

Regionalgeschichte im Geschichtsunterricht?

Bitte forschend!

Einleitung

Oliver Auge setzt sich in seinem Beitrag mit der Frage auseinander, ob und inwieweit regionalgeschichtliche Aspekte in den schleswig-holsteinischen Geschichtsunterricht etabliert werden sollten. Mittels der Beispiele Migration, Gutswirtschaft, Mühlen und Sturmfluten gelingt es ihm überzeugend, gleich mehrere historische Inhalte zu benennen, die für eine mittelalterliche regionalgeschichtliche Zugangsweise in den Schulen Schleswig-Holsteins genutzt werden könnten. Dass die Regionalgeschichte im schleswig-holsteinischen Geschichtsunterricht genutzt werden kann, steht somit außer Zweifel. Zumal der Autor richtigerweise anmerkt, dass die Fachanforderungen des nördlichsten deutschen Bundeslandes „mit ihrer vergleichsweise großen Offenheit“ den Lehrkräften „ein großes Potenzial“ bieten, regionalgeschichtliche Aspekte in den Geschichtsunterricht zu integrieren.¹ Allerdings stellt sich hieran anknüpfend die Frage, ob die bloße Möglichkeit einer prominenteren Beachtung der Regionalgeschichte im hiesigen Geschichtsunterricht tatsächlich auch eine hinreichende Begründung dafür ist, ihr in den Schulen mehr Platz einzuräumen. Schließlich haben mittlerweile mehrere Studien gezeigt, dass eine Thematisierung der regionalen Geschichte von einem Großteil der europäischen Schüler*innen als weniger interessant wahrgenommen wird als die Beschäftigung mit anderen, größeren Geschichtsräumen, wie etwa der National- oder der Globalgeschichte.² Ausgehend von der Prämisse, dass die Motivation von Schüler*innen konstitutiv für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht ist, soll nun aus geschichtsdidaktischer Perspektive reflektiert werden, inwiefern ein verstärktes Zurückgreifen auf (mittelalterliche) Regionalgeschichte als thematischer Ausgangspunkt des Unterrichts zwar weniger motivierend auf Schüler*innen wirken kann als die Behandlung anderer geschichtlicher Areale, durch den Einsatz der ‚richtigen‘ Methodik aber dennoch als Gewinn für den Geschichtsunterricht verstanden werden sollte.

1 Kommentierter Beitrag: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p14>.

2 Siehe *Magne Angvik/Bodo von Borries* (Hrsg.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Vol. B: Documentation. Hamburg 1997, 143, oder auch *Peter Gautschi*, *Schweizer Jugendliche und Geschichte. Befragung von 359 Luzerner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Geschichtsunterricht*, 2014, https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/1a1dff249123d6707411767dd3c6bc2ad410a18a/2-Gautschi-Messmer-20150425.pdf (letzter Zugriff: 27.5.2021).

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

Das Interessen von Schüler*innen an der Regionalgeschichte: Vorbereitende Arbeiten

Bevor im kommenden Abschnitt detaillierter auf die empirischen Befunde hinsichtlich des Interesses an der Regionalgeschichte eingegangen wird, eines vorweg: Bisher hat es erst wenige Studien gegeben, die sich fundiert mit dem Schüler*inneninteresse an geschichtlichen Arealen auseinandersetzen. Die beiden von Oliver Auge zitierten Studien von Magne Anvik und Peter Gautschi müssen als Ausnahmen in einem Forschungsfeld betrachtet werden, dass es noch weiter zu erschließen gilt. Diese empirisch dünne Basis bedenkend, zeichnen die beiden vorliegenden Untersuchungen jedoch ein verhältnismäßig eindeutiges Bild vom Interesse der Schüler*innenschaft an der (mittelalterlichen) Regionalgeschichte: Bereits 1996 wurde in der europäischen Studie ‚Youth and History‘ festgestellt, dass Schüler*innen eher an den Geschichten größerer Raumeinheiten interessiert sind. So konnte die Untersuchung zeigen, dass vor allem die Nationalgeschichte für Lernende von hohem Interesse war, während regionalgeschichtliche Aspekte noch hinter der Europa- bzw. Globalgeschichte auf dem letzten Platz im Interessensranking der befragten Schüler*innen rangierten.³ Auch im 21. Jahrhundert hat sich an dieser Tendenz wenig verändert. Zwar hat eine 2014 von dem Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi durchgeführte Studie – mit nahezu identischem Forschungsdesign wie der eben zitierten Untersuchung – gezeigt, dass die Schüler*innenschaft sich mittlerweile mehr für die europäische bzw. globale Geschichte interessiert, sich aber hinsichtlich der Reserviertheit gegenüber der Regionalgeschichte kaum etwas verändert hat.⁴ Vergegenwärtigt man sich darüber hinaus die epochalen Interessenschwerpunkte der befragten Lernenden, verringert sich die Hoffnung auf eine engagierte Schüler*innenschaft in einem auf die mittelalterliche Regionalgeschichte ausgelegten Geschichtsunterricht noch weiter: Die Schüler*innen gaben in den Studien an, Themen mit neuzeitlicher oder antiker Ausrichtung zu präferieren, das Mittelalter wurde als weitaus weniger spannend bewertet.⁵

Mehr Regionalgeschichte = größeres regionalgeschichtliches Interesse?

Sicherlich, die Studie von Gautschi wurde in der Schweiz durchgeführt und konzentrierte sich genau wie ‚Youth and History‘ auf die Zielgruppe der 14- und 15-jährigen Schüler*innen, dementsprechend sollten keine allzu voreiligen Schlüsse für die in Deutschland unterrichtete Schüler*innenschaft der Oberstufen gezogen werden.

³ Siehe *Angvik/Borries* (wie Anm. 2).

⁴ Siehe *Gautschi* (wie Anm. 2).

⁵ Dies konnte sowohl in *Youth and History* als auch in der von Peter Gautschi durchgeführten Studie gezeigt werden, siehe *Angvik/Borries, Youth* (wie Anm. 2), 119, und *Gautschi, Schweizer Jugendliche* (wie Anm. 2).

Ebenso gilt es, den von Oliver Auge beschriebenen, möglichen „Zirkelschluss“⁶ der Studien zu bedenken: Es ist nicht auszuschließen, dass eine breitere Thematisierung der regionalgeschichtlichen Geschichte zugunsten der Reduzierung national- und globalgeschichtlicher Aspekte dafür sorgen könnte, dass das Interesse der Schüler*innen an der Regionalgeschichte steigt. Allerdings sollte auch nicht verschwiegen werden, dass die ‚Youth and History‘-Studie in einem Zeitraum durchgeführt wurde, in dem Regionalgeschichte – wie vom Autor im Text selbst herausgearbeitet – ungleich präsenter in den deutschen Lehrplänen vertreten war als es heutzutage der Fall ist und folglich kaum festzustellen ist, inwieweit bzw. ob überhaupt eine Kausalität zwischen der Menge an regionalgeschichtlichem Unterricht und dem Interesse der Lernenden gezogen werden kann.

Für den vorliegenden Kommentar ist die Frage nach der Kausalität aber nicht entscheidend, geht es doch vielmehr darum, Wege aufzuzeigen, wie einem empirisch ange deuteten, vergleichsweise weniger ausgeprägten Interesse an der Regionalgeschichte entgegengewirkt werden kann. Denn aus der beobachteten Interessenslage hinsichtlich der verschiedenen Geschichtsareale zu schlussfolgern, dass schleswig-holsteinische Lehrkräfte auf eine Miteinbeziehung regionalgeschichtlicher Themen aus Prinzip verzichten sollten, ergibt wenig Sinn; zu überzeugend sind die von Oliver Auge vorgeschlagenen Themenkomplexe, um Schüler*innen mit der Geschichte Schleswig-Holsteins vertraut zu machen, zu verlockend die Möglichkeit, die vom Autor aufgeworfene Frage hinsichtlich des Zusammenhangs von unterrichteter Regionalgeschichte und gesteigertem Interesse im 21. Jahrhundert zu überprüfen. Daher gilt es zu klären, welche Möglichkeiten Geschichtslehrkräfte haben, dem vermeintlich geringen Interesse von Schüler*innen entgegenzuwirken, ohne dabei vollends auf eine Erhöhung der regionalgeschichtlichen Themenfrequenz im Geschichtsunterricht zu setzen. Ein vielversprechender Ansatz zeigt sich dabei auf methodischer Ebene.

Ein Plädoyer für Forschendes Lernen im regionalgeschichtlichen Unterricht

Obwohl bis dato kaum Studien vorliegen, die sich mit der Wirksamkeit einzelner Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht befassen, ist sich die deutschsprachige Geschichtsdidaktik des 21. Jahrhunderts weitestgehend darüber einig, dass eine punktuelle Abkehr vom traditionellen, lehrkraftzentrierten Unterricht äußerst förderlich für die Motivation der Schüler*innen sein kann. Zwar hängt nach wie vor eine Vielzahl der Geschichtslehrkräfte den traditionellen Vorstellungen von Geschichtsunterricht an, die sich vor allem in einer ausgeprägten Schulbuchnutzung sowie einer Fokussierung

6 *Auge* (wie Anm. 1).

auf die Vermittlung von historischen Daten und (vermeintlichen) Fakten niederschlägt,⁷ jedoch gibt es mittlerweile diverse Publikationen, die überzeugend den Mehrwert einer Miteinbeziehung alternativer Methoden in den Geschichtsunterricht illustrieren. Auf ein besonders prägnantes Beispiel bezieht sich Oliver Auge in seinem Aufsatz selbst: das von Sebastian Barsch und Volker Gaul thematisierte Forschende Lernen im Kontext der Regionalgeschichte. Forschendes Lernen orientiert sich in seiner generellen Konzeption stark am Prinzip des ‚problemorientierten Geschichtsunterrichts‘, der sich zwar aufgrund der eben angeführten Vorbehalte von Geschichtslehrkräften gegenüber neueren Forschungserkenntnissen nicht flächendeckend an deutschen Schulen etabliert hat, aus geschichtsdidaktischer Perspektive aber von fundamentaler Wichtigkeit ist, um der in den Fachanforderungen verankerten Forderung nach Kompetenzorientierung nachkommen zu können.⁸ Denn Forschendes Lernen „impliziert ein Plädoyer für das prozesshafte Aneignen von Wissen und Erfahrungen“⁹ und steht somit sinnbildlich für den Aufbau von Kompetenzen, die eben nicht nur im Geschichtsunterricht nützlich sind, sondern dazu dienen, im Alltag der Schüler*innen „zur Bewältigung von Herausforderungen und zum Lösen von Problemen“¹⁰ beizutragen. Auge verweist in seinem Aufsatz auf die gute Realisierbarkeit von einer forschenden Lernpraxis im regionalgeschichtlichen Unterricht, merkt aber im gleichen Atemzug an, dass jene Methodik aufgrund der bisher lediglich sporadischen Anwendungsbereiche, in denen diese aktiv eingefordert und angewandt wird – wie etwa in den Schulwettbewerben des Bundespräsidenten oder dem der Bürgerstiftung Schleswig-Holsteinische Gedenkstätten –, aus rein pragmatischen Gründen „eine Ausnahme“¹¹ im Geschichtsunterricht darstellt. For-

7 Für die Dominanz des Schulbuchs als Leitmedium im Geschichtsunterricht und den damit einhergehenden Implikationen für jenen siehe etwa *Holger Thünemann, Zwischen analogen Traditionen und digitalem Wandel. Lernen und Lehren mit Geschichtsbüchern im 21. Jahrhundert*, in: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen*. Münster 2019, 81–96. Dieses Beharren auf eher traditionellen Unterrichtsmethoden ist dabei keinesfalls als ein rein deutsches Phänomen zu interpretieren, Untersuchungen in anderen Ländern kommen zu vergleichbaren Ergebnissen. Siehe beispielsweise *Ludger Schroer/Liliane Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom. Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Diss. Maryland 2010 oder auch *Denis Shemilt, Assessment of Learning in History Education: Past Present, and possible Futures*, in: Scott A. Metzger/Lauren McArthur Harris (Eds.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York 2018, 449–471.

8 Dass der ‚problemorientierte Unterricht‘ von einer verhältnismäßig geringen Anzahl an Lehrkräften umgesetzt wird, ist unter anderem damit zu erklären, dass nur wenig Geschichtslehrer*innen der Auffassung sind, genügend Kompetenzen während ihrer Ausbildung erworben zu haben, um problemorientiert unterrichten zu können, siehe für diesen Befund *Georg Kanert/Manfred Seidenfuss, Die Wirksamkeit der Geschichtslehrerbildung. Forschungsansätze und Forschungsergebnisse*, in: Susanne Popp u. a. (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen 2013, 139–166. Ferner gilt es zu bedenken, dass Geschichtsunterricht, der auf den Erwerb von deklarativen Wissen bei Schüler*innen setzt, auch deshalb nach wie vor so viel Anklang findet, weil er am geeignetsten dafür erscheint, den Lehrplananforderungen des Landes bzw. dem schulinternen Curriculum inhaltlich gerecht zu werden. Diese Form des Unterrichts ist gewissermaßen am zeitökonomischsten, ermöglicht sie doch, verhältnismäßig viel Inhalt in wenig Zeit zu vermitteln. Auf diesen Umstand verweisen diverse befragte Geschichtslehrkräfte in Umfragen selbst, siehe beispielsweise *Michiel Voet / Bram De Wever, History Teachers’ Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and their Relation to the Classroom Context*, in: *Teaching and Teacher Education* 55, 2016, 57–67, 66.

9 *Margrit E. Kaufmann / Ayla Satilmis / Harald A. Mieg, Einleitung*. Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften, in: Dies. (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Ansätze, Impulse und Herausforderungen*. Wiesbaden 2019, 1–20, 2.

10 Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Fachanforderungen Geschichte*. Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel 2016, 8.

11 *Auge* (wie Anm. 1).

schendes Lernen gilt bisher also gewissermaßen als optionales Mittel, das in der regionalgeschichtlichen Vermittlung genutzt werden kann, aber nicht genutzt werden muss. In Anbetracht der beschriebenen Problematik hinsichtlich der Schüler*innenmotivation gilt es m. E. nach, diesen Konnex von Forschendem Lernen und Regionalgeschichte zu überdenken. Im Folgenden soll daher verdeutlicht werden, warum Forschendes Lernen nicht lediglich als mögliche Spielart der regionalgeschichtlichen Vermittlung verstanden werden kann, sondern zu einer zu bevorzugenden Methodik eines Unterrichts werden sollte, der an der Aufarbeitung der lokalen Geschichte interessiert ist.

Forschendes Lernen als konzeptueller Gegenentwurf zum herkömmlichen Geschichtsunterricht

Anlass dieser Hypothese ist die Überlegung, dass Forschendes Lernen gleich in doppelter Hinsicht dabei behilflich sein kann, das Schüler*inneninteresse an einem regionalgeschichtlichen Unterricht zu erhöhen: Erstens ermöglicht jene Methodik den Lernenden, die Funktionsweise wissenschaftlichen Arbeitens (zumindest rudimentär) kennenzulernen. In einer Zeit, in der die Orientierung in einer globalen Welt vor allem für Heranwachsende ungleich komplexer ist als noch im 20. Jahrhundert,¹² kann der Geschichtsunterricht durch das Einüben forschender Praktiken dabei helfen, die Schüler*innen zum eigenständigen Denken und Handeln zu animieren. Vor allem die Möglichkeit mittels Forschenden Lernens „eigene[] Orientierungsbedürfnisse[]“¹³ untersuchen zu können, wirkt dabei auf viele Schüler*innen überaus motivierend, wie Heike Wolter festgestellt hat, und liefert dadurch ganz unabhängig vom konkreten historischen Inhalt Anreize, aktiv im Prozess des Forschenden Lernens mitzuwirken. Auf rein fachlicher Ebene bietet ein regionalgeschichtlich ausgerichtetes Forschendes Lernen Schüler*innen zudem die Möglichkeit, sich Geschichte auf einer gänzlich anderen Art zu nähern, als sie es vom herkömmlichen Geschichtsunterricht gewohnt sind. Ein insofern entscheidender Vorteil, als dass vielfach gezeigt werden konnte, dass die Motivation von Lernenden steigt, wenn sie mit wechselnden und selbstgesteuerten Lernmethoden konfrontiert werden.¹⁴ Insbesondere mit Hinsicht auf den weiter oben beschriebenen, nach wie vor oft zu beobachtenden *modus operandi* im Geschichtsunterricht, der wenig Spielraum für eine kreative Aneignung geschichtlicher Inhalte lässt, stellt das For-

12 Folgerichtig untersuchen die PISA-Studien mittlerweile auch die globale Kompetenz von Schüler*innen in ganz Europa, siehe für eine grobe Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Jahr 2020 *Silke Fokken*, Wie gut sind Deutschlands Schüler als „Weltbürger“?, in: *Der Spiegel*, 22.10.2020, <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/pisa-studie-zu-globaler-kompetenz-wie-gut-sind-deutschlands-schueler-als-weltbuerger-a-643f23a6-0260-4320-bd97-d31fe03effd3> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

13 *Heike Wolter*, *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a. M. 2018, 45.

14 Siehe z. B. bei *S. G. Grant*, *Teaching Practices in History Education*, in: *Metzger/Harris: The Wiley International Handbook (wie Anm. 7)*, 419–448, hier 428.

schende Lernen gewissermaßen einen konzeptuellen Gegenentwurf dar und verkörpert so wie kaum eine andere geschichtsdidaktische Vorgehensweise eine neue, den Schüler*innen vorher unbekannte Methodik, die dementsprechend motivationsfördernd wirken sollte. Geradezu prädestiniert, um die Schüler*innen aktiv forschen zu lassen, ist die Regionalgeschichte, weil sie sich, im Gegensatz zur National-, Kontinental- oder Globalgeschichte mit Quellen (Schriftstücken, infrastrukturellen und topographischen Begebenheiten oder Denkmälern) auseinandersetzt, die sich in unmittelbarer Umgebung der Lernenden befinden und ihnen daher unkompliziert zugänglich sind. So kann, wie Barsch und Gaul anmerken, ein Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt Regionalgeschichte einerseits dafür sorgen, dass „die Zugänglichkeit für Schüler_innen für eine Teilhabe am Prozess der Geschichtsschreibung niederschwelliger ist“ und andererseits die intrinsische Motivation der Schüler*innen erhöhen, „sich forschend auf Geschichte einzulassen, wenn diese der ‚Lebenswelt‘ der Lernenden entspringt.“¹⁵

Forschendes Lernen als Herausforderung für Geschichtslehrkräfte

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein auf Forschendes Lernen ausgerichteter Geschichtsunterricht a) mitunter zeitaufwendiger daher kommt als die regulären Unterrichtsstunden und b) mit einer veränderten Rolle für die unterrichtenden Lehrkräfte verbunden ist. Das forschende Aneignen historischer Inhalte geht „über das übliche Zeitbudget bei anderen, gebundenen Formen des historischen Lernens“¹⁶ hinaus und die Bereitstellung von regionalgeschichtlichen Quellen, die zum Anregen forschender Fragestellungen seitens der Schüler*innen genutzt werden können, erfordert unter Umständen eine dezidierte Auseinandersetzung mit den regionalen historischen Voraussetzungen, wie zum Beispiel der Sichtung der Archivsituation oder den bauspezifischen Voraussetzungen einer Stadt, und erfordert folglich eine eventuell tiefergehende Unterrichtsvorbereitung als üblich.¹⁷ Zudem spielen außerschulische Unternehmungen zur Sichtung und Analyse von Quellenmaterial – dazu im kommenden Kapitel mehr – eine zentrale Rolle, was wiederum mit einem Genehmigungs-, Organisations- und Kostenaufwand einhergeht, den der alltägliche Geschichtsunterricht nicht aufweist. Daneben muss einer auf Forschendes Lernen setzenden Geschichts-

15 Sebastian Barsch/Volker Gaul, Regionalgeschichte forschend entdecken – eine Herausforderung für Lehrkräfte, eine Chance für subjektorientiertes historisches Lernen in Schulen, in: Oliver Auge/Martin Göllnitz (Hrsg.), Landesgeschichte an der Schule. Stand und Perspektiven. Ostfildern 2018 (Landesgeschichte, Bd. 2), 71–92, hier 78.

16 Wolter (wie Anm. 13), 132.

17 Natürlich kann eine gute Orts- bzw. Quellenkenntnis der unterrichtenden Geschichtslehrkraft auch den genau gegenteiligen Effekt haben und den Planungsaufwand einer auf Forschendes Lernen ausgerichteten, regionalgeschichtlichen Unterrichtseinheit minimieren, schließlich wird ja ein Großteil des Materials während des Forschungsprozesses von den Schüler*innen selber gesichtet. Jedoch sollte ein fundiertes regionalgeschichtliches Wissen und Interesse bei Geschichtslehrer*innen nicht vorausgesetzt werden, insbesondere vor dem Hintergrund der von Oliver Auge festgestellten, nur seltenen Auseinandersetzung von Lehrkräften mit Regionalgeschichte während ihrer Ausbildungszeit.

Lehrkraft bewusst sein, dass sie sich während des Einsatzes dieser Methodik in die Rolle eines „Lernbegleiter[s]“¹⁸ begibt und folglich über weitaus weniger Möglichkeiten verfügt, den Unterricht nach den ihr vorschwebenden Überlegungen zu lenken – eine insbesondere für jüngere Lehrkräfte nicht anspruchsvolle Aufgabe.

Gesetzt den Fall, dass sich trotz dieser Hindernisse genügend Lehrkräfte finden, die an einer regionalgeschichtlichen Aufarbeitung im Unterricht interessiert sind, stellt sich aber nach wie vor die Frage, wie genau eine solche, auf Forschendes Lernen ausgerichtete Regionalgeschichte mit einer Verortung im Mittelalter konkret aussehen kann. Die Beispiele aus dem Aufsatz von Barsch und Gaul rekurrieren allesamt auf neuzeitliche Themenkomplexe, das Mittelalter ist – genau wie andere Epochen – in den exemplarischen Darstellungen des geschichtlichen Forschenden Lernens bisher „links liegen“¹⁹ gelassen worden, um es einmal mit den Worten von Oliver Auge auszudrücken. Zur Verdeutlichung, dass das vom Autor monierte Fehlen mittelalterlicher Beispiele nicht auf einen Mangel an potenziellen Realisierungsmöglichkeiten zurückzuführen ist, soll im folgenden Abschnitt eine der im vorliegenden Aufsatz benannten Unterrichtsideen – nämlich die der Sturmfluten – im Hinblick auf die Methodik des Forschenden Lernens konkretisiert werden.

Sturmfluten als thematischer Ausgangspunkt eines Forschenden Lernens

Für ein regionalgeschichtliches Forschendes Lernen an schleswig-holsteinischen Schulen ist der Themenkomplex Sturmfluten alleine deswegen geeignet, weil hinreichend Material und Quellen in Schleswig-Holstein zur Verfügung stehen, mit denen Schüler*innen sich forschend der mittelalterlichen Geschichte nähern können. Darüber zu spekulieren, welche möglichen Fragestellungen die Schüler*innen im Zusammenhang mit Hochwassersituationen in der Vergangenheit entwickeln würden, erscheint wenig zielführend. Fakt ist aber, dass die Geschichtslehrkräfte den Lernenden eine Vielzahl an Anregungen bieten können, um Forschungsideen bei der Schüler*innenschaft zu evozieren: So wäre beispielsweise denkbar, mit den Schüler*innen das Landesarchiv Schleswig-Holstein (LASH) zu besuchen und dort Quellen zu sichten, die sich mit Sturmfluten zur Zeit des Mittelalters auseinandersetzen. Dafür anbieten würden sich unter anderem mehrere, im LASH deponierte Karten, die Auskunft über die Infrastruktur der Westküste in Schleswig-Holstein vor und nach den Sturmfluten von 1362 liefern.²⁰ Darüber hinaus wären auch zielgerichtete Ausflüge in die jeweiligen Städte

18 Barsch/Gaul, Regionalgeschichte (wie Anm. 14), 90.

19 Auge (wie Anm. 1).

20 Für das verfügbare Kartenmaterial siehe Landesarchiv Schleswig-Holstein, Abt. 402 A 47, Nr. 782, Karte von der Westküste Schleswig-Holsteins: Küstenverlauf vor der Sturmflut von 1362, vor und nach der Sturmflut von 1634 und im heutigen Zustand.

und Kommunen, in denen die Schulen ansässig sind, denkbar. Schließlich finden sich vielerorts in Schleswig-Holstein noch historische, teils bis ins Mittelalter zurückreichende infrastrukturelle Spuren (z. B. Hochwassermarken oder Deiche), die in Kombination mit „Ortschroniken, Kirchenbücher[n], Rechnungsbücher[n]“²¹ und vergleichbaren Dokumenten – die wiederum in lokalen Archiven oder Rathäusern zu begutachten wären – Auskunft über die Auswirkungen und Rezeption von jenen Naturkatastrophen geben. Quellenmaterial für die Vermittlung einer mittelalterlichen Regionalgeschichte, das Geschichtslehrkräfte ihren Schüler*innen zum Aufbau der eigenen Forschung zur Verfügung stellen könnten, ist also reichlich vorhanden. Das von den Geschichtslehrkräften bereitgestellte Anschauungsmaterial müsste dabei nicht als epochal auf das Mittelalter begrenzt, sondern vielmehr als Basis der Forschungsbemühungen verstanden werden: Eine Thematisierung der mittelalterlichen Rezeption von Sturmfluten ist dabei ebenso denkbar, wie eine diachron vergleichende Perspektive der Umgangsweise mit Hochwassersituationen.

Fazit

Zu proklamieren, dass eine Thematisierung der Regionalgeschichte ein absolutes Muss für jede in Schleswig-Holstein unterrichtende Geschichtslehrkraft ist, erscheint wenig ratsam. Das geringere Interesse von Schüler*innen an regionalgeschichtlichen Aspekten im Vergleich zu anderen historischen Räumen muss ebenso in Betracht gezogen werden wie die zunehmende Bedeutung transnationaler Zusammenhänge, die eine Beschäftigung mit der Globalgeschichte zumindest unter Berücksichtigung eines der didaktischen Leitprinzipien des Geschichtsunterrichts, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, im Vergleich zur Regionalgeschichte als plausiblere Alternative zur bisweilen starken Fokussierung auf die nationale Geschichte erscheinen lässt. Und dennoch: Regionalgeschichte birgt ihre ganz eigenen Potenziale, vor allem im Zusammenhang mit dem Forschenden Lernen. Im Gegensatz zur Vermittlung von nationalen, europäischen oder globalen historischen Inhalten kann eine regionalgeschichtliche Herangehensweise im Unterricht stets – vorausgesetzt, dass die unterrichtenden Geschichtslehrkräfte die unbedingt notwendige Zeit in die Unterrichtsvorbereitung investieren – auf Basis der Methodik des Forschenden Lernens agieren, da die Voraussetzungen, sich entdeckend mit der Geschichte der eigenen Region auseinanderzusetzen, überall gegeben sind. Insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass die mittels des Forschenden Lernens geförderten Kompetenzen unerlässlich für die Orientierung in unserer heutigen Welt sind, ergibt eine stärkere Thematisierung forschender Praktiken im Schulunterricht insgesamt Sinn, alleine deswegen lohnt eine forschend aufgearbeitete regionalgeschichtliche Themensetzung im Geschichtsunterricht.

21 Anke John, Lokal- und Regionalgeschichte. Frankfurt a. M. 2018 (Methoden Historischen Lernens), 158.

Ob und inwieweit Geschichtslehrer*innen in Zukunft die von Oliver Auge vorgestellten Anregungen bezüglich der mittelalterlichen Regionalgeschichte Schleswig-Holsteins tatsächlich in ihren Unterricht einbauen, bleibt abzuwarten. Fest steht aber, dass die Fachanforderungen genügend Spielraum lassen, punktuell regionalgeschichtlich mit schleswig-holsteinischen Schüler*innen zu arbeiten. Wichtig ist dabei nur, sich über die motivationalen Probleme der Regionalgeschichte aus Lernendenperspektive bewusst zu werden und diesen mit verstärkten methodischen Überlegungen zu begegnen. Denn egal, um welche Thematik sich der Geschichtsunterricht auch drehen mag: Ohne motivierte Schüler*innen macht das Unterrichten nur halb so viel Spaß!

Autor

Jan-Christian Wilkening

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Disability History, Public History und Leichte Sprache.
jcwilkening@histosem.uni-kiel.de