

## LaG - Magazin

Geschichtsunterricht.

Ein Schulfach in der Krise?

07/2017

11. September 2017

### Inhaltsverzeichnis

#### **Zur Diskussion:**

Zwischen moralischem Kompass und politischer Indienstnahme. Jugendliche erforschen Religion und Glauben in der Geschichte.....	4
Geschichtsunterricht im Widerstreit: Ein Blick in Presse und Onlinemedien.....	9
Weniger Geschichtsunterricht? Bemerkungen zur Statistik.....	22

#### **Empfehlung Web:**

Digitales: Ausgewählte Links, Blogs etc. zum und für den Geschichtsunterricht.....	29
--	----

#### **Empfehlung Fachdidaktik:**

Zugänge zur deutschen Zeitgeschichte (1945-1970).....	31
10 Stunden, die funktionieren. Geplante und erprobte Geschichtsstunden.....	33

Liebe Leserinnen und Leser,

wir begrüßen Sie zu unserem ersten LaG-Magazin nach der Sommerpause. Diese Ausgabe ist in enger Zusammenarbeit mit dem Fachverband „Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD)“ entstanden.

Die KGD richtet in diesem Jahr ihre 22. Zweijahrestagung unter dem Leitthema „Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung“ aus. Die Veranstaltung findet vom 28. bis 30. September in Berlin statt. Auf der eingerichteten Tagungswebseite finden Sie unter <http://www.kgd2017.de> alle relevanten Informationen zum Programm und den Akteuren.

Das LaG-Magazin bietet drei ausgewählte Texte für die Diskussion um die Zukunft des Schulfachs Geschichte. Dabei sind wir von unserem üblichen Format abgewichen.

*Carmen Ludwig* und *Sven Tezlaff* werten mit ihrem einleitenden Beitrag den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2016/2017 zum Thema „Gott und die Welt. Religion macht Geschichte“ aus. Die dabei eingereichten Beiträge von Jugendlichen befassen sich vielfach mit Wertefragen, aber auch mit Verfolgung aufgrund religiöser Zugehörigkeit und dem Verhältnis von Kirche und Staat oder mit religiösen Traditionen und Bräuchen.

In seiner Presseschau zeichnet *Thomas Sandkühler* den medialen Diskurs um die Ausrichtung des Geschichtsunterrichts in den Printmedien und Teilen des Internets nach. Der Autor geht dabei Fragen um den Zustand und die Leistungsfähigkeit des Geschichtsunterrichts und seiner Zweckhaftigkeit auch jenseits der deutschen Debatte nach.

*Guido Lenkeit* setzt sich mit Blick auf Statistiken mit der Frage auseinander, ob und ggf. inwiefern von der vielfach behaupteten Krise des Schulfachs Geschichte gesprochen werden kann.

Wir möchten uns bei den Autor\_innen für ihre Beiträge bedanken. Ein besonderer Dank gebührt Professor Thomas Sandkühler, dem Vorsitzenden der KGD, für seine intensive Mitarbeit und Unterstützung dieser Magazinausgabe.

Das nächste LaG-Magazin erscheint am 2. Oktober und trägt die Überschrift „Verflechtungen – Widersprüche – Diskontinuitäten – Möglichkeitsräume. Von Rassismus- und Antisemitismuskritik in Bildung und Forschung“.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Ihre LaG-Redaktion

### Zwischen moralischem Kompass und politischer Indienstnahme. Jugendliche erforschen Religion und Glauben in der Geschichte

Von Carmen Ludwig und Sven Tetzlaff

„Gott und die Welt. Religion macht Geschichte“ - so lautete die 25. Ausschreibung des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten 2016/2017. Der Wettbewerb griff damit ein Thema auf, das in den Medien regelmäßig präsent ist und für Schlagzeilen sorgt: Von der Debatte zur sogenannten christlichen Leitkultur über das Verhältnis der Kirchen zur „Ehe für alle“ bis hin zur Frage des Zusammenhangs von Gewalt und Religion. So aktuell das Wettbewerbsthema auf der einen Seite war, so wenig war es bei Ausschreibungsstart auf der anderen Seite vorhersehbar, ob es Kinder und Jugendliche tatsächlich reizen würde, zur Geschichte von Glaube und Religion in ihrem persönlichen und lokalen Umfeld auf Spurensuche zu gehen. Nach Einsendeschluss war klar: Das Wettbewerbsthema hat mobilisiert. 1.639 Beiträge von 5.064 Schülerinnen und Schülern (der Anteil der Mädchen lag bei 59,8%) gingen bei der ausrichtenden Körber-Stiftung ein. Im Vergleich zu den vorangegangenen Wettbewerbsrunden zeigte sich, dass die Beteiligung zum vierten Mal in Folge gestiegen war. Dazu trug auch eine erstaunlich rege Beteiligung in den östlichen Bundesländern bei. Auch wenn die gesellschaftliche Bedeutung von Kirche und Religion von Staats wegen in der DDR massiv

zurückgedrängt worden war, schlug sich das Erbe des staatlich verordneten Atheismus nicht in einem mangelnden Interesse an dem Thema bei jungen Leuten nieder.

Auf zahlenmäßig sehr hohem Niveau beteiligten sich die Gymnasien am Wettbewerb. Ihr Anteil lag bei 86,8% gegenüber den Gesamtschulen mit 6,7% und den Haupt- und Realschulen mit 3,2%. 1.423 Beiträge waren von 699 Tutoren\_innen betreut worden. Die Teilnehmer\_innen nahmen in ihren Projekten ein breites Spektrum an Themen in den Blick. Es reichte von der friedensstiftenden und karitativen Rolle von Kirche und Religion über politische Instrumentalisierungen bis zum Einfluss auf die persönliche Lebensführung und den gesellschaftlichen Umgang mit Werten. Auch wenn über 50% aller Beiträge einem Beispiel aus der Zeitgeschichte nachgingen, wählten immerhin noch knapp 20% auch Themen aus dem Mittelalter und der frühen Neuzeit. Allein 100 Projekte widmeten sich den Auswirkungen der Reformation vor Ort, hier dürfte nicht zuletzt die Luther-Dekade Inspirationen geboten haben.

### Auf Spurensuche vor Ort in Familien und Archiven

Wie haben sich die Teilnehmer\_innen dem Thema genähert, wo sind sie auf Spurensuche gegangen und was haben sie forschend und entdeckend erkundet? Für viele ging es zu Beginn ihrer Recherche zunächst darum, sich persönlich mit dem Thema auseinanderzusetzen und darüber nachzudenken, welche Rolle Glaube und Religion für sie spielen. Dabei kaum auch die eigene

Familiengeschichte in den Blick. „Ich habe bei der Arbeit für den Wettbewerb sehr viele Dinge über meine Familie erfahren, von denen ich bisher noch nichts wusste: Welchen Weg sie gegangen sind, was sie dabei erlebt haben, warum unsere Familie über die ganze Welt verteilt ist und welche Bedeutung der Glaube, auch meiner, dabei spielt“, resümiert Anna-Viviane, 6. Klasse, aus Berlin, die in ihrem Beitrag erforscht hat, inwiefern ihre jüdischen Urgroßeltern in der Zeit des Nationalsozialismus religiös motivierte Nächstenliebe erfahren haben. Für andere Teilnehmer\_innen bot sich eine Spurensuche innerhalb der Familie nicht an. „Weder meine Familie in Deutschland, noch jene in den Niederlanden beschäftigte sich in der Vergangenheit viel mit der eigenen oder anderen Religionen. Ich entschied mich somit für einen regionalen Bezug“, schreibt die 18-jährige Adriana aus Mosbach zu Beginn ihrer Arbeit, in der sie sich mit dem Bau der Moschee in ihrem Wohnort Anfang der 1990er Jahre auseinandersetzte.

Wie Adriana zog es knapp 40 Prozent der jungen Spurensucher\_innen zur Recherche in Archive. „Die alten Akten und Zeitungen waren hochspannend für mich. Durch das Forschen im Archiv wurde mein Thema lebendig, ich konnte die Erlebnisse und Erfahrungen der Personen besser verstehen und mich in sie hineinversetzen“, fasst Adiza, 10. Klasse, aus Bremen, zusammen. Im Staatsarchiv Bremen erhielt die Schülerin unter anderem Einblicke in die Wiedergutmachungsakten von zwei im Nationalsozialismus verfolgten Zeugen Jehovas. Für viele

der jungen Forscher\_innen war die Archivrecherche Neuland. „Es war sehr spannend für mich, die alten Quellen tatsächlich in der Hand zu halten und zu lesen. Man fühlt sich so, als würde man Detektivarbeit machen, weil man sich Zusammenhänge erschließen muss und das Geschehene mit den Quellen wie ein Puzzle zusammensetzt“, beschreibt die Zehntklässlerin Isabelle aus Münster ihre Recherche über übersinnliche Fähigkeiten und religiöse Wunder im 19. Jahrhundert am Beispiel einer Ordensschwester.

### Wertefragen im Mittelpunkt

Im Spektrum der behandelten Themen zeigen sich größere Schwerpunkte bei Ausgrenzung und Verfolgung aufgrund der Religionszugehörigkeit (200 Beiträge), dem Verhältnis zwischen Staat und Kirche (160 Beiträge) und religiösen Traditionen und Bräuchen (150 Beiträge). Mehrheitlich gingen die Teilnehmer zum Christentum auf Spurensuche. Wie sich religiöse Feste wie die Konfirmation oder die Eheschließung wandelten, griffen gleich mehrere Teilnehmer\_innen auf. So forschten beispielsweise die Schülerinnen Kelly-Christin und Maika aus Lebach im Saarland zur interkonfessionellen Ehe zwischen Katholiken und Protestanten und fragten, wie sich die Situation von „Mischehen“ im Laufe der Zeit wandelte und wie die Kirchen darauf reagierten. Das Verhältnis zwischen Staat und Kirche wurde insbesondere mit Blick auf die Rolle der Kirche im Nationalsozialismus und die Stellung der Kirche in der DDR bearbeitet. Eine neunköpfige Schülergruppe von Acht- und Neuntklässler\_innen aus Erfurt ging

der Frage nach, inwiefern das Leben von gläubigen Christen in der DDR durch den Staat beeinflusst wurde und wie es sich nach 1989 veränderte. Ihre Ergebnisse stellten sie in einem 45-minütigen Dokumentarfilm zusammen. Das Resümee: „Anhand der geführten Interviews erkannten wir, welche Risiken manche Christen in der DDR auf sich nahmen, um ihren Glauben und ihre Überzeugungen zu leben. Die Lebenswege unserer Zeitzeugen zeigen, dass es mit Einschränkungen auch in der DDR möglich war, sich als Christ mit dem Staat zu arrangieren. Nichtsdestotrotz erkannten wir, je mehr wir an unserem Projekt arbeiteten, dass die Freiheit des Glaubens und der eigenen Überzeugungen ein kaum zu überschätzendes Privileg unserer heutigen Zeit ist“.

Auf großes Interesse stießen bei den Teilnehmern\_innen Beispiele von Menschen, die in Wertkonflikte gerieten. Katinka, 12. Klasse, aus Hamburg, untersuchte etwa das Verhalten des Hamburger Pastors Peter Hansen Petersen während der NS-Zeit. Sie wollte wissen, wie sich der persönliche Glaube und der Beruf als Pastor auf seine Einstellungen und sein Handeln auswirkten. Anhand von biographischen Quellen, Literatur und Gesprächen rekonstruierte sie verschiedene Lebenssituationen des Pastors. Seinen couragierten Einsatz für jüdische Gemeindeglieder konnte sie belegen, unklar blieb jedoch, ob Petersen Mitglied in der NSDAP war, da sich die Aussagen in den Quellen widersprachen. „Deshalb sehe ich es persönlich als besonders wichtig an, zu erforschen, welche Situationen tatsächlich

quellenmäßig belegt sind“, resümiert die Schülerin. Das Interesse an Themen aus der NS-Zeit war auch in dieser Runde des Geschichtswettbewerbs wieder hoch. Über 20% aller Beiträge beschäftigten sich mit dieser Epoche der deutschen Geschichte.

### Plädoyer für Toleranz

Als besonders von religiöser und kultureller Diskriminierung betroffene Gemeinschaften identifizierten die Wettbewerbsteilnehmer\_innen Juden und Muslime. Zum jüdischen Leben in Vergangenheit und Gegenwart arbeiteten 164 Wettbewerbsprojekte. Dabei stand für viele Teilnehmer\_innen im Fokus, die Vergangenheit aufzuarbeiten und nach den Lehren aus der Geschichte zu fragen. Die Zwölfklässlerin Judith aus Wittlich in Rheinland-Pfalz beispielsweise lernte im Rahmen einer Stolpersteinverlegung in der Nähe ihres Wohnortes Angehörige der jüdischen Familie Geisel kennen. Leopold Geisel starb 1935 im Alter von 59 Jahren. Seine Ehefrau Helene wurde 1941 ins Ghetto Lodz/Litzmannstadt deportiert, ein Jahr später im Vernichtungslager Kulmhof ermordet. Die Schülerin wollte wissen, welche Rolle der Glaube für das Ehepaar spielte und wie dieser im Nationalsozialismus gelebt werden konnte. In ihrem Beitrag unterstrich sie die besondere Bedeutung der Erinnerung an die NS-Verfolgten: „Erinnerung ist anstrengend. Diese Anstrengung lohnt sich jedoch, um ein Gefühl für Unrecht zu entwickeln sowie Demokratiefähigkeit und Zivilcourage zu stärken“.



59 Beiträge beschäftigten sich mit dem Islam. Im Vordergrund standen dabei häufig Fragen der Wahrnehmung von Muslim\_innen durch die christliche Mehrheitsgesellschaft. In ihrer Arbeit zu den sogenannten „Türkenkriegen“ vom 16. bis 20. Jahrhundert hob Carina, 9. Klasse, aus Münster beispielsweise hervor, dass die wachsende Intoleranz gegenüber Muslim\_innen in der Vorverurteilung und einer fehlenden Differenzierung zwischen Muslim\_innen und Islamisten liege.

Wie Toleranz und gesellschaftliches Miteinander im Alltag umgesetzt werden können, war für die Schüler\_innen ein zentraler Aspekt. „Religion und damit die Identität jedes Einzelnen in einer Gesellschaft ist wichtig, wobei jeder die Religion des Anderen respektieren und bei sich die Fähigkeit erwecken muss, eigene, auch extreme Meinungen mit den Augen des anderen zu sehen, abzuwägen und gegebenenfalls zu relativieren. Das ist die Basis eines toleranten, friedlichen Miteinanders in unserer Gesellschaft“, betonen Bjarne und Adrian aus Buxtehude nach ihren Recherchen zur Entwicklung der muslimischen Gemeinde im Großraum Hamburg seit den 1960er Jahren. Niclas aus Reutlingen zog in seiner Arbeit über die islamische Gemeinde in seinem Wohnort das Fazit: „Der Islam ist heute nach den beiden christlichen Konfessionen die zweitgrößte Glaubensgemeinschaft Reutlingens. Ich finde, dass die Muslime auf jeden Fall ein fester Bestandteil dieser Stadt sind. Für alle begann die Zugehörigkeit, als sie sich integrierten und die Gesellschaft durch den

interreligiösen Dialog bereicherten“.

### Glaube und Religion als moralischer Kompass

In den Arbeitsberichten der Jugendlichen wird deutlich, dass viele dem Thema Glaube und Religion am Anfang ihrer Projekte eher distanziert gegenüberstanden. Manche spontane Reaktion klang wie die des 17-jährigen Paul aus Hamburg: „Mein Gott, das ist ja für mich als Atheisten gar nichts!“ Dennoch fand er schnell einen Zugang zum Thema über das Leben seines Urgroßvaters, der als evangelischer Pfarrer und Mitglied der sogenannten Bekennenden Kirche im Widerstand gegen den Nationalsozialismus aktiv war. Paul stellt fest: „Auch wenn sich der christliche Glaube von Wilhelm Frese- nius bei seinen Nachkommen immer mehr verflüchtigt hat, sein Erbe des Widerstands hat er an seine Nachkommen weitergegeben.“ Die Teilnehmer\_innen entdeckten, dass Religion für viele Menschen als moralischer Kompass Halt und Orientierung im Leben gab. „Es war für mich eine ganz neue Erkenntnis, dass die Religion einem Menschen so viel Willen, Kraft und Mut geben kann – oder wie das Sprichwort sagt: ›Der Glaube versetzt Berge‹“, schreibt der Siebt- klässler Brand-Loïc aus Berlin.

Neue Erfahrungen machten die Teilnehmer\_innen nicht nur durch die Auseinandersetzung mit dem Wettbewerbsthema. Auch ihr Blick auf methodische Vorgehensweisen und Grenzen geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis wurde geweitet, wie drei Neuntklässler\_innen aus Dresden

am Ende ihres Projektes festhielten: „Wenn wir etwas für alle Zeiten gelernt haben, dann das, dass alle Dinge am besten aus vielen Perspektiven zu betrachten sind, dass ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ oft nicht eindeutig als Prädikat vergeben werden können, sondern die meisten Sachen ihre guten und schlechten Seiten haben, dass ‚konservativ‘ nicht ‚überholt‘ bedeuten muss, dass in ideologisierten Quellen ordentlich zwischen den Zeilen gelesen werden muss, dass Geschichte nicht Geschichte ist, sondern immer das Erzählen aus einer bestimmten Position in der Gegenwart über das Vergangene, in das sich einem nur ein gewisser Einblick ergibt.“

### Literatur:

Bodo von Borries: „Forschendes historisches Lernen“ ist mehr als „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“. Rückblick und Ausblick, in: Heuer, Christian und Pflüger, Christine (Hrsg.): Geschichte und ihre Didaktik. Ein weites Feld... Unterricht, Wissenschaft, Alltagswelt. Gerhard Schneider zum 65. Geburtstag; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2009, 130-148.

Stefan Frindt / Sven Tetzlaff: „Der Geschichtswettbewerb als Labor für eine demokratische Geschichtskultur“ in: Michael Sauer (Hg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit, Hamburg 2014, S. 352-367.

Sven Tetzlaff: „Gott und die Welt. Religion macht Geschichte“. Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2016/2017, in: Geschichte für heute (Glaubensfragen), Jg. 9 (2016), Heft 4, S. 85-93.

Über den/die Autor\_in:

Die Historikerin Carmen Ludwig leitet den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten bei der Körber-Stiftung

Sven Tetzlaff ist Sozial- und Wirtschaftshistoriker. Seit 2008 leitet er den Bereich Bildung der Körber-Stiftung.



### Geschichtsunterricht im Widerstreit: Ein Blick in Presse und Onlinemedien

Von Thomas Sandkühler

„Der Geschichtsunterricht ist immer für einen aufgeregten Zwischenruf gut“, merkte der Münchner Geschichtsdidaktiker Ulrich Baumgärtner vergangenes Jahr an[1], und sein Göttinger Kollege Joachim Sauer bemängelte, dass öffentliche Debatten über Geschichtslehrpläne vorzugsweise „anlassbezogen“ statt kontinuierlich geführt würden.[2]

Immerhin haben der Historikerverband und der Geschichtslehrerverband am Rande des Hamburger Historikertags 2016 eine gemeinsame Resolution zum Geschichtsunterricht verabschiedet, in der der Fortbestand eines epochal breit aufgestellten Schulfaches Geschichte, eine angemessene Unterrichtszeit, die fachliche Qualifikation von Unterricht und Lehrpersonen, letztlich die unterrichtliche Förderung eines „reflektierte[n] Geschichtsbewusstsein[s]“ gefordert werden.[3] Diese Erklärung nimmt im Begriff eines reflektierten Geschichtsbewusstseins wesentliche geschichtsdidaktische Argumente auf und wird daher auch von der Konferenz für Geschichtsdidaktik begrüßt.[4]

Sie soll hier zum Anlass genommen werden, die seit geraumer Zeit geführte Debatte über den Geschichtsunterricht in der Presse sowie den digitalen Medien in groben Zügen nachzuzeichnen.[5]

### 1. Streit um den Geschichtsunterricht – warum?

Anlass dieser Debatte war häufig die Erarbeitung und Inkraftsetzung neuer Lehrpläne für das Fach Geschichte, sei es in Großbritannien, sei es in Deutschland oder in der Schweiz, auf die hier als deutschsprachiger Vergleichsfall näher eingegangen werden soll.

Solche Lehrplandebatten haben ihre eigene Tradition. Sie reichen in der Bundesrepublik bis zu den legendären Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1972 zurück.[6]

Werden Curricula verändert, steht die Frage auf der Tagesordnung, was aus welchen Gründen im Geschichtsunterricht vermittelt werden soll. Nicht selten geht es auch um die grundsätzliche Frage, ob der Geschichtsunterricht als eigenständiges Fach oder im Verbund mit den benachbarten gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Sozialkunde (Politik) und Erdkunde erteilt wird. Schließlich wird über den Anteil des Geschichtsunterrichts an den Stundentafeln der weiterführenden Schulen gestritten. Denn hinter solchen bildungspolitischen Vorgaben steckt die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz des Schulfachs und der historischen Bildung im Allgemeinen.

Über solche und weitere Probleme des Geschichtsunterrichts kann fachkundig debattiert werden – nicht zuletzt deshalb hat die Konferenz für Geschichtsdidaktik ihre diesjährige Tagung diesem Gegenstand gewidmet, der in den Kernbereich der

Geschichtsdidaktik fällt, aber selten Thema einer KGD-Fachkonferenz war.

In Artikeln der Tages- und Wochenpresse, in Leserbriefen und Online-Kommentaren steht jedoch häufig anderes als spezifisch Geschichtsdidaktisches im Vordergrund: Was soll der Geschichtsunterricht leisten, welches Wissen soll er vermitteln und zu welchem Zweck? Wie ist es um den Zustand des Geschichtsunterrichts bestellt? Welche gesellschaftlichen Folgen hat es, wenn er, wie gegenwärtig häufig zu lesen ist, in einer Krise steckt, unter Druck steht, gar zu verschwinden droht?[7]

### 2. Wissen statt Können? – Kompetenzorientierung in der Kontroverse

Beginnen wir mit einem Blick nach und von außen. In der Sekundarstufe I der meisten Deutschschweizer Kantone soll in diesen Tagen der neue „Lehrplan 21“ eingeführt werden. Er ist in mancher Hinsicht ein Novum für das höchst föderalistische Schweizer Schulwesen: Er legt erstmals für alle beteiligten Kantone fest, welche Ziele in den Schulfächern erreicht werden müssen. Er ist zudem kompetenzorientiert, gibt also vor, „was die Schülerinnen und Schüler wissen und können müssen.“ Geographie, Geschichte und Politik werden in den Klassen 7-9 zu einem neuen Sammelfach „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ zusammengefasst. [8]

Der Lehrplan 21 hat während der langen Jahre seiner Entstehung zu heftigen Debatten in der Schweiz geführt, die auch durch

die deutschen Medien gingen.[9] Teile der interessierten Öffentlichkeit und Schweizer Fachleute beklagten anfänglich einen Bedeutungsverlust historischer Bildung.

„Das Zusammenleben in einer Gesellschaft erfordert einen bewussten Umgang mit Geschichte“, so Ende 2011 der Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi. Neuerdings präge jedoch nicht mehr die Fachwissenschaft Geschichte den Geschichtsunterricht, sondern die Pädagogik, „die die Fragestellungen der Jugendlichen und die gesellschaftlichen Schlüsselprobleme ins Zentrum rückt.“ Früher sei es um Traditionspflege und die Stärkung nationaler Identität gegangen, heute um Kompetenzen. „Früher stand die Bildung im Zentrum, heute ist es die Nützlichkeit.“

Gautschi hielt diese Entwicklung weg von der Geschichte für „natürlich überhaupt nicht richtig“, gab aber seiner Hoffnung Ausdruck, dass durch öffentliches Engagement die Geschichte in die Schule zurückkehren werde. Denn der Geschichtsunterricht könne einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung von Jugendlichen leisten, brauche man doch einen „gemeinsame[n] Wertehorizont, eine gemeinsame Grundlage, damit ein Staat, eine Demokratie überhaupt funktionieren kann.“[10]

Zwischenzeitlich hat sich dieses Bild etwas aufgehellt. Der Bedeutungsverlust von Geschichte sei in der Schweiz nach wie vor zu beklagen, so Gautschi, doch lägen im Lehrplan 21 auch Chancen durch den neuen Weg kompetenzorientierten historischen

Lernens.[11]

Demgegenüber beklagte der Journalist Felix Müller in der „Neuen Zürcher Zeitung“ den „Niedergang des Geschichtsunterrichts an der Schule“. Deutschland sei „auf dem Holzweg vorangegangen, worauf die Schweiz willig folgte. Der Abschied von der Faktenvermittlung im Unterricht und die Umsetzung Kompetenzen-basierter Lehrpläne mussten gerade einem Fach wie Geschichte speziell schaden, wo es auch um viele Fakten geht.“

Schon jetzt, so Müller, sei es um das Geschichtswissen der Jugendlichen schlecht bestellt; nicht nur in der Schweiz, sondern auch in Deutschland. Populisten, die Geschichte als „Requisitenraum für politisch opportunistische Inszenierungen“ benutzen wollten, hätten nun leichtes Spiel. Ziel müsse es daher sein, Geschichte zu unterrichten, „mehr Geschichte, richtige Geschichte!“[12]

Müllers Kollegen Lucienne Vaudan und René Donzé widersprachen ihm im selben Blatt. Auch sie bemängelten, dass historische Kenntnisse Schweizer Jugendlicher kaum noch vorhanden seien, wiesen aber darauf hin, dass das Fach Geschichte „schleichend, aber nicht dramatisch“ und schon gar nicht allein durch den Lehrplan 21 an Platz verloren habe. Das Problem liege eher im Missverhältnis zwischen anspruchsvollen Kompetenzen für das historische Lernen und einer begrenzten Stundenzahl.

Für die öffentliche Wahrnehmung spiele dies aber eine geringe Rolle. Dort dominiere vielmehr die Kritik von „Faktenfetischisten“ am „Zerfall des Wissens der jungen

Schweizer“. Diese Kritik werde fatalerweise mit der Kritik von Experten am Bedeutungsverlust des Faches Geschichte gleichgesetzt.

Vaudan und Donzé bezogen sich auch auf die Schweizer Geschichtsdidaktikerin Béatrice Ziegler. Ziegler habe darauf hingewiesen, dass junge Leute lernen sollten, wie Geschichte gemacht werde und welche Werte und Interessen mit dem Erzählen von Geschichte verbunden seien, statt nur „reines Faktenwissen“ zu erwerben.[13]

„Das Dilemma mit der Vermittlung der Geschichte an unsere Jungen lässt sich grob gesagt in drei Aspekte gliedern: zu wenig Zeit, zu viel Stoff – und Grabenkämpfe zwischen Faktenfetischisten und Kompetenzgurus.“ Auf diese Formel brachten die Autoren die aktuelle Debatte – und trafen damit den Nagel auf den Kopf.

Ausgangspunkt der Debatte um den Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik war erneut das 2011 in Kraft getretene „Kerncurriculum Geschichte“ für Hessen, das exemplarisch für viele weitere Debatten in den Bundesländern stehen kann[14], darüber hinaus die in Entstehung befindlichen neuen Lehrpläne für die Primarstufe und Sekundarstufe I in Berlin und Brandenburg. Ab dem Schuljahr 2017/18 wird dort in den Klassen 5 und 6 – sie gehören zur Grundschule – Geschichte im Verbund mit Geographie und Sozialkunde, den „Gesellschaftswissenschaften“, unterrichtet. Ab Klasse 7 bleibt es beim Geschichtsunterricht als eigenständiges Fach.[15]

Anders als im Schweizer Lehrplan 21 ist die Kompetenzorientierung des Berliner und Brandenburger Lehrplans nicht neu, sondern schon 2006 eingeführt worden. Seit damals stand die narrative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt curricularer Vorgaben für den Geschichtsunterricht. Diese geschichtsdidaktische Grundsatzbestimmung blieb auch in der Neufassung erhalten, wenngleich mit veränderter Terminologie.[16]

Neu im Entwurf des Rahmenlehrplans war, dass der Unterricht in den Klassen 7 und 8 ausschließlich in Form von Längsschnitten strukturiert werden sollte: Ein lebensweltlich bedeutsames Schlüsselproblem sollte zum Ausgangspunkt genommen und drei geschichtliche Epochen sollten unter der Fragestellung miteinander verglichen werden, wie die früheren Zeitgenossen mit dieser Problemstellung umgegangen waren. Auf diese Weise sollte die Urteilsbildung von Schülerinnen und Schülern angebahnt und der Forderung der Kultusministerkonferenz entsprochen werden, die Demokratieverziehung zu stärken. Der Lehrplanentwurf enthielt zwölf Längsschnittthemen, von denen vier obligatorisch unterrichtet werden sollten, darunter „Migration“ und „Armut und Reichtum“, zweifellos gesellschaftspolitische Herausforderungen.[17]

Gegen die „Anhörungsfassung“ erhob sich seit Herbst 2014 ein Sturm der Entrüstung vonseiten des Geschichtslehrerverbands und aus der Lehrerschaft. Anders als in der Schweiz nahmen die Kritiker des neuen Curriculums weniger Anstoß an der

Zusammenlegung von Geschichte mit Geographie und Sozialkunde in der Grundschule, auch nicht am Kompetenzmodell des Lehrplans, recht wenig auch an den modifizierten Niveaustufen der zu erreichenden Standards und gar nicht an den Lehrplänen für die Klassen 9-10, wo für den zeitgeschichtlichen Unterricht das herkömmliche chronologisch-genetische Strukturierungsprinzip erhalten blieb.

Stein des Anstoßes war vielmehr, dass dies in den Klassen 7-8 nicht mehr der Fall sein sollte und dass der Längsschnitt als alleiniges Strukturierungsprinzip vorgesehen war. Der Längsschnitt, so das Argument der Lehrplankritiker, sei zu anspruchsvoll für die frühe Sekundarstufe I und habe vor allem zur Folge, dass den Schülerinnen und Schülern dringend benötigtes Überblicks- und Orientierungswissen verlorengelasse. Das Gegenargument, dass der in Deutschland dominierende chronologisch-genetische Durchgang nachweislich nur bescheidene Resultate erbracht habe, ließen die Kritiker nicht gelten: Solche Schwächen seien geringen Stundenzahlen und anderen äußeren Umständen geschuldet, sprächen aber nicht gegen das Prinzip als solches.

Der Berliner „Tagesspiegel“ erteilte den Lehrplankritikern mehrfach das Wort, die im Januar 2015 eine erfolgreiche Online-Petition auf den Weg brachten.[18] Besondere Aufmerksamkeit erhielt der Geschichtslehrer und Träger des Deutschen Lehrerpreises Robert Rauh, der die Petition initiiert hatte.

Die eigentlichen Streitfragen wurden jedoch kaum diskutiert: Soll der Geschichtsunterricht (in der Bundeshauptstadt und andernorts) von der Gegenwart oder von der Vergangenheit seinen Ausgangspunkt nehmen? Ist das thematische Längsschnittprinzip ein geeignetes Mittel, knappe Unterrichtszeit didaktisch sinnvoll zu bewirtschaften? Gibt es einen Kanon von Wissensbeständen, die im Geschichtsunterricht verpflichtend vermittelt werden müssen, und wer legt ihn ggf. mit welchen Begründungen fest?

Diese Diskussion fand dafür im Online-Blogjournal „Public History Weekly“ statt, wo sich der Vorsitzende des Berliner Geschichtslehrerverbands, Peter Stolz, zu Wort gemeldet hatte.[19] Weitere Stimmen kamen hinzu, so dass eine auf hohem Niveau geführte Online-Debatte über die Berlin-Brandenburger Geschichtslehrpläne zustande kam. Die Presse nahm hiervon leider keine Notiz.

Im Ergebnis des heftigen Widerstands aus der Lehrerschaft beschlossen die Bildungsverwaltungen Berlins und Brandenburgs, den neuen Rahmenlehrplan ein Jahr später als geplant, zum Schuljahr 2017/18, in Kraft zu setzen. Ferner wurde für die Jahrgangsstufen 7/8 die Vorgabe des Längsschnittprinzips gelockert. Nunmehr gibt es chronologisch-genetische Basismodule und eine Pluralität unterrichtlicher Strukturierungsprinzipien in allen Modulen.[20]

Ende 2015 beklagte die „Welt“ einen „Niedergang des Schulfachs Geschichte“.[21] Der Autor, der Journalist Thomas Vitzhum,

bemängelte eine Reduzierung der Stundenzahl bis hin zum Einstundenfach in einigen Bundesländern, geringe historische Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler, den zunehmenden Verzicht auf die Chronologie, lückenhafte Lehrpläne, Integrationsfächer wie Gesellschaftslehre, den Vorrang der Alltagsgeschichte vor den Haupt- und Staatsaktionen und den Vorrang der Kompetenzorientierung vor „Fakten und Wissen“.

Als Gewährsleute für den letztgenannten Kritikpunkt zitierte der Autor den Vorsitzenden des Deutschen Philologenverbands, Heinz-Peter Meidinger, und den Vorsitzenden des Geschichtslehrerverbands, Ulrich Bongertmann. Die Ursache der Kompetenzorientierung – vermeintlich zu Lasten von historischen Inhalten – und der bundesweiten Kürzung des Schulfachs Geschichte vermutete Vitzhum in den schwachen Ergebnissen der Bundesrepublik beim PISA-Test des Jahres 2000 und der Einführung des achtjährigen Abiturs.

Der Geschichtsdidaktiker und Blogger Christoph Pallaske bezeichnete Vitzhums Philippika als „Ärgernis“, da der Verfasser seiner kulturpessimistischen Weltsicht freien Lauf gelassen und einem konservativen Bildungsverständnis das Wort geredet habe. [22]

Einige Monate später polemisierte Thomas Vitzhum gegen den neuen Rahmenlehrplan Geschichte für Sachsen-Anhalt, übrigens das einzige Bundesland, in dem Geschichte als vierstündiges Hauptfach unterrichtet wird. Er hob besonders „eine ‚narrative



Kompetenz“ hervor, als handle es sich dabei um ein geschichtsfernes Element, und beklagte das nach seiner Auffassung im Lehrplan zutage tretende „Misstrauen gegenüber einer allgemeingültigen historischen Erzählung.“ Erneut vertrat der Autor die Ansicht, im Geschichtsunterricht werde auf den Erwerb von Kompetenzen mehr Wert gelegt als auf den Erwerb von Wissen, fehle es doch an der Vermittlung von Fakten, Jahreszahlen und Chronologie.[23]

Eine andere Auffassung hatte kurz zuvor die Journalistin Louisa Reichstetter vertreten. Sie lobte den sächsisch-anhaltinischen Lehrplan wegen seiner thematischen (anstelle der chronologischen) Ausrichtung und des Verzichts auf die „chronologische Nacherzählung mit Abfrage von Daten und Fakten“, auf die es nicht ankomme. Wichtiger seien der Kompetenzerwerb und eine methodisch schülerorientierte Gestaltung des Unterrichts.[24] Thomas Sandkühler kritisierte an dem Artikel Reichstetters, dass sie – wengleich mit anderer Stoßrichtung als Kritiker wie Vitzhum – dem verbreiteten Missverständnis Vorschub geleistet habe, Kompetenzen ließen sich ohne Kenntnisse und Inhalte erwerben.[25] Eine Kontroverse darum fand ihre Fortsetzung in den sozialen Netzwerken sowie erneut in „Public History Weekly“.[26]

Am Vorabend des Historikertags 2016 bemängelte der Vorsitzende des Historikerverbands, Martin Schulze Wessel, den schlechten Zustand des Geschichtsunterrichts.[27] Das Fach werde oft genug im Verbund mit Geographie und Sozialwissenschaften und

dort obendrein häufig fachfremd unterrichtet, Stundenkontingente würden zurückgefahren, der Geschichtsunterricht werde seiner fachlichen Substanz entkleidet; dies alles im Namen einer utilitaristisch-ökonomisch motivierten Kompetenzorientierung, über deren genaue Ausgestaltung die Bundesländer und die Geschichtsdidaktiker gleichermaßen uneins seien.[28] Aufgabe des Geschichtsunterrichts müsse es jedoch sein, das Geschichtsbewusstsein als „selbstreflexive Instanz“ zu befördern, auf die „staatsbürgerliche Identität“ angewiesen sei. Über die letztgenannte Aufgabenbestimmung lässt sich mit guten Gründen diskutieren. Im Übrigen aber reproduzierte Schulze Wessel bekannte Vorurteile gegen Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht.

### **3. Geschichtsunterricht contra Rechtsradikalismus – politische Forderungen und Erwartungen**

Wie bereits deutlich wurde, fließen in die öffentliche Diskussion um den Geschichtsunterricht auch gegenwartspolitische Argumente ein: Geschichte, so eine verbreitete Annahme, immunisiere gegen Rechtsradikalismus.

Anhänger dieser These fühlten sich bestärkt durch die rechtspopulistische „Alternative für Deutschland“ (AfD), die als derzeit einzige politische Partei der Bundesrepublik Politik mit Geschichte und gegen den bestehenden Geschichtsunterricht betreibt. Sie möchte die „einseitige Konzentration auf zwölf Unglücksjahre unserer



Geschichte“ durch die Rückbesinnung auf nationale Werte ersetzt wissen, im Geschichtsunterricht „die“ Geschichte „unverfälscht“ wiedergegeben sehen[29] und ihm das „Lernziel“ der „Identitätsstiftung“ vorgeben[30], die Deutschen, wie es in der inzwischen berüchtigten Dresdner Rede des AfD-Spitzenpolitikers Björn Höcke hieß, aus dem angeblichen Gemütszustand eines „total besiegten Volkes“ herausführen, für den das Berliner Holocaust-„Denkmal der Schande“ stehe, und sie durch eine „erinnerungspolitische Wende um 180 Grad“ vorzugsweise und „vor allen Dingen [...] mit den großartigen Leistungen der Altvorde- ren“ vertraut machen.[31]

Die vorgegebenen Themen in den Lehrplänen der Bundesländer, hielten die „Welt“ und die „Frankfurter Allgemeine Woche“ dagegen fest, böten allerdings keinen Anhaltspunkt für den Vorwurf, der Nationalsozialismus dominiere den Geschichtsunterricht, und deutsche Traditionen würden der Lächerlichkeit preisgegeben.[32]

Die Geschichtsdidaktikerin Anke John widersprach in der „Welt“ dem Eindruck eines „Hitler-lastigen Geschichtsunterrichts“. Sie verwies zugleich auf die Bedeutung des Themas in Schule und Geschichtskultur, insofern das Scheitern einer demokratisch-freiheitlichen Ordnung als bereits einmal gemachte, folgenschwere und besonders beunruhigende historische Erfahrung vor Augen geführt werde.

Die Rede Höckes, so der Zeithistoriker Martin Sabrow, kündige den

erinnerungspolitischen Grundkonsens der Bundesrepublik auf und versuche, die Grenzen des Sagbaren nach rechts zu verschieben.[33] Wie die „Süddeutsche“ hervorhob, schöpfte Höckes Angriff auf das Holocaust-Denkmal allerdings aus der intensiven Debatte um dieses Geschichtszeichen in den späten 1990er Jahren.[34]

Der Geschichtslehrer Robert Rauh nahm Höckes Rede zum Anlass, um sich erneut gegen die „Entwertung“, gar „Auflösung“ des Geschichtsunterrichts zu verwahren. Wesentliche Aufgabe des Faches müsse es in Zeiten des Populismus sein, Verschwörungstheorien und faktisch falschen Aussagen von Jugendlichen entgegenzutreten.[35] (Die Rolle von „Fake News“ historischer Zielrichtung ist inzwischen auch empirisch beleuchtet worden.[36]) Demgegenüber hob der Vorsitzende des Geschichtslehrerverbands die Herausforderung des Geschichtsunterrichts durch Globalisierung und Migration hervor und plädierte für eine Stärkung der zeitgeschichtlichen Bildung.[37]

Die einhellige Ablehnung rechtspopulistischer Geschichtsauffassungen in der deutschen Öffentlichkeit sei ein ermutigendes Zeichen, so jüngst Martin Schulze Wessel, gehöre doch das „Bewusstsein der gebrochenen und schuldhaften Nationalgeschichte“ zum „Selbstverständnis der Nation.“ Der Geschichtsunterricht könne Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken über Geschichte und ihre Widersprüche anregen und ermögliche es ihnen, „sich gegen manipulative Einflüsse auf das Geschichtsbewusstsein zu wehren.“[38]

Er teilte insoweit die Meinung des sächsischen Ministerpräsidenten. Stanislaw Tillich hatte im Sommer 2016 angekündigt, Geschichte wieder zum zweistündigen Pflichtfach der 10. Schulklassen zu machen, um dem wachsenden Rechtsextremismus Paroli zu bieten. Jugendliche müssten den „Unterschied zwischen Freiheit und Demokratie einerseits und Totalitarismus und Diktatur andererseits“ kennen lernen.[39]

Tillichs Intervention fand ein breites Medienecho. Übersehen wurde jedoch durchweg, dass seine Erwartung an den Geschichtsunterricht in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert ist, also für alle Schulfächer gleichermaßen gilt.[40]

Einwände gegen Tillich bezogen sich einerseits auf die vermeintlich schwache Qualität des bestehenden Geschichtsunterrichts und die Wissenslücken der Schülerinnen und Schüler, andererseits auf die verbreitete Erwartung, der Geschichtsunterricht immunisiere gewissermaßen automatisch gegen rechtsradikale Anfechtungen.[41] Und schließlich fehlte es nicht an vereinzelt Stimmen, die darauf hinwiesen, der praktische Geschichtsunterricht habe schlicht und einfach zu wenig Unterrichtszeit, um diesen politischen Ansprüchen gerecht werden zu können.[42]

In Berlin ist zwischenzeitlich beschlossen worden, in den Klassen 7-9 ein verbindliches Unterrichtsfach „Politik“ im Umfang einer Wochenstunde einzuführen. Es handelt sich allerdings nicht um eine zusätzliche Stunde. Der Politikunterricht soll auf Kosten eines

anderen gesellschaftswissenschaftlichen Faches stattfinden – darunter Geschichte.[43] Die Diskussion wird also weitergehen.

#### 4. Andere Themen, andere Formen?

Selten wird in der Tagespresse die Frage diskutiert, wie ein moderner Geschichtsunterricht jenseits der vieldiskutierten Probleme von Wissen und Können beschaffen sein soll – und welche Inhalte ganz fehlen.

Der Historiker Frank-Michael Kuhlemann wies Ende 2015 darauf hin, die Religionsgeschichte sei weitgehend aus dem Geschichtsunterricht verschwunden. Die Lehrpläne verkürzten das komplexe Wechselspiel von Säkularisierung und Religion zu einer fortschrittsgläubigen Einbahnstraße, statt dem Erfordernis Rechnung zu tragen, in einer multiethnischen Gesellschaft das Verhältnis von „Ethnizität und Religion“ auch im Geschichtsunterricht auf den Prüfstand zu stellen.[44]

Der „Kolonialismus in unseren Köpfen“ habe keinen Stellenwert im deutschen Geschichtsunterricht, beklagte im vergangenen Frühjahr der Politikwissenschaftler Aram Ziai. Es gebe folglich „zu wenig Wissen über Größenwahn und Grausamkeiten der Kolonialherrschaft und zu wenig Problembewusstsein über sein Fortwirken.“[45]

Der Journalist Oliver Welke, Anchorman der ZDF „heute show“, und sein Sidekick Birte Schneider machten einige Wochen später die Probe aufs Exempel einer postkolonialen Geschichtsstunde. Zu Recht habe das deutsche Parlament die türkische Ermordung der Armenier als „Völkermord“

gebrandmarkt – aber gab es da nicht eigene Untaten, die noch früher stattgefunden hatten?

Lehrerin Schneider ließ den Schüler Oliver zur Strafe für seine Unwissenheit hundertmal den Satz schreiben: „Ich will nie wieder anderen erklären, wie man einen Völkermord richtig aufarbeitet, bevor ich nicht alle meine eigenen Völkermorde richtig aufgearbeitet habe.“[46] Solchen humoristischen Tabubrüchen attestierte der Medienwissenschaftler Bernd Gäbler „großes aufklärerisches Potenzial“ und empfahl, Clips aus der heute show vermehrt im Schulunterricht einzusetzen.[47]

### 5. Zusammenfassung

Über den Geschichtsunterricht wird gern und viel berichtet, oftmals mit besonderem Augenmerk auf seine Schwächen, Defizite und Versäumnisse.[48] Guter Geschichtsunterricht interessiert weniger als Krise und „Niedergang“ des Fachs oder die angebliche Praxis des Auswendiglernens von Daten und Fakten.[49]

Die Stimmen der Verbände von Historiker\_innen und Geschichtslehrer\_innen sind in Deutschland deutlich vernehmbar, wogegen die Geschichtsdidaktik in der hiesigen Presse – anders als in der Schweiz – seltener zu Wort kommt oder sich zu Wort meldet. Aus ihrer Sicht wird die öffentliche Diskussion über den Geschichtsunterricht unterkomplex geführt und neigt aus journalistischer Perspektive zur Skandalisierung.

Überblickt man die jüngere öffentliche Debatte, fallen dennoch einige

geschichtsdidaktisch relevante Aspekte und Fragen ins Auge:

Woher bezieht der Geschichtsunterricht seine wesentlichen Fragestellungen und Methoden – von der Geschichtswissenschaft, von der Pädagogik, von der Politikwissenschaft?

Die wiederholte Klage über Wissensdefizite von Schülerinnen und Schülern führt nicht weiter, wenn die Methoden der Defizitmessung und die Ursache erhobener Befunde ausgespart werden.[50] Steckt nicht überhaupt in der Erwartung, messbare Ergebnisse zu erzielen, fachfremdes Nützlichkeitsdenken?[51] Guter Geschichtsunterricht lässt sich jedenfalls empirisch beschreiben, ohne Messungen durchzuführen.

Die Behauptung, historische Kompetenzen könnten ohne Inhalte erworben werden, wird in der Öffentlichkeit so hartnäckig aufrechterhalten, dass die Frage nach den Inhalten historischen Lernens intensiver gestellt und diskutiert werden sollte. Es geht also um die Inhaltsauswahl und deren Begründung, ferner um die Strukturierung und Anordnung der Unterrichtsgegenstände, die offenkundig keine bloße Methodenfrage ist.

Gehört „Erinnerung“ zu den Anliegen des Geschichtsunterrichts; ist sie eine Fähigkeit, die im staatsbürgerlichen Interesse gefördert werden muss? Oder ist es Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Formen des „Erinnerns“ selbst, also die schulische und außerschulische Geschichtskultur, zu analysieren?[52]

Was „narrative Kompetenz“ ist, wird außerhalb der Geschichtsdidaktik offenbar kaum verstanden. Ob sie im alltäglichen Geschichtsunterricht angestrebt oder erreicht wird, bedarf näherer Untersuchung, zumal die Erwartung im Raum steht, der Geschichtsunterricht möge Jugendlichen durch „große Erzählungen“ und einen Kanon historischen Wissens Orientierung geben.

Identitätsbildung darf mit „Identitätsstiftung“ nicht verwechselt werden. Die Frage, ob es „eine gemeinsame Grundlage“ geben muss, „damit ein Staat, eine Demokratie überhaupt funktionieren kann“[53], ist geschichtsdidaktisch relevant und sollte nicht Rechtspopulisten überlassen werden, die gegen den Geschichtsunterricht zu Felde ziehen. Dass der Geschichtsunterricht zugleich zur kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit anhalten soll, versteht sich wohl von selbst.

Der Auftrag der Demokratieerziehung liegt dem deutschen Schulunterricht insgesamt zugrunde. Auf diese Weise werden Konsequenzen aus den nationalsozialistischen Verbrechen gezogen. Was aber Demokratieerziehung und Demokratielernen voneinander unterscheidet und in welchem Verhältnis der Geschichtsunterricht zum Politikunterricht steht, muss diskutiert werden, ganz unabhängig von der Frage nach der Eigenständigkeit oder Integration des Faches Geschichte.

Eines lässt sich mit Sicherheit sagen: Solange um den Geschichtsunterricht gestritten

wird, kann es um ihn nicht so schlecht bestellt sein, wie manche Diskutanten meinen. Es ist immer eine Frage der Perspektive.

[1] Ulrich Baumgärtner: Zwei Stunden für die Kreuzzüge (Leserbrief), in: Süddeutsche Zeitung (künftig: SZ), 20.6.2016.

[2] Michael Sauer: Once again: Curricula. In: Public History Weekly (künftig PHW) 3 (2015) 16.

[3] Gemeinsame Erklärung des VHD und des VGD zum Schulfach Geschichte, <http://www.historikerverband.de/presse/pressemitteilungen/gemeinsame-erklaerung-des-vhd-und-des-vgd-zum-schulfach-geschichte.html> (zuletzt abgerufen am 3.12.2016).

[4] Thomas Sandkühler: Geschichtsunterricht und Geschichtslehrerausbildung heute, in: Schulfach Geschichte. VHD-Journal, Nr. 6, Juli 2017, S. 10-15, auch online unter [http://www.historikerverband.de/fileadmin/\\_vhd/pdf/Mitgliederjournal/vhd\\_journal\\_2017-06\\_screen.pdf](http://www.historikerverband.de/fileadmin/_vhd/pdf/Mitgliederjournal/vhd_journal_2017-06_screen.pdf). – Die vom Geschichtslehrerverband herausgegebene Fachzeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ (GWU) widmete eines ihrer letzten Themenhefte dem „Geschichtsunterricht in anderen Ländern“: GWU 68 (2017), H. 3-4 (März/April).

[5] Die Presseartikel sind teilweise auch online verfügbar, doch wird aus Umfangsgründen auf solche Nachweise verzichtet.

[6] Klaus Bergmann/Hans-Jürgen Pandel: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein, Frankfurt a. M. 1975.

- [7] Rudolf Neumaier: Geschichte wird gemacht, in: SZ, 24.9.2016 (Bericht über den 51. Deutschen Historikertag in Hamburg, September 2016).
- [8] Peter Gautschi: Kompetenzorientierter Lehrplan 21. Dringend notwendiger Schritt zur Verbesserung des Geschichtsunterrichts oder unnötige Verkomplizierung der Unterrichtssteuerung? Präsentation, 8.3.2012, [https://www.dggd.ch/sites/default/files/doc/lp21\\_dggd120308.pdf](https://www.dggd.ch/sites/default/files/doc/lp21_dggd120308.pdf); Fragen und Antworten zum Lehrplan 21, Stand Juni 2017, S. 3, [http://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/2017-06-19\\_fragen\\_antworten.pdf...](http://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/2017-06-19_fragen_antworten.pdf...) (beides abgerufen am 1.8.2017).
- [9] Anita Fetz: Lasst die Schule in Ruhe! Der Lehrplan 21 ist gescheitert, in: Die Zeit, 27.10.2014; Sarah Jäggi: „Das geht die Eltern nichts an“ (Interview mit dem Basler Bildungsdirektor Christoph Eymann), in: Die Zeit, 16.11.2015.
- [10] Giorgio Girardet/Peer Teuwsen: „Da bin ich nicht unschuldig“ (Interview mit Peter Gautschi), in: Die Zeit, 3.11.2011.
- [11] Ismail Osman: Historische Trendwende dank Lehrplan 21 erwartet, in: Luzerner Zeitung, 15.2.2017.
- [12] Felix E. Müller: Der Niedergang des Schulfaches Geschichte hilft den Populisten, in: NZZ am Sonntag, 5.2.2017.
- [13] Lucienne Vaudan/René Donzé: Kolumbus ja – Holocaust nein, in: Neue Zürcher Zeitung (künftig: NZZ) am Sonntag, 12.2.2017.
- [14] Der Geschichtslehrerverband hat einen Überblick zum Verlauf dieser Debatte erstellt, vgl. <http://www.geschichtslehrerverbandhessen.de/html/bildungsstandards.html> (14.7.2017).
- [15] Christoph Hamann/Birgit Wenzel (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM]): Tragende Erwägungen zum Fachteil Gesellschaftswissenschaften im neuen Rahmenlehrplan, Anhörungsfassung (Jahrgangsstufen 5/6); Dass. zum Fachteil Geschichte im neuen Rahmenlehrplan, Anhörungsfassung (Jahrgangsstufen 7-10), 22.1.2015, [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/materialien/2015-01-20\\_Erlaeuterungen\\_Gewi\\_Geschichte\\_Anhoerung.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/materialien/2015-01-20_Erlaeuterungen_Gewi_Geschichte_Anhoerung.pdf) (1.7.2017).
- [16] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 7-10), Berlin 2006, S. 12-16; Dies.: Rahmenlehrplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe, Berlin 2006, S. 10-12.
- [17] Die sog. Anhörungsfassung des Lehrplans ist im Internet inzwischen nicht mehr zugänglich. Eine Zusammenfassung der wesentlichen Neuerungen ist aber unter [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/materialien/Plakat\\_Geschichte.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/materialien/Plakat_Geschichte.pdf) abrufbar (1.7.2017).
- [18] Jana Kugoth: Geschichtsunterricht ist Geschichte, in: Tagesspiegel (künftig: TS), 23.10.2014; Susanne Vieth-Entus: Geschichtslehrer wagen den Aufstand, in: TS, 16.1.2015; Sylvia Vogt: Aufstand gegen neuen Lehrplan für Geschichte, in: TS, 2.3.2015; Dies./Susanne Vieth-Entus: 300 wütende Geschichtslehrer lassen Dampf ab, in: TS, 3.3.2015; Susanne Vieth-Entus: Im Streit um Lehrpläne zeichnet sich Kompromiss ab, in: TS, 14.4.2015. – Geschichte darf nicht Geschichte werden! Petition gegen den neuen Lehrplan Geschichte für BLN/BRA an die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin sowie das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 15.1.2015, <https://www.openpetition.de/petition/>



[online/geschichte-darf-nicht-geschichte-werden-petition-gegen-den-neuen-lehrplan-geschichte-fuer-berlin-bra](https://www.zeitung-berlin.de/online/geschichte-darf-nicht-geschichte-werden-petition-gegen-den-neuen-lehrplan-geschichte-fuer-berlin-bra) (15.7.2017)

[19] Peter Stolz: Alle Jahre wieder. Lehrplanrevision in Berlin und Brandenburg, in: PHW 3 (2015) 8, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2015-3714](https://dx.doi.org/10.1515/phw-2015-3714).

[20] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Rahmenlehrplan Jahrgangsstufe 1–10, Teil C: Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10 (Amtliche Fassung), Berlin 2015, S. 24.

[21] Thomas Vitzhum: Der fatale Niedergang des Schulfachs Geschichte, in: Die Welt, 14.12.2015.

[22] Christoph Pallaske: „Der fatale Niedergang des Schulfachs Geschichte“? – ein Ärgernis, in: Historisch denken, Geschichte machen, 17. Dezember 2015, <https://historischdenken.hypotheses.org/3086> (14.1.2016).

[23] Thomas Vitzhum: Opa und Oma erzählen von der Wiedervereinigung, in: Die Welt, 23.8.2016.

[24] Louisa Reichstetter: Was geschah vor 1789? Nicht so wichtig!, in: Die Zeit, 18.8.2016.

[25] Thomas Sandkühler: Schüler müssen Fakten lernen, in: Die Zeit, 1.9.2016; vgl. zur Wissensfrage auch Michele Barricelli: Historisches Wissen? Ein unverbindliches Angebot, in: PHW 4 (2016) 25.

[26] Josef Memminger: The Downfall?! Can History Teaching Still Be Saved?, in: PHW 4 (2016) 39, DOI: [http://dx.doi.org/10.1515/phw-2016-7764](https://dx.doi.org/10.1515/phw-2016-7764), und die Kommentare von Marian Richling und Josef Memminger ebd.

[27] Martin Schulze Wessel: Wie die Zeit aus der Ge-

schichte verschwindet, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (künftig: FAZ), 19.8.2017.

[28] Zur Kritik dieser These vgl. Thomas Sandkühler: Geschichtsdidaktik und Fachwissen (Leserbrief), in: FAZ, 19.9.2016; Holger Thünemann: Verzweckung des Geschichtsunterrichts (Leserbrief), in: FAZ, 5.10.2016.

[29] Programm zur Landtagswahl in Sachsen-Anhalt im März 2016, [http://www.sachsen-anhalt-waehlt.de/fileadmin/LTW2016/Wahlprogramme/wahlprogramm\\_afd.pdf](http://www.sachsen-anhalt-waehlt.de/fileadmin/LTW2016/Wahlprogramme/wahlprogramm_afd.pdf) (4.8.2017).

[30] Pressemitteilung der rheinland-pfälzischen AfD-Fraktion, November 2016, <http://www.afd-rlp-fraktion.de/fraktionsmitglieder/paul-afd-integration-kann-nicht-gelingen-wenn-identitaetsstiftung-kein-lernziel-ist> (4.8.2017).

[31] Höckes Rede nach der Transkription im TS, 19.1.2017.

[32] Tobias Heimbach: Von wegen Hitler-lastiger Geschichtsunterricht, in: Die Welt, 18.2.2017; Susanne Kusicke: Leider vergeigt, in: Frankfurter Allgemeine Woche, 24.2.2017.

[33] Martin Sabrow, Höcke und wir, in: Zeitgeschichte-online, Januar 2017, <http://zeitgeschichte-online.de/kommentar/hoecke-und-wir> (4.8.2017).

[34] Kia Vahland: Keine Schande, in: SZ, 21.1.2017.

[35] Robert Rauh: Geschichtsunterricht – ungekürzt!, in: TS, 7.2.2017.

[36] Anant Agarwala: „Wir vergraben uns in unseren Vorurteilen.“ (Interview mit dem amerikanischen Geschichtsdidaktiker Sam Wineburg), in: Die Zeit, 11.12.2016.

[37] Ulrich Bongertmann: Zeitgeschichtliche Bil-



derung in der Schule – das Fach Geschichte, in: Analysen und Argumente (Konrad Adenauer Stiftung), Ausgabe 256, Juni 2017, [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_49362-544-1-30.pdf?170629093538](http://www.kas.de/wf/doc/kas_49362-544-1-30.pdf?170629093538) (21.8.2017), vgl. auch Amory Burchard: Historisches Grundwissen in Gefahr, in: TS, 31.7.2017.

[38] Martin Schulze Wessel: Mit der Kraft der historischen Fakten, in: TS, 17.8.2017. Ausführlich auch ders.: Der Angriff des Populismus auf die Geschichte. Weshalb ein kritisches Geschichtsbewusstsein für die Demokratie unerlässlich ist, in: Analysen und Argumente (wie Anm. 37), [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_49363-544-1-30.pdf?170629093908](http://www.kas.de/wf/doc/kas_49363-544-1-30.pdf?170629093908)

[39] Geschichtsunterricht als Pflicht gegen rechte Gewalt, in: Die Zeit, 9.6.2016.

[40] Vgl. nur § 1 des Schulgesetzes für Berlin i. d. F. vom 26.1.2004, wo es u. a. heißt: „Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.“

[41] Joachim Käppner: Das große Durcheinander, in: SZ, 10.6.2016; Ralf Paul: Viel zu viel passiert, in: tageszeitung, 3.11.2016; Arne Ulbricht: Darum sollte Geschichte Hauptfach werden, in: Der Spiegel, 22.9.2016.

[42] Baumgärtner, Zwei Stunden (wie Anm. 1); Ulbricht, Geschichte (wie vorige Anmerkung).

[43] Susanne Vieth-Entus: Politik kommt auf den Stundenplan, in: TS, 30.5.2017.

[44] Frank-Michael Kuhlemann: Ohne Religionsgeschichte wird es nicht gehen, in: FAZ, 31.12.2015.

[45] Aram Ziai: Der Kolonialismus in unseren Köpfen, in: Frankfurter Rundschau (künftig: FR), 10.3.2016.

[46] ZDF heute show, 3.6.2016, Ausschnitt im Videokanal You Tube, <https://www.youtube.com/watch?v=8pFRf-qKQs4> (15.7.2017).

[47] Tobias Peter: Lernen mit der „heute show“, in: FR, 11.10.2016.

[48] Zuletzt Gabi Schlag/Benno Wenz: Geschichtsunterricht in der Krise (Wissens-Feature des Südwestfunks), 1.4.2017, [https://www.swr.de/-/id=19306970/property=download/nid=660374/17b4f20/swr2-wissen-20170401\\_neu.pdf](https://www.swr.de/-/id=19306970/property=download/nid=660374/17b4f20/swr2-wissen-20170401_neu.pdf) (15.7.2017).

[49] Anders Martin Beglinger: Guter Geschichtsunterricht, in: Neue Zürcher Zeitung, 6.7.2017, mit Bezug auf Peter Gautschi.

[50] Schwache Kenntnisse der DDR-Geschichte werden oft besonders hervorgehoben, zu den möglichen Ursachen jüngst Heike Schmoll: Als Helmut Schmidt die DDR regierte, in: FAZ, 5.7.2017.

[51] Thünemann, Verzweckung (wie Anm. 28).

[52] Dieses Problem tritt auch beim Thema „Zeitzeugen im Geschichtsunterricht“ zutage, wie eine empirische Studie der Geschichtsdidaktikerin Christiane Bertram jüngst gezeigt hat. Dazu Heike Schmoll: Menschen statt Bücher, in: FAZ, 20.4.2017.

[53] Peter Gautschi nach Girardet/Teuwsen (wie Anm. 10).

### Über den Autor:

Prof. Thomas Sandkühler ist Historiker und lehrt Geschichtsdidaktik an der Humboldt-Universität Berlin. Zudem ist er seit 2015 1. Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

### Weniger Geschichtsunterricht? Bemerkungen zur Statistik

Von Guido Lenkeit

Der Historikerverband hat kürzlich versucht, die Geschichtslehrausbildung in der Bundesrepublik statistisch zu erfassen. [1] Das bereitet erhebliche Schwierigkeiten. Zu groß sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern und teils auch zwischen den Universitäten und Hochschulen ein und desselben Bundeslandes.

Es verwundert daher nicht, dass es bisher auch für den Geschichtsunterricht keine belastbare Gesamtstatistik gibt. Der Geschichtslehrerverband hat zwar Daten für die Bundesländer erhoben, aber diese Werte sind wegen des Länderföderalismus, der Vielfalt der Schulformen und Schulfächer, in denen Geschichte Gegenstand ist oder sein soll etc., nicht repräsentativ.

Denn das „statistische Feld“ des Geschichtsunterrichts ist weit. Geschichte wird nicht nur in den Gymnasien unterrichtet, die meist im Mittelpunkt der öffentlichen Wahrnehmung stehen, sondern auch in anderen Schulformen der Sekundarstufe I, an beruflichen Gymnasien, Schulen des Zweiten Bildungswegs, Berufskollegs, Privat- und Ersatzschulen etc. Wie viel Geschichtsunterricht dort erteilt wird, weiß man nicht.

Ferner ist in Integrationsfächern wie Gesellschaftslehre der Anteil der historischen Bildung meist nicht festgelegt. Es hängt dann von den Schulleitungen und dem Engagement der jeweiligen Lehrkräfte ab, wie viel

Geschichte vorkommt, und ist damit praktisch nicht mehr statistisch erfassbar.[2] So dann gibt es Bundesländer, die am achtjährigen Abitur (G 8) festhalten, und andere, die wieder zu G 9 zurückgekehrt sind. Das Kurssystem mit Grund- und Leistungskursen wird in einigen Bundesländern (darunter Bayern) zugunsten des Hauptfachprinzips zurückgefahren etc.

Kurz und gut: Den erteilten Geschichtsunterricht in der Breite aller schulpolitischen Vorgaben und Schulformen zahlenmäßig zu erfassen wäre eine Sisyphusaufgabe, von einer historischen Statistik ganz zu schweigen. Deshalb fasse ich hier zusammen, was bisher bekannt geworden ist, und ergänze es durch einige Hinweise auf eigene Forschungen, die bei der Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik zur Diskussion gestellt werden sollen. Die Leitfrage ist im Folgenden, ob der Geschichtsunterricht ein Fach in der Defensive oder Krise ist, wie gegenwärtig oft zu lesen ist.[3]

#### 1. Jugendliche und ihr „Geschichtsbild“

Bevor „harte“ Daten präsentiert werden, soll auf eine neuere Studie des Sinus-Sozialforschungsinstituts eingegangen werden, das auch das „Geschichtsbild“ von Jugendlichen repräsentativ erhoben hat.[4] Die Ergebnisse sind im Buch nicht quantifiziert, sondern mit Tendenzen (Mehrheit, Minderheit etc.) angegeben. Sinus unterscheidet ferner zwischen „Milieus“ und „Lebenswelten“, denen das Institut Erwachsene und Jugendliche gemäß ihrer normativen Grundhaltung und

ihres Sozialstatus bzw. dem elterlichen Bildungsgrad zuordnet. Der Einfachheit halber werden diese jugendlichen Lebenswelten nachfolgend als Schaubild gezeigt. Das SINUS-Lebensweltmodell, welches hier zur Sprache kommt, finden Sie [hier](#).

Mit Geschichte verbinden die interviewten Jugendlichen über alle Lebenswelten hinweg vorrangig das 20. Jahrhundert, vor allem den Nationalsozialismus und die beiden Weltkriege. Die DDR wie überhaupt die Zeit nach 1945 gehört eher selten zu den spontanen Einfällen. Diese Assoziationen dürften die Schwerpunkte des Geschichtsunterrichts abbilden. Sie tauchen übrigens in der Interessenlage von Jugendlichen fast deckungsgleich wieder auf. Entgegen einer häufigen Ansicht kann von einer „Übersättigung“ durch den Nationalsozialismus keine Rede sein. Dieses Thema finden die Proband\_innen vielmehr mehrheitlich interessant und wichtig, auch hier ohne Differenz der Lebenswelten.

Je geringer allerdings der Bildungsgrad („Prekäre“ und „Materialistische Hedonisten“), desto weniger historisches Wissen ist vorhanden, desto mehr wird der Wunsch nach Unterhaltung durch Geschichte und nach Personalisierung („ganz berühmte Menschen“) geäußert.

Jugendliche aus bildungsnahen Schichten („Sozialökologische“ und „Expeditiv“) halten ihr historisches Wissen für gut und wichtig. Alle anderen Proband\_innen neigen dazu, Geschichte als tote Vergangenheit wahrzunehmen. Etwas, das so wenig

bedeutet, muss man nicht kennen, so der Tenor, weil man es „jetzt eh nicht mehr ändern kann.“ Demzufolge findet die Mehrheit der Jugendlichen es auch nicht schlimm, wenig über Geschichte zu wissen.

Nur „postmodern“ ausgerichtete Proband\_innen interessieren sich für die außerdeutsche Geschichte, hier vor allem für geschichtliche Zäsuren, Revolutionen – und die handelnden Personen hinter den dramatischen Geschehnissen (Fidel Castro, Ludwig XVI., Napoleon, Alexander der Große). Durchweg hat Geschichte für die befragten Jugendlichen mit der Gegenwart wenig oder gar nichts zu tun. Diesen Zusammenhang halten sie für einen Gegenstand des Sozialkunde- oder Politikunterrichts.

Obwohl die Jugendlichen nach eigener Einschätzung nur durchschnittlich oder unterdurchschnittlich über Geschichte Bescheid wissen, bejahen sie lebhaft die Frage, ob man aus Geschichte lernen könne. Bei näherem Hinsehen handelt es sich oftmals um Sätze, von denen die Jugendlichen erwarten, sie seien sozial erwünscht. Auch beschränkt sich diese Aussage thematisch auf den Nationalsozialismus. Jugendliche betrachten ihn als das Exempel für Negatives in der Geschichte: Diese Geschichte dürfe sich nicht wiederholen und habe sich glücklicherweise bis heute nicht wiederholt, denn die Bundesrepublik sei eine Demokratie.

Dem Schulfach Geschichte wird kein gutes Zeugnis ausgestellt. Mit dem Geschichtsunterricht assoziieren Jugendliche – wieder mit Ausnahme von „Sozialökologischen“

und „Expeditiven“ – häufig Langeweile, fehlende Lebensweltbezüge, sogar das Auswendiglernen von Jahreszahlen. Sie möchten sich aber in frühere Menschen hineinversetzen dürfen und bevorzugen emphatische Zugänge zur Geschichte, wie sie beispielsweise der obligatorische Besuch von Gedenkstätten für die Opfer der Nationalsozialismus ermöglicht.

Solche Gedenkstättenbesuche werden überwiegend positiv bewertet, wirken aber umso besser, je gebildeter die Elternhäuser der Jugendlichen sind. „Materialistische Hedonisten“ und „Prekäre“ wissen mit Gedenkstätten wenig anzufangen, weil ihnen die Präsentationsformen dieser Einrichtungen nichts sagen und sie oft gar nicht wissen, was eine Gedenkstätte überhaupt ist.

Geschichte ist für Jugendliche Schulwissen, das man alltäglich nicht braucht. Auch in den Familien werde über Geschichte selten gesprochen. Eine wichtige Ausnahme stellen Jugendliche aus Migrantenfamilien und der Lebenswelt der „Adaptiv-Pragmatischen“ dar, denn dort wird Geschichte erzählt. Interessanterweise haben Jugendliche aus sozial schwachen Familien („Prekäre“) als einzige der untersuchten Teilgruppen die Vorstellung, Geschichte müsse erzählt werden, um Traditionen von einer Generation zur nächsten weiterzugeben. Von „narrativer Kompetenz“ hat das Gros der Jugendlichen hingegen nichts gehört oder verstanden.

Die SINUS-Studie bestätigt die empirische Beobachtung, dass Jugendliche Zeitzeug\_innen, vor allem Zeitzeug\_innen der

DDR-Geschichte, großen Respekt entgegenbringen und deren Aussagen für „authentisch“ halten.

Es gibt einen offenkundigen Widerspruch zwischen diesem Befund und dem weitgehenden Fehlen der DDR in den Geschichtsassoziationen der Jugendlichen. Die SINUS-Autoren erklären ihn plausibel damit, dass Jugendliche die DDR nicht zur Geschichte zählen. Denn diese ist in ihren Augen, wie bereits erläutert, „vergangen“, „nicht mehr zu ändern“ und damit irrelevant. Die DDR hingegen wird zur Politik gerechnet, weil sie auch heutigen Menschen etwas zu sagen habe und durch Mitlebende vermittelt werde. „Fakten“ zählen für die Proband\_innen nicht, wenn sie nicht selbst erlebt wurden. Hier findet also eine Abkehr vom dominanten Positivismus „der Geschichte“ statt.

Insgesamt gibt das Ergebnis der SINUS-Studie zu denken. Geschichtsdidaktische Essentials wie der Gegenwartsbezug der Historie sind in den Köpfen der allermeisten Jugendlichen (oder im Geschichtsunterricht?) nicht angekommen. Zudem belegt die SINUS-Studie einen erheblichen Einfluss von Herkunft und Sozialstatus auf das historische Lernen. Sozial Schwache können mit Geschichte wenig anfangen, haben aber noch am ehesten ein in Ansätzen narratives Geschichtsverständnis. Bildungsnahe Schichten finden Geschichte wichtig, haben aber ein traditionalistisch-positivistisches Verständnis vom Lerngegenstand, das durch moralische (oft wohl auch sozial erwünschte) Aussagen über den Nationalsozialismus flankiert wird.

Diese Jugendlichen werden erst dann lebhaft, wenn Geschichte den heute Lebenden etwas sagt, vorzugsweise mit der Stimme des\_r Zeitzeug\_in. Aber dies rechnen die Jugendlichen dem Politikunterricht zu. Denn der Geschichtsunterricht ist unbeliebt, offenkundig nicht ohne Zutun der Schule. Für „guten“ Geschichtsunterricht bleibt jedenfalls noch viel Luft nach oben, wenn man der Demoskopie glauben darf.

## 2. Geschichte „im Untergang“?

Die in Teilen der Tagespresse aufgestellte pauschale Behauptung, der Geschichtsunterricht sei in der Bundesrepublik vom „Untergang“ bedroht[5], ist ganz sicher unzutreffend. Der Geschichtslehrerverband fordert, dass pro Jahrgang mindestens zwei Wochenstunden Geschichte unterrichtet werden müssten und mindestens drei Wochenstunden pro Schuljahr in der Gymnasialen Oberstufe. In einigen Bundesländern ist das bereits heute der Fall.

Der Geschichtslehrerverband hat vor einem runden Jahr Zahlen für die einzelnen Bundesländer erhoben. Diese Statistik ist in einen Beitrag der Verbandsvertreter Ulrich Bongertmann und Peter Droste für das Themenheft „Geschichtsunterricht“ des Historikerverbands eingegangen.[6] Demnach wurden folgende Werte ermittelt:

Tabelle: a) Zahl der Pflichtstunden und von Schüler\_innen maximal wählbare Zahl der Stunden im Fach Geschichte am Gymnasium (G8/G9), b) Stundenzahlen des Fachunterrichts Geschichte in Schulformen des Mittleren Schulabschlusses (MSA) (Jg. 5-10)

	a) Gymnasium (G8, G9)		b) MSA-Schulen
	Pflichtstunden	Maximum	
Sachsen-Anhalt	20	20	
Saarland	8-18[7]	18	
Mecklenburg-Vorpommern	17	17	9
Thüringen	14-16	16-18	12
Sachsen	15	21	11
Hamburg	?[8]	18	
Baden-Württemberg	14	18	8
Niedersachsen (G9) [9]	14	21	
Niedersachsen (G8) [10]	0[11]	19	
Schleswig-Holstein	14	19	
Hessen	13-14	17	7-8
Bayern	13	16	10
Berlin	14[12]	18	
Rheinland-Pfalz (G9)	11	15	
Brandenburg	10	15	6
Nordrhein-Westfalen	9	19	
Durchschnitt	12	18	9

Auffällig ist der große Abstand bei den Pflichtstunden zwischen Spitzenreitern wie Sachsen-Anhalt (20) und Schlusslichtern wie Nordrhein-Westfalen (9). Diese Differenz gleicht sich bei der von Schülerinnen und Schülern wählbaren Zahl der Geschichtsstunden am Gymnasium wieder aus



(Nordrhein-Westfalen: von neun Pflicht- auf 19 Kürstunden (!), Niedersachsen [G 9]: von 14 auf 21), aber auch dort liegen immerhin noch fünf Stunden zwischen Sachsen-Anhalt und Brandenburg.

Der Geschichtslehrerverband beklagt, dass es inzwischen Schulabsolvent\_innen gebe, „die während ihrer gesamten Schulzeit keine Möglichkeit hatten, am Fachunterricht Geschichte teilzunehmen.“[13] Diese Aussage bezieht sich auf Integrationsfächer wie Gesellschaftslehre, die in der dritten Spalte der Tabelle durch graue Felder gekennzeichnet sind. Demnach gibt es nur noch in sieben von 16 Bundesländern Geschichte als eigenständiges Schulfach oder jedenfalls in einer Form, wo der Anteil von Geschichte an der Gesellschaftslehre ermittelt werden kann. Die Tendenz, Geschichte nur noch im Gymnasium als Fachunterricht anzubieten, ist jedenfalls nicht zu übersehen.[14] Sie bestätigt den demoskopischen Befund eines sozial selektiven Unterrichtsfachs.

### 3. PISA kontra Geschichte?

Verschiedentlich wurde in der Presse auch die These vertreten, Geschichte habe unter der Aufwertung der Kernfächer gelitten, die als Folge des PISA-Schocks nach dem Jahr 2000 stattgefunden habe.

Mangels anderer verfügbarer Zahlen muss man zur Überprüfung dieser Annahme auf die einzige belastbare Datengrundlage einer historischen Statistik zurückgreifen, an der es bislang, wie schon erläutert, fehlt. Das sind die amtlichen Studententafeln. Wertet man diese für alle Bundesländer aus,

lässt sich eine Zäsur jedenfalls für den Geschichtsunterricht am Gymnasium um das Jahr 2000 nicht nachweisen.

Auch sind die Stundenzahlen dieser Schulform ausweislich der gesetzlichen Vorgaben bis heute weitgehend stabil geblieben. Dieser statistische Befund bedarf der Diskussion, weil er der verbreiteten Wahrnehmung einer Defensive des Geschichtsunterrichts und dem Sachverhalt tatsächlicher Reduktionen der Stundenzahl widerspricht. Peter Droste, der Vorsitzende des nordrhein-westfälischen Geschichtslehrerverbands, gibt zu bedenken, „dass wir in NRW einen Realverlust von ursprünglich zehn (80er Jahre vor PISA) auf acht und mit der Einführung von G8 auf sechs Stunden hatten“[15] – immer bezogen auf die Gesamtzahl der gymnasialen Pflichtstunden.[16]

Man müsste die Berechnungen des Geschichtslehrerverbands und diejenigen nach Studententafeln auf eine gemeinsame Rechengröße bringen, um beispielsweise für das Stichjahr 2016 zu überprüfen, ob es Widersprüche zwischen den Statistiken gibt und ob sich diese ggf. auflösen lassen. Zunächst einmal überrascht der Befund.

### 4. Kurze Zusammenfassung

Einfache Antworten auf die Ausgangsfrage kann man den hier vorgestellten Zahlen und Meinungsforschungen nicht entnehmen. Von einer allgemeinen Defensive des Schulfachs Geschichte kann man wohl nicht sprechen, wohl aber von einer erheblichen Heterogenität zwischen den Bundesländern, die erklären mag, warum in der



Öffentlichkeit der Eindruck einer Bedrohung des Geschichtsunterrichts entstanden ist.

Die Diskussion konzentriert sich traditionell auf das Gymnasium. Das ist bei dem Stellenwert, den diese Schulform inzwischen hat, nicht unberechtigt. Aber das Bild muss zwangsläufig unvollständig bleiben, wenn wir über die zum Mittleren Schulabschluss führenden Schulen so wenig wissen. Das berührt die in Deutschland schon immer strittige Frage nach der Selbständigkeit des Faches Geschichte im Verhältnis zum Politik- und Erdkundeunterricht.

Jedenfalls müsste die Fachleute beunruhigen, dass nur noch im Gymnasium Geschichte eigenständig unterrichtet wird. Auf diese Weise – wenn denn ein eigenständiges Fach besser ist als sein Zusammenschluss mit gesellschaftswissenschaftlichen Nachbarfächern – bleiben Kinder aus bildungsfernen Schichten, darunter mutmaßlich viele Migrant\_innen vom historischen Lernen ausgeschlossen. Und ist nicht Geschichte notwendig, um die Gegenwart zu verstehen und in die Zukunft blicken zu können? Wie gesagt: Ein weites Feld.

[1] Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands e. V.: Schulfach Geschichte – wohin? (= VHD-Journal Nr. 6, Juli 2017), Schaubild S. 13. Das Heft ist online einsehbar unter [http://www.historikerverband.de/fileadmin/\\_vhd/pdf/Mitgliederjournal/vhd\\_journal\\_2017-06\\_screen.pdf](http://www.historikerverband.de/fileadmin/_vhd/pdf/Mitgliederjournal/vhd_journal_2017-06_screen.pdf) (zuletzt abgerufen am 5.8.2017).

[2] Oftmals erteilen Geschichtslehrer Sozialkunde- und Politikunterricht oder umgekehrt. Diese Praxis fachfremden Unterrichts innerhalb des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfelds ist m. W. noch nie untersucht worden, obwohl sie vermutlich Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts hat.

[3] Vgl. die Pressedokumentation in dieser Ausgabe von Lernen aus Geschichte.

[4] Marc Calmbach u. a.: Wie ticken Jugendliche 2016?, Heidelberg 2016. Das Buch kann als Open Access unter DOI 10.1007/978-3-12533-2\_9 heruntergeladen werden. Auf Seitenangaben wird im Folgenden ganz verzichtet.

[5] Näheres ist der Presseschau in diesem Heft zu entnehmen.

[6] Peter Johannes Droste/Ulrich Bongertmann: Ein aktueller Überblick über den Geschichtsunterricht im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland, in: VHD-Journal Nr. 6 (wie Anm. 1), S. 16-22, hier Tabellen 1-3. S. 16..

[7] Spannweite wegen Abwählbarkeit.

[8] ohne feste Zuweisung.

[9] Ab Abitur 2021

[10] bis zum Abitur 2019

[11] Keine G8-Durchgänge mehr.

[12] Abzüglich x für Politische Bildung.

[13] Wie Anm. 6

[14] Der Geschichtslehrerverband hält dies für einen schweren bildungspolitischen Fehler angesichts der Herausforderungen, die auf die deutsche Gesellschaft zukommen. Globalisierung und Migration sind nur zwei der Stichwörter, die in diesem Zusammenhang genannt werden (ebd.).

[15] Schriftliche Mitteilung von Herrn Droste an Thomas Sandkühler, den Vorsitzenden der KGD, 28.6.2017.

[16] Über die Schwächung des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe Nordrhein-Westfalens hatte es schon Anfang der 2000er Jahre eine lebhafte Debatte gegeben. Der renommierte Historiker Hans-Ulrich Wehler beklagte damals, dass eine Jugend heranwachse, die in ihrer ganzen Schullaufbahn noch nichts Substanzielles über den Nationalsozialismus gelernt habe (Hans-Ulrich Wehler: Jugend ohne Geschichte, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3.3.2003). Die Abiturleistungen im Fach Geschichte waren einige Jahre später wenig ermutigend: Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte, Münster 2010, vgl. die Besprechung dieses Buches durch Ingolf Seidel in Lernen aus der Geschichte, 12.10.2011 (<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9366>, abgerufen am 12.7.2017).

### Über den Autor:

Guido Lenkeit hat einen Master of Education auf Lehramt in den Fächern Geographie und Geschichte. Derzeit arbeitet er als Referendar im Schuldienst in Berlin-Bohnsdorf.

### Digitales: Ausgewählte Links, Blogs etc. zum und für den Geschichtsunterricht

Zusammengestellt von Thomas Sandkühler

Digitale und soziale Medien sowie Internetseiten haben für einen zeitgemäßen Geschichtsunterricht eine hohe Relevanz. Sie bieten Lehrkräften Anregungen und Planungsmöglichkeiten für die Schule, aber sie stellen auch Möglichkeiten zur eigenen Fortbildung und Vernetzung dar. Nachfolgend finden Sie eine Linkliste mit wichtigen Internetseiten, Blogs und Hashtags auf twitter.

#### 1. Internetseiten

Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/geschichte/>. Bewährtes Informationsmedium der Bundeszentrale für politische Bildung; zahlreiche historische Dossiers mit Schwerpunkt auf der Zeitgeschichte

Edumeres. Das virtuelle Netzwerk des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, <http://www.edumeres.net/>

Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, <https://www.koerber-stiftung.de/geschichtswettbewerb.html>. Zahlreiche Informationen zum größten historischen Schülerwettbewerb der Bundesrepublik, vgl. auch den Beitrag von Sven Tetzlaff und Carmen Ludwig in dieser Ausgabe von „Lernen aus der Geschichte“

HISTOdigitale – Geschichtslernen anders denken, <http://home.uni-leipzig.de/histo-digitale>. Seite der Professur für Geschichtsdidaktik an der Universität Leipzig zum digitalen historischen Lernen

Informationen zur politischen Bildung, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung>. Inhaltsverzeichnisse zahlreicher Hefte der von der Bundeszentrale produzierten „Informationen“ zu zeithistorischen Themen. Die Hefte können einzeln oder im Klassensatz durch die Post bezogen werden. Einzelne Hefte, z. B. zum Thema Nationalsozialismus, können in den einschlägigen Dossiers der Bundeszentrale (s. o.) heruntergeladen werden.

Projektseite selbstgesteuert-entwickelnder Geschichtsunterricht (segu), <https://segu-geschichte.de/>. Zahlreiche Materialien für das Selbstlernen über und aus Geschichte, Methodenschulungen etc.

Konferenz für Geschichtsdidaktik. Verband der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker Deutschlands e.V., <https://www.historicum.net/kgd/>. Homepage des geschichtsdidaktischen Fachverbands

Arbeitskreis „Digitaler Wandel und Geschichtsdidaktik“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik, <http://dwgd.hypotheses.org>

Arbeitskreis „Geschichtsdidaktik theoretisch“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik, [http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/fmi/institut/arbeitsbereiche/ab\\_didaktik/AK\\_Geschichtsdidaktik\\_theoretisch/index.html](http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/fmi/institut/arbeitsbereiche/ab_didaktik/AK_Geschichtsdidaktik_theoretisch/index.html)

# Lernen aus der ■ Geschichte

Verband der Geschichtslehrer e. V., <http://geschichtslehrerverband.de>. Homepage des VGD, Links zu Arbeitskreisen für ausgewählte historische Themen, Stellungnahmen des VGD zum Geschichtsunterricht und zur Bildungspolitik

## 2. Blogs

Public History Weekly. The International Blogjournal, <https://public-history-weekly.degruyter.com/>. Zwei- oder mehrsprachige Diskussionsbeiträge aus Deutschland, dem europäischen und internationalen Ausland  
Geschichtsunterricht für die „Generation 21“. Blog von Utz Klöppelt, <https://geschichte21.de/>, dort auch ein Eintrag zur Zweijahrestagung 2017 der KGD: „Quo vadis, Geschichtsunterricht?“ v. 19.7.2017, <https://geschichte21.de/quo-vadis-geschichtsunterricht/>

Historisch denken – Geschichte machen, <http://historischdenken.hypotheses.org/>. Blog von Christoph Pallaske, Köln, s. auch bei [segu-geschichte.de](http://segu-geschichte.de)

Historisch Denken Lernen, <http://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de>. Blog des Geschichtsdidaktikers Andreas Körber, Universität Hamburg

Kinder und Zeitgeschichte. Bildungspotenziale zeitgeschichtlichen Lernens von/ mit Kindern, <http://www.openedition.org/15759>. Blog des Pädagogen Detlef Pech, Humboldt-Universität zu Berlin

Medien im Geschichtsunterricht. Ein Blog von Daniel Bernsen, <https://geschichtsunterricht.wordpress.com>, mit Schwerpunkt

## Empfehlung Web

auf digitalen Medien für das historische Lernen

## 3. Facebookseiten

Lehrgut. Geschichtsdidaktik in Kiel, <https://www.facebook.com/Lehrgut-Geschichts-didaktik-in-Kiel-1260011314047153/?hcref=NEWSFEED&fref=nf>. Linksammlung zur Geschichtsdidaktik und zum historischen Lernen

## 4. Twitter

[@bpb\\_de](https://twitter.com/bpb_de). Account der Bundeszentrale für politische Bildung

[@geschichtsCheck](https://twitter.com/geschichtsCheck). Historiker\*innen gegen Hassrede im Netz. Das Projekt wird von der Bundeszentrale für politische Bildung (s. o.) gefördert

[@HISTODigitalLE](https://twitter.com/HISTODigitalLE) (s. bei der gleichnamigen Internetseite)

[@segu\\_Geschichte](https://twitter.com/segu_Geschichte) (s. bei der Internetseite selbstgesteuert-entwickelnder Geschichtsunterricht)

[#geschichtsunterricht](https://twitter.com/geschichtsunterricht). Unsystematischer Hashtag, zahlreiche Links

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

## Zugänge zur deutschen Zeitgeschichte (1945-1970). Geschichte – Erinnerung – Unterricht

Von Frederik Schetter

Das derzeit starke Interesse an Zeitgeschichte schlägt sich nicht nur in einer Vielzahl von Historiendramen, Museumsausstellungen und Zeitungsbeiträgen in der aktuellen Geschichtskultur nieder, sondern auch in der Rezeption des Geschichtsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler. Wie der Beitrag von Guido Lenkeit im aktuellen LaG-Magazin herausarbeitet, verbinden Jugendliche mit Geschichte vorrangig das 20. Jahrhundert, und hier vor allem den Nationalsozialismus und die beiden Weltkriege.

### Zeitgeschichte als dynamische Epoche

Eine Publikation von Barbara Hanke geht von der „dynamischen Definition von Zeitgeschichte als der ‚Epoche der Mitlebenden‘“ (S.9) und einem zunehmenden Interesse an der Zeit nach 1945 aus. Der Schwerpunkt des Buchs liegt daher auf der deutschen Zeitgeschichte von 1945 bis 1970. Der Band der Reihe „Starter Geschichte“ beleuchtet in – inklusive der lesenswerten Einleitung von Barbara Hanke – insgesamt dreizehn inhaltlichen Beiträgen erstens den fachwissenschaftlichen Kenntnisstand und zweitens unterschiedliche erinnerungskulturelle Aspekte. Auf dieser Basis werden am Ende der Publikation drei Unterrichtsvorschläge unterbreitet.

## Empfehlung Fachdidaktik

### Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen in beiden deutschen Staaten

In einem ersten fachwissenschaftlichen Beitrag widmet sich Christian Kohler der unmittelbaren Nachkriegszeit in Deutschland und der Frage nach dem Zäsurcharakter der Jahre 1945 und 1949. Kohler lehnt Begriffe wie die „Stunde Null“, die einen Neuanfang nahelegen, ab und zeichnet in seiner Begründung die Entwicklungen bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1949 grundlegend nach. Dabei erläutert er zentrale wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Prozesse, ordnet diese in einen außenpolitischen Gesamtzusammenhang ein und gibt einen kurzen Ausblick, in wie weit die Nachkriegszeit Anknüpfungspunkte für gegenwartsbezogenes historisches Lernen bietet.

Speziell die wirtschaftliche Entwicklung in den beiden deutschen Staaten bis 1973 nimmt Bernd-Stefan Grewe in den Blick. Bei seiner Beschreibung der theoretischen und praktischen Grundlagen sowie der Phasen und Charakteristika der beiden deutschen Volkswirtschaften schlägt Grewe immer wieder einen Bogen in die Gegenwart und weist auf die Bedeutung der unterschiedlichen ökonomischen Entwicklungen hin. So seien historische Prozesse wie beispielsweise Währungsreform mit der D-Mark oder die Produktion des VW-Käfers im „kollektiven Gedächtnis der Deutschen [...] fest verankert und ausschließlich positiv besetzt“ (S.45), während die soziale Sicherheit bzgl. der Arbeitsplätze und der Preispolitik in der



# Lernen aus der ■ Geschichte ■

DDR „eine nostalgische Verklärung“ (S.52) verstärke.

## Potentiale und Risiken von Oral History

Zeitzeug\_innen und ihre Rolle in der Erinnerungskultur stehen im Zentrum des sehr differenzierten Beitrags von Christina Brüning. Anhand von vier Fallbeispielen von Interviews mit Holocaustüberlebenden zeichnet sie Potentiale und Risiken dieser Quelle für den Geschichtsunterricht auf. Sie sieht dabei vor allem filmisch festgehaltene Interviews als hervorragende Möglichkeit an, die Dekonstruktionskompetenz der Schüler\_innen zu fördern. Brüning zeichnet zudem die Entwicklungen im Umgang mit Zeitzeug\_innen nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute nach. Wurden Überlebende des Holocaust nach 1945 vor allem als juristische Zeugen relevant, wird ihnen heute vor allem im US-amerikanischen Raum zunehmend eine Rolle als Erzieher\_innen zugeschrieben, deren Erzählungen zu einer besseren Welt führten. Für Brüning ist diese Entwicklung vor allem ein Anstoß, sich mit der Thematik der Oral History und den geschichtsdidaktischen Herausforderungen auch zukünftig näher auseinanderzusetzen.

Die Entstehung von Gedenkstätten in den beiden deutschen Staaten bis 1970 zeichnet Bernhard Schoßig nach. Die bundesrepublikanische Entwicklung sei vor allem durch „einen defensiven Pragmatismus und [...] überwiegend durch Ignoranz und Selbstviktimisierung gekennzeichnet“ (S.165) gewesen. Im Zuge des Ost-West-Konflikts

## Empfehlung Fachdidaktik

habe zudem eine Stigmatisierung der kommunistischen Opfer des Nationalsozialismus stattgefunden. Die DDR habe dagegen vor allem den kommunistischen Widerstand heroisiert und „den rassistischen Charakter der nationalsozialistischen Verfolgung [...] völlig ausgeklammert“ (S.166). Im Hinblick auf aktuelle Gedenkstättenpädagogik sieht Schoßig in den Entwicklungen von Gedenkstätten nach dem Zweiten Weltkrieg eine Möglichkeit, sich im Rahmen von Schul- oder Studienprojekten mit dem Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in beiden deutschen Staaten differenziert auseinanderzusetzen.

## Historische Reden, Zeitungen und Popsongs als Quellen im Geschichtsunterricht

Einen ersten Vorschlag für eine Unterrichtsstunde macht Ulrich Baumgärtner. Im Fokus der Geschichtsstunde stehen dabei historische Reden, die juristische, politische und gesellschaftliche Entwicklungen im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der frühen Bundesrepublik verdeutlichen. Nach einer kurzen Einführung in die kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen einer Redeanalyse geht Baumgärtner auf das Potential des Einsatzes von Reden im Geschichtsunterricht ein. So könnten Reden „nicht nur als schriftliche Quellen mit dem üblichen Instrumentarium analysiert werden“ (S.174), sondern böten zusätzlich „eine Fülle möglicher methodischer Arrangements, die zudem den Nebeneffekt haben, die Schüler\_innen rhetorisch zu schulen“ (Ebd.). Es biete sich

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

daher beispielsweise methodisch an, die Schüler\_innen in die Rolle der Redner\_innen, Zuhörer\_innen oder Berichterstatt\_innen zu versetzen. Baumgärtner weist allerdings zu Recht daraufhin, dass dies in einem Format erfolgen sollte, welches eine sorgsame Reflexion gewährleistet.

Die Unterrichtsvorschläge von Christian Kuchler und Markus Bernhardt bieten zwei weitere quellenzentrierte Zugänge zur deutschen Nachkriegsgeschichte an. Konzipiert Kuchler anhand von historischen Zeitungen eine Unterrichtsstunde zum Thema der Medienrezeption und konzentriert sich thematisch auf das Kriegsende in Deutschland sowie den Mauerbau, so wählt Bernhardt mit einem Popsong der Beatles als Quelle einen sehr lebensweltlichen Bezug. Anhand des 1967 veröffentlichten Liedes „A Day in the Life“ soll den Schüler\_innen ein alltags- und mentalitätsgeschichtlicher Zugang ermöglicht werden.

## Zusammenfassung

Der Sammelband liefert einen umfassenden und differenzierten Einblick in fachwissenschaftliche Erkenntnisse und geschichtsdidaktische Überlegungen zur deutschen Zeitgeschichte von 1945 bis 1970. Im Hinblick auf die vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten stehen eher die geschichtsdidaktischen Grundlagen im Fokus, als die praktische Gestaltung der Unterrichtsstunde. Die Publikation ist daher vor allem für angehende Geschichtslehrer\_innen, die sich einen Überblick über mögliche Themen zur deutschen Nachkriegsgeschichte verschaffen

## Empfehlung Fachdidaktik

und auf dieser Basis ein eigenes Unterrichtskonzept entwickeln möchten, sehr zu empfehlen.

Barbara Hanke (Hg.): Zugänge zur deutschen Zeitgeschichte (1945-1970). Geschichte – Erinnerung – Unterricht, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2017, 15,80 Euro

Der Sammelband steht auch für 15,99 Euro auf der [Website des Verlags](#) zum Download zur Verfügung.

---

## 10 Stunden, die funktionieren. Geplante und erprobte Geschichtsstunden

Von Frederik Schetter

Die geschichtsdidaktische Aufbereitung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse zur Planung einer Unterrichtsstunde ist ein mitunter hochkomplexer Vorgang, der vor allem angehende Lehrkräfte vor Probleme stellen kann. Speziell diesen methodische Hilfestellung und professionelles Handlungswissen zur Verfügung zu stellen, ist das Anliegen einer von Markus Bernhardt herausgegebenen Publikation. Auf Basis aktueller geschichtsdidaktischer Theorien und von Praxisbeobachtungen erfahrener Lehrkräfte werden hier zehn Vorschläge für Unterrichtsstunden vorgestellt. Diese sind vor allem für die Sekundarstufe I konzipiert und thematisch breit aufgestellt.

# Lernen aus der ■ Geschichte

## Empfehlung Fachdidaktik

Jedem der für eine einzelne Schulstunde und teilweise für eine Doppelstunde geeigneten Unterrichtsblöcke ist unter der Frage „Worum geht es?“ eine kurze Zusammenfassung vorangestellt, in der Kernpunkte und Ziele aufgeführt sind. Dem folgt nach einer kurzen historischen Hinführung zum jeweiligen Themengebiet die genaue Planung der Unterrichtseinheit. Hier gehen die Autor\_innen jeweils auf die Möglichkeiten des historischen Lernens am Gegenstand sowie auf die Frage, welche Kompetenzen die Schüler\_innen durch eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema erwerben, ein. Die praktische Planung des Stundenverlaufs, mit Arbeitsaufträgen versehene Quellen sowie Hinweise auf einschlägige Fachliteratur bilden den Abschluss jeder Unterrichtseinheit.

### Der „Schwarze Tod“ und menschliche Krisenmechanismen

Den Anfang macht Martin Schnackenberg, der eine Unterrichtsstunde zum Thema der Pest in Europa konzipiert. Die Ausbreitung der Krankheit im Mittelalter dient hier für die Schüler\_innen als Ausgangspunkt, um sich bei einem starken Gegenwartsbezug strukturell mit menschlichen Krisenmechanismen auseinanderzusetzen. Auf dieser Basis sollen der „Umgang mit Angst und die massenpsychologischen Hintergründe (Massenhysterie, religiöser Wahn, Sündenbockfunktion)“ (S.9) beleuchtet werden. Schnackenberg schlägt einen personenzentrierten Zugang zur Problematik vor und stellt eine Geschichtserzählung, die anhand einer Beispielperson die historische

Situation veranschaulicht und zugleich „zentrale Fragen, die indirekt auch die Gegenwart berühren“ (S.10), provoziert, in den Mittelpunkt der Geschichtsstunde. Eine zeitgenössische Quelle und moderne Erkenntnisse über die historische und aktuelle Verbreitung sowie den medizinischen Verlauf der Krankheit komplettieren die Unterrichtseinheit. Neben dem Herausarbeiten von Unterschieden zwischen historischen Quellen und fiktiven Erzählungen sieht Schnackenberg die Unterrichtseinheit vor allem zur Stärkung der Orientierungskompetenz der Schüler\_innen im Kontext aktueller Krisen wie beispielsweise der Ebola-Epidemie von 2014/15, AIDS oder der Vogelgrippe als geeignet an.

### Hinterfragen von Werturteilen

Einem historischen Kulturvergleich widmet sich die vorgeschlagene Unterrichtsstunde von Markus Bernhardt. Am Beispiel der Landwirtschaften Europas und des andinen Inkareichs im 16. Jahrhundert soll das Hinterfragen von Werturteilen gefördert werden und den Schüler\_innen verdeutlicht werden, „dass indigene Kulturen nicht ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ als die europäische Kultur waren, sondern anders und vor allem genauso legitim“ (S.29). Neben einer Hausarbeit zu den politischen Unterschieden zwischen europäischen Gesellschaftsordnungen und dem Inkareich als Vorbereitung der Unterrichtseinheit setzt Bernhardt voraus, dass Grundzüge der mittelalterlichen Landwirtschaft in Europa bereits von den Schüler\_innen behandelt worden sind. Im Zentrum der Unterrichtsstunde steht eine

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

Gruppenarbeit, in der die Schüler\_innen in Kleingruppen anhand von historischen Quellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Bauernarbeiten in Europa und im Inkareich sowie ihre jeweiligen Auswirkungen herausarbeiten. In der folgenden Diskussion der Ergebnisse solle die jeweilige Lehrkraft den Fokus nicht so sehr auf „das Zusammentragen von möglichst vielen Aspekten“ (S.31) legen, sondern vor allem eine kontroverse Diskussionskultur und möglichst unterschiedliche – aber jeweils schlüssig begründete – Meinungen fördern.

Eine mögliche Unterrichtsstunde zum Thema Krieg und Frieden stellt Bärbel Völkel vor. Im Fokus steht dabei die kritische Auseinandersetzung mit der Frage, wie Regierungen öffentliche Akzeptanz für militärische Ersteinsätze herstellen. Historischer Gegenstand ist dabei der von den Nationalsozialisten propagandistisch inszenierte Überfall auf den Sender Gleiwitz zur Legitimierung eines deutschen Krieges gegen Polen. Im Zentrum der Unterrichtseinheit steht auch hier eine Gruppenarbeit, bei welcher ein Teil der Schüler\_innen einen zeitgenössischen Propagandaartikel, ein anderer Teil dagegen die eidesstattliche Erklärung des am Überfall auf den Sender Gleiwitz beteiligten SS-Offiziers Alfred Naujock, der sich im Rahmen der Nürnberger Prozesse zu den Geschehnissen äußerte, analysiert. Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen auf das Ereignis sieht Völkel als Kernpunkt der Unterrichtseinheit, da diese nicht nur die Interpretationskompetenz der Schüler\_in-

## Empfehlung Fachdidaktik

nen für historische Ereignisse stärken, sondern sie darüber auch zur differenzierten Reflexion und zum kritischen Hinterfragen von aktuellen Geschehnissen befähigen.

## Stärkung der persönlichen Verantwortungsübernahme

Eine für einen Oberstufenkurs konzipierte Unterrichtsstunde zum Thema der juristischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus stellt Johanne Gerlach vor. Am Beispiel des ehemaligen Oberbefehlshabers der deutschen Kriegsmarine Karl Dönitz sollen sich die Schüler\_innen mit dem komplexen Spannungsfeld zwischen Moral, Befehlen und persönlicher Schuld auseinandersetzen. Zentral sei dabei „die Schulung der moralisch-emotionalen sowie kognitiven Dimension“, da diese die Schüler\_innen in die Lage versetze, als junge Erwachsene zunehmend Verantwortung wahrnehmen zu können.

Den Abschluss der Publikation bilden die beiden Unterrichtseinheiten von Hans Utz und Antonia Schmidlin. Kern des von Utz vorgestellten Unterrichts ist der Umgang mit einer Filmquelle, in diesem Fall einem Propagandafilm, der amerikanische Soldaten bei einem Atombombentest zeigt. Schmidlins Unterrichtsentwurf beleuchtet die im Kontext des Jahres 1968 und der damit verbundenen gesellschaftlichen Diskussionen und Proteste entworfenen Schülermanifeste. Am Beispiel eines solchen Manifestes, welches an einem Schweizer Gymnasium verfasst worden war und große sprachliche Parallelen zum Kommunistischen Manifest

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

## Empfehlung Fachdidaktik

von 1848 aufwies, sollen Schüler\_innen sich nicht nur mit dem historischen Modellen auseinandersetzen, sondern auch eigene Positionen, Leitbilder und Forderungen hinterfragen oder präzisieren.

Weitere Unterrichtseinheiten widmen sich thematisch der bäuerlichen Ernährung vor 1800, der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte im Kontext der Französischen Revolution, der Analyse von Abbildungen auf historischen und aktuellen Geldscheinen bzw. -münzen sowie der Bewertung des deutschen Widerstands gegen den Nationalsozialismus am Beispiel der Person von Stauffenberg.

### Zusammenfassung

Die Publikation „10 Stunden, die funktionieren“ ist eine thematisch breite Zusammenstellung von möglichen Unterrichtseinheiten. Diese weisen durchweg einen starken Gegenwartsbezug und ein hohes Maß an Multiperspektivität auf. Durch die Kombination von fachwissenschaftlichem Hintergrund, geschichtsdidaktischen Grundlagen und konkreter Stundenplanung wird eine hohe Transparenz dahingehend geschaffen, welche Ziele in der jeweiligen Unterrichtseinheit auf welche Art und Weise erreicht werden sollen. Die angeführten Materialien und Quellen sind bereits mit konkreten und ausformulierten Arbeitsaufträgen versehen, die Stundenplanung lässt dagegen Raum für individuelle Schwerpunkte. Der geschichtsdidaktisch umfassende, klar strukturierte und praxisnahe Aufbau der Unterrichtsvorschläge macht die Publikation vor allem für

angehende Lehrkräfte empfehlenswert, welche nach Möglichkeiten suchen, sich mit der Unterrichtsvorbereitung im Fach Geschichte differenziert auseinanderzusetzen.

Markus Bernhardt (Hg.): 10 Stunden, die funktionieren. Geplante und erprobte Geschichtsstunden, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2017, 112 Seiten, 24,80 Euro.

ISBN: 978-3-7344-0376-7



Unser nächstes Magazin erscheint am 2. Oktober und trägt den Titel „Verflechtungen – Widersprüche – Diskontinuitäten – Möglichkeitsräume. Von Rassismus- und Antisemitismuskritik in Bildung und Forschung“

## I M P R E S S U M

Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V.

Dieffenbachstr. 76

10967 Berlin

<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

<http://www.agentur-bildung.de>

Projektkoordination: Ingolf Seidel

Webredaktion: Ingolf Seidel, Christian Schmitt und Frederik Schetter

Die vorliegende Ausgabe unseres Magazins ist in Kooperation mit dem Fachverband „Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD)“ entstanden.

Die Beiträge dieses Magazins können für nichtkommerzielle Bildungszwecke unter Nennung der Autorin/des Autors und der Textquelle genutzt werden.