und erinnerungskulturellen Turn« im Unterricht gegeben. Angeregt durch die entsprechenden Kompetenzanforderungen, heißen sie nun ›Orientierungs-« oder ›Handlungskompetenz«, wird der unterrichtliche Blick auf Geschichte stärker auf den ›(erinnerungskulturellen) Sitz im Leben« ausgerichtet. Das bedeutet, dass nun häufiger danach gefragt wird, was Geschichte mit uns heute (noch) zu tun hat, wie sich Geschichte im öffentlichen (Diskurs-)Raum darstellt oder welche historischen Fragen gerade öffentlich und kontrovers diskutiert werden. Inhaltlich kann das reichen von der (auch simulierten) Diskussion um Straßen- oder Platzumbenennungen in Städten, dem Verfassen von Leserbriefen zur Präsentation von umstrittenen Denkmälern im öffentlichen Raum bis hin zum Umgang mit kolonialen Artefakten, um nur einige aktuelle Themen aus dem Bereich der Public History zu nennen. Diese Themen gelangen über die Schulbücher und mehr noch über die Interessen der Lehrkräfte in den Geschichtsunterricht. Hierin liegen große Chancen, den Geschichtsunterricht nicht nur interessant zu gestalten, sondern ihn, bildungspolitisch gesehen, als bedeutsames Fach ›im Spiel« zu halten. Denn über eines sollten wir uns im Klaren sein. Nicht in allen Bundesländern wird dem Geschichtsunterricht die Wertigkeit zugeschrieben, die

der historischen Bildung im Allgemeinen in politischen Reden zukommt. Fast möchte man meinen, dass es sich hier um ein umgekehrt proportionales Verhältnis handelt: Je lauter nach der so wichtigen historischen Bildung unserer Jugendlichen im politischen Diskurs gerufen wird, desto stärker wird der Geschichtsunterricht in manchen Bundesländern im Stundenumfang gekürzt oder marginalisiert, zum Beispiel durch die Zusammenlegung des Faches Geschichte mit anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Politik, Sozialwissenschaften und Erdkunde zum weithin ungeliebten Fach der Gesellschaftslehre. Nur allzu oft dient dann dieses Fach an den Schulen der Versorgung der jeweiligen Klassenleitungen mit weiteren Stunden in der eigenen Klasse. Und da man das Fach Gesellschaftslehre oder Gesellschaftkunde auch nicht ›auf Lehramt‹ studieren kann, heißt das, dass die allermeisten Lehrkräfte, die dieses Fach unterrichten, fachfremd unterrichten. Sie verfügen oft nur über eine oder maximal zwei der drei nötigen Fakultates. Hier sollte im Sinne der Qualitätssicherung und im Sinne unserer Kinder und Jugendlichen bildungspolitisch gegengesteuert werden.

Anna Lienau: Ich möchte diese Frage anhand meiner Erfahrungen an zwei Schulen beantworten, die ich selber im Referendariat und in meiner Berufstätigkeit kennengelernt habe. Dabei handelt es sich um ein althumanistisch geprägtes Gymnasium in Hamburg (KESS Sozialindex 6 Schule) und eine Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe in Schleswig-Holstein, mit starkem Fokus auf Individualität. An beiden Schulen unterschied sich der Geschichtsunterricht im Hinblick auf die Rahmenbedingungen (z.B. pädagogisches Leitbild, Stundentafel, Bildungspläne/Fachanforderungen) und die Interessen, das Vorwissen und die Fähigkeiten der Lernenden. Während am Gymnasium in Hamburg bereits ab Klasse 6 das Fach Geschichte unterrichtet wurde, es ein Geschichtsprofil und eine Geschichts-AG zur Teilnahme am Geschichtswettbewerb gab, wird an Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein von Klasse 5 bis 10 das Fach Weltkunde unterrichtet und Geschichte erst ab Jahrgang 11. Hier möchte ich mich dem Statement von Frank Schweppenstette anschließen: Weltkunde- oder Gesellschaftslehreunterricht, der die Fächer Geschichte, Geographie und Wirtschaft/Politik vereint, kann nur dann funktionieren, wenn er durch ein multiprofessionelles Jahrgangsteam, in dem Lehrkräfte mit allen drei Fakultates vertreten sind, gemeinsam geplant und gestaltet wird.

In Bezug auf den Geschichtsunterricht war meine positive Beobachtung an beiden Schulen das Verständnis der meisten Geschichtslehrkräfte davon, dass Geschichtsunterricht problemorientiert und kompetenzorientiert gestaltet werden sollte, einen Gegenwarts- und Lebensweltbezug zu den Schüler*innen aufweisen sollte und durch seine multiperspektivische Anlage zur Bildung von Sach- und Werturteilen anregen sollte.

Noch eher seltener (mitunter im Rahmen von Projektwochen) begegnete mir schulischer Geschichtsunterricht, der ganz unter der Prämisse forschenden Lernens stand

und weitere Möglichkeiten zur Vertiefung bot, die im Rahmen einer klassischen Schulstunde kaum zu realisieren sind. Dies wäre zum Beispiel eine Möglichkeit, bei der im Distanzlernen Kompetenzen gefördert werden können – während dies sicherlich zu einem gewissen Grad voraussetzt, dass die Schüler*innen bereits im Präsenzunterricht grundlegende Fähigkeiten im Bereich des selbstgesteuerten Lernens erworben haben. So benannten meine Schüler*innen in der Mittel- und Oberstufe die Unabhängigkeit vom Stundenplan wiederholt als positiven Aspekt des Distanzlernens. Diese freie Gestaltung der eigenen Lernzeit habe es ihnen ermöglicht, sich vertiefter und auch motivierter (da zu einem selbstgewählten Zeitpunkt) mit Lerngegenständen zu beschäftigen, ohne gezwungenermaßen nach einer bestimmten Zeit auf ein neues Fach ›umschichten‹ zu müssen. Im Geschichtsunterricht und durch den Prozess historischen Lernens werden mehrdimensionale historische Fragen aufgeworfen und die Schüler*innen mit Perspektivübernahme und Urteilsbildung zu komplexen Denkvorgängen aufgefordert, die im Rahmen von 45 oder 60 Minuten häufig nur durch starke Vorkonstruktion von Fragen und Denkprozessen durch die Lehrkraft im Vorfeld beantwortet werden können. Ein freieres historisches Lernen, welches individuelle Re- und Dekonstruktion anhand von eigenen Fragestellungen ermöglicht, würde von einem offeneren zeitlichen Rahmen wie er im Distanzlernen bestand, profitieren.

Gleichzeitig kam es in meinem Umfeld durch das Distanzlernen zu einem stärkeren Austausch über Unterrichtsideen zwischen den Lehrenden. Sei es in digitalen Austauschformaten wie im ›Twitterlehrerzimmer‹ oder in der eigenen Fachschaft, in der Formate wie Padlet Einzug hielten. Auf diesen veröffentlichen die Schüler*innen individuelle Arbeitsergebnisse und konnten mithilfe der Kommentarfunktion in einem Schreibgespräch miteinander diskutieren. Mithilfe dieser Art der Ergebnissicherung, die inzwischen auch im Präsenzunterricht als digitale Ergänzung zur Dokumentation von Fragen, Arbeitsergebnissen und zum Austausch genutzt wird, konnten historische Entwicklungen (z.B. Nationalstaatsbildung, Kolonisation) anhand der von den Schüler*innen erarbeiteten und veröffentlichten Einzelbeispielen in ihrer Gesamtheit sichtbar, vergleichbar und diskutierbar gemacht werden.

Dementsprechend sehe ich auch im digitalen Lernen Potential für kompetenzorientiertes Lernen und das Aushandeln von Deutungsprozessen und kreative Ergebnispräsentationen. Besonders überzeugt hat mich dabei ein Beispiel, welches die Kollegin Patricia Drews im Rahmen eines Barcamps zur zeitgemäßen und digitalen Prüfungskultur präsentierte, die ihre Schüler*innen eine digitale Ausstellung zu Bildern des 19. Jahrhunderts gestalten ließ, wobei die Schüler*innen nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dieser Epoche begründet aussagekräftige Bilder für die Aus-

stellung auswählen und ihre Entscheidung entsprechend reflektieren mussten.² An dieser Stelle könnte man fragen, ob die digitale ›Tempo 30-Zone‹ unter den richtigen Bedingungen nicht sogar zur Überholspur werden kann, indem hier auf verschiedenen Ebenen Kompetenzen aber auch die Auseinandersetzung mit Geschichtsbildern und -deutungen gefördert werden und die Lernenden ohne großen schulorganisatorischen Aufwand selbsttätig gestalten können und im Rahmen von Unterricht Erfahrungen mit der Welt des Internets, in der letztlich jeder zum Autor werden kann, sammeln und reflektieren können. Digitale Werkzeuge eröffnen neue Möglichkeiten, so wäre es etwa mithilfe von Videokonferenzen möglich, interkulturelles Lernen stärker zu fördern, indem die Lernenden im Geschichtsunterricht im Rahmen einer Unterrichtseinheit mit Lernpartnern aus anderen Ländern, Regionen oder Orten zusammenarbeiten, welche den gleichen Gegenstand aus einer anderen Perspektive erschließen bzw. die jeweilige regionale/nationale geschichtskulturelle Perspektive auf einen historischen Gegenstand vergleichend erarbeiten. Persönlich hatte ich den Eindruck, dass das Distanzlernen teils bessere Möglichkeiten für individuelles Lehrer-Feedback an die Lernenden schuf, andererseits auch zumindest bei einigen Lernenden die Qualität von schriftlichen Reflexionsaufgaben von den veränderten strukturellen Rahmenbedingungen profitiert hat und auch Lernende, deren Fähigkeiten weniger im Mündlichen lagen, davon profitieren konnten. Was digitaler Unterricht eben nicht oder nur sehr reduziert im Rahmen von Videokonferenzen leisten kann, haben meine Vorredner schon angesprochen. Mir ist besonders die Situation einer Geschichts-Referendarin im Gedächtnis geblieben, die während des Distanzlernens vor der Herausforderung stand, digital das Thema ›Nationalsozialismus und Holocaust‹ in der 9. Klasse vermitteln zu müssen. Der fehlende direkte Kontakt zu den Lernenden, die Wahrnehmung ihrer Reaktionen und Fragen fällt gerade bei diesem gesellschaftlich und emotional aufgeladenem Thema, welches Lehrende und Lernende auch im Präsenzunterricht auf verschiedensten Ebenen besonders herausfordert und ein sensibles Zusammenspiel erfordert, besonders ins Gewicht und sorgt für massive Abstriche bei der Vermittlung – dazu zählt auch die Tatsache, dass sämtliche Besuche außerschulischer Lernorte wie zum Beispiel der Gedenkstätte Neuengamme in der Pandemie unterbleiben mussten – und dies ging letztlich zu Lasten der Lernenden und der Entwicklung ihres reflektierten Geschichtsbewusstseins und auch der Entwicklung einer eigenen moralischen Haltung. Insofern stimme ich Anke John und Frank Schweppenstette zu, dass der diskursive mündliche Austausch aber auch die im Präsenzunterricht gegebene Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lerngruppe elementar für gelingenden Geschichtsunterricht sind, finde aber auch, dass aus dem Distanzunterricht wertvolle

2 *Patricia Drewes*, Bildquellen als Lern- und Prüfungsgegenstand für Geschichtsunterricht in der Kultur der Digitalität, in: <https://pruefungskultur.org> (letzter Zugriff: 7.7.2022).

Impulse gewonnen werden können und sollten, die den Geschichtsunterricht langfristig bereichern und zu einem konstruktiven Nachdenken über die geeigneten äußeren Strukturen für historisches Lernen auch jenseits der starren Vorgaben von Stundenplan und Stundentafel anregen können.

Wie betrachten Sie das Verhältnis zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht? Ist die Geschichtswissenschaft Impulsgeberin für den schulischen Geschichtsunterricht oder handelt es sich eher um zwei verschiedene Welten, die verschiedene Ebenen historischen Wissens und Denkens adressieren?

Anke John: Schüler*innen sollten ein Recht auf spannende Forschungsfragen und auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse haben. Ob der Unterricht auf aktuellem Stand ist, hängt jedoch wesentlich von informierten Lehrer*innen ab. Schulgeschichtsbücher sind von Natur ein eher träges Medium. Sie bilden den geschichtswissenschaftlichen Forschungsstand nur verzögert ab. Es gibt keinen direkten Transfer, denn Historiker*innen treten heute nicht mehr als Verfasser und Redakteure von Schulbüchern in Erscheinung oder wirken an Lehrplankommissionen mit.

Was curricular in den Mittelpunkt gerückt wird, lässt sich jedoch nicht direkt aus der Geschichtswissenschaft ableiten. Allein die umfängliche Spezialisierung der Forschung nach Zeit, Raum und Sektoren, ihre Interdisziplinarität und Diversifizierung durch Queer History, Migrationsgeschichte oder Minderheitengeschichte verlangen einen Blickwechsel von den fachlichen zu den didaktischen Logiken der Themenbestimmung für den Geschichtsunterricht.

Jedoch werden auch Versäumnisse sichtbar, wenn sich die Geschichtswissenschaft transnational und globalgeschichtlich aufstellt, während Richtlinien und Lehrpläne unverändert national, eurozentristisch und politikgeschichtlich ausgerichtet bleiben und so historisches Lernen in Bezug auf Fragen von Migration und Teilhabe, die schwindende Selbstgewissheit westlicher Gesellschaften, die Folgen von 1989 oder die globalen Klima- und Gesundheitskrisen hinterherhinkt.

So entkoppelt werden Wissenschaft, Unterricht und Gesellschaft oft als ›verschiedene Welten‹ wahrgenommen. Zum Beispiel durch den Berufsnachwuchs. Im Praxissemester, mit dem Schulen nunmehr auch zu Studienorten wurden, sind Lehramtsstudierende mit den Widersprüchen von Schülerinteressen, Schulwissen und historischer Forschung unmittelbar konfrontiert und lösen diese erfahrungsgemäß unterschiedlich auf.

Scharniere eines gemeinsamen Fachbezugs sind mit der Geschichtstheorie und hermeneutischen Methode vor allem die Denkwerkzeuge und Denkprinzipien, die jede und jeden befähigen, ein Leben lang eigenständig und kritisch mit Geschichte umzugehen. Die Phasen des historischen Erkenntnisprozesses – Heuristik, Kritik,

Interpretation und Darstellung – werden sowohl im Forschungsprozess als auch im Geschichtsunterricht gedanklich durchschritten. Wesentliche Unterschiede zwischen Historiker*innen und Schüler*innen liegen dabei in der Tiefe der Verfügbarkeit und Verarbeitung historischen Wissens, im Umfang des angewandten Methodenwissens und in der altersabhängigen Lebenserfahrung, jedoch nicht in der grundsätzlichen Anwendung wissenschaftlicher Verfahren wie Multiperspektivität und Quellenkritik.

Frank Schweppenstette: Gerne möchte ich das bestärken, was Anke John zum Schluss zu den Berührungspunkten zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht ausgeführt hat. Es geht im Unterricht immer um exemplarisches Lernen, eine ›Abbildung‹ aller unterschiedlichen und aktuellen Forschungsrichtungen im Unterricht ist nicht einmal im Ansatz möglich. Das ist auch nicht nötig. Wichtig ist es hingegen, dass die Lehrkräfte über das fachmethodische Wissen und über die Fertigkeiten verfügen, die historischen Erkenntnisprozesse fachlich versiert auf die curricular vorgegebenen Inhalte anwenden zu können. Im Übrigen geben die Kernlehrpläne und Kerncurricula der einzelnen Bundesländer lediglich einen obligatorischen Kern vor, der - im Idealfall - durch die besonderen Interessen der Lerngruppen und Lehrkräfte ergänzt werden kann. Leider bleibt in der schulischen Realität hierfür aber nur wenig Zeit für solche Zusatzthemen.

Sie sprachen von den ›zwei verschiedenen Welten‹, die der Geschichtswissenschaft und die des Geschichtsunterrichts. Ich bin der Meinung, dass wir die Konvergenzpunkte von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht wieder freilegen und dann pflegen müssen. Frau John sprach die personelle Verschränkung beider Sphären an, zum Beispiel in Form von gemischten Lehrplankommissionen oder gemischten Autorenteams für die Geschichtsschulbücher. Ich möchte gerne noch einen weiteren Aspekt in die Diskussion einbringen. Aus der berufsbiographischen Forschung wissen wir, dass junge Lehrkräfte in den ersten Jahren ihres Berufslebens nicht nur ›Novizen‹ bleiben, sondern unter beruflichem Stress sogar wieder in die ›alten Bahnen‹ der subjektiven Theorien verfallen, manchmal so, als ob sie vorher überhaupt keine Ausbildung durchlaufen hätten. Und diese subjektiven Theorien zu Unterricht und Lernen sind in höchstem Maße kontingent. Hier könnte die Geschichtswissenschaft ansetzen, indem sie nicht nur, wie im Falle des Praxissemesters, Schule und Studium konvergieren lassen, sondern auch Möglichkeiten schafft, die jungen Lehrkräfte in den ersten fünf Jahren ihres Berufslebens in irgendeiner Form zu begleiten. Die Lehrerausbildungszentren fühlen sich in dieser Hinsicht nach dem einmal bestandenen Zweiten Staatsexamen jedenfalls nicht mehr dafür verantwortlich, frei nach dem Motto: »Hic Rhodus, hic salta!« Und maßgeschneiderte Fortbildungsangebote für Berufsanfänger gibt es nur vereinzelt. Wie eine berufsbiographische Begleitung durch

die Geschichtswissenschaft aussehen könnte, darüber kann man sicherlich mit guten Ideen nachdenken. Die Initialzündung für eine wie auch immer geartete Berufsanfängerbegleitung wird, so behaupte ich mal, nicht von schulisch-administrativer Seite kommen. Da könnte die Geschichtswissenschaft wichtige Impulse geben.

Anna Lienau: Auch wenn die grundlegenden Denkprinzipien- und Erkenntnismethoden im Geschichtsunterricht und in der Geschichtswissenschaft die gleichen sein mögen, empfand ich es bei meinem Berufseinstieg als Herausforderung, den an der Universität verinnerlichten Standpunkt wissenschaftlicher Geschichtsforschung, die stets die Unabgeschlossenheit eines Forschungsprozesses und die Vielfalt methodischer und subdisziplinärer Zugänge zu einer Forschungsfrage betont auf der einen und auf der anderen Seite den didaktischen und pädagogischen Zugang, der wiederum didaktische Reduktion erfordert und eine lernzielorientierte und keine primär forschungsorientierte Perspektive hat, miteinander zu vereinbaren. Hier spielt die Geschichtsdidaktik eine zentrale Rolle, um beide Perspektiven miteinander zu vereinbaren und auch eine reine ›Abbilddidaktik‹ zu vermeiden. So schreiben Becker/Heuer (2012): »Wenn dabei die Geschichtstheorie ›in der Tat das Gewissen des Historikers‹ (Goertz 1995, 15) ist, dann sind die hypothetischen Grundlagen historischen Lehrens und Lernens gleichsam das Gewissen der Geschichtslehrerin und des Geschichtslehrers.«³ Dies finde ich hilfreich, um sich bewusst zu machen, dass der Umgang mit Geschichte an Universitäten und Schulen notwendigerweise unterschiedlich ausfällt, jedoch gleichermaßen fachtheoretischen bzw. daraus entwickelten fachdidaktischen Kriterien unterliegt. Trotzdem beziehen sich beide auf den gleichen Gegenstand, sind also auch eng verbunden, weshalb ich ein Zusammenspiel beider ›Welten‹ unerlässlich finde, auch im Sinne der Zielsetzung, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein bei den Schüler*innen zu erzeugen.

Teil dessen ist es, dass sich das Nachdenken über und die Fragen an Geschichte permanent verändern. Neue Teildisziplinen und Fragestellungen, die an Universitäten entstehen, können den schulischen Geschichtsunterricht gerade im Sinne der Subjektorientierung enorm bereichern, indem zum Beispiel kulturgeschichtliche (etwa ›Rockmusik als Ausdrucksform sozialen Protests in den 1960er Jahren‹), alltagsgeschichtliche oder geschlechtergeschichtliche Fragestellungen aufgegriffen werden, die für die Lebenswelt und Orientierung der Schüler*innen in dieser in hohem Maße relevant sind. Auch ein stärker forschungsorientierter Umgang mit Geschichte lässt sich im Rahmen von Projektarbeit, Klausurersatzleistungen oder Epochenunterricht gewinnbringend in die Schule integrieren. Ein subjektorientierter Zugang zu Geschichte, wie er

3 Vgl. Axel Becker/Christian Heuer, Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts. 2012, 77-88.

in der Geschichtsdidaktik postuliert wird, entspricht eher einem forschenden Zugang der Schüler*innen zur Geschichte auf Basis eigener Fragestellungen an die Geschichte – und weist damit durchaus Gemeinsamkeiten mit der Geschichtswissenschaft auf.

Gleichzeitig kann eine enge Rückbindung an die Geschichtswissenschaft auch beim Entwickeln relevanter Leitfragen und Erschließen neuer Quellenbestände für den Schulunterricht hilfreich sein und Lehrkräften selbst die Möglichkeit zur kritischen Reflektion ihrer Unterrichtsgestaltung aus fachmethodischer und inhaltlicher Sicht bieten. Das Potential der Geschichtswissenschaft Impulsgeberin für die Schule zu sein, ist also allemal vorhanden und in hohem Maße relevant, dennoch erscheint es mir häufig an Transfermöglichkeiten zu fehlen. Diese könnten z.B. intensiviert werden, indem geschichtswissenschaftliche Quellen und Quellensammlungen und Forschungsergebnisse nicht nur für eine Publikation, sondern ggf. auch im Hinblick auf den Schulunterricht aufbereitet und auf einer entsprechenden Online-Plattform für den Schulunterricht zur Verfügung gestellt würden. Ggf. könnte auch die Geschichtsdidaktik einen stärkeren Austausch zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis durch entsprechende Veranstaltungsreihen möglicherweise auch in den Schulen oder online befördern, die für Lehrkräfte niedrigschwellig zugänglich sind. Ganz grundsätzlich wäre es wünschenswert, dass Geschichtslehrkräfte mehr Zeit und Ressourcen für die Planung und Gestaltung von Geschichtsunterricht erhalten, was einen stärkeren Einbezug universitärer Forschung und mehr Innovation im Geschichtsunterricht auch im Hinblick auf die verwendeten Materialien ermöglichen würde. Insgesamt wäre es interessant zu prüfen, inwiefern eine stärkere Kooperation zwischen Geschichtswissenschaft und Schule auch für die Geschichtswissenschaft positive Effekte im Sinne einer stärkeren Wirkung in die Gesellschaft hinein hätte.

Hat Zeitgeschichte einen besonderen Wert für den Geschichtsunterricht?

Anke John: Das Besondere an Zeitgeschichte liegt in ihrem spezifischen Gegenwartsbezug. Ihr Vorzug besteht einerseits darin, dass aktuelle Fragen aus einem Zeitabschnitt heraus beantwortet werden, der der Gegenwart in vielem ähnelt. Ihr Epochenbezug ist damit besonders anschlussfähig an die Erfahrungen und das Verständnis der Lernenden, weil er auf gemeinsame Strukturen von Politik, Kultur, Sozial- und Wirtschaftsleben in Vergangenheit und Gegenwart abstellt. Durch den Erfahrungsbezug und den Zugang zu einer dichten, audiovisuellen Quellenüberlieferung können Schüler*innen leichter aus der Rezipientenrolle heraustreten, zu souveränen Urteilen gelangen und Geschichte eigenständig kommunikativ verhandeln.

Andererseits ist Zeitgeschichte ein weitgehend unbestimmtes und für Schüler*innen auch unbekanntes und fremdes Feld. Alternativ zum Epochenansatz wird aus einer erfahrungsgeschichtlichen Perspektive heraus unter Zeitgeschichte auch die Zeit

verstanden, an der heute lebende Menschen teilgehabt haben. Durch private Kontakte und gezielte Befragung von Zeitzeug*innen werden Teenager, die inzwischen alle nach der Jahrtausendwende geboren wurden, mit (gewaltsamen) Erfahrungen des vergangenen 20. Jahrhunderts konfrontiert, die fremd und abständig zu ihrer eigenen Lebenswelt sind.

In der 2020 initiierten Mitmachaktion ›Geschichte für morgen. Alltag in der Corona-Pandemie‹ haben sie dagegen eigene Fundstücke, Erfahrungsberichte und Erlebnisse in der Corona-Krise dokumentiert. Das so entstandene Coronaarchiv ist ein Beispiel für Fragen der Überlieferung und Geschichtsdeutung, die sich in Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht derzeit neu stellen: Welche Probleme sind einer Historisierung in actu eingeschrieben? Lässt sich Geschichte in Echtzeit schreiben, ohne Distanz zum Geschehen? Was bedeutet das für den Geschichtsbegriff?

Mehr als anderswo ist Zeitgeschichte in Deutschland mit politisch-pädagogischen Aufgaben verknüpft. Geschichtskennntnisse werden am Wissen über Auschwitz-Birkenau, dem Datum der Errichtung der Berliner Mauer oder dem Diktaturbegriff gemessen und überprüft. Was Schüler*innen vergleichsweise über das Jahrhundert wissen, in dem der römische Kaiser Augustus regierte, ob sie die Routen, Folgen und Auswirkungen des transatlantischen Sklavenhandels kennen oder Beschlüsse des Wiener Kongresses, scheint dagegen keine so große Rolle zu spielen.

Dass Zeitgeschichte gegenüber anderen Epochen oft als dominant und vor allem der Nationalsozialismus interessanter als andere Themen wahrgenommen wird, dürfte viel damit zu tun haben, dass Schüler*innen mit ihr auch außerhalb der Schule in Berührung kommen. In sozialen Medien, in Gedenkstätten und Museen ist Zeitgeschichte omnipräsent. Politik und öffentliche Debatten referieren immer wieder auf zeithistorische Vergleiche, formulieren Mahnungen und Einsichten und verschärfen so die Deutungskonkurrenz mit dem Geschichtsunterricht und der Geschichtswissenschaft.

Frank Schweppenstette: Ohne Frage ist die Zeitgeschichte zur dominanten Epoche im Geschichtsunterricht geworden, vor allem in den Abschlussklassen. Sie ist uns, chronologisch gesehen, ja auch am nächsten. Die Lehrkräfte können aus einem unüberschaubaren Angebot an Quellen und Abbildungen, Darstellungen und Zeitzeugeninterviews wählen. Die Kunst ist es, hier einen gewissen Überblick zu bewahren und sich nicht zu verlieren. Hinzu kommen Geschichtsdeutungen und Geschichtsbilder, die über die sozialen Medien und digitalen Spiele transportiert werden. Und es liegt in der Natur der Sache, dass viele Themen der Zeitgeschichte besonders interessant sind, da sie in die unmittelbare Umgebung der eigenen Lebenswelt hineinragen. Nur irgendwann komme ich als Lehrkraft an die Grenzen meiner Rezeptionsfähigkeit und auch Rezeptionsbereitschaft. Ich kann das nur sinnvoll in den Griff bekommen, wenn ich die Perspektive ändere und ›aus der Not eine Tugend mache‹. Im Geschichts-

unterricht kann ich beispielsweise nicht nur nach der historischen Triftigkeit von Geschichtsbildern in den unterschiedlichen Medien fragen, sondern auch nach den Konstruktionsbedingungen und Kontexten solcher Geschichtsbilder. Um ein Beispiel zu nennen: Die beliebten, zunehmend professioneller gestalteten Erklärvideos geben sich einen vermeintlich objektiven Anstrich, indem sie vordergründig faktenbasierte Narrationen in bester Frontaltechnik präsentieren. Erst bei genauerer Analyse dieser Erklärfilmchen ›entdeckt‹ man die Sach- und Werturteile, die gewissermaßen subkutan in die Videos eingespeist und mit ihnen verbreitet werden. Das muss nicht immer falsch sein. Es ist aber wichtig, dass die Schüler*innen in der Lage sind, die vermeintlich ›objektiven‹ Erklärungen auf ihre Vorannahmen und Urteile hin untersuchen zu können. Ebenso verhält es sich mit der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Spielfilmen und Geschichtsdokumentationen, die sich in Teilen immer mehr den Spielfilmen annähern. Und gerade hier ist das gesamte Instrumentarium des historischen Erkenntnis- und Dekonstruktionsprozesses gefragt, um diese Darstellungsformen hinterfragen und verstehen zu können.

Ein besonderer Wert der Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht liegt auch in der Möglichkeit, mit den Themen an die Lebenswelt der jungen Menschen andocken zu können. Das geschieht meistens nicht in direkter Form, sondern vermittelt über das familiäre Umfeld. In allen Familien gibt es Geschichten, die tradiert und weitergegeben werden. Diese zeitgeschichtlichen (Privat-)Narrationen für den Unterricht ›aufzuschließen‹, ist eine große Chance, denn an den konkreten Beispielen können die Schüler*innen die geschichtliche Bedingtheit ihrer Gegenwart und die Veränderbarkeit von Wertesystemen beurteilen lernen.

Anna Lienau: Die Zeitgeschichte verstanden als ›Geschichte der Mitlebenden‹ bietet einen besonderen Wert für den Geschichtsunterricht, indem sie den Lernenden einen unmittelbaren und aufgrund der gut lesbaren Quellen auch eigenständigen Zugang zur Geschichte ermöglicht. Zudem ist die Epoche für die Lernenden aufgrund eben ihrer zeitlichen Nähe auch in Bezug auf die zugrundeliegenden Normen, Werte, Lebensvorstellungen und Lebensverhältnisse leichter zu erschließen als andere Epochen, die wiederum eine größere Chance zur Alteritätserfahrung bieten. Darüber hinaus ist die Zeitgeschichte, wie Anke John schon ansprach, für die Lernenden an vielen Stellen erkennbar relevant für ihre aktuelle Lebenswelt, weshalb sich die Frage ›Warum beschäftigen wir uns damit?‹ bei der Zeitgeschichte aus der Perspektive der Lernenden (scheinbar) weniger stellt. Daraus folgt auch, dass die Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte in hohem Maße förderlich für die Ausbildung von Orientierungskompetenz in der Gegenwart ist. Zentrale Gegebenheiten und Herausforderungen unseres demokratischen und gesellschaftlichen Systems sind auf zeithistorische Ereignisse zurückzuführen, wie beispielsweise das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland oder

strukturelle Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern. Die Kenntnis der Zeitgeschichte hilft den Lernenden also unmittelbar und für sie selbst wahrnehmbar, sich in ihrer Gegenwart zurechtzufinden und Entwicklungen in der Gegenwart einzuordnen. Des Weiteren ist die Geschichts- und die Erinnerungskultur in der Bundesrepublik zeithistorisch geprägt, indem primär die Erinnerung an den Nationalsozialismus jedoch auch an die deutsch-deutsche Teilung eine zentrale Rolle im kollektiven Gedächtnis spielen und damit auch für die Identitätsbildung der Schüler*innen als Bürger der Bundesrepublik Deutschland und für die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins von Bedeutung sind. Dies zeigt sich nicht zuletzt am dringenden Bedürfnis der Lernenden, auch bereits vor dem in den Fachanforderungen festgelegten Zeitpunkt (8./9. Jahrgang) über den Themenkomplex ›Nationalsozialismus und Holocaust‹ zu sprechen, da sie dies als reales Orientierungsproblem in ihrer Gegenwart und in Bezug auf ihre Identitätsbildung wahrnehmen und auch früher die Möglichkeit einer (allerdings unbedingt altersangemessenen) Auseinandersetzung mit dem Thema erhalten sollten.

Wie ist es bei der Regionalgeschichte?

Anke John: In der Lehrplanentwicklung sind meines Erachtens gegenwärtig zwei Tendenzen zu beobachten. Erstens zeigt der Vergleich zwischen 16 Bundesländern, von Schulstufen und von Schularten, dass lokal- und regionalgeschichtliche Zugänge curricular ausgesprochen unterschiedlich – man hat fast den Eindruck willkürlich – verankert sind. Nicht sinnvoll zu erklären ist, warum sie in einem Bundesland in der Sekundarstufe I angeboten, in der Abiturstufe aber nicht, in anderen Konstellationen es genau umgekehrt ist oder weitgehend ganz darauf verzichtet wird.

Zweitens fällt bei einem Blick in die Lehrpläne auf, dass sich geschichtsdidaktische Innovationen unterschiedlich auswirken. Im neuen Lernbereich Geschichtskultur, dessen Bedeutung Frank Schweppenstette bereits hervorgehoben hat, und bei den teilweise erstrittenen Längsschnittthemen machen sich sowohl einschränkende als auch erweiternde Effekte bemerkbar. So können in Sachsen-Anhalt Geschichtsszenierungen auch am Beispiel des Reformationsgedenkens bewertet werden. Lernende sollen hier außerdem die Eignung Ottos des Großen als Werbeträger einschätzen. In Brandenburg wiederum wird im Längsschnitt eine allgemeine Geschichte der Urbanisierung an Exempeln von Städten Brandenburg-Preußens behandelt. Lokale und regionale Bezüge werden so zwar immer wieder gewinnbringend aufgegriffen, im Gesamtvergleich zeigt sich jedoch, dass Lokal- und Regionalgeschichte nicht automatisch neu verankert werden und in neuen Lernbereichen auch vollkommen außen vor bleiben können.

Frank Schweppenstette: Die Regionalgeschichte ist das vernachlässigte und selten gespielte Lied im Kanon des Geschichtsunterrichts. Weit entfernt davon, systematisch und curricular bespielt zu werden, fristet sie ein Nischendasein in der Orgel der Makrogeschichte, um im Bild zu bleiben. Über den curricularen Stellenwert der Regional- und Lokalgeschichte scheint es keinen bundesweiten Konsens zu geben. Sie ist, Frau John sagte es bereits, ganz den Bedürfnissen der Bundesländer anheimgegeben. Oft steht in curricularer Hinsicht die Landesgeschichte im Vordergrund, die sich dann als Extra-Kapitel in Schulbüchern wiederfindet, was ja nicht schlecht ist. Die Erforschung der Regional- und Lokalgeschichte hingegen wird dann meistens über entsprechende Aufgabenformate in den Schulbüchern, oft im Anschluss an die allgemeingeschichtlichen Themen, angeregt. Es handelt sich häufig um geschichtskulturell ausgerichtete Recherchen nach historischen Überresten, Gebäuden oder Quellen in der unmittelbaren Umgebung der Jugendlichen.

Die Regional- und Lokalgeschichte mit ihren didaktischen Potenzialen scheint ein noch zu hebender Schatz zu sein, der die zeitgeschichtlichen Themen im Unterricht auf ausgesprochen vielfältige Weise bereichern könnte.

Anna Lienau: Regionalgeschichte kann die Möglichkeit bieten, ›große‹ historische Prozesse, Ereignisse und deren Auswirkungen am lokalen Beispiel nachzuvollziehen und sichtbar zu machen. Zum Beispiel kann die Geschichte des globalen Dreieckshandels lokal in der Stadt Ahrensburg an der Figur des Geschäftsmannes und Sklavenhändlers Heinrich Carl von Schimmelmann nachvollzogen werden, dessen Familie von 1759 bis 1938 im Besitz des heutigen Wahrzeichens der Stadt, dem Ahrensburger Schloss, war. Hier ergibt sich durch den regionalen Bezug ein Zusammenhang zur Lebenswelt der Schüler*innen, der im Idealfall Geschichte ›greifbarer‹ und anschaulicher machen kann, da sie sich an konkreten Orten im Umfeld der Schüler*innen abgespielt hat. Regionalgeschichte kann insofern besondere Relevanz für das Alltagsleben der Schüler*innen haben, indem sie die historische Gewordenheit ihrer Umgebung stärker erfassen, ist aber auf der anderen Seite auch kein Selbstzweck, sondern sollte in einen sinnvollen Unterrichtskontext eingebettet sein. Besonders im Bereich ›forschendes Lernen‹ oder für den handlungsorientierten Geschichtsunterricht bietet die Regionalgeschichte viele Möglichkeiten, sei es durch den Besuch außerschulischer Lernorte, eigene Recherchen von Schüler*innen in lokalen Stadtarchiven im Rahmen von Projektarbeit oder zum Beispiel durch das Verlegen von Stolpersteinen. Auch im Bereich der Geschichtskultur bietet die Regionalgeschichte viele Anknüpfungspunkte, so lassen sich zum Beispiel anhand der (Um-)Benennung von Straßennamen erinnerungskulturelle Veränderungen und Umdeutungen sichtbar machen und mit den Schüler*innen diskutieren.

Kann Zeit- und Regionalgeschichte Ihrer Meinung nach auf besondere methodische Zugriffe zugreifen?

Anke John: Es sind vor allem themenoffene Geschichtswettbewerbe, die auf lokale und zeitgeschichtliche Zugänge setzen und im forschend-entdeckenden Lernen ihr Potenzial ausnutzen. Im regulären Geschichtsunterricht wird dagegen fast ausschließlich auf die Veranschaulichung einer allgemeinen, maßstabsetzenden, dabei überwiegend nationalen Geschichte gesetzt, Anna Lienau hat es bereits angesprochen. Das Atypische oder Verflechtungsgeschichten von Regionen, die transkulturelles und globales Lernen ermöglichen, spielen dagegen kaum eine Rolle. Ein bildungspolitischer Grund dafür dürfte in der Zentralisierung von Prüfungsinhalten und standardisierten Leistungserwartungen liegen. Beides stößt sich an der Spezifik und Partikularität von Lokal- und Regionalgeschichte, so dass die methodische Bandbreite historischen Lernens im kleinen Raummaßstab derzeit brachliegt.

Zwar gibt es für die Entwicklung eines reflexiven und reflektierten Geschichtsbewusstseins keine »heimatliche Keimzelle« (Karl-Ernst Jeismann). Jedoch kann historisches Denken regionalgeschichtlich in einer Art und Weise geschult werden, die für die meisten während und auch nach der Schulzeit lebenspraktisch und relevant sein dürfte. Kulturanthropologisch gesehen erweist sich lokales Wissen als eine besonders handlungsbezogene und alltagsorientierte Denkform, die weltweit in vielen Gesellschaften vorkommt. Anders gesagt: Wenn wir von den kulturspezifischen Inhalten lokaler und regionaler Geschichte absehen, werden gemeinsame, universale Denkmuster sichtbar. Drei Charakteristika lokalen Wissens lassen sich meines Erachtens im Umgang mit Geschichte erkennen: der unmittelbare und dauerhafte Zugang zur Quellenüberlieferung, die mündliche face-to-face-Tradierung historischen Wissens und eine besonders selbstwirksame Partizipation an Geschichtskultur.

Angesichts der lokalen und globalen Verflechtung jugendlicher Lebenswelten, plädiere ich für eine neue Selbstvergewisserung über Ziele regionalgeschichtlichen Lernens. Die Globalisierung, die sich auch im Lokalen niederschlägt und die neue gesellschaftliche Leitbilder von Mobilität hervorruft, hat wie die Digitalisierung mit ihren Entfremdungseffekten ein neues Nachdenken über Identität und Herkunft ausgelöst. Heimat und Heimatbedürfnisse verweisen auf multiple Bindungen an Orte und Räume und auf demokratische Teilhabe. Aber auch nicht aufgearbeitete, nationale und antimoderne Traditionen der Vergangenheit werden über die Lokal- und Regionalgeschichte neu ins Spiel gebracht.

Frank Schweppenstette: Diese beiden letzten Gedanken von Frau John, den der Heimatbedürfnisse und den der nationalen, teils antimodernen Traditionen der Vergangenheit möchte ich aufgreifen. Gerade unsere moderne Demokratie mit der Bereitstel-

lung eines rechtlich-formalen Freiheitsrahmens ist nicht in der Lage - und soll es auch nicht -, den Menschen vorzuschreiben, wie sie a) zu leben haben, und b) zu sagen, was ein geglücktes Leben ausmacht. In dieser Hinsicht ist unsere liberale Demokratie im kantischen Sinne ›blind‹. Das kann sie sich auch leisten, solange die Menschen in ihren Gemeinschaften selbst wissen, wie die Antworten auf die Fragen a) und b) aussehen. Die westliche Demokratie ist in dieser Hinsicht also immer schon auf die vorhandenen Lebens- und Sinnentwürfe der in ihr lebenden Menschen angewiesen. Sie profitiert gewissermaßen davon. Da die vor-politischen Lebensentwürfe der Menschen durch einen globalisierten Marktmechanismus und durch eine hohe Mobilität offensichtlich in Bewegung geraten sind, erfahren kollektive Sinnstiftungen eine Renaissance, die wir längst als überholt angesehen haben. Die eine liegt in der Re-Nationalisierung von Geschichte und Gegenwart, mit all den gefährlichen Begleitumständen wie Intoleranz, Überheblichkeit und Diskriminierung. Die andere läge in der bewussten Sichtbarmachung regionaler Identitäten und Traditionen, an die möglichst viele Gruppen, und seien sie auch noch so heterogen, andocken und an ihnen teilhaben können.

Ich bin fest davon überzeugt, dass die Regional- und Lokalgeschichte einen wichtigen Beitrag zu diesem letzten Aspekt leisten kann.

Anna Lienau: Die Zeit- und Regionalgeschichte ermöglicht in besonderem Maße forschend-entdeckendes Lernen der Schüler*innen, da die Quellen leichter zugänglich sind als in anderen Epochen und nicht notwendigerweise besondere propädeutische Fähigkeiten zur Erschließung dieser vorhanden sein müssen. So können die Lernenden nach einer kurzen Archiveinweisung durchaus mit maschinengeschriebenen Akten aus dem 20. Jahrhundert eigenständig (forschend) arbeiten, was bei handgeschriebenen Feldpostkarten in Sütterlin aus dem Ersten Weltkrieg anders aussieht. Ergänzend zu den (eher gesellschaftsbezogenen) Aspekten von Anke John und Frank Schweppenstette möchte ich auf der methodischen Ebene noch die ›Oral history‹ hervorheben. Dieser Ansatz erscheint zwar einerseits herausfordernd, da er den Schüler*innen viel Verantwortung im Hinblick auf methodisches Vorgehen, Gesprächsführung und Reflektionsvermögen abverlangt und einer intensiven Vorbereitung bedarf, ermöglicht andererseits aber auch eigenständiges Lernen und intensive Eindrücke durch die zwischenmenschliche Begegnung mit einem Zeitzeugen, also Erfahrungen, die über den ›normalen‹ Geschichtsunterricht hinausgehen. Indem die Schüler*innen sich im Umgang mit Zeitzeugen mit dem Quellenwert von Zeitzeugeninterviews kritisch auseinandersetzen, erweitern sie zudem ihre Fähigkeit, diese als funktionales Authentizitätsmittel in historischen TV-Sendungen, die elementarer Bestandteil ihrer

Alltagswelt auf YouTube oder im Fernsehen sind, kritisch einordnen zu können.⁴ Damit schließt sich der Kreis zur Bedeutung der Geschichtskultur, in der es häufig um zeitgeschichtliche Themen geht und zu der didaktischen Zielsetzung, die Lernenden in die Lage zu versetzen, an dieser kritisch und aktiv teilzunehmen.

Autor*innen:

Sebastian Barsch

Professor für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Diversität im Kontext historischen Lernens, Professionsforschung und Materielle Kultur. sbarsch@email.uni-kiel.de

Anke John

Diplomlehrerin für die Fächer Geschichte und Deutsch sowie Professorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Jena. Sie forscht und publiziert zum lokal- und regionalgeschichtlichen Lernen, zur historischen Urteilsbildung und beschäftigt sich mit Auswirkungen der Digitalisierung auf den Geschichtsunterricht. Als Mitglied eines aktuellen Forschungsverbundes zur DDR- und Transformationsgeschichte und im Wissenschaftlichen Beirat des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten arbeitet sie aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive besonders an zeitgeschichtlichen Themen. anke.john@uni-jena.de

Frank Schweppenstette

Lehrer für die Fächer Geschichte, Philosophie und Deutsch am Apostelgymnasium in Köln und Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Köln. Er ist Mitglied des Landes- und Bundesvorstandes des Verbandes der Geschichtslehrerinnen und -Lehrer e.V. und Koordinator der Landesjury Nordrhein-Westfalen Süd des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten. Für die Bundesstiftung Aufarbeitung hat er handlungsorientierte Unterrichtsmaterialien zur Geschichte der DDR und der Transformationszeit erstellt. Er ist Autor und Herausgeber von Schulgeschichtsbüchern. schweppenstette@apostelgymnasium.de

Anna Lienau

Lehrerin für die Fächer Geschichte, Deutsch und Darstellendes Spiel an der Selma-Lagerlöf-Gemeinschaftsschule in Ahrensburg. Gleichzeitig ist sie abgeordnete Lehrkraft an der Abteilung für Didaktik der Geschichte der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und lehrt dort schwerpunktmäßig zu Antisemitismusprävention und Holocaust Education. alienau@histosem.uni-kiel.de

4 Methodisch – didaktische Hinweise zur Oral History / Zeitzeugenbefragung zum Thema ›Flucht – Vertreibung – Integration‹ der Deutschen nach 1945, <https://www.hdbg.de/boehmen/downloads/oralhistory-lehrer.pdf> (letzter Zugriff: 7.7.2022).