
Inhalt

| | |
|---|----|
| Danksagung | 9 |
| Thomas Sandkühler Zum Stand von Disziplin und Verband | 11 |
| Charlotte Bühl-Gramer Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung . . . | 31 |
| Keynotes: Why History Education? | |
| Klas-Göran Karlsson | 43 |
| Dorothee Wierling | 51 |
| T. Mills Kelly | 59 |
| Sektion 1: Was? Historisches Lernen in der Schule – Theorien und Themen | |
| Markus Bernhardt Was? Historisches Lernen in der Schule – Theorien und Themen. Einführung in die Sektion | 67 |
| Johannes Meyer-Hamme Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens . . . | 75 |
| Meik Zülsdorf-Kersting Historisches Lernen in der Schule. Überlegungen zu einer Theorie des Geschichtsunterrichts | 93 |

| | |
|---|-----|
| Ulrich Baumgärtner Was sollen SchülerInnen wissen? Zu Inhalten und Themen im Geschichtsunterricht | 113 |
| Markus Bernhardt Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts | 131 |
| Jutta Mägdefrau / Andreas Michler Wo ist das Kind in der Geschichtsunterrichtsforschung? Interdisziplinäre Angebots-Nutzungsforschung am Beispiel des Projekts „Adaptive Lernaufgabe in Geschichte – ALGe“ | 143 |
| Saskia Handro Kommentar: „Was?“ Geschichtsdidaktik zwischen Perzeption und Performanz | 167 |
| Sektion 2: Für Wen? Verschiedenheit, Inklusion und Exklusion | |
| Thomas Sandkühler Für wen? Verschiedenheit, Inklusion und Exklusion. Einführung in die Sektion | 177 |
| Bettina Alavi / Sebastian Barsch Vielfalt vs. Elite? Geschichtsunterricht zwischen Subjektorientierung und Standardisierung | 189 |
| Marcus Otto Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft: Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern | 209 |
| Thomas Sandkühler / Guido Lenkeit Exklusion durch historische Bildung? Fachlichkeit und gesellschaftliche Teilhabe in der Bundesrepublik Deutschland | 225 |
| Christoph Hamann Kommentar: „Für wen?“ Subjektorientierung und Inklusion | 255 |

Sektion 3: Wie? Der Blick auf die Unterrichtsgestaltung

Anke John

Wie? Der Blick auf die Unterrichtsgestaltung. Einführung in die Sektion . . . 265

Saskia Handro

Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische
Profilierung von Lesestrategien 275

Stefan Benz

Multiperspektivität. Vom Prinzip des Geschichtsunterrichts zum
Schlüsselkonzept der interkulturellen Kompetenz 295

Philippe Weber

Dialogisches Erzählen im Geschichtsunterricht. Die Rollenverteilung
zwischen Lernenden und Lehrenden 313

Jan Hodel

Sinnbildung, Erzählung, Medien. Triftigkeiten als Grundlage für die
Beurteilung von Geschichtsunterricht 333

Michele Barricelli

Kommentar: „Wie?“ Die Unterrichtsgestaltung 347

Sektion 4: Wer? Die Akteure

Charlotte Bühl-Gramer

Wer? Die Akteure. Einführung in die Sektion 355

Katharina Litten

Wie lässt sich Planung von Geschichtsunterricht bewerten? – Am Beispiel
von Referendarinnen und Referendaren 367

Mario Resch / Manfred Seidenfuß

Aufgaben formulieren im Geschichtsunterricht – Das Wissen und
Können angehender Lehrkräfte 389

Peter Johannes Droste

Kommentar: „Wer?“ Die Akteure 407

Sektion 5: Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens

Astrid Schwabe

Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens. Einführung in die
Sektion 413

Roland Bernhard / Christoph Kühberger

„Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus
50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im
Geschichtsunterricht 425

Waltraud Schreiber / Christiane Bertram

Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung.
Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu
verstehen 441

Peter Gautschi / Martin Lücke

Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer: Das Projekt „Shoa im
schulischen Alltag“ 465

Alfons Kenkmann

Kommentar: „Womit?“ (Digitale) Medien des historischen Lernens . . . 487

Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung¹

Einleitung

„Der Geschichtsunterricht [muss] noch immer als „Sorgenkind der Didaktik“ erscheinen... Unter jenen Klagen sind die alten über mangelhafte Erfolge des Unterrichts, der zu wenig bleibendes, sicheres Eigentum mit ins Leben gäbe, noch immer nicht verstummt; noch immer liest und hört man, daß beschämend wenig in Geschichte gewusst und behalten werde... Auf der anderen Seite sind seit einigen Jahren neue, schwere Aufgaben an den Unterricht herangetreten ... Neben der quantitativen Erweiterung soll der Unterricht aber auch qualitative Vertiefung erfahren. Um jenen Klagen abzuhelfen und diesen Forderungen gerecht zu werden, gilt es, die dem Geschichtsunterricht im allgemeinen gestellten Aufgaben sich völlig klar zu machen.“²

Dieses Eingangszitat stammt aus dem Jahr 1894 und vergegenwärtigt, dass das Schulfach Geschichte – freilich in unterschiedlichen Aufmerksamkeitskonjunkturen – auch schon im 19. Jahrhundert unter besonderer Beobachtung durch die Öffentlichkeit stand und die Frage nach seiner gesellschaftlichen Relevanz bis heute debattiert wird.

Angesichts des geschichtskulturellen „Hypes“ um das Lutherjahr habe ich mich entschlossen, auf den Begriff „Thesen“ zu verzichten. Im Folgenden werden vielmehr einige wenige zentrale Spannungsfelder vorgestellt, für die sich im geschichtsdidaktischen Fachdiskurs, in öffentlich geführten gesellschaftlichen Debatten von Historikerinnen und Historikern, Akteurinnen und Akteuren der Bildungspolitik, Expertinnen und Experten der zweiten Phase der Lehrerbildung, Geschichtslehrkräften und Journalistinnen und Journalisten derzeit eine besondere Aufmerksamkeit beobachten lässt und die während dieser Tagung weiter ausgefaltet, differenziert und diskutiert werden sollen.

1 An dieser Stelle gilt mein herzlicher Dank den Kolleginnen und Kollegen aus dem Vorstand für die konstruktiven Diskussionen über die hier vorgelegte Standortbestimmung. Der Vortragstext wurde nur geringfügig verändert, der Vortragsduktus blieb erhalten.

2 Emil Stutzer: Lehr- und Lernstoff im Geschichtsunterricht, Barmen 1894, S. 5.

1. Öffentliches Interesse am Geschichtsunterricht

Das oben benannte öffentliche Interesse geht einher mit einer außerordentlich hohen Erwartungshaltung an „richtiges“ und „erfolgreiches“ historisches Lernen und einer Sorge vor einem Verfall „des“ Geschichtsunterrichts. Die Vorstellungen von Geschichtsunterricht sind dabei auch gegenwärtig außerordentlich heterogen: Kulturpessimistische Klagen über einen angeblich zunehmenden „historischen Analphabetismus“ oder die staatsbürgerlich angetragene bildungspolitische Erwartung an Geschichtsunterricht als gesellschaftliche Reparaturinstanz und die verbreitete Annahme, der Geschichtsunterricht immunisiere gewissermaßen automatisch gegen rechtsradikale Anfechtungen und gegen Rechtsradikalismus, sind dafür nur einige Beispiele.

Geschichtsunterricht war schon immer eine Bühne für gesellschaftspolitische Gruppen, die dort ihre Programme, Traditionen, Wertvorstellungen und Regeln verhandelt wissen wollten. Doch angesichts von Partikularität, Diversität, beschleunigtem Wandel und neuen Selbstbeschreibungen der Gesellschaft in Deutschland sind die Ansprüche an den Geschichtsunterricht nicht nur weiter gestiegen, sondern haben sich auch außerordentlich vervielfältigt. Zugleich stehen die hoch geschraubten Erwartungshaltungen im krassen Gegensatz zu den realen Lernbedingungen eines zumindest jenseits des Gymnasiums in der Tendenz schrumpfenden „Nebenfachs“.

Die Klagen über den Verlust von „historischem Wissen“ sind dabei eine Konstante, die sich – wie eingangs verdeutlicht – über mehr als ein Jahrhundert zieht. Derzeit können wir hierzu ein „Gap“ zwischen Expertinnen und Experten und Journalistinnen und Journalisten beobachten: In dem jüngst erschienenen Interviewband „Wirksamer Geschichtsunterricht“ sind sich Lehrkräfte, Seminarfachleiterinnen und -leiter und Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker einig, dass das Auswendiglernen und das Abprüfen von Zahlen, Daten und Fakten nicht die Zukunft des Geschichtsunterrichts darstellt. In der Presse wird dagegen vor allem debattiert, welche Zahlen und Namen für Lernende ein Pflichtprogramm darstellen müssten. Eine Klärung, welches Verständnis von Wissen, Inhalten und Lernen dabei überhaupt zugrunde gelegt wird, bleibt im öffentlichen Schlagabtausch dabei weitgehend außen vor. Die Klage über Wissensdefizite wird dabei hartnäckig an die Kompetenzorientierung gekoppelt, und es werden Inhalte gegen Kompetenzen ausgespielt.

2. Das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten

Zweifellos haben Legitimationsfloskeln den Kompetenzbegriff ausgehöhlt und eine „Kompetenzblase“ produziert: Durch die Reduktion auf messbare Kompetenzen ist dabei das Verhältnis von Wissen, Inhalten und Kompetenzen aus dem Blick geraten. Die neuen Lehrpläne und andere bildungs- oder kultusadministrativen Papiere enthalten Etikettierungen, die die Bezeichnung „Kompetenz“ nicht verdienen. Auch die Vielfalt von Kompetenzmodellen wird überwiegend als verwirrende Vielfalt wahrgenommen, die für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellt, die auch als Zumutung empfunden werden kann. Und schließlich gereicht auch verbands- und fachpolitisch diese Vielgestaltigkeit niemandem zum Vorteil, wenn die Geschichtsdidaktik hier Klarheit vermissen lässt, die Politikdidaktik sich dagegen auf ein fachspezifisches Kompetenzmodell einigen konnte.

Doch gilt es an dieser Stelle noch einmal deutlich zu machen: Der Erwerb historischen Wissens und die Kompetenzen historisches Denken sind als komplementär zu verstehen. Kompetenzen lassen sich nur an fachlichen Inhalten erlangen. Kompetenzen gehen aber nicht in den Inhalten auf. Denn nicht die Inhalte führen zum Geschichtsbewusstsein, sondern die Fähigkeit, mit Vertrauen, mit wenig hinterfragten und mit neuen, unbekanntem Inhalten regelgeleitet umzugehen, um in zunehmender Verarbeitungstiefe über die eigene Stellungnahme zur Vergangenheit reflektieren zu können.

Derzeit kommt eine relationale Sicht auf Kompetenzen, historisches Wissen und Inhalte in Gang. Geschichtliches Wissen assoziativ als „nur“ reproduktive Faktenhuberei abzuwerten, ist dabei ebenso eine zu kurz greifende Stereotypisierung, die wohl auch aus den langen Bemühungen gegen das „Paukfach“ Geschichte noch immer in die Gegenwart hereinragt. Ich erinnere noch einmal, dass unter allen Expertinnen und Experten von Geschichtsunterricht auch hierüber Konsens besteht.

Folgende Fragen stehen daher zur Diskussion:

1. Was ist unter historischem Wissen zu verstehen?
2. Wie viel Wissen, in welcher Verarbeitungstiefe und welches Wissen braucht man, um im 21. Jahrhundert in Geschichte „kompetent“ zu sein bzw. zu werden?
3. Gibt es bestimmte Inhalte bzw. Themen, an denen Kompetenzen exemplarisch besonders gut (oder schlecht) beispielhaft vermittelt und gefördert werden können, damit Schülerinnen und Schüler – als Transferleistung– auch mit unbekanntem Inhalten und Deutungsangeboten umgehen können? Ist also die thematische Auswahlfrage mit Blick auf die Kompetenzorientierung nicht neu zu konzeptualisieren?

4. Wo liegen die Grenzen für Schülerinnen und Schüler, angesichts hochkomplexen Spezialwissens der vielfältig ausdifferenzierten Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft und ihrem Expertenwissen, mit immer neuen historischen Konstellationen kreativ umzugehen?

Das Unterrichtsfach Geschichte gilt als wissensreiche, aber schwach definierte Domäne: komplex aber wenig strukturiert. Wenn Schülerinnen und Schüler kompetent werden sollen, mit bisher wenig hinterfragten und unbekanntem Inhalten regelgeleitet umzugehen, so sind diese unbekanntem Inhalte oder neuen historischen Konstellationen keine voraussetzungslosen Addita, denen Schülerinnen und Schülern begegnen. Sie bedürfen einer Verknüpfungsleistung historischen Wissens. Kompetenz entwickelt sich erst dann, wenn die an einem Unterrichtsgegenstand erworbenen Kenntnisse und Einsichten immer wieder in Beziehung zu anderen Gegenständen gesetzt, bestätigt, modifiziert und widerlegt werden, wenn die Erkenntnis von Zusammenhängen ermöglicht und das Ergebnis solcher Denkprozesse reflektiert werden kann.

Daher geht es nicht nur um eine relationale Sicht auf Kompetenzen und Inhalte, sondern darum, Kompetenzen, die historisches Denken ermöglichen und fördern und eine anschlussfähige Wissensstruktur schaffen, die weiteres Lernen ermöglicht, müssen in eine neue Balance kommen. Das exemplarische Prinzip als Auswahlprinzip ist angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen dabei alternativlos. Aber *wofür* sollen die ausgewählten Themen beispielhaft stehen?

Die Frage der Strukturierung und Anordnung ist dabei keine reine Methodenfrage und wird derzeit heftig debattiert: Ist die chronologische Strukturierung unverzichtbar für Orientierungswissen, Ausweis für die Zählebigkeit historischer Meistererzählungen und für das Festhalten an einem positivistischen Wissensverständnis oder eine überkommene Fixierung auf das starre Zeitkonzept von „vorher“ und „nachher“?

3. **Historia magistra vitae: Präsentismus, Geschichte und politische Bildung**

Besonders beklagt wird in der medialen Öffentlichkeit in erster Linie mangelndes Schülerwissen zur Zeitgeschichte, ohne dass dabei geklärt würde, welches Wissen hier überhaupt gemeint ist. Es ist offenbar „schlimmer“, dass Schülerinnen und Schüler Willy Brandt und Konrad Adenauer für DDR-Politiker halten, als dass sie Fürst Metternich nur als Sektmarke und Bismarck nur als Hering kennen oder mit Marco Polo nur ein T-Shirt verbinden. Das ist zum einen

damit erklärbar, dass die Erwachsenengeneration ihre Orientierungswünsche und -vorgaben an die nachwachsenden Generationen weitergeben möchte, zeigt aber zum anderen, dass Geschichtsunterricht nach wie vor die Rolle einer Lehrmeisterin des Lebens zugesprochen wird. Die Aufwertung der Zeitgeschichte, die seit dem sogenannten Kaisererlass Wilhelms II. bis in die Gegenwart zu beobachten ist, kann in dieser Hinsicht auch als eine Kontinuitätslinie in der Geschichte des Geschichtsunterrichts aus legitimatorischen Gründen gesehen werden.

Aber man kann aus der Geschichte und durch Geschichtsunterricht keine unmittelbaren Lehren als Handlungsweisung für die Gegenwart ableiten. Dieses mitunter stark verkürzende rezeptologische bzw. präsentistische Verständnis von der Aufgabe des Geschichtsunterrichts, seine Festlegung auf Lehren scheint jedoch außerhalb von Fachdiskursen gegenwärtig – in einer Zeit beschleunigten Wandels und auf unmittelbare Nutzenanwendung zielende, ökonomische Wertbarkeit von Wissen – besonders hoch im Kurs zu stehen.

Läuft der Geschichtsunterricht derzeit Gefahr, zur Bestätigungsformel der Gegenwart zu verkümmern? In welchem Verhältnis stehen Gegenwartsbezug und Alteritätserfahrung, die Eigenheit und Kontingenz vergangener Welten mit ihren spezifischen Sinnbezügen, Denkstrukturen, kulturellen Praktiken, ihrer Komplexität und Offenheit für eine ungewisse Zukunft?

Geschichtsunterricht gibt *keine* unmittelbaren Handlungsanweisungen für Gegenwart und Zukunft. Aber dennoch kann man aus oder viel eher noch *an* der Geschichte lernen. Daher ist Geschichte auch ein unverzichtbares Schulfach. Denn der Geschichtsunterricht ermöglicht einen Erfahrungszuwachs, relativiert die gegenwärtigen Fixierungen und Absolutheitsansprüche an die Zukunft, hält das Fragwürdige, Komplexe, Kontingente und Ambivalente einer Vergangenheit und damit das Denken in Alternativen bewusst und sensibilisiert für die Handlungsspielräume einer komplexen Gegenwart. Die Kompetenz, regelgeleitet die Komplexität von vergangener Wirklichkeit zu rekonstruieren, schützt vor populistischen Komplexitätsreduktionen, wie wir sie jüngst im Bundestagswahlkampf nur allzu oft hatten ertragen müssen.

Keht aber nicht zugleich in einer Zeit, in der für selbstverständlich erachtete Gewissheiten durch globale Umbrüche in Frage gestellt werden und eine zunehmende Affinität für autoritäre politische Ordnungen zu beobachten ist, das Demokratielernen im Geschichtsunterricht, also die Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft politischer Ordnungen und mit ihnen die Historisierung heutiger Wertmaßstäbe, die man in einer demokratischen Gesellschaft für unhintergebar hält, zurück?

Geschichtsunterricht ist keine Subkategorie der politischen Bildung, wie etwa in Konzepten einer „civic education“ mit ihrem Fokus auf der Zeitgeschichte und deren Beitrag zur staatsbürgerlichen Bildung. Denn Schülerinnen und Schüler

müssen im Geschichtsunterricht historisch argumentieren lernen. Karl-Ernst Jeismann hat dies vor 30 Jahren als Sinndeutung vergangener und darin gegenwärtiger Zeit bezeichnet.

Der früheren Dichotomie von politischer Geschichte und Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht muss damit nicht das Wort geredet werden, da diese Trennung durch die historische und interdisziplinäre Forschung inzwischen längst aufgehoben wurde, Politik immer auch kulturell vermittelt wird und sich darüber hinaus die globalen Herausforderungen unserer Gegenwart auch nicht in einem engen Begriff von Politikgeschichte erschöpfen.

4. Geschichtskultur als besondere Orientierungsleistung des Geschichtsunterrichts

Die geschichtskulturelle Erweiterung des schulischen Unterrichts ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs unstrittig. Über das Konzept der Schülerorientierung und der Motivation hinaus hat die Beschäftigung mit Geschichtskultur auch eine analytische Dimension. Denn als Kommunikationsform historischen Wissens und kultureller Praxis von Geschichtsbewusstsein ermöglicht Geschichtskultur im Geschichtsunterricht eine gegenwartsbezogene Auseinandersetzung mit dem politischen, kommerziellen, kulturellen und populären Geschichtsgebrauch und damit die Partizipation an Geschichtskultur, die nachhaltiges Lernen über den Geschichtsunterricht hinaus ermöglichen kann. Die rationale Analyse und Bewertung von Geschichtskultur avanciert angesichts des zunehmend auch anarchischen Umgangs mit Vergangenheit in der Öffentlichkeit, ohne sich um die historische Plausibilität kümmern zu müssen, derzeit zu einer besonderen Orientierungsleistung des Fachs. Bestimmte Formen dieses Geschichtsgebrauchs unterliegen im Zeitalter der zunehmenden Digitalisierung der Geschichtskultur allerdings keinerlei ethischer Kontrollen und unterlaufen (mitunter auch ganz bewusst) die Standards der historischen Wissenschaft, was als besondere Herausforderung für die Rationalitätsstandards von Geschichte und Geschichtsunterricht gesehen werden kann.

Welche Rolle soll demgegenüber die Wissenschaftsorientierung von Geschichtsunterricht weiter haben? Werden das hohe Anforderungsniveau, die Komplexität und vor allem das historische Wissen, das für eine Analyse von Geschichtskultur die Voraussetzung bildet, nicht noch zu stark unterschätzt?

Auf dem Feld der Geschichtskultur ist die Auswahlfrage bislang ebenfalls nicht gestellt: Soll der Hollywoodblockbuster oder der kleine Autorenfilm im Programmkinos Gegenstand einer geschichtskulturellen Analyse im Geschichtsunterricht sein?

terricht sein? Oder anders gefragt: Folgt man den Regeln der Aufmerksamkeitsökonomie, der Medienpräsenz, den rasanten Veränderungen durch Digitalisierung der politischen Durchsetzbarkeit und oder normativen Qualitätsmerkmalen, damit Schülerinnen und Schüler Ideen für ästhetisch oder politisch angemessene Darstellungen entwickeln können?

5. Medien und Geschichtsunterricht – Medialisierung von Geschichte

Digitale Medien und digitales Lernen sind derzeit hochaktuelle Themen, in den Medien wie auch in Bildungspolitik und Wissenschaft.

Dem Geschichtsunterricht wachsen hier zweifellos neue Lern- und Aufgabenfelder zu: Lernraum, Lernsituation, Mediennutzung, Medienpraxis und soziale Praxis ändern sich – Fragestellungen, der Kern historischer Methoden und Erkenntnisverfahren bleiben davon aber wohl letztlich unberührt. Geschichte und Geschichtsunterricht waren und sind gegenwärtig noch viel weniger ohne Medien nicht denkbar.

Als wichtige Fragestellungen auf diesem Feld wären etwa zu nennen:

1. Wie ist der fachspezifische Medienbegriff mit Blick auf die Digitalisierung insgesamt und die Digitalisierung von Geschichtskultur weiter auszuscharfen, mit der eine rasante Veränderung der Geschichtskultur einhergeht?
2. Gehört der Geschichtsunterricht zu den Fächern der Medienbildung par excellence, weil hier gelernt werden kann, wie, auf welche Weise und wo verlässliche Inhalte zu recherchieren sind, wie die gefundenen Informationen kritisch bewertet und eingeordnet werden, wie in diesen Medien sinnvoll historisch gelernt werden kann, aber auch welche Fallstricke, spezifischen Herausforderungen und Chancen für historisches Lernen digitale Online-Medien beinhalten? Oder wird der Geschichtsunterricht dadurch auf einen Ort kritischer Medienanalyse und produktiver Mediennutzung reduziert?
3. Steht angesichts des digitalen Wandels als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nicht auch die Historisierung von Medien und der Kommunikationsmöglichkeiten (vom Buchdruck über Massenmedien des 19. Jahrhunderts, dem Film etc.) auf der Agenda, also eine Medienbildung, die auch das Wissen um den Medienwandel, seine Impulse und Veränderungen einschließt?

6. Schülerinnen und Schüler

Angesichts der Diversität und Heterogenität der Schülerschaft in einer soziokulturell diversen, zunehmend fragmentierten Gesellschaft – nicht nur im Zuge von Migration und Inklusion – haben sich der Lebensweltbezug historischen Lernens und die subjektiven Bedeutsamkeiten von Geschichte ausdifferenziert. Die Frage der methodischen Strukturierung von Lehr- und Lernarrangements zugunsten von Individualisierung und Binnendifferenzierung von Geschichtsunterricht ist dabei die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist angesichts einer sich ausdifferenzierenden Schülerschaft hinsichtlich ihrer unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen und Herkunftsgeschichten die Frage, welcher Geschichtsunterricht hier zu brauchen ist. Die subjektiven Orientierungsbedürfnisse Heranwachsender sind ebenso ernst zu nehmen wie die gesellschaftlichen Orientierungsvorstellungen. Die Diversität dieser Erfahrungen ist stärker einzubeziehen. Zugleich wird Schule damit auch vermehrt zum Schauplatz historischer, sozialer, kultureller und politischer Verwerfungen, die im Geschichtsunterricht – den Prinzipien historischen Denkens und methodischer Rationalität folgend – zur Diskussion gestellt werden müssen.

Zweifelloos ist hier eine stärkere Einbeziehung von Konzepten der transregionalen, transnationalen und transkulturellen Geschichte notwendig, um übergreifende historische Zusammenhänge zwischen verschiedenen Geschichtsräumen herauszustellen. Eine Möglichkeit wäre, die „shared history“ ins Blickfeld der Lernenden zu rücken, das heißt jene Geschichtserfahrungen, die der Geschichtsraum Deutschland und Europa mit anderen (Welt-)Regionen und Kulturen „teilt“, als Verflechtungsgeschichte stärker zu integrieren. Dabei könnten Themen immer wieder auch doppelt kodiert werden: Einmal etwa aus nationaler, dann aus globaler Perspektive, damit Schülerinnen und Schülern nicht ein Konzept „verordnet“ wird, sondern sie diese unterschiedlichen Konzepte kennen und bewerten lernen.

Anknüpfungspunkte an einen geteilten Erfahrungsraum könnten aber ebenso auf der Mikroebene gesetzt werden – etwa mit der Geschichte des gemeinsamen Schul- bzw. Wohnortes in einer transkulturellen Erweiterung des Lokalen, die ebenfalls die Fokussierung auf Diversität und Heterogenität, die auch mächtige „Die-Wir-Strukturen“ befördern können, relativieren hilft. Die Frage der Auswahlkriterien ist auch hier zu stellen.

7. Geschichtsunterricht: Fachliche Eigenständigkeit oder Fächerintegration?

Geschichte ist vielerorts kein eigenständiges Unterrichtsfach mehr. Integrative Konzepte mehrerer Fachperspektiven in einem Schulfach werden in der Geschichtsdidaktik unterschiedlich beurteilt. Derzeit erscheint fächerintegrativer Unterricht allerdings eher als bildungspolitisches Sparprogramm jenseits des Gymnasiums, der aufgrund reduzierter Lernzeit jedenfalls mit einem Substanzverlust in quantitativer, aber wohl auch fachlicher Hinsicht einhergeht. Geschichtsunterricht wird damit derzeit zu einem sozial selektiven Unterrichtsfach. In konzeptioneller Hinsicht wäre aber auch zu fragen, ob die integrativen Konzepte nicht vielmehr die anspruchsvollsten, da perspektivisch vielfältigsten Konzepte sind.

Mit Geschichtsunterricht im Fächerverbund ist überdies das Problem des fachfremden Unterrichtens verbunden, da der Fächerverbund keinerlei Verankerung in der Lehrerbildung aufweist. Wie viele Schülerinnen und Schüler in weiterführenden Schulen derzeit fachfremd erteilten Geschichtsunterricht erhalten, wissen wir nicht. Besonders diese mutmaßlich große Gruppe von Geschichtslehrkräften bedürfte einer besonderen Aufmerksamkeit und Unterstützung.

8. Lehrerbildung

Dieser Rückgang an Fachlichkeit steht in krassem Widerspruch zur Professionalisierung der Lehrerbildung, die wie kein anderes akademisches Fach derzeit auf der hochschulpolitischen Agenda steht – zumindest kenne ich keine „Qualitätsoffensive“ für Mediziner, Juristen oder Maschinenbauer. Wenn mit dem misslichen Begriff die Bereitstellung von Ressourcen für Forschung und Lehre intendiert ist, ein Geschichtsstudium für einen Geschichtsunterricht in weiterführenden Schulen auch jenseits des Gymnasiums in allen Bundesländern zur Grundvoraussetzung wird und die Geschichtswissenschaften ihre Zuständigkeit für die Lehrerbildung jenseits von kurzen Zwischenrufen wieder zu entdecken beginnen, dann ist eine „Qualitätsoffensive“ längst überfällig.

Zur Diskussion stehen auf diesem Feld beispielsweise folgende Fragen und Probleme:

1. Brauchen Studierende für das Lehramt Geschichte spezifische fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen bzw. spezifische Anteile der Hochschullehre, ohne dabei eine „Geschichtswissenschaft light“ zu intendieren, oder eben gerade nicht?

2. Sollten sich Lehramtsstudierende im Fach Geschichte nicht intensiver mit Geschichtstheorie befassen? Scheint doch die Verschränkung von Geschichtstheorie mit Geschichtsdidaktik wesentlich stärker als bei anderen Fachdidaktiken zu sein.
3. Wie kann eine Kooperation zwischen der fachwissenschaftlichen mit der geschichtsdidaktischen Lehre intensiviert werden?
4. Es erscheint als dringlich, den isolierten Blick auf die Teilidentität von Lehrkräften zu überwinden. Lehrkräfte werden bzw. sind nicht nur Geschichtslehrkräfte, weder im Studium noch in der Schule. Wie kann Lehrerbildung dieser Tatsache Rechnung tragen?
5. Welche Lehrbildungsmodelle können z.B. Theorieskepsis und Transferwiderstände geschichtsdidaktischen Denkens und Wissens abbauen und wie kann Theorie-Praxis-Integration in allen Phasen der Lehrerbildung noch besser gelingen? Der Fehlbegriff der „Lehrer-Ausbildung“ und ein stark verengter Begriff von Praxisbezug auf selbst erteilten Unterricht scheint mir hier kontraproduktiv zu sein.

Schluss

Ist „Geschichte“ eigentlich ein „leichtes“ oder „schwieriges“ Unterrichtsfach? Meine kurzen Ausführungen deuten wohl eher auf Letzteres hin. Auch deshalb gilt es, den Geschichtsunterricht jenseits des Gymnasiums noch stärker als bisher in den Blick zu nehmen. Aber nicht nur jenseits des Gymnasiums – und das ist die letzte Problemanzeige – wird von Lehrkräften als besondere Herausforderung derzeit das Thema „Sprache im Geschichtsunterricht“ erfahren, ob als basale Sprachförderung, historisches Begriffslernen oder elaboriertes Werkzeug fachlichen Denkens.

Emil Stutzers eingangs zitierte Anmerkung, es gelte, „die dem Geschichtsunterricht im allgemeinen gestellten Aufgaben sich völlig klar zu machen“, ist Thema dieser Tagung in ihren vielfältigen Formaten. Dass dies eine immer wiederkehrende, aber stets neu zu führende Debatte ist, liegt in der Sache selbst begründet. Ich möchte Sie daher einladen, sich an der Frage, „Quo vadis Geschichtsunterricht?“ zu beteiligen. Dazu haben Sie in diesen drei Tagen die Möglichkeit.