



Sebastian Barsch (Hg.)

Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts

THINK! HISTORICALLY:
TEACHING HISTORY
AND THE DIALOGUE OF
DISCIPLINES

3

Sebastian Barsch (Hg.)

Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts

Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines | Bd. 3

Herausgegeben von Sebastian Barsch, Katharina Wesselmann, Laura Arias Ferrer und Christian Mathis

<https://www.histsem.uni-kiel.de/>

<https://www.klassalt.uni-kiel.de/>

<https://webs.um.es/larias/miwiki/doku.php>

<https://phzh.ch/personen/christian.mathis>

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie.

Detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Open Access



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.

Die elektronische Ausgabe des Werks ist auf dem Open-Access-Publikationsserver MACAU der Universitätsbibliothek Kiel (<https://macau.uni-kiel.de>) frei verfügbar: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/v3>.

2022 Universitätsverlag Kiel | Kiel University Publishing

Universitätsbibliothek Kiel

Leibnizstr. 9

24118 Kiel

Deutschland

verlag@ub.uni-kiel.de, www.universitaetsverlag.uni-kiel.de

Umschlaggestaltung und Satz: Wiebke Buckow

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Ferdinand-Jühlke-Straße 7, 99095 Erfurt

Titelbild: Bells Picturephone (1964), Foto für Posterpräsentation von Okänd. **Gemeinfrei.**

Tekniska Museet, Stockholm, via [Europeana](https://www.europeana.eu).

ISBN (Print): 978-3-928794-89-3

eISBN (PDF): 978-3-928794-90-9

ISSN: 2748-8179

eISSN: 2703-0784

Inhalt

- 7 Sebastian Barsch
Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog
Die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts im Spiegel historischen Lernens

Perspektiven

- 17 Sebastian Barsch, Anke John, Frank Schweppenstette, Anna Lienau
Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aus Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Schule
Ein Interview mit Anke John, Frank Schweppenstette und Anna Lienau
- 35 Thomas Hellmuth
Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik
Zwei Seiten einer Medaille?
- 61 Andreas Hübner
»Anregung zum Müßiggang«
Historisches Lernen in Zeiten von Katechismus-Debatte, Globalisierung und Anthropozän
- 69 Elsbeth Bösl
Technikgeschichte im Geschichtsunterricht?
- 91 Silja Leinung
Technikhistorisches Lehren und Lernen
Vom Versäumnis zur Alltäglichkeit?
- 99 Martin Lücke
Queer History und historisches Lernen
Konzeptionen und Umsetzungen am Beispiel von queerhistory.de und des Archivs der anderen Erinnerungen
- 111 Charis-Fey Westensee
Queer History und historisches Lernen – ein praxisbezogener Kommentar

Regionen

- 121 Gabriele Lingelbach, Mona Rudolph
Globalgeschichte – Perspektiven für Wissenschaft und Unterricht
- 139 Kerstin Klein
Eine Stärkung des globalhistorischen Ansatzes im Geschichtsunterricht
Chance oder Herausforderung für die Praxis des Geschichtsunterrichts?

- 151 Stephanie Zehnle
Fremde Länder, fremde Namen?
Staatsnamen als Startpunkte für eine postkoloniale Geschichtsdidaktik
- 169 Jan-Christian Wilkening
Über das Potenzial von Postkolonialismus für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht
- 179 Martin Krieger
Nordeuropäische Geschichte im Schulunterricht für Schleswig-Holstein
Befund und Perspektiven
- 191 Volker Gaul
Nordeuropa im Geschichtsunterricht?
Ein Kommentar
- 195 Martina Winkler
Osteuropäische Geschichte im Schulunterricht
Verpasste Chancen?
- 205 Horst Schilling
Vier Wünsche für die osteuropäische Geschichte im Geschichtsunterricht

Blick in die Praxis

- 217 Jonas Kuhn, Mirjam Gläser
Schule macht Museum
Die Teilhabe von Jugendlichen bei der Neukonzeption einer Dauerausstellung im Jüdischen Museum in Rendsburg
- 231 Sven Hamann
Museum macht Schule
Didaktische Überlegungen zur Neukonzeption der Dauerausstellung im Jüdischen Museum in Rendsburg

Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog

Die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts im Spiegel historischen Lernens

Jüngst, so ist auf der Website der Abteilung für Public History der Universität Wien zu lesen,¹ schloss die Geschichtsdidaktikerin Jennifer Lahmer-Gebauer erfolgreich ihr Promotionsverfahren mit einer Dissertation zum Thema ›Beliefs zur Zeitgeschichte. Eine Untersuchung der Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien des Ruhrgebietes in der Berufseinstiegsphase‹ ab. Kern der Arbeit ist die empirische Erfassung von Überzeugungen »junger Lehrpersonen zur Zeitgeschichte allgemein und insbesondere zur Epochenzäsur ›1989‹«. ² Die Arbeit ist noch nicht veröffentlicht, dennoch sind die auf der Website zusammengetragene Erkenntnisse äußerst interessant: So haben die Proband*innen fluide Konzepte von Zeitgeschichte und der Nationalsozialismus wird mehrheitlich nicht als Teil dieser begriffen. Diskussionswürdig scheint zudem der Befund zu sein, dass Zeitgeschichte von den befragten Lehrkräften in einer eher normativen Weise unterrichtet wird, welche als Ziel vor allem die Angleichung der Positionen der Lernenden an eigene Werturteile vermuten lässt.³

Nun kann aus diesen Erkenntnissen heraus nicht darauf geschlossen werden, welche Überzeugungen Lehrkräfte hinsichtlich anderer Epochen haben. Überhaupt könnte gefragt werden, warum bestimmte Epochen aus geschichtsdidaktischer Perspektive separat von anderen betrachtet werden sollten. Aber vielleicht ist es ja tatsächlich auch in der schulischen Praxis genau so. Auf einen ersten und unsystematischen Blick betrachtet scheint der Zeitgeschichte auch für den schulischen Geschichtsunterricht ein besonderer Stellenwert zugemessen zu werden. Nicht immer aber finden sich dafür konkrete Begründungen, wie etwa das Beispiel der 2016 in Schleswig-Holstein ein-

1 »Beliefs zur Zeitgeschichte«. Erfolgreiche Promotion von Dr. des. Jennifer Lahmer-Gebauer, in: <https://publichistoryinvienna.com> (26.6.2022, letzter Zugriff: 7.7.2022).

2 Ebd.

3 Ebd.

>> 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.

geführten Fachanforderungen (= Lehrplan) für das Fach Geschichte zeigt. Dort heißt es für den Unterricht in der Sekundarstufe I: »Die Zeitgeschichte nach 1945 muss mindestens ein Viertel der insgesamt zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit im Fach Geschichte in der Sekundarstufe I in Anspruch nehmen«,⁴ ohne dass näher erläutert wird, warum dies der Fall ist.

Tatsächlich ist es auch geschichtsdidaktischer Perspektive nicht leicht, hinreichende Argumente für eine Bevorzugung der hier behandelten Epoche zu finden. Vielmehr gelten auch die schon in der Einleitung des ersten Bandes dieser Reihe – in dem der geschichtsdidaktische Blick auf die »Vormoderne« gelegt wurden – formulierten Argumente, dass zumindest konventionelle Periodisierungskonzepte selbst zum kritischen Gegenstand des Geschichtsunterrichts gemacht werden können, denn in ihnen zeigt sich die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschichte.⁵ Gleichzeitig – darauf gehen mehrere Beiträge in diesem Band ein – könnte eine besondere Legitimation der spezifischen Auseinandersetzung mit der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts doch in deren Nähe zum Jetzt liegen, denn immerhin ist die politische und gesellschaftliche Ordnung der Gegenwart leichter in einem Ursachenzusammenhang mit der jüngeren Geschichte zu denken als etwa mit der Antike. So könnte gesagt werden, dass ein Ziel des Geschichtsunterrichts darin zu finden sei, Fremdverstehen zu fördern und als dieses Fremde auch Gesellschaften der Vergangenheit betrachtet werden könnten, die Befassung mit Geschichte somit eine Auseinandersetzung mit dem kulturell Verschiedenen (auf einer zeitlichen Ebene) sei.⁶ Geschichte kann somit als grundlegende Alteritätserfahrung verstanden werden,⁷ und möglicherweise ist es für die Förderung des Alteritätsverständnisses hilfreich, bei dem zeitlich eher Vertrauten zu beginnen, bevor die grundlegende Fremdheit schon länger zurückliegender Epochen in den Mittelpunkt rückt. Gleichwohl mag dies eine naive Hoffnung sein: Es gibt kaum empirisch belastbare Ergebnisse darüber, dass historisches Fremdverstehen überhaupt bei Lernenden in einer Form angebahnt werden kann, die sich der fachlich-theoretischen konzipierten Idealvorstellung nähert, und dies auch schon bei Geschichte, die

4 Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Geschichte. Kiel 2016, 20.

5 Sebastian Barsch, Die Bedeutung der »Vormoderne« für das Historische Denken, in: ders. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Perspektive auf die »Vormoderne«*. Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog. Kiel 2021, 11–16, hier 12, <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p2>.

6 Andreas Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. 2012, <https://doi.org/10.25656/01:5849>; Juliane Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, in: dies./ Martin Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Berlin 2013, 75–92; Martin Buchsteiner/Tobias Lorenz/Thomas Must, *Unterschätzte Prinzipien im Geschichtsunterricht: Personalisierung/ Personifizierung und Alterität/ Fremdverstehen*. Norderstedt 2017.

7 Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn 2015, 69.

näher an der Gegenwart liegt.⁸ Wird Alterität zudem als Perspektivübernahme oder Empathie verstanden, scheint dies überhaupt nur selten auf einem mehr als basalen und von der eigenen Person losgelösten Ebene erreicht zu werden.⁹ Das Argument, mit der neueren und neuesten Geschichte ließe sich leichter ein Verstehen für die Vergangenheit aufbauen, kann also auch nicht aufrechterhalten werden. Letztlich lassen sich nur schwer Argumente finden, die bestimmten Epochen einen Vorrang im Prozess des historischen Lernens geben. Sie stehen gleichberechtigt nebeneinander. Und trotz ihrer gleichen Wertigkeit kann es Argumente geben, diese epochal getrennt voneinander geschichtsdidaktisch zu reflektieren, denn sie werden auch disziplinar im Sinne der Spezialisierung voneinander getrennt. Anders als Lehrkräfte, die sozusagen als Universalhistoriker*innen jegliche Zeiträume menschlichen Lebens im Geschichtsunterricht unterrichten müssen, professionalisieren sich Geschichtswissenschaftler*innen meist entlang epochaler Grenzen. Und daher erlangt der Dialog zwischen spezialisierten Fachwissenschaften und der Geschichtsdidaktik vor allem Bedeutung für die Professionalisierung einerseits von Geschichtslehrkräften, aber auch der akademischen Geschichtsdidaktik (und grundsätzlich auch der Fachwissenschaft). Gerade in diesem Dialog wird die besondere Fachlichkeit der schulischen und wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik deutlich. Die Bedeutung der Fachlichkeit wird zunehmend auch in der Professionalisierungsforschung diskutiert, und der Aussage des Chemiedidaktikers David-Samuel Di Fuccia kann auch aus geschichtsdidaktischer Sicht zugestimmt werden:

»Zum Zueinander von Fachlichkeit und Fachwissen ist dabei festzuhalten, dass Fachlichkeit insofern mehr ist als Fachwissen, als es für eine Lehrkraft eben nicht reicht, Erkenntnisse der Fachwissenschaft zu wissen oder auch anwenden zu können. [...] Fachlichkeit ist unter anderem gekennzeichnet durch reflektiertes, eingesehenes, im besten Sinne verstandenes Fachwissen.«¹⁰

Die Beiträge in diesem Band versuchen, fachliches Wissen und geschichtsdidaktische Anwendungsreflexionen miteinander in Verbindung zu bringen. Dazu wird das

8 *Ulrike Hartmann/Michael Sauer/Marcus Hasselhorn*, Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen, in: *ZfE* 12, 2009, 321-342.

9 *Sarah Brooks*, Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have?, in: *Social Studies Research and Practice* 3/2, 2008, 130-146; *Jan Siefert*, Alterität im Geschichtsunterricht. Diagnose des (Fremd-)Verstehens in der Sekundarstufe I am Beispiel der Implementierung japanischer Geschichte (1600-1912). Berlin 2020, 408.

10 *David-S. Di Fuccia*, Fachlichkeit ist mehr als Fachwissen. Über die Bedeutung der Fachlichkeit für den Lehrerberuf, in: *Michaela Heer/Ulrich Heinen* (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn 2020, 251-256, hier 253-254.

im ersten Band dieser Reihe verfolgte Konzept der Verbindung von Aufsatz und Kommentar erneut aufgegriffen.¹¹ Die Beiträge entstanden im Rahmen eines Kolloquiums, welches die Abteilung für Geschichtsdidaktik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel im Wintersemester 2020/21 durchführte. Angesichts der seinerzeit mit der Coronapandemie einhergehenden Einschränkungen fand das Kolloquium digital statt.

Auftakt der Veranstaltungsreihe war eine Diskussion von drei Geschichtsdidaktiker*innen, die aus den Perspektiven von Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Schule über die besondere Bedeutung der neueren und neuesten Geschichte für die Geschichtsdidaktik sprachen. Anke John (Wissenschaft), Frank Schweppenstette (Lehrkräftebildung der 2. und 3. Phase) und Anna Lienau (Schule) befassten sich u.a. mit den Auswirkungen des coronabedingten Distanzlernens auf den Geschichtsunterricht und erkennen darüber hinaus eine generelle Hinwendung zu erinnerungs- und geschichtskulturellen Reflexionen im Geschichtsunterricht, die oft mit zeitgeschichtlichen Fragestellungen verbunden werden. Sie vertreten zudem die Position, dass Schüler*innen ein »Recht auf spannende Forschungsfragen und auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse« hätten (John), die Einlösung dieses Anspruchs jedoch maßgeblich von der Bereitschaft der Lehrkräfte abhänge, sich selbst auf dem aktuellen Stand der Forschung zu halten. Daneben verlange dies stärker als bisher eine interinstitutionelle Zusammenarbeit etwa bei der Arbeit in Lehrplankommissionen. In der Zeitgeschichte könne ein besonders lebensweltnaher Zugang zur Geschichte gesehen werden, der jedoch – ähnlich wie die Regionalgeschichte – auch in besonderem Maße kritisch betrachtet werden müssen, etwa wenn Erklärfilme subtil Sach- und Werturteile transportieren.

Thomas Hellmuth geht der Frage nach, ob es sich bei Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik um zwei Seiten einer Medaille handelt. Er plädiert dafür, Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik stärker als bisher im Kontext von Identitätsbildung, Reflexion und Dekonstruktion vor dem Hintergrund einer subjektorientierten Didaktik zu verstehen und somit vor allem den Konstruktcharakter von Geschichte zu verdeutlichen. Zeitgeschichte sei zudem »Erinnerungslernen« und somit eng mit geschichtskultureller Teilhabe verbunden. Skeptisch ist Hellmuth bei der Frage, ob Zeitgeschichte stets eine gesellschaftliche bzw. soziale Funktionalisierung haben soll oder nicht auch als »Anregung zum Müßiggang« verstanden werden könne.

Diese »Anregung zum Müßiggang« greift Andreas Hübner in seinem Kommentar zu Hellmuths Beitrag auf. Er stellt zunächst fest, dass die »Muße« innerhalb der Geschichtswissenschaften eine gewisse Renaissance zu haben scheine, reflektiert dann aber, dass postkolonialen Zeitgeschichts- und Holocaustforschung nicht immer mit einem didaktischen Prinzip des Müßiggangs in Einklang gebracht werden könnten.

11 Sebastian Barsch (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Perspektive auf die ›Vormoderne‹. Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog*. Kiel 2021, <https://doi.org/10.38072/2703-0784/v1>.

Auch andere Herausforderungen wie die Globalisierung oder das Anthropozän seien nur schwer ohne Handlungsintention zu unterrichten.

Elsbeth Bösl befasst sich mit Technikgeschichte als eine spezifische Perspektive des Geschichtsunterrichts. Sie umreißt zunächst die Historie dieses Zugangs im Kontext der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der 1950er und 1960er Jahre und eröffnet einige Perspektiven für die Pragmatik von Technikgeschichte im gegenwärtigen Geschichtsunterricht. Auch sie plädiert gegen eine Funktionalisierung von Technikgeschichte, etwa um »Nachwuchs für die MINT-Berufe zu generieren«. Vielmehr könne man ihr nicht entgehen, sei doch die Welt und das gesellschaftliche Zusammenleben immer mehr durch Technik geprägt.

Dieser Sichtweise stimmt Silja Leinung zu. Sie gibt jedoch zu bedenken, dass der Begriff »Technik« nicht in einem engen Sinne verstanden werden dürfe. Vielmehr müsse auch im Unterricht deutlich herausgestellt werden, dass Technikgeschichte vor allem eine Kultur- und Sozialgeschichte sei und technische Errungenschaften auch hinsichtlich ihrer Materialität und ihres Einflusses auf menschliche Gesellschaften stärker untersucht werden müssten.

Martin Lücke zeigt, dass Queer History nach wie vor meist im Kanon schulischen Geschichtsunterrichts verborgen bleibt, die zahlreichen Forschungsperspektiven und Erkenntnisse, die zu diesem Thema in den letzten Jahrzehnten gewonnen wurden, das historische Lernen jedoch in einem besonderen Maße bereichern könnten. Insbesondere könne mit diesem Thema verdeutlicht werden, dass die Vielfalt sexueller Identitäten nicht erst in der Gegenwart sichtbar wurde, sondern zu allen Zeiten existierte. Nach einigen theoretischen Ausführungen stellt Lücke konkret die Lernmodule der Internetseite queerhistory.de vor und zeigt Möglichkeiten, auch im Unterricht mit Quellen aus dem »Archiv der anderen Erinnerungen« zu arbeiten. Vertieft geht er auf das Lernmodul zu Maria Sabine Augstein ein, einer engagierten Vertreterin der Rechte von transgeschlechtlichen Menschen, die sich 1977 einer geschlechtsangleichenden Operation unterzog.

Charis-Fey Westensee kommentiert aus der Perspektive der Praxis und fragt zunächst, inwiefern aktuelle Lehrmedien sexuelle Vielfalt in der Geschichte adressieren. Sie kommt zu dem Schluss, dass dies lediglich in Form von Frauengeschichte sichtbar sei und somit die Heteronormativität von Geschlecht gleichsam dominant bleibe. Chancen sieht sie in den neueren Kernlehrplänen, die es Lehrkräften durch ihre potentielle Offenheit ermöglichen, eigene Themen und Inhalte zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Dabei betont sie aber dennoch die Notwendigkeit, adäquate Materialien bereit zu stellen, wie es etwa die Seite queerhistory.de tut. Sie endet mit der Frage, ob eine Geschichte als Lebenswelt nicht per se eine queere Geschichte sein müsse.

Gabriele Lingelbach und Mona Rudolph eröffnen einen globalgeschichtlichen Blick auf das historische Lernen in Schulen. Ausgehend von der These, dass junge

Menschen über ein stärkeres Bewusstsein für globale Zusammenhänge verfügten wie frühere Generationen – Stichwort Fridays for Future – illustrieren sie die Relevanz einer globalgeschichtlichen Perspektive für den Geschichtsunterricht an Schulen (und Universitäten) in der multiethnischen Gesellschaft. Um ihre Argumente zu untermauern, skizzieren sie zunächst die grundlegenden Ansätze und Herausforderungen der Globalgeschichte. Neben ihrem Postulat für einen globalgeschichtlichen Unterricht reflektieren sie auch, inwieweit etwa die »mikrogeschichtliche Gestaltung eines globalgeschichtlichen Unterrichts [...] die Gefahr eines anekdotischen Geschichtenerzählens« mit sich bringe.

Kerstin Klein weist anschließend darauf hin, dass mithilfe eines globalgeschichtlichen Zugangs fundamentale Menschheitsprobleme im Geschichtsunterricht sichtbar gemacht werden könnten. Globalgeschichte als »Big History« eröffne das Bewusstsein für die Notwendigkeit der »Bewältigung globaler Probleme wie Klimakrise, Menschenrechtsverletzungen und Kriegen« und einer Hinwendung etwa zu postkolonialen Fragestellungen. Erschwert werde dies jedoch durch eine nach wie vor starke Eurozentrierung bei den normativen Vorgaben für das historische Lernen an Schulen.

Stephanie Zehnle konkretisiert diese globalgeschichtliche Herangehensweise, indem sie Staatsnamen als Ausgangspunkt für einen postkolonialen Geschichtsunterricht betrachtet. Anhand mehrerer afrikanischer Fallbeispiele zeigt sie, wie im Zuge des Kolonialismus sowohl Ethnisierungen als auch Politisierungen durch Benennung von Staatsgebieten seitens der Kolonialmächte betrieben wurde. Dabei zeigt sie auch, inwiefern kollektive Selbstbezeichnungen und europäische Projektionen einander gegenüberstanden. Durch eine Thematisierung dieser Bedingungen und Analyse ihrer historischen Bedingungen könnten etablierte Sichtweisen und Stereotype auch im Unterricht infrage gestellt werden.

Jan-Christian Wilkening kommentiert den Beitrag Zehnles unter Rückbezug auf gegenwärtige, teils kontrovers geführte Debatten um die Frage, wie an den Kolonialismus unter postkolonialer Perspektiven erinnert werden soll. Er zeigt, dass Postkolonialismus im Geschichtsunterricht vor allem auch eine Form der Selbstreflexion sein kann, die auch eigene Haltungen in den Mittelpunkt rückt. Ein tatsächlicher postkolonialer Geschichtsunterricht sei aber nur schwer erreichbar, da in den Lehrwerken und Lehrplänen bislang eher Dekolonisation thematisiert wird und eigentliche postkoloniale Fragen weitgehend ausgelassen werden.

Selbst in Schleswig-Holstein findet nordeuropäische Geschichte im Unterricht kaum Platz. Dies möchte Martin Krieger ändern, indem er den Wert dieses Raumes für aktuelle Fragestellungen nach Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland und Nordeuropa vor dem Hintergrund von Identitätskonstruktionen herausstellt. Zudem sei die Geschichte Nordeuropas geeignet, historische Mythen und Stereotypen zu hinterfragen und geschichtskulturelle Prägungen etwa über die Wikinger zu de-

konstruieren. Möglich seien auch neue Perspektiven auf etablierte Themen. So könne gefragt werden, wie die Erforschung der Arktis und Antarktis Teil des Inhaltsfeldes ›Imperialismus‹ sein könne.

Dem stimmt Volker Gaul zu. Insbesondere in Grenzregionen könne ein auf Nord-europa gerichtete Blick auch Identitätskonstruktionen problematisieren und Kontinuität und Wandel in regionaler Perspektive reflektieren.

Martina Winkler wendet sich der osteuropäischen Geschichte zu und fragt, wie deren Stellenwert im Geschichtsunterricht hervorgehoben werden könne. Vor dem Hintergrund des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine im Jahr 2022 erlangt diese Frage eine besondere Aktualität. Sie zeigt zunächst, dass Osteuropa zentral war »für das Weltverständnis im Kalten Krieg (›know your enemy‹)« und diese Position auch lange den Geschichtsunterricht, vor allem durch Darstellungen in Schulbüchern, prägte. Problematisch sei aber oft bis heute die Darstellung Osteuropas als rückständige Region, welche wiederum Folge einer eurozentrischen Sicht auf Geschichte sei. Dieses Gegenüberstellen von Rückständigkeitskonzept und Fortschrittsparadigma gelte es im Geschichtsunterricht zu dekonstruieren. Zu sehr bestehe sonst die Gefahr, dass der Geschichtsunterricht letztlich Othring betreibe.

Horst Schilling formuliert in seinem auf Winklers Aufsatz bezogenen Kommentar vier Wünsche für die osteuropäische Geschichte im Geschichtsunterricht. So sollten stärker auch Emotionen im Geschichtsunterricht thematisiert werden, um Klischees und Vorurteile bewusst zu machen. Ebenso sollte die eurozentrische (westliche?) Perspektive noch stärker als bisher kritisch hinterfragt und mehr Begriffsarbeit geleistet werden. Geschichte solle letztlich stets transnational oder globalgeschichtlich unterrichtet werden. Schilling bleibt nicht bei den Wünschen stehen: Er bietet auch vier Ideen für deren Verwirklichung.

Jonas Kuhn und Mirjam Gläser zeigen in ihrem praxisorientierten Beitrag, wie Schulen bei der Neukonzeption einer Dauerausstellung im Jüdischen Museum in Rendsburg eingebunden wurden. Sie illustrieren, wie wichtig Partizipation junger Menschen auch bei der Gestaltung musealer Angebote ist und das Museumsmachende diese Partizipation auch nutzen können, um neue Perspektiven auf die eigene Arbeit zu entwickeln. Insbesondere umreißen sie, wie trotz der COVID-19-bedingten Einschränkungen partizipatives Arbeiten mit Schüler*innengruppen im Museum möglich wurde.

Den Band abschließend kommentiert Sven Hamann den von Kuhn und Gläser vorgestellten Ansatz aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Dazu wendet er sich auch aktuellen Konzepten wie der Multidirektionalen Erinnerung zu, welches von Michael Rothberg in den Diskurs um die gegenwärtige Erinnerungskultur eingebracht wurde und reflektiert, wie an jüdisches Leben heute erinnert werden könne. Dabei blendet er die Kontroversen um diesen Ansatz gerade in der deutschen Erinnerungslandschaft nicht aus, sondern hebt die besondere Bedeutung der Shoa für das historische Lernen hervor.

Die Aufsätze eröffnen eine Vielzahl theoretischer und konzeptioneller Horizonte, um sich der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu nähern. Sie sollen einen Dialog zwischen verschiedenen Subdisziplinen der Geschichtswissenschaft eröffnen, aber vor allem auch weitertragen, denn die Beiträge zeigen, dass es die disziplinäre Trennung zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft oft gar nicht mehr gibt.

Viel Freude bei der Lektüre!



Herausgeber

Sebastian Barsch 

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

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

Ein Interview mit Anke John, Frank Schweppenstette und Anna Lienau

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hat Zeitgeschichte einen besonderen Wert für den Geschichtsunterricht?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wie ist es bei der Regionalgeschichte?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autor*innen:

Sebastian Barsch

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

Anke John

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

Frank Schweppenstette

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

Anna Lienau

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

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

Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik

Zwei Seiten einer Medaille?

In den letzten zwanzig Jahren sind zahlreiche Publikationen erschienen, die sich mit dem Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik beschäftigen.¹ In diesen übernimmt die Geschichtsdidaktik nicht mehr nur eine Vermittlerinnenrolle, sondern widmet sich unter dem Label der ›Geschichtskultur‹ auch dem Umgang mit der Vergangenheit und Geschichte. Damit erweist sie sich gleichsam als ›Schwester‹ der Zeitgeschichte, die eng an die Gegenwart gebunden ist und die ›Erinnerungskultur‹ als Forschungsbereich für sich reklamiert hat.² Gemeinsam ist der Zeitgeschichte und der

-
- 1 Siehe dazu u.a. die Debatte zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe 2/2, 2005, <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005> (letzter Zugriff: 3.8.2022); ferner u.a.: *Hartmut Voit*, Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1, 2002, 7-17; *Marko Demantowsky/Bernd Schönemann* (Hrsg.), *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen, Problemhorizonte, Lernpotentiale*. Bochum/Freiburg 2004; *Christian Heuer*, *Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 3/4, 2005, 170-175; *Michele Barricelli/Julia Hornig* (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung, »Histotainment«? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*. Frankfurt/M. 2008; *Markus Furrer*, *Zeitgeschichte als historische Teildisziplin im Schweizer Geschichtsunterricht. Bestandsaufnahme mit Ausblick*, in: *Ingrid Böhler u.a. (Hrsg.): 7. Österreichischer Zeitgeschichtetag 2008. 1968 - Vorgeschichte - Folgen. Bestandsaufnahme der österreichischen Zeitgeschichte*. Innsbruck 2010, 612-621; *Markus Furrer/Kurt Messmer* (Hrsg.), *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2013; *Christoph Kühberger*, *Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*, in: *Marcus Gräser/Dirk Runnow* (Hrsg.), *Österreichische Zeitgeschichte - Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs*. Wien/Köln/Weimar 2021, 759-782.
 - 2 Zur Bedeutung der Erinnerungskultur für die Zeitgeschichte siehe u.a. *Martin Sabrow*, *Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik*, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe 2/2, 2005, 268-273, <https://doi.org/10.14765/zsf.dok-2004> (letzter Zugriff: 21.8.2022). Martin Sabrow spricht in diesem Zusammenhang der Geschichtsdidaktik allerdings ab, über eine adäquate theoretische Grundlage zu verfügen, indem er meint, »dass die Zeitgeschichtsforschung im Zuge ihrer fachlichen Verbreiterung längst selbst über die geschichtskulturellen Grundlagen ihres Tuns reflektiert und damit der Geschichtsdidaktik das [...] Forschungsfeld entzieht. Der unerwartete Boom der Zeithistorie im Zuge der verstärkten Medialisierung von Erinnerungsdebatten hat das Fach vor 30 Jahren aus seiner Grundlagenkrise herauszuführen geholfen; dieser Boom hat den Zuständigkeitsbereich der Zeitgeschichte zugleich bis in die Gegenwart ausgedehnt und die geschichtsdidaktische Beschäftigung mit dem Geschichtsbewusstsein in eine hoffnungslose Konkurrenzlage gebracht« (Sabrow, *Nach dem Pyrrhussieg*, 270).
- 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.

Geschichtsdidaktik also das Interesse an der – eng miteinander in Verbindung stehenden – individuellen und kollektiven Verarbeitung von Vergangenheit. Die Frage, wie Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik nun im Detail bzw. im Sinne historischen Lernens zusammengeführt werden können, bleibt aber auch weiterhin nicht vollständig bzw. überzeugend beantwortet. Es scheint daher notwendig, die ausgetretenen Pfade der traditionellen Geschichtsdidaktik zum Teil zu verlassen und einen theoretisch-methodischen Zugang zur Praxis zeitgeschichtlichen Lernens zu entwickeln, der sich an die subjektorientierte Geschichtsdidaktik³ anlehnt und diese noch zusätzlich – unter anderem mit einer ›Anregung zum Müßiggang‹ – erweitert.

Identitätsbildung, Reflexion und Dekonstruktion

Nicht nur die Zeitgeschichte, sondern die Geschichtswissenschaft im Allgemeinen hat ihre Erkenntnisprozesse zu reflektieren und dabei die Aufgabe, in sich geschlossene Geschichtsbilder und Geschichtserzählungen, historische ›Monolithe‹, zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Die Vergangenheit ist nicht unmittelbar zugänglich, weshalb die ›Geschichte‹ nicht ›objektiv‹ die Vergangenheit spiegelt. Ganz im Gegenteil wird sie aus der jeweiligen Gegenwart heraus konstruiert.⁴ Folglich ist Geschichte, wie in der Geschichtswissenschaft inzwischen weitgehend unbestritten, als Konstruktion zu verstehen. Aus dieser Erkenntnis lassen sich drei Überschneidungsbereiche von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik ableiten:

1. Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik stehen in enger Verbindung mit der Identitätsbildung. Darunter ist ein subjektiver Konstruktionsprozess zu verstehen, ›in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt‹, d.h. eine »stimmige Passung« oder »innere Kohärenz« und somit auch »Sinn« suchen.⁵ Das Individuum steht demnach immer in Interaktion mit den »anderen«.⁶ In dieser Interaktion spielt Zeitge-

3 *Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger* (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2015; *Thomas Hellmuth/Christine Ottner-Diesenberger/Alexander Preisinger* (Hrsg.), *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*. Frankfurt/M. 2021.

4 *Max Weber*, Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis [1904], in: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hrsg. von Johannes Winkelmann. 7. Aufl. Tübingen 1988, 156-214; *Hayden White*, *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt/M. 1994, 39, 64-66, 75; *Johannes Fried*, *Wissenschaft und Phantasie. Das Beispiel der Geschichte*, in: *Jahrbuch des Historischen Kollegs* 1996. München 1997, 23-47, hier 36; *Richard J. Evans*, *Fakten und Fiktion. Über die Grundlagen historischer Erkenntnis*. Frankfurt/M./New York 1998, 79.

5 *Heiner Keupp* u.a., *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek/Hamburg 1999, 7.

6 *Edward P. Sampson*, *Celebrating the other. A dialogic account of human nature*. London u.a. 1993, 109; *Stuart Hall*, *Die Frage der kulturellen Identität*, in: ders., *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg 1994, 180-222.

schichte insofern eine Rolle, als sie mit ihren historischen Narrativen ›Identitätsbausteine‹ liefert,⁷ die der individuellen Sinnbildung, damit verbunden auch der Identifikation mit anderen, somit auch einer Gruppe, einer Nation oder supranationalen Gebilden wie etwa der Europäischen Union dienen können. Allerdings ermöglicht die subjektorientierte Geschichtsdidaktik dem Individuum, diese Identitätsbausteine rational und reflexiv in seinen Lebenswelten zu verankern, d.h. diese nicht einfach unhinterfragt zu übernehmen, sondern auch ablehnen zu können. Dazu werden eigene plausible Vorstellungen bzw. Erzählungen über die Vergangenheit entwickelt, diese aber auch immer wieder hinterfragt und gegebenenfalls revidiert.

2. Historische Erzählungen sind also ›Objekt‹ sowohl der Zeitgeschichte als auch der Geschichtsdidaktik: Da zumeist keineswegs einheitliche, sondern – letztlich auch aus der Sozialisation des*der Zeithistorikers*Zeithistorikerin resultierende – unterschiedliche historische Deutungen existieren, muss Zeitgeschichte ihr wissenschaftliches Vorgehen und ihre historischen Darstellungen reflektieren bzw. dekonstruieren. Die Definition der Zeitgeschichte als »Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung«⁸ und somit die Eingebundenheit des*der Zeithistorikers*Zeithistorikerin in den zeitgeschichtlichen Untersuchungsgegenstand macht dies besonders notwendig. Die Geschichtsdidaktik ergänzt die zeitgeschichtliche Reflexion und Dekonstruktion, indem sie diese mit den ihr eigenen theoretisch-methodischen Überlegungen didaktisch aufbereitet und in die Lebenswelt der Lernenden transferiert. Es gilt zum einen, die gesellschaftliche Bedingtheit zeithistorischer Erkenntnisse offenzulegen und bewusst zu machen. Zum anderen sollen auch die Lernenden ihre eigenen Vorstellungen von Vergangenheit – unter anderem wiederum durch Bezugnahme auf zeitgeschichtliche Forschung – ständig hinterfragen, sie mit anderen vergleichen und, falls sie an Plausibilität einbüßen, auch verwerfen bzw. durch andere ersetzen. Letztlich gilt das im ›Beutelsbacher Konsens‹ von 1976⁹ für die politische Bildung formulierte »Überwältigungsverbot« auch für die Zeitgeschichte (die bislang diesen Zusammenhang wohl nur selten hergestellt hat) und die Geschichtsdidaktik: Weder der*die Zeithistoriker*in noch die Geschichtsdidaktik darf Geschichte als Instrumentarium verwenden, um zu manipulieren und zu indoktrinieren. Multiperspektivität ist sowohl für die Zeitgeschichte als auch für die Geschichtsdidaktik ein zentrales Prinzip.
3. Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, die als zentrale Aufgaben die (Selbst-)Reflexion und die Dekonstruktion historischer Erzählungen haben, dienen der gesellschaftlichen Aufklärung bzw. der Gesellschaftskritik. Sie verstehen ›Geschichte‹,

7 Matthias Middell/Monika Gibas/Frank Hadler, Sinnstiftung und Systemlegitimation durch historisches Erzählen: Überlegungen zu Funktionsmechanismen von Repräsentationen des Vergangenen, in: *Comparativ* 20/2, 2000, 7-35.

8 Hans Rothfels, Zeitgeschichte als Aufgabe, in: *Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte* 1/1, 1953, 1-8, hier 2.

9 Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach/Ts. 1996.

wie bereits erwähnt, als Konstruktion, die es zu hinterfragen und zu dekonstruieren gilt, indem sie sie in gesellschaftlichen und lebensweltlichen Kontexten verorten.¹⁰ ›Geschichte‹ bzw. historische Erzählungen lassen sich somit als ›Diskursfragmente‹ betrachten, die sich als Teil von ›Diskurssträngen‹ auf ›Diskursebenen‹ spiegeln. Diskursstränge zeigen, was in der Gegenwart und zu früheren Zeitpunkten über ein bestimmtes wirtschaftliches oder gesellschaftliches Thema gesagt wurde. Unterschiedliche Diskursstränge können sich gegenseitig beeinflussen, stützen oder auch konterkarieren. Diskursstränge finden sich schließlich auf verschiedenen Diskursebenen, etwa in der Politik, den Medien, der Bildung oder im Alltag.¹¹ Demnach sind Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik in gesellschaftliche Diskurse eingebunden und gegebenenfalls – wenn zum Beispiel mit Geschichtspolitik manipuliert und indoktriniert wird – auch dazu angehalten, sich politisch zu äußern. Sie haben ferner die Aufgabe, zur politischen Partizipation anzuregen und diese zu ermöglichen. Letztlich sind Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik einem historischen Lernen verpflichtet, das historisch-politische Sinnbildung und damit auch Identitätsbildung im Sinne einer ›dynamischen Identität‹ ermöglicht. Diese ›dynamische Identität‹ bedarf, wie bereits erwähnt, der Auseinandersetzung mit den anderen. Damit erweist sich auch die Teilnahme am »offenen Diskurs« als notwendig, der als »Abwägen und Zusammenprallen unterschiedlicher Aussagen bzw. als Konsenssuche innerhalb eines vorgegebenen normativen Rahmens zu verstehen« ist. Er umfasst aber »auch so genannte ›Grenzüberschreitungen‹«, d.h. »Aussagen und Handlungen, die angesichts der herrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte als unerhört gelten und Aufsehen erregen«.¹² Zeitgeschichte darf und muss also auch Konventionen durchbrechen, ebenso wie Geschichtsdidaktik die Voraussetzungen für Grenzüberschreitungen schaffen sollte. Folglich bedeutet die Verbindung von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik auf subjektorientierter Basis nicht nur die Schaffung eines (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins oder die Anbahnung von »Orientierungskompetenz«¹³, sondern auch Anregung zur politischen Partizipation.

10 Damit ist nicht die ›De-Konstruktion‹ gemeint, wie es das Kompetenzmodell der Forscher*innengruppe ›Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins‹ (FUER) formuliert, sondern die ›Dekonstruktion‹ im Sinne des Dekonstruktivismus. Siehe dazu u.a.: *Jacques Derrida*, *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt/M. 1976; *Gary S. Schaall/Felix Heidenreich*, *Einführung in die politischen Theorien der Moderne*. Opladen/Farmington Hills 2006, 236f.

11 *Siegfried Jäger*, *Kritische Diskursanalyse*. Eine Einleitung. 7. Aufl. Münster 2015, 76-89.

12 *Thomas Hellmuth*, *Frankreich im 19. Jahrhundert*. Eine Kulturgeschichte. Wien/Köln/Weimar 2020, 22.

13 *Waltraud Schreiber*, *Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz*, in: *Andreas Körber/dies./Alexander Schöner* (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens*. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, 236-264.

Theoretisch-methodische Zugänge

Ein subjektorientiertes zeitgeschichtliches Lernen, das Zeitgeschichte und Geschichts- didaktik miteinander verbindet, bedarf einer Unterscheidung und zugleich einer Verknüpfung von Objekt- und Subjektebene.¹⁴ Die Objektebene bezieht sich auf die Sach- logik und umfasst zum einen fachspezifische Inhalte sowie Fakten und Begriffe, die von der zeitgeschichtlichen Forschung zur Verfügung gestellt werden. Ferner sind auf dieser Ebene sowohl die Methoden und Arbeitstechniken angesiedelt, die die Lernen- den zur Informationsbeschaffung benötigen, als auch jene, die von den Lehrenden verwendet werden. Auf der Subjektebene findet sich dagegen die Lernlogik, die auf den Interessen und Emotionen der Lernenden sowie deren Eingebundenheit in spezi- fische Lebenswelten beruht.¹⁵ Zwischen Objekt- und Subjektebene besteht ein gleich- sam dialektisches Verhältnis: Die Subjektebene verändert sich, wenn historisches Lehren und Lernen lebensweltorientiert auf die Objektebene zugreifen. Wird nämlich die eigene Lebenswelt mit Bezug auf die Vergangenheit bzw. Geschichte reflektiert, können sich Bedürfnisse und Interessen sowie auch Emotionen wandeln. Damit ver- bunden ist wiederum ein partiell anderer Zugriff auf Methoden, Medien und Inhalte. Die Lebensweltorientierung verzahnt auf diese Weise die Gegenwart mit der Vergan- genheit, ermöglicht den Lernenden, sich in der Gesellschaft besser zurechtzufinden und regt idealerweise auch zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft an.¹⁶

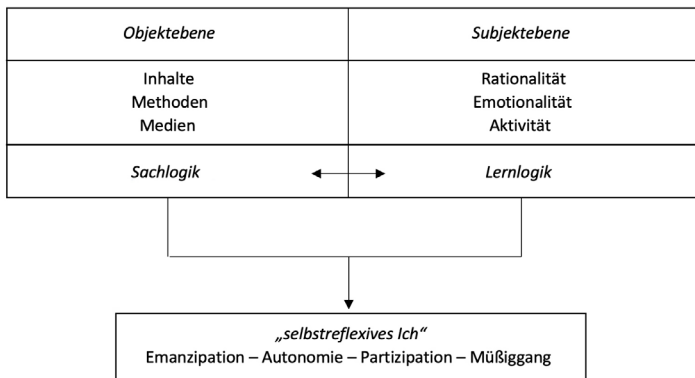


Abb. 1: Die Verbindung von Subjekt- und Objektebene.

14 Peter Schulz-Hageleit, Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens. Frankfurt/M. u.a. 2002, 28, 57f; Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008, 22, 27.

15 Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (wie Anm. 14), 14.

16 Thomas Hellmuth, Eine »liaison dangereuse«? Der Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung als histo- risch-politische Sinnbildung, in: ders. (Hrsg.), Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts. 2017, 38f.

Die Verbindung von Objekt- und Subjektebene ist mit Hilfe der didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung und des konzeptuellen Lernens möglich. Während die Handlungsorientierung, bei der sich die Lernenden selbstständig mit dem Lerngegenstand beschäftigen und dabei affektive und kognitive Lernvorgänge miteinander in Beziehung setzen,¹⁷ weitgehend bekannt ist und daher hier nicht explizit besprochen werden muss, bedarf das konzeptuelle Lernen einer genaueren Erklärung. Beim konzeptuellen Lernen wird der Unterricht mit zentralen, immer wiederkehrenden Begriffen, mit ›Basiskonzepten‹, strukturiert.¹⁸ Diese lassen sich mit leeren bzw. nur partiell gefüllten Gefäßen vergleichen, die – entlang der Behandlung verschiedener historischer Themen – ständig weiter aufgefüllt werden. Die Lernenden verfügen etwa bereits über Vorstellungen zum Konzept ›Freiheit‹, die sozialisiert wurden, subjektiv variieren und oftmals sehr rudimentär sind. Im Laufe des Geschichtsunterrichts kann dieses Konzept mit Hilfe unterschiedlicher historischer Themen, indem etwa der Freiheitsbegriff der Nationalsozialist*innen kritisch betrachtet und dem bürgerlich-demokratischen Freiheitsbegriff gegenübergestellt wird, erweitert und differenziert werden.¹⁹ Basiskonzepte sind also keine eindeutig definierten wissenschaftlichen Schlüsselbegriffe, die es zu lernen und abzu prüfen gilt. Vielmehr erweitert der*die Lernende sein*ihr Verständnis von Basiskonzepten, setzt sie mit anderen in Verbindung und knüpft damit Wissensnetze. Weiterhin bleiben dabei individuelle Vorstellungen erhalten, die gegebenenfalls auch kontrovers diskutiert werden können bzw. müssen.²⁰

Die Verbindung von Objekt- und Subjektebene, somit auch die Erweiterung der individuellen Konzepte, kann als Grundlage für die Entwicklung des sogenannten »selbstreflexiven Ich«²¹ dienen, das sich durch zwei grundlegende Fähigkeiten definiert: Erstens soll es – nicht zuletzt gemäß den oben formulierten Gemeinsamkeiten von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik – die Abhängigkeit seines Denkens und

17 Siehe dazu z.B.: *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (wie Anm. 14), 6-49; *Ulrich Mayer*, Handlungsorientierter Geschichtsunterricht, in: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hrsg.), Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002, 27-37; *Ulrich Mayer*, Handlungsorientierung als Prinzip und Methode historischen Lernens, in: Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.), Geschichte und historisches Lernen. Kassel 1995. Allgemein zur Handlungsorientierung siehe *Herbert Gudjons*, Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb. 1996.

18 Zum Lernen mit Konzepten siehe u.a.: *Wolfgang Sander*, Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3., durchges. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008, 95-104; *Thomas Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2014, 224-244; *Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 1, 2016, 3-8.

19 Siehe hierzu etwa das Unterrichtsbeispiel bei *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung (wie Anm. 18), 268-304.

20 Ebd., 224-244; *Hellmuth/Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten (wie Anm. 18), S. 3-8.

21 *Thomas Hellmuth*, Das ›selbstreflexive Ich‹. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: ders. (Hrsg.), Das ›selbstreflexive Ich‹. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 11-20.

Handeln von Sozialisationsprozessen erkennen und diese auch kritisch hinterfragen. Nur auf diese Weise lässt sich individuelle Autonomie erreichen. Zwar kann sich der*die Einzelne den gesellschaftlichen Einflüssen nicht völlig entziehen. Indem er*sie sich aber dieser Abhängigkeit bewusst wird, ist eine zumindest partielle Emanzipation davon möglich. Zweitens bietet dieser Emanzipationsprozess der*dem Lernenden die Möglichkeit, die Lebenswelt, in der die Sozialisation erfolgt, in gesellschaftlicher Verantwortung zu denken und zu gestalten. Dabei bewegt sich der*die Lernende gleichsam in einer »eingezäunten Freiheit«²², die – im Sinne der Aufklärung und der bürgerlich-demokratischen Gesellschaft – weitgehende individuelle Freiheit garantieren soll, ohne die Freiheit des*der anderen einzuschränken. Damit positioniert sich das »selbstreflexive Ich« zwischen einer Vorstellung von Freiheit, die diese nur auf das Individuum bezieht und von der Gesamtgesellschaft loslöst (»egozentrischer Widerstand«), und einer völligen gesellschaftlichen Unterordnung (»subordinierende Anpassung«).²³

Ein Beispiel: Denkmalkultur

Wie auf Basis des oben skizzierten theoretisch-methodischen Zugangs zum (zeit-)historischen Lernen das Zusammenspiel von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik ermöglicht werden kann, sei im Folgenden am Beispiel der Denkmalkultur, explizit mit dem »Mahnmal gegen Krieg und Faschismus« von Alfred Hrdlicka und dem »Mahnmal der österreichischen Opfer der Schoah« von Rachel Whiteread, genauer erläutert. Der Errichtung des Hrdlicka-Mahnmals im Jahr 1988 war eine intensive, zum Teil durch heftige Auseinandersetzungen geprägte fünfjährige Diskussionsphase vorangegangen. Manche der Gegner*innen bedienten sich der Kunst als ein vermeintlich unpolitischer Ort als Gegenargument, zumal sich der Aufstellungsort des Mahnmals in der Nähe der Albertina, einem bedeutenden österreichischen Museum, und der berühmten Wiener Staatsoper befindet. Aber auch weniger konservative und zum Teil nachvollziehbare Kritik wurde geäußert, etwa dass das Mahnmal »allen Opfern von Krieg und Faschismus« gewidmet sei, daher auch einen gefallenen Wehrmachtssoldaten zeige, somit keine differenzierte Erinnerung erlaube und einer undifferenzierten Darstellung von Täter*innen und Opfern entgegenkomme. Anstoß erregte zudem die Darstellung eines knieenden und straßenwaschenden Juden, zumal seine Haltung die Erniedrigung gleichsam wiederbeleben würde. Schließlich war auch der Aufstellungsort des Mahnmals umstritten und ließ moralische Zweifel aufkommen. Auf ihm be-

22 Hellmuth, Frankreich im 19. Jahrhundert (wie Anm. 12), 14-22.

23 Hellmuth, Das »selbstreflexive Ich« (wie Anm. 21), 16f.

fand sich einst der Philipphof, ein Wohn- und Geschäftshaus aus der Gründerzeit, das 1945 bei einem Bombenangriff zerstört worden war. Von den Opfern konnten nur wenige geborgen werden, weshalb der Platz gleichsam als Epitaph betrachtet und daher nicht mehr verbaut werden sollte.²⁴ Das Mahnmal von Whiteread, das von Simon Wiesenthal initiiert worden war und 2000 auf dem Wiener Judenplatz errichtet wurde, kann als eine Ergänzung oder gar als ein Gegenprojekt zum Mahnmal auf dem Albertinaplatz betrachtet werden. Es erinnert nicht wie das Mahnmal von Hrdlicka an »alle Opfer«, sondern allein an die Shoah und somit an eine spezifische Opfergruppe. Unterhalb des Mahnmals befinden sich die Ausgrabungen einer mittelalterlichen Synagoge. Die Außenwände zeigen nach außen gekehrte Bibliothekswände, die unzähligen Bücher lassen sich als Symbol für die große Anzahl der jüdischen Opfer und deren Lebensgeschichten deuten. Der für die Betrachter*innen des Mahnmals sichtbare Buchschnitt erweckt den Eindruck, jedes Buch könne geöffnet und der Lebensweg einzelner Menschen nachverfolgt werden. Somit fordert das Mahnmal zur intensiveren Auseinandersetzung mit den individuellen Schicksalen der Opfer auf.²⁵ Mit Hilfe des konzeptuellen Lernens lassen sich nun diese beiden Mahnmale zur Herausbildung eines ›selbstreflexiven Ich‹ nutzen. Folgende Konzepte finden dabei Verwendung.²⁶ Demokratie, Konflikt, Freiheit, Rassismus, Menschenrechte und Identität. Diese Konzepte lassen sich auf zwei Ebenen – der Zeitgeschichte als Objekt (Objektebene) sowie der Aktivierung des lernenden Subjekts (Subjektebene) – verorten:

1. Die Denkmalkultur nach 1945 ist als Ausdruck einer pluralistischen Gesellschaft, der Demokratie, zu verstehen.²⁷ Die Konzentration auf Konzepte wie Demokratie und Konflikt legt somit auf der Objektebene den Diskurs über die jeweilige Form des Denkens offen, damit verbunden auch das Recht der unterschiedlichen Opfergruppen auf spezifisches öffentliches Erinnern. Damit in Verbindung steht auch die Frage, wer

24 *Ulrike Jenni*, Vorgeschichte und Entwürfe der antifaschistischen Denkmäler in Wien, in: dies. (Hrsg.): Alfred Hrdlicka. Mahnmal gegen Krieg und Faschismus in Wien. Bd. 1. Graz 1993, 83-105; *Matti Bunzl*, On the Politics and Semantics of Austrian Memory: Vienna's Monument against War and Fascism, in: *History & Memory* 7/2, 1996, 7-40; *Heidemarie Uhl*, Die Transformation des »österreichischen Gedächtnisses« in der Erinnerungskultur der Zweiten Republik, in: *Geschichte und Region/Storia e regione* 13/2, 2004, 48-50.

25 *Uhl*, Die Transformation des »österreichischen Gedächtnisses« (wie Anm. 24), 50f.

26 Eine einheitliche wissenschaftliche Verständigung darüber, welche Basiskonzepte sich für das konzeptuelle Lernen besonders eignen könnten, existiert noch nicht. Das hat allerdings den Vorteil der Flexibilität bei der Gestaltung von Lernräumen, die eine Erweiterung und Differenzierung von Konzepten gewährleisten sollen. Zu den unterschiedlichen Vorschlägen für Basiskonzepte siehe v.a.: *Sander*, Politik entdecken (wie Anm. 18), 100-103; *Hellmuth/Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten (wie Anm. 18), 4f.; *Isabella Svacina-Schildt*, Konzeptuelles Lernen weitergedacht. Mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte das Historisch Erzählen und die Subjektorientierung fördern, in: Thomas Hellmuth/Christine Ottners-Diesenberg/Alexander Preisinger (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. Frankfurt a. M. 2021, 91-107; *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung (wie Anm. 18), 236-244.

27 *Hans-Dieter Schmid*, Denkmäler als Zeugnisse der Denkmalkultur, in: Sabine Horn/Michael Sauer (Hrsg.), Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Göttingen 2009, 51-60, hier 58f.



Abb. 2: Mahnmal gegen Krieg und Faschismus, Alfred Hrdlicka (1988), Gesamtansicht, Foto: Thomas Hellmuth. An der Stirnseite des Mahnmals befindet sich das »Tor der Gewalt«, das an die Opfer des Nationalsozialismus erinnert. Dabei wird – oft wegen der Vermischung kritisiert – sowohl den Opfern in den Vernichtungslagern und Gefängnissen als auch an die gefallenen Soldaten (rechter Block) gedacht. Hinter dem »straßenwaschenden Juden« (siehe Abb. 3) befindet sich die Skulptur Orpheus betritt den Hades. Diese ist den ermordeten Widerstandskämpfer*innen und jenen gewidmet, die durch den Bombenangriff auf den Philipphof ums Leben kamen. Auf dem Areal des Philipphofs wurde das Mahnmal errichtet. Dahinter befindet sich schließlich der Stein der Republik, in den Auszüge der österreichischen Unabhängigkeitserklärung von 1945 eingraviert sind und der an die Wiederauferstehung der Republik Österreich erinnern soll.



Abb. 3: Figur des ›straßenwaschenden Juden‹, Alfred Hrdlicka (1988), Detail des Mahnmals gegen Krieg und Faschismus, Foto: Thomas Hellmuth. Der ›straßenwaschende Jude‹ steht für die Erniedrigung und Verfolgung der österreichischen Jüdinnen und Juden. Kritisiert wurde daran, dass damit die Demütigung fortgesetzt würde.

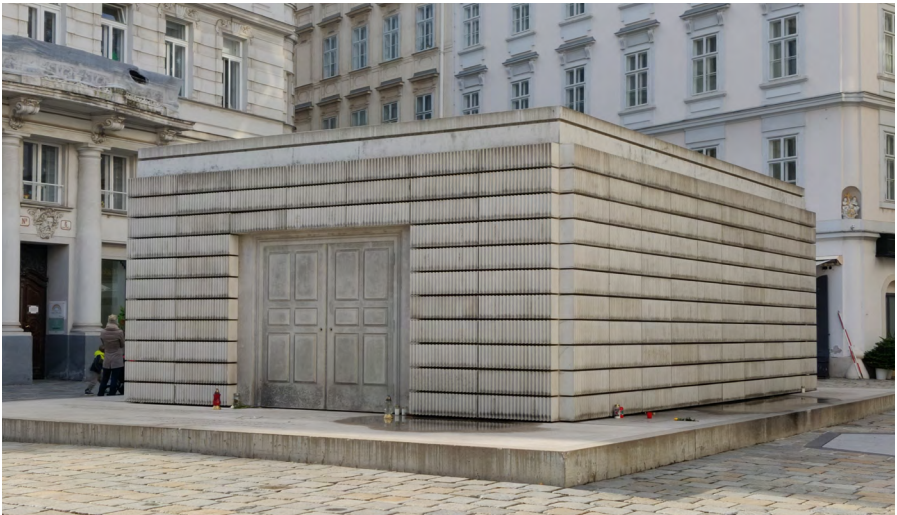


Abb. 4: Mahnmal für die österreichischen jüdischen Opfer der Shoah, Rachel Whiteread (2000), Foto: Thomas Hellmuth. Das Mahnmal konzentriert sich auf die Schicksale einzelner Menschen, die mit Büchern symbolisiert werden, und im Gegensatz zum Mahnmal von Hrdlicka auf eine spezifische Opfergruppe: die jüdischen Opfer der Shoah.

letztlich offiziell als Opfer definiert wird und ob überhaupt alle Opfer die Möglichkeit des öffentlichen Erinnerns in einem angemessenen Ausmaß besitzen.²⁸ Der* die historisch Lernende kann in der Folge ein differenziertes Verständnis von Demokratie entwickeln, zumal deutlich wird, dass sich diese in vielen gesellschaftlichen Bereichen, hier etwa in der Denkmalkultur, spiegelt. Auf der subjektiven Ebene kann dies dazu führen, Demokratie nicht nur mit Wahlen zu verbinden, sondern als ein die ganze eigene Lebenswelt gestaltendes Prinzip zu erkennen.

2. Von den Konzepten Demokratie und Konflikt lässt sich auf das Konzept der Freiheit überleiten, das in den Mahnmalen zumindest implizit verhandelt wird. Auf der Objektebene kann – unter Bezugnahme auf die Aufklärung – der Freiheitsbegriff der bürgerlich-demokratischen Gesellschaft, die »eingezäunten Freiheit«, thematisiert werden. Dafür empfiehlt es sich, auf die Schicksale von Opfern, symbolisiert durch die Bücher bei Whitereads Mahnmal, hinzuweisen oder auch anhand der Darstellung des straßenwaschenden Juden bei Hrdlickas Mahnmal die Verfolgung und Repression zu diskutieren. Als Gegenentwurf zur »eingezäunten Freiheit« steht die »deutsche Idee der Freiheit«²⁹, die auf dem »Konzept eines autoritär geführten Nationalstaates mit demokratischem Zusatz«³⁰ nicht nur den Widerstand gegen den Nationalsozialismus erschwerte, sondern der nationalsozialistischen Ideologie sogar entgegenkam³¹. Neben

28 Hier sei auch auf das Berliner *Denkmal für die ermordeten Juden Europas*, das nach einem langen Diskussionsprozess 2005 eröffnet wurde, hingewiesen. Unter anderem wurde daran kritisiert, dass nicht auch an andere Opfergruppen gedacht wird, obwohl es sich um ein öffentlich finanziertes Projekt handle. Inzwischen hat sich rund um das Areal des Mahnmals ein Denkmalpark entwickelt, der auch an andere Opfer des Nationalsozialismus erinnert.

29 *Wolfgang J. Mommsen*, Die »deutsche Idee der Freiheit«, in: ders.: *Bürgerliche Kultur und politische Ordnung. Künstler, Schriftsteller und Intellektuelle in der deutschen Geschichte 1830-1933*. Frankfurt/Main 2000, 133-157. Freiheit, so die Meinung von Historikern und Staatsrechtlern seit den 1870er Jahren, sei nicht über die repräsentative Demokratie, sondern über ein dualistisches System, über Parlamentarismus und weitgehend unabhängige Staatsbürokratie, zu realisieren. Nur auf diesem Weg sei ein Gleichgewicht von Freiheit und Gebundenheit [...] im Gegensatz zu der mechanistisch-egalitären demokratischen Ideologie westlichen Typs« (Mommsen, Die »deutsche Idee der Freiheit«, 145) zu gewährleisten. Der Begriff des »Volkes« wurde in einem weiteren Schritt mythologisiert und die repräsentative Demokratie in Frage gestellt: »Die Größe eines Volkes sind seine großen Persönlichkeiten; aber diese sind nicht denkbar ohne den Mutterboden der Menge. [...] Was hat das deutsche Volk in diesem wahren und tiefen Sinne zu tun mit jener Versammlung von 397 Männern, die den deutschen Reichstag bilden?« (*Hans Delbrück*, *Regierung und Volkswille*. Eine akademische Vorlesung. 2. Aufl. Berlin 1920 [1. Aufl.: 1914], 42f.) Die »Idee der deutschen Freiheit« überschneidet sich im Übrigen mit der »plebiszitären Demokratie«, die sich in Frankreich als Alternative zur repräsentativen Demokratie entwickelte (*Guy Hermet*, *Les populismes dans le monde. Une histoire sociologique XIX-XX^e siècle*. Paris 2001, 190f.), und verliert damit seine angeblich nationale Einzigartigkeit. Im Zusammenhang mit der »deutschen Freiheit« ließe sich sogar ein Blick auf den umstrittenen Freiheitsbegriff von Martin Luther werfen. Frei sei, so Luther, der Mensch durch seinen Glauben in seinem Inneren. Ansonsten sei er ein Knecht, d.h. dass er sich der Obrigkeit unterordnen müsse. Die Hetze Luthers gegenüber den aufständischen Bauern und seine antisemitischen Ausfälle, resultierend aus seiner allmählich gereiften Überzeugung, dass sich die Juden durch vernünftige Argumente nicht bekehren ließen, können im Kontext dieses Freiheitsbegriffs interpretiert werden. Siehe dazu z.B. *Bernd Roeck*, *Der Morgen der Welt. Geschichte der Renaissance*. München 2017, 738, 784.

30 *Mommsen*, Die »deutsche Idee der Freiheit« (wie Anm. 29), 154.

31 *Hellmuth*, *Historisch-politische Sinnbildung* (wie Anm. 18), 82f.

der Disziplinierung versuchte der Nationalsozialismus aber auch, individuelle Aggressivität freizusetzen, weshalb die »deutsche Jugend nach 1933 in einem permanenten Spannungsfeld zwischen scheinbarer Befreiung und wachsender Reglementierung« lebte.³² Durch die Beschäftigung mit diesen verschiedenen Freiheitsbegriffen – wobei die Thematisierung der »deutschen Freiheit« im Geschichtsunterricht freilich nur in der Sekundarstufe II sinnvoll sein wird – erweitern die Lernenden auf der Subjektebene ihr Freiheitsverständnis und verankern die »eingezäunte Freiheit« in ihrer Lebenswelt. Das Streben nach »transzendentaler Freiheit«³³, die sich durch Grenzenlosigkeit auszeichnet, wird durch die Praktizierung von Freiheit in gesellschaftlicher Verantwortung abgelöst.

3. In diesem Zusammenhang lässt sich auch auf zwei weitere Konzepte, Rassismus und Menschenrechte, überleiten. So ermöglicht die Beschäftigung mit den Mahnmalen auf der Objektebene, Rassismus und Antisemitismus zu definieren, diese zu dekonstruieren und deren Unvereinbarkeit mit den Menschenrechten zu thematisieren. Auf der Subjektebene sind wiederum Erscheinungsformen von Rassismus, Ausländer*innenfeindlichkeit und sozialer Ausgrenzung in der Gegenwart und in den Lebenswelten der Lernenden zu reflektieren. Ferner lassen sich Handlungsoptionen diskutieren, um dagegen aufzutreten. Dabei ist freilich darauf zu achten, dass nicht unzulässige Vergleiche gezogen werden, etwa der Holocaust mit der heutigen Migrationspolitik gleichgesetzt wird. Durch die Zusammenführung der Subjekt- und Objektebene zeigen sich zudem Parallelen zum Kulturrassismus³⁴ und zur identitären Ideologie³⁵, die – insbesondere über moderne Medien – Eingang in die Lebenswelten der Lernenden finden.
4. Schließlich erlaubt die Beschäftigung mit den Mahnmalen von Hrdlicka und Whiteread auch eine Auseinandersetzung mit dem Basiskonzept der Identität. Auf der Objektebene kann damit die Erinnerungs- bzw. Geschichtskultur als wichtiges Instrument zur Konstruktion »kollektiver Erinnerungen«³⁶ bzw. eines »kollektiven Gedächtnisses«³⁷ bewusst gemacht und dekonstruiert werden. In diesem Zusammenhang sind die Mahn-

32 Hans-Ulrich Thamer, *Der Nationalsozialismus*. Stuttgart 2002, 266.

33 Johann Friedrich Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Kurt Beutler/Detlef Horstler (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik*. Stuttgart 1996, 45–60, hier 48f.

34 Verena Stolcke, Kultureller Fundamentalismus, in: Wolf Lindner (Hrsg.), *Die Wiederkehr des Regionalen. Über neue Formen kultureller Identität*. Frankfurt/M./New York 1994, 37–59; Pierre-André Taguieff, *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris 1987; Thomas Hellmuth, Was bedeutet Rassismus eigentlich?, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 49, 2021, 6f.

35 Julian Bruns/Kathrin Glösl/Natascha Stropp, *Die Identitären*. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster 2016; Thomas Hellmuth, Right-Wing Populism as the New Mainstream?/Neue Mitte rechts außen?, in: *Public History Weekly* 4/33, 2016, <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2016-7268>; Ralf Fücks/Christoph Becker (Hrsg.), *Das alte Denken der Neuen Rechten*. Die langen Linien der antiliberalen Revolte, Bonn 2020.

36 Maurice Halbwachs, *Mémoire collective*. Édition critique établie par Gérard Namer. 2. Aufl. Paris 1997.

37 Jan Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: ders./Tonio Höscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt/M. 1988, 9–19.

male von Hrdlicka und Whiteread als »Diskursfragmente« zu bezeichnen, die – wie bereits im Zusammenhang mit historischen Erzählungen erwähnt wurde – in mehrere, miteinander verschlungene Diskursstränge eingeflochten sind. So sind die Mahnmale etwa Bestandteil eines Diskursstranges, der sich der Diskussion über eine angemessene Erinnerung an die Shoah widmet. Dieser ist wiederum mit anderen Diskurssträngen verknüpft, etwa mit der Diskussion über die Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen. In Österreich spielt dabei die sogenannte »Opferthese«, die eine Mitschuld von Österreicher*innen leugnet,³⁸ eine zentrale Rolle. Schließlich lassen sich Diskursstränge auf verschiedenen Diskursebenen – etwa in der Politik, den Medien, der Wissenschaft, der Bildung oder im Alltag – verorten. Während etwa auf der Diskursebene der Wissenschaft die »Opferthese« bereits früh in Zweifel gezogen wurde, blieb diese in der österreichischen Politik bis Ende der 1980er Jahre relativ unangefochten.

Die Diskursanalyse verdeutlicht, dass Erinnern gleichsam ein »Kind« seiner Zeit ist. Bei den Mahnmalen von Hrdlicka und Whiteread lässt sich dies etwa an deren unterschiedlicher Fokussierung auf Opfergruppen zeigen. Während Hrdlicka »allen Opfern« gedenkt und diese in seinem Denkmalensemble symbolisch gleichsam in »Prototypen« verdichtet, konzentriert sich Whiteread auf das Schicksal einzelner Menschen, das sie mit Büchern symbolisiert. In diesem Zusammenhang erlaubt das Konzept der Identität eine »doppelte Subjektorientierung«³⁹, die sich sowohl auf der Objekt- als auch auf der Subjektebene manifestiert. Auf der Objektebene rückt die doppelte Subjektorientierung den handelnden Menschen als Untersuchungsobjekt ins Zentrum der historischen Analyse, etwa die Opfer der Shoah, aber auch die Täter*innen. Indem etwa noch lebende Zeitzeug*innen interviewt oder bereits vorhandene Videointerviews didaktisch aufbereitet werden, kann die abstrakte Geschichte, unter anderem durch die Aktivierung von Emotionen, anschaulicher bzw. »greifbar« gemacht werden. Dahinter steckt keineswegs der Versuch, die Betroffenheitspädagogik der 1980er Jahre zu reaktivieren. Vielmehr soll zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand eine Beziehung hergestellt werden. Damit ist bereits die Subjektebene angesprochen, auf der Erinnerung für die eigene Sinnstiftung und Identitätsbildung genutzt wird. Der*die Lernende konstruiert etwa im Zusammenhang mit den Mahnmalen historische Erzählungen, stellt diese aber auch immer wieder infolge der Interaktion mit den anderen und der Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlicher Forschung in Frage.

38 Zur »Opferthese« siehe u. a. *Oliver Rathkolb*, *Die paradoxe Republik. Österreich 1945-2005*. Wien 2005, 47-49, 371-377.

39 *Ottmar Fuchs*, *Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz*, in: ders./Reinhold Boschki/Britta Frede-Wenger (Hrsg.), *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*. Münster/Hamburg/London 2001, 309-345; *Thomas Hellmuth*, *Subject Orientation/Subjektorientierung*, in: *Public History Weekly* 7/29, 2019, <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2019-14596>.

Tabelle 1: Historisch-politisches Erinnerungslernen am Beispiel der Denkmalkultur

Konzept	Demokratie und Konflikt
Objektebene	Diskurs über Formen des Gedenkens, Recht verschiedener Opfergruppen auf öffentliches Erinnern, Möglichkeiten des Erinnerns für alle Opfergruppen, Definition von Opfern
Subjektebene	Demokratie als Prinzip, das die ganze Lebenswelt umfasst
Konzept	Freiheit
Objektebene	Verfolgung und Repression, bürgerlich-demokratischer Freiheitsbegriff (›eingezäunte Freiheit‹), ›deutsche Idee der Freiheit‹, Freiheit als individuelle Aggressivität
Subjektebene	Erweiterung der Vorstellung der ›transcendentalen‹ bzw. grenzenlosen Freiheit durch die Freiheit in gesellschaftlicher Verantwortung
Konzept	Rassismus und Menschenrechte
Objektebene	Definition und Dekonstruktion von Rassismus und Antisemitismus, Menschenrechte, Kulturrassismus und Neue Rechte
Subjektebene	Erscheinungsformen von Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und sozialer Ausgrenzung in der Gegenwart und in den Lebenswelten, Handlungsoptionen
Konzept	Identität
Objektebene	Erinnerungs-/Geschichtskultur als Instrumentarium zur Konstruktion von ›kollektiver Identität‹, Einbettung von Mahnmalen in gesellschaftlichen Kontext/gesellschaftliche Diskurse, Erinnern als ›dynamisches Erinnern‹, Lebensgeschichten von Opfern und Täter*innen
Subjektebene	Konstruktion historischer Erzählungen durch das lernende Subjekt, Reflexion über die eigenen Erzählungen und deren Dekonstruktion, Reflexion über die Bedeutung von Erinnerung für die eigene Sinn- und Identitätsbildung

Dabei werden drei Aspekte beim Umgang mit Vergangenheit, auf die Jürgen Reulecke hingewiesen hat, deutlich:⁴⁰ Erstens haben wir – in Form offizieller Geschichtskonstruktionen – Geschichte. Zweitens sind wir Geschichte, indem wir durch unser Herkommen und die Überlieferungen unserer Vorfahr*innen sozialisiert werden und eigene Erfahrungen mit Vergangenheit bzw. Geschichte verarbeiten. Drittens verkörpern wir auch Geschichte, womit gemeint ist, dass wir von langfristig wirksamen, zum Teil über Generationen vererbten und zum Teil unbewussten Verletzungen und Traumata, die rational nur schwer zu erfassen sind, geprägt sind. Dazu zählen im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und der Shoah die Traumata der Überlebenden und ihrer Nachkomm*innen. Ebenso wirkt der Nationalsozialismus, etwa in Form von Schuldgefühlen oder auch Abwehrreaktionen, bei den Nachkomm*innen von Täter*innen nach.

Erinnerungslernen: die Ausdehnung der zeithistorischen Grenzen

Die Zeitgeschichte hat den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in vier Phasen eingeteilt, wobei diese im Vergleich mit der Bundesrepublik Deutschland in Österreich zum Teil zeitverzögert stattfanden.⁴¹ So lässt sich die Phase der gerichtlichen Verfolgung in beiden Ländern in die Jahre 1945 bis 1949/50 einordnen. Allerdings erstreckte sich in Österreich die Phase der Vergangenheitspolitik bis in die 1980er-Jahre. Dabei spielte nicht nur die Verdrängung der Vergangenheit, sondern auch die bereits erwähnte ›Opferthese‹ eine zentrale Rolle. Erst Mitte der 1980er Jahre, beginnend mit der Waldheim-Affäre⁴² und gefolgt von der Wahl des Rechtspopulisten Jörg Haider zum Obmann der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ), setzte die Phase

40 Wissenschaftler aus der Kriegskindergeneration als Zeitzeugen. Peter Maser, Konrad Jarausch und Jürgen Reulecke im Gespräch mit Barbara Stambolis, kommentiert von Heide Glaesmer, in: *Totalitarismus und Demokratie* 15, 2018, 233-262, hier 244f.

41 *Norbert Frei, 1945 und Wir. Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen.* München 2005.

42 Bei der Waldheim-Affäre ging es um die mögliche Beteiligung des ehemaligen UN-Generalsekretärs Kurt Waldheim. Dieser bewarb sich 1986 als Kandidat der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) für das Amt des österreichischen Bundespräsidenten. Während des Wahlkampfes tauchten Hinweise auf, die eine Beteiligung Waldheims als Offizier der Wehrmacht an nationalsozialistische Kriegsverbrechen auf dem Balkan vermuten ließen. Waldheim hatte in seiner Autobiographie die Zeit zwischen 1942 und 1944 ausgeklammert und bestritt die Vorwürfe. Eine internationale Historikerkommission, die von der österreichischen Regierung eingesetzt wurde, konnte keine Verbrechen nachweisen. Kritisiert wird aber bis heute sein Verhalten (›Ich habe im Krieg nichts Anderes getan als meine Pflicht erfüllt‹) und die zum Teil antisemitischen Reaktionen österreichischer Politiker. Siehe dazu u. a.: *Rathkolb, Die paradoxe Republik* (wie Anm. 38), 388-392; *Waldheims Walzer* (Österreich 2018, Regie: Ruth Beckermann); *Barbara Hanke, Last Exit Present? ›Waldheims Waltz‹ / Letzte Ausfahrt Gegenwart? ›Waldheims Walzer‹*, in: *Public History Weekly* 7/4, 2019, <https://doi.org/10.1515/phw-2019-13305>.

der Vergangenheitsbewältigung ein. Die bis dato kaum aufgearbeitete NS-Vergangenheit wurde nun zunehmend in der Öffentlichkeit diskutiert. Ende der 1980er Jahre verwarf schließlich die österreichische Regierung offiziell die Opferthese. Daraufhin folgte die Phase der Vergangenheitsbewahrung. Seitdem wird nicht mehr darüber diskutiert, ob überhaupt an die nationalsozialistischen Verbrechen erinnert werden soll, sondern in welcher Form daran gedacht werden kann. Das ›Mahnmal gegen Krieg und Faschismus‹ von Hrdlicka und das ›Mahnmal für die österreichischen jüdischen Opfer der Schoah‹ von Whiteread lassen sich in diese vierte Phase einordnen. Dabei wird die Dynamik des Erinnerns deutlich, die sich in einem Paradigmenwechsel ausdrückt: Während Hrdlicka auch dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus gedenkt, der politisch im Übrigen auch für die Opferthese instrumentalisiert wurde und den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit lange Zeit dominierte, wurde dieser seit den 1980er Jahren zunehmend von der Erinnerung an den Holocaust abgelöst.⁴³

Werden nun Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik mit Hilfe der Subjektorientierung miteinander verknüpft, muss den vier Phasen eine fünfte, die ›Phase des Erinnerungslernens‹, hinzugefügt werden. Diese hat zum einen die Aufgabe, Selbstreflexion zu ermöglichen bzw. – um im geschichtsdidaktischen Sprachduktus zu bleiben – die Entwicklung eines ›(selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins‹ zu unterstützen. Zum anderen bedeutet Lernen über den Nationalsozialismus und den Holocaust bzw. die Shoah aber auch, Erkenntnisse zu gewinnen, die – ganz im Sinne des ›selbstreflexiven Ich‹ – einen kritischen Blick auf gegenwärtige Phänomene erlauben sowie die Bereitschaft und die Fähigkeiten zur politischen Partizipation, im Sinne eines ›aktiven Subjekts‹, fördern. Dazu sind die didaktischen Prinzipien des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs⁴⁴ zu berücksichtigen, die den Lernenden Parallelen und Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart entdecken und dabei die Bedeutung der Vergangenheit für die eigene Lebenswelt erkennen lassen.

In diesem Zusammenhang bedeutet im Übrigen die Historisierung des Holocaust, die aus dem Verschwinden der Zeitzeugen und Zeitzeuginnen resultiert, eine didaktische Herausforderung. Tritt doch neben den direkten historischen Bezugspunkt, den Nationalsozialismus, zunehmend die Gleichsetzung des Holocaust mit Verbrechen gegen die Menschlichkeit im Allgemeinen.⁴⁵ Erinnerungslernen muss daher einen Ausgleich zwischen historischer Bezugnahme und gegenwärtiger Zuschreibungen finden.

43 *Heidmarie Uhl*, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungstheorie, in: Monika Flacke (Hrsg.), *Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen*. Mainz 2004, 481-508.

44 *Hellmuth*, *Historisch-politische Sinnbildung* (wie Anm. 18), 247-251.

45 *René Mounajed*, »Holocaust-Education« und Menschenrechtserziehung im Geschichtsunterricht, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012, 263-289, hier 263-266, 286f.

Dabei kann die Verbindung von Objekt- und Subjektebene, wie sie oben am Beispiel der Mahnmale von Hrdlicka und Whiteread skizziert wurde, hilfreich sein: Auf der Objektebene wird der Bezug zu den historischen Ereignissen hergestellt, auf der Subjektebene bringen die Lernenden diese mit ihrer eigenen Lebenswelt in Verbindung und entwickeln einen differenzierenden Blick auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Frage, ob »die Zeit des Nationalsozialismus [...] immer weniger als Epoche der Zeitgenossenschaft angesehen werden kann«,⁴⁶ stellt sich damit im Übrigen nicht mehr. Durch die Subjektorientierung, die historische Bezüge und gegenwärtige Deutungen differenzierend miteinander verbindet, bleibt der Nationalsozialismus weiterhin in der Lebenswelt der jeweils »Mitlebenden« verankert.

Die Betonung der Konstruktion, Reflexion und Dekonstruktion von Geschichte bzw. historischer Erzählungen sowohl auf der Objekt- als auch auf der Subjektebene wirft somit ein neues Licht auf die »Zeit der Zeitgeschichte«, die sich nach Martin Sabrow »in einem undefinierten Zustand«⁴⁷ befinde. Sie ist zwar fluid, stellt aber, auch wenn sich die Zeitgeschichte mit der »Epoche der Mitlebenden« beschäftigt, nicht nur ein ständig in die Zukunft schreitendes historisches Konstrukt dar. Vielmehr umfasst sie im Sinne des »Erinnerungslernens« auch weiter zurückliegende Epochen, zumal diese als kollektiv verfügbare »Identitätsbausteine« dienen, für Geschichtspolitik instrumentalisiert sowie auf subjektiver Ebene in Sinn- und Identitätsbildungsprozesse integriert werden. So ist etwa Karl der Große durchaus Thema der Zeitgeschichte, zumal etwa dessen Vereinnahmung als Wegbereiter Europas einer Dekonstruktion bedarf.⁴⁸ Zeitgeschichte überschreitet also die Grenzen der »Epoche der Mitlebenden«, indem sie sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft blickt.

Anregung zum Müßiggang

Historisches Lernen im Allgemeinen, insbesondere aber das zeitgeschichtliche Lernen wird gewöhnlich mit einer direkten gesellschaftlichen bzw. sozialen Funktionalisierung verbunden. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren und zu kritisieren, politisch zu partizipieren und auf diese Weise letztlich zur Schaffung einer besseren Welt bzw. zur Weiterentwicklung der Demokratie beizutragen. Diesem Ziel historischen Lernens ist freilich nicht zu wider-

46 Markus Furrer, Grundfragen und Themen der Zeitgeschichte, in: ders./Messmer (Hrsg.), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (wie Anm. 1), 29.

47 Martin Sabrow, Die Zeit der Zeitgeschichte. Göttingen 2012, 7.

48 Johannes Fried, Karl der Große. Gewalt und Glaube. München 2013, 626f.

sprechen. Dennoch stellt sich die Frage, ob ein geradezu hektisches Funktionalisieren historischen Lernens den Ansprüchen einer historisch-politischen Sinnbildung, wie sie in diesem Beitrag am Beispiel der Verbindung von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik vorgeschlagen wird, ausreicht. Es ließe sich nämlich – vielleicht etwas überspitzt formuliert – einwenden, dass herkömmliche Konzepte historischen Lernens einer Gesellschaft dienen, die auf der oft kritisierten neoliberalen ›Verwertungs-‹ und ›Leistungslogik‹ beruht. Damit in Verbindung steht auch die sogenannte ›empirische Wende‹ in der Geschichtsdidaktik, die historische Lernprozesse durch Messungen zu erfassen versucht. Alles Gelernte soll folglich messbar und direkt verwertbar sein, womit »ein bestimmtes – aus aufgeklärter Perspektive gleichsam eingeschränktes, wenn nicht ›amputiertes‹ – Menschenbild« auf die Lernenden übertragen wird, »ohne bestimmte spezifische, aus ihren Lebenswelten resultierende Bedürfnisse zu berücksichtigen. Dazu gehören insbesondere das Ausleben und der Umgang mit Emotionen sowie das Bedürfnis des individuellen Rückzugs in einen von ›Zweckrationalität‹ befreiten Raum.«⁴⁹ Tatsächlich ist die bürgerlich-demokratische, auf den Ideen der Aufklärung beruhende Gesellschaft nicht allein durch Individualismus, Rationalismus und Funktionalismus geprägt, sondern auch durch kontrollierte Emotionen sowie einem damit verbundenen Müßiggang, der mit dem Rückzug ins Private verbunden ist. Letztlich stehen sich Privates und Öffentlichkeit nicht diametral gegenüber, sondern ergänzen einander.⁵⁰ Diente der Müßiggang zunächst allein der männlichen Regeneration, so hat er sich inzwischen zwar allgemein als erstrebenswert durchgesetzt, ohne aber letztlich den gleichen Wert wie das Postulat der Leistung zu besitzen.

Daher bedeuten die skizzierte Subjektorientierung und Herausbildung des ›selbst-reflexiven Ich‹, den* die Lernenden auch zum ›historischen Müßiggang‹ bzw. zur – zumindest aus der Perspektive der Leistungsgesellschaft – gesellschaftlich funktionslosen Beschäftigung mit (Zeit-)Geschichte anzuregen.⁵¹ »Chill your history base!«, ließe sich als didaktisches Prinzip formulieren, wobei dieses ›Abhängen‹ mit Geschichte bei genauerer Betrachtung in enger Verbindung mit Emanzipation, Autonomie und Partizipation, d.h. dem ›selbstreflexiven Ich‹ steht. Nicht auf direktem Weg, sondern über den Umweg der zweckbefreiten und freudvollen Beschäftigung mit Geschichte, damit

49 Thomas Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer *Kritischen Geschichtsdidaktik*, in: Judith Breitfuß/ders./Isabella Svacina-Schild, *Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/M. 2021, 16–58, hier S. 54.

50 Siehe dazu u.a.: Georg Schmidt, *Wandel durch Vernunft. Deutsche Geschichte im 18. Jahrhundert*. München 2009, 335; Angela Borgstedt, *Das Zeitalter der Aufklärung*. Darmstadt 2004, 57f.; Michael Hofmann, *Aufklärung. Tendenzen – Autoren – Texte*. Stuttgart 1999, 23.

51 Thomas Hellmuth, *National Integration and the Idea of ›Zweckrationalität‹. ›Public History‹ and History Teaching in the second Republic of Austria*, in: Marko Demantowsky (Hrsg.), *Public History and School. International Perspectives*. Berlin/Boston 2018, 152–161, hier 159f.; Thomas Hellmuth, *Public History und Geschichtsunterricht*, in: Marion Großmann u.a. (Hrsg.), *Go Public! Zugänge zur Public History*. Wiesbaden 2022 (im Druck).

in Verbindung etwa auch mit Literatur⁵² und Kunst⁵³ können gesellschaftliche Strukturen und Probleme offengelegt, deren Bedeutung für die eigene Lebenswelt erkannt sowie Kritik entwickelt und zur gesellschaftliche Partizipation angeregt werden.⁵⁴ Es braucht dann keine*n Lehrmeister*in und auch keine*n Moderator*in, die*der dazu anleitet, wie mit der Vergangenheit und der Geschichte ›richtig‹ umgegangen werden soll. Vielmehr erlaubt es das ›selbstreflexive Ich‹, bereits bestehende Konzepte selbstständig zu erweitern und Wissensnetze immer enger zu knüpfen, indem es »aktiv in Interaktion mit der Umwelt tritt« und »entsprechend seinen ›inneren‹ Bedingungen gegenüber den ›äußeren Bedingungen‹ handelnd und dabei lernend agiert«. ⁵⁵ Dabei bildet und erweitert der*die Lernende seine*ihre »kognitive[n] Strukturen«, worunter »ein Gefüge von Begriffen, Operationen und Schemata« zu verstehen ist, »das, im Bewusstsein [...] verankert, [...] für künftige Erkenntnis- und Denkkakte und Handlungen bereit« steht.⁵⁶ Der*die Lernende besitzt somit ein kognitives Instrumentarium, um Erfahrungen sinnvoll zu ordnen und zu strukturieren. Gelingt dies nicht und es entstehen kognitive Dissonanzen, muss die kognitive Struktur erweitert werden.⁵⁷

Ein idealtypisches Szenario aus dem Bereich der Kunst, das mit der Erweiterung des Konzepts Rassismus und somit eng mit (Zeit-)Geschichte verbunden ist, soll dieses auf dem didaktischen Prinzip des Müßiggangs beruhende Lernen illustrieren: Der*die Besucher*in, der*die aus Freude an Malerei eine Kunstausstellung zur Klassischen Moderne besucht, entdeckt ein Gemälde des Schweizer Malers Félix Vallotton mit dem Titel *La Blanche et la Noire* (1913). Darauf ist eine weiße Frau abgebildet, die sich nackt und mit geschlossenen Augen auf einem Bett ausruht und von einer sitzenden schwarzen Frau betrachtet wird. Beide scheinen in einem gleichberechtigten Verhältnis zueinander zu stehen (Abb. 5). Zur Entstehungszeit des Gemäldes war eine solche

52 Zur Literatur als gesellschaftskritisches Medium, als Medium, das – wie etwa die Konkrete Poesie zeigt – auf lustvolle Weise selbst zur Reflexion anregt, siehe u.a.: Sabine Zelger/Stefan Krammer (Hrsg.), *Literatur und Politik im Unterricht*. Schwalbach/Ts. 2015; Ekkehart Krippendorf, *Politische Interpretationen*. Shakespeare, Stendhal, Balzac, Wagner, Hašek, Kafka, Kraus. Frankfurt/M. 1990; Werner Wintersteiner, »Verstehen und Selbstvergewisserung« – Literaturdidaktik und Gesellschaftskritik, in: Daniela A. Frickel/Jan Boelmann (Hrsg.), *Literatur – Lesen – Lernen*. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/M. 2013, 413-430.

53 Für die Kunst als Pendant zur Literatur als »Medium zur Wahrheitsfindung« (Krippendorf, *Politische Interpretationen*, S. 9) siehe z.B. Ines Kleesattel, *Politische Kunst-Kritik. Zwischen Rancière und Adorno*. Wien/Berlin 2016.

54 Hellmuth, *Fröhlicher Eklektizismus* (wie Anm. 49), 40f.

55 Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 15. Aufl. Reinbek/Hamburg 2007, 94.

56 Walter Gagel, *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. 2. Aufl. Opladen 2000, 224. Siehe dazu auch Thomas Bernhard Seiler (Hrsg.), *Kognitive Strukturiertheit. Theorien, Analysen, Befunde*. Stuttgart 1973; Hilke Günther-Arndt, *Historisches Lernen und Wissenserwerb*, in: dies. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, 42-44.

57 Gerd Mietzel, *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 7., korrig. Aufl. Göttingen 2003, 73; Hans Lenk, *Bewusstsein als Schemainterpretation. Ein methodologischer Interpretationsansatz*. Paderborn 2004, 88. Zur kognitiven Dissonanz siehe Leon Festinger, *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern/Stuttgart/Wien 1978.

Darstellung durchaus eine Provokation, zumal schwarze Frauen – insbesondere in der klassizistischen Malerei – bislang vor allem in dienender Rolle dargestellt wurden. Möglicherweise wird vom*von der Besucher*in die Anspielung auf das berühmte Gemälde *Olympia* (1863) von Édouard Manet (Abb. 6), das selbst einen Skandal hervorgerufen hatte, erkannt. Dieser Skandal entzündete sich unter anderem an der Darstellung der abgebildeten Frauenfigur, die deutlich als Manets Modell Victorine Meurand erkennbar war. Nicht die Nacktheit an sich, die in der klassizistischen Malerei geradezu als Motiv erwartet wurde, war der Anstoß heftiger Kritik, sondern die realistische Darstellung der abgebildeten, als Prostituierte interpretierbaren Frau. Letztlich ging es um die Frage, ob denn Wahrheit und Realismus in der Malerei übereinstimmen können bzw. sollen.⁵⁸ Auch wenn bei unserem*unserer Betrachter*in des Gemäldes von Vallotton diese Frage vermutlich kaum präsent ist, findet er*sie dennoch eine Verbindung zwischen den beiden Gemälden: Manet stellt wie selbstverständlich ein schwarzes Dienstmädchen dar, womit er – trotz seiner Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft – den Rassismus des 19. Jahrhunderts nicht hinterfragt. Im Gegensatz zu Manet setzt Vallotton der weißen Nackten eine schwarze Frau gegenüber, die – durch ihre Körperhaltung und das Rauchen einer Zigarette – Selbstbewusstsein ausstrahlt und somit als gleichberechtigt anerkannt wird.⁵⁹

Vallottons Gemälde kann beim*bei der Betrachter*in eine kognitive Dissonanz hervorrufen, zumal Rassismus über Generationen als kollektiver Identitätsbaustein bis in die Gegenwart überliefert wurde.⁶⁰ Die Darstellung zweier gleichberechtigter Frauen, die heute (im Übrigen ebenso wie die mögliche Anspielung Vallottons auf eine lesbische Beziehung) als selbstverständlich wahrgenommen werden sollte, lässt sich in diesem Fall aber nicht in die eigene kognitive Struktur einordnen bzw. assimilieren. Die Folge ist entweder eine Verdrängung des gefühlten Widerspruchs oder Akkommodation, d.h. die Erweiterung der Wahrnehmungsschemata.⁶¹ Der *die Betrachter*in könnte sich aber auch in seiner*ihrer Kritik am Rassismus bestätigt fühlen und sein*ihr bereits vorhandenes Wissen darüber durch die historische Kontextualisierung der Gemälde erweitern.

In beiden Fällen, so lässt sich das angenommene Szenario des historischen Lernens durch Müßiggang weiterführen, ließe sich das individuelle Wissensnetz, das durch konzeptuelles Lernen ständig geknüpft wird, durch einen anderen Anlass noch enger knüpfen. Angeregt durch das Lesen eines Zeitungsartikels, kann etwa die Beschäftigung mit neuen Museumskonzepten, die seit einigen Jahren zum Teil heftig diskutiert werden

58 Henri Zerner, *Le regard des artistes*, in: Alain Corbin (Hrsg.), *Histoire du corps*. Bd. 2: *De la Révolution à la Grande Guerre*. Paris 2005, 85-117, hier 109; Hellmuth, *Frankreich im 19. Jahrhundert* (wie Anm. 12), 189.

59 Klaus Albrecht Schröder (Hrsg.), *Van Gogh, Cézanne, Matisse, Hodler*. Die Sammlung Hahnloser. München 2020.

60 Ibram X. Kendi, *Gebrendmarkt*. Die wahre Geschichte des Rassismus in Amerika. München 2017, 19.

61 Festinger, *Theorie der kognitiven Dissonanz* (wie Anm. 57). Zur ›Assimilation‹ und ›Akkommodation‹ siehe Jean Piaget, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart 1975.



Abb. 5: La Blanche et la Noire, Félix Vallotton (1913), Sammlung Hahnloser-Jaeggli Stiftung, Winterthur, Heritage Images, Fine Art Images, akg-images.

und unter anderem auch die Dominanz ›weißer‹ Kunst kritisieren,⁶² die Aufmerksamkeit auf die afroamerikanische Künstlerin und politischen Aktivistin Faith Ringgold lenken. Diese spielt wie Vallotton mit ihrem Siebdruck *Jo Baker's Birthday* (1993) auf Manets *Olympia* an, indem sie das Motiv allerdings völlig umkehrt. Eine halbnackte schwarze Frau, Josephine Baker, liegt nun lachend auf einem Bett, während im Hintergrund eine weiße Dienerin mit dem Decken eines Esstisches beschäftigt ist (Abb. 7). Freilich steht Josephine Baker nicht zufällig im Mittelpunkt des Kunstwerkes. Als Tänzerin in Revuen hatte sie in den USA erste Erfolge und wurde seit 1925 in Paris mit dem Solostück *Mädchen mit dem Bananenröckchen* berühmt. In diesem Solostück, in dem sie halbnackt tanzte, finden sich weniger sexuelle Anspielungen als vielmehr Versuche, Sexismus und rassistische Vorurteile mit Hilfe von Humor zu entlarven. Baker, die 1931 die französi-

62 Stefan Heidenreich/Magnus Resch, Schluss mit der Exklusivität!, in: Die Zeit 45, 30.10.2019; Christian Kaspar Schwarm, Kunst für alle? Ja, aber so nicht!, in: Die Zeit 46, 7.11.2019; Michael Wurmitzer, Geht's Picasso an den Kragen? Mit Spatzen auf Kanonen schießen, in: Der Standard, 22.11.2019, <https://www.derstandard.at/story/2000111354692/gehts-picasso-an-den-kragen-mit-spatzen-auf-den-kanon> (letzter Zugriff: 3.8.2022).



Abb. 6: Olympia, Édouard Manet (1863), Öl auf Leinwand, Paris, Musée d'Orsay, akq-images.

sche Staatsbürgerschaft annahm, schloss sich im Zweiten Weltkrieg der französischen Resistance an und engagierte sich gegen Rassismus, unterstützte dabei die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung und gründete eine ›Regenbogenfamilie‹, indem sie zwölf Waisenkinder aus unterschiedlichen Ländern adoptierte.⁶³ Erst kürzlich wurde sie – im Übrigen als erste schwarze Frau – von der Französischen Republik für ihren Einsatz gegen Rassismus und Demokratie durch die Überführung ihrer sterblichen Überreste in den Panthéon, die nationale Ruhmeshalle Frankreichs, geehrt.

Die einem ›historischen Müßiggang‹ entspringende Auseinandersetzung mit den drei Kunstwerken ermöglicht es dem*der Ausstellungsbesucher*in, auf der Objekt-ebene einen Bogen von der Kritik an traditionellen rassistischen Vorurteilen, die sich seit dem 18. Jahrhundert infolge eines Widerspruchs der Aufklärung herausgebildet haben,⁶⁴ bis hin zur gegenwärtigen und zum Teil heftig diskutierten identitätspoliti-

63 Matthias Waechter, Geschichte Frankreichs im 20. Jahrhundert. München 2019, 190.

64 Der von Aufklärung postulierte Rationalismus, der den modernen Wissenschaften zugrunde liegt, strebte danach, die Stellung des Menschen in der Natur zu bestimmen. Mensch und Tier wurden beobachtet, verglichen und letztlich durch Messungen kategorisiert. Dabei lieferte unter anderem die Altertumskunde, die sich seit Ende des 18. Jahrhunderts etablierte, die ›Messlatte‹, zumal die antike Ästhetik als Idee der Vollkommenheit interpretiert wurde (George L. Mosse, Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt/M. 1990, 29). Zudem bemächtigte sich der Rassismus des bürgerlich-aufgeklärten Gesellschaftsmodells, das den Staat als ›Gärtner‹ und die Gesellschaft als idealen Garten verstand, in dem jeden Pflänzchen sorgfältig herangezogen werden sollte. Die Aufzucht von Pflanzen legte letztlich auch Beseitigung von ›Schädlingen‹ nahe (Zygmunt Baumann, Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg 1992, 35f.).



Abb. 7: Jo Baker's Birthday, Faith Ringgold (1993), Acryl auf Leinwand mit gefärbtem und bedrucktem Stoff, Saint Louis Art Museum, Museum Minority Artists Purchase Fund, the Honorable Carol E. Jackson, Casually Off-Grain Quilters of Chesterfield, Mr. and Mrs. Steven M. Cousins, Mr. and Mrs. Lester A. Crancer Jr., Mr. and Mrs. Solon Gershman, Mr. Sidney Goldstein in memory of Chip Goldstein, The Links, Inc., Gateway Chapter, the Honorable and Mrs. Charles A. Shaw, Donald M. Suggs, the Thimble & Thread Quilt Guild, and funds given in honor of Cuesta Benberry 10:1994. © 2022 Faith Ringgold / Artists Rights Society (ARS), New York.

schen Rassismuskritik zu spannen. Diese versucht, gemeinsame Interessen innerhalb der diskriminierten Gruppe bewusst zu machen, das Selbstbewusstsein der Diskriminierten zu stärken sowie die Aufmerksamkeit in der Mehrheitsgesellschaft auf Diskriminierung und Ungleichheit zu lenken. Letzteres wird unter anderem auch durch die Betonung von Unterschieden erzielt, etwa wenn im Sinne eines sprachlichen Aktio-

nismus ›weiß‹ kursiv und ›Schwarz‹ groß geschrieben wird.⁶⁵ Die identitätspolitische Rassismuskritik lässt sich bereits bei der Darstellung – hier wird bewusst die Großschreibung verwendet – Schwarzen Selbstbewusstseins bei Vallotton und Ringgold festmachen. Die Umkehrung der Hierarchie zwischen Schwarz und Weiß bei Ringgold kann aber auch dazu anregen, einen von den Kritiker*innen der identitätspolitischen Rassismuskritik konstatierten Bruch mit der universalistischen Tradition der Aufklärung zu diskutieren. Beides, sowohl die Bewusstmachung von Unterschieden durch die identitätspolitische Rassismuskritik als auch die Reflexion über den Gleichheitsanspruch der Aufklärung, leitet über auf die Subjektebene, die eine Verbindung der Kunstwerke mit eigenen Erfahrungen und der eigenen Lebenswelt ermöglicht. Letztlich wird auf diese Weise das Konzept ›Rassismus‹ erweitert und differenziert, indem das rassistische Erbe, damit auch struktureller Rassismus bewusst gemacht und selbstständig, durch ›historischen Müßiggang‹, dekonstruiert wird.

Resümee

Wenn wir Zeitgeschichte als »Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung«⁶⁶ definieren, scheint sich geradezu zwangsmäßig eine Verbindung zur Geschichtsdidaktik, deren Klientel ja die »Mitlebenden« sind, zu ergeben.⁶⁷ Im vorliegenden Aufsatz wurde daher versucht, diese Verbindung näher zu definieren und auf eine adäquate theoretisch-methodische Basis zu stellen. Demnach beschäftigen sich sowohl Zeitgeschichte als auch Geschichtsdidaktik mit Geschichte als Konstruktion und reflektieren über historische Erkenntnisprozesse, wobei die Geschichtsdidaktik die Lebenswelt der Adressat*innen von Zeitgeschichte, die historisch Lernenden, miteinbezieht. In der Folge beschäftigen sich beide, Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, auf zum Teil verschiedenen Ebenen auch mit der Dekonstruktion von Geschichte bzw. historischen Erzählungen: Beide interessieren sich für die Instrumentalisierung von Vergangenheit und Geschichte, die Geschichtspolitik, damit im Zusammenhang für die Konstruktion von kollektiv verfügbaren ›Identitätsbausteinen‹ und – wie etwa der Aufschwung der Oral History gezeigt hat – für die historischen Subjekte. Für die

65 Sina Aping, Wie können WIR eine (macht-)kritische und selbstreflektierende Auseinandersetzung über Rassismus ermöglichen, in: Informationen zur Politischen Bildung 49, 2021, 10-18; Georg Auernheimer, Identität und Identitätspolitik, Köln 2020; Aladin El-Mafaalani, Alle an einem Tisch. Identitätspolitik und die paradoxen Verhältnisse zwischen Teilhabe und Diskriminierung – Essay, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 9/11, 2019, 41-45; Thomas Meyer, Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt/Main 2002.

66 Rothfels, Zeitgeschichte als Aufgabe (wie Anm. 8), 2.

67 Furrer, Grundfragen und Themen (wie Anm. 46), 29.

Geschichtsdidaktik spielt aber noch zusätzlich die subjektive Ebene der historisch Lernenden eine besondere Rolle, indem sie die Bedeutung von Geschichte und Vergangenheit für die ›individuelle Identitätsbildung‹⁶⁸ berücksichtigt. Sie vermittelt nicht nur die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung, sondern fragt vielmehr nach deren Funktion in der Lebenswelt der Lernenden und somit nach ihrer Bedeutung bei der individuellen Sinnsuche. Es geht somit zusätzlich um die Frage, wie das lernende Subjekt mit Hilfe von Geschichte seine Existenz besser meistern und in der Folge auch an der Gestaltung seiner Lebenswelt mitwirken kann.

Um nun das primäre Ziel von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, nämlich die »wissenschaftliche Aufklärung«⁶⁹ der Gesellschaft sowie die Bewältigung und Gestaltung der jeweiligen Lebenswelt, zu erreichen, bedarf es eines adäquaten theoretisch-methodischen Zugangs zur Praxis des zeitgeschichtlichen Lernens. Dazu wurde in diesem Beitrag ein theoretisches Modell entwickelt, das Objekt- und Subjektebene in ein gleichsam dialektisches Verhältnis zueinander setzt und – mit Hilfe der Handlungsorientierung und des konzeptuellen Lernens – die Herausbildung eines ›selbst-reflexiven Ich‹ ermöglichen soll. Indem sich dieses ›selbstreflexive Ich‹ aus den ›Fesseln‹ der Sozialisation zumindest partiell befreit, somit individuelle Autonomie und Kritikfähigkeit erlangt und dadurch auch zur gesellschaftlichen bzw. politischen Partizipation befähigt wird, verfügt es über die grundlegenden Dispositionen, um nicht nur durch Anleitung, sondern vor allem selbstständig historisch zu lernen. In diesem Zusammenhang wurde das didaktische Prinzip des ›Lernens durch Müßiggang‹ formuliert, das die direkte und geradezu hektische gesellschaftliche Funktionalisierung des historischen Lernens mit einem – zumindest im ersten Schritt – zweckfreien ›Chillen‹ mit Geschichte ergänzt. Dabei wird auf Basis der Lernpsychologie davon ausgegangen, dass das ›selbstreflexive Ich‹ mit seiner Umwelt lernend agiert, auf diese Weise seine Wissensnetze immer enger knüpft und seine kognitive Struktur erweitert.

Das beschriebene Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik lässt letztlich zwei – durchaus provokante und wohl auch weiterhin umstrittene – Schlussfolgerungen zu: Erstens überschneiden sich Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik

68 Hier wird absichtlich der Pleonasmus ›individuelle Identität‹ verwendet, zumal in der Geschichtswissenschaft und auch in den Kulturwissenschaften immer wieder von ›kollektiver Identität‹ die Rede ist, die es allerdings streng genommen nicht gibt. Identitätsbildung ist ein subjektiver Prozess, in dem kollektiv verfügbare ›Identitätsbausteine‹ oder ›Identifikatoren‹ verarbeitet werden. Siehe dazu die Definition von Identität bei: *Erik H. Erikson*, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/M. 1973; *Heiner Keupp* u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2006; *Carl Friedrich Graumann*, On Multiple Identities, in: *International Social Science Journal* 36/96, 1983, 309-321; *Thomas Hellmuth*, Regionale Identität(en): Von der Möglichkeit eines unmöglichen Begriffs, in: *Christian Dirninger/Thomas Hellmuth/Anton Thuschwaldner* (Hrsg.), *Salzkammergut schauen. Ein Blick ins Ungewisse*, Wien/Köln/Weimar 2015, 7-18.

69 *Christoph Kleßmann*, Zeitgeschichte als wissenschaftliche Aufklärung, in: *Martin Sabrow/Ralph Jessen/Klaus Große Kracht* (Hrsg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen nach 1945*. München 2003, 240-262, hier 250.

in ihren Zielen und ergänzen sich in ihrem Umgang mit dem Konstrukt Geschichte, weshalb sie gleichsam als zwei Seiten einer Medaille zu betrachten sind. Auch wenn unter Geschichtsdidaktiker*innen durchaus darüber diskutiert wird, ob die Geschichtsdidaktik – ähnlich wie die Politische Bildung⁷⁰ – nicht eine eigene wissenschaftliche Disziplin darstellt,⁷¹ präsentieren sich Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik als zwei eng aufeinander bezogene Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft. Zweitens sind der*die Zeithistoriker*in und der*die Geschichtsdidaktiker*in, die sich nicht allein mit der Konstruktion, sondern vor allem auch mit der Dekonstruktion von Geschichte sowohl auf der Objekt- als auch Subjektebene beschäftigen und sich dabei gegenseitig ergänzen können, durch ihre Eingebundenheit in die »Epoche der Mitlebenden« keineswegs neutral und daher zu gesellschaftlicher Kritik angehalten, wenn nicht gar als mündige Bürger*innen dazu verpflichtet. Sie können nicht allein im »stillen Kämmerchen« oder im »wissenschaftlichen Elfenbeinturm« verharren, sondern müssen sich öffentlich äußern und damit letztlich gesellschaftlich – und damit auch politisch – partizipieren.

Autor

Thomas Hellmuth

Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorien und Methoden der Geschichts- und Politikdidaktik (v.a. Subjektorientierung), Kritische Geschichtsdidaktik, historisch-politische Bildung, Geschichte der Bildung, Kulturgeschichte (insbesondere Frankreichs seit dem 19. Jahrhundert) sowie Regional- und Lokalgeschichte.

thomas.hellmuth@univie.ac.at

70 Sander, Politik entdecken (wie Anm. 18), 28-37, 84; Thomas Hellmuth/Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar 2010, 60-62.

71 Siehe dazu u.a.: Thomas Sandkühler, Zum Stand von Disziplin und Verband, in: ders. u.a. (Hrsg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018, 11-30, hier 29; Christian Heuer, Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis »der« Geschichtsdidaktik, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 32/2, 2021, 35-55; Béatrice Ziegler/Martin Nitsche, Die Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz – eine eigenständige Community?, in: ebd., 56-79; Nadine Fink/Sylvain Doussot, Die Geschichtsdidaktik im frankophonen Raum: Entwicklungen und Emanzipation einer wissenschaftlichen Disziplin, in: ebd., 80-102; Wolfgang Hasberg, Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, in: Tobias Arand/Manfred Seidenfuß (Hrsg.), Neue Wege, neue Themen, neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen 2014, 15-62, hier 48.

»Anregung zum Müßiggang«

Historisches Lernen in Zeiten von Katechismus-Debatte,
Globalisierung und Anthropozän¹

Lernen durch Müßiggang

Eine »Anregung zum Müßiggang« liefert Thomas Hellmuth in seinem Beitrag und meint damit keineswegs eine unterrichtspraktische Rückkehr in die Ära der Dandys, Flaneure und Freigeister. Stattdessen will der Wiener Geschichtsdidaktiker mit seiner Praxis eines »Lernens durch Müßiggang« die gesellschaftliche Funktionalisierung und Zweckrationalisierung historischen Lernens überkommen und eine subjektorientierte und selbstreflexive Beschäftigung mit »(Zeit-)Geschichte« initiieren. Müßiggang wird bei Hellmuth also zum didaktischen Prinzip erhoben und als Prozess von Emanzipation, Autonomie und Partizipation verstanden – als freudvolle Beschäftigung mit lebensweltlichen Strukturen und Problemen, die weder Lehrmeister*innen noch Moderator*innen braucht, die die Bildung und Erweiterung kognitiver Strukturen fördert und die Denken, Handeln und Erkenntnis im Prozess des historischen Lernens ordnet. In einem früheren Aufsatz hat Hellmuth diesen Ansatz als »interest in history beyond functional thinking« und »teaching for idleness«² beschrieben. Müßiggang, so Hellmuth, erzeuge Wissen, das für eine meritokratische Gesellschaft kaum von Bedeutung wäre, weil es scheinbar funktionslos sei. Tatsächlich könne Müßiggang aber zu einer innovativen Praxis des historischen Lernens führen: »Then, history teaching has to enable self-discovery and self-reflection, as well as satisfaction with one's own existence«.³

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p32>.

2 *Thomas Hellmuth*, National Integration and the Idea of »Zweckrationalität«. »Public History« and History Teaching in the second Republic of Austria, in: Marko Demantowsky (Hrsg.), *Public History and School. International Perspectives*. Berlin/Boston 2018, 152–161, hier 159.

3 Ebd.

>> 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.

Mit dieser Überzeugung steht Hellmuth in einer Reihe von Historiker*innen, die unlängst die Figuren der Muße und des Müßiggangs neu bewertet haben.⁴ Nicht zuletzt der Freiburger »SFB 1015: Muße – Gesellschaftliche Ressource – Kritisches Potenzial« hat mit seinen Forschungen einen wesentlichen Beitrag geleistet und den transgressiven Charakter von Muße und Müßiggang herausgearbeitet: »Muße«, so heißt es im Forschungsprofil des SFB, »überschreitet auf spannungsreiche Art und Weise Gegensätze wie Arbeit und Freizeit, Beschleunigung und Entschleunigung, Tätigkeit und Untätigkeit«.⁵ Muße-bedingte Freiheitserfahrungen blieben deshalb, und diese Überlegungen könnten in die Geschichtsdidaktik durchaus Eingang finden, »nicht isoliert und auf die Zeiten der Muße beschränkt, sondern können auf den Alltag zurückwirken – durch die Eröffnung eines Raums zur kritischen Reflexion, durch die Einübung neuer Erfahrungsweisen oder schon allein durch die Inkongruenz der begrenzten Autonomieerfahrung in Muße mit den häufig den Alltag prägenden Erfahrungsweisen der Zweckbestimmtheit«.⁶

Hellmuths Überlegungen zielen darauf ab, über das »Lernen durch Müßiggang«, das freilich von einem Lernen mit Muße zu unterscheiden ist,⁷ die Disziplinen der Zeitgeschichtsforschung und der Geschichtsdidaktik, die er in Referenz zu Bernd Schönemann und dessen Text über das Verhältnis von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als »zwei Seiten einer Medaille« betrachtet, im Kontext des historischen Lernens zusammenzudenken.⁸ Dabei identifiziert Hellmuth drei Schnittflächen von Zeitgeschichtsforschung und Geschichtsdidaktik, konkret die Bereiche der Identitätsbildung, Reflexion und Dekonstruktion. Deren Operationalisierung soll zu einem subjektorien-

-
- 4 Es sei an dieser Stelle vor allem auf die Publikationen des Freiburger SFB 1015 verwiesen: *Monika Fludernik/Thomas Jürgasch* (Hrsg.), *Semantiken der Muße aus interdisziplinären Perspektiven*. Tübingen 2021; *Franziska C. Eickhoff* (Hrsg.), *Mußeräume der Antike und der frühen Neuzeit*. Tübingen 2021; *Inga Wilke/Gregor Dobler/Markus Tauschek/Michael Vollstädt* (Hrsg.), *Produktive Unproduktivität. Zum Verhältnis von Arbeit und Muße*. Tübingen 2021; *Tobias Keiling/Robert Krause/Heidi Liedke* (Hrsg.): *Muße und Moderne*. Tübingen 2018; *Gregor Dobler/Peter Philipp Riedl* (Hrsg.), *Muße und Gesellschaft*. Tübingen 2017.
- 5 Albert-Ludwigs-Universität Freiburg SFB 1015 Muße (Hrsg.): Forschungsprofil, <https://www.sfb1015.uni-freiburg.de/de/forschungsprofil-1> (letzter Zugriff: 3.8.2022).
- 6 Ebd.
- 7 *Robert Krause*, *Muße und Müßiggang im Zeitalter der Arbeit. Zu einer Problemkonstellation der deutschen und französischen Literatur, Kultur und Gesellschaft im ›langen‹ 19. Jahrhundert*. Berlin/Heidelberg 2021, sowie *ders.*, *Müßiggang*, in: *Muße: Ein Magazin* 1/2, 2015, 43–45, <https://doi.org/10.6094/musse-magazin/2.2015.47>, und *Tobias Keiling*, *Muße*: Glossar, in: *Muße: Ein Magazin* 1/1, 2015, 44–46, <https://doi.org/10.6094/musse-magazin/1.2015.48>.
- 8 *Bernd Schönemann*, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*, in: *Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelmann* (Hrsg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim 2000, 26–58, hier 44: »Wenn wir Ihr [Berger/Luckmanns] Verständnis der gesellschaftlichen Konstruktion von *Wirklichkeit* auf die gesellschaftliche Konstruktion der *Vergangenheit* übertragen, dann lassen sich Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als zwei Seiten einer Medaille begreifen – auf der einen Seite Geschichtsbewusstsein als *individuelles* Konstrukt, das sich in Internalisierungs- und Sozialisierungsprozessen aufbaut, auf der anderen Seite Geschichtskultur als *kollektives* Konstrukt, das auf dem entgegengesetzten Wege der Externalisierung entsteht und uns in Objektivierungen mit dem Anspruch auf Akzeptanz gegenübertritt.«

tierten zeitgeschichtlichen Lernen führen, aber auch eine unmittelbare Anregung zur politischen Partizipation bieten. Hellmuth verknüpft in seiner Anregung zum Müßiggang also die Prinzipien des historischen Lernens mit denen der politischen Bildung: Schließlich müsse »Bildung«, so schrieb Hellmuth bereits im Jahr 2015, »den Menschen dazu befähigen, selbst zu entscheiden, zu gestalten und sich gegen Manipulation zu wehren«⁹ – und forderte darüber hinaus, Bildung müsse »die eigene Sozialisation bewusst und hinterfragbar machen« und die und den Lerner*in, ganz im Sinne eines Lernens durch Müßiggangs, »nicht zu Gehorsam und zur unhinterfragten Anpassung drillen, sondern ihr und ihm die Werkzeuge und das Wissen vermitteln, die Gesellschaft aus eigener Kraft konstruktiv und in sozialer Verantwortung zu verändern«.¹⁰

Themen- und Konfliktfelder des Müßiggangs

So aktuell wie Hellmuths Überlegungen daherkommen, so immens erscheinen die Herausforderungen, der sich eine solche historisch-politische Bildung künftig stellen muss. Hinsichtlich dieser Herausforderungen seien an dieser Stelle drei Themen- und Konfliktfelder skizziert: Die aktuellen Diskussionen der Zeitgeschichtsforschung um den Kolonialismus, den NS-Imperialismus und den Holocaust, im Feuilleton auch als »Katechismus-Debatte« bekannt, damit eng verknüpft die Fragen nach dem Weg der Zeitgeschichtsforschung im globalen Zeitalter sowie die Positionierung von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik gegenüber dem Anthropozän.

Festzuhalten ist zunächst, dass sich Zeitgeschichtsforschung und Geschichtsdidaktik gegenwärtig mit einer Debatte um die deutsche Erinnerungskultur konfrontiert sehen: Basierend auf den Studien von Akteur*innen wie dem Leiter der »Forschungsstelle Hamburgs (post-)koloniales Erbe / Hamburg und die frühe Globalisierung«, Jürgen Zimmerer, ringen Historiker*innen derzeit um eine Neubewertung des Verhältnisses von Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus.¹¹ Im Kern geht es um die Frage, inwiefern zwischen Kolonialismus sowie Nationalismus und Holocaust eine strukturelle Ähnlichkeit bzw. Kontinuität bestanden, ja ob »der Kolonialismus (allgemein der europäische,

9 Thomas Hellmuth, About Competences, or – instead – how about Education?, in: Public History Weekly 3/27, 2015, <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2015-4536>.

10 Ebd.

11 Frank Bajohr/Rachel O'Sullivan, Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus. Forschung im Schatten einer polemischen Debatte. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 70/1, 2022, 191-202, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2022-0008>. Insbesondere die Aufsatzsammlung von Windhuk nach Auschwitz löste umfassende Diskussionen aus: Jürgen Zimmerer, Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Berlin/Münster 2011.

speziell der deutsche) eine Art Vorläufer von Nationalsozialismus und Holocaust«¹² dargestellt habe. Befeuert wurde die Debatte zuletzt im Jahr 2021, als der Historiker Dirk Moses in einem Beitrag für die Geschichte der Gegenwart mit Blick auf die Erinnerung an den Holocaust von einem »Katechismus der Deutschen« sprach und aus Sicht seiner Widersacher_innen die Einzigartigkeit des Holocaust infrage stellte.¹³ Besonders brisant erscheint die Debatte also, und dies haben Frank Bajohr und Rachel O'Sullivan jüngst hervorgehoben, »wegen der Frage nach der Singularität des Holocaust, die der einen Seite als unanzweifelbar gilt, der anderen aber diskutabel erscheint«.¹⁴

Folgt man diesen Ausführungen, dann steht der »Müßiggang« als didaktisches Prinzip nunmehr vor der Herausforderung, subjektorientiertes zeitgeschichtliches Lernen mit den Ansätzen der postkolonialen Zeitgeschichts- und Holocaustforschung in Einklang zu bringen oder diese zumindest in grundsätzliche didaktische Überlegungen einzubeziehen. Zu prüfen wäre, ob sich Konzepte wie jenes der multidirektionalen Erinnerung von Michael Rothberg in Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis als tragfähig erweisen könnten.¹⁵ Auszuschließen ist dies keineswegs. Schließlich, so bemerkt Katharina Stengel, liegen Rothbergs Thesen, mit denen er, in Übereinstimmung mit Zimmerer und Moses, »für die Möglichkeit einer »multidirektionalen Erinnerung« an die Geschichte des Holocaust, der Kolonialverbrechen, des transatlantischen Sklavenhandels und anderer Genozid-ähnlicher Massenverbrechen« plädiert, vor allem Materialien aus Film und Literatur zugrunde.¹⁶ Das heißt, Rothberg stützt seine Thesen auf eben jene Materialien, die nach Hellmuth eine Anregung zum Müßiggang leisten können, sprich eine freudvolle Beschäftigung mit Geschichte erlauben und auf lustvolle Weise zur gesellschaftskritischen Reflexion anregen.

Rothbergs Konzept der »multidirektionalen Erinnerung« ist eingebettet in eine transnationale Diskussion um Erinnerungskulturen, die für das globale Zeitalter typisch sind und einen auf Deutschland beschränkten Blick nicht mehr zulassen. Pointiert kommentierte der Berliner Historiker Sebastian Conrad: »Die deutsche Vergangenheit wird längst nicht mehr nur in Deutschland verhandelt [...] Eine rein nationale Erinne-

12 Steffen Klävers, *Decolonizing Auschwitz. Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*, Bonn 2021, 40.

13 A. Dirk Moses, *Der Katechismus der Deutschen*, in: *Geschichte der Gegenwart*, 23.5.2021, <https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

14 *Bajohr/O'Sullivan*, *Holocaust* (wie Anm. 11), 191.

15 *Michael Rothberg*, *Multidirektionale Erinnerung: Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonialisierung*, Bonn 2021; Erstausgabe: *Michael Rothberg*, *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford, CA, 2009.

16 *Katharina Stengel*, Rezension zu: Rothberg, Michael: *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Berlin 2021. ISBN 978-3-86331-558-0, in: *H-Soz-Kult*, 11.5.2021, <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-95854> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

«... ist so kaum mehr denkbar».¹⁷ Auch die Herausgeber*innen der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte nahmen sich kürzlich der Herausforderung an und begannen im Jahr 2020 mit der Veröffentlichung einer Serie von Beiträgen, deren Ausführungen die »unbestrittene Bedeutung« der Globalisierung für die (internationale) Zeitgeschichtsforschung herausarbeitete.¹⁸ Während die zeithistorische Globalgeschichtsforschung mittlerweile fest etabliert ist, deutete Andreas Wirsching in seinem Editorial die Gründe an, die der langjährigen Zurückhaltung der Zeitgeschichte, sich mit der Globalisierung methodisch-konzeptionell zu befassen, zugrunde liegen. Wirsching fragte vor allem, »wieweit der Quellenbegriff der Globalisierung auch als analytischer Begriff der Zeitgeschichtsforschung brauchbar ist, welche Bedeutungen und normativen Überschüsse er transportiert und wie er für empirisch zu bearbeitende Einzelthemen ertragreich, abgrenzbar und operationalisierbar sein könnte«.¹⁹

Besonders herausfordernd erscheint der Globalisierungsbegriff für Geschichtsdidaktik und Zeitgeschichte aufgrund seiner temporalen Ambiguität. Einerseits ständen, konstatiert beispielsweise Olaf Bach, globale Sphären stets ort- und nationsgebundenen Temporalitäten gegenüber, wie unter anderem der Fall des Nationalstaates eindrücklich versinnbildliche. Trotz seiner Verflechtung mit den temporalen Effekten des Globalen würde der Nationalstaat zu jeder Zeit auf jene Vergangenenheiten verweisen, so Bach, »in der die Nation jeweils wurzelt und die etwa durch Gründungsmythen und die Nationalgeschichte repräsentiert wird«.²⁰ Andererseits verweise der Globalisierungsbegriff sogar, argumentiert Bach weiter, auf eine spezifische Ungeschichtlichkeit, die sich aus der Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ergebe. Die Zukunft sei nicht mehr offen, sondern bestehe »in der Erwartung eines Nachvoll-

17 Sebastian Conrad, Erinnerung im globalen Zeitalter: Warum die Vergangenheitsdebatte gerade explodiert, in: Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 75/867, 2021, 5–17, hier 16. In einem weiteren Beitrag in der Novemberausgabe des *Merkur* stellte die Frage nach der Brisanz gegenwärtiger Vergangenheitsdebatten. Er konstatierte in diesem Kontext, dass über Vergangenheits- und Erinnerungsdebatten vor allem ausgehandelt werde, »wie Gesellschaften in Zukunft zusammenleben möchten«. Sebastian Conrad, Warum die Vergangenheitsdebatte immer noch explodiert, in: Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 75/870, 2021, 75–81, hier 81.

18 Andreas Wirsching, Editorial: Vier Beiträge zur Debatte um die Globalisierung, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 68/1, 2020, 127, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0005>. Weitere Beiträge der Serie: Olaf Bach, Ein Ende der Geschichte? Entstehung, Strukturveränderungen und die Temporalität der Globalisierungssemantik seit dem Zweiten Weltkrieg, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68/1, 2020, 128–154, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0006>, Jan Eckel, Politik der Globalisierung: Clinton, Blair, Schröder und die Neuerfindung der Welt in den 1990er und 2000er Jahren, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68/3, 2020, 451–480, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0027>, Wolfgang Knöbl, After Modernization: Der Globalisierungsbegriff als Platzhalter und Rettungsanker der Sozialwissenschaften, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68/2, 2020, 297–318, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0018>, Andreas Wirsching, »Kaiser ohne Kleider«? Der Nationalstaat und die Globalisierung, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68/4, 2020, 659–685, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0042>.

19 Ebd.

20 Bach, Ein Ende der Geschichte? (Anm. 18), 152.

zugs einer noch nicht vollendeten, aber in ihren Grundprinzipien evidenten Entwicklung«. ²¹ Zugespitzt formuliert, stellt sich, folgt man Bach, für Geschichtsdidaktik und Zeitgeschichte gar die Frage nach einem Ende der Geschichte. Mit dieser Frage müsste sich auch ein »Lernen durch Müßiggang« befassen und könnte an diesem Punkt von einem differenzierten Blick und einer reflexiven Betrachtung, wie Hellmuth es fordert, zweifelsohne profitieren. Einen Ansatz böte dabei, von Hellmuth übrigens selbst ins Spiel gebracht, ein Neuverständnis des Heimatbegriffes, der Wandel als notwendigen Bestandteil jedweder Temporalitäten beinhalten und im Rahmen moderner Globalisierungs- und Glokalisierungsprozesse dynamisch konzipiert werden müsste. ²²

Zu guter Letzt gilt es in Zeiten des Anthropozäns und des globalen menschengemachten Klimawandels, die Rolle des Menschen in der Zeitgeschichtsforschung und Geschichtsdidaktik zu überdenken. ²³ Aktuell bilden der Mensch, menschliche Gesellschaften und deren Entwicklung insbesondere in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht weiterhin den Schwerpunkt. Im Zentrum stehen grundlegende Fragen und Probleme menschlichen Zusammenlebens, die sich in Kontinuitäten und Wandel, in Herrschaft und Macht sowie in Konflikten und Konfliktlösungen fassen lassen. ²⁴ Zentraler Akteur der Erzählungen und Deutungen ist, grob gesprochen, also der Mensch. Gesellschaftliche Verantwortlichkeiten, sofern sie in den Lehrplänen eine Rolle spielen, bleiben damit häufig auf den Menschen begrenzt. Nicht allein im Thüringer Lehrplan für das Fach Geschichte sind daher Leitsätze wie die folgenden zu finden: »Im Unterrichtsfach Geschichte wird das Handeln von Menschen in der Zeit untersucht und analysiert« ²⁵ – mit dem Ziel, den Schüler*innen »ein verantwortungsvolles Handeln in Gegenwart und Zukunft« zu ermöglichen. ²⁶

Wollen Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik einem didaktischen Prinzip des Müßiggangs gemäß verantwortungsvollen Handelns initiieren (und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen), greift die Fokussierung auf den Menschen jedoch zu

21 Ebd., S. 153.

22 Thomas Hellmuth, Trachten heute – mehr als ein modischer Spleen?, in: Public History Weekly 2/2, 2014, <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1192>.

23 Der Begriff des Anthropozäns gebietet, so der Atmosphärenchemiker Paul J. Crutzen, die gegenwärtige geologische Epoche als eine Epoche zu verstehen, in welcher der Mensch – im Sinne einer »Geology of Mankind«, das heißt mit kultur- und naturgestaltender geologischer Kraft, – die Erde formt und verändert. Paul J. Crutzen, »Geology of mankind«, in: Nature 415, 2002, 23, sowie Paul J. Crutzen/Eugene F. Stoermer, The Anthropocene, in: Global Change Newsletter 41, 2000, 17–18, hier 17: »Considering these and many other major and still growing impacts of human activities on earth and atmosphere, and at all, including global, scales, it seems to us more than appropriate to emphasize the central role of mankind in geology and ecology by proposing to use the term ›anthropocene‹ for the current geological epoch.«

24 Bspw. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Geschichte, 2021, 6.

25 Ebd. S. 5. Der Thüringer Lehrplan für das Fach Geschichte, dies sei angemerkt, beginnt mit diesem Leitsatz.

26 Ebd. S. 7.

kurz. Denn gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, verlangt, wie die neuesten Forschungen zeigen, das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Mensch und Natur zu erkennen, zu historisieren und darüber hinaus den Menschen als einen »Teil von Netzwerken verteilter Handlungsträger« zu verstehen.²⁷

Grundsätzlich verlangen die Diskussionen und Debatten um das Anthropozän und dessen gesellschaftliche Implikationen eine Positionierung darüber, wie wir die Geschichte der anthropozänen Erderwärmung lehren und lernen. Eine künftige Praxis des historischen Lernens durch Müßiggang könnte hier eine Perspektive bieten, sollte aber bedenken, dass die Dynamiken und Transformationen, die mit dem Anthropozän verflochten sind, eben auch gesellschaftlicher Natur und zugleich Grundlage gesellschaftlicher Diskussionen sind.²⁸ Eine solche Praxis des historischen Lernens (und Lehrens) im Anthropozän würde eine Geschichtsdidaktik herausfordern, die sich als Wissenschaft begreift, die gesellschaftliche Verantwortung übernehmen will. Konkret könnte die Ausbildung einer »Anthropocene Literacy« ins Zentrum rücken.²⁹ Diese »Anthropocene Literacy« müsste die Konfigurationen von Zeiten, Räumen, Akteur*innen, Materien und Wissen kritisch fassen und sowohl die Praktiken des Anthropozäns als auch deren Wandel zum Gegenstand von Forschung und Lehre machen. Die Zentrierung des Menschen könnte so aufgeweicht und ein »verantwortungsvolles Handeln« jenseits anthropozentrischer Überlegungen initiiert werden.

Zukünfte des Müßiggangs

Berücksichtigt man die gegenwärtigen Themen- und Konfliktfelder von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, die hier freilich nur unzureichend angedeutet werden konnten, so sieht sich ein »Lernen durch Müßiggang« erheblichen Herausforderungen gegenüber. Allerdings bietet ein solcher Ansatz des historischen Lernens – abseits der heute üblichen Funktionalisierungs- und Zweckrationalisierungsrhetoriken und durchaus als Antwort auf die empirische Wende in den Bildungswissenschaften – innovative Perspektiven für ein künftiges Vorgehen in Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Thomas Hellmuths Prämisse, selbstreflexive und subjektorientierte Prozesse in

27 Gabriele Dürberg, Das Anthropozän erzählen. Fünf Narrative, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 68/21–23, 2018, 11–17, hier 16.

28 Franz Mauelshagen, »Anthropozän«. Plädoyer für eine Klimageschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 9/1, 2012, 131–137, hier 137.

29 Siehe hierzu Jens Kersten, Das Anthropozän-Konzept: Kontrakt, Komposition, Konflikt. Baden-Baden 2014, 19. Kersten spricht von »anthropozäner Reflexivität«, der Begriff der »Anthropocene Literacy« erscheint hier aber schlüssiger, berücksichtigt man aktuellen Tendenzen der Geschichtsdidaktik.

den Vordergrund des historischen Lernens zu rücken, scheint geradezu prädestiniert, um Emanzipation, Autonomie, Kritikfähigkeit und Partizipation bei Lernenden (und Lehrenden) anzuregen. Mitgestaltung und Selbstverwirklichung im Sinne sozialer Verantwortung wie auch demokratischer Widerstand würden so zu zentralen Aspekten von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik.³⁰ In der Folge könnte, führt man Hellmuths Überlegungen fort, historisches Lernen maßgeblich zur Demokratiebildung in der Gegenwart beitragen und wäre in Zukunft als wesentlicher Bestandteil einer historisch-politischen Sinnbildung unabdingbar.³¹

Autor

Andreas Hübner

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl der Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungspunkte liegen in der Geschichtsdidaktik, der Global- und Kulturgeschichte sowie in der Umweltgeschichte, der Geschichte des Anthropozäns und der historischen Tierforschung. ahuebner@histosem.uni-kiel.de

30 *Thomas Hellmuth*, Das »selbstreflexive Ich«. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: ders. (Hrsg.), Das »selbstreflexive Ich«. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 11–20, hier 17 (Abb.).

31 *Thomas Hellmuth*, Zeitgeschichte und Politische Bildung, in: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hrsg.), Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs. Wien/Köln 2021, 745–758, hier 758

Technikgeschichte im Geschichtsunterricht?

Warum Technikgeschichte?

»Technology matters because it is inseparable from being human« lautet der erste Satz von David Nye berühmten Buch *Technology Matters. Questions to Live With*.¹ Wir leben in einer durch und durch technisch durchsetzten Welt. Diese Welt erleben und begreifen wir auch durch Technik. Diese Technisierung gilt als grundlegendes Charakteristikum unserer Gesellschaft und Kultur seit mindestens dem Beginn der Neuzeit.² Die wissenschaftliche Technikhistoriografie untersucht, wie sich diese technische Durchsetztheit entwickelte, und zwar unter Einsatz der historisch-kritischen Methode.³

Vorgehensweise

Dieser Beitrag stellt ausgewählte Erkenntnisinteressen und Forschungszugänge der aktuellen deutschsprachigen Technikgeschichte vor und zeigt auf, was die Technikgeschichte Lehrkräften, Schülern und Schülerinnen zu bieten hat. Darauf folgen Vorschläge, wie sich technikhistorische Inhalte und Sichtweisen in den Geschichtsunterricht integrieren lassen. Im Anmerkungsapparat finden sich Hinweise auf Literatur und Links zu digitalen Ressourcen. Darunter sind Einführungen in die wissenschaft-

1 David Nye, *Technology Matters. Questions to Live With*. Cambridge/London 2006, IX.

2 Vgl. Ulrich Wengenroth, *Technik der Moderne – Ein Vorschlag zu ihrem Verständnis*. Version 1.0. München, 6.11.2015, <https://www.mcts.tum.de/wp-content/uploads/2018/11/TdM-gesamt-1.0.pdf> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

3 Vgl. David Edgerton, *Innovation, Technology, or History. What is the Historiography of Technology About?*, in: *Technology and Culture* 51, 2010, 680-697.

>> 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.

liche Technikgeschichte sowie Hinweise auf Publikationen, die sich mit der Didaktik der Technikgeschichte auseinandersetzen.⁴

Wie geht Technikgeschichte?

Technikhistorikerinnen und -historiker fassen das Technische heute als kulturelles und gesellschaftliches Phänomen auf. Das war nicht immer so. Als um 1900 die sogenannte Ingenieurstechnikgeschichte⁵ im Umfeld des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI) entstand, ging es vor allem um die funktionale Dimension von Technik. Abgetrennt von der universitären Allgemeinen Geschichtswissenschaft entstanden Erzählungen über die großen Männer der Technik und ihre Werke.⁶ Der VDI hatte ein konkretes Vermittlungsziel. Die Berufsidentität der Ingenieure, einem damals noch jungen Berufsstand,⁷ sollte mithilfe des Geschichtlichen gestärkt werden. Eine Art Archiv technischer Problemlösungen sollte ihnen außerdem für ihre tägliche Arbeit zur Verfügung stehen. Dazu musste der Technisierungsprozess nachgezeichnet werden.⁸ Quellengrundlage der von Ingenieuren und Technikern ohne geschichtswissenschaftliche Qualifikationen betriebenen Forschung waren vor allem technisches Schriftgut und die Produkte selbst. Im Mittelpunkt des Interesses standen Invention und Produktion und zwar vor allem der »großen industriellen Technik«, d.h. der als strukturbestimmend angesehenen Branchen Maschinenbau, Bergbau, Eisen- und

-
- 4 Leider gibt es hier nicht viele Publikationen. Älter: *Karl-Heinz Ludwig*, Grundfragen der Technikgeschichte, in: GWU 15, 1964, 75-83; *Joachim Radkau*, Technik- und Umweltgeschichte, in: GWU 48, 1997, 479-497, und 50, 1998, 250-258 und 356-384; *Noyan Dinçkal*, Die Stadt als vernetztes System. Didaktische Möglichkeiten im Schnittfeld von Stadt-, Umwelt- und Technikgeschichte, in: GWU 62, 2011, 92-105; *Detlev Mares/Sonja Petersen*, Pizza statt Sputnik. Zu den didaktischen Möglichkeiten einer Technikgeschichte des Alltags, in: GWU 64/5/6, 2013, 261-269. Dies ist die Einleitung in einen GWU-Schwerpunkt Technikgeschichte, der zwar spannende technikhistorische Aufsätze bietet, aber wenig Anhaltspunkte, was damit in Unterricht und Lehre anzufangen ist.
 - 5 Vgl. *Wolfgang König*, Programmatik, Theorie und Methodologie der Technikgeschichte bei Conrad Matschoß, in: Technikgeschichte 50, 1983, 306-335.
 - 6 Als Beispiel *Conrad Matschoß*, Geschichte der Dampfmaschine. Ihre kulturelle Bedeutung, technische Entwicklung und ihre großen Männer. Berlin 1901. Dazu *König*, Programmatik (wie Anm. 5), 306-335. Vgl. zur Entwicklung auch *Karin Hausen*, Technikgeschichte im Rahmen der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, in: Ilse Schütte (Hrsg.), Technikgeschichte als Geschichte der Arbeit. Die historisch-genetische Methode in Technikunterricht und Arbeitslehre. Bad Salzdetfurth 1981, 1-11, hier 6.
 - 7 Vgl. *Burkhard Dietz/Michael Fessner/Helmut Maier* (Hrsg.), Technische Intelligenz und »Kulturfaktor Technik«. Kulturvorstellungen von Technikern und Ingenieuren zwischen Kaiserreich und früher Bundesrepublik Deutschland. Münster 1996.
 - 8 Vgl. *Wolfgang König*, Didaktische Möglichkeiten und Grenzen der Technikgeschichte. Frühere und heutige Ansätze, in: ders./Karl-Heinz Ludwig (Hrsg.), Technikgeschichte in Schule und Hochschule. Köln 1987, 9-38, hier 16f.

Stahlindustrie. Typisch war eine technikdeterministische Sichtweise: Die Entwicklung von Technik schien aus ihrer Funktion heraus einer immanenten Notwendigkeit zu folgen. Eine Kontextualisierung der Befunde schien kaum notwendig.⁹

Orte der Geschichtsvermittlung waren einerseits die jungen technischen Hochschulen. Den ersten Lehrauftrag für Geschichte der Technik vergab 1909 die Technische Hochschule Charlottenburg.¹⁰ Der Kommunikation technikhistorischen Wissens in die breitere Öffentlichkeit andererseits dienten populäre Sachbücher, Zeitschriften und Sammelbilder. Nicht zuletzt um der Bevölkerung den kulturellen und nationalen Wert von Technik zu demonstrieren, wurde eine neue Art von Museum geschaffen, namentlich das 1903 in München gegründete *Deutsche Museum von den Meisterwerken der Naturwissenschaften und Technik*. Mit der Integration technikhistorischer Inhalte in die allgemeinbildenden Schulen beschäftigten sich die Ingenieure kaum, schließlich fanden sich schon seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in den Schulgeschichtsbüchern längere, idealistisch gehaltene Abschnitte über die wissenschaftlichen Errungenschaften und technischen Innovationen der vergangenen Epochen, insbesondere der Neuzeit.¹¹ Im technik- und berufsbildenden Unterricht wurde um 1900 Technikgeschichte mitunter als didaktisches Instrument eingesetzt, das den Zugang zu aktuellen technischen Fragen erleichtern sollte.¹²

Etwa seit den 1960er Jahren wandelte sich die Geschichte von Technik in Deutschland immer mehr zum Teilfach der Allgemeinen Geschichtswissenschaft.¹³ Akademisch ausgebildete Historikerinnen und Historiker ließen sich dabei nun von Impulsen aus der Historischen Sozialwissenschaft bzw. Strukturgeschichte leiten.¹⁴ Sie

9 Vgl. *Karl-Heinz Ludwig*, Technikgeschichte als Disziplin der Geschichtswissenschaft, in: Wolfgang König/ders. (Hrsg.), *Technikgeschichte in Schule und Hochschule*. Köln 1987, 39-53, hier 41-42; *König*, *Programmatik* (wie Anm. 5), 307-309, 317, 321.

10 Vgl. *König*, *Programmatik* (wie Anm. 5), 307.

11 Vgl. als Beispiele aus dem Kaiserreich *C. Stolte/K. Stolte*, *Geschichts-Auszüge, verbunden mit geographischen Belehrungen. Zum Gebrauch beim Geschichts-Unterricht in Stadtschulen in drei konzentrierten Kursen*. Neubrandenburg 1875; [o.V.], *Bilder deutscher Kultur und Geschichte in Musterdarstellungen zum Studium für Lehrer und Lernende sowie zur Belebung und Förderung des Unterrichtes*. Langensalza 1898; *Ernst Groth/Jakob Andrä/Otto Hoffmann*, *Erzählungen aus der Weltgeschichte*. Leipzig 1918; *Ernst Gehmlich/Felix Günther/Karl Schenk*, *Deutsche Geschichte und sächsische Landesgeschichte von den Befreiungskriegen bis zur Gegenwart*. Leipzig 1917; *Heinrich Christensen/Wilhelm Suhr/Paul Triber*, *Geschichte der Neuzeit. Geschichte für Mittelschulen und verwandte Anstalten*. 3. Aufl. Leipzig 1917.

12 Dazu veröffentlichte z.B. 1908 der Deutsche Ausschuss für technisches Schulwesen, ein Zusammenschluss von verschiedenen technischen Vereinen und Wirtschaftsverbänden, eine technikdidaktische Stellungnahme. Vgl. *König*, *Didaktische Möglichkeiten* (wie Anm. 8), 15.

13 Vgl. dazu *Albrecht Timm*, *Geschichte der Technik und Technologie - Grundsätzliches vom Standort des Historikers*, in: *Technikgeschichte* 35, 1969, 1-13, hier 4, 6.

14 Vgl. *Karl-Heinz Ludwig*, *Technikgeschichte als Beitrag zur Strukturgeschichte*, in: *Technikgeschichte* 33, 1966, 105-120, sowie die Aufsätze sowie insbesondere die Einleitung in *Reinhard Rürup/Karin Hausen* (Hrsg.), *Moderne Technikgeschichte*. Köln/Berlin 1975.

rückten die Wechselwirkungen zwischen Technik und Gesellschaft in den Mittelpunkt ihrer Forschungen.¹⁵ Eine wichtige theoretische Anregung kam aus der Systemtheorie von Technik. Der Technikphilosoph Günter Ropohl (1939-2017) betrachtete Technik als ein Beziehungsgeflecht von Wissens-, Sach- und Handlungssystemen, das sich »zwischen der Natur, dem Individuum und der Gesellschaft« ereigne.¹⁶ 1976 schaffte es die erste technikhistorische Sektion auf den Deutschen Historikertag.¹⁷

In der Folgezeit durchlief das Fach die wesentlichen *Turns*, die auch die Allgemeine Geschichtswissenschaft erfassten. Heute erforscht die Technikhistoriografie nicht mehr nur technische Innovationen und die Herstellung von Technik, sondern auch deren vielfältige und ambivalente Wirkungen und Effekte sowie die Techniknutzung und die in Technik manifestierten Wissensbestände. Auch Technikdiskurse, Symboliken, Bedeutungszuschreibungen und kulturelle Praxen, Zusammenhänge zwischen Technik und soziokulturellen Strukturkategorien wie Geschlecht gehören zum Untersuchungsgegenstand.¹⁸ Dabei gilt ein breiter Technikbegriff, der Artefakte und Sachsysteme,¹⁹ Formen menschlichen Handelns und Wissensbestände umfasst,²⁰

-
- 15 Vgl. *Ludwig*, Technikgeschichte als Disziplin (wie Anm. 9), 41-42; *Hausen*, Technikgeschichte (wie Anm. 6), hier 7; zur Geschichte der Technikgeschichte (Deutschlands) auch *Wolfgang König*, Technikgeschichte. Eine Einführung in ihre Konzepte und Forschungsergebnisse. Stuttgart 2009; *Rolf-Jürgen Gleitsmann/Rolf-Ulrich Kunze/Günther Oetzel*, Technikgeschichte. Konstanz 2009; *Maria Osietzki*, Männertechnik und Frauenwelt. Technikgeschichte aus der Perspektive des Geschlechterverhältnisses, in: Technikgeschichte 59, 1992, 45-72; *Wolfhard Weber/Lutz Engelskirchen*, Streit um die Technikgeschichte in Deutschland, 1945-1975. Münster/New York 2000; *Sven Tetzlaff*, Technikhistorische Fragestellungen und ihr gesellschaftlicher Kontext: Die Ansätze der Ingenieure, Historiker und Nationalökonominnen um die Jahrhundertwende, in: Blätter für Technikgeschichte 57/58, 1995/1996, 11-25; *Matthias Heymann*: Konsolidierung, Aufbruch oder Niedergang? Ein Review-Essay zum Stand der Technikgeschichte, in: NTM 21, 2013, 403-427.
 - 16 *Günter Ropohl*, Eine Systemtheorie der Technik. Zur Grundlegung der Allgemeinen Technologie. München/Wien 1979, 43.
 - 17 Vgl. dazu *Wilhelm Treue* (Hrsg.), Deutsche Technikgeschichte. Göttingen 1977; *Ludwig*, Technikgeschichte als Disziplin (wie Anm. 9), hier 39.
 - 18 Zur Neuerfindung und zu den Turns der Technikgeschichte vgl. *Akos Paulinyi*, Wi(e) der eine neue Technikgeschichte (?), in: Blätter für Technikgeschichte 57/58, 1995/1996, 39-47; *Mikael Hård*, Zur Kulturgeschichte der Naturwissenschaft, Technik und Medizin. Ein internationaler Literaturüberblick, in: Technikgeschichte 70, 2003, 23-45; *Martina Heßler*, Kulturgeschichte der Technik. Frankfurt a.M./New York 2012; *Eike-Christian Heine/Christian Zumbärgel*, Technikgeschichte, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 20.12.2018, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok-1319>.
 - 19 Sachsysteme umfassen technische Artefakte und Netzwerke, Organisation, Wissen und Legitimationsmuster. Sie werden nicht nur betrieben, sondern können aus eigenen Ressourcen operieren. Das erfordert Koordination an den Schnittstellen zu anderen Systemen. Technische Sachzwänge sind wichtig für die Dynamik, aber nie allein ausschlaggebend.
 - 20 Als Beispiele aus der jüngeren deutschsprachigen Technikgeschichte: Kurt Möser, Fahren und Fliegen in Frieden und Krieg. Kulturen individueller Mobilitätsmaschinen 1880-1930. Heidelberg 2009; Bianca Westermann, Anthropomorphe Maschinen. Grenzgänge zwischen Biologie und Technik seit dem 18. Jahrhundert. Paderborn 2012; Heike Weber/Stefan Krebs/Gabriele Schabacher (Hrsg.), Kulturen des Reparierens. Dinge - Wissen - Praktiken. Bielefeld 2018; Reinhold Bauer, Gescheiterte Innovationen. Fehlschläge und technologischer Wandel. Frankfurt a.M. 2006; Sophie Gerber, Küche, Kühlschrank, Kilowatt. Zur Geschichte des privaten Energiekonsums in

also im Prinzip alles, was uns in unserem technisierten Alltag begegnet, aber auch das weniger Alltägliche wie etwa die Raumfahrttechnik oder Eiskernbohrungen. Die Perspektive ist kontextualisierend, denn es geht um Technik als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen. Die aktuelle Technikgeschichte bedient sich eines breiten Methodenmix und legt multiperspektivische Studien vor, die sich als Impuls für den Geschichtsunterricht gut eignen.

Technikgeschichte in der Schule

Anfänge der Technik(geschichts)didaktik in der Schule

Überlegungen, ob und wie Technikgeschichte in den allgemeinbildenden Schulen vermittelt werden sollte, hatten in der Bundesrepublik vor allem in den 1960er und 1970er Jahren Konjunktur. Dies lässt sich als Folge des Sputnikschocks interpretieren, hatte aber auch viel damit zu tun, dass in der Bundesrepublik der in der DDR seit den Schulreformen von 1958/59 praktizierte Polytechnische Unterricht²¹ intensiv beobachtet wurde. Dieser wurde einerseits für seine Innovativität gewürdigt, andererseits aufgrund seiner ideologischen Prägung beargwöhnt.²² Unterdessen tobten in der BRD heftige politische Diskussionen um die Reform und Expansion des Bildungswesens.²³

Deutschland 1945-1990. Bielefeld 2014; Heike Weber, Das Versprechen mobiler Freiheit. Zur Kultur- und Technikgeschichte von Kofferradio, Walkman und Handy. Bielefeld 2008; Christian Zumbrägel, »Viele Wenige machen ein Viel«. Eine Technik- und Umweltgeschichte der Kleinwasserkraft (1880-1930). Paderborn 2018; Christian Kehrt, Moderne Krieger. Die Technikerfahrungen deutscher Militärpiloten 1910-1945. Paderborn 2010; Christian Kehrt/Franziska Torma (Hrsg.), Themenheft: Lebensraum Meer. Umwelt- und entwicklungspolitische Ressourcenfragen in den 1960er und 1970er Jahren, in: Geschichte und Gesellschaft 40/3, 2014.

- 21 Die polytechnische Bildungsidee der SED hatte das Ziel, ein geschlossenes pädagogisches Programm zu verwirklichen, das dem fortschrittlichen sozialistischen Menschenbild Rechnung trug und der Formierung der sozialistischen Ordnung diene. Technik wurde als etwas Gesellschaftliches betrachtet, das die Gesellschaft kennzeichnete und sie antrieb. Anfangs stand die Professionalisierung von Fachkräften im Vordergrund, ab der ersten Lehrplanüberarbeitung ging es um eine entspezialisierte polytechnische Berufsvorbereitung. Charakteristisch war die Verbindung von schulischem Unterricht und praktischer Produktionsarbeit in Betrieben mit berufsvorbereitenden Grundausbildungen. Vermittelt wurde eine optimistische Sichtweise auf Wissenschaft und technischen Fortschritt. Der Polytechnische Unterricht beinhaltete die Fächer Produktive Arbeit, technisches Zeichnen und Einführung in die sozialistische Produktion, die ihrerseits auch technikhistorische Anteile aufwies. 1965 wurden die zehnklassige allgemeinbildende Polytechnischen Oberschule POS und die daran anschließende, zur Hochschulreife führende erweiterte allgemeinbildende Polytechnische Oberschule EOS eingeführt.
- 22 Vgl. als Beispiele *Horst Wittig*, Pläne und Praktiken der Polytechnischen Erziehung in Mitteldeutschland. Bad Harzburg 1962; *Dirk Bode*, Polytechnischer Unterricht in der DDR. Frankfurt a.M./New York 1978.
- 23 Vgl. *Oskar Anweiler*, Bildungspolitik, in: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung/Bundesarchiv

In diesem Kontext diskutierten Fachleute aus den Ingenieurwissenschaften, dem Bildungswesen und den Fachdidaktiken, wie Technik als Schulfach gestärkt werden konnte – nicht nur in den Berufsschulen und in der Arbeitslehre an den Haupt- bzw. Mittelschulen, sondern auch in den anderen Schulzweigen. Der VDI hatte in dieser Frage ab der Mitte der 1960er Jahre zunächst den Nachwuchs aus Ingenieurwissenschaften und technischen Berufen im Blick.²⁴ Im Folgejahrzehnt erweiterte der VDI seine Forderungen auf alle Schulabgängerinnen und Schulabgänger.²⁵ In den allgemeinbildenden Schulen sollte das Fach Technik zu Lasten der Naturwissenschaften eingeführt werden, da in der industriellen Gesellschaft die Technik, weniger hingegen die Naturwissenschaften, gesellschaftsprägend und kulturprägend seien.²⁶ Ab den 1970er Jahren wurde die Perspektive auf Technik kritischer. So sollten die Schülerinnen und Schüler nun auch die sozialen Ursachen und Folgen von Technik untersuchen – einschließlich der Probleme, die durch Technik entstanden oder verstärkt wurden. Die Technikgeschichte sollte dabei primär propädeutisch-didaktisch eingesetzt werden, um das Interesse der Kinder und Jugendlichen für Technik zu wecken.²⁷ Einige Fachleute aus der Technikdidaktik glaubten, wichtige technische Lernziele wie

(Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*. Bd. 4: 1957-1966 Bundesrepublik Deutschland. Sozialpolitik im Zeichen des erreichten Wohlstandes. Baden-Baden 2007, 611-642.

- 24 Im Auftrag des VDI brachte beispielsweise 1965 der Pädagoge und Bildungspolitiker Heinrich Roth (1906-1983) einen Sammelband *Technik als Bildungsaufgabe der Schulen* heraus. Vgl. *Heinrich Roth* (Hrsg.): *Technik als Bildungsaufgabe der Schulen*. Vorträge und Aufsätze. Hannover 1965. Dass infolge der Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahre 1964 Technik nur im Zusammenhang mit dem Fach Arbeitslehre an den allgemeinbildenden Schulen der meisten Bundesländer Unterrichtsfach wurde – i.d.R. in den Hauptschulen – war dem VDI zu wenig. Vgl. *S. Balke*, Eröffnungsansprache, in: *Wolf Ekkehard Traebert/H.R. Spiegel* (Hrsg.), *Technik als Schulfach. Zielsetzung und Situation des Technikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen*. Düsseldorf 1976, 1-5, hier 2.
- 25 Vgl. *Wolf Ekkehard Traebert*, Zum Stellenwert allgemeiner und beruflicher Bildung im Technikunterricht, in: ders. (Hrsg.), *Technik als Schulfach. Band 2: Technikunterricht im Spannungsfeld allgemeiner und beruflicher Bildung*. Düsseldorf 1979, 5-10, hier 6.
- 26 Dies forderte der VDI seit der Stellungnahme zum Entwurf der KMK zur *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* 1972 kontinuierlich. Dazu vgl.: VDI engagiert sich für die Jugend. Technik muss Bestandteil der Allgemeinbildung werden, in: *VDI-Nachrichten* 43, 28.10.1988, 49; *Gerhard Biedenkopf*, Grußwort, in: *Wolf Ekkehard Traebert* (Hrsg.), *Technik als Schulfach. Band 2: Technikunterricht im Spannungsfeld allgemeiner und beruflicher Bildung*. Düsseldorf, 1979, 1-3, hier 2; *Ausbildung: VDI für mehr Engagement an Schulen. Technik soll eigenständiges Unterrichtsfach werden*, in: *VDI Nachrichten* 45, 6.11.1998, 4; *Studie: Ingenieurmangel Symptom einer tiefer gehenden Krise, Schulfach Technik soll in den Lehrplan*, in: *VDI Nachrichten* 23, 7.6.2002, 4; *Früh übt sich - Technik an der Schule*, in: *VDI Nachrichten* 6, 9.2.2007, 31; *Gute Fächer, schlechte Fächer*, in: *Der Spiegel special* 2, 24.4.2007, 6; *Das Ziel ist die technikmündige Gesellschaft*, in: *VDI Nachrichten*, 14.6.2013, WS; *zugl. Ulrich Wengenroth*, *Stichworte zur Technikgeschichte in der Schule*, unveröff. Manuskript, 8.10.2020. Die Initiativen des VDI waren nicht sonderlich erfolgreich.
- 27 Vgl. *König*, *Didaktische Möglichkeiten* (wie Anm. 8), hier 18. Siehe auch die Tagungen der Schweizer Stiftung Eisenbibliothek ab 1978 <https://www.eisenbibliothek.ch/de/events/tgt/previous.html> (letzter Zugriff: 3.8.2022); vgl. *Lothar Suhling*, *Technikgeschichte und Technikwissenschaften*, in: *Ferrum* 51, 1980, 25-28, v.a. 27.

etwa konstruktive und funktionale Charakteristika und Prinzipien der Technik besser oder sogar nur durch technikgeschichtliche Inhalte erreichen zu können.²⁸ Historische Artefakte hielt man teils sogar für »selbsterklärend«.²⁹ En vogue war unter Technikdidaktikerinnen und -didaktikern der historisch-genetische Ansatz, mit dessen Hilfe der Technikunterricht die sozialen Dimensionen von Technik und ihre Gewordenheit berücksichtigen sollte. Anfangs lag der Fokus auf der Technikgeschichte der Arbeit,³⁰ ab den 1990ern auf dem Menschen in einer technisierten Lebenswelt.³¹

Während Historikerinnen und Historiker eher skeptisch waren, ob die Technikgeschichte große didaktische Vorteile für die technischen Fächer bot,³² gab es ab und an Unterrichtsvorschläge und Handreichungen, wie die Technikgeschichte in den Geschichtsunterricht der allgemeinbildenden Schulen integriert werden könne.³³ Einige

-
- 28 Vgl. *Michael Mende*, Die Gegenwart der Geschichte in der Technik – die Notwendigkeit der Technikgeschichte im Unterricht, in: *Technikgeschichte* 51, 1984, 293-301; *Almut Bohnsack/Barbara Schenk/Ilse Schütte*, Die Funktion der Technikgeschichte im Technikunterricht und in der Arbeitslehre. Beispiele: Textiltechnologie, in: *Michael Mende/Gert Reich/Ekkehard Weber, Ekkehard* (Hrsg.), *Abhandlungen zur Theorie und Praxis des Technikunterrichts und der Arbeitslehre. Dokumentation zum Kongreß für Technikunterricht und Arbeitslehre Hannover 1977*. Hildesheim 1977, 281-295; *Ilse Schütte*, Die historisch-genetische Methode im Arbeitslehre- und Technikunterricht, in: dies. (Hrsg.), *Technikgeschichte* (wie Anm. 6), 33-53, hier 33-35.
- 29 Vgl. *König*, *Didaktische Möglichkeiten* (wie Anm. 8), hier 18. Vgl. z.B. *Winfried, Schmayl/Fritz Wilkening* unter Mitarbeit v. *Wolfgang Bienhaus*, *Technikunterricht. 2. überarb. u. erw. Aufl.* Bad Heilbrunn 1995.
- 30 Vgl. *Schütte*, *Die historisch-genetische Methode* (wie Anm. 28), 33-53. Da der Ansatz vor allem für die Arbeitslehre entwickelt wurde, stand die Technikgeschichte der Arbeit im Mittelpunkt. Dazu vgl. die weiteren Beiträge im genannten Sammelband. Siehe auch *Almut Bohnsack*, Einleitung, in: *Gesellschaft für Arbeit, Wirtschaft und Technik im Unterricht* (Hrsg.), *Arbeit, Technik und Wirtschaft. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Didaktik. Ergebnisse der 3. Fachtagung der GATWU in Hagen, 22.-24. Oktober 1980*. Bad Salzdetfurth/Hildesheim 1981, 2-22, hier 21; *Rolf Oberliesen/T. Rensmann*, Datenverarbeitung und Büroautomatisierung – Historisch-genetischer Technikunterricht im Lernbereich Arbeitslehre für die Klasse 10, in: ebd., 24-37, hier 26. Mit einem Unterrichtsbeispiel zum ENIAC-Rechner und ähnlicher Konzeption *Klaus-Henning Hansen*, Technikgeschichtliches Lernen und der ENIAC Rechner, in: *Rolf Oberliesen* (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht. Innovationen in Curriculum und Schulpraxis. Bericht der 7. Fachtagung der GATWU, anlässlich der Didacta in Hannover, vom 16.-18.2.1987 in Hannover*. Oldenburg 1987, 359-378.
- 31 Vgl. *Wolfgang Bienhaus*, Technische Bildung durch Technikgeschichte, in: *Ludger Fast/Harald Seifert* (Hrsg.), *Technische Bildung. Geschichte, Probleme, Perspektiven. Didaktische Materialien zur technischen Bildung. Kongreß Technische Bildung – Kongreßbericht Landesmuseum für Technik und Arbeit, Mannheim 23.-25.9.1996*. Weinheim 1997, 5-90, hier 76, 85.
- 32 Vgl. *Karin Hausen*, Technikgeschichte im Rahmen der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, in: *Mende/Reich/Weber* (Hrsg.), *Abhandlungen* (wie Anm. 28), 265-275, hier v.a. 274; *Karin Hausen*, Technikgeschichte im Rahmen der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, in: *Schütte* (Hrsg.), *Technikgeschichte* (wie Anm. 6), 1-11, hier 10; *Burkhard Sachs*, Eine Technik von gestern in der Schule von heute – für eine Welt von morgen?, in: *Technikgeschichte* 51, 1984, 302-318; dazu *Karl Pichol*, Technikgeschichte in der Technikdidaktik: Hoffnung und Furcht, in: *Torsten Meyer/Marcus Popplow* (Hrsg.), *Technik, Arbeit und Umwelt in der Geschichte*. Günter Bayerl zum 60. Geburtstag. Münster 2006, 515-529.
- 33 Einen praktischen Versuch machte der Sozial- und Technikhistoriker *Karl-Heinz Ludwig* mit einer kommentierten Quellensammlung für den Geschichtsunterricht, in der er auch auf die Kritik an der technikhistorischen Leerstelle einging: *Karl-Heinz Ludwig*, *Der Aufstieg der Technik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart 1966, 3-4. Im selben Jahr erschien mit ähnlicher Zielsetzung die Quellensammlung von *Klaus Tüchel*, *Sinn und Deutung der*

entstanden im Kontext der Vielzahl von Didaktikpublikationen, die in den 1970er Jahren die gängigen Lehrpläne und Fachverständnisse gerade auch der Geschichte in die Kritik nahmen. Dem Geschichtsunterricht wurde attestiert, veraltet und überfrachtet zu sein und ungeeignet, um Orientierung für Gegenwart und Zukunft zu liefern.³⁴ Die Lehrpläne und Schulbücher trügen dem gesellschaftlichen Wandel nicht Rechnung, weil sie Industrie, Technik und Naturwissenschaften so reduziert zur Sprache brächten, dass man ihre Bedeutung für den historischen Prozess nicht erkenne.³⁵ In diesen Jahren liegen auch die Wurzeln jener Angebote, die auf die Qualifizierung von Lehrkräften in technikhistorischen Fragen abzielen. Neben populären technikhistorischen Büchern³⁶ ist hier vor allem die Lehrkräftefortbildung über die außeruniversitären Fortbildungsinstitute zu nennen.³⁷ Dort werden Lehrkräften Elemente angeboten, um technikhistorische Themenschwerpunkte in den Geschichtsunterricht zu integrieren. Eine weitgehende Leerstelle besteht bis heute an den geschichtsdidaktischen Seminaren der Universitäten, da keine etablierten Kooperationen zwischen der Geschichtsdidaktik und der Technikgeschichte an den wenigen Universitäten existieren, an denen beide Fächer gelehrt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass aktuell weder ein handliches und zeitgemäßes technikhistorisches Lexikon in deutscher Sprache vorliegt,³⁸ noch ein vernünftiges Handbuch der Technikgeschichte.³⁹

Technik. Stuttgart 1966. Der Geschichtsdidaktiker Helmut Christmann (1929-1995) richtete sich explizit an die Fächer Geschichte und Sozialkunde: *Helmut Christmann, Technikgeschichte in der Schule*. Ravensburg 1976.

- 34 Vgl. zur Kritik am Geschichtsunterricht und zu den geschichtsdidaktischen Modernisierungsversuchen die Aufsätze in: *Hans Süssmuth, Geschichtsunterricht ohne Zukunft?* Stuttgart 1972, sowie insbesondere *ders.*, Einleitung: Perspektiven der Geschichtsdidaktik, in: ebd., 7-28, hier 7-12; vgl. auch als Beispiel einer massiven Kritik an den Schulgeschichtsbüchern, den Historismus zu verteidigen, statt zu Multiperspektivität und zu kritischer Reflexion anzuregen *Klaus Hildebrandt, Das Fach Geschichte in den Lehrplänen der Bundesrepublik*, in: Helmut Hoffacker/Klaus Hildebrandt (Hrsg.), *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven*. Stuttgart 1973, 13-37; ebenfalls überaus kritisch hinsichtlich der ‚faktologischen‘ Ausrichtung des Geschichtsunterrichts, aber auch der ideologischen Bindung seiner jeweiligen Kritiker *Hans-Jochen Markmann, Curriculumrevision und Lernzieldiskussion im Geschichtsunterricht*. Berlin o.J. [um 1973], m.w.N. 1-7; *Erich Reichert, Der Geschichtsunterricht in der Reform. Ein Beitrag zur Didaktik der historischen Unterweisung*. Kastellaun 1976, v.a. 9-14.
- 35 Vgl. *Christmann, Technikgeschichte* (wie Anm. 33), 161.
- 36 Sehr erfolgreich für die Vermittlung der Technikgeschichte an Lehrkräfte war z.B. das Buch der Technikhistoriker *Wolfgang Weber* (*1940) und *Ulrich Troitzsch* (*1938): *Wolfgang Weber/Ulrich Troitzsch, Die Technik. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Braunschweig 1987.
- 37 Siehe als Beispiel die Angebote des Kerschensteiner Kollegs am Deutschen Museum: <https://www.deutsches-museum.de/museumsinsel/programm/programm-a-z/>; <https://alp.dillingen.de/lehrerfortbildung/lehrgangsangebote/lehrgangssuche/> (letzter Zugriff: 2.8.2022).
- 38 Es gibt die fünfbandige *Propyläen Technikgeschichte*, erschienen in den Jahren 1990 bis 1992, mit einer chronologischen Gliederung, die sich auch als Nachschlagewerk eignet.
- 39 Gut heranzuziehen: *Christian Kleinschmidt, Technik und Wirtschaft im 19. und 20. Jahrhundert*. München 2007; *Joachim Radkau, Technik in Deutschland. Vom 18. Jahrhundert bis heute*. Frankfurt a.M. 2008; *Marcus*

Es wäre die Aufgabe der wissenschaftlichen Technikhistoriografie, aktuelle Vorschläge und Handreichungen bereitzuhalten, um Lehrkräfte zu motivieren und mit Material zu versorgen, das der Realität des Lehrberufs entspricht. Potential haben vor allem digitale Ressourcen. Es bräuchte leicht zugängliche Materialpakete mit Vorlagen, Texten und Quellen, Links und Quellenressourcen – idealerweise in digitaler Form zum Download und hervorgegangen aus einer Zusammenarbeit von Technikgeschichte, Geschichtsdidaktik und Museumspädagogik. Wie das aussehen könnte, zeigen die Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte, die das Technoseum zum Download bereithält. Diese sind allerdings eng auf die dortigen Ausstellungen bezogen.⁴⁰

Derzeit kommt das Technische in den Lehrplänen, Fachprofilen und Geschichtsbüchern, soweit sie mir zugänglich waren, kaum vor – deutlich weniger als noch in den Schulbüchern der 1950er und 1960er Jahre. Diese verfügten häufig über Kapitel zur Entwicklung naturwissenschaftlicher Forschung und Technik, die meist in idealistischer Weise ein markantes Fortschrittsnarrativ vermittelten.⁴¹

Technik wird derzeit vor allem im Hinblick auf den Buchdruck und die Industrialisierung thematisiert und das in sehr reduzierter Weise.⁴² Der Blick auf das Technische ist

Poplow, Technik im Mittelalter. München 2010; Günter Bayerl, Technik in Mittelalter und Früher Neuzeit. Stuttgart 2013; Wengenroth, Technik der Moderne (wie Anm. 2).

- 40 So zum Beispiel *Fertig? Los! Die Geschichte von Sport und Technik und Unser täglich Brot.... Die Industrialisierung der Ernährung*, vgl. https://www.technoseum.de/fileadmin/media/pdf/mupaed-material/Lehrerheft_Fertig_Los_WEB.pdf und https://www.technoseum.de/fileadmin/media/pdf/mupaed-material/Unser_taeglich_Brot_Unterrichtsmaterialien.pdf (letzter Zugriff: 2.8.2022).
- 41 Vgl. als eindrückliches Beispiel *Herbert Deißler*, *Geschichte für Mittel- und Realschulen*. Band 4: Von 1789 bis zur Gegenwart, 1. Halbband. Frankfurt a.M. 1962, 53-54, 58-64.
- 42 Vgl. die vom historischen Materialismus inspirierte Kritik an der verstellten Darstellung der Dampfmaschine als Auslöserin der Industriellen Revolution bei *Klaus Hildebrand*, *Die Darstellung wirtschaftlicher Zusammenhänge in Geschichtsbüchern*, in: Helmut Hoffacker/Klaus Hildebrandt (Hrsg.), *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven*. Stuttgart 1973, 75-91, hier 81-82; zum Fehlen des Themas Technik dort auch 91. Als Beispiel für die damalige Darstellung siehe *Otto Röthig/Martin Stellmann*, *Spiegel der Zeiten. Geschichtsbuch für deutsche Schulen*. Bd. IV: *Die Revolution und das 19. Jahrhundert*. Frankfurt a.M. 1962, 88-101, 141-146; *Herbert Deißler*, *Grundzüge der Geschichte*. Mittelstufe Ausgabe B, Bd. 3: *Vom Westfälischen Frieden bis zum Jahre 1890*. 3. Aufl. Frankfurt a.M. 1967, v.a. 217-227; *Hans Erich Mager*, *Spiegel der Zeiten. Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht*, Ausgabe B, Bd. 3: *Vom Absolutismus bis zum Imperialismus*. 7. Aufl. Frankfurt a.M. 1977, 156-164 (v.a. in Realschulen verwendet). Zur Einordnung der Schulbuchkritik der 1970er Jahre siehe *E. Horst Schallenberger/Irmgard Hantsche* (Hrsg.), *Das Schulbuch. Analyse - Kritik - Konstruktion. Ausgewählte Analysen und Beurteilungen von Geschichtsbüchern*. Kastelaun 1978; *Gerd Stein* (Hrsg.), *Schulbuchschelte. Politik um und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten von Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag*. Stuttgart 1979; vgl. auch die kritische Schulbuchanalyse von *Akos Paulinyi*, *Technikhistorische Probleme der industriellen Revolution in Großbritannien in Schulbüchern und Curricula für Geschichte*, in: Wolfgang König/Karl-Heinz Ludwig (Hrsg.), *Technikgeschichte in Schule und Hochschule*. Köln 1987, 114-156. Systematisch recherchierbar sind die Lehrpläne systematisch über <https://curricula-workstation.edumeres.net/en/curricula/> (letzter Zugriff: 2.8.2022). Als Beispiele siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen Gesellschaftslehre*. Düsseldorf 2020.

punktuell. Ein, zwei Technologien werden als Schlüsseltechnologien hervorgehoben. Sehr knapp werden Zusammenhänge zwischen Technik, Lebensbedingungen, Gesellschaft und sozialer Frage abgehandelt. Rasch fällt der Blick dann wieder aufs Politische. Die Kinder und Jugendlichen sollen zwar die Lebensbedingungen in vorindustrieller Zeit mit den Veränderungen durch die Industrialisierung vergleichen und die Industrialisierung als komplexen Prozess technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen beurteilen lernen. Oft ist aber nur Rede davon, dass sich so viel verändert habe, nicht aber davon, was und wie das genau geschah.⁴³ Die sogenannte wissenschaftliche Revolution des 16. bis 18. Jahrhunderts zum Beispiel findet in den mir zugänglichen Lehrplänen und Schulbüchern nicht statt, obwohl weder die Industrialisierung noch die Herausbildung moderner Wissenschaft und Technik im 19. Jahrhundert ohne sie vorstellbar gewesen wäre.⁴⁴

Ideen für die Integration technikhistorischer Perspektiven und Inhalte in den Geschichtsunterricht

Es ist nicht zielführend, Leerstellen aufzuzählen, denn sie sind kein Hinderungsgrund für den Einbezug technikhistorischer Themen. Erstens steht die noch relativ neue Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts einer Integration technikhistorischer Themen nicht im Wege, eher im Gegenteil: Es geht weniger als früher um die Vermittlung spezifischen historischen Fakten- und Datenwissens, sondern vielmehr um die Stärkung von historischer Methodenkompetenz, um Urteilsbildung und die kritische Reflexion des eigenen Geschichtsbewusstseins.⁴⁵ All das kann sehr gut anhand von technikhistorischen Themen geschehen. Derzeit gibt es zweitens in vielen Kerncurricula Formulierungen, die solche Themen nahelegen, zum Beispiel, wenn mitgeteilt wird, dass historisches Alltagshandeln thematisiert werden soll. Vielfach ist auch von den Perspektiven der Alltags-, Kultur- und Gesellschaftsgeschichte die Rede. Mithin lässt sich argumentieren, dass eine Alltags-, Kultur- und Gesellschaftsgeschichte immer auch einen Blick auf das Technische werfen darf, weil Menschen eben schon lange in einer durchweg technisierten Gesellschaft leben.

Heute kann der Bezugspunkt des technikhistorischen Unterrichts nicht mehr die industrielle Gesellschaft mit ihren Fortschrittserwartungen sein. Es ist vielmehr nötig,

43 Als aktuelles Beispiel: *Dagmar Bäuml-Stosiek* u.a. (Hrsg.), *Forum Geschichte*. 8. Jahrgangsstufe. Gymnasium Bayern: Das lange 19. Jahrhundert. Berlin 2020.

44 Siehe einführend *Marianne Sommer/Staffan Müller-Wille/Carsten Reinhardt* (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart 2017, m.w.N darin v.a. *Ulrich Wengenroth*, *Industrialisierung*, 294-303.

45 Vgl. als Beispiel zur Kompetenzorientierung im Fach Geschichte in Bayern und zum Kompetenzstrukturmodell: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> (letzter Zugriff: 2.8.2022).

die Ambivalenzen, Risiken und un intendierten Nebenfolgen von Technik in den Mittelpunkt zu rücken. Technik ist nicht nur Problemlöserin, sondern auch Problemverursacherin. Sie erzeugt Inklusions-, aber zugleich auch Exklusionseffekte. Darüber forschte die Technikhistoriografie in den letzten Jahren intensiv. Technische Risiken, Unsicherheit und Ungewissheit, Vulnerabilität und Resilienz sind aktuelle Themen der Technikgeschichte – häufig im Verbund mit umwelthistorischen Perspektiven.⁴⁶

Dabei werden auch Impulse der Science and Technology Studies⁴⁷ (STS) aufgenommen. Diese sind eine geistes- und sozialwissenschaftliche Reaktion auf den spürbaren gesellschaftlichen Bedarf an Situationsanalysen und Deutungsangeboten. Die Öffentlichkeit verlor im Laufe der 1970er Jahre viel von ihrem Fortschrittsoptimismus und ihrem Grundvertrauen in Technik und Wissenschaft.⁴⁸ Diese wurden nun mehr als Gefahrenfaktoren denn als Verheißung empfunden. Diskursprägend war Charles Perrows (1925-2019) Buch *Normal Accidents* (1984)⁴⁹: Darin argumentierte der Autor, dass in komplexen technischen Systemen technisches Versagen nicht der Ausnahmefall, sondern die Normalität sei, weil diese inhärent instabil und vom Menschen letztlich nicht kontrollierbar seien.

Die STS betreiben interdisziplinäre Wissenschafts- und Technikforschung und haben den Anspruch, kritische Instanz der Wissensgesellschaft und der technisierten Kultur zu sein. Zu ihren Themen gehören z.B. wechselseitige Beziehungen zwischen

46 Zum Beispiel *Wiebe E. Bijker*, *The Vulnerability of Technological Culture*. In: Helga Nowotny (Hrsg.), *Cultures of Technology and The Quest for Innovation*. New York/Oxford 2006, 52-69; *Harry Collins/Trevor Pinch*, *Der Golem der Technologie*. Berlin 2000; *Helmut Trischler*, *Gesellschaftlicher Wandel als Folge technischen Scheiterns? Masseninglücke und Katastrophen im Technotop der Moderne*, in: Michael Farrenkopf/Peter Friedemann (Hrsg.), *Die Grubenkatastrophe von Courrières 1906. Aspekte transnationaler Geschichte*. Bochum 2008, 55-68; *Christof Mauch*, *Phönix und Mnemosyne. Katastrophenoptimismus und Katastrophenerinnerung in den USA. Von der Johnstown Flood bis Hurricane Katrina*, in: Patrick Masius/Jana Sprenger/Eva Mackowiak (Hrsg.), *Katastrophen machen Geschichte. Umweltgeschichtliche Prozesse im Spannungsfeld von Ressourcennutzung und Extremereignis*. Göttingen 2010, 133-151; *Sheila Jasanoff*, *Learning from Disaster. Risk Management after Bhopal*. Philadelphia 1994; *S. Ravi Rajan*, *Missing Expertise, Categorical Politics, and Chronic Disasters. The Case of Bhopal*, in: Susanna Hoffmann/Anthony Oliver-Smith (Hrsg.), *Catastrophe & Culture: the Anthropology of Disaster*. Santa Fe 2002, 237-260; *Melanie Arndt*, *Tschernobyl. Auswirkungen des Reaktorunfalls auf die Bundesrepublik Deutschland und die DDR*. Erfurt 2011; *Kate Brown*, *Plutopia. Nuclear Families, Atomic Cities, and the Great Soviet and American Plutonium Disasters*. Oxford 2013; *Erik M. Conway*, *Echoes in the Grand Canyon: Public Catastrophes and Technologies of Control in American Aviation*, in: *History and Technology* 20 (2004), 115-134; *Helmut Trischler*, *The Anthropocene: A Challenge for the History of Science, Technology, and the Environment*, in: *NTM* 24/3, 2016, 309-335; *Sabine Höhler*, *Spaceship Earth in the Environmental Age. 1960-1990*. London 2015; *Uwe Fraunholz/Thomas Hänseroth* (Hrsg.), *Risikante Technik. Wahrnehmung und Regulierung in der Hochmoderne*. Bielefeld 2019; *Mikael Hård/Andrew Jamison*, *Hubris and Hybrids. A Cultural History of Technology and Science*. New York 2005.

47 Zur Einführung *Susanne Bauer/Torsten Heinemann/Thomas Lemke* (Hrsg.), *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven*. Berlin 2017.

48 Vgl. *Ulrich Wengenroth*, *Brücken in die Moderne*, in: Ulrich Beck/Martin Mulsow (Hrsg.), *Vergangenheit und Zukunft der Moderne*. Berlin 2014, 183-231.

49 *Charles Perrow*, *Normal Accidents. Living With High-Risk Technologies*. New York 1984.

Politik und Technik, Ambivalenzen von Innovationsprozessen, technische Risiken und Technikfolgenabschätzung. Die Technikhistoriografie trägt dazu ihre historische Perspektive bei. Sie kann aus Gegenwartsproblemen, den Grand Challenges, Wissensbedarfe aufnehmen und sie zu historischen Fragestellungen ausarbeiten. So untersucht die historische Risiko- und Katastrophenforschung z.B., was in einer Gesellschaft als riskant wahrgenommen wurde. Wie reagierten Gemeinschaften auf Risiken oder Schadensereignisse? Wie deuteten und erinnerten sie diese? Welche sozialen und kulturellen Formen des Umgangs lassen sich identifizieren? Wie entstanden zum Beispiel Strukturen des Katastrophenmanagements? Wie werden Schadensereignisse sozial und kulturell verarbeitet – bis hin zum Katastrophenfilm?⁵⁰ Dabei zeigte sich u.a., dass die Wahrnehmung von und der Umgang mit Risiken und Katastrophen von Gesellschaft zu Gesellschaft und Epoche zu Epoche sehr unterschiedlich ausfielen. Als komplexe soziokulturelle Phänomene mit vielen Wechselwirkungen lassen sie sich nicht auf eine naturwissenschaftlich-technische Dimension reduzieren. Deshalb lässt sich die Verfasstheit einer Gesellschaft nicht nur gut an ihrem Umgang mit Risiken, Katastrophen etc. erforschen, sondern auch gut im Unterricht darstellen. Es geht dabei nicht darum, Rezeptwissen zu vermitteln, was aufgrund der Unwiederholbarkeit historischer Situationen ohnehin kaum möglich ist.⁵¹ Schülerinnen und Schüler können aber an den gesellschaftlichen Diskurs herangeführt werden, indem sie sich mit der Gewordenheit der technisierten Welt und ihren Ambivalenzen auseinandersetzen. Statt sich auf den Geschichtsunterricht zu beschränken, lädt die interdisziplinäre Perspektive der Science and Technology Studies dazu ein, über eine Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Fächer Deutsch, Ethik, Geografie, Physik, Biologie, Religion oder Sozialkunde usw. nachzudenken.

Vorschläge für den Unterricht

Wo und wie eine technikhistorische Einheit in den Unterricht passt, wird vom Einzelfall abhängen. Dazu einige Ideen: Wer der eigenen Erfahrung mit der völligen technischen Durchsetztheit und Geprägtheit unserer Gesellschaft gerecht werden will, kann einfach die technische Dimension immer wieder mal in die Analyse miteinbeziehen.

50 Als Beispiele *Genevieve Massard-Guilbaud* u.a. (Hrsg.), *Cities and Catastrophes Coping with Emergency in European History/Villes et catastrophes: Reaction face il l'urgence dans l'histoire europeenne*. Frankfurt/Main 2002; *Dieter Groh/Michael Kempel/Franz Mauelshagen* (Hrsg.), *Naturkatastrophen: Beiträge zu ihrer Deutung, Wahrnehmung und Darstellung in Text und Bild von der Antike bis ins 20. Jahrhundert*. Tübingen 2003; *Sandra Maria Pfister*, *Jenseits der Sicherheit. Deutungsmuster der Katastrophe und ihre Institutionalisierung im Katastrophenschutz*. Bielefeld 2020.

51 Vgl. *Bienhaus*, *Technische Bildung* (wie Anm. 31), 77-78, 81.

Das kann durchaus implizit geschehen. So könnte im laufenden Unterricht eine Stunde, die zu einer größeren Unterrichtseinheit mit übergreifenden Fragestellungen und mit unterschiedlichen Funktionen gehört, technikhistorisch sein. Die aktuellen kompetenzorientierten Lehrpläne dürften dies in vielen Fällen möglich machen.

Um als Lehrkraft auszuprobieren, ob einem Technikgeschichte liegt, kann man für Vertretungsstunden eine spannende, jahrgangsunabhängige Einheit vorbereiten, die man dann mit entsprechenden Medien als Paket parat hat.

Sehr gut passen technikhistorische Inhalte in den projektförmigen, forschenden Unterricht. Wo liegen die Vorteile? Viele Themen der politischen Geschichte, die den Kindern und Jugendlichen aus dem Unterricht vertraut sind, sind umfassend erforscht. Bei der ersten Webrecherche stoßen die Schülerinnen und Schüler auf umfangreiches Handbuchwissen. In ihrer Reichweite gibt es aber wenig, das sie selbstständig erforschen könnten. Neue Erkenntnisse sind kaum zu erwarten. Technik-Themen sind demgegenüber weniger präsent und werden eher als randständig empfunden. Sie geben mehr Spielraum, selbst aktiv zu werden und Neues zutage zu fördern, gerade dann, wenn ein lokal-, regional- oder mikrogeschichtlicher Zugang gewählt wird. Zum Beispiel können Zugänge der Technik-, Wirtschafts- und Umweltgeschichte verknüpft und mit lokalem Bezug untersucht werden. Denkbare Beispielt Themen wären etwa die »Wasserversorgung und Stadtentwässerung der Stadt X im 19. Jahrhundert«, die »Geschichte lokaler Maßnahmen zum Schutz kritischer Infrastruktur und zum Schutz der Bevölkerung« oder »örtliches Mobilitätsverhalten und Verkehrswege«. ⁵² Ansatzpunkte können auch ein örtlicher Industriebetrieb, eine Grube oder die örtliche Abfallverwertung ⁵³ sein. Bahnhöfe als historische Orte eignen sich gut, um historisch über Mobilität und Transfer von Ideen, Menschen und Gütern sowie über den Kontakt von Kulturen zu sprechen, und damit zum Beispiel auch über Migration, Flucht und

52 Vgl. zur Inspiration z.B. *Dieter Schott*, Die Vernetzung der Stadt. Kommunale Energiepolitik, öffentlicher Nahverkehr und die Produktion der modernen Stadt. Darmstadt – Mannheim – Mainz 1880-1918. Darmstadt 1995; *Dirk van Laak*, Alles im Fluss. Die Lebensadern unserer Gesellschaft – Geschichte und Zukunft der Infrastruktur. Frankfurt a.M. 2018; *Eike-Christian Heine*, Vom großen Graben. Die Geschichte des Nord-Ostsee-Kanals. Berlin 2015; *Jens Ivo Engels/Gerrit Jasper Schenk*, Infrastrukturen der Macht – Macht der Infrastrukturen. Überlegungen zu einem Forschungsfeld, in: Birte Förster/Martin Bauch (Hrsg.), Wasserinfrastrukturen und Macht von der Antike bis zur Gegenwart. München 2014, 22-58; *Christopher Neumaier/Helmuth Trischler/Christopher Kopper*, Visionen – Räume – Konflikte. Mobilität und Umwelt im 20. und 21. Jahrhundert, in: Zeithistorische Forschungen 14/3, 2017; *Anne-Katrin Ebert*, Radelnde Nationen. Die Geschichte des Fahrrads in Deutschland und den Niederlanden bis 1940. Frankfurt a.M. 2010; *Thomas Zeller*, Straße, Bahn, Panorama. Verkehrswege und Landschaftsveränderung in Deutschland von 1930 bis 1990. Frankfurt a.M./New York 2002; *Alexander Gall*, »Gute Straßen bis ins kleinste Dorf!«. Verkehrspolitik in Bayern zwischen Wiederaufbau und Ölkrise. Frankfurt a.M. 2005.

53 Vgl. z.B. *Heike Weber* (Hrsg.), Themenheft: »Entschaffen«. Reste und das Ausrangieren, Zerlegen und Beiseitigen des Gemachten, in: Technikgeschichte 81/1, 2014; *Stefan Krebs/Gabriele Schabacher/Heike Weber* (Hrsg.), Kulturen des Reparierens. Dinge – Wissen – Praktiken. Bielefeld 2018; *Roman Köster*, Hausmüll. Abfall und Gesellschaft in Westdeutschland 1945-1990. Göttingen 2017; *Ruth Oldenziel/Helmuth Trischler* (Hrsg.), Cycling and Recycling. Histories of Sustainable Practices. New York u.a. 2015.

Heimkehr, über Gewohntes und Fremdes. So erlaubt Technikgeschichte oft ausgehend vom lokalen Ansatzpunkt eine Vielzahl räumlicher Perspektiven: regionale, nationale, inter- und transnationale, weltweite Blickwinkel, wo sonst im Geschichtsunterricht so oft die nationale Sichtweise überwiegt. Aus der örtlichen technischen Geschichte heraus lassen sich länderübergreifende, ja globale, Kommunikations- und Austauschprozesse erschließen.⁵⁴ Ein Schulprojekt könnte z.B. die Warenlogistik des örtlichen früheren ›Kolonialwarenladens‹ untersuchen oder aber die Provenienz der Exponate in einer ethnologischen oder anatomischen Sammlung. Auch eine Stadtapotheke kann ein in wissenschafts- und technikhistorischer Hinsicht spannender Ansatzpunkt für breite räumliche Perspektiven sein.

Besonders empfehlenswert für das forschende Lernen sind aber Kommunikations- und Mobilitätstechnik, ihre Objekte, Orte und Praktiken.⁵⁵ Beides sind Alltagstechniken, deren Artefakte den Kindern und Jugendlichen aus ihrer Lebensrealität unmittelbar vertraut sind. Die Aktivierung kann in der erlebten Gegenwart anfangen, um im nächsten Schritt deren historische Gewordenheit zu erspüren: »Welche Kommunikationsmittel benutzt Ihr im Alltag und wie?«, »Gibt es bei Euch zuhause auch ältere Fahrzeuge?«, »Wie haben sich Eure Eltern und Großeltern fortbewegt?«.

Mobilitäts- und Kommunikationstechnik werden im Alltag eher als etwas Technisches empfunden als z.B. Lebensmittel, Textilien oder Medizinprodukte, Hygieneartikel etc., doch auch diese könnten sich eignen. Die großen Sachsysteme wie Elektrizität und Wasserversorgung sind so stark normalisiert, dass sie vor allem dann wahrgenommen werden, wenn es zu Störungen kommt. Es kann sehr lohnenswert sein, diese vom Aspekt des Ausfalls her zu untersuchen. Der Einstieg ist aber etwas schwieriger.

Bei Mobilitäts- und Kommunikationstechnik ist es einfach, mit außerschulischen Einrichtungen und Organisationen zu kooperieren. In nahezu jedem Ort gibt es zumindest ein Heimat- oder Bauernhofmuseum oder eine private Fahrzeugsammlung, in dem Schülerinnen und Schüler auf – kritische – Spurensuche gehen können. In diesen Häusern besteht oft auch Anlass für die Lehrkräfte, die Klassen zu einer Dekonstruktion der Ausstellungen und ihrer Erzählweisen anzuhalten. Technikmuseen

54 Vgl. z.B. *Maria Paula Diogo/Dirk van Laak*, *Europeans Globalizing. Mapping, Exploiting, Exchanging*. London 2016; *Dagmar Schäfer/Marcus Popplow*, *Technik und Globalgeschichte: Globalisierung, Kulturvergleich und transnationaler Techniktransfer als Herausforderung für die Technikgeschichte*, in: *Technikgeschichte* 80, 2013, 3-11; *Jonas van der Straeten/Ute Hasenöhr*, *Connecting the Empire: New Research Perspectives on Infrastructures and the Environment in the (Post)Colonial World*, in: *NTM* 24, 2016, 355-391.

55 Für Ideen siehe z.B. *Technology's Stories*, die Plattform der Society for History of Technology: v.a. Lehr- und Lernmaterialien (<https://www.technologystories.org/>, letzter Zugriff: 3.8.2022); *The Virtual Laboratory ›Lebenswissenschaften‹ 1830-1930: Essays zur Experimentalisierung in Lebenswissenschaften, Kunst und Technik, digitales Archiv, mit Materialien zu Experimenten, Instrumenten, Gebäuden, WissenschaftlerInnen und KünstlerInnen zwischen 1830 und 1930* (https://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/index_html, letzter Zugriff: 3.8.2022).

und Industriemuseen gibt es ebenfalls vielerorts.⁵⁶ Viele Technikmuseen haben angeschlossene Experimentierabteilungen, was für die Kooperation mit den MINT-Fächern interessant sein kann.

Oft kontextualisieren die Museen die ausgestellte Technik bereits, z.B. in ihrem sozial-ökonomischen Alltagszusammenhang, so etwa in einer rekonstruierten Bauernstube oder Werkstatt oder in einem Diorama. Dort wird Technik als etwas erkennbar, das in der Gesellschaft entsteht und dort genutzt wird und auch Verwerfungen und Probleme mit sich bringt. Natürlich ist es schwer, z.B. komplexe historische Situationen der industriellen Produktionsarbeit im Museum auszustellen und dabei zugleich auf deren Bedingungen und Folgen einzugehen,⁵⁷ aber hier haben die verfügbaren digitalen Medien großes didaktisches Potential. VR-Brillen und App-Spiele gibt es inzwischen in einigen Häusern.

Museen machen Technik außerdem am Objekt so greifbar, dass Schüler und Schülerinnen Geschichte imaginieren, historische Erzählungen konstruieren und wieder dekonstruieren können. Zwar kann man die Authentizitätsfiktion des Musealen kritisieren. Dennoch ist es entscheidend für den forschenden Unterricht, dass es dort möglich ist, Artefakte sinnlich zu erfassen – und zwar idealerweise mindestens nach dem Zwei-Sinne-Prinzip (Objektnachbildungen, Taststationen, Hörstationen etc.).

Möglicherweise gelingt es, ein Objekt auszuwählen, das von den Kindern und Jugendlichen direkt untersucht werden kann – auf seine Materialität hin, auf Nutzungsspuren, Funktionsweisen usw. Eventuell ist ein Probetrieb möglich. Vom Objekt kommend untersuchen die Schüler und Schülerinnen die Gesellschaft und Kultur, aus der es stammt, erfragen, wie und wo es erdacht, hergestellt, vermarktet, erworben und genutzt, modifiziert, umgenutzt, repariert, gewartet und vielleicht auch wieder entsorgt wurde – oder abgelehnt und verworfen.⁵⁸

Mit einer objektbezogenen Arbeit können die Schülerinnen und Schüler an den inzwischen klassischen theoretischen Zugang der Co-Konstruktion von Technik an-

56 Zum Beispiel Technikmuseum Berlin, Deutsches Museum München, Schiffahrtsmuseum Bremen, das Technoseum Mannheim, Museum für Kommunikation Berlin/Nürnberg/Frankfurt a.M., DB Museum Nürnberg. Vgl. *Beatrix Commandeur/Claudia Gottfried/Martin Schmidt*, Industrie und Technikmuseum. Historisches Lernen mit Zeugnissen der Industrialisierung. Schwalbach 2007. Das Buch enthält eine – schon etwas ältere – Adressliste von Industrie- und Technikmuseen.

57 Höchstens kleinteilige Produktionsanlagen oder handwerkliche Arbeitsprozesse lassen sich ausstellen. Anlagen wie z.B. die Zeche Zollern in Dortmund können nicht in ihrer Gänze erhalten werden. Ihr Betrieb lässt sich schwer simulieren. Vgl. *Michael Mende*, Der Technikunterricht in der Arbeitslehre als Industriearchäologie? Erkundungen zur Geschichte von Arbeit und Technik im Museum und am technischen Denkmal, in: Schütte (Hrsg.), Technikgeschichte (wie Anm. 6), 217-229, hier 223-224; *Claudia Gottfried/Martin Schmidt*, Neue Methoden der Museumspädagogik an Technik- und Industriemuseen?, in: *GW* 64, 2013, 334-348, hier 342.

58 Einführend zu den Möglichkeiten des Objektzugangs *Herbert Rogger*, Didaktik der Technikgeschichte. Ort, Zeit, Objekt. Hamburg 2003, Kapitel 3.

schließen. Dabei versucht man herauszufinden, welche Akteure und Akteurinnen die Entwicklung, Gestaltung und Bedeutungszuschreibung von Technik beeinflusst und welche Konzepte sie eingebracht haben, und entdeckt, dass daran viel mehr Personen und Institutionen beteiligt waren als nur die ›großen Erfinder‹ oder die produzierenden Unternehmen. Viele Menschen und Organisationen haben Teil daran, die Funktion und Bedeutung einer Technik in der Gesellschaft auszuhandeln und diese dort zu stabilisieren. Das ist Teil des in den 1980er Jahren entwickelten Ansatzes der Social Construction of Technology (SCOT)⁵⁹. Dieser Ansatz war der konstruktivistische Wendepunkt in der Technikgeschichte und löste den zuvor typischen Technikdeterminismus ab. SCOT half, die Vorstellung abzulegen, dass Technik aus sich selbst kommt, in einer bestimmten Weise wirkt und dabei eine bestimmte unverrückbare Bedeutung hat.

Interessieren sich die Schüler und Schülerinnen mehr dafür, wie die User mit Technik umgehen und wie sie sie sich aneignen, können sie auf die Vorlagen der User-Forschung zurückgreifen.⁶⁰ Spaß machen könnte es den Schülerinnen und Schülern, nach Spuren von DIY-Versuchen, Reparaturen, Tinkering und Umnutzung zu suchen.⁶¹ In der Technikgeschichte kommt es nicht selten vor, dass die Nutzer und Nutzerinnen ein Produkt ganz anders nutzen, als bei seiner Entwicklung vorgesehen war. Leider suchen Museen oft gezielt nach Exponaten, die gerade keine solchen Spuren aufweisen, sondern möglichst den Originalzustand spiegeln. Lässt sich kein Museumsbesuch realisieren, bieten digitale Sammlungen zunehmend Ersatz.⁶²

59 Vgl. *Wiebe E. Bijker/Trevor J. Pinch*, The Social Construction of Facts and Artifacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit of Each Other, in: dies./Thomas P. Hughes (Hrsg.), *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge MA u.a. 1987, 17-50.

60 *Nelly Oudshoorn/Trevor Pinch* (Hrsg.), *How Users Matter. The Co-Construction of Users and Technology*. Cambridge/London 2005. Klassische Studie: *Wiebe E. Bijker*, *Of Bicycles, Bakelites and Bulbs*. Cambridge MA u.a. 1995.

61 Als Einstieg: *Mikael Hård/Ruth Oldenziel*, *Consumers, Tinkerers, Rebels: The People Who Shaped Europe*. Basingstoke 2013.

62 So z.B. die Objektdatenbanken des Deutschen Hygienemuseums oder des Hauses der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der Museumsstiftung Post und Telekommunikation oder des Museums für Technik in Berlin: <https://www.hdg.de/haus-der-geschichte/sammlung>; <https://nat.museum-digital.de/index.php?t=institution&instnr=481>; <https://sammlungen.museumsstiftung.de/objektdatenbank/> (letzter Zugriff: 3.8.2022). Siehe auch die Sammlungen: Bibliotheca Mechanico-Architectonica (BMA): Online-Quellen der Bautechnikgeschichte (<https://www.bma-project.org/>, letzter Zugriff: 3.8.2022); Database Machine Drawings 1200-1650 (MPI WG): Technik der Renaissance: Maschinenzeichnungen zwischen ca. 1200 bis ca. 1650 (<http://dmd.mpiwg-berlin.mpg.de/home>, letzter Zugriff: 3.8.2022); Deutsche Fotothek 1500-1990 SLUB Dresden: Technikatalog: 43.000 Fotos v.a. zur Technikgeschichte des mitteldeutschen Raumes; Deutsche Fotothek 1500-1990 SLUB Dresden: Prospektsammlung zur Verkehrstechnik; Deutsche Fotothek 1500-1990 SLUB Dresden: Archiv Industrieproduktion der DDR 1967-1984 und Bilddokumentation Technikgeschichte (<https://deutschefotothek.de/>, letzter Zugriff: 3.8.2022); Quellen zur Technikgeschichte 16.-19. Jh.: SLUB Dresden: Digitalisate (<https://digital.slub-dresden.de/kollektionssuche>, letzter Zugriff: 3.8.2022); HSTM Database: Datenbank der History of Science Society über Website der Zeitschrift ISIS, zugangsbeschränkt (<https://www.journals.uchicago.edu/toc/isis/current>, letzter Zugriff: 3.8.2022). Einen Wegweiser

Eine Herausforderung für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte besteht darin, die untersuchten Objekte zu kontextualisieren. Dafür müssen weitere Quellen unterschiedlichster Art gesammelt und ausgewertet werden. Diese dokumentieren z.B. das technische Ensemble, in dem das Objekt genutzt wurde, die Herstellungsbedingungen, die Herkunft der Rohstoffe oder auch gesetzliche Regelungen, die bei der Produktion, Vermarktung oder Nutzung eine Rolle spielten. Auch Informationen über Preisgestaltung, Warenlogistik und Werbung sollten gesucht werden. Andere Quellen können darüber informieren, welche Erwartungen die Nutzerinnen und Nutzer an ein Produkt hatten. Auch zeitgenössische öffentliche Debatten über Technik, z.B. über technische Risiken, und Technikdiskurse sollten anrecherchiert werden. Solches Quellenmaterial ist vielfältig und manches liegt in gedruckter Form vor. Mitunter haben Museen eigene Archive und Forschungsbibliotheken. Immer häufiger gibt es auch open source Zugänge.⁶³ Dennoch kann der Beschaffungsaufwand größer sein als bei einem ›Standardthema‹.⁶⁴

Eine weitere Quelle kann selbst generiert werden: Nutzerinnen und Nutzer können in Erinnerungsinterviews befragt werden. Die Sicht von Experten und Expertinnen lässt sich ebenfalls in Interviews erheben. Dies ist methodisch sogar einfacher als ein Erinnerungsinterview.⁶⁵ Möglicherweise muss das Material aber von der Lehrkraft umfänglich aufbereitet werden.⁶⁶ Kommt es z.B. auf technisches Detailverständnis an, kann es sinnvoll sein, Kollegen und Kolleginnen aus den MINT-Fächern hinzuzuziehen. Ebenso bietet sich die Kontaktaufnahme zu Technikhistorikern und -historikerinnen an.⁶⁷

in die technikhistorische internationale Forschung bietet <https://networks.h-net.org/h-sci-med-tech> (letzter Zugriff: 3.8.2022), ein Schwesternetzwerk von HSozKult.

63 Ein erster Einstieg erfolgt über einschlägige Bibliothekskataloge: Bibliothek des Deutschen Museums, München; Bibliothek des Deutschen Technikmuseums, Berlin; Bibliothek des Technischen Museums, Wien; OCT Online Contents Technikgeschichte: Bibliografie mit Fernleihoption (<https://uri.gbv.de/database/olcsgg-thi>, letzter Zugriff: 3.8.2022); Eisenbibliothek Schaffhausen; ETH-Bibliothek, Zürich; Sächsische Landesbibliothek - Staats- und Universitätsbibliothek SLUB Dresden; WissTecMed*Lit, Braunschweig: Online-Datenbank WissTecMed*Lit als laufende Bibliothek der in Deutschland publizierten Arbeiten zur Naturwissenschafts-, Technik- und Medizingeschichte (<https://zeptools.bsb-muenchen.de/uct/#/wtml>, letzter Zugriff: 3.8.2022); Virtuelle Fachbibliothek Technik ViFaTec, Hannover. Relevante Fachzeitschriften sind *Technology & Culture*, *History and Technology*, *Technikgeschichte*, *NTM. Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte*, *Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte*, *Journal of Transport History*, *Journal of Design History*.

64 Das liegt auch daran, dass es wenige Editionen gibt. Einen Versuch, kommentierte Quellen für den Geschichtsunterricht zur Verfügung zu stellen, machte Ludwig, Der Aufstieg der Technik (wie Anm. 33).

65 Vgl. Julia Obertreis (Hrsg.), *Oral History*. Stuttgart 2021; Alexander Bogner et al., *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 4. Aufl. Wiesbaden 2020.

66 Auf den erhöhten Arbeitsaufwand machte bereits Helmut Christmann aufmerksam: siehe *Christmann*, *Technikgeschichte* (wie Anm. 33), 208.

67 Hier sind die Webauftritte der wissenschaftlichen Gesellschaften nützlich. Dort finden sich i. d. R. Ressourcen,

Strukturierungsmöglichkeiten⁶⁸

Wie könnte man Unterrichtseinheiten gestalten? Anhand einiger Strukturierungsmöglichkeiten des Stoffes zeige ich weitere technikhistorische Themen auf.

Technikhistorischer Stoff lässt sich klassisch genetisch-chronologisch angehen: z.B. »Entwicklung der ... von ... bis...«. Es ist darauf zu achten, nicht in die linearen Fortschrittserzählungen der älteren technikhistorischen Forschung zu verfallen, die die Technisierung als Prozess fortschreitender Verbesserungen beschrieb.⁶⁹ Den Schülern und Schülerinnen kann es helfen, technische Prozesse nicht wie eine Linie oder Zeitleiste zu visualisieren, sondern wie eine geologische Verwerfung.

Leichter fällt das bei einem Längsschnitt, d.h. einer diachron-phänomenbezogenen Strukturierung: In diesem Fall sucht die Lehrkraft Zeitpunkte in der Geschichte, an denen ein Thema oder Problem besonders gut profilierbar ist. Es könnte z.B. um Technikkatastrophen im Längsschnitt gehen, sodass die Schüler und Schülerinnen einzelne Schadensereignisse herausgreifen und ihren Ursachen und gesellschaftlichen Folgen nachgehen können. Bei Querschnitten, d.h. einer synchron-strukturbezogenen Struktur, sind dagegen die Kontextualisierungen einfacher. Hier wird ein Themenkomplex in einer bestimmten Zeitspanne vertikal bearbeitet: Das Thema könnte lauten: »Die europäische Agrarevolution«. Einzelfragestellungen richten sich dann auf die Entstehung der Agrarwissenschaften, technische Innovationen für die Produktion, Lagerung und Vermarktung, Warenlogistik, Veränderung der ländlichen Bevölkerungsstruktur und ihrer Lebensstile, Wandel der agrarischen Gewerbe, Produktentwicklung, Verknüpfung mit Industrialisierung und Urbanisierung, Veränderung sozialer Schichten, Entwicklung der geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung, Veränderung von schichtspezifischen Ernährungsgewohnheiten und Lebens-

Tagungsankündigungen, Aktuelles, Kontaktdaten: z.B. DGEG Deutsche Gesellschaft für Eisenbahngeschichte; GWMT Gesellschaft für Geschichte der Medizin, Naturwissenschaft und Technik e.V., Georg-Agricola-Gesellschaft zur Förderung der Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik e.V.; GfBTG Gesellschaft für Bautechnikgeschichte; GUG Gesellschaft für Unternehmensgeschichte e.V.; GSU Gesellschaft für Stadtgeschichte und Urbanisierungsforschung e.V.; GTG Gesellschaft für Technikgeschichte; GWTF Gesellschaft für Wissenschafts- und Technikforschung e.V.; HSS History of Science Society; ICOHTEC International Committee for the History of Technology; IEEE Institute of Electrical and Electronic Engineering History Center; SHOT Society for the History of Technology, T2M International Association for the History of Transport, Traffic & Mobility; History of Science Society; Tensions of Europe.

68 Die Vorschläge stützen sich auf *Hilke Günther-Arndt* (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007; *Horst Gies/Michelle Barricelli/Michael Toepfer*, *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Köln 2004; *Hilke Günther-Arndt*, *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003; *Michael Sauer*, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber 2001.

69 Zum Problem einführend *Heine/Zumbrägel*, *Technikgeschichte* (wie Anm. 18).

stilen etc.⁷⁰ Hier können die Schüler und Schülerinnen historisches Wissen, das sie ohnehin schon besitzen, als Kontextwissen einsetzen.

Alternativ bietet sich eine Fallanalyse zu einem eher eng umgrenzten historischen Beispiel an, etwa ›Mechanisierte Kriegsführung im 1. Weltkrieg‹ oder ›Wissenschaft und Technik im Ersten Weltkrieg: Die Gaswaffe.⁷¹ Umfangreicher ist eine Konstellationsanalyse: Dabei identifizieren die Schülerinnen und Schüler die sozialen, technischen, natürlichen und symbolischen Elemente einer technikhistorischen Konstellation. Das Thema könnte lauten: ›Technik im Systemkonflikt des Kalten Krieges‹.

Eher traditionell mag ein biografischer oder individualisierender Zugang erscheinen.⁷² Es muss sich aber nicht um Wernher von Braun, Rudolf Diesel oder Conrad Zuse handeln. Warum nicht die Forscherin Katherine Johnson (1918-2020) wählen? Sie war eine afroamerikanische Mathematikerin und maßgeblich am Mercury- und am Apollo-Programm der NASA beteiligt. An der Geschichte ihres Lebens und Schaffens lassen sich Wissenschafts- und Technikgeschichte der Raumfahrt, die Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung, die Geschichte der Rassentrennung und des Civil Rights Movement in den USA erarbeiten – nebenbei auch der Rüstungswettlauf im Kalten Krieg. Auch ein intersektionaler Ansatz, der Kategorien wie Gender und Race verknüpft, wäre hier lohnenswert. Quellenmaterial, auch Interviews mit Johnson selbst und ihre eigenen Publikationen, ist relativ leicht zugänglich. Teil der Unterrichtseinheit kann auch eine Analyse des Films *Hidden Figures* (2016) sein, in dem Johnson eine der Hauptfiguren ist.⁷³

70 Clemes Zimmermann, Ländliche Gesellschaft und Agrarwirtschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Transformationsprozesse als Thema der Agrargeschichte, in: Werner Troßbach/Clemens Zimmermann (Hrsg.), Agrargeschichte. Positionen und Perspektiven. Stuttgart 1998, 137-163; Norwich Rüße, ›Agrarrevolution‹ und agrarpolitische Weichenstellungen in Nordrhein-Westfalen nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Matthias Frese/Julia Paulus/Karl Teppe (Hrsg.), Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn 2003, 473-491; Helene Albers, Die stille Revolution auf dem Lande. Landwirtschaft und Landwirtschaftskammer in Westfalen-Lippe 1899-1999. Münster 1999; Rita Gudermann, Der Take-off der Landwirtschaft im 19. Jahrhundert und seine Konsequenzen für Umwelt und Gesellschaft, in: Karl Ditt/dies./Norwich Rüße (Hrsg.), Agrarmodernisierung und ökologische Folgen. Westfalen vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Paderborn 2001, 47-83; Heide Wunder, Arbeiten, Wirtschaften, Haushalten. Geschlechterverhältnisse und Geschlechterbeziehungen im Wandel der deutschen Agrargesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts, in: Reiner Prass/Jürgen Schlumbohm/Gérard Béaur/Christophe Duhamelle (Hrsg.) Ländliche Gesellschaften in Deutschland, Frankreich, 18. und 19. Jahrhundert. Göttingen 2003, 187-204.

71 Helmut Maier, Forschung als Waffe: Rüstungsforschung in der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft und das Kaiser-Wilhelm-Institut für Metallforschung, 1900-1945/48. Göttingen 2007; Marion Girard, A Strange and Formidable Weapon. British Responses to World War I Poison Gas. Lincoln 2008; Fiona Reid: Medicine in First World War Europe. Soldiers, Medics, Pacifists. London u.a. 2017; Wolfgang U. Eckart, Medizin und Krieg. Deutschland 1914-1924. Paderborn 2014.

72 Siehe einführend Levke Harders, Historische Biografieforschung, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 31.10.2020, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok-2014>; als Beispiel Margit Szöllösi-Janze, Fritz Haber. 1868-1934. Eine Biographie. 2. Aufl. München 2015.

73 Shirley M. Malcom, Katherine Johnson (1918-2020), in: Science 368, 2020, Nr. 6491, 591.

Eine andere Option, die einen aktuellen Zugang der technikhistorischen Forschung aufgreift, wäre die Untersuchung des Lebenszyklus eines technischen Objekts.⁷⁴ Die Schülerinnen und Schüler verfolgen dabei ein Objekt entlang der Schritte Invention – Innovation – Produktion – Konsum/Nutzung/Umnutzung – Wartung – Entsorgung – Recycling. Wählt man das Handy als Beispiel, kann die Aktivierung mit einer Reflektion über eigene Nutzungsgewohnheiten beginnen. Jeder weitere Untersuchungsschritt bietet, vom aktuellen technischen Produkt und aktuellen sozialen und politischen Fragen kommend, die Chance in die Vergangenheit zu schauen. Thematisiert man z.B. die heutige Rohstoffgewinnung im Ostkongo, folgt ein historischer Blick auf die Ressourcenausbeutung (post-)kolonialer Räume, auf Geschlechterungerechtigkeit und Menschenrechtsverletzungen. Im folgenden Schritt untersucht man aktuelle Produktionsbedingungen und Machtverhältnisse in den Fabriken. Hier lässt sich eine historisch-vergleichende Perspektive ansetzen. Wie wurde früher in Europa produziert? Unter welchen Bedingungen geschieht dies heute in den sogenannten Billiglohnländern? Welche Auswirkungen auf die Gesellschaften und die Lebensbedingungen der Menschen hat dies? Weiter kann man untersuchen, wer welche Geräte unter welchen Bedingungen kauft und nutzt und wer nicht, und damit soziale Ungleichheit, aber auch Konsumverhalten und Expressivität in der Geschichte thematisieren. Nach der Nutzung kommt die Entsorgung zur Sprache, u.a. der weltweite Transport von Sondermüll und weiteres mehr.

Womit ist zu rechnen?

Es ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler geringe technikhistorische Vorkenntnisse mitbringen. Manche könnte es verunsichern, sich auf ein ihnen fremdes Gebiet einlassen zu müssen. Sie sollten sich nicht unter Druck gesetzt fühlen. Deshalb sollte ihnen vermittelt werden, dass sie bereits ja viel historisches Kontextwissen besitzen, das sie einsetzen können. Dazu müssen sie erfahren, wo und wie sich das technikhistorische Thema und die Fragestellungen in den sonstigen Geschichtsunterricht einfügen. Da technikhistorische Themen wohl nicht selbstverständlich erscheinen, ist viel Kommunikation nötig: Über die Lernziele, die Relevanz des Themas, die Anwendbarkeit oder Übertragbarkeit des erarbeiteten Wissens. Vorbereitet werden sollten die Klassen auf die Unterrichts-, Sozial- und Arbeitsformen, die sie erwarten, insbesondere dann, wenn es z.B. Exkursionen, Arbeit am Objekt, Interviews oder Umfragen geben soll.

Manchen Kindern und Jugendlichen muss die Sorge abgenommen werden, dass sie sich schon vorher mit technischen Details auskennen müssen – das kann auch eine

74 Einführend *Heinel/Zumbrägel*, Technikgeschichte (wie Anm. 18).


geschlechtersensible Herangehensweise nötig machen. Diesbezüglich skeptische Schülerinnen und Schüler könnte es interessieren, dass die wissenschaftliche Technikgeschichte in Deutschland kein ›Männerding‹ ist: Derzeit sind fünf der neun Professuren und Juniorprofessuren für Technikgeschichte mit Frauen besetzt.

Auch die Frage, was denn Technikgeschichte ›bringe‹, wenn man eh schon Physikunterricht und Ähnliches habe, sollte ernst genommen werden. Auch Studierende der Geschichtswissenschaften stellen diese Nutzenfrage implizit oder explizit häufig, wenn sie mit technikgeschichtlichen Themen konfrontiert werden. Diese scheinen nicht zum Kanon dessen zu gehören, was ›man später mal braucht‹. Ziel der vorangegangenen Abschnitte war zu argumentieren, dass Technikgeschichte ihren eigenen Wert auch im Schulunterricht hat und weit mehr als nur Nice-to-know-Wissen umfassen kann. Doch selbst wenn es dabei bliebe, und man den Schülerinnen und Schülern nur antwortete: ›Technikgeschichte bringt Euch und mir Abwechslung angesichts der oft gleichtönigen Standardthemen der politischen Geschichte‹, wäre das in Ordnung. Es geht nicht darum, mit der Technikgeschichte eine neue Meistererzählung zu etablieren oder ein neues Standardthema im Lehrplan zu verankern, sondern das Potential des Ungewohnten zu nutzen, das mal irritiert, mal fasziniert oder unterhält, und deshalb vielleicht besonders gut im Gedächtnis bleibt.

Fazit

Technik und Wissenschaft sind in unserer eigenen Gegenwart so prägend, dass sie nicht erst groß zum Thema gemacht werden müssen, sondern vielmehr ab und zu ein paar kleinere Einheiten genügen können, um sich diese Durchsetztheit und ihre Ambivalenzen wieder ins Bewusstsein zu führen. Technikgeschichte kann ihren Platz im Unterricht finden – aber nicht im Sinne einer fortschrittsorientierten Erforschung der funktionalen Entwicklung und auch nicht mit dem Ziel, Nachwuchs für die MINT-Berufe zu generieren. Zeitgemäß ist Technikgeschichte in interdisziplinärer Form als Teil der Science and Technology Studies. Aber auch einer monodisziplinären Integration in den Unterricht, besonders in das forschende Lernen, steht nichts Prinzipielles im Wege. Um dies zu verwirklichen, bedarf es aber motivierender und unterstützender Materialangebote für Lehrkräfte, attraktiver Fortbildungen und einer kontinuierlichen Versorgung mit idealerweise leicht und lizenzfrei zu beschaffendem Material.

Autorin

Elsbeth Bösl 

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin an der Universität der Bundeswehr München. Sie forscht u.a. über die Geschichte von Behinderung und Geschlecht aus wissenschafts- und technikhistorischer Perspektive.

elsbeth.boesl@unibw.de

Technikhistorisches Lehren und Lernen

Vom Versäumnis zur Alltäglichkeit?¹

Elsbeth Bösls Plädoyer zur Integration technikhistorischer Perspektiven in den Geschichtsunterricht mag für manch eine Person so schlüssig wie erstaunlich klingen: Wenn Technik als Instrument der Welterschließung verstanden wird, so ist es keine fernliegende Schlussfolgerung, mittels Technik aus vergangenen Zeiten auch die vergangene Welt zu erschließen. Umso verwunderlicher mag es dann sein, dass die Notwendigkeit besteht, dieses Plädoyer überhaupt zu halten. Ein Blick in die spärlich vorhandene geschichtsdidaktische Literatur zum technikhistorischen Lehren und Lernen unterstreicht dieses Plädoyer dann ebenso wie Detlev Mares und Sonja Petersen² in ihrem Einführungsbeitrag in das Themenheft ›Technikgeschichte‹ der GWU von 2013. Dieser Zwiespalt wirft zunächst die Frage danach auf, ob tatsächlich ein Versäumnis vorliegt und, wenn dem so ist, worin es begründet werden kann und wieso ihm begegnet werden sollte. Der Kommentar widmet sich diesen drei Aspekten, wobei er sich Elsbeth Bösls Plädoyer nicht nur anschließen, sondern ihm Nachdruck verleihen möchte.

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p34>.

2 *Detlev Mares/Sonja Petersen*, Pizza statt Sputnik. Zu den didaktischen Möglichkeiten einer Technikgeschichte des Alltags, in: GWU 64, 2013, 261-269, hier 261. Eine Übersicht über geschichtsdidaktische Veröffentlichungen zum technikhistorischen Lehren und Lernen findet sich in diesem Beitrag ebenso wie in der vierten Fußnote des Beitrags von Elsbeth Bösl.

➤ 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.

Technikgeschichte als Versäumnis des Geschichtsunterrichts?

Möchte man wissen, ob Technikgeschichte wirklich als Versäumnis des Geschichtsunterrichts anzusehen ist, bleibt zur Annäherung zunächst der Griff zu den politischen Vorgaben des Geschichtsunterrichts. Die Fachanforderungen Schleswig-Holsteins führen beispielsweise neben dem Verweis auf die Industrialisierung kaum explizite Verweise zur Technikgeschichte auf.³ Damit geht allerdings keineswegs einher, dass Technikgeschichte keinen Raum im schleswig-holsteinischen Geschichtsunterricht finden dürfte. In den Vorgaben der Fachanforderungen finden sich insgesamt wenig konkrete inhaltliche Vorgaben, so dass beispielsweise aus gender- oder umwelthistorischer Perspektive ein ähnliches Urteil erfolgen müsste. Mit dieser Offenhaltung wird Lehrenden mehr Gestaltungsraum zugesprochen, so dass die genannten Vorgaben mit verschiedenen – und daher beispielsweise auch technikhistorischen – Schwerpunkten umgesetzt werden können. Das heißt zunächst jedoch nur, dass Lehrende Technikgeschichte durchaus im Rahmen der Fachanforderungen in ihren Geschichtsunterricht integrieren können, nicht jedoch, dass diese es auch machen. Ein anderes Beispiel bietet der Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens für die Sekundarstufe I. Hier sollen »technische Aspekte« der frühen Kulturen und ersten Hochkulturen ebenso Beachtung finden wie der »technische Entwicklungsstand« antiker Lebenswelten, die »technischen Innovationen« des Mittelalters und die »Triebkraft von Innovationen und Technik« der frühen Neuzeit sowie bis heute bestehende »technische Entwicklungen« und »technologische Herausforderungen« des 19. Jahrhunderts oder aber die »technischen Innovationen« seit 1945.⁴ Damit sind technikhistorische Bezüge in sechs von zehn Inhaltsbereichen gegeben, wobei auch die verbleibenden vier Inhaltsbereiche Möglichkeiten zur Thematisierung technikhistorischer Themen bieten. Hier könnte daher angenommen werden, dass Technikgeschichte den politischen Vorgaben entsprechend auch im Geschichtsunterricht vorkommen müsste. Dieser Spur folgend lohnt sich ein Blick in die Unterrichtsmaterialien; genauer gesagt in ein Schulbuch Nordrhein-Westfalens, da Schulbücher für einen Großteil der Lehrenden weiterhin das maßgebliche

3 Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holsteins, Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II, Kiel 2016, online abrufbar unter: https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitfäden/Sek.%20I_II/Fachanforderungen/Fachanforderungen_Geschichte_Sekundarstufen_I_II.pdf (letzter Zugriff: 3.8.2022).

4 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Geschichte. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium. Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2019, online abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf (letzter Zugriff: 3.8.2022).

Medium des Geschichtsunterrichts darstellen.⁵ Dabei wird deutlich: Obwohl sich das exemplarisch ausgewählte Schulbuch *Geschichte und Geschehen* an den bildungspolitischen Inhaltsbereichen orientiert, finden sich in ihm nur wenig technikhistorische Bezüge.⁶ Als »technische Aspekte« der frühen (Hoch-)Kulturen werden Informationen zu Ackerbau und Handwerk inklusive deren Auswirkungen auf das alltägliche Leben der damaligen Menschen erwähnt, sowie zwei Doppelseiten zum Pyramidenbau verwendet. Der »technische Entwicklungsstand« antiker Lebenswelten wird am ehesten noch in einer Doppelseite zur Weltkarte des antiken Griechenlands thematisiert. Innerhalb des Mittelalters werden »technische Innovationen« zunächst eher am Rande über landwirtschaftliche und handwerkliche Entwicklungen aufgezählt. Die »Triebkraft von Innovationen und Technik« der frühen Neuzeit spiegelt sich ausschließlich in einer Doppelseite zum Buchdruck wider. Den bis heute bestehenden »technischen Entwicklungen« und »technologischen Herausforderungen« des 19. Jahrhunderts widmet sich dagegen ein ganzes Kapitel zur »Industrialisierung und sozialer Frage« im Umfang von über dreißig Seiten. Daneben werden technische Entwicklungen aus dem alltäglichen Leben im Kaiserreich thematisiert sowie der technische Fortschritt als Voraussetzung für den Kolonialismus und als Ursache für die veränderte Kriegsführung im Ersten Weltkrieg benannt. Insgesamt werden damit die erwartbaren großen Erfindungen und daraus folgenden Entwicklungen ausführlicher behandelt, während zahlreiche Aspekte entweder unerwähnt bleiben oder lediglich am Rande benannt werden, ohne dass die Lernenden dabei immer zu einer Auseinandersetzung mit der technischen Entwicklung aufgefordert werden, wie beispielsweise die Abbildung einer Kogge ohne zugehörigen Arbeitsauftrag. Es ist daher anzunehmen, dass Technikgeschichte in einem schulbuchorientierten Unterricht unabhängig davon, ob die bildungspolitischen Vorgaben technikhistorische Aspekte wie im Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens fordern oder für diese wie in den Fachanforderungen Schleswig-Holsteins eine große Offenheit aufweisen, kaum einen größeren Stellenwert besitzt.

Dieses Exempel offenbart die Dringlichkeit von Bösls Forderung nach technikhistorischen Unterrichtsmaterialien, aber auch ihre Grenze, wenn diese nicht auch die Schulbuchverlage erreicht. Gleichzeitig drängt sich sowohl mit der Betrachtung, ob Technikgeschichte im Geschichtsunterricht vorkommt, als auch mit dem Plädoyer dafür, dass entsprechendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt werden müsse, die Gestaltungsfrage danach auf, wie Technik und Technikgeschichte im Geschichtsunterricht vorkommen (können).

5 Holger Thünemann, Zwischen analogen Traditionen und digitalem Wandel. Lernen und Lehren mit Geschichtsschulbüchern im 21. Jahrhundert, in: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hrsg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren - Lernen - Forschen. Münster 2019, 81-96.

6 Michael Sauer (Hrsg.), Geschichte und Geschehen 1-2. Stuttgart 2009. Dieses Schulbuch richtet sich sowohl an Schulen in Schleswig-Holstein als auch in Nordrhein-Westfalen.

Technik als missverstandener terminus technicus?

Für diese Frage gilt es zum einen zu betonen, wie der Begriff ›Technik‹ zu verstehen ist, und sich dafür zum anderen auf das Selbstverständnis der Teildisziplin Technikgeschichte zu berufen. Eine mögliche Ursache für das viel postulierte Versäumnis, Technikgeschichte breiter in den Geschichtsunterricht zu integrieren, könnte im Verständnis des Begriffs ›Technik‹ liegen. Denn wird hierbei vor allem an weltbewegende Erfindungen und deren mehr oder weniger berühmten Erfindenden gedacht, stünden Lehrpersonen schnell vor der Gefahr, in ihrem Unterricht eine personalisierende oder Fortschrittsgeschichte zu lehren, wie sie nach Bösl zu Beginn der Technikgeschichte des VDI geschrieben wurde. Dies widerspricht jedoch aktuellen geschichtsdidaktischen Zugängen. Ihnen entspricht allerdings das heutige Selbstverständnis von Technikgeschichte als einer Kultur- und Sozialgeschichte, in der nicht nur die historischen Artefakte und deren Erfindende im Fokus stehen, sondern das Netz aus Artefakt, sozialer Praktik und Wissen. Der von Bösl skizzierte weite Technikbegriff lässt die Antwort zum Vorkommen von Technikgeschichte im Geschichtsunterricht in einem neuen Licht dastehen: Wenn nicht mehr nur Aspekte wie der Buchdruck, die Spinning Jenny o.Ä., in die Analyse einbezogen werden, sondern alle Themen, die das »Beziehungsgeflecht von Wissens-, Sach-, und Handlungssystemen, (die) sich »zwischen der Natur, dem Individuum und der Gesellschaft ereigne(n)«⁷ im Geschichtsunterricht touchieren, ist es fraglich, ob Technik tatsächlich als ein inhaltliches Versäumnis im Geschichtsunterricht angesehen werden kann, oder es sich nicht vielmehr um ein methodisch-didaktisches Versäumnis handelt.⁸ Damit ist dieser weite Technikbegriff, der die Untrennbarkeit zwischen Ding, Mensch und Handlung fokussiert, von grundlegender Bedeutung für Technikgeschichte im Geschichtsunterricht, da diese dann zu einer alltäglichen Perspektive historischen Lehrens und Lernens werden könnte. Hierfür ließe sich zum einen an neuere geschichtsdidaktische Impulse anknüpfen und zum anderen könnten auch Anregungen für den Geschichtsunterricht mit einem Blick in die Technische Bildung entwickelt werden.

7 Siehe *Elsbeth Bösl*, Technikgeschichte im Geschichtsunterricht? im vorliegenden Band: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p34>.

8 Helmut Christmann wies hierauf bereits in den 1970er Jahren hin: »Doch unser Geschichtsunterricht nimmt von diesen Dingen kaum Kenntnis, die technischen Umwälzungen der industriellen Revolution werden mehr oder minder summarisch aufgezählt (...). Aber sie werden auch nicht methodisch klar in ein Bild der materiellen und geistigen Bedingungen der Zeitgeschichte eingeordnet.« *Helmut Christmann*, Technikgeschichte in der Schule. Ravensburg 1976, 161.

Technikgeschichte als alltägliche Perspektive historischen Lehrens und Lernens?

Technikgeschichte als alltägliche Perspektive für den Geschichtsunterricht zu verstehen, meint keinesfalls, dass diese in allen Tagen des Geschichtsunterrichts zum Zuge kommen sollte oder aber vorwiegend als Zugang zur Alltagsgeschichte gesehen werden sollte, wenngleich auch hier ein wichtiges Potential liegt, wie Mares und Petersen das GWU-Heft zur Technikgeschichte einleitend kommentierten.⁹ Stattdessen meint es, dass Technikgeschichte zu einer festen Perspektive des Geschichtsunterrichts zählen könnte, die bei verschiedenen Themen immer mal wieder mit eingenommen werden kann. Im Gegensatz zu manch anderer historischen Teildisziplin, wie beispielsweise der politischen Geschichte, kennzeichnet sie sich nämlich maßgeblich durch das Vorhandensein eines konkreten Dings, welches sich über Handlung und Wissen mit dem Menschen verbindet. Technische Artefakte bieten damit die Möglichkeit, sich die vergangene Welt nicht nur über die Dinge selbst, sondern auch über die mit ihnen verknüpften sozialen Praktiken und Wissenssysteme zu erschließen.¹⁰

Der Annahme folgend, dass »hinter jedem technischen Artefakt oder technischem Handeln ein konkretes Bedürfnis stand bzw. steht«,¹¹ können technische Dinge im Geschichtsunterricht vor allem dazu dienen, sich die Vergangenheit über die Probleme der vergangenen Gesellschaft zu erschließen. Werden diese anschließend in ein Verhältnis zu den gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemen gesetzt, lässt sich technikhistorisches Lernen gut in einen problemorientierten Unterricht integrieren. Hierbei kann Technik dann wiederum, wie von Bösl beschrieben, sowohl als Problemlöserin als auch als Problemverursacherin auftreten. Technische Entwicklungen lassen sich damit in einen Kreislauf einordnen zwischen Problemen, die Bedürfnisse auslösen, zu deren Befriedigung es Ideen gibt, welche schließlich in der technischen Lösung münden aber zugleich neue Probleme mit sich bringen.

Stehen neben den Dingen auch die sozialen Praktiken der Dinge im Vordergrund, bietet sich ein handlungsorientierter Zugang im Geschichtsunterricht an, wobei neben dem produktiven Gestalten vor allem auch an das reale Handeln zu denken ist. Letzteres beschränkt sich zwar meist auf bestimmte technische Errungenschaften, die jeder Person zugänglich sind, dafür ließe sich dies mit einem materiellen Ansatz zum historischen Lernen in Anlehnung an den New Materialism kombinieren. Denn ähnlich

9 Mares/Petersen, *Pizza statt Sputnik* (wie Anm. 2).

10 Christoph Cornelißen, Editorial, in: *GWU* 64, 2013, 260.

11 Gabriele Graube, Erfinden, Entdecken, Enttarnen: Didaktische Leitfragen für die Auseinandersetzung mit Basiskonzepten der Technik, in: Ingelore Mammes (Hrsg.), *Technisches Lernen im Sachunterricht: Nationale und internationale Perspektiven*. Hohengehren 2013, 22–44, hier 32.

wie die Technikgeschichte Technik als Netz zwischen Ding, Handlung des Individuums und Wissen sieht, versteht Bruno Latour Dinge als aktive, die Welt zusammen mit Individuen mitkonstruierende Aktanten in einem Akteur-Netzwerk.¹² Technik versteht er dabei als »stabilisierte Gesellschaft«.¹³ Für das historische Lernen mit technischen Dingen ergibt sich daraus die Möglichkeit, mit Hilfe der Technik aus der Vergangenheit eine eigene Konstruktion der vergangenen Gesellschaft zu erschließen. Hierfür könnten Lernende durch Interaktion mit den Dingen aus der Vergangenheit in das entsprechende Akteur-Netzwerk eintreten, so die damalige Welt erschließen und zugleich die Grenzen dieser Erkenntnis auf Grund ihrer eigenen Positionalität begreifen.¹⁴

Möchte man diese zwei Eigenheiten der Technikgeschichte für den Geschichtsunterricht nutzbar machen, ist dies mit weiteren Chancen verbunden.

Chancen technikhistorischen Lehrens und Lernens

Neben den bereits von Elsbeth Bösl hervorgehobenen Chancen wie gendersensiblen historistischen Lehren und Lernens oder aber der Möglichkeit für »untypische« interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Fächern wie Informatik, Physik und Werken, bietet technikhistorisches Lehren und Lernen zum einen für das Ziel der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und zum anderen für die Nachhaltigkeitsbildungsziele spezielle Chancen:

Für die Stimulation des Geschichtsbewusstseins besitzt Technikgeschichte auf allen Dimensionen Potential:¹⁵ Die Untrennbarkeit von Gesellschaft und Technik lässt bereits erahnen, dass die gesellschaftlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins mittels Technikgeschichte im Geschichtsunterricht stimuliert werden können: Wer konnte sich welche technische Errungenschaft leisten? Wer hat sie zu welchem Zweck genutzt? Hatten sie für bestimmte gesellschaftliche Gruppen konstituierende Bedeutung? Wie wurde und wird sie bewertet? Vor allem das Zusammenspiel der historischen Bewusstseinsdimensionen ist es, das der Technikgeschichte einen Platz als

12 *Bruno Latour*, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Aus dem Englischen von Gustav Roßler. 4. Aufl. Frankfurt a.M. 2010, 121.

13 *Bruno Latour*, Technik ist stabilisierte Gesellschaft, in: Andréa Bellinger/David J. Krieger (Hrsg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld 2006, 395.

14 *Sebastian Barsch/Jörg van Norden* (Hrsg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld 2020. Darin v.a. die Beiträge von Christina Antenhofer, Andrea Brait, Silja Leinung und Britta Hochkirchen.

15 *Hans-Jürgen Pandel*, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven 12, 1987, 130-142.

alltägliche Perspektive im Geschichtsunterricht sichern könnte: Als Artefakte, die in der Vergangenheit entstanden, in der Gegenwart in gleicher oder weiterentwickelter Form bestehen und Grundlage für zukünftige technische Entwicklungen sind, ist zunächst vor allem der Bezug zum Temporalbewusstsein offenkundig. Artefakte bestanden vor ihrer realen Existenz jedoch bereits als fiktive Ideen und entwickelten sich dann über den Zeitverlauf, so dass das Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein in der Beschäftigung mit Technikgeschichte auf besondere Art und Weise angeregt werden könnte.

Daneben kann Technikgeschichte Impulse bieten, um sich im Geschichtsunterricht an Fragen zu der Verantwortlichkeit des Menschen für und in der Welt anzunähern. Die technischen Entwicklungen des Anthropozän ließen sich dann zum Beispiel innerhalb der »17 Ziele für nachhaltige Entwicklung«¹⁶ in ein Spannungsfeld zwischen Problemlöserin und -verursacherin einordnen. Damit würde Technikgeschichte – entsprechend des Selbstverständnisses der Teildisziplin – neben der Umweltgeschichte mit dazu beitragen können, die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) im Geschichtsunterricht zu fördern.¹⁷

Fazit

Dass Technikgeschichte bisher als Versäumnis des Geschichtsunterrichts gesehen werden kann, liegt vermutlich vor allem an einem noch recht engen und damit längst überholten Verständnis der Teildisziplin. Orientiert man sich dagegen an dem aktuellen Selbstverständnis von Technikgeschichte als Kultur- und Sozialwissenschaft, die sich mit dem »Beziehungsgeflecht von Wissens-, Sach-, und Handlungssystemen« beschäftigt, die »sich« zwischen der Natur, dem Individuum und der Gesellschaft ereigne(n)¹⁸, kann Technikgeschichte zu vielfältigen Themen und Inhalten immer mal wieder im Geschichtsunterricht zum Zuge kommen und damit eine alltägliche Perspektive werden. Mit einem problemorientierten und materiellen Ansatz kann so das Geschichtsbewusstsein der Lernenden auf besondere Weise angeregt werden und das

16 United Nations/Department of Social and Economic Affairs, The 17 Goals, online abrufbar unter: <https://sdgs.un.org/goals> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

17 Zu den Zielen von BNE: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Was ist BNE?, online abrufbar unter: <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne> (letzter Zugriff: 3.8.2022). Zur Umweltgeschichte im Geschichtsunterricht im Kontext von BNE: *Nina Reusch*, Nachhaltigkeit historisieren. Geschichtsdidaktische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung, online abrufbar unter: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15080> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

18 Siehe *Elsbeth Bösl*, Technikgeschichte im Geschichtsunterricht? im vorliegenden Band: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p34>.

Fach einen Beitrag zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung leisten. Hierfür bedarf es bei Lehrenden eines entsprechend weiten Verständnisses des Begriffs Technik und als Unterstützung neben vielfältigem Material auch Weiterbildungsmöglichkeiten. Neben der vertieften geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung mit den hier genannten Potentialen müssen dafür auf theoretischer Ebene auch die Herausforderungen durchdacht werden: Wie beispielsweise mit Technik des Terrors umgehen?

Autorin

Silja Leinung

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind historische Urteilsbildung und Geschichtskultur.
steinung@histosem.uni-kiel.de

Queer History und historisches Lernen

Konzeptionen und Umsetzungen am Beispiel von queerhistory.de und des Archivs der anderen Erinnerungen¹

Historisches Lernen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Notwendigkeiten und geschichtsdidaktische Rahmung

Als historisch gewordenes Subjekt mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, als Person in der Geschichte und mit Geschichte oder gar als ernst zu nehmendes Lernsubjekt im Klassenzimmer: Homosexuelle (und andere Vertreter*innen sexueller Vielfalt) sind als Akteur*innen von amtlich verordnetem Geschichtslernen noch immer fast unsichtbar. Das gleiche gilt für das Thema der Homosexualität – und fast gleichermaßen für die damit verbundenen Themenbereiche Sexualität und Geschlecht. Wenn Homosexualität überhaupt jemals zum Thema im Geschichtsunterricht wird, wird Schüler*Innen bestenfalls von der Verfolgung gleichgeschlechtlich begehrender Personen im Nationalsozialismus berichtet.² Beim Thema Geschlecht geht es im Geschichtsunterricht ohnehin fast immer recht harmlos zu: Zumeist wird Schüler*innen vom Kampf um das Frauenwahlrecht im 19. und 20. Jahrhundert berichtet, hier und da geht es manchmal

-
- 1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Überarbeitung eines Aufsatzes, der in anderer Form bereits 2015 erschienen ist als *Martin Lücke*, Queeres Erinnern, sexuelle Vielfalt und historisches Lernen – Gedanken zum geschichtsdidaktischen Potenzial von queerhistory.de und des Archivs der anderen Erinnerungen, in: Florian Mildenberger (Hrsg.), *Die andere Fakultät. Theorie, Geschichte, Gesellschaft. Festschrift für Rüdiger Lautmann zum 80. Geburtstag*. Hamburg 2015, 322–332.
 - 2 *Adrian Lehne/Martin Lücke*, Teaching Queer History. Ein Queer History Month in Berlin im Februar 2014, in: *Invertito. Jahrbuch für die Geschichte der Homosexualitäten* 15, 2013, 205–208, hier 205.
- >> 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.

vielleicht um Hexenverbrennungen in Mittelalter und Früher Neuzeit. Das sind gewiss wichtige Themen, aber eben meist ›nur‹ reine Frauengeschichte, die fast immer noch selbstredend mit Geschlechtergeschichte gleichgesetzt wird.³

Andere Geschichten – etwa über sexuelle Emanzipationsbewegungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts, über Transvestismus, Intersexualität oder die ersten medizinischen Operationen zur Geschlechtsangleichung, also über all das, was zu Vielfalt von Sexualität und Geschlecht in der Geschichte bekannt ist, ist aus dem Kanon historischen Wissens in der Schule verbannt. Nach Jahrzehnten von ertrag- und erfolgreicher fachhistorischer Forschung ist es jedoch weder unmöglich noch besonders schwierig, die vielfältigen Forschungsergebnisse der Geschlechter- und Sexualitätsgeschichte auch für historisches Lernen nutzbar zu machen.

Wie kann ein solches Projekt gelingen? Theoretischer Referenzpunkt kann die ›Queer Theory‹ sein. Sie geht davon aus, dass geschlechtliche und sexuelle Identitäten keine naturgegebenen Konstanten sind – sondern dass sie in geschichtlichen, kulturellen und sozialen Prozessen erst konstruiert werden. Sexuelle und geschlechtliche Identitäten sind also keine essentialistischen Entitäten, sondern werden in komplexen und vielschichtigen Prozessen erst hervorgebracht – von handelnden und leidenden Menschen in Vergangenheit und Gegenwart. Insbesondere historisches Lernen bietet hier nun die Möglichkeit, solche vielschichtigen Prozesse auch im schulischen Geschichtsunterricht kennen zu lernen, geht es bei historischem Lernen doch immer auch darum, sich vergangene Wirklichkeiten anzueignen und sich selbst als gewordener, ›historischer‹ Mensch zu begreifen⁴.

Für ein solches Vorhaben ist als erstes eine genaue Definition für historisches Lernen notwendig. Die Geschichtsstudierenden in den Lehramtsstudiengängen der Freien Universität Berlin arbeiten sich von Semester zu Semester immer wieder an der Entwicklung einer eigenen Definition von historischem Lernen ab (anstatt scheinbar Bewährtes blind zu übernehmen). Arbeitsstand dieser Begriffsarbeit – work in progress also – war im Juli 2022 der folgende: »Historisches Lernen ist die produktive eigenständige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte Geschichte.«⁵

Für selbstverständlich halten es Berliner Lehramtsstudierende also offenbar, dass beim historischen Lernen Verfahren von Produktions- und Handlungsorientierung zur

3 *Martin Lücke*, *His-story, her-story, viele Männer und eine halbe Frau. Männlichkeitengeschichte, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 1/2, 2014: Gendergeschichte, 70-82, hier 79.

4 *Martin Lücke*, *Geschichte queer unterrichten: was soll das sein?*, in: <https://www.queerhistory.de/queer-history-geschichte-queer-unterrichten-was-soll-das-sein/> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

5 Vgl. dazu auch die die weitere Erläuterung dieser Definition in *Martin Lücke/Irmgard Zündorf*, *Einführung in die Public History*. Göttingen 2018.

Anwendung kommen,⁶ dass der Eigen-Sinn⁷ der Lernenden (und nicht etwa die Vorgaben einer Kultusbürokratie) maßgeblich ist und dass es immer mehrere vergangene Wirklichkeiten sein müssen, die thematisiert werden.⁸ Vor allem aber geht es bei historischem Lernen um einen Aneignungsprozess: Es geht darum, den Wandel und das Andere der Vergangenheit selbst als Geschichte erzählen zu können.⁹ Dieser Punkt ist ein entscheidender: Es geht beim Geschichtslernen also nicht (nur) darum, Strukturen der Vergangenheit lediglich zu analysieren. Ein solcher Vorgang wäre nur politisches Lernen, das recht beliebig anhand von Themen aus der Vergangenheit stattfindet¹⁰ und würde keinesfalls dem besonderen Potenzial historischen Lernens gerecht werden.¹¹ Es geht bei diesem nämlich darum, Geschichten zu erzählen, die den Regeln historischen Erzählens genügen und in denen sich das Erfahren von Historizität und Alterität im narrativen Modus manifestiert.

Ein historisch lernender Blick kann also zweierlei sichtbar werden lassen, zum einen: Identitäten – auch geschlechtliche und sexuelle – waren in der Vergangenheit anders als heute. Sie wurden auf andere Weise konstruiert, spielten für die Menschen der Vergangenheit in ihrer Alltagspraxis eine andere Rolle als heute und waren auf andere Weise konfliktträchtig als in unserer Gegenwart. Wenn wir uns mit ihnen als Teil der Vergangenheit beschäftigen, erfahren wir, dass sie in der Vergangenheit anders gedacht und anders gemacht wurden als heute. Das Erfahren von solcher historischen Alterität eröffnet den Lernenden mithin den Erfahrungsraum, dass auch heutige sexuelle Identitäten, z.B. auch jene oft als natürlich verkaufte Trias aus Homo-, Hetero- und Bisexualität, nicht alternativlos sind, weil es zu ihnen bereits in der Vergangenheit Alternativen gab. Mal ging es bunter und mal grauer zu als heute, aber eben nie genauso wie jetzt.¹²

Neben dem Erfahren einer solchen Alterität von Geschlecht und Sexualität, die Anders-Sein als etwas historisch Normales zu erkennen gibt, können Lernende zum

6 *Bärbel Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2012.

7 *Thomas Lindenberger*, Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte vom 2.9.2014, <http://docupedia.de/zg/Eigensinn?oldid=106407> (letzter Zugriff: 3.8.2022); *Christina Brüning/Martin Lücke*, Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I – Produktive eigensinnige Aneignungen, in: Hanns-Fred Rathenow/Birgit Wenzel/ Norbert H. Weber (Hrsg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts. 2013, S.149-165, hier152.

8 *Klaus Bergmann*, Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000.

9 *Michele Barricelli*, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. 3.Aufl. Schwalbach/Ts. 2008; *Hans Jürgen Pandel*, Historisches Erzählen – Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010.

10 *Michele Barricelli/Martin Lücke*, Historisch-politische Bildung, in: Benno Hafenecker (Hrsg.). Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts. 2011, 325-343.

11 Ebd., 330-335.

12 Vgl. *Lücke*, Geschichte queer unterrichten (wie Anm. 4).

anderen auch die Historizität, also die grundsätzliche Wandelbarkeit von Konzepten über Sexualität und Geschlecht kennen lernen. Dabei erfahren sie nicht nur, dass Dinge einst anders waren, sondern sie lernen, en detail Prozesse nachzuzeichnen, durch die sich Wandel vollzog. Sie lernen auf diese Weise, dass es handelnde und leidende Menschen der Vergangenheit waren, die daran mitgewirkt haben, dass sich Vorstellungen zu Sexualität und Geschlecht geändert haben – und auch, dass solche Vorstellungen grundsätzlich änderbar sind.¹³ Wer weiß: vielleicht haben sie dann auch Lust, in unserer Gegenwart an solchen Änderungen mitzuwirken.

In den 1920er Jahren etwa wurde den so genannten Transvestiten und Transvestitinnen, also jenen, die das Bedürfnis hatten, die Kleidung des jeweils anderen Geschlechts zu tragen, der Kleidertausch erstmals in der Öffentlichkeit gestattet – unter der Voraussetzung, dass die Öffentlichkeit diesen vermeintlichen Geschlechterschwindel nicht bemerkte: erst dann stellte die Polizei einen so genannten ›Transvestitenschein‹ aus. Ein solcher Kleidertausch ließ erst allmählich ein Nachdenken darüber zu, ob das Geschlecht auch medizinisch und operativ verändert werden kann und darf – und führte 1930/31 bei der mittlerweile historisch berühmten Lili Elbe (1892–1931) zur ersten gut dokumentierten geschlechtsangleichenden Operation.¹⁴ Ein eigenes ›Transsexuellengesetz‹ jedoch ließ in Deutschland jedoch noch mehr 50 Jahre auf sich warten und trat erst 1981 in Kraft. Lernende könnten anhand der Geschichte von Transsexualität und Transvestismus erfahren, dass Diskurse und Praktiken zu Geschlecht und Sexualität tatsächlich einmal anders waren. Sie lernen zudem, en detail die Prozesse nachzuzeichnen, durch die sich Wandel vollzog.

Die Historizität von Geschlecht und Sexualität erfahren: Lernmodule auf queerhistory.de

Um konkrete Angebote für Geschichtsunterricht zum Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt anzubieten, ist in Berlin das Lernportal queerhistory.de entstanden. Die Berliner Senatsinitiative ›Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‹, der Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der FU Berlin und die gemeinnützige Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V.

13 Ebd.

14 *Rainer Herrn*, Schnittmuster des Geschlechts. Transvestitismus und Transsexualität in der frühen Sexualwissenschaft. Gießen 2005, hier 25–52 u. S. 167–218; *Sabine Meyer*: »Wie Lili zu einem richtigen Mädchen wurde«. Lili Elbe: Zur Konstruktion von Geschlecht und Identität zwischen Medialisierung, Regulierung und Subjektivierung. Bielefeld 2015.

haben seit 2012 ein online-basiertes Lernangebot entwickelt, das Unterrichtsentwürfe zur Verfügung stellt, die sich auch im genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht integrieren lassen. Die Bandbreite der Themen erstreckt sich von Intersexualität in der Frühen Neuzeit über den Harem der osmanischen Sultane, von der Verfolgung schwuler Männer durch Paragraph 175 bis hin zur Geschichte der Empfängnisverhütung im 20. Jahrhundert. Ergänzend zu den mittlerweile insgesamt acht umfangreichen Unterrichtshandreichungen werden Audio-Stadtrundgänge angeboten, etwa zum schwullesbischen Schöneberg der 1920er und 1930er Jahre oder unter der Überschrift ›Ganz normale Orte?! kreuz und queer durch berlin-mitte‹. Die Angebote stehen unter der URL-Adresse <http://www.geschkult.fu-berlin.de/queerhistory/Unterrichtsentwuerfe1> (letzter Zugriff: 3.8.2022) bereit.

Für Schülerinnen und Schüler ist es jedoch zunächst eine grundlegend überraschende Idee, dass auch Sexualität und Geschlecht eine Geschichte haben – und zwar eine Geschichte, die auch im Geschichtsunterricht gelehrt und gelernt werden kann. Zum Einstieg in die Lernmodule wurde deshalb ein Einführungsmodul unter dem Titel ›Eine kleine Geschichte zu Sexualität und Geschlecht‹ entwickelt. Dazu wurden 22 unterschiedliche historische Ereignisse oder Zustandsbeschreibungen ausgewählt, die eine ganze Bandbreite dessen abdecken, was im Bereich von Geschlechterverhältnissen und Sexualität im Wandel der Zeit zu beobachten ist – von der Bestrafung gleichgeschlechtlich begehrender Menschen (Frauen wie Männer) mit dem Feuertod in der Frühen Neuzeit bis hin zur Formierung der ersten Homosexuellenbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, von der Durchsetzung des Wahlrechts für Frauen 1918/19 bis zur Strafbarkeit der Vergewaltigung von Frauen in der Ehe in den 1990er Jahren.¹⁵ Den Schüler*innen wird – in Gruppen von zehn bis zwölf Teilnehmenden – ein Set von Karten ausgeteilt, auf denen die richtigen Jahreszahlen zu den Ereignissen fehlen. Sie werden nun aufgefordert, diese 22 Ereigniskarten in eine richtige chronologische Reihenfolge zu bringen. Dabei werden ihnen einige Ereignisse begegnen, die völlig neu für sie sind (etwa das so genannte Inzesturteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 2008), andere Ereignisse werden sie fast mühelos richtig terminieren können (etwa die Verschleppung und Ermordung schwuler Männer in Konzentrationslager). Sie sollen über die vermutete richtige Reihenfolge der Ereignisse diskutieren und jeweils benennen, zu welchen Ereignissen sie bereits etwas wissen, zu welchen nicht. Höchstwahrscheinlich erarbeiten sie dabei eine Chronologie, die nicht die richtige historische Reihenfolge der Ereignisse abbildet. Von vermeintlich solidem historischen Hintergrundwissen, laut Ansicht vieler Geschichtslehrer*innen und der Markenkern von gutem Geschichtsunterricht, ist ein solches Vorgehen natürlich weit entfernt. Wenn die Klasse in Gruppen unterteilt wurde, entstehen sogar unterschied-

¹⁵ Vgl. *Lücke*, *Geschichte queer unterrichten* (wie Anm. 4).

liche, voneinander abweichende Chronologien. Auf diese Weise kann jedoch deutlich werden, dass es innerhalb einer Lerngruppe unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, was im Laufe der Zeit dem Wandel unterworfen war und was nicht, was im tiefen Dunkel der Geschichte vermutet wird (vielleicht der Tod auf dem Scheiterhaufen und zugleich die Straffreiheit einer Vergewaltigung in der Ehe), und was die Schüler*innen als eine Erscheinung unserer allerjüngsten Vergangenheit ansehen (vielleicht die erste transgeschlechtliche Operation in Deutschland oder die Entstehung einer homosexuellen Emanzipationsbewegung). Nachdem die Schüler*innen die Karten chronologisch sortiert haben, kann die Lehrkraft Erläuterungskarten austeilen, auf denen nicht nur Jahreszahlen, sondern auch erklärende und kontextualisierende Hinweise zu den Ereignissen zu finden sind. Abschließend können die Schülerinnen und Schüler festhalten, was sie nach einem Blick auf die ›Lösung‹ besonders überrascht hat und was sie bereits erwartet haben. Auch können sie konkrete Fragen an besondere Ereignisse benennen, die im weiteren Verlauf des Unterrichts aufgegriffen werden können.

Historisches Lernen mit Quellen aus dem ›Archiv der anderen Erinnerungen‹

Bei der puren Überraschung, dass auch Geschlecht und Sexualität eine Geschichte haben, kann historisches Lernen freilich nicht stehen bleiben, will es seinem Anspruch genügen, Schülerinnen und Schüler selbst Geschichte erzählen zu lassen. Hierzu eignet sich eine Didaktisierung und methodische Aufbereitung des ›Archivs der anderen Erinnerungen‹, das die Bundestiftung Magnus Hirschfeld seit 2012 mit Videointerviews zu Lebensgeschichten von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender, trans*- und intersexuellen/-geschlechtlichen Menschen (LSBTI*) aufbaut. Damit entsteht neben den mittlerweile zahlreichen Videoarchiven mit Zeitzeug*inneninterviews zur Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus, insbesondere an den Holocaust, an Konzentrationslager und die nationalsozialistische Zwangsarbeit, ein weiteres bedeutendes Videoarchiv. Thematischer Schwerpunkt dieses ›Archivs der anderen Erinnerungen‹ ist die Zeit nach 1945. Es wird damit das Ziel verfolgt, die Lebenserinnerungen einer marginalisierten Gruppe zu bewahren, deren Verfolgung im Jahr 1945 nach der so genannten Stunde Null nicht einfach aufhörte, sondern deren gesellschaftliche Diskriminierung fortbestand und oftmals noch fortbesteht.

Die Interviews des ›Archivs der anderen Erinnerungen‹ bieten einen breit gefächerten Zugang zu Themen und Fragen der Geschichte von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, die über die individuellen Erzählerinnen und Erzähler und ihre Geschichten

in besonderer Weise anschaulich und zugänglich werden. Gleichzeitig erlaubt das Format der videografierten Interviews eine gewisse Distanzierung, die für die jugendlichen Nutzer*innen hilfreich sein kann, denn es tritt keine leibhaftige Zeitzeugin oder kein ›echter‹ Zeitzeuge auf, sondern es wird über eine Distanz wahrende Bildschirmoberfläche rezipiert.

In einem ersten Pilotprojekt wurden zu ausgewählten Zeitzeug*inneninterviews zunächst inhaltliche Zusammenfassungen erstellt, die einen Überblick über die angesprochenen Lebensgeschichten liefern. Aus den vier- bis achtstündigen Videos wurden verdichtete Fassungen mit einer Gesamtlänge von jeweils dreißig bis vierzig Minuten erstellt, auf dieser Basis schließlich konkrete Lernmodule. Die Lernmodule werden ab Herbst 2015 über das Lernportal queerhistory.de zugänglich gemacht.¹⁶

Die nach dem Prinzip des biografischen Lernens arbeitenden Module umfassen im Kern eine Lernstruktur in vier Schritten: Zunächst soll erstens zu Beginn eines jeden Moduls das Thema der Lernsequenz benannt und hierzu in knappem Umfang eine Hintergrundinformation angeboten werden. Dazu dienen Transkripte der Interviews: Anhand dieser gekürzten Fassung der Lebensgeschichten wird auf besonders signifikante Weise in die Themenstellung eingeführt. Hier gibt konkret ein etwa dreiminütiger ›Teaser‹ Einblick in Kernaussagen der Lebensgeschichte. Zweitens sollen die Lebensgeschichten kriteriengeleitet inhaltlich erschlossen werden. Dazu wird jeweils Material bereitgestellt, das es ermöglicht, den dreißig- bis vierzigminütigen Film z.B. durch einen vorstrukturierten Arbeitsbogen zu erfassen. Hier können etwa Name, Geburtsjahr, Schul- und Berufsbiografie der erzählenden Person, Stationen des Coming out und ähnliches mehr eingetragen werden. Drittens kann eine Recherche zu offenen Sachfragen erfolgen: Während einer inhaltlichen Erschließung der Quellen werden sich für die Jugendlichen Sachnachfragen zu denjenigen Aspekten von Hintergrundwissen ergeben, die für das Verständnis der Quelle notwendig sind. Viertens schließlich soll eine Aneignung der biografischen Interviews durch die Lernenden erfolgen. Sie sollen nun produktiv mit ihrem neuen Wissen zu bestimmten Aspekten von LSBTTI*-Geschichte umgehen, indem sie eine der folgenden Schreibhandlungen¹⁷ durchführen:

16 Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Projektleitung: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Maria Borowski, Daniel Baranowski), didaktisches Konzept, Schnittplan: Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte, Friedrich-Meinecke-Institut an der Freien Universität Berlin (Joscha Jelitzki, Malte Lührs, Martin Lücke), Interviewzusammenfassungen und -verschlagnungen: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hilke Rusch, Ursula Flitner, Benno Gammerl), Schnitt: Center für digitale Systeme (Wolfram Lippert). Die Lernmodule sind zwar momentan nicht online verfügbar, können aber auf Nachfrage vom Autor zugänglich gemacht werden.

17 *Michele Barricelli*, *Historisches Wissen ist narratives Wissen*, in: Michele Barricelli/ Christoph Hamann/ René Mounajed/Peter Stolz (Hrsg.), *Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II*. Ludwigfelde-Struveshof 2008, 7–12, hier 10.

- Systematisierendes Erzählen: z.B. Verfassen einer eigenen historiografischen Narration zu einem behandelten Teilaspekt von LSBTTI*-Geschichte, etwa zu ›Coming Out in den 1970er Jahren‹.
- Identifizierendes Erzählen: z.B. Verfassen eines Briefes an die Erzählerin oder den Erzähler der Quelle, der entweder aus der Gegenwart und Perspektivität der lernenden Person verfasst wird oder aus der historisierenden Perspektive eines/einer Angehörigen.
- Re- und Dekonstruktion der narrativen Quelle: Hier soll es darum gehen, neue Fragen an die Quelle zu stellen oder zu rekonstruieren, welche Fragen im Rahmen des Interviewprozesses von den Interviewerinnen und Interviewern gestellt wurden – und welche nicht.

Ein solches Vorgehen kann explizit als historisches Lernen bezeichnet werden, weil es den Jugendlichen auf diese Weise gelingen kann, aus einer intensiven und systematischen Analyse und Bearbeitung von historischen Quellen heraus zum einen fundiert und empirisch abgesichert über historische Aspekte von Geschlecht und Sexualität Auskunft zu geben und zum anderen, weil sie sich Geschichten von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch ihre eignen historischen Erzählungen aneignen.

Konkretisierung: Das Lernmodul zu Maria Sabine Augstein

Um konkreter zu werden, soll hier nun abschließend in den Blick geraten, wie eine solche Vorgehensweise am Beispiel des Interviews mit Maria Sabine Augstein, eines der ersten im ›Archiv der anderen Erinnerungen‹, umgesetzt wurde. Maria Sabine Augstein, Jahrgang 1949, unterzog sich 1977 einer geschlechtsangleichenden Operation. Die Juristin ist eine engagierte Vertreterin der Rechte von transgeschlechtlichen Menschen – und im ›Archiv der anderen Erinnerungen‹ zugleich eine Repräsentantin für Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit.

Schüler*innen können an die Lebensgeschichte von Maria Augstein herangeführt werden, wenn sie sich einen gut zweiminütigen ›Teaser‹ anschauen, der im Rahmen der Didaktisierung des Interviews mit ihr geschnitten wurde. Hier führt sie aus: »Also meine Pflegeeltern waren wirklich, äh, die waren eine der positivsten Überraschungen meines Lebens. Als ich mich / als ich da im Wohnzimmer, äh, äh, in Hannover bei ihnen saß und ihnen / und ihnen das gesagt habe, dass ich eine Frau werde und, dass ich als Frau dann mir auch eine Frau suche, dass ich dann lesbisch bin, da ham

die sehr, sehr verständnisvoll reagiert, ham gesagt: ›Ja, ja, sowas ähnliches ham wir uns schon gedacht. Wir haben Dich nie verstanden, aber jetzt ist uns alles klar.‹ Das war / und die haben mich sofort akzeptiert, sofort. Stantepede. Und ham sich auch Mühe gegeben, dass sie meinen neuen weiblichen Vornamen sagen, auch wenn sie sich noch manchmal versprochen haben, aber, äh, es war eine sofortige Akzeptanz da. Und ich habe auch / ich hatte mit meiner Pflegemutter Anneliese auch einen längeren Spaziergang, da in den Ried, da in den Wald bei Hannover, und ich hab ihr erklärt: Wir homosexuellen Menschen, wir verlieben uns in Personen des gleichen Geschlechts so, wie sie als heterosexuelle Frau sich in einen Mann, in eine Person des anderen Geschlechts verliebt hat. Ich habe, äh, in dieser Weise Anneliese das völlig unkompliziert klar machen können, und dis, hm, war für sie dann auch so.«¹⁸

Bereits durch diesen Teaser wird sowohl die Konflikthaftigkeit eines gleich doppelten Coming-out deutlich, als auch die Möglichkeit, bei einem solchen Coming-out Unterstützung durch das familiäre Umfeld zu erfahren – eine Erfahrung, die vermutlich in der alten Bundesrepublik jener Tage keinesfalls repräsentativ war, die aber Jugendliche heute die Möglichkeit einer solchen familiären Unterstützung als historische Option erkennen lässt.

Im Lernmodul folgt eine ausführlichere Video-Sequenz zur Jugend von Maria Augstein und zu ihrem Weg zur selbstbestimmten Wahl ihres Geschlechtes. In dieser Sequenz fallen zahlreiche Wörter, die für Eingeweihte zur festen Nomenklatur des Redens über Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit gehören, so zum Beispiel lesbisch / L-Wort, heterosexuell, transsexuell / transgeschlechtlich, gewordene Frau, Coming-Out, Geschlechtsumwandlung/ Geschlechtstransition, Eingetragene Lebenspartnerschaft. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler nach einer Sichtung der Videosequenz aufgefordert werden, sich selbständig über die Bedeutung dieser Begriffe zu informieren und anschließend dann die Geschichte der Jugend von Maria Augstein nachzuerzählen, indem sie die genannten Begriffe explizit verwenden. Auf diese Weise erfolgt sowohl eine kriteriengeleitete Erschließung der Quelle als auch eine Recherche zu offenen Sachfragen, und zudem in Ansätzen der Versuch eines systematisierenden Nacherzählens der Quelle.

Es lohnt sich jedoch, das Thema des Coming-outs von Maria Augstein weiter zu vertiefen. Sie selbst sagt zu ihrem doppelten Coming-out: »Ja, sortiert hatte ich sie also allerspätestens mit 16, aber ich hatte mir, ich dachte mir ich werde erst dann mich gegenüber anderen Menschen dazu äußern, wenn der Weg wirklich spruchreif ist, wenn ich sagen kann: ›Jawohl, jetzt werde ich eine Frau.‹ Dann, vorher nicht. Sonst habe ich das schlechte aus beiden Welten, dass ich angefeindet werde und trotzdem nichts für meinen Weg tun kann. [...] ich hatte dann 76 auch mein offizielles Coming-

18 Archiv der anderen Erinnerungen: Interview mit Sabine Augstein, in: <https://mh-stiftung.de/projekte/interviews/#Filme> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

out, dass ich anderen Menschen erzählt habe, dass ich eine Frau werde und dass ich dann auch als Frau lesbisch leben werde. Ich habe mir auch vorgenommen, es kommt immer beides auf den Tisch, ich mach das nicht, dass ich aus Angst nur eins sage.«¹⁹

Nach einer Sichtung dieser Filmsequenz könnten sich die Schüler*innen darüber austauschen, was ein Coming-out in verschiedenen Lebensbereichen bedeuten könnte. Sie könnten auch die Frage diskutieren, warum sich niemand als heterosexuell outen muss und was die Besonderheit eines gleich doppelten Coming-Outs ausmacht. Damit die Schüler*innen nun auch selbst historisch erzählen, damit sie sich also unter der Maßgabe empirischer Triftigkeit perspektivisch mit Vergangenheit beschäftigen, können sie nun dazu aufgefordert werden, aus der Perspektive von Maria Augsteins Pflegemutter Anneliese einen Brief an Marias ›biologische‹ Eltern zu verfassen, der sich mit der konkreten Situation beschäftigt, dass Maria in ein englisches Eliteinternat geschickt werden sollte. Hier können sie sich die folgende Passage des Interviews anschauen: »Man stelle sich das vor, ich hätte meiner Pflegefamilie mit dreizehn gesagt, ›ich bin eigentlich ein lesbisches Mädchen‹, also völlig undenkbar. Äh, jetzt war auch die Zeit wo meine Mutter mich eigentlich ins Exil verbannen wollte, auf so ein englisches Eliteinternat, wo ich also jahrzeh-, jahrelang kein weibliches Wesen zu Gesicht bekommen hätte. Das wollte ich natürlich auf gar keinen Fall. Äh, mir wurde später erzählt, ich hätte mit Selbstmord gedroht, wenn man das macht. Woran ich mich noch erinnere, dass meine Pflegemutter, Tante Anneliese, mir sagte, wenn das wirklich spruchreif werden sollte, dass ich da nach England muss, dann gibt sie mir 300 Mark mit und dann fahre ich mit dem Zug wieder nach Hannover.«²⁰

Ein konkreter Arbeitsauftrag kann in diesem Zusammenhang lauten: Stellt euch vor, Tante Anneliese schreibt einen Brief an Marias Eltern, nachdem sich Maria geweigert hat, nach England ins Internat zu gehen und lieber bei ihrer Pflegemutter leben möchte. Denkt euch aus, wie dieser Brief lauten könnte. Überlegt euch dabei genau, was es für Maria bedeutet hätte, in ein englisches Jungen-Internat gehen zu müssen.

Vielleicht erscheint vielen eine solche Arbeitsanweisung zu spekulativ und lässt die Grenzen zum Fiktionalen nicht trennscharf genug sichtbar werden. Immerhin können sich die Schülerinnen und Schüler jedoch auf den Quellenwert einer subjektiven Erinnerung berufen und sich im Zuge einer solchen Schreibhandlung im Modus des Erzählens die Perspektive einer Person aneignen, die sich verständnisvoll und parteiisch für die Belange einer homosexuellen und transgeschlechtlichen Person einsetzen, und dabei keinesfalls die Perspektive einer erfundenen, rein fiktiven Person einnehmen, sondern die einer ›echten‹ und leibhaftigen Person, die in den Quellen explizit genannt und somit zu einer authentischen historischen Person im Rahmen der Lebensgeschichte von Maria Augstein werden kann.

19 Ebd.

20 Ebd.

Ausblick

Vielleicht haben die Überlegungen gezeigt, dass der Homosexuelle auch im Jahr 2022 ein Zuhause im schulischen Geschichtsunterricht finden kann. Zumindest bietet das ›Archiv der anderen Erinnerungen‹ und die Lernmodule auf queerhistory.de zahlreiche Möglichkeiten, um LSBTTI* als historisch gewordene Subjektivitäten mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, als Person in der Geschichte und mit Geschichte sichtbar zu machen. Material steht bereit – ob es seinen Weg in den Schulgeschichtsunterricht findet, wird vom Engagement der Lehrer*innen und von den Beharrungstendenzen der Curricula abhängen. Als die Länder Berlin und Brandenburg im vergangenen Jahr ihren Entwurf für einen neuen Rahmenlehrplan Geschichte zur Diskussion stellten, war der Widerstand groß, auch gegen die ausdrückliche Verankerung des Themas Gender im Geschichtsunterricht. In einer lauten Kampagne, an der sich auch die Berliner CDU beteiligte, warnte der Landesfachausschuss Bildung der Partei, die neuen curricularen Vorgaben setzten »willkürliche politische Festlegungen (Beispiel im Fach Geschichte: Längsschnitt Geschlechteridentitäten)«, dies widerspräche dem »Aufbau eines soliden, strukturierten (vertieften) Wissens«²¹ im Unterrichtsfach Geschichte. In der Tat: Dass die Verankerung der Themen von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Curriculum ein politisches Projekt ist, wird niemand bestreiten. Es bietet die Chance, ausgehend von der Lebenswelt der Lernenden Geschichtsunterricht als eine Veranstaltung zu konzipieren, in der Geschichten über Vielfalt auch in der Lebenspraxis junger Menschen Bedeutung erlangen.

Autor

Martin Lücke

Professor für Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin und wissenschaftlicher Leiter des dortigen Margherita-von-Brentano-Zentrums für Geschlechterforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Geschlechter- und Sexualitätengeschichte und historisches Lernen sowie Public History.

martin.luecke@fu-berlin.de

21 CDU Berlin, Positionspapier zum Entwurf der neuen Rahmenlehrpläne für Berlin und Brandenburg. Berlin 2015, 1-2.

Queer History und historisches Lernen – ein praxisbezogener Kommentar¹

Status quo: Themen um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sind im Geschichtsunterricht weithin unsichtbar. Wenn überhaupt, schaffen es nur bestimmte, mithin immer gleiche Inhalte (Beispiel Frauenwahlrecht) in das Klassenzimmer.

Destination: Die vielseitigen Ergebnisse, die der Forschungszweig Queer History in den letzten Jahrzehnten hervorgebracht hat, für historisches Lernen nutzbar machen und Geschlechter- und Sexualitätsgeschichte in den Geschichtsunterricht implementieren.

In seinem Beitrag zeigt Martin Lücke auf, dass queerer Geschichtsunterricht noch lange keine Normalität ist. Dabei gebe es laut Lücke viele Gründe dies zu ändern: Erstens vereine Queer History per se zwei zentrale Strukturen historischen Lernens: Historizität und Alterität. Den Schüler*innen werde klar: Sexuelle und geschlechtliche Identitäten formten sich an bestimmten Punkten der Vergangenheit anders aus als heute – und überhaupt sind Konzepte wie eben Sexualität und Geschlecht grundsätzlichem Wandel unterworfen. Ebendies gewinnt sodann an Relevanz, führt man sich vor Augen, dass Schüler*innen zumeist eine ahistorische Vorstellung von Sexualität haben.² Für sie sind die sexuellen und geschlechtlichen Kategorien (von heute!) klar umrissen. Sie können daher als Identifikationsschablonen dienen.³ Deutlich wird damit zumindest schon mal eines: Geschlecht und Sexualität sind entscheidende Erfahrungsbereiche Jugendlicher, ein Teil ihrer Lebenswelt. Dazu später mehr.

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p36>.

2 *Martin Lücke*, Unnatürliche Sünden – lasterhafte Lustknaben. Didaktische Aspekte einer Geschichte von Männlichkeiten und Sexualitäten am Beispiel von Homosexualität und männlicher Prostitution, in: Sarah Huch/Martin Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld 2015, 113–150, hier 118.

3 Vgl. ebd., 117f.

>> 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.

Zweitens, behauptet Lücke, sei es nicht einmal besonders schwierig, queere Themen für den Geschichtsunterricht fruchtbar zu machen. Während eine politische Verankerung in Lehrpläne und Co. auf sich warten lässt, ist in Berlin das Lernportal queerhistory.de von verschiedenen Initiativen und Abteilungen ins Leben gerufen worden. Hier finden sich Unterrichtsentwürfe zu einer Bandbreite an Themen, von der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart reichend, umfangreiche Unterrichtshandreichungen und Audio-Stadtrundgänge. Darüber hinaus wurde ein Einführungsmodul entworfen (und erprobt?), welches mit der kognitiven Dissonanz der Schüler*innen spielt, wenn sie 22 historische Ereignisse oder Zustandsbeschreibungen ohne Datum chronologisch sortieren sollen.

Wie ein Lernmodul konkret aussehen könnte, zeigt Lücke beispielhaft anhand Maria Sabine Augstein, einer Repräsentantin für Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit. Als Quellen dienen primär Videointerviews, welche vom ›Archiv der anderen Erinnerungen‹ didaktisiert und aufbereitet wurden. Als Lebenserinnerungen einer auch nach 1945 marginalisierten Gruppe bieten Videointerviews einen anschaulichen Zugang zu persönlichen Geschichten, der gleichsam Distanz wahre. Dem Prinzip biografischen Lernens folgend zielt das Modul auf eine vierschrittige Lernstruktur: Von einer Einführung mit Hintergrundinformationen über die kriteriengeleitete inhaltliche Erschließung der Lebensgeschichte und Recherche offener Sach- bzw. Begriffsfragen zur aneignenden Narration mittels Perspektivenübernahme; Lücke sieht hier explizites historisches Lernen stattfinden. Doch wie steht es eigentlich um die Rahmenbedingungen?

(Schleswig-Holsteinische) Rahmenbedingungen queerer Geschichte

Die Tatsache, dass das Schulbuch in der Praxis noch immer als Leitmedium des Geschichtsunterrichts gilt,⁴ entsprechend eingesetzt und sich wohl auch in Zukunft als solches behaupten wird,⁵ generiert eine Notwendigkeit, fachwissenschaftliche und -didaktische Erkenntnisse in neuere Schulgeschichtsbücher zu integrieren. Ein erster Blick in aktuelle Geschichtsschulbücher in Schleswig-Holstein verweist, zumindest für

4 Vgl. z.B. *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.

5 *Holger Thünemann*, Klassiker oder Auslaufmodell – Das Schulbuch als Leitmedium historischer Lehr-Lernprozesse zum Thema NS-Vergangenheit?, in: *Lernen aus der Geschichte* (2011), <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9367> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

queere Geschichte, zunächst auf das Gegenteil. Für die Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe bringt beispielsweise *Buchners Kolleg Geschichte*⁶ von 2016 keinerlei Möglichkeiten einer Beschäftigung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt hervor. *Geschichte und Geschehen 1* von 2015 widmet sich mit einem Unterkapitel ›Frauen in der Stadt‹ als thematische Erweiterung zu ›Lebenswelten in der mittelalterlichen Ständegesellschaft‹, wo Arbeitswelten und Rechte ›der Frauen‹ kurz angeschnitten werden.⁷ Daran anknüpfend räumt auch *Zeiten und Menschen Geschichte* ein Kapitel mit der Überschrift ›Menschenrechte – auch für Frauen?‹ der ›Frauengeschichte‹ ein.⁸ Allein diese exemplarische Auswahl verweist auf zwei Begebenheiten: Erstens, dass es queere Geschichte in Schleswig-Holstein bisher wohl dort nicht bis in das Klassenzimmer schafft, wo das Schulbuch noch strukturgebend ist. Wie auch Bittner feststellt, unterliegen Schulbücher der Fächer Englisch, Biologie und Geschichte noch immer einer zweigeschlechtlich-heteronormativen Ordnung.⁹ Zweitens zeigt sich aber auch, dass Schulbuchautor*innen scheinbar (noch immer) meinen, zumindest geschlechtliche Vielfalt sei mit der Perspektiverweiterung einer ›Frauengeschichte‹ abgedeckt. Diese mutet nach jener frauenaktivistischer Sicht der 1960er Jahre an, die der männerzentrierten Sicht auf Geschichte einen Gegenentwurf entgegensetzte, der Frauen additiv in den historischen Mittelpunkt rückte.¹⁰ Diese dichotome Art von Geschichtsschreibung wurde längst von der Annahme der sozialen Konstruktion der Kategorie Geschlecht abgelöst¹¹ – aber noch nicht für Didaktik und Praxis fruchtbar gemacht.

Eine solche Bestandsaufnahme unterstreicht die Relevanz, die Projekte wie queer-history.de für den Geschichtsunterricht haben. Durch die epochale Vielfalt und die dezidierten Ausarbeitungen und Handreichungen von Unterrichtsszenarien konnten Lücke und Kolleg*innen auch unsicheren Lehrkräften viele Möglichkeiten einer Integration queerer Themen in ihren Schulunterricht an die Hand geben. Auch wenn beispielsweise die schleswig-holsteinischen Fachanforderungen keine explizite Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt für den Geschichtsunterricht vorgeben – mit Ausnahme für die Q1, wo für den historischen Inhalt ›Grundrechte im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland‹ die problemorientierte Fragestellung »egalitäre und unteilbare Menschenrechte im 21. Jh.? (z.B. Inklusion, Sexuelle Identität)

6 Rolf Schulte/Benjamin Stello (Hrsg.), *Buchners Kolleg Geschichte*. Ausgabe Schleswig-Holstein. Einführungsphase, 1. Auflage. Bamberg 2016.

7 Michael Sauer (Hrsg.), *Geschichte und Geschehen 1*. 1. Auflage. Stuttgart 2015, 208f.

8 *Zeiten und Menschen Geschichte*. Gymnasiale Oberstufe Einführungsphase. Paderborn 2016, 255-258.

9 Vgl. Melanie Bittner, *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt a.M. 2011.

10 Vgl. Martin Lücke, *His-story, her-story, viele Männer und eine halbe Frau*. Männlichkeitsgeschichte, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65, 2014: Gendergeschichte, 70-82.

11 Vgl. ebd.

täten)« vorgeschlagen wird¹² – sind diese doch grundsätzlich so offen angelegt, dass die Implementierung der Berliner Ausarbeitungen kein Problem sein dürfte. Dem wird von den Projektbeteiligten zusätzlich entgegengewirkt, indem Vorschläge zur Einbettung bereitgestellt werden.

Doch während Länder wie Berlin zunehmend auch an einer politischen Verankerung queerer Geschichte in den (Geschichts-)Unterricht arbeiten – wie nach der *Ausführungsverantwortung 27: Sexualerziehung* des Senats 2001¹³ auch der neue Orientierungs- und Handlungsrahmen (OHR) für Sexualerziehung und Bildung für sexuelle Selbstbestimmung in Berliner Schulen zeigt, der die »Sexualerziehung als einen wichtigen und unverzichtbaren Teil der Gesamterziehung«¹⁴ bewertet und die Relevanz der Vermittlung von Vielfalt betont,¹⁵ fehlt es an solchen Rahmungen in anderen Bundesländern wie Schleswig-Holstein gänzlich.¹⁶ Aber auch seitens der Geschichtsdidaktik fehlt es bislang an Antworten auf die Fragen: Was sollen Schüler*innen, Lehrer*innen und Interessierte über queere Geschichte wissen, warum lohnt es sich, diese im Geschichtsunterricht zu behandeln und welche Medien eignen sich für diese Themen?¹⁷

Kostenlose Bildungsangebote, leicht gemacht?

Lehrer*innen haben also gar nicht mal so ein leichtes Spiel, mit Themen um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Berührung zu kommen. Während es also an nötigem Input in Schulbüchern, (politischen/ gesetzlichen) Rahmungen und geschichtsdidaktischen Diskursen mangelt, ist eben auch zu beachten, dass queere Geschichte für die meisten Lehrkräfte ein neues, fremdes, möglicherweise »befremdendes«¹⁸ Themenfeld

12 Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*. Kiel 2016, S. 30.

13 Berliner Senat, *Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, AV 27: Sexualerziehung*.

14 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Sexualerziehung/ Bildung für sexuelle Selbstbestimmung*, Ludwigsfelde 2021, 7. Wobei auch hier zu berücksichtigen ist, dass über diese Neuerung kaum informiert wurde. Inwiefern der Orientierungsrahmen schulpraktische Verankerung erfährt, bleibt wohl dahingestellt, vgl. <https://www.gew-berlin.de/presse/detailseite/berlin-erneut-vorreiterin-bei-der-sexualerziehung-senatsverwaltung-zoegert> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

15 *Adrian Lehne/Martin Lücke*, *Teaching Queer History: Ein Queer History Month in Berlin im Februar 2014*, in: *Invertito. Jahrbuch für die Geschichte der Homosexualitäten* 15, 2013, 205-208, hier 205.

16 Geplant wurde 2014 ein »Aktionsplan für Akzeptanz vielfältiger sexueller Identitäten des Landes Schleswig-Holstein«, fertiggestellt wurde dieser aber anscheinend nicht.

17 Vgl. *Lücke*, *Unnatürliche Sünden (wie Anm. 2)*, 116.

18 *Ebd.*, 117.

darstellt, das sich erst mal zu betreten getraut werden muss. Aber genau an ihnen – den Lehrer*innen – liegt es ja, dieses in den Geschichtsunterricht zu befördern. Hier liegt für mich sodann die zentrale Frage verborgen: Wie können die Barrieren für Lehrkräfte verringert oder abgebaut werden, damit diese (vermeintlich) prekäre Themen zum Mittelpunkt ihres ja bislang gut funktionierenden Geschichtsunterrichts machen? Das Projekt queerhistory.de ist sicherlich eine Antwort auf die Frage, zumindest ein erster Schritt. Aber wie zugänglich sind die bereitgestellten Bildungs- und Unterrichtsmaterialien¹⁹ des Projekts wirklich? Denn trotz der sehr modernen, ansprechenden Optik der Internetseite ist ihr Aufbau nicht sofort eingängig. So finden sich unter dem Reiter ›Unterrichtsmaterialien‹ die bereits erwähnten Themenvorschläge. Der erste Eintrag beinhaltet eine aufbereitete Datei, die in die Geschichte zu Sexualität und Geschlecht einführen soll, allerdings ohne weitere Einordnung. Diese findet sich in einem Extra-Eintrag darunter. Unter selbiger Überschrift kann der/die Webseitenbesucher*in nun statt auf ›herunterladen‹ auf ›weiterlesen‹ klicken – erst hier finden sich dann etwaige Ausarbeitungen (allerdings nicht zum Download, sondern in die Seite selbst eingebettet). Andere Einträge, wie z.B. ›Verbotene Liebe heute und verbotene Liebe im Mittelalter – akzeptiert oder verurteilt?‹ geben dann wiederum lediglich eine Sachanalyse vor. Weitere Materialien befinden sich unter dem übergeordneten Reiter ›Bildungsmaterialien‹. Hier sind im ersten Eintrag (›Bildungsmodule zum Interview mit Sabine Augstein‹) Arbeitsblätter und Quellen zum Herunterladen eingebettet. Die benötigten Informationen finden sich allerdings erst einige Einträge später. Vielleicht könnte man durch kleine Anpassungen, mit denen sich die ausgearbeiteten Themen noch präziser fassen und suchen lassen, die ein oder andere interessierte Lehrkraft mehr von der Relevanz queerer Geschichte überzeugen – die Basis wurde durch queerhistory.de definitiv geschaffen.

»Geschichte als Lebenswelt« – und die ist queer?

Die Relevanz für Queer History im Schulunterricht – und das erwähnt Lücke so nun erst im letzten Satz – wird nebst weiteren Faktoren häufig mit der Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Lernenden begründet. Diese Überlegung möchte ich noch weiter ausführen, denn vielleicht fragen Sie sich zurecht: Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, die sind doch gar nicht alle trans*, homo- oder bisexuell? Dennoch,

19 Da ergibt sich bei mir schon die erste Frage: Wo liegt der genaue Unterschied zwischen Bildungs- und Unterrichtsmaterialien auf der Webseite?

verschiedene geschlechtliche und sexuelle Identitäten sind Teil unserer Gegenwartsgesellschaft; so wird von schätzungsweise 5 bis 10 Prozent der Schüler*innen und Lehrer*innen mit gleichgeschlechtlicher Identität ausgegangen.²⁰ Vor dem Hintergrund des Handlungsfeldes Schule interessiert vor allem die Tatsache, dass die meisten Jugendlichen ihr Coming-Out zwischen 15 und 21 Jahren haben – Tendenz sinkend.²¹ Das bedeutet, dass sich das Gros der Jugendlichen bereits zu Schulzeiten mit ihrer Sexualität auseinandersetzt. Die sexuellen Identitätskonzepte der Hetero-, Homo- und Bisexualität von heute sind dabei »das entscheidende Analysemuster«: Heranwachsende ordnen sich in diese Kategorien ein und fassen sie als »unverrückbare Wahrheiten über die Sexualität und sogar über sich selbst« auf.²² Wie Lücke also an anderer Stelle darlegt, werden diese »Wahrheiten« nur selten in ihrer historischen Dimension gesehen, vielmehr umgibt sie häufig ein »Nimbus des Natürlichen und deshalb nicht zu Hinterfragenden.«²³ Indem Geschichtsunterricht also den Erfahrungsbereich Sexualität aufgreift, an die ahistorischen Vorstellungen der Schüler*innen anknüpft und das scheinbar Klare historisiert, kann jungen Menschen eine »Gegenwarts- und Zukunftsperspektive« geboten werden, die das Gefühl von Ausgeliefertsein an sexuelle und geschlechtliche Kategorien in ein Gefühl von Mitwirken an deren »Um- und Neugestaltung« verwandelt.²⁴ Schülerinnen und Schüler können dabei die »Kontingenz der eigenen Position« erkennen, die auch zur Neubestimmung dieser eigenen Position dient.²⁵

Sexualität und Geschlecht stehen dabei ja nicht nur im Umgang mit sich selbst oder anderen im Fokus, sondern auch (geschichts-)kulturell, etwa mit Blick auf mediale Inszenierungen, die bestimmte Gesellschaftsbilder evozieren und ebenfalls auf die »Zeitbedingtheit der Vorstellungen von legitimem und deviantem Sexualverhalten« verweisen.²⁶ Diese Inszenierungen können im Geschichtsunterricht so dekonstruiert werden, dass Auffassungen von Normalität und Abweichungen 1. als historisch und 2. als perspektivisch erkannt und so reflektiert werden, dass sich daraus für die Gegenwart der Schüler*innen produktive Dekonstruktionsmechanismen ableiten lassen.²⁷ Diesen Punkt erachte ich vor allem vor dem Hintergrund der Medien- und

20 Vgl. <https://schule-der-vielfalt.de/homophobie/zahlen-und-fakten/> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

21 Vgl. ebd., vgl. auch z.B. Jugendnetzwerk Lambda NRW e.V., Wir wollen's wissen. Befragung zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen in NRW. Köln 2005, 8.

22 Lücke, Unnatürliche Sünden (wie Anm. 2), 117f.

23 Ebd., 118.

24 Ebd.

25 Philippe Weber, Sexualität. »Eine Geschichte von Tunten, Perversen und anderen Kranken?«, in: Sebastian Barsch u.a. (Hrsg.), Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, 168-178, hier 169.

26 Lücke, Unnatürliche Sünden (wie Anm. 2), 119.

27 Vgl. ebd.

Informationsflut, mit der Jugendliche heute mehr denn früher konfrontiert werden,²⁸ als besonders bedeutungstragend.

Resümee

Anhand des Projektes queerhistory.de zeigen sich Potenziale und Grenzen einer Queer History im Schulunterricht. Zum Schluss möchte ich den Wert dieses Vorhabens unterstreichen. Besonders positiv hervorzuheben sind die Perspektiven, die über den in der Öffentlichkeit dominierenden Blick auf Queerness – nämlich vor allem männliche Homosexualität – hinausgehen. So geben die Materialien auch Blickrichtungen zur Geschichte von Trans* und Inter* vor.²⁹ Wie Klöppel bereits der Fachwissenschaft unterstellte, werden »genderqueere Lebensweisen, Trans* und insbesondere Inter* [...] nicht mitgedacht oder bilden allenfalls eine Randerscheinung der historischen Erzählung.«³⁰ Hier hat also auch die Geschichtswissenschaft noch einiges zu tun. Dass mit queerhistory.de und immer mehr auch von anderen Bildungsplattformen der sozialen Medien wie [@mrwissen2gogeschichte](https://www.instagram.com/mrwissen2gogeschichte)³¹ oder [@funk queere](https://www.instagram.com/funk_queere) Perspektiven in ihrer offenen und weiten Auffassung an Lehrkräfte, Schüler*innen und Interessierte getragen werden, ist angesichts dessen nicht nur ein wichtiger Schritt, sondern spiegelt auch das steigende Interesse an der Geschichte marginalisierter Gruppen,³² wie

- 28 So hebt die JIM-Studie die Fülle an Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten des Internets – das von 88 Prozent der Jugendlichen im Alter von zwölf bis 19 Jahren täglich genutzt wird (Seite 32) – u.a. im Kontext von Desinformation im Netz hervor. Besonders seit der Corona-Pandemie seien Phänomene wie Fake News und Verschwörungstheorien stärker in den Fokus gerückt. Der Anteil der Begegnungen der Jugendlichen mit Hassbotschaften, Verschwörungstheorien, Fake News usw. war 2021 höher als zuvor. Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2021, 61f.
- 29 Verhandelt werden diese Themenbereiche auf der Projektseite unter Inhalten wie »Transvestitismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts« oder »Die Memoiren der_Herculine Barbin«.
- 30 *Ulrike Klöppel*, Residuum der Queer History: Inter* als Restsymptom der Trennung von Geschlechter- und Sexualitätsgeschichte«, in: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.), Forschung im Queerformat: Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld 2014, 105-114, hier 105.
- 31 Mirko Drotschmann führt sowohl einen YouTube-Kanal als auch einen Instagram-Account unter dem Namen »MrWissen2go«. Mittlerweile mit funk (Mediengruppe ARD und ZDF) kooperierend werden seine YouTube-Videos von vielen Schüler*innen zum selbstständigen Lernen genutzt und sogar von Lehrkräften – oder wie hier, vom Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern (<https://www.bildung-mv.de/schule-digital/online-lernen-materialpool/youtube-kanaele/>, letzter Zugriff: 3.8.2022) – empfohlen. Auf seinem YouTube-Kanal findet sich beispielsweise ein fast 18-minütiges Lernvideo, das ausgewählte historische Ereignisse männlicher Homosexualität thematisiert (<https://youtu.be/VUYoRm-up-8>, letzter Zugriff: 3.8.2022). Drotschmanns Instagram-Kanal, der mit 244 Tausend Follower*innen eine große Reichweite hat, griff zuletzt mit »Biawacheitchish« ein Beispiel des indigenen Two-Spirit-Konzepts, einem »dritten Geschlecht« auf (s. Instagram-Beitrag von [@mrwissen2gogeschichte](https://www.instagram.com/mrwissen2gogeschichte) vom 25.1.2022).
- 32 Interessant ist z.B. auch, dass 2021 41 Prozent der Jugendlichen angaben, sich für das Themenfeld »Diversity« bzw. »Vielfalt der Gesellschaft« zu interessieren. Vgl. JIM-Studie 2021 (wie Anm. 28), 49f.

die Kommentare eines Instagrambeitrages zum indigenen Two-Spirit-Konzepts verdeutlichen: »Sehr spannend«; »Klasse Geschichte. Bin froh euch abonniert zu haben. [...]«; »Krass, ihr packt halt immer super geile Geschichten aus, aus denen man eine ganze Menge lernen kann [...]. Absolut beeindruckend! Ich hoffe wir entwickeln uns gesellschaftlich weiter in eine offene Richtung! [sic]«. Spannend ist auch, dass Posts wie diese die Instagram-Nutzer*innen ausschnittsweise dazu anregen zu scheinen, (historische) Fragen zum Thema zu entwickeln. So fragt ein Nutzer: »Haben die, dieselbe Definition vom 3. Geschlecht wie wir. Ich lese nur, dass sie eine Frau ist [...], die typische Männeraufgaben übernommen hat und dafür respektiert wurde. [...] [sic]«³³ Teilweise entstehen unter Postings, wie der Beitrag von @funk über die »queere Königin von Angola« zeigt, Diskussionen, die die Übertragung der modernen sexuellen und geschlechtlichen Identitätskonzepte auf historische Realitäten in Frage stellen:

»Es ist völlig unsinnig einer Person die vor hunderten Jahren gelebt hat eine Identität anzudichten die vll seit gerade mal so 50 Jahren überhaupt existiert. Geschlecht ist sozial definiert und deshalb an historische Bedingungen geknüpft, jemanden im 17. Jahrhundert als queer zu bezeichnen lässt ein völlig falsches Bild entstehen.«³⁴

Das beweist einmal mehr, dass queere Geschichte einen hervorragenden Lernanlass darstellen kann. Schlussendlich bilden dabei – und dies als kleiner Ausblick – auch gerade die sozialen Medien einen Anknüpfungspunkt, Geschlecht und Sexualität historisch zu betrachten.

Autorin

Charis-Fey Westensee

Wissenschaftliche Mitarbeiterin (i.V.) für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
cwestensee@histosem.uni-kiel.de

33 Vgl. Instagram-Bertrag von @mrwissen2gogeschichte vom 25.1.2022.

34 Vgl. Instagram-Bertrag von @funk vom 13.2.2022.

Globalgeschichte – Perspektiven für Wissenschaft und Unterricht

Studierende und Schüler*innen verfügen heutzutage über ein deutlich ausgeprägteres Bewusstsein für die Existenz und die Rückwirkungen weltweiter Verflechtungen als frühere Generationen.¹ Eindrücklich stellt dies etwa die Bewegung ›Fridays for Future‹ unter Beweis, deren Aktivist*innen sich für eine rasche Umsetzung der Pariser Klimaziele einsetzen, um einer rapiden Erderwärmung und den hieraus resultierenden weltweiten Folgen Einhalt zu gebieten. Schüler*innen und Studierende sind sich heute der weltumspannenden Interdependenzen aber nicht nur bewusster, sondern weisen auch deutlich diversere biographische Hintergründe auf als dies noch vor einigen Jahren oder Jahrzehnten der Fall war. So besitzt laut der 21. Sozialerhebung des Studentenwerks von 2016 jede*r fünfte Studierende in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund.² Gemäß der Studie lassen sich diese zwanzig Prozent weiterführend differenzieren: So entfallen fünf Prozent auf Kinder von Spätaussiedler*innen, vier Prozent auf Bildungssiedler*innen – also Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und deutschem Abitur –, weitere vier Prozent auf deutsche Studierende mit mindestens einem Elternteil, das über eine ausländische Staatsangehörigkeit verfügt, drei Prozent auf Kinder eingebürgerter Eltern, zwei Prozent auf eingebürgerte Studierende und zuletzt besitzen zwei Prozent eine doppelte Staatsangehörigkeit.³ An deutschen Schulen fallen diese Zahlen noch eindeutiger aus, denn im Jahr 2018 besaßen über zehn Prozent der hiesigen Schüler*innen keinen deutschen Pass und etwa

1 Vgl. *Susanne Popp*, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: Susanne Popp/Johanna Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Schwalbach 2003, 68.

2 Vgl. *Studentenwerke*, Studieren mit Migrationshintergrund, 2016, <https://www.studentenwerke.de/de/content/studieren-mit-migrationshintergrund> (letzter Zugriff: 4.8.2022).

3 Vgl. ebd.

➤ 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.

ein Drittel wies einen sogenannten Migrationshintergrund auf.⁴ Hinzu kommt, dass die momentanen Schüler*innen- und Studierendengenerationen sich durch intensive Globalisierungserfahrungen – beispielsweise in Form von transkontinentalen Reisen, Austauschprogrammen oder Mediennutzung – auszeichnen. Es ist die lebensweltliche Ubiquität globaler Verflechtungen, die die Lebenszusammenhänge aktueller Schüler*innen und Studierender von denen jener Generationen unterscheidet, die noch vor dreißig Jahren den Bildungssektor prägten.

Diese Beispiele illustrieren die Relevanz globalgeschichtlicher Perspektiven für den Geschichtsunterricht an Schulen und Universitäten. Während es allerdings die Freiheit der universitären Lehre ermöglicht, diese Entwicklungen sowie die Lebensumstände und Erfahrungshorizonte von Studierenden mittels globalgeschichtlicher Perspektivierungen in Seminaren und Vorlesungen aufzugreifen, muss der globalgeschichtliche Geschichtsunterricht an Schulen deutlich stärker legitimiert werden.⁵ Ursächlich hierfür ist zum einen die nach wie vor in den Schulcurricula dominierende Fokussierung auf die nationale Geschichte und zum anderen die nur begrenzte Stundenzahl, die für den Geschichtsunterricht zur Verfügung steht.⁶ Auf diesen Umstand verweist etwa Jörg van Norden und fordert von der Geschichtsdidaktik eine stichhaltige Auseinandersetzung mit dieser Auswahlproblematik.⁷ Wenngleich die Chancen und auch Vorteile transnational ausgerichteter Unterrichtseinheiten nicht von der Hand zu weisen seien, müsse »ihre Relevanz überzeugen, um unterrichtlich berücksichtigt zu werden«.⁸

Sucht man nach einem solchen Relevanzkriterium, so könnte von der Prämisse ausgegangen werden, dass die Geschichtswissenschaft eine Orientierungsfunktion besitzt und die Aufgabe hat, aufklärend und erklärend zum Verstehen der historischen Gewordenheit der Gegenwart beizutragen.⁹ Aus dieser Sichtweise heraus kommen Lehrkräfte nicht umhin, im Unterricht die historischen Tiefendimensionen aktueller Entwicklungen aufzuzeigen, wollen sie dieser Orientierungsfunktion gerecht werden.¹⁰ Um die Strukturen und Funktionsmechanismen einer globalisierten Welt ver-

4 Vgl. ebd.

5 Jörg van Norden, Gedankenspiele zu Globalgeschichte und Globalem Lernen, in: Michelle Barricelli u.a., Globalgeschichtliche Perspektiven und globales Lernen im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen«. Bielefeld 2018, 9.

6 Vgl. ebd., vgl. Matthias Middell, Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht?, in: Popp/Fors-ter (Hrsg.), Curriculum Weltgeschichte (wie Anm. 1), 35f.

7 van Norden, Gedankenspiele (wie Anm. 5), 9.

8 Ebd.

9 Vgl. Robert Schnepf, Geschichte erklären. Grundprobleme und Grundbegriffe. Göttingen 2011, 10.

10 Vgl. Susanne Popp, Globalgeschichte und Geschichtsunterricht. Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektivierung, in: Gabriele Lingelbach (Hrsg.), Narrativen und Darstellungsweisen der Globalgeschichte. Berlin u.a. 2022, 162.

stehen zu können, ist das Wissen um die Genese eben dieser Globalisierung eine wichtige Voraussetzung eines jeden Schülers, einer jeden Schülerin.

Die nachfolgenden Ausführungen befassen sich mit der Frage, wie sich globalgeschichtliche Perspektiven in den Geschichtsunterricht integrieren lassen. Hierfür wird zunächst ein Blick auf die Frage geworfen, was unter dem Begriff der Globalgeschichte zu verstehen ist. In einem zweiten Schritt werden mehrere in der Globalgeschichtsschreibung vorherrschende Perspektiven genauer vorgestellt. Im Anschluss wird eruiert, inwieweit diese unterschiedlichen globalgeschichtlichen Perspektiven auch im Geschichtsunterricht eine Rolle spielen könnten.

Themenschwerpunkte und Fragestellungen der Globalgeschichte

Was lässt sich unter Globalgeschichte verstehen, die im Unterricht stärkere Berücksichtigung finden sollte? Welche theoretischen und methodischen Instrumentarien stehen bereit, um welche Themen zu behandeln? Den Antworten auf diese Fragen kann sich allenfalls angenähert werden, denn trotz des seit geraumer Zeit anhaltenden Aufschwungs globalgeschichtlicher Forschungsarbeiten, herrscht unter Globalhistoriker*innen noch kein allgemein akzeptierter Konsens über die theoretischen und methodischen Grundlagen und die zu untersuchenden Themenbereiche.¹¹

Gleichwohl lassen sich übergreifende thematische Schwerpunkte identifizieren: So interessieren sich Globalhistoriker*innen in starkem Maße für die Entstehung und die Auswirkungen weltumspannender Phänomene. Viele dieser Globalgeschichten weisen einen distinkten Fokus auf kulturelle oder soziale Phänomene auf.¹² Das zuletzt gesteigerte Interesse an weltweiten Globalisierungs- und Integrationsprozessen rückte aber auch wieder wirtschaftsgeschichtliche Fragestellungen in den Blick etwa in Form der Analyse von Warenlieferketten (der auf unterschiedliche Kontinente verteilten arbeitsteiligen Herstellung von Produkten) oder der Genese globaler Finanztransaktionen.¹³ Jenseits dieser Schwerpunkte entdecken Globalhistoriker*innen aber

11 Vgl. *Gabriele Lingelbach*, Potenziale und Spezifika einer globalgeschichtlichen Perspektivierung der deutschen Geschichte, in: *Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento / Jahrbuch des italienisch-deutschen historischen Instituts in Trient* 47, 2021, 83.

12 Vgl. *Peter Fäßler*, *Globalisierung. Ein historisches Kompendium*. Wien u.a. 2007, 15.

13 Siehe hierzu beispielsweise: *Christiane Berth*, *Kaffeewelten. Historische Perspektiven auf eine globale Ware im 20. Jahrhundert*. Göttingen 2015; *Andrea Durry/Thomas Schiffer*, *Kakao. Speise der Götter*. München 2012; *Iain Gatley*, *Tobacco. A Cultural History of How an Exotic Plant Seduced Civilization*. New York 2001; *Bernd-Stefan Grewe*, *Gold. Eine Weltgeschichte*. München 2019.

auch stetig neue Themenfelder und machen sie für globalgeschichtliche Auseinandersetzungen fruchtbar. Hierzu zählen etwa die Entwicklung des Klima- und Artenschutzes, die weltweite Aus- und Verbreitung der monotheistischen Weltreligionen, die Geschichte von globalen Seuchen oder auch internationale Konflikte um seltene Metalle oder überlebenswichtige Rohstoffe.¹⁴ Jüngere globalhistorische Untersuchungen setzen sich darüber hinaus mit illegalen Ökonomien oder auch mit grenzüberschreitender Kriminalität in Form von Waffen- und Drogenhandel oder Geldwäsche auseinander.¹⁵ Des Weiteren untersuchen Globalhistoriker*innen den Länder- und Kontinentengrenzen überschreitenden Transfer von spezifischen Ideen und Konzepten wie etwa von rassistischem Denken.¹⁶ Auch transkontinentale Netzwerke oder supranationale Organisationen geraten ins Blickfeld der Darstellungen, etwa die Frauen- oder die Umweltschutzbewegungen.¹⁷ Untersucht werden bei diesen Themensetzungen nicht nur die Verdichtung globaler Vernetzungen, sondern oft auch die Abwehrreaktionen auf ebendiese Verflechtungen.

Bei vielen Arbeiten zu den aufgezeigten und anderen Themen stehen jeweils der Verlauf und die Folgen transnationaler oder interkultureller bzw. intergesellschaftlicher Kontakte im Mittelpunkt. Diese Interaktionen spannen sich häufig über weite geographische Distanzen hinweg, überbrücken diese und verbinden so unterschiedlich strukturierte Gesellschaften miteinander.¹⁸ Gegenseitige Wahrnehmungen und Interaktionen werden in Arbeiten zu diesen Themen ebenso berücksichtigt, wie die Prozesse von selektiver und kreativer Rezeption oder lokaler Adaption von kulturellen oder auch sozialen Strukturen, die ihren Ursprung oft in weit entfernten Weltregionen hatten. Als konkretes Beispiel können etwa die Arbeiten von Maren Möhring herangezogen werden, die sich mit den Folgen der sogenannten Gastarbeiter*innenzuwanderung und des Anstiegs des westdeutschen Tourismus auf die Ernährungsgewohn-

14 Siehe hierzu: *Christiane Runyan/Paolo D'Odorico*, Global Deforestation. Cambridge 2016; *Richard Grove*, Green Imperialism. Colonial Expansion, Tropical Island Edens and the Origins of Environmentalism, 1600-1800. Cambridge 1995; *Peter Beyer*, Religions in Global Society. London 2006; *Mark Honigsbaum*, Das Jahrhundert der Pandemien. München 2021; *Michael Nest*, Coltan. Cambridge 2013.

15 Siehe u.a. *Paul Gootenberg*, Cocaine in Chains. The Rise and Demise of a Global Commodity, 1860-1950, in: Steven Topic (Hrsg.), From Silver to Cocaine. Latin American Commodity Chains and the Building of the World Economy, 1500-2000. Durham/London 2006, S. 321-351.

16 Siehe hierzu *Claudia Bruns/Michaela Hampf* (Hrsg.), Wissen - Transfer - Differenz. Transnationale und interdiskursive Verflechtungen von Rassismus ab 1700. Göttingen 2011.

17 *Christa Wichterich*, Transnationale Frauenbewegungen und Global Governance. Die Politik des Möglichen zwischen Emanzipation, Selbstregulierung und Anpassung. Berlin 2007; *Joachim Radkau*, Natur und Macht. Eine Weltgeschichte der Umwelt. München 2012.

18 Um nur einige wenige Titel zu nennen, die diese Perspektive verfolgen: *Charles S. Maier*, Among Empires. American Ascendancy and Its Predecessors. Cambridge 2006; *John Richards*, The Unending Frontier. An Environmental History of the Early Modern World. Berkeley 2003; *Margaret Walsh*, The American West. Visions and Revisions. Cambridge 2005; *Adam M. McKeown*, Chinese Migrant Networks and Cultural Change. Peru, Chicago, Hawaii, 1900-1936. Chicago 2001.

heiten der Bundesdeutschen auseinandersetzt.¹⁹ Sie zeigt anhand des Besuchs von italienischen, griechischen oder auch türkischen Restaurants ebenso wie anhand der Inhalte bundesrepublikanischer Speisekammern, wie sich der westdeutsche Alltag – hier im Bereich der Ernährung – durch Globalisierungsphänomene verändert hat, wie Speisen aus anderen Ländern in der Bundesrepublik aber nicht lediglich eins zu eins übernommen, sondern an die bereits vorhandenen Ernährungsgewohnheiten angepasst und so verändert wurden.

Neben horizontalen Vernetzungen, die mit Hinblick auf die vorherrschenden Machtverhältnisse ›auf Augenhöhe‹ erfolgen, interessieren sich besonders viele Globalhistoriker*innen für die Etablierung und die Auswirkungen von asymmetrisch konfigurierten, grenzüberschreitenden Machtkonstellationen und Ungleichheiten. Hierbei dominieren Untersuchungen zur Kolonialgeschichte und zu den Interdependenzen zwischen Metropolen und Peripherien.²⁰ Dabei sind die konkreten Themen, die in diesem Zusammenhang untersucht werden, überaus vielfältig und können von der Geschichte der Arbeit europäischer Missionar*innen in asiatischen oder afrikanischen Regionen bis zu den Folgen der Besiedlung des nordamerikanischen Kontinents durch europäische Siedler*innen reichen.²¹ Dabei spielen Phänomene wie die Kulturkontakte mit der indigenen Bevölkerung, deren Unterdrückung, Vertreibung und Ermordung ebenso eine Rolle wie Phänomene der Métissages, das heißt der teilweisen, selektiven und kreativen Übernahme von kulturellen oder sozialen Mustern auf beiden Seiten, also aufseiten der Siedler*innen bzw. Kolonisator*innen wie der Indigenen gleichermaßen.

Alle Globalhistoriker*innen, die derlei Phänomene untersuchen – seien es die Folgen weltumspannender Prozesse an ausgesuchten Orten, seien es die Ursachen, der Verlauf und die Folgen interkultureller Kontakte – interessieren sich für die exogenen Ursachen von Veränderungen der eigenen Untersuchungseinheit, sei letztere eine Lokalität, eine Region, eine Nation, eine ortsgebundene Struktur oder ein orts-

19 Vgl. *Maren Möhring*, *Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*. München 2016; vgl. *Maren Möhring/Alexander Nützenadel* (Hrsg.), *Ernährung im Zeitalter der Globalisierung*. Leipzig 2007.

20 Siehe einführend u.a.: *Boris Barth* (Hrsg.): *Das Zeitalter des Kolonialismus*. Darmstadt 2007; *Frederick Cooper*, *Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive*. Frankfurt/M. 2012; *Andreas Eckert*, *Kolonialismus*. Frankfurt/M. 2006; *Claudia Kraft/Alf Lüdtker/Jürgen Martschukat* (Hrsg.), *Kolonialgeschichten. Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen*. Frankfurt/M. 2010; *Jürgen Osterhammel*, *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*. München 2006.

21 Siehe hierzu u.a.: *Ulrich van der Heyden/Jürgen Becher* (Hrsg.), *Mission und Gewalt. Der Umgang christlicher Missionen mit Gewalt und die Ausbreitung des Christentums in Afrika und Asien in der Zeit von 1792 bis 1918/19*. Stuttgart 2000; *Bernhard Maier*, *Die Bekehrung der Welt. Eine Geschichte der christlichen Mission in der Neuzeit*. München 2021; *Peter van der Veer*, *Imperial Encounters. Religion and Modernity in India and Britain*. Princeton 2001; zur Forschung in puncto Besiedlung Nordamerikas mit weiterführenden Literaturangaben siehe *Sebastian Schlund*, *Von frontier, middle ground und indigenocide. Narrative des Kulturkontakts in Siedlungskolonien*, in: Gabriele Lingelbach (Hg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. Berlin 2022, 43–60; einen Überblick zur Siedlungsgeschichte Nordamerikas bietet *Paul Frymer*, *Building an American Empire. The Era of Territorial and Political Expansion*. Princeton 2017.

gebundenes Kollektiv. Hierin unterscheidet sich die Globalgeschichte deutlich von nationalgeschichtlichen Darstellungen, die nur selten Einflussfaktoren und Entwicklungen jenseits der nationalen Grenzen berücksichtigen: Nationalstaatliche Untersuchungen fokussieren eher auf endogene Ursachen nationaler Entwicklungen und blenden exogene Prozesse aus, lassen mithin transnationale Wechselwirkungen meist unberücksichtigt.²² Globalhistoriker*innen fragen dagegen danach, welche äußeren ›Einflüsse‹, welche erzwungenen oder freiwilligen Kontaktaufnahmen Wandel vor Ort in Gang setzten. Sie analysieren, wie sich Erfahrungen und Alltagshandeln, wie sich Stereotypen in Bezug auf ›Andere‹ und ›Fremde‹, wie sich Mentalitäten und Vorstellungswelten, soziale, demographische, ökonomische oder politische Strukturen durch Transfers und Verflechtungen veränderten. Ebenso fahnden sie nach den gegenseitigen Abhängigkeiten und Ausbeutungsverhältnissen, die zwischen den so verbundenen Gesellschaften entstanden.

Bei der Untersuchung globaler Verflechtungen kommt den Rückkopplungseffekten – also den Folgen an beiden Polen der Interaktionsbeziehungen – ein zentraler Stellenwert zu. Solcherlei Rückkopplungseffekte standen beispielsweise bei der Erforschung der deutschen Kolonialgeschichte von den 1880er Jahren bis zum Ersten Weltkrieg im Blickpunkt, denn hier gerieten, inspiriert von postkolonialen Theoremen, insbesondere die Rück- und Auswirkungen des deutschen Kolonialerwerbs auf das Deutsche Kaiserreich in den Fokus.²³ Analysiert wurden u.a. die Entwicklung der Kolonialbewegung im Kaiserreich und die Auseinandersetzungen mit ihren Gegner*innen, die Herausbildung und Institutionalisierung der Kolonialwissenschaften, die Einrichtung der ethnologischen Sammlungen, die Kolonialausstellungen oder auch die Völkerschauen und die Rolle der Kolonisierten in der Werbung.²⁴ Es rückte somit jener gesellschaftliche Wandel in der deutschen Metropole ins Blickfeld, der daraus folgte, dass deutsche Akteure an der kolonialen Durchdringung und Kolonisierung in Afrika, Ozeanien und Asien beteiligt waren.

22 Vgl. Popp, Weltgeschichte (wie Anm. 1), 75f.

23 Siehe hierzu beispielsweise die Beiträge von Eckert, Conrad, Honold, Zimmerman, Kundrus, Gosewinkel und van Laak in *Jürgen Osterhammel/Sebastian Conrad* (Hrsg.), *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen 2014.

24 *John Phillip Short*, *Magic Lantern Empire. Colonialism and Society in Germany*. Ithaca 2012; *Benedikt Stuchtey*, *Die europäische Expansion und ihre Feinde. Kolonialismuskritik vom 18. bis in das 20. Jahrhundert*. München 2010; *H. Glenn Penny*, *Objects of Culture. Ethnology and Ethnographic Museums in Imperial Germany*. Chapel Hill 2002; *Alexander Honold*, *Ausstellung des Fremden – Menschen- und Völkerschau um 1900. Zwischen Anpassung und Verfremdung: Der Exot und sein Publikum*, in: *Conrad/Osterhammel* (Hrsg.), *Das Kaiserreich transnational* (wie Anm. 23), 170–190; *Hilke Thode-Aroda/Peter Hempenstall* (Hrsg.), *From Samoa with Love? Samoa-Völkerschauen im Deutschen Kaiserreich. Eine Spurensuche*. München 2014; *Eric Ames*, *Carl Hagenbeck's Empire of Entertainments*. Seattle 2008; *David Ciardo*, *Rasse konsumieren. Von der exotischen zur kolonialen Imagination in der Bildreklame des Wilhelminischen Kaiserreichs*, in: *Birthe Kundrus* (Hrsg.), *Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*. Frankfurt 2003, 135–179; *Stefanie Wolter*, *Die Vermarktung des Fremden. Exotismus und die Anfänge des Massenkonsums*. Frankfurt 2005.

Dabei wird die Berücksichtigung von Wechselwirkungen und Rückkopplungseffekten auch der zunehmend vorgebrachten Forderung nach einer ›Provinzialisierung Europas‹ und damit der Loslösung vom bisherig dominanten Eurozentrismus in der Geschichtswissenschaft gerecht.²⁵ Denn viele Globalhistoriker*innen fordern, dass sich die Geschichtswissenschaft von der Vorstellung lösen müsse, dass Wandel stets von Europa ausging und lediglich in andere Weltregionen exportiert worden sei, während die nichtwestliche Welt die Neuerungen allerhöchstens passiv übernommen habe und ihrerseits ohne Gestaltungskraft gegenüber europäischen Gesellschaften geblieben sei. Diese Sichtweise lässt sich durch die Untersuchung von Rückkopplungseffekten korrigieren, da durch die zunehmenden globalen Interaktionen auch afrikanische oder asiatische oder lateinamerikanische Akteure, ihre Handlungen und ihre Entscheidungen, Wandel in Europa anstießen. Die globale Perspektivierung ermöglicht es so zudem, den sogenannten Subalternen, also zum Beispiel den Kolonisierten, den *slave workers*, den chinesischen Kulis und anderen armen Arbeitsmigrant*innen nicht mehr lediglich eine passive Rolle im Weltgeschehen zuzuschreiben, sondern ihre Handlungsmacht – ihre *Agency* – und damit ihre Subjektposition wahr und ernst zu nehmen.

Unterschiedliche Perspektiven

Grundsätzlich lassen sich zwei Vorgehensweisen unterscheiden, globalgeschichtliche Phänomene darzustellen: Man kann sich ihnen entweder mittels einer makrogeschichtlichen oder einer mikrogeschichtlichen Perspektive nähern. Als ein überzeugendes Beispiel für eine systematisch makrogeschichtliche Studie kann Jürgen Osterhammels Verwandlung der Welt herangezogen werden.²⁶ Die Stärke dieser Studie liegt in der erklärenden Kraft, mit der Osterhammel es vermag, weltweite Zusammenhänge aufzuzeigen und ihre Dynamiken sowie Ursachen zu ergründen. Dabei ist die Abhandlung nicht nur makrogeschichtlich, sondern auch komparatistisch angelegt; verglichen werden beispielsweise das Migrationsregime im Pazifik mit jenem im Atlantik, es wird die Geschichte des Baumwollhandels seit dem 18. Jahrhundert skizziert und analysiert, wie die Entstehung einer Textilindustrie in Europa und den USA sich auf die textilproduzierenden Regionen in Indien auswirkte, die bis dato welt-

25 Vgl. *Dipesh Chakrabarty*, Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt u.a. 2010.

26 *Jürgen Osterhammel*, Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München 2009.

führend waren und den Welthandel mit ihren Produkten beherrscht hatten.²⁷ Darüber hinaus werden die Entstehung weltumspannender Kommunikationstechniken wie der Telegraphie oder der Aufstieg imperialer Metropolen und kolonialer Hafenstädte analysiert.²⁸ Wenngleich makrogeschichtliche Darstellungen wie die »Verwandlung der Welt« es vermögen, eine Vielzahl schlüssiger Erklärungen und Zusammenhänge zu präsentieren, fehlt es ihnen oftmals an Eindringlichkeit, denn sie bleiben eher auf einer abstrakten Ebene. Es mangelt ihnen also an Konkretion, etwa in Form des Handelns individueller Menschen. Stattdessen liegt das Augenmerk auf Strukturen und Prozessen, damit stehen derlei Studien eher in der historiographischen Tradition der Gesellschaftsgeschichte Bielefeldscher Prägung, als dass sie sich von den in den 1980er und 1990er Jahren aufkommenden kultur-, alltags- und mikrogeschichtlichen Ansätzen inspirieren ließen.

Auf der anderen Seite gibt es eine zweite Gruppe von Darstellungen, die eher die Mikroebene fokussieren. Sie erfassen paradigmatisch anhand von Episoden oder auch Gegenständen Transfers und gehen dabei häufiger deskriptiv und seltener analytisch vor. In den mikrogeschichtlichen Arbeiten stehen dementsprechend häufig eher einzelne individuelle *cultural brokers* im Fokus, in kolonialgeschichtlichen Untersuchungen etwa Dolmetscher, Karawanenführer, Missionare oder Forschungsreisende.²⁹ Oder es werden kleinere Kollektive wie ein Dorf oder eine Gruppe von Missionaren untersucht.³⁰ Beispielhaft lässt sich hierfür die Arbeit *Skandal in Togo* von Rebekka Habermas nennen, die mosaikartig die Zwangsarbeit indigener Kolonialisierter auf Baumwollplantagen, die Missionierungsversuche einzelner Styler Missionare und die koloniale Rechtsprechung in Deutsch-Togo thematisiert und illustriert.³¹ Da Habermas in ihrer Untersuchung primär auf die lokalen Vorgänge in dem deutschen Kolonialgebiet blickt, identifiziert sie vielfach eindrücklich, welche Konsequenzen die Beziehungen zwischen Kolonialiserten und Kolonialisierenden vor Ort hatten.³² Die Stärke dieser mikrogeschichtlichen Aufarbeitungen zeigt sich vor allem in ihrer Plastizität, die es ermöglicht, auch komplexe und abstrakte Zusammenhänge fassbar am Fallbeispiel

27 Vgl. ebd, 123ff, 235f, 101.

28 Vgl. ebd, 1012-1029, 402-432.

29 Siehe z.B. *Volker Matthies*, Im Schatten der Entdecker. Indigene Begleiter europäischer Forschungsreisender. Bonn 2018; *Rebekka Habermas/Richard Hölzl* (Hrsg.), Mission entangled. Missionarinnen und Missionare als Akteure der Transformation und des Transfers. Außereuropäische Kontaktzonen und ihre europäischen Resonanzräume (1860-1940). Köln 2014; *Michael Pesek*, Koloniale Herrschaft in Deutsch-Ostafrika. Expeditionen, Militär und Verwaltung seit 1880. Frankfurt 2005, 102-160.

30 Vgl. *Donald R. Wright*, The World and a Very Small Place in Africa. A History of Globalization in Niimi, the Gambia. New York 2010; *Katharina Stornig*, Sisters Crossing Boundaries. German Missionary Nuns in Colonial Togo and New Guinea, 1897-1960. Göttingen 2013.

31 *Rebekka Habermas*: Skandal in Togo. Ein Kapitel deutscher Kolonialherrschaft. Bonn 2017, 143ff.

32 Vgl. ebd, 142-150.

darzulegen. Gleichwohl ist es diesen Untersuchungen oftmals nicht möglich, die empirischen Befunde in übergreifende Zusammenhänge einzubetten und abstrahierende Erklärungsansätze für die beschriebenen einzelnen Entwicklungen vorzubringen.³³

Führend ist bei mikrogeschichtlichen Arbeiten neben dem Kulturtransferansatz vor allem der Glokalisierungsansatz, wie er etwa in Deutschland unter anderem von Angelika Eppe vertreten wird.³⁴ Die Wortschöpfung signalisiert bereits, dass es um Mischungsverhältnisse von Globalisierungs- und Lokalisierungsprozessen geht und damit auch um die Anpassung globaler Muster an lokale oder regionale Strukturen. Um nur ein Beispiel aus einer Vielzahl von Studien zu nennen: Donald R. Wright beleuchtet in seiner Untersuchung *The World and a Very Small Place in Africa* die Folgen globaler Integrationsdynamiken am Beispiel der Region Niimi in Gambia, indem er fragt, wie sich die zunehmende weltwirtschaftliche Arbeitsteilung und die Ausbreitung von Plantagenökonomien auf die Lebenswelten der Bewohner*innen Niimis auswirkten.³⁵ Wright zeigt lebensnah auf, welche Konsequenzen die koloniale Erschließung dieser einst prosperierenden afrikanischen Region durch die Eingliederung in weltwirtschaftliche Zusammenhänge hatte, nämlich dass eine Erdnussmonokultur entstand und die lokale Wirtschaft abhängig wurde von der Entwicklung von Erdnusspreisen auf globalen Märkten.

Makro- und mikrogeschichtliche Perspektiven stehen in der Globalgeschichte oftmals separiert nebeneinander, denn in nur wenigen globalgeschichtlichen Veröffentlichungen wird die Analyse von Makro- mit jener der Mikroebenen miteinander verbunden. Am ehesten gelingt dies noch den ›Global Commodity Chain‹-Historiker*innen, die gewissermaßen zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene hin und her ›springen‹ können: Commodity Chain Historians verfolgen den Weg einer Ware, wie etwa der Baumwolle, von ihrem Produktionsort über die Stationen der Verarbeitung, des Transports, des Zwischenhandels, bis hin zu den Konsument*innen.³⁶ Auf diese Weise gelingt es ihnen nicht nur, die Metamorphose eines Erzeugnisses vom ursprünglichen Rohprodukt zum Konsumgut und alle hierfür notwendigen Arbeitsschritte und Dienstleistungen nachzuvollziehen, sondern zugleich Einsicht in die Prozesse und Entwicklungen zu gewähren, die an den einzelnen Stationen der Lieferkette

33 Siehe dazu ausführlicher: *Gabriele Lingelbach*, Narratives of Global History. Expounding Global Interconnections, in: Stefan Berger/Nicola Brauch/Chris Lorenz (Hrsg.), *Analysing Historical Narratives. On Academic, Popular and Educational Framings of the Past*. Oxford 2021, 99-115.

34 Vgl. *Angelika Eppe*, Lokalität und die Dimension des Globalen. Eine Frage der Relationen, in: *Historische Anthropologie* 21/1, 2013, 4-25.

35 Vgl. *Wright*, *World* (wie Anm. 30).

36 Zur Warenkette von Baumwolle siehe: *Giorgio Riello*, *Cotton. The Fabric that Made the Modern World*. Cambridge 2013; *Sven Beckert*, *King Cotton: Eine Geschichte des Kapitalismus*. München 2014. Siehe dazu ausführlicher *Mona Rudolph*, *Das global commodity chain*-Narrativ. Deskriptive und analytische Potenziale und Fallstricke, in: *Gabriele Lingelbach* (Hg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. Berlin 2022, 129-142.

vor Ort in Gang gesetzt wurden. Von großem Vorteil für die Darstellung ist, dass sich nationalstaatliche Grenzen mühelos überwinden lassen, denn die Analyse der oftmals transkontinentalen Fertigungswege endet nicht an nationalstaatlichen Grenzen. Als gleichfalls vorteilhaft erweist sich bei den Produktbiografien, dass sie nicht aus der Perspektive eines dominierenden Akteurs/ einer dominierenden Akteurin oder einer Organisation geschrieben werden und auf diese Weise besonders intensiv nach Machthierarchien und Interdependenzen zwischen verschiedenen Akteursgruppen fahnden können.

In überaus inspirierender Weise gelang dies beispielsweise Sidney Mintz, der den Weg des Zuckers von dessen Anbau, über die Verarbeitung, den Transport bis hin zum Verzehr in seiner Darstellung *Die süße Macht* rekonstruierte.³⁷ Sowohl aus mikro- als auch aus makrogeschichtlicher Perspektive widmete sich Mintz den diversen Etappen des Warenwegs der Saccharose, angefangen von den Plantagen auf Haiti über die Transportrouten auf dem Mittelmeer bis hin zum vorrangigen Konsumort in Großbritannien. Der Global Commodity Chain-Ansatz ermöglichte es Mintz, nicht nur die einzelnen Stationen des Fertigungswegs genauer zu betrachten, sondern zugleich einen Konnex zwischen spezifischen Anbauorten des Zuckerrohrs in den karibischen Kolonien und dem globalen Aufstieg der Plantagenwirtschaft in der Frühen Neuzeit herzustellen und so mikro- und makrogeschichtliche Ebenen miteinander zu verweben.³⁸ In ähnlicher Manier verfuhr Mintz auch in Hinblick auf die Zuckerrohrarbeiter*innen und die kolonialen Arbeits- und Migrationsregime, denn auch hier konnte er übergreifende Zusammenhänge aufzeigen. Demnach bedingten sich der steigende Konsum von Zucker in Europa und die Sklav*innenarbeit auf den karibischen Zuckerrohrplantagen wechselseitig:³⁹ So führte die europäische Nachfrage nach Zucker zum Anbau von immer mehr Zuckerrohr und zu einem gesteigerten Bedarf der Produzent*innen an billigen Arbeitskräften, wodurch wiederum umfangreichen Sklav*innenaushebungen in Afrika Vorschub geleistet wurde.⁴⁰ Kurzum: Mintz Darstellung der Saccharose kann nicht nur die Wechselwirkungen zwischen den politischen Rahmenbedingungen und den jeweiligen Regionen des Zuckerkreislaufes auf der Makroebene erklären, vielmehr vermag er es gleichzeitig, auch konkrete und ausgesprochen anschauliche Episoden über die Auswirkungen dieser Zusammenhänge innerhalb der mikrostrukturellen Kontexte wiederzugeben. Ermöglicht werden diese darstellerischen Vorzüge dadurch, dass es der Global Commodity Chain-Ansatz erlaubt, beliebig oft zwischen dem makrostrukturellen Panorama des Fertigungspfads

37 *Sidney W. Mintz, Sweetness and Power. The Place of Sugar in Modern History.* London 1985.

38 Vgl. ebd, 64-75.

39 Vgl. ebd, 85-88.

40 Vgl. ebd, 101.

und den Lebenswelten der indigenen Arbeiter*innen auf den Zuckerplantagen oder auch der Konsument*innen in Großbritannien zu wechseln. Auf abstrakterer Ebene schafft der Warenkettenansatz damit eine Verbindung zwischen der Alltagsnähe, die vorwiegend der Kulturgeschichte gelingt, und dem erhöhten Erklärungspotential, das vorrangig wirtschaftsgeschichtlichen Betrachtungen immanent ist.⁴¹

Chancen und Risiken eines globalgeschichtlichen Unterrichts

Sowohl die makro- als auch die mikrohistorische Perspektive auf globalgeschichtliche Phänomene lassen sich in den Unterricht an Schulen sowie Universitäten integrieren. Dennoch sind beide Optionen nicht nur mit Chancen, sondern auch mit Herausforderungen behaftet, die nun nachfolgend diskutiert werden.

Lehrenden, die den mikrohistorischen Ansatz verfolgen, bietet sich der enorme Vorteil der Konkretion. Anhand der Erfahrungen von historischen Individuen lässt sich exemplarisch darlegen, wie umfassend die Lebenswelten von Menschen in der Vergangenheit bereits von Globalisierungsentwicklungen geprägt waren. Oder wie sie unter den Folgen bestimmter transnationaler Verdichtungen litten oder von ihnen profitierten und wie sich die Vorstellungswelten und Deutungsmuster sowie die Praktiken von Individuen oder kleinen Kollektiven als Folge wachsender globaler Interaktionen veränderten. Anhand alltagsgeschichtlicher Episoden lassen sich beispielsweise anschaulich die Veränderungen und Prozesse konkretisieren, die durch die US-amerikanischen Besatzer nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Westdeutschland hervorgerufen wurden.⁴² Dabei lässt sich etwa darlegen, wie mit der Ankunft von immer mehr US-amerikanischen Soldaten zunehmend US-amerikanische Konsumartikel Verbreitung fanden. So entwickelte sich etwa die Denim-Jeans zum begehrten Kaufobjekt

41 Vgl. *Hartmut Berghoff/Jacob Vogel*, Wirtschaftsgeschichte als Kulturgeschichte: Ansätze zur Bergung transdisziplinärer Synergiepotentiale, in: dies. (Hrsg.), *Wirtschaftsgeschichte als Kulturgeschichte. Dimensionen eines Perspektivwechsels*. Frankfurt 2004, 13.

42 Es gibt zahlreiche Lokalstudien, die die durch die amerikanischen Besatzer hervorgerufenen Veränderungen aufzeigen. Um nur einige wenige zu nennen: *Camilo Erlichman/Christopher Knowles* (Hrsg.), *Transforming Occupation in the Western Zones of Germany: Politics, Everyday Life and Social Interactions, 1945-1955*. London 2018; *Theodor Scharnholtz*, *German-American Relations at the Local Level*. Heidelberg, 1948-1955, in: *Thomas W. Maulucci/Detlef Junker* (Hrsg.), *GIs in Germany. The Social, Economic, Cultural and Political History of the American Military Presence*. Cambridge 2013, 142-160; *Winfried Mönch*, »Little America« in Groß-Stuttgart. Anmerkungen zur U.S.-Garnisonierung 1945-1992, in: *Die alte Stadt* 21 (1994), 19-31.

vieler westdeutscher Jugendlicher.⁴³ Die Plastizität dieser historischen Vorgänge ließe sich im schulischen Unterricht etwa insbesondere mit einem Fokus auf die Bemühungen der US-amerikanischen GIs gegenüber deutschen Jugendlichen verdeutlichen, die nicht nur die Kinder und Jugendlichen mit Kaugummi und Schokolade versorgten, sondern auch Sportprogramme für diese ins Leben riefen.⁴⁴ Erzählungen wie diese Reeducationbemühungen holen jugendliche Schüler*innen aus ihrer Lebenswelt ab, bieten ihnen Anknüpfungspunkte und erleichtern ihnen so den Lernprozess.

Eindrücke wie diese erleichtern Übersetzungen und Transfers in Bezug auf gegenwärtige Globalisierungserfahrungen, machen darüber hinaus Empathieangebote und können das Interesse der Schüler*innen an der Vergangenheit wecken, indem sie die Andersartigkeit individueller Lebenswelten betonen. Nicht zuletzt gehen anschauliche Episoden im Geschichtsunterricht mit dem Vorteil einher, dass sie gegebenenfalls länger im Gedächtnis verhaftet bleiben. Zudem ist der Einsatz von Primärquellen leicht zu bewerkstelligen, es gibt eine Vielzahl von Dokumenten, mit deren Hilfe sich die Perspektive individueller Akteure gut rekonstruieren lässt.

Gleichwohl bringt die mikrogeschichtliche Gestaltung eines globalgeschichtlichen Unterrichts Herausforderungen mit sich. So besteht u.a. die Gefahr eines anekdotischen Geschichtenerzählens. Zwar können sich historische Episoden als ungemein anschaulich erweisen, doch erschweren sie es, über einen analytischeren Zugriff historische Zusammenhänge zu erklären, da anekdotisches Erzählen eine Extrapolation auf eine abstraktere Ebene potenziell unterbindet. Wie Globalisierungsprozesse entstehen, was sie antreibt bzw. hemmt, warum sie sich verändern – all dies kann kaum im Unterricht angesprochen werden, wenn der Fokus auf Einzelschicksale, auf Erfahrungen konkreter Akteur*innen, auf die Lebenswelten kleinerer Kollektive gelegt wird. Zweitens besteht die Gefahr, dass das Narrativ, mit dem Kulturkontakte dargestellt werden, wenn zu häufig erzählt, monoton wirkt: Darstellungen von Kulturkontakten folgen meist einem Dreischritt von selektiver Perzeption ›fremden‹ Kulturguts über die ebenso selektive Rezeption desselben bis zur kreativen Adaption oder es wird die Ablehnung von Kulturkontakten dargelegt, die zu Verfestigungen von Abgrenzungen führt.

Dagegen haben Lehrende, die den Unterricht nicht mit einer mikro-, sondern eher mit einer makrogeschichtlichen Form der Globalgeschichte bestreiten, den Vorteil, dass sie die Geschichte der Verflechtung und der sich verdichtenden Weltzusammen-

43 Vgl. *Marcel Thomas*, *Asymmetrical (Be)Longing: Villagers, Spatial Practices and the German ›Other‹*, in: *Erica Carter/Jan Palmowski/Katrin Schneider* (Hrsg.), *German Division as Shared Experience. Interdisciplinary Perspectives on the Postwar Everyday*. New York 2019, 114.

44 Vgl. *Petra Goedde*, *GIs and Germans. Culture, Gender and Foreign Relations, 1945-1949*. New Haven 2003, 127ff; *Karl-Heinz Füssl*, *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955*. Paderborn 1994.

hänge nicht nur beschreiben, sondern zugleich erklären können. Um im bereits aufgeführten Beispiel der Besatzungszeit von 1945 bis 1955 zu bleiben, könnten aus makrostruktureller Perspektive politische, kulturelle sowie ökonomische Transferprozesse zwischen der Sowjetunion und der Sowjetischen Besatzungszone bzw. der DDR mithilfe der Fragestellung nach der Sowjetisierung Ostdeutschlands in den Blick genommen werden. In gleicher Weise ließe sich diese makrostrukturelle Betrachtung auf die westlichen Besatzungszonen applizieren, indem im Geschichtsunterricht beispielsweise die Gründungen von Parteien oder von Zeitschriften thematisiert werden, um generellere Aussagen über Handlungsspielräume von Akteur*innen in besetzten Gesellschaften zu treffen. So ließen sich aus makrogeschichtlicher Ebene auch grundlegende Funktionsweisen von Besatzungsregimen darlegen.⁴⁵ Die großen Chancen dieser Unterrichtsmethode liegen in den Abstraktionsmöglichkeiten begründet, mit denen etwa die antiamerikanischen Vorurteile, Reeducation-Vorstellungen in den USA oder aber Geschlechterrollen über den Kontakt mit der Besatzungsmacht analysiert werden können. In gleicher Manier ließen sich gewandelte Formen des Rassismus in Westdeutschland ins Blickfeld der Unterrichtseinheit rücken. Abstrakter gesprochen, ließen sich also Ermöglichungsfaktoren, intendierter oder unintendierter gesellschaftlicher Wandel in Besatzungsgesellschaften sowie die jeweiligen Handlungsspielräume der betreffenden Akteur*innen thematisieren. Der makrogeschichtliche Zugang vermittelt Schüler*innen und Studierenden mithin das erklärende Potential der Geschichtswissenschaft. Ein weiterer Vorzug dieser makrostrukturellen Betrachtungsweise ist, dass sie deutlich kompatibler mit Schullehrplänen ist, denn sie lässt sich müheloser in die bestehenden Curricula integrieren.⁴⁶

Dennoch besitzt auch die makrohistorische Variante der Globalgeschichte Fallstricke, denn sie eröffnet aufgrund der Abstraktheit keine Identifikations- und Empathieangebote. Des Weiteren würde es eine Herausforderung darstellen, die im Schulunterricht notwendige Komplexitätsreduktion historischer Zusammenhänge vorzunehmen, ohne ein Themengebiet allzu oberflächlich zu erarbeiten. Da gerade makrohistorische Ansätze mit abstrakten Begriffen und stark theorieorientiert arbeiten, sind sie zudem in den niedrigeren Schulklassen nur bedingt anwendbar. Und nicht zuletzt fällt es schwer, aussagekräftige und prägnante Primärquellen zu finden, mit denen Lehrende zusammen mit den Schüler*innen die jeweiligen Themen erarbeiten könnten.

Um im Unterricht die Vorzüge sowohl der Makro- als auch der Mikrogeschichte miteinander verknüpfen zu können, eignet sich aber der bereits angesprochene *Global Commodity Chain*-Ansatz – also die Warengeschichte – besonders gut, da er die An-

45 Zu Besatzungsregimen allgemein siehe *Tatjana Tönsmeier*, Besatzungsgesellschaften. Begriffliche und konzeptionelle Überlegungen zur Erfahrungsgeschichte des Alltags unter deutscher Besatzung im Zweiten Weltkrieg, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*. 18.12.2015, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.663.v1>.

46 Vgl. *Popp*, Globalgeschichte (wie Anm. 10), 169.

schaulichkeit der Mikroebene mit dem explanativen Potential der makrostrukturellen Perspektive verknüpft.⁴⁷ So bieten Stoffgeschichten den Vorteil, dass sich viele Schwächen der jeweils anderen Perspektive umgehen lassen. Darüber hinaus bietet der Warenkettenansatz die Chance interdisziplinärer Unterrichtsformen. Sowohl auf universitärer als auch auf schulischer Ebene lassen sich Lieferketten aus verschiedenen Blickwinkeln und Fachrichtungen sondieren. Mit Hinblick auf den Schulunterricht wäre es etwa denkbar, dass Lehrkräfte unterschiedlicher Disziplinen sich während schulischer Projektwochen dem Warenweg der Baumwolle mit ihren Schüler*innen annehmen. Dieses Vorgehen bringt Schülerinnen und Schülern nicht nur die Gegenwartsrelevanz von Lieferketten näher, sondern fördert auch vernetztes Lernen. Noch einfacher lässt sich diese Methodik in der Universitätslehre umsetzen, indem interdisziplinäre Seminare, Workshops oder Exkursionen zusammen etwa mit der Ethnologie oder den Wirtschaftswissenschaften angeboten werden. Gänzlich unabhängig von der konkreten Umsetzung in Schulen oder an Universitäten erhöht aber auch hier der interdisziplinäre Unterricht die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden die Unterrichtsinhalte langfristig im Gedächtnis behalten, da es sich um eine besonders eindrückliche und lebensnahe Vermittlungsform handelt.

Auch die Migrationsgeschichte kann mit einer dem Warenkettenansatz verwandten Herangehensweise unterrichtet werden, wenn der Weg einzelner Menschen von ihrer Heimatregion über die Reise bis zur Niederlassung am neuen Lebensmittelpunkt rekonstruiert wird und die Schüler*innen ihnen auf dieser Reise quasi folgen, um darüber zu diskutieren, welche Veränderungen die Migrant*innen aber auch die Aus- und Einwanderungsregionen infolge von Migrationsprozessen durchlaufen haben. Andere Themengebiete wie die Geschichte des Kolonialismus, von Wissenstransfers oder von Besatzungsregimen bleiben dagegen außen vor, da sie mit Hilfe des Global Commodity Chain-Ansatzes nicht fassbar werden.⁴⁸ Ganz ähnlich verhält es sich mit weiteren globalgeschichtlich relevanten Phänomenen, wie etwa der Entstehung supranationaler Strukturen. Solche Thematiken bieten sich nicht dafür an, im Unterricht zwischen der makro- und der mikrohistorischen Perspektive zu wechseln.

Speziell für den universitären Unterricht, der im Gegensatz zum Schulunterricht Themenfelder aus wissenschaftlicher und forschender Perspektive aufschließen soll, ergibt sich darüber hinaus eine Anzahl weiterer Herausforderungen. Erstens offenbart sich mit Hinblick auf die Empirie oftmals ein Sprachenproblem. Insbesondere bei Themen wie der Migrationsgeschichte oder auch der Kolonialgeschichte sind viele Quellen in Sprachen geschrieben, die den meisten Studierenden nicht geläufig sind.

47 Vgl. *Bernd-Stefan Grewe*, *Wie verortet man eine globale Verflechtungsgeschichte? Global Commodity Chains und die Verkettung lokaler Kontexte*, in: Boris Barth/Stefanie Gänger/Niels Petersson (Hrsg.), *Globalgeschichten. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Frankfurt 2014, 58f, 66ff.

48 Vgl. ebd, 59-66.

Doch ist die Anzahl derjenigen Studierenden, die gleich mehrere Sprachen aus unterschiedlichen geographischen Regionen beherrschen, ausgesprochen gering. Wagt man aber etwa einen Vergleich des Themenkomplexes der Lebens- und Arbeitsbedingungen indigener Kolonisierter in mehreren Kolonialreichen, dann kommt man nicht umhin, Quellen in diversen Sprachen zu sichten, denn schließlich müssen die Tabakplantagen in der Karibik ebenso berücksichtigt werden, wie der Kautschuk- und Kaffeeabbau in Deutsch-Ostafrika. Demnach müssten Dozierende sowie Studierende im vorliegenden Beispiel unter anderem über Sprachkenntnisse in Spanisch, Englisch, Deutsch, Niederländisch sowie Suaheli verfügen, wenn man im Unterricht mit Originalquellen arbeiten will. Aber auch bezüglich der Sekundärliteratur, die im universitären Unterricht als Vorbereitungstexte oder Diskussionsgrundlage dient, ergeben sich Fallstricke, denn auch hier lassen sich nicht alle Themenfelder über die Forschungsliteratur erschließen. So findet sich beispielsweise nur ausgesprochen wenig Literatur zur nordafrikanischen Migrationsgeschichte, die nicht frankophon ist. Zur Einbeziehung Chinas in den Baumwollhandel in der Frühen Neuzeit liegen viele Arbeiten auf Mandarin vor, die den allermeisten deutschen Studierenden und Dozent*innen verschlossen bleiben. Dieses Problem verliert allerdings angesichts der mittlerweile vorhandenen digitalen Übersetzungsprogramme zunehmend an Bedeutung. Als auch in Zukunft weiterhin erschwerend erweisen sich aber die jeweils national geprägten Wissenschaftsstile. So folgen etwa französische Forschungstexte oftmals dem in Frankreich üblichen Argumentationsschema These-Antithese-Synthese, was auf deutsche Leser*innen gegebenenfalls verwirrend wirken kann.

Darüber hinaus besteht für Lehrende innerhalb der Globalgeschichte eine große Gefahr, mit dem eigenen Dilettantismus konfrontiert zu werden, da Forscher*innen in der Regel regionale Wissensschwerpunkte haben. Globalgeschichtliche Analysen überqueren jedoch ganz wortwörtlich die geographisch definierten Grenzen der eigenen Expertise. So müssen etwa bei transnationalen Verflechtungen der neuen Frauenbewegungen, des Abolitionismus oder des Vegetarismus die Entstehungskontexte in überaus unterschiedlichen Weltregionen in Betracht gezogen werden, wodurch Lehrende rasch an ihre Wissensgrenzen stoßen können. Ebenjene Gefahr bergen auch Warengeschichten, denn auch hier muss der Ware von ihrem Produktionsort über den Vertriebsweg bis zur Verarbeitung, zum Verkauf und zum Endkonsumenten gefolgt werden. In einem Seminar müssten Lehrende und Studierende demnach die Formen und die Folgen beispielsweise des Kaffeeanbaus in den betreffenden lateinamerikanischen wie auch den afrikanischen Anbaugebieten erarbeiten, die Geschichte transkontinentaler Transportsysteme, Händler*innennetzwerke und Hafenstädte nachvollziehen sowie von jenen Regionen, in denen die Etablierung und das Wachstum von Kaffeeröstereien sozialen Wandel hervorrief. Aber wohl kein Dozent und keine Dozentin verfügt gleichermaßen über spezifische Kenntnisse der guadaltekischen

und tansanischen Geschichte, über die Geschichte von britischen oder deutschen Reedereien und Hafenstädten rund um den Globus und kaum jemand besitzt noch zusätzlich vertieftes Wissen über die Alltags- und Konsumgeschichte in den Amerikas und Europa.

Globalgeschichtlicher Unterricht als Chance?

In den bisherigen Ausführungen überwogen eher die dargestellten Risiken eines globalgeschichtlichen Unterrichts die Chancen. Für eine abschließende, stärker nochmals die Chancen des globalgeschichtlichen Unterrichts herausstellende Betrachtung lohnt es sich, abermals auf die Gegenwartsrelevanz der Globalgeschichte zu verweisen und die Frage aufzuwerfen, ob ein globalgeschichtlicher Unterricht angesichts der derzeitigen Deglobalisierungstendenzen zukunftsfähig ist.⁴⁹ Deutlich erkennbare Anzeichen der derzeitigen Deglobalisierung sind die Corona-Pandemie einerseits und die Rückkehr des Nationalstaates sowie der Wiederaufstieg des Nationalismus andererseits, die zusammengenommen eine spürbare Reduktion der bis dato vorherrschenden Verdichtung globaler Interaktionen mit verursacht. Tatsache ist jedoch, dass auch der verstärkte Rückgriff auf nationalstaatliche Vorgehensweisen und Strategien eine Reaktion auf die vorherigen Verflechtungen, also auf Globalisierungsprozesse, darstellt und somit ebenfalls aus globaler Perspektive analysiert werden muss: Es ist in Form der Pandemie ein globales Phänomen, das Renationalisierungstendenzen hervorgerufen hat. In anderen Worten: Globalisierungsphänomene sind aktueller denn je, gerade angesichts der derzeitigen Deglobalisierungstendenzen. Diese Erkenntnis legt auch auf langfristige Sicht ein Aufbrechen des nationalstaatlichen Paradigmas im Geschichtsunterricht und die Berücksichtigung globalgeschichtlicher Perspektiven im Schulcurriculum nahe.⁵⁰

Allerdings muss ein globalgeschichtlich ausgerichteter Unterricht nicht zwangsläufig zu Lasten der deutschen Geschichte gehen. Praktikabler ist viel eher eine Neukontextualisierung der deutschen Geschichte unter globalgeschichtlichen Gesichtspunkten.⁵¹ Dies ließe sich beispielsweise umsetzen, indem Unterrichtsinhalte zur deutschen Nationalgeschichte nicht mehr ausschließlich germanozentrisch, sondern viel stärker aus europäischer oder globaler Perspektive erarbeitet werden, indem beispielsweise

49 Stefanie Gänger/Jürgen Osterhammel, Denkpause für Globalgeschichte, in: Merkur 24.7.2020, <https://www.merkur-zeitschrift.de/author/stefanie-gaenger-und-juergen-osterhammel/> (letzter Zugriff: 4.8.2022).

50 Vgl. Popp, Weltgeschichte (wie Anm. 1), 68ff; Popp, Globalgeschichte (wie Anm. 10), 170.

51 Vgl. Popp, Globalgeschichte (wie Anm. 10), 170ff.; Lingelbach, Potenziale (wie Anm. 11).

die deutsche Migrationsgeschichte, die Globalisierung der deutschen Wirtschaft, die Folgen der napoleonischen Besatzung oder die transnationalen Inspirationsquellen Neuer Sozialer Bewegungen in Deutschland behandelt werden. So könnte die deutsche Geschichte im Unterricht europäisiert und globalisiert werden. Auf diese Weise könnte zudem ein essentialistisches Verständnis korrigiert werden, welches ›Deutschland‹ oder gar ›das deutsche Volk‹ und seine historischen Entwicklungen als nach außen abgeschlossene und nach innen homogene Entität konzipiert, die sich von einem undifferenzierten ›Anderen‹ abgrenzt.⁵² Und damit wäre eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts – ein kritisches Korrektiv zu Engführungen, falschen Vorannahmen und Vorurteilen darzustellen – wahrgenommen.

Autorinnen

Gabriele Lingelbach

Professorin für Globalgeschichte des 19. bis 21. Jahrhunderts an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Globalgeschichte sowie die Disability History. lingelbach@histosem.uni-kiel.de

Mona Rudolph

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl der Globalgeschichte des 19. bis 21. Jahrhunderts an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihr Forschungsinteresse gilt der Global- bzw. Kolonialgeschichte sowie der wirtschaftlichen Globalisierungsgeschichte. rudolph@histosem.uni-kiel.de

⁵² Vgl. *Popp*, Globalgeschichte (wie Anm. 10), 164f, 169.

Eine Stärkung des globalhistorischen Ansatzes im Geschichtsunterricht

Chance oder Herausforderung für die Praxis des Geschichtsunterrichts?¹

Gabriele Lingelbach und Mona Rudolph befassen sich in ihrem Beitrag mit den Perspektiven der Globalgeschichte für Wissenschaft und Unterricht. Dabei gehen sie zunächst auf die Relevanz des globalgeschichtlichen Ansatzes für Geschichtsunterricht an Schulen und Universitäten ein, um anschließend aufzuzeigen, wie sich globalgeschichtliche Perspektiven in den Geschichtsunterricht integrieren lassen.

Der hier vorliegende Beitrag gibt diesem Aufbau folgend die wesentlichen Aspekte zusammenfassend wieder und kommentiert sie im Hinblick auf die Grundlagen der Geschichtsdidaktik sowie schulpraktische Überlegungen. Der Fokus liegt dabei auf der Relevanz des globalgeschichtlichen Ansatzes für den Prozess historischen Lernens, auf den Möglichkeiten, durch Globalgeschichte fundamentale Menschheitsprobleme zu behandeln sowie konkret auch die postkoloniale Perspektive stärker zu berücksichtigen. Schließlich wird der Frage nachgegangen, ob eine Stärkung des globalgeschichtlichen Ansatzes eher eine Herausforderung oder eher eine Chance für die Praxis des Geschichtsunterrichts darstellt.

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p38>.

>> 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.

Globalgeschichte als lebensweltlicher Anlass für historisches Lernen

Wer sich vergegenwärtigt, was unter historischem Lernen zu verstehen ist und welche Ziele schulischer Geschichtsunterricht verfolgt, kommt nicht umhin, das enorme Potential zu erkennen, das der globalgeschichtliche Ansatz hier bietet. Bei historischem Lernen handelt es sich um einen individuellen Prozess, in dessen Verlauf Wahrgenommenes erschlossen, eingeordnet und beurteilt wird.² Der Bezug des aus der Geschichte Gelernten auf sich selbst – sowohl den Menschen im Allgemeinen, als auch das konstruierende Subjekt und die Gesellschaft, in der es lebt, ist zentrales Ziel von Geschichtsunterricht.³ Problemorientierte Fragestellungen, die sich aus der eigenen Lebenswelt ergeben und deren Beantwortung eine erkennbare Relevanz für die Lebenswelt der Lernenden zukommt, können demnach als überaus geeigneter Ausgangspunkt für das historische Lernen und damit auch für den Geschichtsunterricht angesehen werden.⁴

Die problemorientierten historischen Fragestellungen, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in besonderem Maße bewegen, beziehen sich oftmals auf fundamentale Menschheitsprobleme⁵ und sind folglich in ihrer Komplexität und Tragweite nicht nur aus globalhistorischer Perspektive viel besser zu verstehen, sondern es wird auch eine zukünftige Problemlösung in den allermeisten Fällen nur möglich sein, wenn globale Perspektiven mitgedacht werden.

-
- 2 Vgl. *Jörn Rüsen*, Erfahrung, Deutung, Orientierung – drei Dimensionen des historischen Lernens, in: ders. (Hrsg.), *Historisches Lernen*. Köln 1994, 64–73.
 - 3 Vgl. dazu z.B. *Peter Gautschi*/*Jan Hodel*/*Hans Utz*, Kompetenzmodell für »Historisches Lernen« – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. 2009, 5f., https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf (letzter Zugriff: 4.8.2022). Vgl. *Heinrich Ammerer*, Geschichtsbewusstsein als fundamentale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: *Christoph Kühberger* (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive*. Wien 2012, 3–8. Vgl. *Michael Sauer*, *Geschichte unterrichten*. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 8. Aufl., unveränd. Nachdr. der 5., aktualisierten und erw. Aufl. Seelze 2009, 19.
 - 4 Vgl. dazu ebd.; *Uwe Uffelmann*, Problemorientierung, in: *Ulrich Mayer* (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach/Ts. 2004, 78–90, hier 78f. Vgl. zudem *Klaus Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: *Ulrich Mayer* (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach/Ts. 2004, 91–112, hier 91f.
 - 5 Es gibt in deutschen Lehrplänen seit längerem die Vorgabe, sich mit den an Klafkis überzeitlichen Schlüsselproblemen angelehnten fundamentalen Menschheitsproblemen zu befassen. Vgl. z.B. Ministerium für Schule und Bildung (Hrsg.), *Geschichte. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 2019, 8. Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.), *RAHMENPLAN Gymnasium Integrierte Gesamtschule Geschichte*. Erprobungsfassung 2002. Rostock 2002, 34. Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), *Lehrplan Gymnasium Geschichte*. Dresden 2019, 2. Vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Fachanforderungen Geschichte*. Kiel 2016, 13. Zu den Schlüsselproblemen vgl. z.B. *Dietmar von Reeken*, Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die Schlüsselprobleme, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 5/6, 1999, 292–304.

Zu Recht beleuchten Lingelbach und Rudolph dementsprechend zunächst die lebensweltliche Relevanz globalhistorischer Perspektiven für Studierende und Schüler*innen. Sie sei zum einen in ihrem Wissen um »die Existenz und die Rückwirkungen weltweiter Verflechtungen« begründet, welches beispielsweise die Beschäftigung mit globalen Problemstellungen wie Klima- und Artenschutz bewirkt habe, zum anderen verweist der Beitrag auf »intensive Globalisierungserfahrungen« der Jugend, ermöglicht z.B. durch Mediennutzung und transkontinentale Reisen, und auf die Tatsache, dass mittlerweile ein Drittel der Schüler*innen an deutschen Schulen einen Migrationshintergrund haben.⁶

Letztgenannter Aspekt verdient hinsichtlich der lebensweltlichen Lernausgangslage besondere Aufmerksamkeit: So ist die Auseinandersetzung etwa mit der historischen Dimension von Migration, insbesondere Flucht, Vertreibung und Kriegen oder auch Themen wie der Genese der Stellung der Frau in unterschiedlichen gegenwärtigen Gesellschaften – und eben nicht nur in westlichen Gesellschaften – für viele Schüler*innen fundamental notwendig zur Verortung der eigenen Biographie und somit dem Geschichtsunterricht in der pluralen Demokratie einer postmigrantischen Gesellschaft angemessen.⁷

Globalgeschichte als Chance, fundamentale Menschheitsprobleme sichtbar zu machen

Das insbesondere für junge Menschen dringendste Problem jedoch ist die Zukunft der irdischen Biosphäre, ohne die auch individuelle Zukunft nicht gedacht werden kann. Dementsprechend sollten zukünftige Lehrpläne nicht nur den globalhistorischen Ansatz stärker berücksichtigen, letztlich ist auch eine Weitung dieses Ansatzes im Sinne der Big History ein Desiderat. Vertreter*innen dieser Perspektive betrachten die menschliche Geschichte im Rahmen der sehr viel umfassenderen Geschichte des Planeten Erde und des Universums als Ganzes.⁸ So wie die postkoloniale Perspektive ein Bewusstsein dafür geschaffen hat und immer noch schafft, wie dringend eine eurozentristische Grundhaltung überwunden werden muss, so verdeutlicht der Ansatz

6 Siehe den Beitrag *Globalgeschichte – Perspektiven für Wissenschaft und Unterricht* von Gabriele Lingelbach und Mona Rudolph im vorliegenden Band: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p38>.

7 Vgl. Naika Foroutan, *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld 2019, 32–36.

8 Vgl. David Christian, *Big History. Die Geschichte der Welt - Vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit*. München 2018, 180.

der Big History die Obsoleszenz des Anthropozentrismus. Der Homo sapiens verfügt über die geophysikalische Kraft, die Biosphäre grundlegend zu verändern. Wer sich z.B. mit der Industrialisierung befasst, darf den Blick in der Gegenwart nicht nur auf z.B. gesellschaftliche oder politische Folgen richten. Ebenso wenig reicht es, sich bei dem Blick auf die Folgen für die Umwelt nur auf bestimmte Regionen zu beschränken – der unter dem Begriff Great Acceleration zusammengefasste, dramatische, kontinuierliche Anstieg der Wachstumsrate über eine Vielzahl von Maßen menschlicher Aktivität führte zu einer globalen Klimakrise und dem ersten großen Massensterben der Arten seit fünfundsiebzehn Millionen Jahren, das auch das Überleben des Menschen in Frage stellt.⁹ Unmittelbarer noch als durch Klimakrise und Artensterben ist aktuell jedes Leben auf der Erde durch die Möglichkeit eines Nuklearkrieges bedroht, die der Menschheit schockartig wieder vor Augen geführt wurde, als Wladimir Putin im Zuge der russischen Invasion in die Ukraine »Abschreckungswaffen« in Alarmbereitschaft hat setzen lassen.¹⁰ Diese dramatische Entwicklung zeigt einmal mehr die Aktualität der fundamentalen Menschheitsprobleme nach dem Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen, der bereits in den siebziger Jahren die menscheitsvernichtende Komponente der Klafkischen Schlüsselprobleme herausstellte.¹¹

Wünschenswert wäre nicht nur vor diesem konkreten Hintergrund, dass eine nach dem Verständnis der ›Big History‹ erweiterte globalhistorische Perspektive zu sinnstiftenden Erzählungen führt, die ein »Gefühl der Orientierung und Gemeinsamkeit«¹² evozieren, das für die Bewältigung globaler Probleme wie Klimakrise, Menschenrechtsverletzungen und Kriegen dringend notwendig ist. Gleichgültigkeit in Verbindung mit Entmenschlichung von Menschen, die zum Beispiel in nicht westlichen Teilen der Welt verhungern oder auf der Flucht ums Leben kommen, sind Ausdruck einer verbreiteten Sichtweise, der globalhistorische Erzählungen somit entgegenwirken könnten.

9 Vgl. dazu ebd. 309ff. Vgl. *John Robert McNeill, The Great Acceleration*. Cambridge 2014, sowie *Susanne Popp, Die unterschätzte Bedeutung globalhistorischer Zusammenhänge im Geschichtsunterricht*. Abschiedsvorlesung von Frau Professorin Popp vom 9.2.22, eigene Mitschrift, <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/phihist/professuren/geschichte/didaktik-der-geschichte/aktuell/abschiedsvorlesung-von-frau-professorin-popp/> (letzter Zugriff: 24.2.2022).

10 Vgl. Putin versetzt Abschreckungswaffen in Alarmbereitschaft, in: *Süddeutsche Zeitung*, 28.2.2022.

11 Vgl. *Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts*. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge. 4., völlig neubearb. Aufl. Opladen 1985, 183, 188, 302.

12 *Christian, Big History* (wie Anm. 8), 10.

Lehrplan-Eurozentrismus und globale Herausforderungen

Sowohl die stärkere Berücksichtigung des globalgeschichtlichen Ansatzes in deutschen Lehrplänen, als auch die o.g. erweiterte Auslegung dieses globalhistorischen Ansatzes im Sinne der Big History sind letztlich als eine dringende politische Notwendigkeit der Gegenwart anzusehen: So, wie die nationalhistorische Perspektive gewählt worden war, weil sie in der Phase des Nation Buildings politisch und gesellschaftlich gebraucht wurde, konnte die eurozentrische Sichtweise zur europäischen Einigung beitragen und – wie bei der nationalen Einigung – zum entsprechenden Selbstbewusstsein verhelfen, hier insbesondere angesichts von Merkmalen der europäischen Zivilisation wie Demokratie und Aufklärung. Hierbei handelt es sich jedoch um ein aus heutiger Sicht problematisches Selbstbewusstsein, denn zum einen gehe es fälschlicher Weise davon aus, andere Kulturen hätten nichts Bemerkenswertes zustande gebracht, so Lingelbach und Rudolph.¹³ Das aus dieser Auffassung resultierende »Gefühl der globalen Überlegenheit«¹⁴ werde teilweise genutzt um die westliche Dominanz zu rechtfertigen. Zum anderen entspreche ein solches Selbstbewusstsein Popp zufolge zumindest insofern nicht den historischen Tatsachen, als dass es nur einen Teil der Medaille zeige und die »dunklere Seite der westlichen Moderne«¹⁵, nämlich »Rassismus, Zwangsherrschaft, Sklaverei und enorme[...] wirtschaftliche[...] Ausbeutung«¹⁶ komplett ausblende.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass genau diese »dunklere Seite« maßgeblich zu den globalen Herausforderungen beigetragen hat, denen wir und zukünftige Generationen werden begegnen müssen. Globale Herausforderungen, nämlich die Bekämpfung von internationalem Terror, Seuchen, Hunger und weiteren Fluchtursachen, global organisierter Kriminalität, dem internationalen Rückgang demokratischer Systeme, der Sicherung des Friedens sowie dem bereits erwähnten Klima- und Artenschutz begründen folglich die politische und gesellschaftliche Notwendigkeit für eine stärkere Ausrichtung der bundesdeutschen Lehrpläne an einem globalhistorischen

13 Vgl. *Lingelbach/Rudolph*, Globalgeschichte (wie Anm. 6). Vgl. dazu auch *Popp*, Die unterschätzte Bedeutung (wie Anm. 9). So habe etwa die erfolgreiche Sklavenrevolution, die 1804 zur Gründung der Republik Haiti führte oder der Boxeraufstand im kolonialen China bisweilen Verwunderung ausgelöst, bei der mitschwinge, dass hier People of Color souverän und erfolgreich politisch handelten.

14 *Lingelbach/Rudolph*, Globalgeschichte (wie Anm. 6).

15 *Walter D. Mignolo*, The darker side of Western modernity. Global futures, decolonial options. Durham 2011. Bemerkenswert ist in diesem Kontext aktuell auch die ARTE-Dokumentation *Rottet die Bestien aus* von Raoul Peck (2021): Sie stellt sich dem Narrativ europäischer Überlegenheit mit einer Erzählung entgegen, die die Verbrechensgeschichte des Westens zusammenfasst.

16 *Popp*, Die unterschätzte Bedeutung (wie Anm. 9).

Grundnarrativ.¹⁷ Das Wissen um die »historische Gewordenheit« der Globalisierung, halten Lingelbach und Rudolph abschließend zur Relevanz globalgeschichtlicher Perspektiven für den Geschichtsunterricht fest, sei die Voraussetzung für ein Verständnis der »Strukturen und Funktionsmechanismen einer globalisierten Welt«¹⁸ und somit ist es unabdingbar für die Auseinandersetzung mit den o.g. globalen Herausforderungen.

Didaktische Profilierungsmöglichkeiten globalhistorischer Fragestellungen – Eine Chance für den postkolonialen Geschichtsunterricht?

Weder über das konkrete Was, noch über das konkrete Wie globalhistorisch unterrichtet werden solle, herrsche jedoch bislang Einigkeit unter Globalhistoriker*innen, so Lingelbach und Rudolph.¹⁹ Zumindest als thematische Schwerpunkte erkennbar seien die Entstehung und Auswirkungen globaler Phänomene wie Seuchen oder internationaler Konflikte, der Transfer spezifischer Ideen und Konzepte wie etwa der Transfer von rassistischem Denken, sowie transkontinentaler Netzwerke oder supranationaler Organisationen wie die Frauen- oder Umweltschutzbewegungen. Auch biete es sich an, Verlauf und Folgen transnationaler oder interkultureller Kontakte zu erarbeiten.²⁰

Aus unterrichtspraktischer Sicht ist an dieser Stelle anzumerken, dass sowohl eigene Alteritätserfahrungen als auch allgemeine Folgen interkultureller Kontakte für Lernende aus ihrer Lebenswelt heraus oft nachvollziehbar sind und sich daher nicht nur häufig als adäquater Einstieg in den individuellen Prozess historischen Lernens eignen, sondern, je nach Fragestellung, einen wertvollen Orientierungs- und Integrationsbeitrag leisten können. Gerade die postkoloniale Perspektive bietet hier vielfach wertvolle Möglichkeiten, wichtige didaktische Prinzipien in die Konzeption und Gestaltung von Geschichtsunterricht einzubringen: Der Umgang mit Geschichtskultur, insbesondere Erinnerungskultur, sowie das Bewusstsein für Narrativität und Perspektivität können handlungsorientiert und fächerübergreifend behandelt werden: So können historische Orte und Erinnerungsorte beispielsweise auf vielfältige Weise erkundet werden,

17 Den »struktur- und sinngebenden Bezugsrahmen« für die bundesdeutschen Lehrpläne und dementsprechend für aktuelle Schulbücher gebe auch 2021 immer noch ein »nationalhistorisches Gesamtnarrativ«. Vgl. *Susanne Popp/Phillip Bernhardt/Jutta Schumann*, Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20, 2021, 18–32, hier 18.

18 *Lingelbach/Rudolph*, *Globalgeschichte* (wie Anm. 6).

19 Vgl. ebd.

20 Vgl. ebd.

Lernende könnten sich hierbei durch Standbilder in historische europäische und koloniale Perspektiven einfühlen, Plakate könnten gemalt, die Umgestaltung von Denkmälern oder Performances konzipiert, Mahnmale entworfen werden.²¹ Auch könnten historisch Lernende Debatten über Namensänderungen von Straßen oder Orten führen, die nach Kolonialverbrechern benannt sind, oder auch ein Rollenspiel durchführen, bei dem z.B. Christoph Kolumbus post mortem in einem fiktiven Prozess des Genozids an der indigenen Bevölkerung Amerikas angeklagt wird.²² Bei der Durchführung eines solchen Rollenspiels ist jedoch unbedingt darauf achten, dass in Reflexionsphasen der Unterschied zwischen erinnerungskulturellen Argumenten und Argumenten aus »echten«/historischen Perspektiven herausgestellt wird.

So wie bei diesen Unterrichtsbeispielen kann Lernenden auch durch andere postkoloniale Fragestellungen unter Berücksichtigung der Prinzipien Quellenorientierung und Multiperspektivität die Problematik der sogenannten »stummen Gruppen«²³ vor Augen geführt werden, die sich in vielfacher Hinsicht dazu eignet, wesentliche Grundfragen der Geschichtswissenschaft zu reflektieren.

Lingelbach und Rudolph zufolge eigne sich die postkoloniale Perspektive, um das Narrativ europäischer Überlegenheit dadurch zu dekonstruieren, dass bei der Untersuchung globaler Verflechtungen auf Wechselwirkungen und Rückkopplungseffekte ein besonderes Augenmerk gelegt werde, denn somit sei es möglich, den sogenannten Subalternen eine aktivere Rolle beizumessen.²⁴

Angemessen erscheinen die hier angeführten Ansätze, im Rahmen eines globalgeschichtlichen Unterrichts den Fokus stärker auf die postkoloniale Perspektive zu setzen, auch insofern, als dass das zentrale Ziel von Geschichtsunterricht in der Ausbildung eines differenzierten Geschichtsbewusstseins besteht und sicherlich ein großer Anteil der Lernenden eher in der Geschichte sogenannter Subalternen als ausschließlich in der Geschichte europäischer Machthaber*innen die Geschichte seiner Vorfahr*innen erkennen kann.

21 Siehe dazu: ReMapping Memories Lisboa-Hamburg: ReMapping Memories Lisboa – Hamburg. Lugares de Memória (Pós)Coloniais – Goethe Institut Portugal 2022, <https://www.re-mapping.eu/de> (letzter Zugriff: 4.8.2022). YouTube: BISMARCK-DEKOLONIAL (official Trailer), 2021, <https://youtu.be/3Z9Jc-BRzfk> (letzter Zugriff: 4.8.2022). Deutschlandfunkkultur.de: Debatte um Denkmäler – Wie Bismarck dekolonisieren? Kodjo Gläser und Hannimari Jokinen im Gespräch mit Marietta Schwarz, 18.7.2020, <https://www.deutschlandfunkkultur.de/debatte-um-denkmaeler-wie-bismarck-dekolonisieren-100.html> (letzter Zugriff: 4.8.2022).

22 Diese Unterrichts-idee geht zurück auf einen 1997 in der Honduranischen Hauptstadt Tegucigalpa stattgefundenen Schauprozess gegen Christoph Kolumbus als »Hauptverantwortlichen« für den Tod von 70 Millionen amerikanischen Ureinwohnern«. Vgl. Hero Buß, Ein Prozeß gegen Kolumbus 1998, in: Die Welt, 20.7.1998, <https://www.welt.de/print-welt/article623742/Ein-Prozess-gegen-Kolumbus.html> (letzter Zugriff: 4.8.2022). Der Prozess wird bereits im Lehrwerk Zeiten und Menschen als problemorientierter Einstieg genutzt. Vgl. Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.), Zeiten und Menschen. Band 2. Paderborn 2008, 96.

23 Vgl. z.B. Martin Lücke, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: ders./Michele Barricelli (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2017, 281–288, hier 288.

24 Vgl. Lingelbach/Rudolph, Globalgeschichte (wie Anm. 6).

Globalgeschichtlicher Unterricht – eine neue Herausforderung für Lehrkräfte?

In der Globalgeschichte vorherrschend und grundsätzlich auch für den Unterricht an Schulen und Universitäten geeignet seien Lingelbach und Rudolph zufolge sowohl die makro- als auch die mikrohistorische Perspektive. Während der makrogeschichtlichen Perspektive nicht nur das unterrichtliche Potential innewohne, weltweite Zusammenhänge aufzuzeigen, sondern auch zugleich sie zu erklären und sie überdies auch leichter in die Fachcurricula integriert werden könne, bestehe ihr Hauptdefizit hinsichtlich ihrer Eignung für Unterricht und Lehre vor allem in ihrer Abstraktion: Sie biete keine Empathie- oder Identifikationsangebote, es gebe zu wenig geeignete Quellen und eine Reduktion der Komplexität sei schwierig, so Lingelbach und Rudolph.²⁵

Untersuchungen zeigen, dass in der Tat die Reduktion komplexer Inhalte und damit verbundene didaktische Profilierung eines Unterrichtsthemas eine nicht zu unterschätzende Herausforderung darstellt, die Geschichtslehrkräfte alltäglich bewältigen müssen und an der nicht nur Lehrkräfte in Ausbildung bisweilen scheitern.²⁶ Schwerer wiegen wahrscheinlich jedoch die mangelnde Konkretion und die fehlenden Identifikationsmöglichkeiten aufgrund der zentralen Bedeutung, die der Selbstverortung des lernenden Subjekts bei der Ausbildung des individuellen Geschichtsbewusstseins beizumessen ist.

Ein mikrogeschichtliches Vorgehen könne, so Lingelbach und Rudolph, konkretes Handeln einzelner Menschen oder kleinerer Kollektive beleuchten und dies anschließend als Fallbeispiel nutzen, an dem selbst komplexe und abstrakte Zusammenhänge aufgezeigt werden könnten. Bei mikrohistorischen Arbeiten werde vor allem Fragestellungen nach Kulturtransfer oder Mischungsverhältnissen von Globalisierungs- und Lokalisierungsprozessen nachgegangen. Hinsichtlich der unterrichtlichen Eignung der mikrohistorischen Perspektive sehen Lingelbach und Rudolph vor allem die »Gefahr des anekdotischen Geschichtenerzählens«, das einen analytischen Zugriff auf abstrakte historische Zusammenhänge erschwere, sowie die Herausforderung, die Darstellungen von Kulturkontakten nicht monoton im immergleichen Ablauf zu erzählen.²⁷

Zu einer Vermischung der Mikro- mit der Makroebene komme es in globalhistorischen Veröffentlichungen kaum. Laut Lingelbach und Rudolph gelinge dies am

25 Vgl. ebd.

26 Vgl. z. B. *Gerhard Henke-Bockschatz/Christian Mehr, Professionalisierung des Lehrerhandelns am Beispiel des problemorientierten Geschichtsunterrichts*, in: Bettina Alavi u. a. (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen 2013, 97–116, hier 110.

27 Demzufolge werde zunächst die Perzeption des Fremden und anschließend entweder die selektive Rezeption und ggf. kreative Adaption oder aber eine Ablehnung des Wahrgenommenen betrachtet. Vgl. *Lingelbach/Rudolph, Globalgeschichte* (wie Anm. 6).

ehesten dem Global Commodity Chain-Ansatz²⁸ nach Sidney W. Mintz. Sidney stelle Bezüge zwischen den historischen Lebenswelten indigener Arbeiter*innen in spezifischen Anbaugebieten des Zuckerrohrs sowie britischer Zuckerkonsument*innen auf der einen und dem makrostrukturellen Blick auf den globalen Aufstieg der Plantagenwirtschaft in der Frühen Neuzeit auf der anderen Seite her.²⁹ Für den Unterricht sei dieser, die Mikro- mit der Makrogeschichte vereinende Warenkettenansatz, ebenfalls geeignet, da er die Schwächen der jeweils anderen Perspektive ausgleiche – in abgewandelter Form im Übrigen auch bei migrationsgeschichtlichen Fragestellungen, so Lingelbach und Rudolph.

Der Hinweis, dieser Ansatz eigne sich insbesondere für interdisziplinäres Arbeiten, ist insofern als für die Praxis besonders wertvoll hervorzuheben, als dass ein Blick in die bundesdeutschen Lehrpläne zeigt: Ein prozentual nicht zu unterschätzender Anteil des Geschichtsunterrichts an Schulen wird ohnehin im Rahmen interdisziplinärer Schulfächer wie Weltkunde, Welt- und Umweltkunde, Gesellschaftskunde oder im Rahmen eines in vielen Lehrplänen verankerten fächerübergreifenden Projektunterrichts gehalten.³⁰

Nun ist Geschichtsunterricht, der durch unterschiedliche Ansätze wie das genetische Prinzip, das diachrone oder synchrone Verfahren, die großen Zusammenhänge – und damit etwa auch »globale Entwicklungsprozesse«³¹ verständlich macht, gängige Praxis. Gängige Praxis ist es dabei ebenfalls, immer wieder auch dem Prinzip der Exemplarität zu folgen und perspektivische Einsichten zu ermöglichen, indem z.B. das perspektivisch-ideologiekritische Verfahren genutzt oder historische Fallanalysen herangezogen werden, an denen allgemeine Erkenntnisse festgemacht werden können, sei es induktiv oder deduktiv.³² Ob aus makrohistorischer Perspektive oder exemplarisch – hier: aus mikrohistorischer Perspektive – Geschichtslehrer*innen und Geschichtsdozierende werden sich immer in einem Spannungsfeld zwischen Abstraktion und Konkrektion befinden und je nach Thema und Lerngruppe mal eher das eine, mal eher das andere favorisieren oder unterschiedliche Ansätze kombinieren. Insofern verfügen

28 Vgl. dazu auch *Mona Rudolph*, Das global commodity chain-Narrativ. Deskriptive und analytische Potenziale und Fallstricke, in: Gabriele Lingelbach (Hrsg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. 1. Auflage. Berlin 2022, 129–142.

29 Vgl. *Lingelbach/Rudolph*, *Globalgeschichte* (wie Anm. 6). Vgl. *Sidney Wilfred Mintz*, *Sweetness and power. The place of sugar in modern history*. New York, NY 1985, 64–101.

30 Vgl. u.a. Das Fach Gesellschaftswissenschaften in bundesdeutschen Fachplänen in den Jahrgangsstufen 5/6. Übersicht, <http://www.bildungserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html> (letzter Zugriff: 4.8.2022). Vgl. auch *Simone Lässig* (Hrsg.), *Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule*. Schwalbach/Ts. 2007; vgl. *Thomas Hill* (Hrsg.), *Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte*. Bielefeld 2002.

31 Vgl. *Sauer*, *Geschichte unterrichten* (wie Anm. 2), 56.

32 Vgl. z.B. ebd., 55–63. Vgl. *Michele Barricelli*, Thematische Strukturierungskonzepte, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2010, S. 47–62.

Geschichtslehrer*innen grundsätzlich bereits über das didaktische und methodische Rüstzeug, globalgeschichtliches Lernen im Unterricht anzubahnen und zu begleiten.

Im Hinblick auf die universitäre Lehre verweisen Lingelbach und Rudolph neben der Problematik eines Mangels an Fremdsprachenkenntnissen bei Lehrenden und Lernenden auf die für globalgeschichtliche Fragestellungen oftmals zu stark begrenzte fachliche Expertise der Lehrenden, welche »in der Regel regionale Wissensschwerpunkte«³³ haben.

Dabei handelt es sich um ein grundsätzliches Dilemma, mit dem Geschichtslehrer*innen an Schulen alltäglich konfrontiert sind – und zwar nicht nur angesichts globalhistorischer Fragestellungen: Niemand kann gleichermaßen Spezialist*in etwa der Kirchen-, Rechts- und Technikgeschichte für Antike, Mittelalter und Neuzeit sein und gleichzeitig über eine große Expertise bezüglich der Stadt-, Regional- und Nationalgeschichte sowie der europäischen Geschichte verfügen. Nicht zuletzt in Anbetracht der Tatsache allerdings, dass Geschichtslehrer*innen an Schulen mindestens ein zweites Fach, außerhalb des Gymnasiums oftmals mehr als zwei Fächer unterrichten, fiele der minimal höhere Grad der Herausforderung, der mit einer Zunahme globalgeschichtlichen Unterrichtens einherginge, tatsächlich kaum ins Gewicht.

Lingelbach und Rudolph unterstreichen am Ende ihres Beitrags erneut die Gegenwartsrelevanz der Globalgeschichte, indem sie zu bedenken geben, dass selbst die im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie feststellbare Rückkehr nationaler Denk- und Vorgehensweisen nur bei oberflächlicher Betrachtung ein Argument gegen die globalhistorische Perspektive liefere, denn selbstverständlich stelle auch diese Entwicklung eine Reaktion auf vorherige globale Verflechtungen dar, deren Kenntnis unabdingbar für ein tieferehendes Verständnis des Phänomens sei, so dass selbst dieses Beispiel das »Aufbrechen des nationalstaatlichen Paradigmas im Geschichtsunterricht und die Berücksichtigung globalgeschichtlicher Perspektiven im Schulcurriculum«³⁴ nahe lege.

Fazit

Der Position, dass globalgeschichtliche Perspektiven im Schulcurriculum³⁵ berücksichtigt werden sollten, ist grundsätzlich zuzustimmen. In der Tat bildet ein »nationalhistorisches Gesamtnarrativ« nach wie vor den »struktur- und sinngebenden Be-

33 *Lingelbach/Rudolph*, Globalgeschichte (wie Anm. 6).

34 Ebd., 12.

35 Vgl. ebd.

zugsrahmen«³⁶ für die bundesdeutschen Lehrpläne. Allerdings muss an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass in den letzten Jahren bereits vermehrt globalhistorische Themen Einzug in bundesdeutsche Lehrpläne und Lehrbuchreihen gehalten haben³⁷ und insofern die Formulierung, es bestehe die Notwendigkeit einer stärkeren »Beriicksichtigung der globalhistorischen Perspektive« dem gegenwärtigen Stand eher entspricht.

Insbesondere die lebensweltliche Relevanz des globalgeschichtlichen Ansatzes nebst ihrer Rolle beim Prozess des historischen Lernens sowie das Potential globalgeschichtlicher Fragestellungen, fundamentale Menschheitsprobleme sichtbar zu machen, welche seit Jahrzehnten ohnehin in den Lehrplänen stehen, sprechen dafür, noch einen Schritt weiter zu gehen und wie Philipp Bernhard, Susanne Popp und Jutta Schumann eine obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichts-curricula zu fordern.³⁸

Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass dabei von einem erweiterten Begriffsverständnis der Globalgeschichte ausgegangen werden sollte, da die fundamentalen Probleme unserer Zeit die gesamte Menschheit betreffen und diese vom nicht-menschlichen irdischen Leben nicht getrennt betrachtet werden können, wie Corona-Krise, Klimakrise, Artensterben und die aktuelle nukleare Bedrohungssituation in beklemmender Weise vergegenwärtigen.

Darüber hinaus hat dieser Kommentar dargelegt, inwiefern der globalhistorische Geschichtsunterricht insbesondere für postkoloniale Fragestellungen eine Chance sein kann. Die von Lingelbach und Rudolph beleuchtete Vorgehensweise, wie sogenannten

36 Vgl. *Popp/Bernhardt/Schumann*, Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer (wie Anm. 17), 18f.

37 Das *Kursheft Geschichte* des Cornelsen Verlags von 2002 zeigt asiatisch-chinesische Geschichte und thematisiert u.a. auch Weltkarten mit China im Mittelpunkt. *Klaus Mäding*, China. Kaiserreich und Moderne. 1. Auflage, 4. Druck. Berlin 2002, 40. Ein thematischer Schwerpunkt des Zentralabiturs Geschichte in Niedersachsen war bereits 2010 »Chinas Weg in die Moderne von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Staatsgründung von 1949«. Dieser ist dem curricularem »Rahmenthema [...] Globale Perspektiven historischer Forschung zuzuordnen«. Niedersächsisches Kultusministerium, Abitur 2010 – Thematische Schwerpunkte Geschichte. 10: Geschichte, https://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13_zentralabitur/zentralabitur_2006/10geschichte.pdf (letzter Zugriff: 4.8.2022). Es finden sich auch auf dem Landbildungsserver Baden-Württemberg Unterrichtsbeispiele, die »sowohl die globale als auch die regionale Ebene von Geschichte explizit ansprechen. Vgl. auch Kolonialismus lokal – wie man Regionalgeschichte und Globalgeschichte verbinden kann – Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2022, <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/unterrichtsmaterialien/methodische-zugaenge/kolonialismus-lokal> (letzter Zugriff: 4.8.2022). Im aktuellen Lehrplan der Oberstufe von Schleswig-Holstein ist bspw. verankert »Europäische Expansion – auf wessen Kosten und zu wessen Nutzen?«, Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Geschichte (wie Anm. 4), 28. So findet man u.a. im schleswig-holsteinischen Schulbuch des *Buchner Kollegs* entsprechende Unterrichtsmaterialien zu außereuropäischen Kulturen und Globalisierungsthemen. Vgl. *Rolf Schulte/Benjamin Stello* (Hrsg.), *Buchners Kolleg Geschichte*. Ausgabe Schleswig-Holstein, 1. Auflage. Bamberg 2016, 92-135, 226-239. Siehe zuletzt auch »Bevor die Spanier kamen – das Reich der Inka in Südamerika«, sowie »Aufbruch ins globale Zeitalter: im Schulbuch *Zeiten und Menschen*. Vgl. Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.), *Zeiten und Menschen – Geschichte G9*. Druck A. Braunschweig 2020, 88f, 95ff.

38 Vgl. auch *Popp/Bernhardt/Schumann*, Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer (wie Anm. 17), 18f.

Subalternen eine gestaltende, aktivere Rolle in der Geschichte zugestanden werden könnte, wird hier durch mehrere, fächerübergreifende und handlungsorientierte Ansätze für den an der postkolonialen Perspektive orientierten Geschichtsunterricht ergänzt.

Ferner wird dargelegt, dass Geschichtslehrer*innen bereits über die für einen stärker globalgeschichtlich ausgerichteten Unterricht notwendigen Verfahren zur didaktischen Strukturierung verfügen und dass Konkretisierungen von Lingelbach und Rudolph, wie die mikrohistorische mit der makrohistorischen Herangehensweise insbesondere für ausgewählte konkrete globalhistorische Themen in geeigneter Weise, ggf. auch fächerübergreifend, verbunden werden könnten, hierbei wertvolle Anhaltspunkte für die praktische Umsetzung darstellen.

Letztlich ist also festzustellen, dass der globalgeschichtliche Ansatz für die Unterrichtspraxis eher eine Chance als eine Herausforderung darstellt: Während Herausforderungen wie die Notwendigkeit einer weiteren fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise der Lehrkräfte relativiert werden konnte, wurde gezeigt, dass eine Stärkung der Globalgeschichte im Schulunterricht vielfältige Möglichkeiten bietet, das umzusetzen, was laut Lehrplänen im Geschichtsunterricht ohnehin passieren soll: Das Geschichtsbewusstsein soll gestärkt werden, indem das lernende Subjekt Lebensweltbezüge herstellt, sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft orientieren kann. Es soll fächerübergreifend unterrichtet werden. Die großen Menschheitsprobleme sollen Lernenden bewusst und Lösungsansätze angedacht werden. Wird der Begriff Globalgeschichte auch noch, wie oben angedacht, weiter gefasst, kann ein solcher Unterricht nicht nur die Lehrpläne erfüllen, sondern guter, effektiver Geschichtsunterricht sein, der Hoffnung auf eine bessere Zukunft schaffen kann.

Autorin

Kerstin Klein

Abgeordnete Geschichts- und Französischlehrerin am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind der geschichtsdidaktische Umgang mit Desinformation sowie Oral History im Geschichtsunterricht.

kklein@histosem.uni-kiel.de

Fremde Länder, fremde Namen?

Staatsnamen als Startpunkte für eine postkoloniale Geschichtsdidaktik

Wir lesen diese Namen auf Pässen, amtlichen Dokumenten, Autobahnschildern und Sportveranstaltungen: Länder- und Staatsnamen sind in unserem Alltag derart häufig in Gebrauch, dass ihr Entstehen nur selten historisch hinterfragt wird. Unterbrochen wird diese Beiläufigkeit der Staatsnamen aber dann, wenn Staaten in einem anderen aufgehen (etwa die Deutsche Demokratische Republik in der Bundesrepublik Deutschland) oder sich in einem bewussten Akt umbenennen. So verkündete etwa König Mswati III. vom südostafrikanischen Swasiland der Welt am 19. April 2018, dass der englisch-koloniale Staatsname ›Swasiland‹ fortan abgelegt werde und durch ›Kingdom of Eswatini‹ (oder auf Siswati ›Umbuso weSwatini‹) zu ersetzen sei.¹ Bebildert wurde die mediale Berichterstattung dieser Umbenennung dann nicht mit der symbolischen Aufstellung neuer Schilder an den Grenzübergängen oder der Ausgabe neuer Personalausweise, sondern mit Bildern von Staatschef Mswati III. bei traditionellen Staatsakten mit entblößtem Oberkörper, Speer und Leopardenfell ausgestattet. Die genauere Betrachtung der Geschichte von Staatsnamen in der Phase der Dekolonisation kann hingegen wesentlich weniger eurozentrische Einblicke in die außereuropäische Geschichte geben und postkoloniale Lernprozesse jenseits einer Geschichte und Gegenwart großer (autokratischer) Männer bieten.

Während nahezu alle europäischen Ländernamen bereits vor dem 20. Jahrhundert galten, haben sich in ehemals kolonisierten Ländern des globalen Südens erst in den vergangenen Jahrzehnten die heutigen unabhängigen Staaten herausgebildet. Besonders im Zuge der Dekolonisation im kurzen 20. Jahrhundert standen die Staatsgründer*innen vor dem Problem, den neuen Nationalstaaten einen adäquaten Namen zu

1 Darüber wurde in den Medien berichtet; siehe etwa: Swasiland heißt nicht mehr Swasiland, in: Spiegel Online 20.4.2018, 09.52 Uhr, <https://www.spiegel.de/politik/ausland/swasiland-koenig-mswati-iii-benennt-sein-reich-um-in-eswatini-a-1203905.html> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

>> 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.

geben: Sollte man die Namen der bekämpften Kolonialstaaten einfach fortführen wie Nigeria? Wollte man an indigene ethnische Bezeichnungen (Ethnonyme) oder vorkoloniale Staaten anknüpfen wie in Benin oder bereits im 19. Jahrhundert in Haiti? Oder konnte man Ländernamen einfach neu erfinden wie in Tansania oder Pakistan?

In diesem Beitrag soll eruiert werden, wie die historischen Diskurse um die Namensgebung anhand afrikanischer Fallbeispiele einen postkolonialen Zugang zur außereuropäischen Geschichte bieten können.² Ein erstes, bescheidenes Ziel dieser Themensetzung ist es dabei, dass Geschichtslernende über Ländernamen mit den politischen Karten Außereuropas vertraut gemacht werden. Ländernamen, die zunächst als fremd und kaum bekannt wahrgenommen werden, können sodann historische Hintergründe dieser Länder eröffnen und dabei vorkoloniale Entwicklungen mit Prozessen der Kolonialisierung und Dekolonisation zusammenbringen. Die Unkenntnis über außereuropäische Staaten kulminiert sozusagen in der fehlenden Vertrautheit mit deren Namen, die bei deutschen Schüler*innen, Studierenden sowie in einer breiteren Öffentlichkeit häufig keine Assoziationen als Erinnerungshilfen hervorrufen. Hinzu kommt erschwerend die oft wechselhafte Vorgeschichte, in der sich die Länder- und Staatsnamen sowie der geografische Zuschnitt der Staaten durch Kolonialisierung und Dekolonisation häufig geändert haben und sich im Zuge der Entkolonialisierung von Namen bis heute wandeln. Diese Komplexität verunsichert schlussendlich Personen, die sich politisch korrekt (im engeren Wortsinn gemeint) ausdrücken wollen. Wird die offenbar gewordene Wissenslücke angesichts fremd klingender Staatsnamen allerdings als expliziter Startpunkt für historisches Lernen gewählt, kann dieser Prozess durch die Betrachtung von Konflikten um Staatsnamen zwischen konkurrierenden Selbst- und Fremdbezeichnungen zu einer multiperspektivischen³ und postkolonialen Geschichtsdidaktik führen. Zwei Länder Afrikas, Eswatini und Namibia, zeigen diese didaktischen Möglichkeiten im Folgenden auf.

2 Siehe zur postkolonialen Geschichtsschreibung zum Beispiel: *Rochona Majumdar*, *Writing Postcolonial History*. London 2010; *Martin S. Shanguhya/Toyin Falola* (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of African Colonial and Postcolonial History*. New York 2018; *Stephanie Zehnle/Sebastian Barsch*, *Haptische Irritationen. Eine postkoloniale Didaktik der Objekte*, in: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hrsg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld 2020, 185–202.

3 Vgl. *Klaus Bergmann*, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach 2016.

Eswatini: Ethnisierung und Politisierung von Staatsnamen

Hinter pompösen Inszenierungen der eigenen staatlichen Unabhängigkeit wider die kolonialsprachlichen Kontinuitäten verbergen sich in Eswatini und anderen Staaten koloniale Verflechtungsgeschichten, die meist kein eindeutiges binäres Bild Kolonialisierter versus Kolonialisierende zulassen. Zwar hat König Mswati III. 2018 den alten Namen ›Swaziland‹ als britisch-kolonial abgelehnt, doch geht auch der neue Name ›Umbuso weSwatini‹ auf eine koloniale Fremdwahrnehmung einer Bevölkerungsgruppe im südlichen Afrika zurück. Durch die gewaltsame Staatsgründung und Expansion der Zulu in diesem Gebiet, siedelten Geflüchtete vor den Zulu-Kriegern im frühen 19. Jahrhundert im heutigen Eswatini. Kurz darauf wurde die heterogene Bevölkerung von den südafrikanischen Buren bedroht. Im Vertrag von 1846 trat der Herrscher Mswati II. (1820–1869) ein großes Gebiet an die Buren ab und auf Englisch und Afrikaans wurde das unabhängige Königreich fortan nach dem Vertragspartner ›Mswati‹ als ›Swaziland‹ bezeichnet.⁴ Die Übernahme des Königsnamens und die Personalisierung des noch jungen Staates wurde demnach mindestens durch weiße Siedler*innen und britische Kolonist*innen verstärkt, wenn nicht gar hervorgerufen. Davon lassen sich Diskussionsfragen ableiten, die mit Bezug auf identitätspolitische Debatten durchaus eine direkte Relevanz für die Gegenwart besitzen: Ist es ein europäisch-westliches Prinzip, dass Emanzipation und Selbstbestimmung nur über einen Nationsnamen (Nationym) ermöglicht wird? Inwiefern waren und sind Gruppen ohne anerkannten Kollektivnamen – wie die heterogene Gemeinschaft geflüchteter Menschen unter dem Anführer Mswati II. – daher benachteiligt? Wie hat der Verzicht auf kollektive Selbstbezeichnungen die Kolonialisierung indigener Staatsgebilde beeinflusst?

Die vertraglich abgesicherte Unabhängigkeit von Swasiland untergruben eingewanderte Europäer*innen buchstäblich Ende des 19. Jahrhunderts, weil Goldfunde die Goldgräber*innen und Missionar*innen ins Land lockten. 1890 verlangten Großbritannien und Transvaal schließlich eine europäische Regierungsbeteiligung und die Siedler*innen kauften das Land privat sukzessiv auf. Politisch geriet das Land faktisch unter britische Kolonialherrschaft – ab 1902 regierte es in Folge des Zweiten Burenkriegs ein ›Special Commissioner‹, ab 1910 der ›High Commissioner for Basutoland, Bechuanaland Protectorate, Southern Rhodesia and Swaziland‹. Obwohl der König Mswati längst nicht mehr regierte, blieb der Name ›Swaziland‹ in den englischen Akten bestehen. Zudem hielt die britische Kolonialregierung weiterhin die Herrscher-

4 Siehe dazu *Philip Bonner*, *Factions and Fissions. Transvaal/Swazi Politics in the Mid-Nineteenth Century*, in: *The Journal of African History* 19/2, 1978, 219–238.

dynastie von Mswati an der Macht, die erst im frühen 19. Jahrhundert entstanden war und in der Bevölkerung eigentlich keinen erbmonarchischen Herrschaftsanspruch besaß.⁵ Die Kolonialisierung des nur scheinbar indigenen Staatsnamens ging einher mit der Enteignung von Land und politischer Mitbestimmung. In diesem Zuge erfolgte auch eine koloniale Ethnisierung, indem die, wie erläutert, kulturell und geografisch sehr diverse Bevölkerung den Namen der Kolonie auch als rassifizierte nationale Bezeichnung erhielt. Die Rassensegregation hielt Einzug und so wurde 1914 ein Drittel des Landes als Reservate für die ›Swazi‹ geschaffen und ›Swazi Nation Land‹ genannt. Der Herrschername Mswati wurde somit zugleich zum Namen einer ›Nation‹ und eines Staates. Die Swati wurden gezwungen auf den Farmen und Minen der Weißen zu arbeiten und die enge Kooperation zwischen afrikanischem Herrscherhaus und Briten wurde erst durch die Gründung der Swaziland Progressive Party (SPP) im Jahr 1960 gestört. 1963 spalteten sich die radikaleren Panafrikanisten von dieser Partei ab und markierten ihren antikolonialen Widerstand auch mit einer neuen Bezeichnung: Ngwane National Liberatory Congress (NNLC).⁶ Ngwane III. regierte als König von 1745 bis 1780 im heutigen Eswatini. Mit diesem Namen berief sich die Partei auf einen Herrscher des Landes im 18. Jahrhundert und damit noch vor der Ankunft der von den Zulu vertriebenen Gruppen und deren ersten Herrscher Mswati I. Warum wurde ein alternativer Landesname in der vorkolonialen Geschichte gesucht? Und welches Geschichtsbild wird durch diese Namenssuche im antikolonialen Widerstand geschaffen?

Royalisten und Siedler führten Swaziland 1968 allerdings formal in die Unabhängigkeit von Großbritannien und die Ankündigung, das unabhängige Land gemäß dem Willen der antikolonialen Panafrikanist*innen und in Anlehnung an den Herrscher des 18. Jahrhunderts in ›Ngwane‹ umzutaufen, wurde nie erfüllt. Als die Panafrikanisten 1972 dann doch drei der 24 Sitze für sich gewannen, verbot der König alle Parteien und löste das junge Parlament auf. Seit 1986 regiert Mswati III. das Land und verkörpert durch seinen gewählten Herrschernamen den kolonialen Nationalismus wieder besonders deutlich. In seiner Amtszeit wurde Swasiland vom Ende der Apartheid in Südafrika und von AIDS-Epidemien stark getroffen. Streiks und Demonstrationen waren in den 1990ern die Folge, auf die der König mit der Verhängung des Ausnahmezustands reagierte.⁷ 2006 trat eine neue Verfassung in Kraft, die jedoch seine absolute Monarchie festigte, in welcher der König die Exekutive, die Legislative und die Judikative bestimmt und politische Parteien sich keiner Wahl stellen können. Bis vor wenigen

5 Vgl. *Balam Nyeko*, Pre-Nationalist Resistance to Colonial Rule. Swaziland on the Eve of the Imposition of British Administration, 1890-1902, in: *Transafrican Journal of History* 5/2, 1976, 66-83.

6 Siehe dazu auch *Hlengiwe Portia Dlamini*, A Constitutional History of the Kingdom of Eswatini (Swaziland), 1960-1982. Cham 2019.

7 Vgl. *Jason Hickey*, Neoliberal Plague. The Political Economy of HIV Transmission in Swaziland, in: *Journal of Southern African Studies* 38/3, 2012, 513-529.

Jahren hieß das Land auch weiterhin ›Kingdom of Swaziland‹ auf Englisch und das Herrscherhaus ist noch immer das vom Britischen Kolonialreich ehemals unterstützte.

Aus Anlass der 50-jährigen Unabhängigkeit des Landes von dieser Kolonialmacht ordnete der König 2018 per Dekret die Änderung des englischen Staatsnamens von ›Swaziland‹ in ›Eswatini‹ an. Damit verfolgte König Mswati III. aber auch den eigenen Personenkult. Erstens hieß er selbst Mswati und konnte seinen Eigennamen nun direkt und ohne Anglisierung an den Staatsnamen binden. Und zweitens trat die Namensänderung an seinem eigenen 50. Geburtstag im April in Kraft und nicht am 6. September 2018, an dem das Land seinen 50. Jahrestag der Unabhängigkeit vom Vereinigten Königreich formal feierte. Kulturell ist diese Initiative des Königs Teil seiner Indigenisierungspolitik. Er verlangt auch, sich an die Bantu-Sprache Siswati anzupassen. Die Untertan*innen sollen künftig als ›Emaswati‹ im Plural, im Singular als ›Liswati‹ bezeichnet werden. International wurde diese Forderung des Königreichs anerkannt, weil sie im Wesentlichen als Loslösung vom Kolonialismus und als Akt afrikanischer Selbstbestimmung verstanden wurde. Doch zeigt die genauere Analyse der Namensgeschichte, dass es sich dabei um eher oberflächliche sprachliche Nuancen handelt. Denn der Konnex von Staats- und Herrschernamen wurde durch diese Afrikanisierung des Staatsnamens sogar noch intensiviert und der Anspruch der absoluten Herrschaft dieser Dynastie des 19. Jahrhunderts untermauert.

Namibia: Naturalisierung und Indigenisierung

Einen ganz anderen Weg beschritt das heutige Namibia mit seiner späten Unabhängigkeit am 21. März 1990, das weder vor noch nach diesem Tag ethnische Homogenität mit dem Landesnamen ausdrückte.⁸ Während der koloniale Name ›(Deutsch-) Südwestafrika‹ noch die geografische Verortung der Kolonie auf dem afrikanischen Kontinent bezeichnete und einen ökonomisch auszubeutenden Landstrich beschrieb, geht der neue Name ›Namibia‹ auf die indigene Sprache Khoekhoegowab zurück, in welcher ›namib‹ einen ›weiten Platz‹ meint.⁹ Der Name des Staates ist der Wüste Namib entlehnt, die den gesamten Küstenraum des Landes einnimmt. Daher war das Gebiet durch die Indienseefahrt zunächst auch als ›Skelettküste‹ bekannt. Namibia stand von 1884 bis 1915 unter deutscher Kolonialherrschaft und hieß in diesem Zeitraum ›Deutsch-Südwestafrika‹.¹⁰ Den Namen Namibia akzeptierte man im Laufe des

8 Axel Harneit-Sievers, Von Südwestafrika zu Namibia. Die Wahlen 1989, in: Afrika Jahrbuch 1989, 56–67.

9 Vgl. Hartmut Leser, Namibia. Stuttgart 1982, 11.

10 Vgl. J. Hennie P. Serfontein, Namibia? London 1976, 5–7.

kurzen 20. Jahrhunderts, um sich einerseits vom nur vermeintlich neutralen kolonialen Namen zu lösen und um andererseits eine ebenso wenig ethnisch aufgeladene Bezeichnung zu wählen, um keine der vielen namibischen Ethnien zu benachteiligen. Bereits am 12. Juni 1968 verabschiedete die UN-Vollversammlung eine Resolution, in welcher die Umbenennung Südwestafrikas zu Namibia anerkannt wurde. Ein Jahr darauf erklärte die Versammlung in einer weiteren Resolution dann die anhaltende Besetzung des Landes durch das Apartheidsregime Südafrikas für illegal. Zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit 1990 war der Name Namibia bereits so allgemein akzeptiert, dass es keine Versuche einer abermaligen Umbenennung mehr gab.

Doch gehen wir chronologisch vor: Welche Bezeichnungen kursierten vor der deutschen Kolonialisierung in diesem Gebiet? Vor mindestens 2000 Jahren lebten die San vom Jagen und Sammeln in diesem Gebiet und hinterließen Felsmalereien. In der Frühen Neuzeit erlebte Afrika dann große Migrationsbewegungen, sodass etwa sukzessiv Herero mit ihren Rinderherden aus Botswana die fruchtbaren Gebiete der San in Besitz nahmen und schließlich durch die Expansionsbewegungen der Kapkolonie von dort auch Nama und Buren-Trekker eintrafen. Einen einheitlichen vorkolonialen Namen des Landes gab es schon aufgrund der unterschiedlichen Sprachen der Bevölkerungsgruppen nicht.¹¹

Die frühneuzeitlichen Kolonialmächte Portugal und Niederlande interessierten sich nicht für das vom Meer aus betrachtet karge Land. Erst mit dem Interesse an Gold- und später auch Diamantressourcen und an dem Rinderreichtum der Herero kamen deutsche Kolonisationsabsichten auf. Einige wenige Europäer*innen lebten bereits als Missionar*innen oder Händler im Hinterland, aber erst durch den betrügerischen Ankauf des Küstenstreifens durch den Bremer Tabakhändler Adolf Lüderitz 1883 wurden koloniale Strukturen errichtet. Lüderitz wollte das allgemein als wertlos angesehene Land um die Bucht herum erwerben, weil er hoffte, dort Bodenschätze zu finden. Dem ›chief‹ Josef Frederiks II. kaufte er ein circa 40 Meilen langes und 20 Meilen tiefes Landstück ab, um darauf einen Handelsposten zu errichten. Frederiks erhielt 100 Goldpfund sowie 250 Gewehre für das nach seiner Ansicht circa 70 mal 35 Kilometer große Gebiet. Nach Vertragsabschluss wurde dem Verkäufer klargemacht, dass es sich nicht um englische Meilen (circa 1,6 Kilometer), sondern selbstverständlich um preußische Meilen zu 7,5 Kilometer handelte und er damit den Großteil seines Stammesgebietes von 300 mal 150 Kilometer verkauft hatte. Dieser Handel ging als ›Meilenschwindel‹ in die Annalen ein. Der Hafentort erhielt dann ebenso den Namen Lüderitz (bzw. Lüderitzort) wie das Land die Bezeichnung Lüderitzland. 1884 erhielt das Gebiet deutschen Schutz und spätestens 1885 durch den Verkauf von Lüderitz an

11 *Jar-Bart Gewald*, *Herero Heroes. A Socio-political History of the Herero of Namibia, 1890-1923*. London 1998, 228-229; *Wendi A. Haugh*, *Against Apartheid. Nationalists, Cosmopolitans, and Language Ideology in Northern Namibia*, in: *Anthropological Quarterly* 86/1, 2013, 191-220.

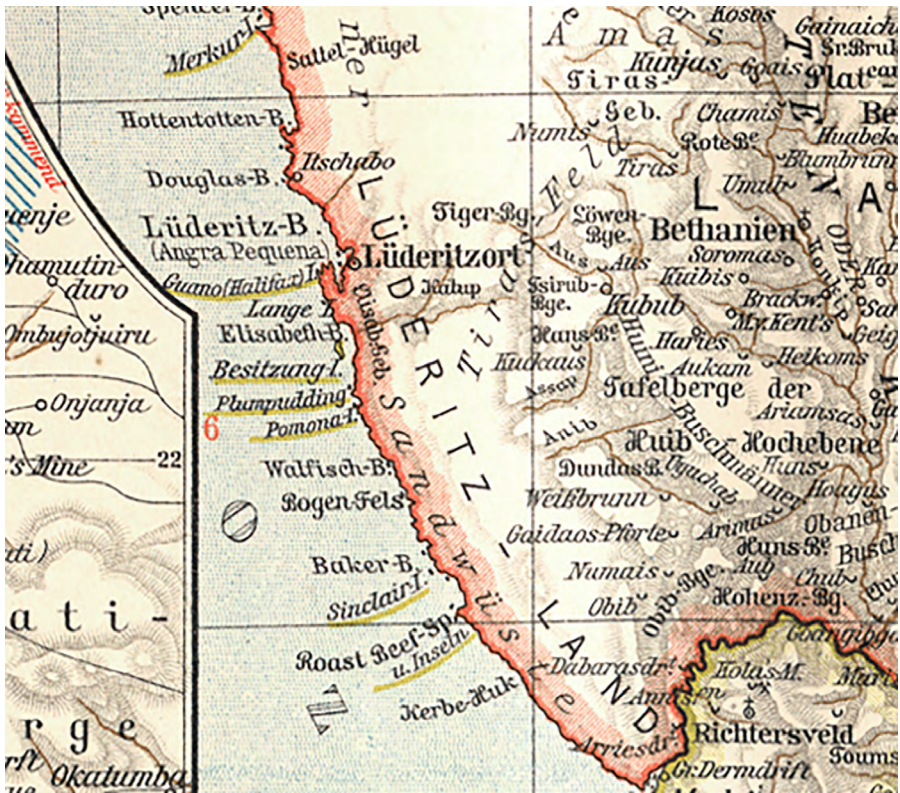


Abb. 1: Ausschnitt der Karte Deutsch-Südwestafrika aus Meyers Geographischer Hand-Atlas (Leipzig 1905, Nr. 95). Gemeinfrei. Wikimedia Commons.

die Deutsche Kolonialgesellschaft für Südwestafrika dann seinen kolonialen Namen ›Deutsch-Südwestafrika‹.¹² Nach Lüderitz Tod 1886 verlieh die Kolonialgesellschaft der Bucht unter dem portugiesischen Namen Angra Pequena allerdings den Namen Lüderitzbucht. Sowohl Stadt als auch Bucht tragen diese kolonialen Namen noch heute (Abb. 1).

Auch viele deutsche Farm- und Städtenamen sind im Zuge postkolonialer Umbenennungen nicht geändert worden. Das klingt zunächst skandalös, aber mit den vielen immigrierten Gruppen und heterogenen Sprachen sind Umbenennungen politisch schwierig. Nehmen wir die Hauptstadt Windhoek als Beispiel: Die San benannten

12 Jürgen Zimmerer, Deutsche Herrschaft über Afrikaner. Staatlicher Machtanspruch und Wirklichkeit im kolonialen Namibia. Münster 2001, 16f.

den Ort ›heiße Quelle‹ nach den dortigen warmen Bädern. Auch die eingewanderten Herero bezogen sich mit dem Begriff ›Otjomuise‹ auf den ›heißen Dampf‹.¹³ Die Afrikaans sprechenden eingewanderten Gruppen des 19. Jahrhunderts nannten den Ort hingegen ›windige Ecke‹, ›Windhoek‹. Und die Missionar*innen der Rheinischen Missionsgesellschaft wollten die Siedlung ›Barmen‹ nennen – nach ihrem Sitz der Missionsgesellschaft im Bergischen Land (heute ein Wuppertaler Stadtteil). Am gebräuchlichsten war zum Zeitpunkt der deutschen Kolonialisierung also ›Windhoek‹ – und dies sowohl von weißen als auch schwarzen Bevölkerungsgruppen. Denn Afrikaans ist ja selbst eine neu entstandene Mischsprache in der Kapkolonie gewesen, in der die europäische Grammatik und das Vokabular mit afrikanischen oder sogar ostasiatischen Begriffen bereichert wurde. Erst 1903 befahl der deutsche Gouverneur die Germanisierung mit der deutschen Schreibung ›Windhuk‹. Diese wurde mit der südafrikanischen Herrschaft nach dem Ersten Weltkrieg dann wiederum 1918 in die afrikaanse Schreibung ›Windhoek‹ geändert.¹⁴

Mit dem südafrikanischen UN-Mandat nach dem Ersten Weltkrieg wurde vom deutsch-kolonialen Namen nur der erste Bestandteil von ›Deutsch-Südwestafrika‹ gestrichen und die regional-geografische Bezeichnung beibehalten. Entsprechend nannte sich auch die erste afrikanisch-nationalistische Partei des Landes 1960 South-West Africa People's Organisation (SWAPO). Schöpfer des Namens Namibia war später einer der Gründungsmitglieder dieser Partei, die heute noch die Regierung des Landes stellt: Mburumba Kerina. Umbenennungen prägten Kerinas Leben, denn bei seiner Geburt 1932 erhielt er zunächst den Taufnamen William Eric Getzen: »I was given that name by missionaries when my rights as a baby were not recognised. But when I became politically conscious, I divorced that name and became known as Mburumba.«¹⁵ Mit seinem eigenen Namenswechsel nahm er die afrikanisierte Variante seines Urgroßvaters Frederick Thomas Green (›Kerina‹) an, der als Kanadier im südlichen Afrika des 19. Jahrhunderts auf Großwildjagd gegangen war. Mburumba Kereni stammte selbst von Ovambo, Herero und einem Kanadier ab und setzte sich daher für einen überethnischen Namen der neuen und freien Nation ein. Kerina besuchte eine katholische Missionsschule und studierte dann durch Stipendien in Südafrika, den USA und Indonesien. Dort lernte er den ersten indonesischen Präsidenten Sukarno kennen. Er wurde vom anti-imperialistisch eingestellten Stipendiengeber zum Tee in

13 *Elwyn Jenkins*, *Falling Into Place. The Story of Modern South African Place Names*. Kapstadt 2007, 162.

14 Vgl. *Georgios Chatzoudis*, *The history of the name ›Namibia‹ (395–410)*, in: Michael Bollig/Olaf Bubenzer/Ralf Vogelsang/Hans-Peter Wotzka (Hrsg.), *Aridity, change and conflict in Africa. Proceedings of an international ACACIA conference held at Königswinter – Germany – October 1–3, 2003*. Köln 2007, 396.

15 *Limba Mupetami*, *The Man Who Named Namibia*. Mburumba Kerina, in: *The Namibian* 9.9.2014, <https://www.namibian.com.na/127811/archive-read/The-Man-Who-Named-Namibia--Mburumba-Kerina> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

den Palast gebeten und explizit von ihm dazu aufgefordert, sich einen neuen Namen für Südwestafrika zu überlegen: »We talked about his country and mine as well. He asked me, »What is the name of your country?« I said, »South-West Africa«. »That's not a name, that is a geographical area. My son, slaves and dogs are named by their masters. Free men name themselves.«¹⁶

Beeindruckt von diesem Kommentar schlug Kerina auf einer politischen Konferenz von Exil-Südwestafrikaner*innen 1963 den Namen »Republic of Namib« sowie die Bezeichnung »Namibians« für die Bevölkerung vor. Er gründete in den frühen 1960ern dann auch zwei kurzlebige Parteien, welche den Namen Namib bereits trugen.¹⁷ Kerina war im Herkunftsland danach kaum aktiv, als Weltbürger warb er jedoch international sowie insbesondere bei der UN für seinen Namensvorschlag: »That gave us an identity internationally when the United Nations adopted this name with our party support, Swapo. The name became so popular that we couldn't find a better name.«¹⁸ Zusammen mit anderen Gründervätern der Nation reichte er die Petition zur Namensänderung »Namibia« bei der UN ein, die 1968 angenommen wurde: »The General Assembly announces that henceforth, in agreement with the wishes of its people, South West Africa will be named Namibia.«¹⁹ Aus Sicht der Vereinten Nationen war nicht Kerina der Namensschöpfer, sondern die SWAPO als Vertretung der schwarzen Bevölkerung, zu der Kerina zu diesem Zeitpunkt gar nicht mehr gehörte. Und auch die SWAPO selbst behauptete, dass Kerina zwar den Namen »Namib« in die Titel seiner Parteien aufnahm, aber erst die SWAPO den Namen zu »Namibia« abwandelte. Wer die südafrikanische Herrschaft über Namibia und/oder das rassistische Apartheidssystem ablehnte, benutzte jedenfalls fortan den Namen Namibia. »Südwestafrika« wurde somit nur noch vom gegnerischen politischen Lager – insbesondere in Großbritannien und Südafrika – verwendet. 1977 akzeptierte sogar die Partei der weißen Minderheit Namibias den Doppelnamen »South West Africa/Namibia«.

In der Anti-Apartheidsbewegung wurde dann interessanterweise der indigene Terminus »Namib« (»Flachland«) neu interpretiert. Die Wüste wurde retrospektiv als Schutzschild gegen Eindringlinge und als Hindernis gegenüber Seefahrern vom Atlantik her gedeutet. Diese Interpretation der Namib gab etwa eine Kunstinstallation in der National Art Gallery in Windhoek wieder: »Namib, [...] the shield that had protected the interior from ,the man without colour'«. ²⁰ Diese Neuübersetzung projizierte

16 Ebd.

17 Vgl. die Namib Convention Independence Party (NACIP) und die United Namib Independence People's Party (UNIPP).

18 *Mupetami, The Man Who Named Namibia* (wie Anm. 15).

19 Zitiert nach *Chatzoudis, The history of the name »Namibia«* (wie Anm. 14), 396.

20 Vgl. die Ausstellung *On djembo yo Null Vier / Fraitaxtsēs sores tsîn ge ra#gâ* der Künstlerin Ixmucané Aguilar (7.7.-6.8.2022).

ein erst später entstandenes Bewusstsein für die Gefahr kolonialer Eroberung auf die vorkoloniale Zeit zurück. Zudem verkannte diese Deutung, dass die Gefahr von Eindringlingen bis zur deutschen Kolonialisierung vorrangig aus dem Inland (Botswana oder Kapkolonie) kam. Dieses Beispiel zeigt daher, wie wandelbar die etymologischen Deutungen, also die Angaben zur Herkunft eines Ländernamens, sind. Mögen diese Deutungen also noch so ahistorisch sein, so verdeutlichen sie uns doch, wie sich die kollektiven Identitäten in den 1970ern entwickelten. Es galt sich auf antikoloniales Bewusstsein zu besinnen, auch wenn dieses vor der deutschen Kolonialisierung noch gar nicht existiert hatte.

Die Partei SWAPO setzte den neuen Namen in einen politischen Slogan um, weil er ihren Anspruch auf Selbstbestimmung der Völker verkörpere. Zudem war die internationale Anerkennung des Namens bereits ein sichtbarer politischer Erfolg, auch wenn der Unabhängigkeitsprozess mit Südafrika ins Stocken geriet. Der alte Name »Südwestafrika«, so Vertreter der SWAPO, habe das Land als Zone bezeichnet, deren Ressourcen es auszubeuten galt. Widerstand gegen den neuen Namen kam aber nicht nur von weißen Minderheiten. Auch die von Südafrika eingesetzten schwarzen Anführer der rassistisch segregierten Homelands sahen ihre politische Position bedroht und wetterten, das Land könne doch nicht auf ein paar Bewohner*innen dieser Sandwüste reduziert werden. Parteien jenseits der SWAPO lehnten den Namen in den 1970ern auch allein deshalb prinzipiell ab, weil es keine landesweite Abstimmung darüber gegeben hatte, sondern die UN fälschlicherweise angenommen hatte, die SWAPO repräsentiere den Willen des schwarzen Volkes von Südwestafrika. Die Oppositionsparteien brachten eigene Vorschläge ein – etwa 1965 den Namen ›Kalanami‹ als Mischvariante zwischen den Wüstennamen ›Kalahari‹ und ›Namib‹.²¹ Vielleicht war dieser Vorschlag von der Neuschöpfung ›Tansania‹ in Ostafrika inspiriert, wo viele antikoloniale Politiker Südwestafrikas im sozialistischen Exil lebten und wo aus der Kolonie ›Tanganjika‹ und dem Archipel ›Sansibar‹ ein ganz neuer Name zusammengesetzt wurde. Und 1978 schlug ein Zeitungsherausgeber auf Afrikaans den Namen ›Turnhallia‹ vor, der daran erinnern sollte, dass in der Turnhallen-Versammlung erstmals Vertreter aller ethnischen Gruppen zusammengekommen waren. Dieser Vorschlag wurde jedoch nicht dauerhaft aufgegriffen.²²

Erst in den späten 1970ern verwendeten mehrere Parteien den Namen Namibia in ihren Parteinamen. Und schließlich hat sich auch die SWAPO nie in NAPO umbenannt und trägt als Regierungspartei den alten kolonialen Namen des Landes bis heute in sich. Allerdings hatte sie ihren bewaffneten Arm direkt nach der UN-Entscheidung

21 Vgl. *Wolfgang Reith*, Südwestafrika-Namibia-Kalanami. Ein Land mit vielen Namen, in: Mitteilung S.W.A. Wissenschaftliche Gesellschaft 5, 1985, 1–3.

22 Siehe dazu *Chatzoudis*, The history of the name ›Namibia‹ (wie Anm. 14), 406.

von SWALA in PLAN umbenannt: People's Liberation Army of Namibia (PLAN). Bis zu dieser Phase hatte die weiße Bevölkerung Namibias die Umbenennung weitgehend ignoriert und ihre deutsch- und englischsprachigen Zeitungen berichteten nicht mal darüber. Denn die weißen Siedlernachkommen verstanden sich längst nicht mehr als Deutsche, sondern als ›Südwester‹ und diese spezifische Identität waren sie nicht gewillt aufzugeben. Wenige Weiße wollten den Namen Namibia zwar auch unterstützen, fürchteten aber Drangsalierungen durch die südafrikanische Regierung. Daher führten auch die ›Namibia‹-Unterstützer*innen den alten Namen zur Sicherheit auf ihren Briefumschlägen weiter. In den 1970ern tauchte der neue Name dann in den deutschen Zeitungen des Landes auf. Manche Autor*innen verwendeten ihn wie selbstverständlich und romantisierten die karge Naturästhetik der Namib als eigene Heimat. Andere schrieben erbitterte Leserbriefe, es sei beleidigend sich nach einer Wüste zu benennen. Es wurde argumentiert, dass diese Referenz auf eine Wüste Assoziationen wie Menschenleere und Tod in sich trage und nicht für einen politischen Neuanfang taue.²³ Diesen Angriff auf den Wüstennamen deutete die SWAPO dann eben gekonnt um: Die Namib schützte als Todeszone das Landesinnere vor Angriffen, denn tatsächlich war das Land aufgrund dieser ökologischen Unwirtlichkeit lange Zeit nicht kolonialisiert worden.

In den 1980er Jahren fand dann eine Gewöhnung an diesen Namen unter der weißen Minderheit statt, indem der Doppelname ›Südwestafrika/Namibia‹ eingeführt und zwölf Jahre lang offiziell verwendet wurde. 1984 gründeten deutschsprachige Journalisten sogar die *Namibia-Nachrichten* als Gegenentwurf zur rechten *Allgemeinen Zeitung*, ein Jahr darauf gründete eine Herausgeberin die Zeitung *The Namibian*. Zeitgleich versuchte schon seit 1977 eine Verhandlungsgruppe zwischen der UN und der Mandatsmacht Südafrika zu verhandeln. In einer Resolution wurde 1978 der Unabhängigkeitsprozess des Landes eigentlich besiegelt, doch Südafrika und die USA machten ihre Zustimmung in den 1980ern vom Abzug kubanischer Truppen aus Angola abhängig. Die Unabhängigkeit hatte sich also verzögert und kam erst 1988 wieder in Gang, weil sich im Ost-West-Konflikt einerseits eine Entspannung anbahnte und Südafrika andererseits in eine ökonomische Krise geriet. Und drittens wurden parallel zum Unabhängigkeitsprozess die kubanischen Truppen aus Angola abgezogen. Im November 1989 konnten also endlich die lang geplanten freien Wahlen stattfinden. Die SWAPO gewann und die DTA (Democratic Turnhalle Alliance) wurde ihre konservative Oppositionspartei. Damit wurde der Name ›Südwestafrika‹ nach zwölf Jahren aus dem Doppelnamen getilgt.²⁴ Die Diskussionen um Umbenennungen dau-

23 Vgl. ebd., 403–405.

24 Siehe Henning Melber/Christopher Saunders, Conflict Mediation in Decolonisation. Namibia's Transition to Independence Source, in: Africa Spectrum 42/1, 2007, 73–94.

ern hingegen auf lokaler Ebene an, sodass der Stadtrat von Windhoek 2019 zwar die ehemalige Bahnhofsstraße nach Mburumba Kerina, dem Namensgeber des Landes, umtaufte, sich jedoch weigerte die nach einem ehemaligen deutschstämmigen Bürgermeister benannte Straße durch ›Kerina Street‹ zu ersetzen.²⁵

›Other‹ und ›Self‹: Ländernamen in der geschichtsdidaktischen Praxis

Viele Länder diskutierten wie Swasiland und Südwestafrika im Zuge der Dekolonisation mehrere Namensoptionen und legten sich im 20. oder 21. Jahrhundert erst nach intensiven Diskussionen darüber fest. Fragen zur Recherche und Diskussion können sich auf diese Modalitäten der Namensgebung beziehen:

- Wann wurden Namen geändert? In welcher historischen Konstellation?
- Wer schlug Namen vor und wer setzte diese politisch durch?
- Wie stand die Namensänderung zum antikolonialen Widerstand und zum Prozess der Dekolonisation?
- Was wurde als koloniales Erbe gedeutet und was als originär indigen?

Vorteile dieses didaktischen Vorgehens lassen sich vor allem hinsichtlich der geografischen und quantitativen Flexibilität und Exemplifizierung finden. Die Auswahl des Beispiels kann sich nach den spezifischen Interessen der Geschichtslehrenden und -lernenden richten sowie gegebenenfalls auch an Reiseerfahrungen, Partnerschulen im Ausland usw. anknüpfen. Dieser etymologische Zugang ermöglicht sowohl das gemeinsame Diskutieren eines Fallbeispiels als auch das Erarbeiten verschiedener Fälle in mehreren Gruppen.

Eine Herausforderung ist die zum Teil enorme Komplexität der historischen Hintergründe angesichts einer unübersichtlichen Literaturlage. Tatsächlich fehlt im aktuellen *Oxford Handbook of Names and Naming* beispielsweise ein Eintrag zu Namen von Nationen oder Staaten völlig. In der Forschung von Namen werden sowohl Nation als auch Rasse, Bevölkerung, Stamm, Clan, Königreich, Häuptlingstum usw. innerhalb der Ethnonyme subsummiert – also der Fremd- und Eigennamen ethnischer Gruppen.²⁶

25 Vgl. Marc Springer, Stadtrat ehrt zwei Politiker, in: Allgemeine Zeitung (Namibia) 3.6.2019, <https://www.az.com.na/nachrichten/stadtrat-ehrt-zwei-politiker2019-06-02/> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

26 Vgl. Adrian Koopman, Ethnonyms, in: Carole Hough/Daria Izdebska, *The Oxford Handbook of Names and Naming*, Oxford 2016.

Dieser systematische Zugang zu diesen Exonymen und Endonymen kann die Sensibilität dafür schärfen, dass all diese Kategorisierungen menschlicher Kollektive nicht kulturelle oder natürliche Fakten sind, sondern von Menschen konstruiert werden. Wie im Zuge dieses Konstruktionsprozesses Auseinandersetzungen über kollektive Namen zum Tragen kommen, kann dann wiederum koloniale Machtverhältnisse aufzeigen. Während die Kategorien Rasse, Nation, Ethnie usw. häufig einer historisch-kritischen Analyse unterzogen werden, passiert dies bei einzelnen Ethnonymen, Nationymen und Staatsnamen eher selten, weil dafür regionale und historisch tiefe Kenntnisse vorausgesetzt sind. Im Geschichtsunterricht sollten solche Namensnennungen nicht als Kontinuum vorausgesetzt werden, sondern es wäre in jedem Fall zu prüfen, wer in welchem Kontext wen mit welchen Absichten mit einem bestimmten Nationym belegt. Es kann gemeinsam ergründet werden, wo bestehende Ethnonyme oder Rassenbezeichnungen in Namen von Nationen eingegangen sind und wo neue Namen generiert und eingeführt wurden.

Entlang der wechselvollen Geschichte ausgewählter afrikanischer Staatsnamen habe ich im Sommersemester 2020 eine Regionalgeschichtliche Einführungsvorlesung an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel strukturiert. Diese Vorlesung war unter dem Titel ›Der Name der Nation. Die Geschichte Afrikas im 20. Jahrhundert‹ zunächst als Präsenzveranstaltung vorbereitet worden und musste angesichts der Seuchenschutzverordnungen im Zuge der COVID-19-Pandemie digital, aber immerhin synchron über das Programm Jitsi stattfinden. In den zehn anonym erfassten Evaluationsbögen²⁷ meldeten alle Studierende zurück, dass sie mit dieser Lehrveranstaltung sehr zufrieden waren. Die Vorlesung habe ihr Interesse an den Lerninhalten zudem voll und ganz (7) beziehungsweise sehr stark (3) gefördert. Dieses Feedback aus der universitären Lehr-evaluation bestätigt daher die Annahme, dass eine solche Namensgeschichte kulturell-geografisch ›fremder‹ Länder einen angemessenen Einstieg in die außereuropäische Geschichte bieten kann und die Motivation für das weitere Lernen unterstützt. Auch in den individuellen Anmerkungen wurde der gewählte thematische Zugriff von Studierenden als »interessant« und »anschaulich« beurteilt. Positiv hervorgehoben haben die Studierenden zudem die Chataufgaben und Diskussionsrunden, sodass das Thema ›Staatsnamen‹ sich durchaus auch für interaktivere Veranstaltungsformate eignet.

Gerade aufgrund der unzureichenden wissenschaftlichen Literaturlage, können hier eigenständige Recherchen in gedruckten und digitalen (darunter dezidiert auch Wikipedia) Nachschlagewerken, Enzyklopädien und Zeitungen vorgenommen werden. Zudem können Konjunkturen der Begriffsverwendung etwa durch die Online-Suchmaschine Google Ngram Viewer festgestellt werden, indem historische Varianten

27 Die Auswertung erfolgte am 31. Juli 2020 mit EvaSys durch die Philosophische Fakultät. Die geringe Rückmeldung im Evaluationsverfahren ist auf fehlende Anwesenheitspflicht und Prüfungen in diesem Vorlesungsformat sowie auf das Digitalsemester zurückzuführen.

wie etwa ›(Deutsch)-Südwestafrika‹ und ›Namibia‹ in den digitalen Textbeständen von Google Books nach ihrer Häufigkeit in einem Graphen entlang einer Zeitachse dargestellt werden. Darüber hinaus bietet die gemeinsame Sichtung historischer Karten einen didaktischen Zugang zum Thema Staatsnamen. Die Nationyme können anschaulich auf unterschiedlichen Karten verglichen werden und vermitteln Geschichtslernenden gleichzeitig grundlegende geografische Kenntnisse über außereuropäische Weltregionen. Dadurch ergibt sich auch überfachlich eine gewisse Vertrautheit mit Staaten und Gebieten jenseits des globalen ›Westens‹ beziehungsweise ›Nordens‹.

Die historische Behandlung von außereuropäischen Staatsnamen bietet auch die Möglichkeit sinnvoller Vergleiche des zu dekonstruierenden ›other‹ mit entworfenen Bildern des ›self‹. Die verschiedenen Namen des heutigen Deutschlands gehen wie (frühere) Namen Namibias und Eswatinis auf Fremdbezeichnungen zurück, die keinen Bezug zum eigenbezeichnenden Ethnonym besaßen. Die Nationsbezeichnungen unserer Bundesrepublik Deutschland sind ein sehr anschauliches Beispiel dafür, denn die römischen Chronisten übernahmen die altgermanische Bezeichnung für ›Volk‹ ganz allgemein vom Wort ›theudo‹ und bezogen sich damit auf generische Wörter wie ›Menschen‹, ›Völker‹ in den jeweiligen indigenen Sprachen. Die ›Theudonen‹ waren also zunächst eine kategoriale Bezeichnung für ein großes, kulturell-sprachlich-politisch zusammengehörendes Kollektiv. Erst durch die Fremdbezeichnung der Römer wurde der Terminus zur ethnischen Bezeichnung jener Menschen, die von ›theudo‹ – also einem ›Volk‹ – sprachen. Der Begriff wurde dann von Römern und später von Karolingern auch für Ostgoten im Heiligen Römischen Reich, für Angeln, Friesen, Sachsen und überhaupt alle Nicht-Romanisierten und Nicht-Kelten im Reich benutzt. In der Neuzeit wurde es dann eher die Bezeichnung aller Deutsch sprechenden Bevölkerungsgruppen.²⁸ Immer wieder wurde der latinisierte Begriff ›Teutonen‹ dabei zu Propagandazwecken aufgegriffen. Im Jahr 1616 wurde beispielsweise der westfälische Gebirgszug ›Osning‹ durch den Geografen Philipp Clüver in ›Teutoburger Wald‹ umbenannt. Er nahm dadurch also eine Rückübersetzung von Tacitus' Schilderung der Varusschlacht zwischen Römern und Germanen vor, der die römische Niederlage im Teutoburger Wald – *teutoburgiensis saltus* – lokalisierte. Er sah die Existenz einer Teutburg bei Detmold als linguistisch-historischen Beleg dieser These an. Entsprechend wurde auf diesem ehemaligen Burggelände 1875 auch das Hermannsdenkmal erbaut, um sich auf Arminius' Sieg gegen die Römer zu berufen.²⁹ Unter preußischer Vorherrschaft wurde

28 Siehe etwa *Hermann Jakobs*, Diot und Sprache. Deutsch im Verband der Frankenreiche (8. bis frühes 11. Jahrhundert), in: Andreas Gardt (Hrsg.), *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin 2000, 7–46, und *Herwig Wolfram*, *Gotische Studien. Volk und Herrschaft im frühen Mittelalter*. München 2005, 242.

29 Dazu *Heide Barmeyer*, Denkmalbau und Nationalbewegung. Das Beispiel des Hermannsdenkmals, in: Ernst Baltrusch/Morten Hegewisch/Michael Meyer/Uwe Puschner/Christian Wendt (Hrsg.), *2000 Jahre Varusschlacht. Geschichte, Archäologie, Legenden*. Berlin 2012, 287–314.

das disparate deutsche Territorium also ausgerechnet namentlich als Einheit verklärt, indem auf die antikrömische Fremdbezeichnung rekurriert wurde. Einen Höhepunkt des Teutonenkults vollzogen dann die Nationalsozialisten,³⁰ deren rassistische Teutonen-Überhöhung heute auch wieder durch die Neue Rechte aufgegriffen wird.³¹

- Erstens verdeutlicht dieses vermeintlich vertraute Beispiel, wie stark Ethnonyme und Nationyme auf Fremdbezeichnung, Fremdherrschaft und Kolonisation beruhen.
- Zweitens zeigt sich am Ländernamen ›Deutschland‹, dass die zu bestimmende Gruppe von Menschen sich historisch immer wieder änderte.
- Drittens wird die politische Absicht hinter Benennungen und Umbenennungen erkennbar. Durch ›naming‹ wurde also immer auch ›state-building‹ oder ›nation-building‹ betrieben.
- Viertens sehen wir daran, dass Unabhängigkeitsbewegungen in einer Umbruchsituation ganz besonders herausgefordert sind, Nationsnamen zu prägen, abzu-legen, zu erfinden oder umzudeuten.

Jedoch legt der transkontinentale Vergleich von Ländernamen auch Unterschiede der historischen Prozesse offen. Während sich in Europa Neubezeichnungen auch oft mit neuen territorialen Grenzziehungen ergänzten, waren die Grenzen in den Kolonien bereits durch Fremde gezogen worden. Dabei waren die afrikanischen Gesellschaften viel weniger als die europäischen Gesellschaften mit der Visualisierung ihrer Länder als Formen auf Karten vertraut und konzeptionalisierten Grenzen eher als vage Zonen. Am Vorabend der kolonialen Unabhängigkeit herrschten also diverse Selbstbezeichnungen vor, sodass sich eine Diskrepanz zwischen ›Nationen‹ (bzw. Ethnien) und dem Staatsterritorium ergab. Dies widerspricht dem westlichen politischen Ideal der Deckungsgleichheit von Staat und Nation seit dem 19. Jahrhundert. Dieser ›Missstand‹ wurde von aufstrebenden afrikanischen Politiker*innen mit einem westlichen Bildungshintergrund aufgegriffen und kolonialkritisch gewendet: Wenn den Kolonialmächten doch bewusst war, dass Staaten entlang von Nationen bzw. Ethnien gebildet werden müssten, warum haben sie sich dann in Afrika so ignorant verhalten? Warum haben sie zwar Ethnien eingeteilt und existierende Distinktionen fortlaufend in den Verwaltungsapparat übernommen, aber dennoch keine territorialen Neuordnungen daran ausgerichtet?

In der Weltgeschichte wurden Ethnonyme immer wieder auch von dem Terminus für »Sie sprechen komisch/anders« oder »für uns unverständlich« übernommen. Das

30 Vgl. *Achim Leube* (Hrsg.), *Prähistorie und Nationalsozialismus. Die mittel- und osteuropäische Ur- und Frühgeschichtsforschung in den Jahren 1933–1945*. Heidelberg 2002.

31 Siehe *Horst Junginger*, *Paganismus und Indogermanentum als Identifikationselement der Neuen Rechten*, in: *Uwe Puschner/Ulrich Großmann* (Hrsg.), *Völkisch und national. Zur Aktualität alter Denkmuster im 21. Jahrhundert*. Darmstadt 2009, 280–290.

prominenteste historische Beispiel hierfür ist sicherlich das griechische Ethnonym ›Barbaren‹, das einfach ›Schwätzer‹ bedeutete und alle nicht-griechisch Sprechende meinte, bevor es zum ethnischen Marker wurde. Auch ›Niemcy‹ (Deutschland) stammt in vielen slawischen Sprachen eigentlich vom Wortfeld ›Fremdsprachig‹ ab. Beispiele dafür finden sich ebenso in der afrikanischen Geschichte: In Südafrika nennt man immigrierte Afrikaner*innen etwa ›amaKwerekwere‹ – das heißt ›sie sprechen Kwerekwerekwere‹. Eine andere ethnische Gruppe wurde als ›amaLala‹ titulierte aufgrund der in ihrem Dialekt gesenkten Zunge: ›sie reden Lalalala‹. Umgekehrt haben weiße Siedler*innen die Khoi-San ›Hottentotten‹ genannt, indem sie sich über ihre Klicklaute lustig machten.³² Wichtig für die Betrachtung von Nationen- und Staatsnamen ist das Zusammenwirken von Selbst- und Fremdbezeichnungen, also von Endonymen und Exonymen. Fremdbezeichnungen befinden sich meist auf einer Skala zwischen formell und informell (also Staatsnamen oder Spitznamen), und zwischen neutral (›Yoruba‹) und herabwürdigend (›Hottentotten‹).³³ Beleidigende Ethnonyme beziehen sich häufig auf die Merkmale Hautfarbe, Kleidung und Ernährung. Manchmal werden von einem typischen Eigennamen oder einem mythischen Vorfahren solche Begriffe abgeleitet; beispielsweise wurden Iren häufig ›Paddys‹ genannt aufgrund des beliebten Vornamens Patrick. Umgekehrt werden Ethnonyme oft als Adjektiv für etwas Negatives benutzt (z. B. etwas ist getürkt). In Südafrika wurde ›kaffir‹ etwa zum Merkmal für alles Schlechte und Minderwertige; ›Kaffir sheet‹ war etwa schlechte Kleidung. Heterogene Gesellschaftsgruppen wurden teilweise auch durch Negationsformen ethnisch definiert. In Südafrika wurden alle nicht-europäisch-stämmigen Personen als ›Non-White‹ bzw. ›Nie-Blankes‹ auf Afrikaans definiert.³⁴ Geschichtslernende können anlässlich solcher Informationen auch informelle Bezeichnungen für ihre Nation oder Ethnie – wie etwa ›Almans‹ oder ›Kartoffel‹ – diskutieren.

Fazit

Nationyme und Staatsnamen können deshalb einen Startpunkt für einen postkolonialen Geschichtsunterricht bilden, weil Allgemeinwissen dabei gleichzeitig erworben und historisch hinterfragt wird; weil Kolonisierte, ehemals Kolonisierte und Kolonialisierende allesamt als Akteur*innen auftreten, die sich selbst und andere deuten; und weil zwischen historischen Akteur*innen und Staaten als Abstrakta immer wieder

32 Vgl. *Koopman*, *Ethnonyms* (wie Anm. 25), 255.

33 Ebd., 260.

34 Ebd., 262.

oszilliert werden kann. Diese Herangehensweise kann außereuropäische Geschichte auf ganz unterschiedlichen Ebenen von Komplexität behandeln: als erste Annäherung anhand eines Beispiels, vergleichend oder mit entsprechenden Perspektivwechseln. Das Herausschälen von Fremd- und Selbstbenennungspraktiken ist dabei im Kern eine historische und interkulturelle Kompetenz, welche auch über die Namensgeschichte selbst hinaus Bestand hat. Es geht auf eine sehr konkrete und anschauliche Art um Geschichte und Gegenwart von sprachlicher Deutungsmacht.

Autorin

Stephanie Zehnle

Juniorprofessorin für Außereuropäische Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Sie forscht zur afrikanischen und globalen Kolonial-, Umwelt- und Religionsgeschichte.

szehnle@histosem.uni-kiel.de

Über das Potenzial von Postkolonialismus für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht¹

Das Thema ›Postkolonialismus‹ polarisiert. Ein prägnantes Beispiel für die teils hitzig geführten Debatten war der geplante, aber letztendlich abgesagte Vortrag des Historikers Helmut Bley, der 2021 auf einer Veranstaltung in Hannover über die deutsche Kolonialgeschichte in Afrika hatte reden wollen. Ausgehend von Bedenken der Initiative ›Diskriminierungssensibilität und Rassismuskritik‹ (Idira), die insbesondere die Tatsache, dass eine weiße Person über die Geschichte schwarzer Menschen referieren wollte, kritisierte, entschied sich die Stadt Hannover schlussendlich dazu, den Vortrag von Bley zu verschieben.²

Ob und inwieweit die Geschehnisse in Hannover tatsächlich als ein Symptom der oft unterstellten, debattierten und keinesfalls hinreichend belegten ›Cancel Culture‹ zu verstehen ist, vermag dieser Kommentar nicht zu beantworten, wohl aber als Ausgangspunkt zu nutzen, um sich mit den geschichtsdidaktischen Potenzialen des Postkolonialismus zu beschäftigen. Denn trotz aller Aktualität des Themas ist die Thematisierung der (post-)kolonialen Geschichte – so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen – bis dato noch eine Seltenheit in den deutschen Lehrplänen und Fachanforderungen. Dieser Status Quo ist aus gleich mehreren Gründen bemerkenswert: Erstens verdeutlicht der Disput über den Vortrag von Bley – und vergleichbare Auseinandersetzungen³ – die Gegenwartsrelevanz, die das Thema besitzt. In einer Zeit, in der von Geschichtslehrkräften gefordert wird, möglichst viel Bezug zum Alltag der

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p40>.

2 Katharina Schipkowski, Nur ein bisschen gecancel, in: taz 29.3.2021, <https://taz.de/Streit-um-Rassismus-Vortrag/!5758214/> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

3 Vor allem im Zusammenhang mit Denkmälern kam es in der jüngeren Vergangenheit immer wieder zu Diskussionen um die Frage, wie mit der kolonialen Vergangenheit einzelner Länder, Kommunen, Städten oder auch Einzelpersonen umgegangen werden sollte. Für eine disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit diesem Thema vgl. Sebastian Barsch/Silja Leinung (Hrsg.), *erinnern_zerstören_gestalten. Interdisziplinäre Perspektiven zum Umgang mit Denkmalveränderungen in heterogenen Gesellschaften* (in Vorbereitung).

➤ 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.

Schüler*innen herzustellen,⁴ bieten sich wenig historische Inhalte besser an als die Thematisierung von Kolonialismus und Postkolonialismus. Zweitens ermöglicht eine verstärkte Fokussierung auf außereuropäische Geschichte, der oft formulierten Kritik an der nationalen Schwerpunktsetzung im Geschichtsunterricht an deutschen Schulen gerecht zu werden.⁵ In Anbetracht der Tatsache, dass die postkoloniale Geschichte im Rahmen der sogenannten Postcolonial Studies spätestens seit der Jahrtausendwende zunehmend mehr Aufmerksamkeit in Deutschland erlangt hat,⁶ liegen mittlerweile genug wissenschaftliche Erkenntnisse vor, um die Thematisierung nationaler Geschichte zumindest um einen postkolonialen Blickwinkel erweitern zu können.

Umso erfreulicher ist es aus geschichtsdidaktischer Sicht, dass Stephanie Zehnle einen Aufsatz verfasst hat, der sich mit der Frage auseinandersetzt, wie Staatsnamen als Ausgangspunkt eines postkolonialen Geschichtsunterrichts genutzt werden könnten und somit eine Möglichkeit schafft, Geschichtswissenschaft und -didaktik miteinander in Dialog treten zu lassen. Ziel dieses Kommentars ist es, die Ideen Zehnles, wie postkoloniale Themen in der historischen Bildung zum Einsatz kommen können, anhand des Parameters ›Kompetenzorientierung‹ auf ihre fachdidaktischen Potenziale hin zu überprüfen. Dafür soll zunächst die Verbindung zwischen Geschichtsdidaktik und Postkolonialismus skizziert werden, bevor davon ausgehend Bezug auf die Überlegungen Zehnles genommen werden wird.

Postkolonialismus und Geschichtsdidaktik

Trotz aller definitorischen Klärungsversuche gilt der Begriff ›Postkolonialismus‹ bis heute als »unscharf und heiß debattiert«.⁷ Grob lassen sich aus den bisherigen terminologischen Überlegungen zwei verschiedene Lesarten ableiten: Einerseits beschreibt Postkolonialismus auf einer deskriptiven Ebene die Zeit nach dem formalen Ende der Kolonisierung. Der sogenannte Dekolonisierungsprozess – hier als militärischer

4 In den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein heißt es beispielsweise, dass historische Themen so ausgewählt werden sollen, dass »inhaltlich an die Lebenswelt und den Alltag der Lernenden angeknüpft werden« kann, Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel 2016, hier 28.

5 Siehe hierfür zum Beispiel die Ausführungen bei Ulrich Bongertmann, Zeitgeschichtliche Bildung in der Schule – das Fach Geschichte, in: Analysen & Argumente 254, 2017, 1–9.

6 Für einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand bezüglich postkolonialer Geschichte und ihre Anfänge im angloamerikanischen Sprachraum vgl. beispielsweise Alexandra Bechtum/Bernd Overwien, Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit, in: Hans-Jürgen Burchardt/Stefan Peters/Nico Weinmann (Hrsg.), Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen. Baden-Baden 2017, 59–84.

7 Castro Varela/Maria Do Mar/Nikita Dhawan, Postkoloniale Theorie. Eine Einführung. Stuttgart 2020, hier 23.

und administrativer Rückzug der Metropolen aus den ehemaligen Kolonien verstanden –, der 1947 mit dem Abzug Großbritanniens aus Indien begann und erst in den 1990er Jahren endete,⁸ war vor allem in den 1970er und 1980er Jahren für zahlreiche Historiker*innen relevant, um sich mit den Geschehnissen während der kolonialen Herrschaft und den darauffolgenden Jahrzehnten in ehemaligen Kolonien zu beschäftigen. Dabei waren »[k]ritische Selbstreflexionen [...] nicht primär intendiert«.⁹ Diese Hinwendung zu einer normativen Interpretation von Postkolonialismus, die als Kritik an »dem Wechselverhältnis von lokalen bis transnationalen Machtverhältnissen und Wissenstraditionen«¹⁰ beschrieben werden kann, erfolgte erst nach der Jahrtausendwende. Hierbei wird der Postkolonialismus nicht als eine abgeschlossene Epoche verstanden, sondern als ein in westlichen Gesellschaften omnipräsentes Denkmuster, das es kritisch zu hinterfragen gilt: »Das ›post‹ in ›postkolonial‹ markiert daher nicht das Ende kolonialer Beziehungen zwischen Nord und Süd. Es legt vielmehr das Augenmerk auf koloniale Kontinuitäten, die nach dem Ende der formalen Fremdherrschaft unter veränderten Bedingungen weiterbestehen.«¹¹

Eine postkoloniale Geschichtsdidaktik versteht sich primär als Auseinandersetzung mit der normativen Interpretation von Postkolonialismus, begreift das Phänomen als eine »mentale Struktur«,¹² die es mit Lernenden daraufhin zu analysieren gilt, ob bzw. inwieweit ehemalige koloniale Denkmuster bereits überwunden worden sind oder nach wie vor einen Platz im gesellschaftlichen Diskurs haben. Bisher gibt es allerdings nur wenige konkrete Ideen, wie postkoloniale Themenkomplexe für den Geschichtsunterricht brauchbar gemacht werden können. Zwar haben sich in den letzten beiden Dekaden mehrere Arbeiten mit den Potenzialen der Globalgeschichte für den Geschichtsunterricht befasst,¹³ dabei aber kaum Bezug zur postkolonialen Theorie genommen. Diese fehlende Theoretisierung von postkolonialer Geschichte innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses ist insofern irritierend, als dass für die Geschichtsdidaktik Kolonialismus und Postkolonialismus prinzipiell schon seit den

8 Andreas Eckert, Postkoloniale Zeitgeschichte?, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 17/3, 2020, 530–543, hier 532.

9 Felix Hinz/Johannes Meyer-Hamme, Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15, 2016, 131–148, hier 131.

10 Bechtum/Overwien, Kann postkoloniale Kritik Schule machen (wie Anm. 6), 61.

11 Eckert, Postkoloniale Zeitgeschichte (wie Anm. 8), 533.

12 Bernd-Stefan Grewe, Geschichte postkolonial – Eine Herausforderung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15, 2016, 5–30, hier 9.

13 Etwa in: Nicole Schwabe, Geschichtsunterricht de-zentrieren. Globale Verflechtungen historisch denken lernen. Bielefeld 2020; Christian Grieshaber (Hrsg.), Sklaverei und Zwangsarbeit als Themen eines global orientierten Geschichtsunterrichts. Ein zentraler Beitrag zur Bildung eines globalen Geschichtsbewusstseins. Berlin 2016; oder auch Michael Brunnert, Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte. Berlin 2013.

1980er Jahren von Interesse sind.¹⁴ Jedoch führten die verhältnismäßig frühen Überlegungen kaum zu einer systematischen Auseinandersetzung mit den Potenzialen postkolonialer Themen für den Geschichtsunterricht.

Symbolisch hierfür stehen die bis dato nur sporadischen Ansätze, postkoloniale Themenkomplexe für den Geschichtsunterricht greifbarer zu machen. In einer Analyse der Kernlernpläne der Sekundarstufe II aus dem Jahr 2016 kommen Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme zu dem Schluss, dass »dort zwar bisweilen der Dekolonisationsprozess thematisiert wird, postkoloniale Theorie allerdings nirgends explizit auf der Agenda steht.«¹⁵ Als Beispiele nennen die Autoren die Kernlernpläne aus Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern, die als einzige postkoloniale Inhalte als Gegenstand des Geschichtsunterrichts des jeweiligen Bundeslandes vorschlagen bzw. festlegen.¹⁶ An dieser Ausgangssituation hat sich seit dem Erscheinen des Aufsatzes nicht sonderlich viel verändert, auch wenn sich in einigen Bundesländern Tendenzen feststellen lassen, dem Postkolonialismus mehr Anteile im Geschichtsunterricht einzuräumen: In den letzten knapp sechs Jahren sind die Kernlehrpläne der Sekundarstufe II in Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen aktualisiert worden, wobei sowohl in Hessen als auch Sachsen explizit postkoloniale Inhalte in die Curricula mitaufgenommen worden sind.¹⁷ Sicherlich kann hier kaum von einem kategorischen Umdenken hinsichtlich der Priorisierung von postkolonialen Themenkomplexen gesprochen werden, allerdings lässt sich durchaus eine sukzessive Erschließung des Themas Postkolonialismus in den hiesigen Lehrplänen und Fachanforderungen konstatieren.

14 Bodo von Borries veröffentlichte 1986 das Werk *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem*, in dem »kontroverse heutige Positionen und multiperspektivische Quellenaussagen« über die koloniale Zeit präsentiert werden. Siehe *Bodo von Borries*, *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492-1830*. Düsseldorf 1986, hier 1.

15 *Hinz/Meyer-Hamme*, *Geschichte lernen postkolonial* (wie Anm. 9), hier 138.

16 Ebd.

17 In Hessen soll im dritten Halbjahr der Qualifikationsphase das Thema ›Ost-West-Konflikt, postkoloniale Welt und Globalisierung‹ behandelt werden. Zwar bleibt das Kerncurriculum wage, wie das genau geschehen soll, allerdings sind Bemühungen, Postkolonialismus zu thematisieren, unbestreitbar, Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Geschichte*. Wiesbaden 2016, hier 37. In Sachsen wird im Wahlbereich 2 das Thema ›Entkolonialisierung und Folgekonflikte‹ angeführt, das explizit darauf verweist, auch »aktuelle Probleme und Konflikte« zu behandeln, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), *Lehrplan Gymnasium Geschichte*. Dresden 2019, hier 49.

Kompetenzförderung durch postkolonialen Geschichtsunterricht?

Unabhängig von den bisher zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, Postkolonialismus im Geschichtsunterricht zu behandeln, stellt sich aus geschichtsdidaktischer Perspektive die Frage, wie postkoloniale Themenkomplexe sinnvoll operationalisiert werden können, um der Zielvorstellung der aktuellen geschichtsdidaktischen Theorie zu entsprechen. Ohne den theoretischen Bogen über ›geschichtsdidaktische Zielvorstellungen‹ an dieser Stelle zu weit aufspannen zu wollen, spielen Überlegungen über Möglichkeiten der Förderung der historischen Kompetenzen von Schüler*innen im Geschichtsunterricht mittlerweile eine wichtige Rolle in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik. Unklar ist lediglich, um welche Kompetenzen es sich dabei genau handeln soll. Denn je nach angewandtem (oder zu Grunde gelegtem) Kompetenzmodell stehen unterschiedliche Kompetenzen im Fokus der jeweiligen Lehrkraft bzw. Schule.¹⁸ Zur Analyse der Eignung und des Potenzials der von Zehnle vorgeschlagenen Unterrichtsideen soll auf das Kompetenzmodell des Schweizer Historikers Peter Gautschi Bezug genommen werden, das unter anderem als theoretische Basis der Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holsteins fungiert.¹⁹ Im Zentrum von Gautschis Kompetenzmodell steht die Ausbildung der sogenannten ›narrativen Kompetenz‹, die mittels der Entwicklung der vier Teilkompetenzen ›Wahrnehmungskompetenz‹, ›Erschließungskompetenz‹, ›Interpretationskompetenz‹ und ›Orientierungskompetenz‹ erlangt werden soll.²⁰ Dementsprechend gilt es zu klären, inwiefern die Ideen Zehnles dabei helfen können, die vier beschriebenen Teilkompetenzbereiche zu fördern, um die Schüler*innen in der Entwicklung ihrer ›narrativen Kompetenz‹ zu unterstützen.

Dafür ist es notwendig, sich zunächst mit den Vorschlägen Zehnles und die ihnen inhärenten Verständnis von historischer Bildung auseinanderzusetzen. Die Afrikahistorikerin skizziert in ihren Ausführungen zunächst die Begriffsgeschichte zweier

18 Für eine Skizzierung der Kompetenzdebatte vgl. *Holger Thünemann*, Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte, in: Saskia Handra/Bernd Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin 2016, 37–51.

19 Prinzipiell hätte die Analyse der vorgeschlagenen Ideen von Zehnle auch mit Hilfe eines anderen – oder gleich mehreren – Kompetenzmodells erfolgen können. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieses Kommentars konnte jedoch nur ein Modell ausgewählt werden. Dass es sich dabei um das Modell von Gautschi handelt, ist in erster Linie ein Resultat der Relevanz des Modells für den Raum Schleswig-Holstein. Für einen Vergleich von verschiedenen Kompetenzmodelle im deutschsprachigen Raum vgl. *Werner Heil*, *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart 2012, hier 18–49.

20 Ein schematischer Überblick über die von Gautschi beschriebenen Kompetenzen und ihre Funktionsweise findet sich in *Peter Gautschi*, *Guter Geschichtsunterricht*. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts. 2009, hier 51.

afrikanischer Länder – Eswatini und Namibia – und eruiert im Anschluss Möglichkeiten, wie die terminologischen Entwicklungen der beiden Staaten dabei behilflich sein können, Schüler*innen historisches Wissen zu vermitteln. Auf didaktisch-methodischer Ebene schlägt die Autorin einerseits vor, mit den Schüler*innen zusammen Fallbeispiele auszuwählen, die den »spezifischen Interessen«²¹ der jeweiligen Lerngruppe entsprechen. Dass es prinzipiell genügend Auswahlmöglichkeiten für ein solches Vorgehen gibt, macht Zehnle vor allem daran fest, dass eine ganze Reihe von Ländern ihre Staatsnamen im Kontext der Dekolonisation diskutierten und änderten.²² Andererseits verweist Zehnle auf die Möglichkeiten, sich dem Thema Nationyme mittels »eigenständige[r] Recherche in gedruckten und digitalen [...] Nachschlagewerken, Enzyklopädien und Zeitungen« sowie der Beschäftigung mit »unterschiedlichen Karten« zu nähern.²³ Dadurch ließe sich die mangelhafte Literaturlage produktiv nutzen, um Schüler*innen zu einem proaktiven Umgang mit vorher unbekanntem historischen Inhalt zu animieren.²⁴ Bei den beiden anderen, eher inhaltlichen Vorschlägen der Autorin handelt es sich um mögliche Analysen von Konstruktionsprozessen, die im Rahmen der Historie von der Ländernamenvergabe eine Rolle spielen können. So schlägt Zehnle zum einen vor, anhand der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über Nationsnamen den Schüler*innen zu illustrieren, dass momentane Staatsbezeichnungen keinesfalls als Kontinuum verstanden werden sollten, sondern stets überprüft werden muss, »wer in welchem Kontext wen mit welchen Absichten mit einem bestimmten Nationym belegt.«²⁵ Zum anderen plädiert Zehnle dafür, sich zusammen mit Schüler*innen Gedanken über das »Zusammenwirken von Selbst- und Fremdbezeichnungen«²⁶ bei der Konstruktion von Staats- und Ländernamen zu machen. Lernenden würde somit die Möglichkeit gegeben werden, sich mit den Ursprüngen konnotierender Zuschreibungen zu beschäftigen und die Wirkmächtigkeit von Ethnonymen zu reflektieren. Sie resümiert, dass »Nationyme und Staatsnamen [...] deshalb einen Startpunkt für einen postkolonialen Geschichtsunterricht bilden [können], weil Allgemeinwissen dabei gleichzeitig erworben und historisch hinterfragt wird; weil Kolonisierte, ehemals Kolonisierte und Kolonisierende allesamt als Akteur*innen auftreten, die sich selbst und andere deuten; und weil zwischen historischen Akteur*innen und Staaten als Abstrakta immer wieder oszilliert werden kann.«²⁷

21 Siehe den Beitrag *Fremde Länder, fremde Namen?* von Stephanie Zehnle im vorliegenden Band: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p40>.

22 Ebd.

23 Ebd.

24 Ebd.

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Ebd.

Zehnles Aussage klingt plausibel, jedoch drängt sich die Frage auf, ob und inwieweit der Aufbau und das Hinterfragen von Allgemeinwissen sowie die Auseinandersetzung mit Staaten und Akteur*innen dazu geeignet ist, die verschiedenen Teilkompetenzen ›Wahrnehmung‹, ›Erschließung‹, ›Interpretation‹ und ›Orientierung‹ zu fördern.

›Wahrnehmungskompetenz‹ wird im Modell Gautschis als Fähigkeit verstanden, zeitliche Veränderungen zu erkennen, vor allem anhand von Quellenmaterial.²⁸ Eine Förderung jenes Kompetenzbereiches mittels der offerierten Unterrichtsideen ist also prinzipiell problemlos möglich, etwa durch die von Zehnle vorgeschlagene Annäherung an afrikanische Nationyme mittels des Vergleiches von historischen Karten aus unterschiedlichen Zeiträumen. So könnte das im Text erwähnte Beispiel Eswatini dazu genutzt werden, die Umbenennung des Landes durch den Vergleich zweier Karten, einerseits aus dem Jahr 2018 und andererseits aus dem Jahr 2022, zu untersuchen. Die Schüler*innen bekämen die Möglichkeit, anhand visueller Quellen historische Entwicklungsprozesse, wie sie sich hier im geänderten Staatsnamen niederschlagen, nachzuvollziehen. Auch die Förderung der ›Erschließungskompetenz‹ scheint durch die Beschäftigung mit den sich verändernden Staatsnamen ehemaliger Kolonien gewährleistet werden zu können: Da die ›Erschließungskompetenz‹ im Sinne Gautschis vorrangig darauf abzielt, Schüler*innen durch einen sicheren Umgang mit Quellen und Darstellungen zu dem Anfertigen eigenständiger Sachanalysen zu bewegen,²⁹ ließe sich eben jenes Ziel beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit den Namensänderungen in ausgewählten Ländern umsetzen. Zehnles Empfehlung, sich tiefergehend mit den Konstruktionsprozessen von Länder- und Staatsnamen zu beschäftigen, kann den Schüler*innen verdeutlichen, wie die unterschiedlichen Akteur*innen, ihre Motivationslagen und historische Umstände – das von der Autorin gewählte Beispiel Namibia veranschaulicht diesen Aspekt überzeugend – den Namensgebungsprozess einzelner Länder beeinflussten. Aus den bekannten Informationen über die Konstruktion eines Ländernamens eine Sachanalyse zu erarbeiten, die unterschiedliche Akteur*innen und Motivationen im Prozess der Namensgebung erkennt und benennt, ist geradezu ein Musterbeispiel für die beabsichtigte Förderung der ›Erschließungskompetenz‹. Anhand des Beispiels der Historisierung von Namensgebungsprozessen ehemaliger Kolonien lässt sich neben der ›Erschließungs‹- zudem auch die ›Interpretationskompetenz‹ der Lerngruppe fördern. Denn diese Kompetenz zielt darauf ab, die Schüler*innen in die Lage zu versetzen, sogenannte Sachurteile über historische Zusammenhänge zu fällen.³⁰ Zwar ist ein Sachurteil nicht immer trennscharf von einer

28 Michele Barricelli/Peter Gautschil/Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012, 207–235, hier 223.

29 Ebd.

30 Ebd.

Sachanalyse – oder einem Werturteil, dazu gleich mehr – zu unterscheiden,³¹ stellt im Allgemeinen jedoch den Versuch dar, auf Basis einer temporalen und kausalen Verbindung von Informationen historische Ereignisse möglichst sachlich zu beurteilen und zu erklären. Folglich würde sich zum Beispiel eine Untersuchung des sich über mehrere Jahrzehnte hinziehenden Namensgebungsprozesses von Namibia dazu anbieten, die ›Interpretationskompetenz‹ der Lernenden durch die Anfertigung eines Sachurteils, das versucht zu begründen, warum sich letztlich der Name ›Namibia‹ und nicht ›Südwestafrika‹ durchgesetzt hat, zu verbessern. Und auch zur Aus- und Weiterbildung der vierten von Gautschi formulierten Teilkompetenz, der ›Orientierungskompetenz‹, die Schüler*innen »zur eigenen Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis«³² befähigen soll, bieten die Ideen Zehnles sinnvolle Anknüpfungspunkte: Durch die Thematisierung von Fremd- und Selbstbezeichnung verschiedener Länder kann es den Schüler*innen problemlos ermöglicht werden, begründete Werturteile – sprich die Beurteilung historischer Ereignisse nach heutigen Wert- und Moralvorstellungen – zu formulieren, die die Angemessenheit von Länderbezeichnungen beurteilen.

Somit bleibt festzuhalten, dass die von Zehnle aufgeworfenen Ideen zur Implementierung von Postkolonialismus im deutschen Geschichtsunterricht durch die Thematisierung der Historie afrikanischer Staats- und Ländernamen durchaus dazu geeignet sind, eine umfassende Kompetenzförderung im Sinne Gautschis zu evozieren. Die vom Autor vorgenommene Einteilung der Ideen Zehnles in die jeweiligen Kompetenzbereiche sollte dabei keinesfalls als vollständig interpretiert, sondern lediglich als Argument dafür verstanden werden, dass eine Operationalisierung der vorgeschlagenen Unterrichtsideen für jede der vier Teilkompetenzen ›Wahrnehmung‹, ›Erschließung‹, ›Interpretation‹ und ›Orientierung‹ funktioniert. Wie effektiv die Vorschläge von Zehnle sind, hängt letztendlich auch damit zusammen, wie sie von Lehrkräften eingesetzt und von Schüler*innen angenommen werden. Dass die Ausarbeitung einer passenden Aufgabenstellung zur Kompetenzförderung im Kontext Postkolonialismus nicht immer einfach ist, zeigen die analysierten Beispiele des bereits zitierten Aufsatzes von Hinz und Hamme-Meyer, die neben der Analyse von Lehrplänen auch stichprobenartig postkoloniales Unterrichtsmaterial untersucht und hierbei festgestellt haben, dass die angebotenen Aufgabenstellung mitunter eine Kompetenzförderung der Schüler*innen erschwert bzw. nicht mitdenkt.³³

31 In Schleswig-Holstein war diese Unterscheidungsschwierigkeit für Schüler*innen beispielsweise ein Mitgrund dafür, dass die App LUIGI – Leichter Urteilen im Geschichtsunterricht entwickelt wurde, um zusammen mit Lernenden explizit die Urteilsbildung zu üben, Institut für Qualitätssicherung an Schulen Schleswig-Holstein (Hrsg.), LUIGI – Leichter Urteilen im Geschichtsunterricht. Handreichung mit Tipps und Hinweisen für Lehrkräfte zum Einsatz der App im Unterricht. Kiel 2021.

32 *Barricelli/Gautschi/Körper*, Historische Kompetenzen (Anm. 28), 223.

33 *Hinz/Meyer-Hamme*, Geschichte lernen postkolonial (wie Anm. 9), 139–146.

Abschließende Bemerkungen

Bei abschließender Betrachtung des vorliegenden Kommentars lassen sich zunächst einmal drei Dinge festhalten: Erstens bietet sich die Beschäftigung mit postkolonialer Geschichte aufgrund der Aktualität des Themas in medialen und gesellschaftlichen Diskussionen sowie der Möglichkeit, den oftmals nationalen Fokus im Geschichtsunterricht zu erweitern, durchaus dazu an, von Geschichtslehrkräften genutzt zu werden. Zweitens hat diese prinzipielle Eignung nicht dazu geführt, dass dem Themenkomplex in den landesweiten Lehrplänen eine große Bedeutung eingeräumt wurde; curriculare Verankerungen zur Thematisierung von postkolonialer Geschichte sind bisher Mangelware in Deutschland. Drittens hat die exemplarische Analyse der Unterrichtsideen von Stephanie Zehnle im Zusammenhang mit der historischen Aufarbeitung von afrikanischen Staatsnamen verdeutlicht, dass einer verstärkten Miteinbeziehung des Postkolonialismus in den Geschichtsunterricht aus geschichtsdidaktischer Perspektive nichts im Wege steht, zumindest, wenn man die Möglichkeit der kompetenzorientierten Operationalisierung postkolonialer Themenkomplexe als Gradmesser dafür nimmt.

Ob und inwieweit der Postkolonialismus in näherer Zukunft einen prominenteren Platz im Geschichtsunterricht einnehmen wird, ist schwer zu sagen und hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zum einen bleibt abzuwarten, inwiefern die festgestellten Anpassungen in den Lehrplänen Hessens und Sachsens als ein Trend interpretiert werden kann, der von schulpolitischen Akteur*innen gewollt ist und in den kommenden Jahren systematisch vorangetrieben wird. Die Aufnahme aktueller, gesellschaftlich relevanter Themen in die Lehrpläne und Fachanforderungen erfolgt mitunter langsam. Insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass das in aktuellen Curricula präsenteste Thema mit außereuropäischen Verbindungen – der Kalte Krieg – aufgrund des im Februar 2022 gestarteten Angriffskriegs Russlands in der Ukraine noch an Aktualität gewonnen hat, wird spannend zu sehen sein, ob die Autor*innen von Lehrplänen in Zukunft den einen Themenkomplex zu Ungunsten des anderen auswählen oder globalen Annäherungen an Geschichte generell mehr Platz einräumen. Zum anderen ist für eine verstärkte historische Betrachtung von Postkolonialismus auch der Wille von Lehrkräften, postkoloniale Inhalte überhaupt in den Unterricht miteinzubringen, konstitutiv. Denn selbst wenn Lehrpläne die nötigen Rahmenbedingungen setzen würden, um einen fundierten postkolonialen Geschichtsunterricht zu ermöglichen, obliegt es letztendlich den Geschichtslehrer*innen, bis dato kaum behandelte postkoloniale Themen zu unterrichten. Vor allem für Lehrkräfte, die wenig Berührungspunkte mit Postkolonialismus in ihrer eigenen Lebenswelt haben, könnte eine solche Umstellung eher abschreckend als motivierend wirken.

Summa summarum: Der Aufsatz von Stephanie Zehnle verdeutlicht, dass Postkolonialismus sinnvoll in den Geschichtsunterricht integriert werden kann. Schüler*innen

würde es sicherlich dabei helfen, die eingangs erwähnten Geschehnisse in Hannover – oder zukünftige mediale Diskussionen über den Postkolonialismus – besser kontextualisieren, analysieren und bewerten zu können.

Autor

Jan-Christian Wilkening

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

Nordeuropäische Geschichte im Schulunterricht für Schleswig-Holstein

Befund und Perspektiven

Nordeuropäische Geschichte heute

In geradezu unermesslicher Weite dehnt sich der dünn besiedelte nördliche Teil unseres Kontinents bis weit jenseits des Polarkreises aus. Die Region reicht je nach Definition und Betrachtungswinkel von der heutigen deutsch-dänischen Grenze oder gar von der Elbe bis an das Nordkap, umfasst im Osten das russisch-finnische Grenzgebiet in Karelien ebenso wie Grönland im Nordwesten. Zwischen 1460 und 1864 waren die Herzogtümer Schleswig und Holstein Teil der dänischen Monarchie und zählten in der landläufigen Wahrnehmung auch zum Norden. Als der dänische Schriftsteller Jens Baggesen 1789 zu einer Europareise aufbrach, endete jene Region für ihn erst bei Zollenspieker in der Nähe Hamburgs: »Ich ging zur Elbe hinunter und ließ die letzte Träne in sie rinnen. Welch eine Wehmut bemeisterte sich meines Herzens! Vielleicht betrete ich dich zum letzten Mal, nordische Erde – vielleicht sehe ich euch niemals wieder, verlassene Freunde in Dänemark und Holstein!«¹

Während für Baggesen ›Nordeuropa‹ emotionaler Bezugspunkt war, bedeutet es heute eher ein abstraktes Raumkonzept. Anders als beispielsweise ›Südostasien‹, das erst in der Zeit des Kalten Krieges als geographische Entität entwickelt wurde, ist der ›Norden‹ als Konstrukt aber eine bereits seit langem gebräuchliche Vorstellung und wurde schon im Zeitalter des Humanismus etwa vom schwedischen Gelehrten Olaus Magnus in seinen *Historien der Müttnachtigen Länder* oder durch den Hamburger Albert Kranz

1 Jens Baggesen, *Das Labyrinth oder Reise durch Deutschland in die Schweiz*. Leipzig/Weimar 1985, 110.

>> 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.

als Idee formuliert.² Dabei waren die Grenzen jenes Raumes lange Zeit fließend. Den bedeutendsten Unterschied der frühneuzeitlichen ›mitternächtigen Länder‹ zum heutigen ›Norden‹ stellt die Tatsache dar, dass anfangs auch das gegenwärtig gemeinhin dem Arbeitsfeld der Osteuropäischen Geschichte zugewiesene Baltikum als dessen Teil firmierte.³ Selbst in der Gegenwart wird die gängige Raumdefinition nicht immer konsequent gehandhabt. So stellt Finnland mit seiner der finno-ugrischen Sprachfamilie zugehörigen Mehrheitsprache zwar einen Teil Nordeuropas dar, gehört aber im kulturellen Sinne nicht zu Skandinavien, auch wenn das Land gelegentlich darunter subsumiert wird.⁴

Die Geschichte der Region ist vielfältig; spiegelt sie in vielerlei Weise die Entwicklungen Europas allgemein wider, brachte jene aber auch immer wieder eigenständige historische Phänomene und Tendenzen hervor. Lange Zeit machten die im Mittelalter entstandenen Monarchien Dänemark und Schweden einander den Rang als führende Mächte streitig. Waren beide Reiche zwischen 1397 und etwa 1520 in der Kalmarer Union vereint, bildete sich in der darauffolgenden Zeit ein staatlicher Dualismus heraus, der sich in einem jahrhundertelangen Wettbewerb um die Vorherrschaft im Ostseeraum (*Dominium Maris Baltici*) äußerte. So beherrschten die dänische und die schwedische Krone im Laufe der Zeit in wechselnden Konstellationen auch Teile des Baltikums, Norwegen, die Färöer, Island, Grönland, Finnland sowie Schleswig-Holstein und kleinere koloniale Gebiete in Übersee. Demgegenüber machte sich seit der Zeit Peters des Großen zunehmend auch russischer Einfluss in der Region bemerkbar. Im Laufe des 19. Jahrhunderts lösten sich die multinationalen Konglomeratstaaten allmählich auf und wurden durch Nationalstaaten ersetzt. Finnland erlangte unter russischer und Norwegen unter schwedischer Vorherrschaft infolge der Napoleonischen Kriege ein großes Maß an Autonomie und beide konnten auf diese Weise spezifische nationale Identitäten entwickeln. Schließlich gewannen Norwegen (1905), Finnland (1917) und Island (1944) ihre staatliche Unabhängigkeit, während Grönland nach wie vor als autonomes Gebiet zur dänischen Monarchie gehört.

Nationalstaatsbildung ging um 1900 mit der Herausbildung eines demokratischen Parlamentarismus einher. Früher als in Deutschland erhielten in den meisten nordischen Staaten auch Frauen das Wahlrecht. Lange Zeit außenpolitisch weitgehend neutral, geriet der Norden schließlich in den Strudel des Zweiten Weltkrieges, wobei allein Schweden nicht direkt in das Kampfgeschehen hineingezogen wurde. In der Nachkriegszeit erlebte die Region parallel zum Prozess der europäischen Einigung regiona-

2 *Olaus Magnus*, *Historia de Gentibus Septentrionalibus*. Antwerpen 1562, dt.: Basel 1567; *Albert Krantz*, *Chronica regnorum Aquilonarium Daniae, Sueciae et Norvagiae*. Straßburg 1547, dt.: Straßburg 1545.

3 Zum Raumkonzept ›Nordeuropa‹ und ›Ostsee‹ s. z.B. *Andrea Komlosy/Hans-Heinrich Nolte/Imbi Sooman*, *Ostsee 700-2000*. Einführung, in: dies. (Hrsg.), *Ostsee 700-2000*. Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur. Wien 2008, 7-20.

4 Vgl. hierzu *Harm G. Schröter*, *Geschichte Skandinaviens*. 2. Auflage. München 2015, 7.

le Integration, die sich insbesondere in Form des ›Nordischen Rates‹ äußerte. Schon längst haben dessen Mitgliedsstaaten weit über Europa hinaus eine Vorreiterrolle in Sachen Demokratisierung, Pressefreiheit, aber auch Digitalisierung eingenommen.

Nordeuropa stellt aber nicht allein einen historischen Raum, sondern in mindestens ebenso großem Maße Fokus internationaler methoden- und theoriebasierter historischer Forschung dar. Zwischen Nuuk, Reykjavik, Helsinki und Odense genießt die universitäre Geschichtswissenschaft einen hohen Rang. Schon früh begannen nord-europäische Historikerinnen und Historiker, sich beispielsweise reflektiert mit Fragen der Konstruktion nationaler Identität zu beschäftigen, was in den 1990er Jahren in der bis heute maßgeblichen ›Dansk Identitetshistorie‹, aber auch in Reflexionen zu deutsch-nordischen Kulturkontakten kulminierte.⁵ Ebenso von Relevanz sind Untersuchungen zur Umweltgeschichte oder zur mittelalterlichen und neuzeitlichen Staatlichkeit.⁶ Noch nicht abgeschlossen ist die Cambridge History of Scandinavia.⁷

Die institutionelle Lehre und Forschung zur Nordeuropäischen Geschichte ist an deutschen Universitäten demgegenüber von eher geringer Bedeutung und allein in Greifswald und Kiel bestehen spezifische Professuren. Zudem wird sie auch am Nord-europa-Institut der Berliner Humboldt-Universität sowie im Rahmen allgemeiner geschichtswissenschaftlicher Professuren vereinzelt an anderen Hochschulen vermittelt. An der Bibliothek der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel besteht seit langem ein Sammelschwerpunkt zu Skandinavien, der auch geschichtswissenschaftliche Literatur umfasst (Fachinformationsdienst Nordeuropa).

Der hiezulande im Vergleich mit Deutschland oder anderen europäischen Regionen eher nachrangigen historischen Nordeuropaforschung steht in Norddeutschland eine breite landeskundliche und reisepraktische Erfahrung vieler Erwachsener, Kinder und Jugendlicher gegenüber. So zählt die alljährliche Urlaubsreise in das dänische oder schwedische Ferienhaus in zahllosen Familien zum Repertoire der Feriengestaltung. Das, was die Jugendlichen dort in der Regel wahrnehmen, sind meist von Kindheit an vermittelte Klischees eines vermeintlichen ›Nordens‹, während historisches oder tieferes landeskundliches Wissen kaum eine Rolle spielt. So wird das landläufige Nordeuropa-Bild heute durch geschickt inszenierte Werbebotschaften von Möbelhäusern oder Reiseunternehmen ebenso wie durch eine geradezu unüberschaubare Fülle an Schweden- und Islandkrimis oder Fernsehserien wie die kanadisch-irische Produktion Vikings geprägt. Im Übrigen findet Urlaub wahrscheinlich eher im geschichtsfreien Raum statt.

5 Ole Feldbæk (Hrsg.), Dansk Identitetshistorie. 4 Bde. Kopenhagen 1991-1992; s.a. Steen Bo Frandsen, Dänemark. Der kleine Nachbar im Norden. Aspekte der deutsch-dänischen Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert. Darmstadt 1994.

6 Z.B. Sverre Bagge, From Viking Stronghold to Christian Kingdom. State Formation in Norway, c. 900-1350. Kopenhagen 2010.

7 Knut Helle (Hrsg.), The Cambridge History of Scandinavia. Bislang liegen Bd. 1 (2003) und Bd. 2 (2016) vor.

Nordeuropa im Schulbuch

Die große Vielfalt und Breite historischer Entwicklungen in Nordeuropa spiegelt sich so gut wie nicht in den deutschsprachigen Büchern für den Geschichtsunterricht wider, was auch für das direkt an Dänemark grenzende Bundesland Schleswig-Holstein gilt. Ein stichprobenartiger Blick in aktuelle, in Norddeutschland gängige Werke wie *Zeiten und Menschen* oder *Forum Geschichte* bestätigt diesen Eindruck.

So tritt der Norden unseres Kontinents beispielsweise für die Zeit zwischen dem 15. und dem 19. Jahrhundert in den Schulgeschichtsbüchern nur in äußerst geringem Umfang und dann in erster Linie als Appendix einer norddeutschen Regionalgeschichte auf. Dabei ergibt es sich aus der historischen Nähe, dass naturgemäß Dänemark stärker als die anderen nordischen Mächte in den Blick genommen wird. Band 2 von *Forum Geschichte (Von der Frühen Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg)* von 2011 widmet sich beispielsweise mehrfach der schleswig-holsteinischen Geschichte im dänisch-gesamtstaatlichen Kontext (Renaissance, Reformation, Absolutismus und Aufklärung, Industrialisierung und deutsch-dänischer Gegensatz), wobei der Stoff allerdings noch klarer und konziser hätte dargestellt werden können.⁸ Anstelle der in den übrigen Teilen des Werkes gelungenen und klar formulierten Überblickstexte finden sich hier in erster Linie längere Zitate aus einer teils älteren Sekundärliteratur. Dieser Befund erweckt den Eindruck, als hätten sich die Verfasserinnen und Verfasser nicht so recht an die komplexe schleswig-holsteinisch-dänische Geschichte herangetraut.⁹ Auch dass Dänemark in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Sachen Reformpolitik und Aufklärung (z.B. Einführung der Pressefreiheit und Abschaffung des Sklavenhandels) eine wichtige Vorreiterrolle einnahm, wird im einschlägigen Abschnitt ›Absolutismus und Aufklärung in Schleswig-Holstein‹ kaum herausgestellt. Die Tatsache, dass auch Norwegen mit seinen sehr engen Handels- und Kulturkontakten nach Norddeutschland zur dänischen Monarchie zählte, erfahren die Schülerinnen und Schüler mehr als knapp und versteckt lediglich in der Kurzbiographie des dänischen Außenministers Andreas Peter Bernstorff.¹⁰ Dass eine konzise und verständliche Darstellung des Themenfeldes durchaus möglich ist, zeigt wiederum der zweiseitige, gut formulierte Text zum deutsch-dänischen Gegensatz im 19. Jahrhundert ebenfalls im *Forum Geschichte*.¹¹

Deutlich knapper ist das Bild vom Norden in Band 3 von *Zeiten und Menschen* (2011), der sich den Dänen überhaupt erstmals mit einer etwas verzerrenden Frage nähert: »Kann man von Nationalismus sprechen, wenn ein Däne an jedem Wochenen-

8 Forum Geschichte - Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen, Bd. 2: Von der Frühen Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg. 1. Auflage. Berlin 2011, 18.

9 Ebd., 18, 60.

10 Ebd., 89.

11 Ebd., 198.

de die Landesfahne vor seinem Ferienhaus hisst?«¹² Der Deutsch-Dänische Krieg wird noch ganz im Geiste borussischer Historiographie des 19. Jahrhunderts als erster der »Einigungskriege« begriffen.¹³ Band 4 desselben Werkes reiht wiederum Dänemark und Norwegen aufzählungsartig in die Reihe der Opfer Hitlerscher »Blitzkriege« ein, während Winter- und Fortsetzungskrieg in Finnland gänzlich verschwiegen werden.¹⁴

Insgesamt lässt sich mithin feststellen, dass die Geschichte Dänemarks allenfalls Hilfestellung dabei leistet, die schleswig-holsteinische Geschichte einzuordnen, während die übrigen nordischen Länder keine Rolle spielen. Als eigenständiger Akteur taucht Nordeuropa nicht auf. So ist in den untersuchten Schulgeschichtsbüchern beispielsweise nichts über die Tatsache zu erfahren, dass Schweden mit dem Westfälischen Frieden Territorien in Norddeutschland erwarb und damit über anderthalb Jahrhunderte auch hierzulande zur wichtigen Macht wurde. Gleichsam im Nebensatz werden Dänemark und Norwegen im Zweiten Weltkrieg von Deutschland erobert, wobei über deren weiteres Schicksal nichts zu erfahren ist.¹⁵

Themen zur nordeuropäischen Geschichte: Vorschläge für den Schulunterricht

Da Geschichtsbücher nicht allein von Schülerinnen und Schülern gelesen werden, sondern in vielleicht noch größerem Maße der Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte dienen, entfaltet das hier beobachtete Defizit gleich in zweierlei Weise Wirkung: Nicht allein den Schülerinnen und Schülern, sondern auch den Lehrkräften wird das Bild einer eher geringen Bedeutung der Region vermittelt. Die Einbindung des Nordens in den Unterricht wird somit dem persönlichen Interesse, Wissen und Engagement der oder des Einzelnen anheimgestellt. Dabei verdient es gerade jene Region, viel stärker im Schulunterricht wahrgenommen und thematisiert zu werden. Neben die allgemein anzunehmende Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit unseren nördlichen Nachbarn tritt nämlich eine immense Vielfalt an relevanten wie auch interessanten Themen und Fragestellungen, die zur Abwechslung im Unterricht beitragen können und methodisch wie didaktisch einen echten Mehrwert bedeuten. Auch die geographische Nähe zu Norddeutschland und die den Deutschen zukommende historische

12 Zeiten und Menschen. Bd. 3, hg. v. Hans-Jürgen Lenzian. Paderborn 2009, 171.

13 Ebd., 211.

14 Zeiten und Menschen. Bd. 4, hg. v. Hans-Jürgen Lenzian und Wolfgang Mattes. 1. Auflage. Paderborn 2004, 137.

15 Ebd., 137.

Verantwortung legen es nahe, den Norden deutlich stärker in den Blick zu nehmen. Dabei bieten sich einerseits regionalspezifische Themen an, die sich anstelle des traditionellen Stoffkanons beispielhaft für Epochen und Phänomene der europäischen Geschichte betrachten lassen. Andererseits offerieren spezifische Nordeuropa-Themen mit Alleinstellungsmerkmal eine inhaltliche Erweiterung des Stoffes.

Die *Fachanforderungen Geschichte für Schleswig-Holstein für die Sekundarstufe I und II* stellen die Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt eines idealen Unterrichts.¹⁶ Betont wird seitens des Bildungsträgers die besondere Funktion des Geschichtsunterrichts für die Vermittlung gesellschaftlich relevanter Werte wie die »Grundwerte menschlichen Zusammenlebens«, die »Nachhaltigkeit der ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung«, die »Gleichstellung und Diversität« und die »Partizipation«.¹⁷ Maßgeblich für die Aufbereitung der Inhalte sollte neben anderen Gesichtspunkten die »Multiperspektivität« sein, die einen transnationalen Blickwinkel geradezu einfordert.¹⁸ Demgegenüber sind die Vorgaben für die im Unterricht konkret zu vermittelnden Inhalte weit gefasst und eröffnen der Lehrerin und dem Lehrer einen Gestaltungsspielraum, der kreativ und produktiv genutzt werden kann und in dessen Rahmen auch Nordeuropa stärker berücksichtigt werden sollte.¹⁹

Zu nahezu jedem der in den Fachanforderungen Geschichte für das Land Schleswig-Holstein definierten verbindlichen Themen kann ein Nordeuropa-Bezug hergestellt werden, gleich ob es sich um Vorgeschichte, Antike, Mittelalter, die Frühe Neuzeit, das 19. Jahrhundert, die Zeit des Ersten Weltkrieges, die Jahre zwischen 1918 und 1945 oder die Nachkriegszeit handelt. Dabei stellt die Entdeckung einer ganz neuen europäischen Region für den Geschichtsunterricht keineswegs Selbstzweck dar. Denn einige Themen erscheinen gerade im Norden gleichsam dichter und konzentrierte als im übrigen Europa und lohnen daher in besonderer Weise eine vertiefte Betrachtung. Deutsch- oder englischsprachige einführende Literatur zum betreffenden Thema findet sich allemal. Einige Beispiele mögen das illustrieren:

Den ersten Kontakt mit dem Fach Geschichte erleben die Schülerinnen und Schüler in aller Regel im fünften Jahrgang in Gestalt der Ur- und Frühgeschichte, die im weiteren Verlauf der schulischen Ausbildung dann aber so gut wie keine Rolle mehr spielt. Dabei liefert gerade die früheste Epoche der Entwicklung menschlicher Zivilisation in Hinblick auf die Aspekte des Zusammenlebens und der Nachhaltigkeit Erkenntnisse von bis heute großer Relevanz. Allein mit dem Wissen um die Neolithische Revolution und die Entwicklung der frühen Hochkulturen lassen sich gegenwärtige Prozesse der nachhaltigen

16 Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (Hg.), *Fachanforderungen Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II*. Kiel 2016.

17 Ebd., 9.

18 Ebd., 13.

19 Ebd., 20.

Nutzung, aber auch der Übernutzung von Umwelt erklärbar machen und deren Folgen aufzeigen. Das südliche Skandinavien stellt hier auf Grund seiner langen ur- und frühgeschichtlichen Forschung einen wichtigen Referenzraum dar. Darüber hinaus besitzt die Ur- und Frühgeschichtsforschung eine eigene Geschichte als Disziplin, die bemerkenswerterweise in Nordeuropa ihre Wurzeln hat. So sind die Anfänge der europäischen einschlägigen Forschung untrennbar mit der Herausbildung des Nationalstaates in Schweden, Dänemark und später auch in Norwegen verbunden. In welchem Zusammenhang entwickelte sich beispielsweise die Vorstellung, dass es eine Stein-, Bronze- und Eisenzeit gab und was hat das mit den Napoleonischen Kriegen im Norden zu tun?²⁰ Aus welchen Gründen eignete sich die nationalsozialistische Forschung und Pseudoforschung im Geist einer »nordischen« Ideologie später das Thema an? Die in Schleswig-Holstein und im südlichen Dänemark vorhandenen Fundstätten und Museen bieten für den forschungsorientierten Geschichtsunterricht ein geradezu unerschöpfliches Material.

Auch die Neuzeit hält ein breites Spektrum an Themen bereit: In kaum einem Land wurde die Reformation konsequenter umgesetzt als in Dänemark. König Christian III. war nicht nur ein hingebungsvoller Anhänger Luthers, sondern kannte diesen auch persönlich und korrespondierte mit ihm. Am Beispiel jenes Monarchen lässt sich gut die europäische Perspektive der Reformation beleuchten, die in den Geschichtsbüchern in aller Regel zu kurz kommt: Welche Personen und Medien spielten bei der Vermittlung reformatorischer Gedanken über Wittenberg und die Grenzen des Heiligen Römischen Reiches hinaus eine Rolle? Wieso studierten so viele Theologiestudenten aus dem Norden bis hinauf nach Finnland an der damals jungen und modernen Universität Wittenberg? Welche Rolle spielten Luther und sein Umfeld bei der Festigung von Landessprachen als Kultursprachen? Analoge Fragen lassen sich übrigens auch an das Thema Absolutismus und Merkantilismus richten.²¹ Anstelle des oft gebetsmühlenartig behandelten französischen Absolutismus unter Ludwig XIV. mit einem allbekannten Text- und Bildrepertoire böte sich ein Blick einmal mehr nach Dänemark an. Denn mit der sogenannten »Lex Regia« stellte die dänische Monarchie das einzige europäische Land dar, in dem jenes Staatsmodell per Gesetz eingeführt wurde und auf lange Sicht am nachhaltigsten die meisten Lebensbereiche der Menschen durchdrang.²²

Gleiches gilt auch für die Geschichte der Neuesten Zeit. Während in den Geschichtsbüchern Imperialismus und Nationalismus die dominanten Themen für das ausgehende 19. Jahrhundert darstellen, taucht die zeitgleiche Friedensbewegung kaum auf.

20 Hierzu im Überblick den Klassiker *Hans Jürgen Eggers*, Einführung in die Vorgeschichte. München 1959, Kapitel 1 und 2.

21 Im Überblick *Martin Schwarz Lausten*, Die Reformation in Dänemark. Gütersloh 2008; *ders.*, Die heilige Stadt Wittenberg. Die Beziehungen des dänischen Königshauses zu Wittenberg in der Reformationszeit. Leipzig 2010.

22 Allgemein *Heinz Duchhardt*, Altes Reich und europäische Staatenwelt 1648-1806. München 2010.

Lohnend als neu in den Geschichtsunterricht einzuführendes Thema im Spannungsfeld zwischen Imperialismus und Friedenspolitik wäre die Person Alfred Nobels. So stellte der schwedische Industrielle nicht nur einen der führenden Waffenfabrikanten und den Erfinder des Dynamits dar, sondern ist gleichzeitig auch Stifter der bis heute weltweit angesehenen Nobelpreise. Als Quelle für den Geschichtsunterricht bietet sich sein Testament an, denn mit ihm lassen sich Bezüge zur Gegenwart herstellen: Welche Rolle spielen die von Nobel selbst aufgestellten Kriterien heute bei der Preisvergabe? Wieso wird der Friedensnobelpreis in Oslo und nicht in Stockholm vergeben?²³

Das 20. Jahrhundert bietet eine nochmals breitere Fülle an Beispielen. Besonders bedeutsam erwies sich für Nordeuropa das in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelte System der kollektiven Sicherheit mit Friedenskonferenzen, Internationalem Gerichtshof und Völkerbund. Welch große Relevanz Wilsons 14 Punkte in der damaligen politischen Debatte besaßen, zeigt insbesondere der Norden, in dem in jener Zeit mehrere territoriale Zugehörigkeiten neu definiert wurden (Nordschleswig, Svalbard/Spitzbergen, die Aaland-Inseln und Grönland). An deren Beispiel lässt sich die konstruktive wie bis heute nachwirkende Rolle der Instrumente friedlicher Konfliktregelung und kollektiver Sicherheit darstellen. Auch die Frage nach modernen, parlamentarischen Verfassungen und insbesondere die Einführung des Frauenwahlrechts führt in den Norden. Weiterhin ließe sich im Unterricht die Frage diskutieren, wieso die jungen Demokratien in den nordischen Staaten auch über die 1930er Jahre hinaus funktionierten und aus welchen Gründen in Deutschland nicht. Weshalb blieben die nationalsozialistischen Parteien in Dänemark, Norwegen und Schweden Splittergruppierungen? Lässt sich aus den dabei gewonnenen Antworten ein aktueller Bezug ableiten? Schließlich bietet sich als Unterrichtsthema der Zweite Weltkrieg an. Während Dänemark und Norwegen vom nationalsozialistischen Deutschland besetzt wurden und Finnland im Krieg gegen die Sowjetunion stand, bewahrte Schweden durch enge wirtschaftliche Anlehnung an Deutschland eine prekäre staatliche Unabhängigkeit. Ebenso wie am Beispiel Polens und der Sowjetunion lassen sich auch anhand Nordeuropas die teils bis heute wirkenden Spätfolgen des deutschen Angriffskrieges untersuchen: Wie werden die Deutschen heute in Nordeuropa gesehen? Wie geht insbesondere Norwegen heute mit dem schwierigen Erbe der sogenannten ›Deutschen Kinder‹ um? Welche Rolle spielte die deutsche Minderheit in Dänemark in der Zeit der deutschen Besatzungsherrschaft?²⁴

Während sich einige hier beispielhaft aufgezeigte Aspekte gut als Ergänzung oder Substitut für die Behandlung allgemeiner Entwicklungen eignen, bieten andere, spezifisch nordeuropäische Entwicklungen Themen mit Alleinstellungsmerkmal. Das be-

23 *Kenne Fant*, Alfred Nobel. Idealist zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. Basel 1995.

24 Im Überblick *Schröter*, Geschichte Skandinaviens (wie Anm. 4), 66-90.

trifft für das Mittelalter die Wikinger, die einerseits als historisches Phänomen, andererseits als Epochenbegriff ebenso wie auch als Erinnerungsort betrachtet werden können. Während zu den Wikingern gemeinhin eine breite, populärwissenschaftliche Vorstellung existiert, die durch Filmserien, Computerspiele und andere Gegenwartsmedien genährt wird, bleibt das Wissen um das frühmittelalterliche Skandinavien sonst eher kursorisch. Hier lohnt sich eine vertiefende Beschäftigung im Unterricht allemal: Wer war Harald Blauzahn und was hat das Bluetooth unserer Zeit mit jenem zu tun? Wie legitimierte sich in seinem Land Herrschaft – in einer Zeit, als Staaten im modernen Sinne bei weitem noch nicht existierten? Was bedeutet es für den Umgang mit Quellen, sich mit einer Kultur zu beschäftigen, über die neben den Runensteinen so gut wie keine eigene schriftliche Überlieferung existiert? Auch in den einschlägigen Unterrichtseinheiten zum Rechtsextremismus könnte das umstrittene Erbe der Wikingerverzeit zwischen der Zeit des Nationalsozialismus (z.B. Wikingerver-Archäologie als Aufgabe des »SS-Ahnenerbe«) und dem Wikingervermythos heutiger rechtsradikalisierter Kreise gewinnbringend thematisiert werden.²⁵

Insgesamt erscheinen die deutsch-nordischen Kontakte seit dem Mittelalter gut in einem modernen Geschichtsunterricht einsetzbar, lassen sich hier doch immer wieder auch Parallelen zur Gegenwart ziehen. Ein besonderes Thema schleswig-holsteinisch-finnischer Beziehungen stellen die »Finnischen Jäger« dar – mehr als 1500 in der Zeit des Ersten Weltkrieges auf dem kaiserlichen Truppenübungsgelände Lockstedter Lager (heute Hohenlockstedt im Kreis Steinburg) ausgebildete finnische Unabhängigkeitskämpfer, die gegen die russische Herrschaft in Finnland kämpfen sollten. Welche Rolle besaßen die »Finnischen Jäger« bei der Erlangung der finnischen Unabhängigkeit 1917? Welche Bedeutung besitzen sie als historischer Erinnerungsort in Finnland immer noch? Wie sollte heute mit solch einem durchaus vielschichtigen und komplexen Erbe in Norddeutschland umgegangen werden?

Einen Raum, in dem sich nordeuropäische, allgemeuropäische und globale Diskursebenen überlagern, stellen Arktis und Antarktis dar. So sind die nordeuropäischen Staaten neben Russland, den Vereinigten Staaten und Kanada sehr unmittelbar in die historische und aktuelle politische Entwicklung jener Weltgegenden involviert. In Anbetracht der massiv gewachsenen wirtschaftlichen und politischen Bedeutung der Polarregionen sowie auch hinsichtlich des globalen Klimawandels lassen sich jene als Thema in mehrererlei Hinsicht sinnvoll in den Geschichtsunterricht einbringen.

So bleibt es in Zeiten des Klimawandels zu fordern, dass die Umweltgeschichte künftig eine deutlich stärkere Rolle im Geschichtsunterricht einnimmt als bisher. Die Schülerinnen und Schüler könnten auf diese Weise noch stärker für die Tatsache sensibilisiert werden, dass bereits geringste Temperaturschwankungen im langjährigen

25 Z.B. Zeiten und Menschen. Bd. 4, 158f.

Durchschnitt einschneidende Auswirkungen auf die Entwicklung der menschlichen Zivilisation haben. Das lässt sich besonders gut am Beispiel des Aussterbens der Wikingen in Grönland im Laufe des 15. Jahrhunderts klarmachen. Mit Hilfe archäologischer und naturwissenschaftlicher Studien wurde belegt, dass die skandinavische Kultur auf der fernen Insel in der Arktis einem globalen Temperaturrückgang zum Opfer fiel, der in der Geschichtswissenschaft gemeinhin als die ›kleine Eiszeit‹ firmiert.

Die Polarregionen stellen darüber hinaus aber auch historische Erinnerungsorte im Sinne Noras Konzept der ›lieux de mémoire‹ dar. Anders als ein herkömmlicher Blick auf die deutsche Geschichte suggeriert, erschöpfen sich Erinnerungsorte nämlich nicht allein in offensichtlich nationalen Identifikationssymbolen (zur deutschen Geschichte etwa Luther, Bismarck oder die sogenannten ›Einigungskriege‹). Denn solche fehlen den jungen, erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die Unabhängigkeit entlassenen Staaten Finnland und Norwegen. Die Funktion als nationaler Identifikationsrahmen, die in Finnland das Nationalepos des *Kalevala* einnahm, übte in Norwegen die Polarforschung aus. Als Roald Amundsen zur erstmaligen Durchquerung der Nordwestpassage aufbrach, war Norwegen noch Teil der schwedischen Monarchie. Als er 1906 zurückkehrte, war das Land unabhängig, und Amundsen stieg mit seinem Erfolg zum nationalen Helden auf.²⁶ Im Rahmen eines auf diese Weise konstruierten nationalen Erinnerungsortes ›Arktis‹ wurden aber nicht nur die damaligen Polarforscher heroisiert, sondern gleichzeitig fand auch eine Renaissance der Erinnerung an die wikingerzeitliche Landnahme des Nordwestens statt. Das belegt die besondere Bedeutung des Gemäldes *Leif Eriksson entdeckt Amerika* von Christian Krohg aus dem Jahr 1893 für die norwegische Identitätsbildung.

Daneben entwickelten sich die Polarregionen in derselben Zeit zum Objekt des europäischen Imperialismus. Dieser machte sich mithin nicht nur in Afrika und Asien sowie in Europa selbst bemerkbar, sondern auch in Arktis und Antarktis. So stellten die Forschungsreisen der Norweger und Schweden im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert nicht allein Instrumente einer erwähnten Identitätsfindung dar, sondern mit ihnen artikulierte sich auch ganz konkrete imperiale Interessen, die sich mit dem Begriff eines ›arktischen Imperialismus‹ festmachen lassen. So gerieten die nordatlantischen Inseln immer mehr in den Blick der imperial agierenden nordischen Staaten, aber auch Deutschlands, Großbritanniens, Russlands und der Vereinigten Staaten. Eine quellenbasierte Betrachtung einige dieser Fahrten, z.B. Nansens Durchquerung des grönländischen Inlandseises oder die ›Eroberung‹ des Südpols durch Roald Amundsen, bieten neben Spannung auch wichtige Erkenntnisse zum Agieren des imperialen Staates im Allgemeinen.

26 Tor Bomann-Larsen, Amundsen. Eine Biographie. Hamburg 2007.

Schlussbetrachtung

Die Liste relevanter Themen mit Nordeuropa-Bezug ließe sich fortsetzen. Viel entscheidender aber noch als eine größtmögliche Vielfalt ist die Tatsache, dass jene nicht nur inhaltliches, sondern auch großes didaktisches Potential aufweisen. Mit ihnen ließe sich der Geschichtsunterricht noch interessanter und abwechslungsreicher gestalten; denn nicht selten ist es das Ungewohnte oder Überraschende, das bei den Schülerinnen und Schülern Interesse weckt. Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers ist es hier, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Bezüge zu den in den Fachanforderungen Geschichte formulierten Kompetenzen und Themenfeldern herzustellen. Sowohl paradigmatisch für das gesamte Europa als auch in Form spezifisch nordischer Themen lässt sich der Unterricht auf diese Weise um wichtige Facetten einer großen Region erweitern, die den meisten Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise bekannt wie unbekannt ist. Der Geschichtsunterricht kann in diesem Sinne dazu beitragen, landläufige Klischees zu überwinden und eine wichtige, direkt an uns grenzende Teilregion Europas in ihrer ganzen historischen Tiefe erfahrbar zu machen. Forschungsorientierte Projekte und Exkursionen würden dabei Praxisbezug generieren. Allerdings sollte vermieden werden, den Geschichtsunterricht durch die Vermittlung weiterer, zusätzlicher Inhalte gleichsam aufzublähen, sondern es gilt zu bedenken, an welcher Stelle vergleichsweise traditionelle, herkömmliche Inhalte durch neue, attraktive Beispiele ersetzt und in welcher Weise zusätzlich eigenständige Nordeuropa-Themen behutsam in den Unterricht eingefügt werden können.

Autor

Martin Krieger

Direktor der Professur für die Geschichte Nordeuropas an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen die Geschichte der dänischen Monarchie in der Frühen Neuzeit, Wissensgeschichte und die skandinavische koloniale Expansion.

krieger@email.uni-kiel.de

Nordeuropa im Geschichtsunterricht?

Ein Kommentar¹

Geschichtsunterricht muss allein aus pragmatischen Gründen eklektizistisch sein. Es müssen historische Inhalte aus der Vielzahl vergangener Ereignisse ausgewählt und in historische, problemorientierte Fragestellungen umgewandelt werden, die einen Bezug zum gegenwärtigen oder zukünftigen Leben der Schüler*innen haben und an denen die domänenspezifischen Kompetenzen eingeübt werden sollen. Prinzipien des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens könnten an beliebigen Inhalten erlernt werden, aber man greift in den Lehrplänen von fast allen Bundesländern auf sog. Basisnarrative zurück, die im kollektiven Gedächtnis verankert sind und auf jeden Fall gelehrt werden sollen. Welches sind aber nach Meinung der Lehrplankommissionen die Inhalte, die ein/e Lernende/r in Deutschland kennen sollte? Als solche gelten z.B. für das 20. Jahrhundert nach einer aktuellen Untersuchung der Lehrpläne aller Bundesländer: die Weimarer Republik, der Nationalsozialismus, daneben wird auch die Zeit des Kalten Krieges in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgeführt.² Über den Einbezug anderer Inhalte in den Geschichtsunterricht wird trefflich gestritten.³ Vorherrschend in den deutschen Geschichtsbüchern ist eine süd-westeuropäische Ausrichtung. Pandel spricht sich beispielsweise dafür aus, die Inhalte auszuwählen, die sich im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs befinden.⁴ Allgemein kann man feststellen, dass die ausgewählten Narrative auf eine Nation ausgerichtet sein, eine bestimmte Klasse, ein Geschlecht oder ein Milieu in den Mittelpunkt

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p42>.

2 *Markus Drüding*, Auf den Spuren eines Kanons für das Fach Geschichte. Erkundungen zur Inhaltsauswahl in aktuellen Richtlinien und Lehrplänen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20, 2021, 50-68, hier 62.

3 *Bettina Alavi/Sebastian Barsch*, Vielfalt vs. Elite? Geschichtsunterricht zwischen Subjektorientierung und Standardisierung, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hrsg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018, 189-207.

4 Vgl. dazu *Hans-Jürgen Pandel*, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach 2017, 187.

>> 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.

stellen können, sie können überzeugend oder gescheitert sein, müssen aber triftig und funktional und sollten »niemals allgemeinverbindlich oder endgültig«⁵ sein.

Es ist jedoch weiterhin in der Geschichtsdidaktik umstritten, ob die Lerninhalte nach räumlicher bzw. zeitlicher Tiefe oder nach den geschichtswissenschaftlichen Teildisziplinen ausgesucht werden sollten.⁶

Krieger plädiert für ein raumgebundenes Curriculum, da es letzten Endes identitätsstiftend sei.⁷ Er regt nun an, bisher weitgehend in Schulbüchern verbreitete Inhalte (z.B. den französischen Absolutismus) auszutauschen und sie zumindest in norddeutschen Schulen durch Beispiele aus Nordeuropa (z.B. den Absolutismus dänischer Prägung mithilfe der ›*lex regia*‹) zu ersetzen. In der gegenwärtigen Lebenswelt der Kinder aus Norddeutschland sei, so argumentiert der Autor, diese Region durch Urlaube, Einkaufsmöglichkeiten und auch Fernsehserien fest verankert. Die Geschichte Nordeuropas hingegen sei den Schüler*innen jedoch weitgehend unbekannt. Sowohl in der schleswig-holsteinischen Landesgeschichte spielt z.B. Dänemark über Jahrhunderte eine entscheidende Rolle als auch in der nationalen Geschichte sei Nordeuropa prägend gewesen. Dass ein solcher Lebensweltbezug zumindest für Schleswig-Holstein gegeben ist, wo man auch außerhalb Flensburgs vielerorts auf dänische Straßennamen, Denkmäler oder auch Inschriften stößt, die die jahrhundertlange enge Verbindung der Herzogtümer mit dem dänischen Reich zeigen, steht außer Frage. Krieger ist auch nicht der erste mit dieser Einschätzung und Forderung. Schon 1982 fand auf Veranlassung dänischer Historiker in Sankelmark eine Konferenz deutscher und dänischer Geschichtslehrkräfte, Didaktiker*innen und Hochschuldozent*innen statt, bei der u.a. auch die gegenseitige Darstellung in den Geschichtsschulbüchern diskutiert wurde. Damals beklagte man bereits, inhaltliche Leerstellen und eine südeuropäische Schwerpunktsetzung.⁸

Da Schulpolitik Ländersache ist, sind verstärkt Grenzregionen daran interessiert, die Nachbarn besser kennenzulernen oder zumindest deren Einfluss auf die eigene Region verständlich zu machen. Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung hat eine Vielzahl von grenzüberschreitenden Inhalten in den letzten Jahrzehnten aufgeführt. Aktuell wird das u.a. in dem saarländischen Lehrplan für Geschichte deutlich, in dem ein Schwerpunkt auf Frankreich gelegt wird. Das Abibac als besonderer Abschluss überprüft im Fach Geschichte die sog. Interkulturelle

5 *Peter Gautschi/Markus Bernhardt/Ulrich Meyer*, Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien, in: Michele Barri-cellini/Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht*. Schwalbach 2012, 326–348, hier 334.

6 Vgl. dazu *Drüding*, Auf den Spuren eines Kanons (wie Anm. 2), 64.

7 Vgl. dazu *Vadim Oswald*, Raum, in: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, 163f.

8 *Rainer Riemenschneider/Sven Sødring Jensen/Karl-Ernst Jeismann*, Deutsch-dänische Historikertagung zum Thema: Dänische und deutsche Geschichte in den Unterrichtsmaterialien und die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in Dänemark und in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Internationale Schulbuchforschung* 4, 1982, 328–332, hier 328.

Kompetenz, in der u.a. eine »vertiefte Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen als auch mit der französischen Geschichte« gefördert werden soll; die »Fähigkeit zur kontrastiven und kritischen Analyse deutscher und französischer Darstellungen zu geschichtlichen Phänomenen und Fragestellungen«, aber auch eine »Identifizierung der mit bestimmten, oft nicht zu übersetzenden Begriffen verbundenen kulturspezifischen Konnotationen« sollen unter Beweis gestellt werden.⁹ Ebenfalls in dem Lehrplan für die Schüler*innen, die rein auf Deutsch im Saarland das Abitur ablegen, wird beim verbindlichen Inhalt ›Aspekte nationaler und regionaler Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert‹ empfohlen, die ›Saarregion – Sonderwege seit 1798‹ zu behandeln, bei denen Frankreich immer wieder eine prägende Rolle spielte.¹⁰

Da Krieger das Schulbuch, wie Gautschi et al. es einst ausdrückten, als Leitmedium des Unterrichts¹¹ sieht, bedauert er, dass in ihm Nordeuropa fälschlicherweise als eine Region von »eher geringeren Bedeutung« dargestellt werde. Der Autor bemängelt darüber hinaus den zum Teil veralteten Forschungsstand in denen für den Befund herangezogenen Schulbüchern. Gerade die vielfach beschworene Wissenschaftsorientierung verlangt jedoch auch ein Widerspiegeln neuerer Forschungsergebnisse, wenn auch notgedrungen zeitversetzt, in den Schulen. Gerade jene dienen, wie Pandel es ausdrückt, als notwendiges »Regulativ« für den Geschichtsunterricht.¹² Die in diesem Zusammenhang geforderte Hinführung zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten, für das Quellenorientierung und Multiperspektivität Grundlagen darstellen, wird erschwert durch die mangelnde Fremdsprachenkenntnis deutscher Schüler*innen im Bereich nordischer Sprachen. Im Gegensatz zum Saarland existiert in Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern oder Hamburg kein auf die nördliche Grenzregion ausgerichteter Fremdsprachenunterricht. Selbst im Dänemark benachbarten Schleswig-Holstein sind es nach Zahlen aus dem Jahre 2019 nur etwa 5000 Schüler*innen, die sich in irgendeiner Form mit Dänisch beschäftigen.¹³ Schwedisch und Norwegisch werden in Schulen sogar nur in freiwilligen Arbeitsgruppen angeboten. Die für das

9 Siehe dazu Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (Hrsg.), Lehrplan Geschichte. Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, Fassung bilingualer Zug deutsch-französisch, Abibac, Erprobungsphase, 2020, https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Geschichte/LP_Ge_Abibac_EP_2020.pdf (letzter Zugriff: 5.8.2022).

10 Siehe dazu Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (Hrsg.), Lehrplan Geschichte. Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, 2016, https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Geschichte/LP_Ge_EP_GOS_2016.pdf (letzter Zugriff: 5.8.2022).

11 Peter Gautschi/Daniel V. Moser/Kurt Reusser/Pit Wiher, Geschichtsunterricht heute – Einleitung und Überblick über die Hauptergebnisse der Studie, in: dies. (Hrsg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern 2007, 9–20, hier 17.

12 Pandel, Geschichtsdidaktik (wie Anm. 4), 344.

13 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein (Hrsg.), Schule Aktuell 1, 2019: Demokratiebildung 19, https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulverwaltung/Downloads/schule_aktuell/jahrgang2019.pdf (letzter Zugriff: 5.8.2022).

Saarland aufgeführte fremdsprachliche Kompetenz, kulturell geprägte, quasi unübersetzbare Begriffe zu verstehen, kann hier folglich nicht gefordert werden.

In einem deutsch-französischen Geschichtsbuch¹⁴ wie im Saarland kommen beide Seiten zu Wort. Sprachkenntnisse würden allgemein sicherlich ein tieferes gegenseitiges Verstehen erleichtern, da jede Übersetzung bekanntlich eine Interpretation darstellt. Das gilt aber natürlich für alle anderen Kulturen zu allen Zeiten.

Identitätsbewusstsein, Raumbewusstsein, Wandelbewusstsein als Kennzeichen eines Geschichtsbewusstseins in Anlehnung an das schon ältere Modell von Pandel¹⁵ können durch regionale Beispiele geschärft werden. Darüber hinaus sollten aber auch ein moralisches Bewusstsein, ein Geschlechtsbewusstsein etc. im Blick bleiben. Hierzu müssten weitere regionale Beispiele gefunden werden, die man in thematische Längsschnitte und nicht in einen chronologisch-genetischen Geschichtsunterricht einbauen müsste. Da die historischen Inhalte austauschbar sind, müsste Krieger dazu noch sicherstellen, dass eine Anschlussfähigkeit zu den Basisnarrativen gewährleistet ist, dann wäre eine Weitung der Perspektive gen Norden sicherlich eine Bereicherung für die Schule, die durch die Fachwissenschaft aber nachhaltig unterstützt werden müsste.

Autor

Volker Gaul

Abgeordnete Lehrkraft für Fachdidaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Begabtenförderung im Fach Geschichte.
vgaul@histosem.uni-kiel.de

14 z.B. *Histoire - Geschichte* aus dem Klett-Verlag (3 Bde., 2006–2011).

15 Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in *Geschichtsdidaktik* 12/2, 1987, 130–142.

Osteuropäische Geschichte im Schulunterricht

Verpasste Chancen?

Der Wunsch nach einem vielfältigen, multiperspektivisch angelegten und diversitätsorientierten Geschichtsunterricht ist eng verknüpft mit der Frage nach den zu behandelnden Ländern bzw. historischen Regionen. Eine aus deutscher Perspektive klassische Geschichtsregion ist dabei der – im Detail dann deutlich schwerer zu definierende – östliche Teil Europas, oft bezeichnet als Osteuropa, Ostmittel- und Südosteuropa. Anders als andere Weltregionen, die in Geschichtsbüchern für die Schule kaum bis gar nicht behandelt werden oder nur als Objekte westlicher kolonialer Ambitionen, Expeditionen oder Gewaltausübung erscheinen, wird zumindest Teilen des osteuropäischen Raumes eine eigene ›Geschichtlichkeit‹ durchaus zugestanden. Häufig steht hier Russland sehr eindeutig im Zentrum. Gerade vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Jahr 2022 erhält diese Beobachtung besondere Bedeutung, müssen doch viele westliche Reaktionen auf die russische Aggression gegen die Ukraine als Resultat einer stark russlandzentrierten Perspektive gesehen werden. Apologetische und relativierende Standpunkte gegenüber der Annexion der Krim 2014 und dem Angriff im Februar 2022 gehen häufig darauf zurück, dass es schlicht an Wissen und möglicherweise auch Interesse an der Ukraine, dem Baltikum und anderen ost- und ostmitteleuropäischen Regionen mangelt. Hinter den sehr zurückhaltenden Reaktionen auf die russische Politik in der Ostukraine und auf der Krim zwischen 2014 und 2022 standen nicht selten Zweifel daran, ob die Ukraine ›überhaupt eine Nation‹ sei, oft verbunden mit etwas nebelhaften Vorstellungen von einer vermeintlich unauflöslchen historischen und kulturellen Verbindung mit Russland. In der Geschichtswissenschaft selbst ist ebenfalls eine große Dominanz der Russlandforschung zu erkennen, die angesichts des Krieges gegen die Ukraine gegenwärtig intensiv diskutiert wird. Die Forderung nach einer Dezentralisierung der Osteuropäischen Geschichte wird zurecht immer lauter.¹

1 Z.B. Robert Kindler, Tobias Ruprecht, Sören Urbansky, Die Verdammten der russischen Erde, in: FAZ, 8.8.2022, <https://www.faz.net/-gsf-auoz2>.

➤ 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.

Für die breite Wahrnehmung ist allerdings besonders wichtig, dass Schriften zu Russland es relativ leicht haben, die Schwelle vom akademischen zum öffentlichen Interesse zu überwinden, während die Relevanz von Wissen über die Ukraine, Rumänien, die Slowakei und andere Bereiche der als ›Osteuropa‹ deklarierten Region deutlich schwerer zu vermitteln ist.

Wissenstraditionen

Wenn nun auch die Hoffnung besteht, dass diese Unwucht in näherer Zukunft aufgelöst wird, konzentriert dieser Beitrag sich auf den gegenwärtigen Stand der Osteuropadarstellung in Schulbüchern und blickt damit gezwungenermaßen vor allem auf Russland. Dieser gegenwärtige Stand blickt auf lange Traditionen zurück: Osteuropa im Allgemeinen und Russland im Besonderen gehören traditionell in den Kanon der deutschen Geschichtswissenschaft ebenso wie der Geschichtskultur; Kenntnisse über Personen – Peter I., Katharina II., Lenin – und Ereignisse – allen voran die Revolutionen von 1917 – sind Teil eines allgemein anerkannten Wissenskanons. Als geografische wie kulturelle Peripherie verstanden, besetzt die Region auch im Wissenschaftsbetrieb eine gewissermaßen periphere, aber dennoch im Kern kaum hinterfragte Position. Lehrstühle für Osteuropäische Geschichte gibt es an fast allen deutschen und deutschsprachigen Universitäten; der Rückblick auf die Tradition der in großen Teilen völkisch und rassistisch geprägten ›Ostforschung‹ ist so unrühmlich wie wichtig.² Die Geschichte des Interesses an ›Osteuropa‹ reicht jedoch weiter zurück und ist durchaus transnational zu sehen, und so gehörte zur Selbstreflektion des Faches in den letzten Jahrzehnten auch ein gründlicher Blick auf die Klischees und Vorurteile, die sich bereits seit der Frühen Neuzeit, insbesondere aber seit dem 19. Jahrhundert im ›Westen‹ halten, wenn dieser auf ›den Osten‹ blickt.³ Allein die vereinheitlichende Definition einer so großen und diversen Region mit ausgesprochen unscharfen Rändern als ›Osteuropa‹ ist rational kaum zu erklären; die mit dieser Essenzialisierung einhergehenden Zuordnungen reichen aus, um ein ganzes Forschungsfeld zu unterhalten.⁴

2 Michael Burleigh, *Germany Turns Eastwards. A Study of ›Ostforschung‹ in the Third Reich*. London 2002; Jan M. Piskorski/Jörg Hackmann/Rudolf Jaworski (Hrsg.), *Deutsche Ostforschung und polnische Westforschung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Disziplinen im Vergleich*. Osnabrück 2003; Ingo Haar/Michael Fahlbusch (Hrsg.), *German Scholars and Ethnic Cleansing, 1920–1945*. New York/Oxford 2004.

3 Hans Lemberg, *Zur Entstehung des Osteuropabegriffes im 19. Jahrhundert: Vom »Norden« zum »Osten« Europas*, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 33/1, 1985, 48–91.

4 Larry Wolff, *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization on The Mind of The Enlightenment*. Stanford 1996; Marshall Poe, ›A People Born to Slavery‹: *Russia in Early Modern European Ethnography, 1476–1748*. Ithaca 2000; Marija Nikolaeva Todorova, *Imagining the Balkans*. New York 2009.

Neben der eine gewisse Selbstverständlichkeit mit sich bringenden Tradition des Faches spielen auch aktuelle politische Entwicklungen immer wieder eine Rolle: Osteuropa war zentral für das Weltverständnis im Kalten Krieg (»know your enemy«⁵) und konstituierendes Element im Lernfeld ›Systemvergleich‹ und spielt nach wie vor für die Wissensvermittlung zur Wende von 1989/1991 und den Transformationsjahren eine entscheidende Rolle. Kürzungsversuchen auf akademischer Ebene, im Kulturbereich und der schulischen Curricula begegnen die entscheidenden Akteur*innen mit Verweisen auf die Notwendigkeit historischen Wissens zu einer Region, die nicht nur in unmittelbarer Nachbarschaft zu Deutschland liegt, sondern auch in regelmäßigen Abständen mit größeren oder kleineren Krisen und Konflikten in die Schlagzeilen gerät. Dieses Argument wird zusätzlich gestärkt durch die Tatsache, dass nicht wenige dieser Krisen und Konflikte selbst eine unmittelbar historische Dimension haben: Das Verhältnis Deutschlands zum polnischen und tschechischen Nachbarn, aber auch zu südosteuropäischen Staaten und eben zu Russland wird immer wieder von geschichtskulturellen und –politischen Konjunkturen und Strategien beeinflusst.⁶

Auf diese Weise bleibt Osteuropa ein fester, wenn auch potenziell kontroverser Bestandteil der Lehrpläne an Universitäten und – in geringerem Maße – an Schulen sowie des politischen und historischen Bewusstseins. Diese Erfahrung macht eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob und vor allem wie Osteuropa künftig im schulischen Geschichtsunterricht berücksichtigt werden sollte, jedoch keineswegs überflüssig. Vielmehr ist es gerade die Selbstverständlichkeit, mit der osteuropäische Themen häufig in Schulbüchern behandelt werden, die eine gründliche Reflexion notwendig erscheinen lässt.

Warum überhaupt Osteuropa?

Eine solche Reflexion ist in den Schulbüchern selbst eher selten zu finden und soll deshalb hier nur entsprechend kurz diskutiert werden. Zu den Beispielen für die Begründung einer Beschäftigung mit bestimmten Themen zählt die Konzeptionierung

5 David C. Engerman, *Know Your Enemy: The Rise and Fall of America's Soviet Experts*. Oxford 2009.

6 *Alexandr Osipian*, *Historical Myths, Enemy Images and Regional Identity in the Donbass Insurgency*, in: *Journal of Soviet and Post-Soviet Politics and Society* 1/1, 2015, 109–140; *Grzegorz Rossoliński-Liebe*, *Politische Eingriffe in die Holocaustforschung in Polen. Der Fall Engelking/Grabowski*, in: *Zeitgeschichte-online*, 30.3.2021, <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/politische-eingriffe-die-holocaustforschung-polen> (letzter Zugriff: 5.8.2022); *Martin Schulze Wessel*, *Putins bedrohliche alternative Geschichtsschreibung*, in: *Zentrum Liberale Moderne* 21.7.2021, <https://libmod.de/putins-bedrohliche-alternative-geschichtsschreibung-schulze-wessel/> (letzter Zugriff: 5.8.2022); *Magdalena Marsovszky*, ›Die Märtyrer sind die Magyaren‹. Der Holocaust aus der Sicht des Hauses des Terrors in Budapest und die Ethnisierung der Erinnerung in Ungarn, in: *Claudia Globisch* (Hrsg.), *Die Dynamik der europäischen Rechten. Geschichte, Kontinuität und Wandel*. Wiesbaden 2011, 55–67.

der sowjetischen Geschichte (seltener der Geschichte anderer sozialistischer Gesellschaften) als Hintergrundwissen für die Wende von 1989 und die Deutsche Einheit. Auf diese Weise wird die sowjetische Geschichte – die im Übrigen meist selbstverständlich als ›russische‹ Geschichte gedacht wird – an die Schwerpunkte der im Unterricht behandelten deutschen Geschichte gebunden und ermöglicht die geforderte Erkenntnis der historischen Bedingtheit von Gegenwart. Zugleich allerdings erscheint die Geschichte der Sowjetunion als eine Art Vorgeschichte und bloßes Erklärungsmodell für deutsche Ereignisse; hinzu kommt eine tendenziell stark teleologische Perspektive: 1989/1991 als Fluchtpunkt der Geschichte, auf den alles – gegebenenfalls sogar die komplette Nachkriegsgeschichte – in unausweichlicher und absehbarer Weise zielte.⁷ Eine solche Perspektive erscheint nicht nur unhistorisch und didaktisch problematisch; sie widerspricht auch auf empirischer Ebene der neueren Forschung.⁸

Eine aus fachwissenschaftlicher wie didaktischer Perspektive deutlich bessere Begründung für die Relevanz eines osteuropäischen Themas ergibt sich aus dem Begriff ›Epochenjahr‹ für 1917 und der in diesem Zusammenhang angeregten Schüler*innen-diskussion. Hier werden die russischen Ereignisse des Jahres 1917 als eine die Jahrhunderte trennende Zäsur definiert und zudem globalhistorisch eingeordnet.⁹

Während Aspekte der sowjetischen Geschichte aufgrund ihrer augenscheinlichen Verknüpfungen mit der deutschen Geschichte leichter als Teil des Lehrprogramms zu legitimieren sind, verhält es sich mit dem zweiten ›großen‹ Element der russischen Geschichte – der Herrschaft Peters des Großen – schwieriger. Der Bezug zur Gegenwart der Schüler*innen ist hier weniger offensichtlich. Die Darstellung zielt auf eine umfassende Darstellung des europäischen Absolutismus, zieht sich bezüglich Russlands jedoch gern auf ein allgemeines Postulat der Relevanz oder des Interesses zurück; präsentiert wird dieses historische Kapitel typischerweise als ›Europäisierung Russlands‹ mit sehr bild- und klischeehaften Beschreibungen des kalten russischen Winters und der armen Bäuer*innen.¹⁰

7 Hans-W. Ballhausen, *Geschichte und Geschehen – Oberstufe [Sekundarstufe II; Geschichte für Gymnasien]*. Leipzig/Stuttgart 2009 (Oberstufe, [Schülerbd.], Bd. 2, Ausgabe A/B/), 232–236. Rolf Brütting, *Geschichte und Geschehen: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe II*. Leipzig 2006, 78–82. Ein anderer Band setzt den ›Anfang‹ des Wandels explizit erst mit der Schlussakte von Helsinki: Ulrich Bongertmann/Dieter Brückner/Harald Focke (Hrsg.), *Das waren Zeiten 3: Deutschland, Europa und die Welt von 1871 bis zur Gegenwart*. Bamberg 2011, 316.

8 Zentral hier: Alexei Yurchak, *Everything Was Forever, Until It Was No More: The Last Soviet Generation*. Princeton 2006.

9 Vgl. Bongertmann/Brückner/Focke (Hrsg.), *Das waren Zeiten* (wie Anm. 7), 80.

10 Bernhard Focke (Hrsg.), *Anno 2: Vom Mittelalter bis zum Ende des Absolutismus*. Braunschweig 2008, 246–249.

›Rückständigkeit‹ als Problem

Ein Element, das in fast allen Darstellungen Osteuropas und insbesondere Russlands eine zentrale, wenn auch mehr oder weniger explizit formulierte Rolle spielt, ist zugleich entscheidend für Überlegungen zu einem multiperspektivischen Geschichtsunterricht und zum berühmten ›Blick über den Tellerrand‹: die ›Rückständigkeit‹. Dieses Konzept und seine Bedeutung für die Interpretation der osteuropäischen, insbesondere russischen Geschichte, wird in der Wissenschaft seit längerem kontrovers diskutiert.¹¹ Mit der zunehmenden Dominanz kulturgeschichtlicher Ansätze ist die Problematik eines solchen Interpretationsrahmens, der ein lineares Entwicklungskonzept voraussetzt und damit auch deutlich normativ bestimmt ist, nachdrücklich kritisiert worden. Unmittelbar mit dem Konzept der Rückständigkeit (und des Gegenbegriffs ›Fortschritt‹) verbunden sind Erklärungs- und Erzählmodelle wie ›Europäisierung‹ und ›Modernisierung‹. Dieses Problembewusstsein muss und kann auch in den Schulunterricht übernommen werden. In vielen vorliegenden Schulbüchern allerdings erscheint Rückständigkeit ›gesetzt‹; als nicht zu hinterfragende Erklärung für historische Entwicklungen unterschiedlichster Art, seien es Krisen, Aufstände oder Revolutionen.¹² Erzählt wird zudem häufig eine Mangelgeschichte, die auch in der kaum reflektierten, sehr normativ geprägten Sprache deutlich wird: Russland ist »noch« ein Agrarland, das System ist »starr«, bestimmte Entwicklungen werden »verhindert«, »scheitern«, »bleiben im Ansatz stecken«, zuweilen aber »gelingen« sie auch.¹³ Ein weiterer Aspekt, der weitgehend ausgeblendet wird, ist der imperiale Charakter Russlands. Zwar wird zuweilen auf imperiale Expansionsprozesse und deren machtpolitische Bedeutung hingewiesen, aber die nationale und kulturelle Vielfalt innerhalb des Imperiums spielt eine geringere Rolle. Vor allem wird nicht der notwendige Schluss gezogen, dass sowjetische Geschichte eben nicht mit »russischer« Geschichte kongruent ist und dass auch das Reich vor 1917 keineswegs als einheitlich betrachtet werden kann. In der Forschung hat sich die sehr nützliche Unterscheidung von ›russisch‹ (mit Bezug auf nationale, kulturelle Elemente) einerseits und ›rusländisch‹ andererseits (mit Bezug auf das multinationale Imperium, den Staat) durchgesetzt. Es wäre sehr sinnvoll, wenn diese Differenzierung auch im Schulunterricht und in der breiten Öffentlichkeit Fuß fassen könnte.

11 Manfred Hildermeier, Das Privileg der Rückständigkeit. Anmerkungen zum Wandel einer Interpretationsfigur der neueren russischen Geschichte, in: *Historische Zeitschrift* 244, 1987, 557–604; David Feest/Lutz Häfner (Hrsg.), *Die Zukunft der Rückständigkeit: Chancen, Formen, Mehrwert*. Köln u.a. 2016.

12 Eine erwähnenswerte Ausnahme bildet hier Lambert Austermann/Hans-Jürgen Lenzian/Christoph Andreas Marx (Hrsg.), *Geschichte und Gegenwart*. 3 Bde. Paderborn 2007.

13 Z.B. Heinrich Hirschfelder (Hrsg.), *Buchners Kolleg Geschichte. Reich, Republik, Diktatur*. Bamberg 2007, 293.

Nun mag die Problematik einer teleologischen, eurozentrischen und unreflektiert modernisierungstheoretischen Perspektive in der Geschichtswissenschaft ausführlich diskutiert worden sein, klare Lösungen aber stehen auch hier noch aus. Umso schwieriger gestaltet sich die Frage, wie die theoretische Reflexion zum Rückständigkeitskonzept und Fortschrittsparadigma und natürlich auch die verschiedenen spannenden Überlegungen zu postkolonialem Denken und Provinzialisierung Europas in zwei Stunden Geschichtsunterricht pro Woche gezwängt werden sollen.

Wir brauchen mehr Kontext!

Ein wichtiger Punkt ergibt sich aus der Kontextualisierung. Die Erzählung von der russischen Rückständigkeit lebt vor allem von einem impliziten, aber kaum ausbuchstabierten Vergleich und der letztlich isolierten Erzählung. Die Darstellung Russlands – gleichgültig ob im 17., 18. oder 19. Jahrhundert – als rückständig, d.h. arm, undemokratisch, agrarisch geprägt, steht in einem impliziten, deshalb aber nicht weniger deutlichen Kontrast ›zum Westen‹. Dieser ›Westen‹ erscheint dabei auf merkwürdige Weise einheitlich und strahlend in seiner normativen und zugleich selbstverständlichen Fortschrittlichkeit. Dass in anderen Kapiteln der Schulbücher die antidemokratische Politik im Deutschen Reich vor dem Ersten Weltkrieg, die große Armut der Arbeiter*innen in England oder das lange Bestehen der Leibeigenschaft in Mitteleuropa angesprochen wird, fällt nun nicht mehr ins Gewicht.

Nun sollen Schulbücher sich natürlich nicht in einem pädagogisch verbrämten ›whataboutism‹ üben. Aber die isolierte Erzählung von der russischen Rückständigkeit, die nur dann Vergleiche zulässt (oft implizite Vergleiche: langsamer, rückständig, noch nicht so weit), wenn diese das Rückständigkeitsnarrativ stützen, ist problematisch und irreführend. Dass es auch anders geht, wird nur selten deutlich, erscheint dafür aber umso eindringlicher: Sobald die Struktur sich an Themen und nicht so sehr an Nationen orientiert, rückt die Zuordnung ›Russland = Rückständigkeit‹ in den Hintergrund. Die Einbettung russischer Ereignisse und Personen in gesamteuropäische Strukturen löst die problematische Verbindung von Vorurteil und Narrativ auf. Es macht einen Unterschied, ob Peter I. und Katharina II. als rücksichtslos agierende Alleinherrscher*innen und damit als Beispiele für die tief verwurzelte Demokratiefeindlichkeit und Rückständigkeit Russlands angeführt werden, oder ob dieselben Herrscher*innen als Beispiele für den europäischen Absolutismus¹⁴ gezeigt werden und damit zu einem Teil einer ausdrücklich als europäisch definierten Epoche

14 Die Debatte um diesen problematischen Begriff greife ich an dieser Stelle nicht auf.

und der sich darin entwickelnden Strukturen werden. Sobald Russland eine Rolle in den Darstellungen des Wiener Kongresses, des Vormärz etc. spielt, erscheint das Land als Element der europäischen Dynamiken, des Balanceaktes von Reform und Restauration, als Vertreter der konservativen Seite – um es flapsig auszudrücken: anstrengend aber akzeptabel. Sobald aber dieselben Ereignisse, dieselben Akteur*innen, dieselben Strukturen als »russische Geschichte« gerahmt sind, mutiert das Land zum rückständigen, starrköpfigen schwachen Mann Europas, mit dem es kein gutes Ende nehmen konnte. Dies gilt auch über die Frage der Strukturierung der Narrative hinaus: Während es hinsichtlich ›unserer‹ Geschichte zahlreiche interessante Anregungen zur Entwicklung eines multiperspektivischen Ansatzes, zur Debatte über geschichtsphilosophische und methodische Ansätze, zur Bewertung von Entwicklungen gibt, scheint all das vergessen, sobald Russland (oder besser: RUSSLAND) auf den Plan tritt.

Der geforderte Blick über den Tellerrand sollte also den eigenen Teller stets mitbedenken. Die Darstellung Osteuropas und insbesondere Russlands als ›Fremdes‹ hingegen (und dies gilt grundsätzlich ebenso für andere als ›peripher‹ oder ›anders‹ verstandene Weltregionen) läuft auf altbekannte und ausgesprochen kontraproduktive Prozesse des ›othering‹ hinaus. Gerade in der aktuellen Situation sehen wir auch die politischen Gefahren eines solchen Denkmodells: Russlands aggressive Politik beruht zu einem nicht geringen Teil auf exzeptionalistischen Vorstellungen und konstruierten langen historischen Linien, die imperialistische Politik gewissermaßen als DNA Russlands identifizieren. Westliche Fremdbilder stützen so ungewollt die von Putin verbreiteten Legitimationsversuche für den Angriff auf die Ukraine.

Zusammenfassung

Abschließend und zusammenfassend sollen hier einige mögliche Ansätze vorgeschlagen werden.

- Wir brauchen einen bewussten Umgang mit Klischees und Vorurteilen. Bestimmte Elemente der Darstellung Russlands, wie beispielsweise die ›klirrende Kälte‹, sind nachvollziehbar und didaktisch nützlich – sie müssen jedoch reflektiert und diskutiert werden. Die Fachwissenschaft hat für solche Diskussionen ausreichend Material geliefert. Dabei muss die Debatte sich keinesfalls nur auf Russland und/oder Osteuropa konzentrieren – das konkrete Beispiel, an dem diese Problematik erörtert wird, kann sich ebenso auf China, Indien, den arabischen Raum oder afrikanische Regionen beziehen.
- Wir brauchen einen bewussten Umgang mit der europäischen Norm. Etablierte, deshalb aber nicht weniger problematische Formulierungen wie »Peter öffnete das

Tor zu Europa/zur Moderne« müssen dringend hinterfragt werden; ähnliches gilt für Begriffe wie die mongolische ›Fremdherrschaft‹ (oder gar das ›Joch‹) oder die Vorstellung, Russland sei bis zur Zeit Peters ›isoliert‹ oder ›unbekannt‹ gewesen. Solche Formulierungen verraten einen tief verwurzelten Eurozentrismus, dessen Diskussion wichtig und potentiell höchst fruchtbar wäre.

- Wir brauchen eine Problematisierung des Begriffes der Rückständigkeit und eine Reflexion des verbreiteten linearen und fortschrittsorientierten Geschichtsbildes. Einen möglichen Ansatz böten hier explizite Diskussionen zu didaktisch aufbereiteten Fortschrittstheorien. Tatsächlich ergibt sich aus einer detaillierten Auseinandersetzung mit der russischen Revolution die Gelegenheit, Marxsche und Leninsche Vorstellungen von Fortschritt, Revolution und Rückständigkeit zu diskutieren und auf diese Weise die Pluralität der Maßstäbe deutlich zu machen.¹⁵
- Wir brauchen eine an Erkenntnissen der transnationalen und/oder Globalgeschichte orientierte Darstellungsstruktur. Die Organisation von Schulbüchern entlang nationaler Einheiten mag einsichtig sein und die Schüler und Schülerinnen ›abholen‹; es besteht jedoch die Gefahr, dass dieses traditionelle Narrativ sehr nah an diesem Abholpunkt stehen bleibt.
- Und schließlich brauchen wir ein breiteres Interesse an der Region Osteuropa, das Russland nicht als einzig relevanten und interessanten Akteur betrachtet. Diesem Lernprozess förderlich wäre natürlich eine erweiterte Schwerpunktsetzung. Zugleich aber erscheint eine Differenzierung und damit Ent-exotisierung des gegenwärtig noch immer vorherrschenden Russlandbildes dringend notwendig, um Interesse zu erhalten, aber romantische Faszination zu problematisieren.
- Eine reflektiertere Herangehensweise an Russland ist auch politisch relevant. Die bisherigen Mythen stützen Essentialismus und russischen Exzeptionalismus und damit Vorstellungen von einem vermeintlich historisch verankerten, unausweichlichen, russischen Wesen.

Eine Einbeziehung Osteuropas in den Geschichtsunterricht wäre, ebenso wie die Berücksichtigung anderer Weltregionen, sehr wünschenswert. Diese Einbeziehung muss jedoch methodisch und theoretisch reflektiert sein. Die Entwicklung der Forschung in den letzten beiden Jahrzehnten bietet hier genügend Anschlusspunkte und Inspiration.

¹⁵ Ein Beispiel dafür findet sich in *Austermann/Lendzian/Marx* (Hrsg.), *Geschichte und Gegenwart* (wie Anm. 12), 56–58.

Autorin

Martina Winkler 

Professorin für Osteuropäische Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kindheitsgeschichte, Zeitgeschichte Ostmitteleuropas und Russische Geschichte im 18. Jahrhundert.

mwinkler@oeg.uni-kiel.de

Vier Wünsche für die osteuropäische Geschichte im Geschichtsunterricht¹

Osteuropa ist zu der Zeit, in der diese Zeilen geschrieben wurden, erneut medial omnipräsent. Am 24.2.2022 hat die russische Föderation einen Angriffskrieg auf die Ukraine begonnen und damit den Fokus der Berichterstattung auf sich gelenkt. Auffällig an dieser Berichterstattung sind beispielhafte Formulierungen wie »Nun muss der Westen endlich neue Sanktionen verabschieden, die wirklich in der Lage sind, Russland aufzuhalten«² oder »[es] sind mutige Entscheidungen des Westens gefragt«,³ in denen der kollektive, geeinte Westen sich gegen »den anderen« – Putin und »sein Zarenreich«⁴ – stellt und somit erneut an »altbekannte und ausgesprochen kontraproduktive Prozesse des ›othering‹«⁵ anknüpft. Vor diesem Hintergrund ist es »die ›Rückständigkeit‹«⁶ der geschichtsunterrichtlichen Verankerung osteuropäischer Geschichte und nicht der Betrachtungsfokus der ›Rückständigkeit‹ in der osteuropäischen Geschichte, welcher zum Problem wird – sowohl in den Lehrwerken als auch in den Curricula, dementsprechend folgend auch im Unterricht.⁷ Umso nachdrücklicher können und müssen die Ansätze, die Martina Winkler⁸ vorschlägt, nicht nur Ansätze sondern vielmehr Wünsche an einen multiperspektivischeren und globalgeschichtlicheren Geschichtsunterricht darstellen.

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p44>.

2 *Lietuvos Rytas* (litauische Zeitung) via Internationale Pressestimmen zur Russland-Ukraine-Krise: »Die rote Linie überschritten«, in: Deutschlandfunk 22.2.2022, <https://www.deutschlandfunk.de/internationale-presse-schau-ukraine-russland-krise-100.html> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

3 *La Repubblica* (italienische Zeitung), eingesehen ebd.

4 *De Telegraaf* (niederländische Zeitung), eingesehen ebd.

5 Beitrag ›Osteuropäische Geschichte im Schulunterricht‹ von Martina Winkler im vorliegenden Band: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p44>.

6 Ebd.

7 Zur Bedeutung von Curricula siehe u.a. *Johannes Heinßen*, Kompetenzdämmerung? Anmerkungen zum niedersächsischen Kerncurriculum Gesellschaftslehre, in: *Geschichte für heute* 15/1, 2022, 43–52.

8 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

➤ 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.

1. Wunsch: »Wir brauchen einen bewussten Umgang mit Klischees und Vorurteilen.«⁹

Emotionen spielen eine elementare Rolle für das Geschichtsbewusstsein¹⁰ und somit auch für den Geschichtsunterricht. Diese Emotionen sind eng verbunden mit unseren Vorstellungen und unserem Verständnis, unseren Konzepten und Glaubenssätzen. Das bedeutet zwangsläufig auch eine Verknüpfung mit Klischees und Vorurteilen. Diese bilden das Portfolio, vor dessen Hintergrund historische Fragen gestellt werden und auch einen Mitbestimmungsfaktor der Qualität historischer Fragen bilden.¹¹ Nun bilden historische Fragen den Ausgangspunkt des historischen Denkens, ganz gleich welchem Modell man folgen möchte – FUER, Gautschi, HISTOGRAPH, um ein paar ausgewählte zu nennen. Wenn Martina Winkler nun also fordert, dass »bestimmte Elemente der Darstellung Russlands [...] nützlich [seien] jedoch reflektiert und diskutiert werden«¹² müssen, so stellt sich die Frage, warum dies nicht längst geschieht, vor allem da »das Proprium des Systems Geschichtsunterrichts [darin besteht], dass Schüler*innen historisches Denken lernen sollen«¹³ und dieses unabhängig von dem Inhalt. Wenn folglich gefordert werden muss, dass die grundlegenden Paradigmen historischen Denkens auch auf die osteuropäische Geschichte angewandt werden müssen, so ist es nicht die »Mangelgeschichte«¹⁴ Russlands, sondern vielmehr die »Mangelgeschichte« des Geschichtsunterrichtes, die aufgearbeitet werden muss, damit der erste Wunsch in Erfüllung geht. Denn wie Martina Winkler fordert, ist »das konkrete Beispiel, an dem diese Problematik erörtert wird«¹⁵ frei wählbar und verweist dabei auch auf »China, Indien, den arabischen Raum oder afrikanische Regionen« und öffnet somit den mannigfaltigen und unvermeidbaren Blick auf die weiteren Schwerpunkte hier in diesem Band.

9 Ebd.

10 Vgl. *Sebastian Bracke/Colin Flaving*, Emotionen im Geschichtsunterricht, in: Sebastian Bracke u.a. (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts. 2018, 107–152, hier 109.

11 Vgl. *Waltraud Schreiber*, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007, 155–193.

12 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

13 *Meik Zülsdorf-Kersting*, Geschichtsunterricht als soziales System, in: Sebastian Bracke u.a. (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts. 2018, 13–70, hier 36.

14 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

15 Ebd.

2. Wunsch: »Wir brauchen einen bewussten Umgang mit der europäischen Norm.«¹⁶

So wie die Vorurteile und Klischees unser Geschichtsbewusstsein prägen, so gilt dies auch für die Normen, die Lernende sowie Lehrende mit in den Unterricht einbringen, »[...] weil sie nie als ›unbeschriebene Blätter‹ in soziale Interaktionen gingen, sondern immer schon vorgeprägt seien.«¹⁷ Dem folgend formuliert Jörn Rüsen¹⁸ in seiner *Historik* mit den vier Plausibilitäten als »Wahrheitskriterien für historisches Denken«¹⁹ Kriterien, anhand dessen sich die individuell konstruierten Narrationen²⁰ hinsichtlich ihrer Güte überprüfen lassen. Dabei wird »die normative Plausibilität historischen Denkens [...] zu einem Kriterium der Intersubjektivität durch Perspektivenreflexion und -begründung.«²¹ In diesem Rahmen bilden Normen einen grundlegenden Einflussfaktor hinsichtlich der »Erkenntnisinteressen«²² und auch als »Standpunkt«²³ bei der Orientierung durch die Zeit gewonnen wird. Hierbei bildet die eingangs erwähnte westliche Perspektive einen wichtigen Anknüpfungspunkt, die auch im Geschichtsunterricht tief verwurzelt ist. So werden die blutigen Kämpfe rund um die Französische Revolution oder die Koalitionskriege stets überstrahlt von den Schlagworten ›Liberté, Égalité, Fraternité‹ und der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, wenn man beispielhaft in die Schulbücher schaut.²⁴ Ähnlich verhält es sich mit der deutschen Einheit durch ›Eisen und Blut‹, bei der es völlig legitim erscheint, dass das, was zusammengehört, auch mit Waffengewalt zusammengeführt werden dürfe, wobei sich natürlich die Frage gestellt werden müsste, was zählt denn eigentlich als Deutsch und ist eine solche Zusammenführung gewünscht. Denn andernfalls besteht die von Martina Winkler angesprochene Gefahr der »teleologischen Perspektive«²⁵, sodass die Französische Revolution, die Koalitionskriege und schließlich die Einheit durch ›Eisen und Blut‹ »in

16 Ebd.

17 *Zülsdorf-Kersting*, *Geschichtsunterricht als soziales System* (wie Anm. 13), 31.

18 *Jörn Rüsen*, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u.a. 2013.

19 Ebd., 57.

20 Vgl. u.a. *Michele Barricelli*, *Narrativität*, in: *Michele Barricelli/Martin Lücke* (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2017, 255–280.

21 *Rüsen*, *Historik* (wie Anm. 18), 61.

22 Ebd., 62.

23 Ebd., 61.

24 Vgl. die Beispiele von *Winkler*, *Osteuropäische Geschichte* (wie Anm. 1), oder *Benjamin Stello* (Hrsg.), *Geschichte entdecken – Schleswig-Holstein. Geschichte für die Sekundarstufe I*. Band 2: Von der Frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert. Bamberg 2017.

25 *Winkler*, *Osteuropäische Geschichte* (wie Anm. 1).

unausweichlicher und absehbarer Weise«²⁶ auf die Entwicklung zur heutigen Bundesrepublik Deutschland zielen und somit der Konstruktcharakter von Geschichte samt ihrer Kontingenz²⁷ ad absurdum geführt werden würde. Dabei bildet doch gerade die aktuelle Krise genau das Potential, den zweiten Wunsch zu erfüllen, indem eine Reflexion des »tief verwurzelten Eurozentrismus«²⁸ erfolgt und der kritische Blick auf den völkerrechtlich-verwerflichen Krieg Russlands gegen die Ukraine beispielsweise auch auf Bismarcks Einheit durch ›Eisen und Blut‹ geworfen wird und so der von Rösen geforderten normativen Plausibilität Rechnung trägt.

3. Wunsch: »Wir brauchen eine Problematisierung des Begriffes der Rückständigkeit und eine Reflexion des verbreiteten linearen und fortschrittsorientierten Geschichtsbildes.«²⁹

Wie bereits in den ersten beiden Wünschen formuliert, bildet die Fokussierung auf ein teleologisches Geschichtsbild, welches Russland hinsichtlich der Rückständigkeit fokussiert, ein Problem, welches zu beheben ist. Geprägt durch die eingangs erwähnte westliche Perspektive und die von Martina Winkler kritisierten Fokusse – unter anderem auf die »Mangelgeschichte« Russlands, bei dem »bestimmte Entwicklungen [...] ›scheitern«³⁰ – findet dieses wiederum in Teilen unreflektiert in das Geschichtsbewusstsein der Lehrenden wie Lernenden Einzug und Russland wird damit diese ›Rückständigkeit‹ zugeschrieben. Gleichzeitig blicken wir auf das Jahr 1848 in unserer nationalen und eurozentristischen Perspektive als glorreichen Vorboten einer blühenden Demokratie, dessen Zeitgeist schlichtweg zu modern für die damalige Zeit gewesen sei. Dabei werden Argumente konstruiert, die das Scheitern der Revolution 1848 rechtfertigen, aber wir wissen ja schließlich, die blühende Demokratie wird folgen, von daher kann Deutschland ja gar nicht diese ›Rückständigkeit‹ in sich tragen. Dementsprechend bedarf es einer deutlich stärkeren Reflexion, um »auf diese Weise die

26 Ebd.

27 Vgl. *Bärbel Völkel*, »Was war, ist doch wahr, oder!?!« – Geschichte(n) im Spannungsfeld zwischen Positivismus und Konstruktivismus, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12, 2009, 720–733.

28 *Winkler*, *Osteuropäische Geschichte* (wie Anm. 1).

29 Ebd.

30 Ebd.

Pluralität der Maßstäbe deutlich zu machen.«³¹ Nutzt man also das Potential eines konstruktivistischen Geschichtsunterrichtes, so gilt für guten Geschichtsunterricht, sich »auch kritisch mit den Geschichtsdarstellungen auseinander[zu]setzen, mit denen sie in schulischen und außerschulischen Lebensbereichen konfrontiert werden.«³² Sowohl die außerschulische, mediale Präsenz Osteuropas sowie die bedenkliche Art und Weise, wie voreingenommen in Schulbüchern mit der osteuropäischen Geschichte umgegangen wird, bietet somit mannigfaltigen Anlass zur kritischen Dekonstruktion und daraus resultierend der Bildung eines individuellen, reflektierten Geschichtsbewusstseins. Da jedoch für den Geschichtsunterricht als soziales System nach wie vor in erster Linie die Lehrperson die Vorstrukturierung und in gewisser Weise Leitung übernimmt³³ sowie die Lernangebote in den Unterricht einbringt, gilt es als ihre Aufgabe, die Dekonstruktion und Reflexion hinsichtlich der eurozentrischen, teleologischen Geschichtsschreibung als Lernangebot zu implementieren.

4. Wunsch: »Wir brauchen eine an Erkenntnissen der transnationalen und/oder Globalgeschichte orientierte Darstellungsstruktur.«³⁴

In diesem Wunsch bündeln sich die bisherigen drei Wünsche, ist es doch die logische Konsequenz des Amalgams der vorangegangenen Ansätze. Wenn Martina Winkler schreibt, »eine Einbeziehung Osteuropas in den Geschichtsunterricht wäre, ebenso wie die Berücksichtigung anderer Weltregionen, sehr wünschenswert«,³⁵ so kann und muss dieses nicht nur als Fingerzeig, sondern als Inspiration für einen vielfältigeren Geschichtsunterricht betrachtet werden. Folgt man dem Geschichtsunterricht als sozialem System, so ist der Unterricht gekennzeichnet mittels einer »operativen Logik von ›Angebot und Nutzung: [...] Lehrer*innen und Schüler*innen agieren und reagieren gleichermaßen. Der Beitrag des einen Akteurs (Angebot) eröffnet immer einen Möglichkeitsraum für die Rezeption (Nutzung) seitens der übrigen Akteure.«³⁶ Dabei sollen zum Abschluss gemäß der vier Wünsche vier Ideen zur Angebots-Nutzen-Lo-

31 Ebd.

32 *Sebastian Barsch/Myrle Dziak-Mahler*, Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht, in: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler, *Fachdidaktik inklusiv*. Münster 2014, 119–132, hier 121.

33 Vgl. *Zülsdorf-Kersting*, *Geschichtsunterricht als soziales System* (wie Anm. 13), 61–66.

34 *Winkler*, *Osteuropäische Geschichte* (wie Anm. 1).

35 Ebd.

36 *Zülsdorf-Kersting*, *Geschichtsunterricht als soziales System* (wie Anm. 13), 64.

gik präsentiert werden, die angelehnt an die Vorschläge von Martina Winkler zur Pluralität im Geschichtsunterricht beitragen könnten und die Probleme hinsichtlich der ›Mangelgeschichte‹ und ›Rückständigkeit‹ adressiert.

Vier Ideen zur Umsetzung der vier Wünsche

Idee 1: Herrschaftsinsignien

In fast jedem Schulbuch findet ein Vergleich des Gemäldes von Sonnenkönig Ludwig XIV. und dem Gemälde von Friedrich II. statt, wobei der Vergleich von Absolutismus und aufgeklärtem Absolutismus im Fokus steht. So bietet Segu – eine Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht – beispielsweise eine Analyse des Herrscherbildes an und vergleicht dieses mit Preußen (vgl. Lernmodul Absolutismus³⁷). Nun greift Martina Winkler genau an dieser Stelle auf, dass »Peter I. und Katharina II. [...] zu einem Teil einer ausdrücklich als europäisch definierten Epoche [...] werden.«³⁸ Öffnet man jedoch die Betrachtung und vergleicht Herrscher*innenbilder, statt sich ob der Differenzierung von Absolutismus oder aufgeklärtem Absolutismus zu bemühen, so ergeben sich auch die Möglichkeiten weiterer Bezüge zu weiteren Regionen, die ebenfalls in diesem Buch dargelegt werden. So können beispielsweise Bilder von Peter I. oder Katharina II. genutzt werden, flankiert von einem chinesischen Kaiser der Qing-Dynastie oder man kann auch den Blick gen Nordeuropa oder nach Afrika oder in den Nahen Osten schweifen lassen. Man kann nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden forschen lassen und die Bedeutung einzelner Insignien dekonstruieren und auf dieser Basis den Lernenden das Verfassen einer eigenen historischen Narration zu Herrschaftsinsignien als Lernangebot machen, wobei eine zusätzliche Orientierung durch die Zeit inklusive eines Vergleichs mit heutigen Herrschaftsinsignien naheliegend sein könnte.

Idee 2: Dekonstruktion von Vor-Urteilen

Die Idee basiert auf einer Sensibilisierung von Vor-Urteilen und Klischees, wie Martina Winkler die »›klirrende Kälte«³⁹ bringt oder »Kornspeicher Europas« idealiter auch die

37 <https://segu-geschichte.de/absolutismus/> (letzter Zugriff: 5.8.2022).

38 Winkler, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

39 Ebd.

Vor-Urteile der ›Rückständigkeit‹ – wobei in der aktuellen medialen Diskussion, zu der Zeit in der diese Zeilen geschrieben worden sind, die Frage hinsichtlich der Existenz derartiger Kornspeicher wie der Ukraine durchaus spannendes Potential böte. Durch die Reflexion ihrer Präkonzepte können so in der Angebots-Nutzen-Logik⁴⁰ differente und offene Fragestellungen Reflexionsanlass bieten, sich intensiver mit der historischen Herkunft, historischen sowie gegenwärtigen Bedeutung und Auswirkung von Vor-Urteilen zu beschäftigen. Ziel muss dabei sein, der Kritik Winklers Rechnung zu tragen, dass der »multiperspektivische Ansatz [...] vergessen [scheint], sobald Russland [...] auf den Plan tritt.«⁴¹ Durch die Dekonstruktion der bestehenden Vor-Urteile hinsichtlich Russlands oder auch weiteren Regionen der Welt erhalten die Lernenden auch hier Angebote zur Förderung ihrer Kompetenzen historischen Denkens, in dem sie den historischen Sachverhalt eines Vor-Urteils analysieren, diesen in seinem Bedeutungszusammenhang kontextualisieren und durch eine Orientierung durch die Zeit hinsichtlich ihrer heutigen Wirkung reflektieren, angelehnt an das Modell nach Bracke und Kolleg*innen.⁴²

Idee 3: Wir sind wer wir sind und reflektieren uns – Reflexion der europäischen Norm

Angelehnt an den zweiten Wunsch, die Reflexion der europäischen Norm, bestünde eine Möglichkeit einer multiperspektivischen Einbettung. Die europäische Perspektive in der Geschichte ist zumeist präsent, doch wie soll beispielsweise mit Russland umgegangen werden? Wie mit den »stummen Gruppen«,⁴³ bezogen auf die Weltregionen zum Beispiel. Dabei kann die eigene Perspektive dekonstruiert werden, die eigenen Werte und Normen reflektiert werden und die Perspektive durch einen didaktisch-reflektierten »Blick über den Tellerrand«⁴⁴ als Lernangebot erweitert wird. Dabei bedarf es selbstredend nicht ausschließlich Textquellen, stattdessen könnte man auch den Blick auf »gegenständliche Überreste« lenken,⁴⁵ wobei es »dabei nicht um mehr Sachquellen in der Geschichtsvermittlung an sich [geht], also nicht um

40 Vgl. *Andreas Helmke*, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber 2015.

41 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

42 Vgl. *Sebastian Bracke* u.a. (Hrsg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2018.

43 *Martin Lücke*, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, 281–288, hier 288.

44 *Winkler*, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

45 *Sebastian Barsch/Jörg van Norden*, Kann Materie historisch sein?, in: ders./Jörg van Norden (Hrsg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld 2020, 9–13, hier 10.

mehr Quantität, sondern um eine neue Qualität der Dinge [...] [und so durch] Objektzugänge auch neue Wege für historisches Denken [zu]ermöglichen«. ⁴⁶

Idee 4: Forschendes Lernen in Kooperation mit der osteuropäischen Geschichtsforschung

Die vier Wünsche und auch die bisherigen Ideen haben das Potential sowie die Notwendigkeit gezeigt, welche eine Einbindung osteuropäischer Geschichte in den Geschichtsunterricht mit sich bringt. Als Abschluss, und für diesen Kommentar finale Idee, sei erneut auf Martina Winkler verwiesen die betont, »die Fachwissenschaft hat für solche Diskussionen ausreichend Material geliefert«. ⁴⁷ Diese mag noch nicht in den Schulbüchern oder den Begleitheften angekommen sein, möglicherweise auch noch nicht didaktisch aufbereitet. Aber wenn wir historisches Denken konsequent denken und Geschichtsunterricht als soziales System verschiedenster Akteur*innen begreifen, so kann die Kooperation zwischen der Schule und der Fachwissenschaften ein fruchtbares Lernangebot sein. So könnte man mit den Lernenden Kontakt zu den Fachwissenschaftler*innen aufnehmen, geleitet von Fragen, die vorher gemeinsam im Unterricht konstruiert worden sind und begibt sich mit seinen forschenden Lernenden auf eine nun mannigfaltige Reise auf den Spuren osteuropäischer Geschichte.

Der Einbezug des Potentials osteuropäischer Geschichte in den Geschichtsunterricht ist, wie von Martina Winkler aufgezeigt wurde, nicht nur gegeben, sondern auch, als *Conclusio* dieses Kommentares, eine Notwendigkeit. Ebenso wie die anderen Schwerpunkte dieses Bandes bieten die Grundlagen der Konzeption und Gestaltung von Geschichtsunterricht alle Facetten auf, die eine Umsetzung der geforderten Wünsche ermöglichen – dementsprechend bedarf es der schlussendlichen Konsequenz in der Umsetzung der Prinzipien guten Geschichtsunterrichts alle Themen betreffend, damit wir uns von der Mangelgeschichte anderer Regionen und dem Eurozentrismus lösen können.

46 Ebd., 11.

47 Winkler, Osteuropäische Geschichte (wie Anm. 1).

Autor

Horst Schilling

Abgeordnete Lehrperson für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Diagnostik der Kompetenzen historischen Denkens und digitales historisches Lehren und Lernen.

hschilling@histosem.uni-kiel.de

Schule macht Museum

Die Teilhabe von Jugendlichen bei der Neukonzeption einer Dauerausstellung im Jüdischen Museum in Rendsburg

Weltweit entstehen immer mehr Institutionen und Museen, die sich der Vermittlung von jüdischer Geschichte und Kulturen widmen. Auch in Deutschland gibt es seit den 1980er-Jahren diese Entwicklung. Während dabei in den letzten drei Jahrzehnten der Fokus oft auf der Geschichte der lokalen jüdischen Gemeinschaft lag, weiten viele Institutionen heute ihren Blick auf eine gesamte Region oder nationale Entwicklungen. Das gilt nicht nur für neugegründete Einrichtungen, sondern auch für bestehende, die sich weiterentwickeln.¹

Das Jüdische Museum in Rendsburg geht ähnliche Schritte. 1988 als Rendsburger Stadtmuseum gestartet, betont es heute als Teil der Stiftung Schleswig-Holsteinische Landesmuseen Schloss Gottorf seinen landesweiten Anspruch.²

Diesem will es durch die Neukonzeption der historischen Dauerausstellung noch weiter gerecht werden. Das kann nach Ansicht der Museumsverantwortlichen nur durch die Umsetzung eines umfassenden partizipativen Konzepts gelingen. Dieses wird in Ansätzen in diesem Arbeitsbericht vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Teilhabe von Jugendlichen am Prozess der Neukonzeption. Zunächst werden kurz die Vor- und Rahmenbedingungen der Neukonzeption erläutert, bevor erste Überlegungen zur neuen Ausstellung und zur Partizipation sowie zu unserem Projekt ›Schule macht Museum‹ vorgestellt werden. Der Bericht schließt mit ersten Projektergebnissen.

Das Jüdische Museum befindet sich seit einigen Jahren in einem Prozess der Neuaufstellung. Nachdem bereits 2014 die Dauerausstellung zur jüdischen Religion und Identität erneuert wurde, folgte ab 2016 ein Projekt zur Entwicklung von zielgruppen-

1 *Mirjam Wenzel*, Dritte Orte. Warum Jüdische Museen umstritten und relevanter denn je sind, in: Jalta 7 (2020), 43–49, hier 43.

2 2018 wurde das Haus daher von ›Jüdisches Museum Rendsburg‹ in ›Jüdisches Museum‹ umbenannt.

➤ 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.

orientierten Vermittlungsprogrammen. Das momentane Projekt der Neukonzeption der historischen Dauerausstellung hat im Sommer 2020 begonnen, nachdem in den Jahren vorher ein grobes Konzept entwickelt und Drittmittel eingeworben wurden. Die Ausstellung zur Geschichte der Jüdinnen*Juden in Schleswig-Holstein, die im Erdgeschoss der ehemaligen Talmud-Tora-Schule untergebracht war, soll durch eine zeitgemäße und zielgruppenorientierte Ausstellung ersetzt werden. Es ist geplant, die gesamte Fläche der ehemaligen Talmud-Tora-Schule, die mit 240qm überschaubar ist, für eine Ausstellung zur Geschichte und Gegenwart der Jüdinnen*Juden in Schleswig-Holstein zu nutzen. Das bedeutet gleichzeitig, dass die Ausstellung zur Kunst von als jüdisch Verfolgten, die bisher im Obergeschoss zu sehen gewesen ist, nicht mehr gezeigt werden wird.³ Das hängt auch damit zusammen, dass der bisherige Kunstschwerpunkt des Hauses die Erwartungen der Besuchenden nicht erfüllt hat. Die Abteilung wurde nur selten gezielt nachgefragt und von Schulgruppen meist nicht besucht. Das bestätigte auch eine Marketinganalyse der Hochschule der Westküste in Heide: Das Jüdische Museum wurde von Besuchenden in erster Linie als Museum zur jüdischen Geschichte, Religion und Kultur wahrgenommen.⁴ Die Abteilung zu verfolgten Künstler*innen wurde oft gar nicht erwähnt. Gewünscht wurde dagegen die Möglichkeit einer altersgerechten Auseinandersetzung mit der Shoah.⁵

Die historische Ausstellung von 2003

Die zum Zeitpunkt der Marketinganalyse bestehende historische Dauerausstellung wurde 2003 eröffnet und war die erste museale Dauerausstellung zur Geschichte von Jüdinnen*Juden in Schleswig-Holstein.⁶ Besuchende nahmen sie als zu textlastig wahr. Mediale Vielfalt und inklusive Zugänge fehlten vollständig. Die einsprachige Ausstellung setzte sehr viel Vorwissen voraus. Viele Tafeln waren ohne Kontext- oder

3 Die umfangreiche Kunstsammlung des Jüdischen Museums wird in Zukunft in Sonderausstellungen sowohl im Jüdischen Museum als auch an anderen Standorten der Stiftung Schleswig-Holsteinische Landesmuseen Schloss Gottorf zu sehen sein.

4 regioMAR –Institut für regionale Marketing, Forschung und Beratung: Marketingkonzept für zwei Museen der Stiftung Schleswig-Holsteinische Landesmuseen - Jüdisches Museum in Rendsburg und Eisenkunstgussmuseum in Büdelsdorf, März 2017, S.284.

5 ebd., S.441-443.

6 Es ist zu beachten, dass bei der Konzeption dieser Ausstellung andere erinnerungspolitische Bedingungen und museale Standards galten, als dass heute der Fall ist. Das spiegelt sich einerseits in der damaligen personellen Ausstattung des Museums wider. Andererseits war die museale Sammlung damals noch sehr klein. Außerdem existierte noch keine umfassende Untersuchung zur jüdischen Geschichte in Schleswig-Holstein.

Vorwissen nicht zu verstehen.⁷ Persönliche Geschichten von Jüdinnen*Juden fehlten. Die Ausstellung richtete sich in erster Linie an ein kulturelles und historisch interessiertes Publikum. Die jüdische Geschichte nach 1945 wurde nur sehr rudimentär vermittelt, so dass bei vielen Besuchenden, insbesondere bei Jugendlichen, der Eindruck entstand, dass es heute kein jüdisches Leben in Schleswig-Holstein mehr gibt. Diese Wahrnehmung wirkte sich auch auf die Betrachtung der restlichen Abteilungen im Haus aus. Die Abteilung zur jüdischen Religion und Kultur erweckte im Zusammenspiel mit der bisherigen historischen Ausstellung bei vielen Besuchenden den Eindruck, als seien die Feste und Riten etwas, das vor 1945 an diesem Ort stattgefunden habe, aber heute nicht mehr praktiziert werde. Ein Bezug zu jüdischen Gegenwart in Schleswig-Holstein war nicht vorhanden.

Diese Punkte sind insbesondere deswegen bedenklich, da jüdische Gegenwartskultur in ganz Deutschland – und das gilt insbesondere auch für Schleswig-Holstein – nach wie vor wenig sichtbar ist. Das bedeutet, dass Jüdische Museen deutungsmächtige Positionen bezüglich der Vorstellungen und Bilder von Jüdinnen*Juden und jüdischer Kultur innehaben. Dabei ist auch zu beachten, dass alles was in einem Museum gezeigt wird, sofort verdinglicht wird. Das heißt, es verliert seinen Subjektstatus und wird zum Objekt, in diesem Fall zum Ausstellungsobjekt. Das ist bei Angehörigen von marginalisierten Gruppen besonders schwerwiegend, da sie oftmals von der Mehrheitsgesellschaft nach bestimmten Kategorien bewertet werden, die auf Stereotypen und Vorurteilen beruhen. Diese spezifischen Wahrnehmungen sollten nicht unbewusst reproduziert und damit zusätzlich tradiert werden. Es ist wichtig, dass Gestaltende in Jüdischen Museen sich dieser Deutungsmacht bewusst sind, denn für viele Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft stellt der Besuch eines Jüdischen Museums der einzige Berührungspunkt mit dem Judentum dar.

Des Weiteren haben sich auch die Fragestellungen, mit denen Besuchende heute in ein Jüdisches Museum gehen, verändert. In der zukünftigen Ausstellung werden daher Themen, wie Flucht und Migration, der gesellschaftliche Umgang mit Antisemitismus und Rassismus, die Handlungsspielräume von Jüdinnen*Juden in Geschichte und Gegenwart, Identitäts- und Geschichtspolitik und jüdische Gegenwart in einer pluralen Gesellschaft im Fokus stehen. Die Besuchenden, die in der Mehrheit nicht-jüdisch sind, sollen inklusiv und diversitätssensibel zu einem Nachdenken über die eigene Geschichte und die eigene Position innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft angeregt werden. Dazu gehört auch die Reflexion des gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte sowie der Wahrnehmung der heutigen Gesellschaft.

7 Dazu gehörte beispielsweise die Vitrine zu schleswig-holsteinischen Rabbinern, die Fotos, Lebensdaten, Namen und Veröffentlichungen der Personen zeigte. Informationen dazu, was ein Rabbiner ist und welche Rolle er in der jüdischen Gemeinschaft spielt, waren jedoch nicht vorhanden.

Neukonzeption – wohin soll es gehen?

Über die Rolle und die Aufgaben von Jüdischen Museen wird deutschland- und europaweit häufig diskutiert.⁸ Mirjam Wenzel, die Leiterin des Jüdischen Museum Frankfurt definiert sie als einen »Dritten Ort [...] der zwischen jüdischer Gemeinschaft und christlich geprägter Gesellschaft, zwischen sich kulturell, traditionell oder familiär als jüdisch verstehenden Menschen und Agnostiker*innen, bekennenden oder latenten Christ*innen, Angehörigen anderer Traditionen, Überzeugungen und Kulturen vermittelt.«⁹

Dieser Definition folgend wird auch das Jüdische Museum in Rendsburg in der Zukunft noch stärker eine Vermittlerrolle einnehmen. Die Hauptadressat*innen werden dabei Jugendliche sein, die im Rahmen des Schulunterrichts das Museum besuchen. Da das Jüdische Museum in Rendsburg der einzige Ort in Schleswig-Holstein ist, an dem jüdische Geschichte, Gegenwart, Religion und Identität museal verhandelt wird, soll es noch mehr als bisher zentraler außerschulischer Lernort für Schleswig-Holstein werden.

Darüber hinaus hat das Team des Jüdischen Museums eine Vision formuliert, die der Maßstab für die derzeitige konzeptionelle Arbeit ist. Neben der Vermittlung der oben genannten Themen, ist es unser Ziel, eine farbenfrohe, partizipative und interaktive Ausstellung zu schaffen, die jüdische Geschichte und jüdisches Leben innovativ und kreativ und vermittelt. Die neue Ausstellung soll inklusiv, diversitätssensibel und vermittlungsorientiert werden, ohne dabei den wissenschaftlichen Anspruch zu verlieren. Da wir uns mitten im Prozess der konzeptionellen Arbeit befinden, soll an dieser Stelle nicht weiter auf die zukünftige Ausstellung eingegangen werden. Vieles hat bislang noch einen vorläufigen Charakter und wird erst in den kommenden Wochen entschieden.

Partizipation

In vielen Institutionen ist es mittlerweile die Regel, sich zu bestimmten Fragen, wie beispielsweise der Inklusion, extern beraten zu lassen. Es gehört jedoch keinesfalls zum Standard, verschiedene Interessensgruppen auf Augenhöhe in den Prozess einer Neukonzeption einzubinden. Dieses Vorgehen bietet jedoch trotz des großen zusätzlichen Arbeits- und Organisationsaufwandes enorme Chancen, nicht nur für die zu konzipierende Ausstellung selbst, sondern auch für das Jüdische Museum als Institution. So kann sich nicht nur die geplante Ausstellung, sondern das gesamte Mu-

8 Vgl. Hanno Loewy, Sind Jüdische Museen »jüdisch«? Essay, in: bpd.de, 11.5.2021, <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/juedischesleben/328958/juedische-museen> (letzter Zugriff: 8.8.2022).

9 Wenzel, Dritte Orte (wie Anm. 1), 49.

seum als ›lernende‹ Institution durch die Arbeit an diesem Projekt weiterentwickeln: »Ernstgemeinte partizipative Prozesse verschieben Entscheidungsgefüge und damit etablierte Autoritätsansprüche, da mit der Abgabe von Steuerungs-, Deutungs- und Repräsentationsmacht an Gesellschaft bzw. Communities die jeweils zugeschriebene Expertise zur Debatte steht. In diesem Sinne ist Partizipation in Bezug auf institutionelle Strukturen wie Entscheidungsgefüge, Kommunikationswege, neue Bildungsformate und Repräsentation immer etwas partiell Subversives, was auf längere Sicht zu transformativen Prozessen im Sinne der Öffnung der Einrichtung führen mag.«¹⁰ Unterstützend ist dabei ein verändertes Bild auf unsere Besuchenden. Sie sind für uns keine reinen Rezipient*innen, die im Museum Wissen vermittelt bekommen. Stattdessen nehmen wir sie als Expert*innen des Alltags ernst und beziehen ihre Meinungen, Ansichten und Erfahren bei der Neukonzeption mit ein.¹¹ Dieser Prozess hat bereits 2018 begonnen, als wir unsere Besuchenden im Rahmen einer partizipativen Jubiläumsausstellung zum 30-jährigen Bestehen des Museums fragten: Wozu ein Jüdisches Museum heute? Wir sind überzeugt davon, dass das Jüdische Museum in Rendsburg nur gesellschaftliche Relevanz haben kann, wenn wir eine vielfältige Mitbestimmung und Teilhabe ermöglichen.

Es ist jedoch zu beachten, dass für Jüdische Museen dabei andere Voraussetzungen gelten, als für historische Museen oder andere Orte der kulturellen Bildung. Das gilt hauptsächlich wegen der besonderen Perspektive, die Nichtjüdinnen*-juden in der Bundesrepublik, aufgrund der Shoah und des gesellschaftlichen Umgangs damit, auf Jüdinnen*Juden haben. Es erscheint nicht sinnvoll, ein solches Museum komplett zu öffnen und Lai*innen zu überlassen. Auch mit Blick auf den kontinuierlich allgegenwärtigen Antisemitismus ist es notwendig, Partizipations- und Kommentierungsmöglichkeiten in einem Jüdischen Museum immer mit einer Filterfunktion zu versehen. Jüdische Museen in Deutschland sind daher auch niemals neutral, sondern höchst politische Orte. Das gilt für das Rendsburger Museum nicht zuletzt auch, weil es gleichzeitig Gedenkort ist und somit Akteur einer gegenwärtigen Geschichts-, Erinnerungs- und Identitätspolitik.

Zu beachten ist außerdem, dass sich das Museum im ehemaligen Gemeindezentrum der Jüdischen Gemeinde Rendsburg, die heute nicht mehr existiert, befindet. Alle Überlegungen zu Vermittlungs-, Ausstellungs- und Veranstaltungsprogrammen müssen immer von Fragen zur Pietät und Würde geprägt sein. Welches Verhalten ist dort an-

10 David Zolldan, Teilhabe inklusive? Zur diversitätsbewussten Öffnung der Gedenk- und Bildungsstätte, in: Elke Gryglewski/Hans-Christian Jasch/David Zolldan (Hrsg.), Design für alle. Standard? Experiment? Notwendigkeit? Das Making of zur 3. Dauerausstellung. Berlin 2021, 113–123, hier 115.

11 Vgl. Susanne Gesser u.a., Das partizipative Museum, in: dies. (Hrsg.), Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld 2012, 10–18, hier 11.

gemessen? Wie wollen wir gedenken? Wie sprechen wir über die Shoah? Wie viel Raum nimmt die Shoah ein? Welche Aspekte jüdischer Geschichte(-n) werden erzählt? Wo liegen die Schwerpunkte der Erzählung? An wen richtet sich das Angebot? Welche Perspektiven werden eingenommen? Wie transparent wird der Entstehungsprozess der neuen Ausstellung gemacht? Wie gehen wir mit tradierten Narrativen um, die im engen Zusammenhang zur bundesdeutschen Schuld- und Schamabwehr stehen? All diese Bedingungen beeinflussen die kuratorischen Überlegungen sowie die Möglichkeiten der partizipatorischen Arbeit im Jüdischen Museum stark. Daher kommunizieren wir sie allen, am Prozess der Neukonzeption Beteiligten und diskutieren mit ihnen, welche Auswirkungen sie auf die Möglichkeiten zur Teilhabe aus unserer Sicht haben.

Schwerpunkt unserer partizipativen Arbeit ist die Kooperation mit insgesamt drei Fokusgruppen.¹² Als ein nichtjüdisches Team ist uns dabei besonders wichtig jüdische Perspektiven in die Neukonzeption einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund sind wir außerordentlich froh, dass wir Vertreter*innen jüdischer Institutionen aus Schleswig-Holstein für die Zusammenarbeit gewinnen konnten, die bereit sind, unser Konzept kontinuierlich zu reflektieren. Gleichzeitig können wir unserem Selbstverständnis nach die oben beschriebene Vision nur verwirklichen, wenn wir für die Neukonzeption auch diejenigen einbeziehen, die die Ausstellung später nutzen sollen. Daher partizipieren Jugendliche innerhalb einer Fokusgruppe aktiv an dem Prozess der Ausstellungsentwicklung. Die dritte Fokusgruppen besteht aus Vertreter*innen verschiedener Interessensorganisationen von Menschen mit Behinderung, um das Museum und die Ausstellung so inklusiv wie möglich zu gestalten.¹³ Die Mitglieder aller drei Fokusgruppen werden als Expert*innen systematisch eingebunden. Ihre Rückmeldungen werden konsequent in den Konzeptionsprozess der Ausstellung einbezogen. Die Partizipation der verschiedenen Fokusgruppen bezieht sich, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise, eher auf die Präsentation und die konkreten Zugänge zur Ausstellung. Es geht weniger um eine dauerhafte Mitarbeit an der Erarbeitung des inhaltlichen Narrativs oder der Auswahl von Exponaten. Eine Ausnahme bildet die Fokusgruppe der jüdischen Institutionen, die bei der Erarbeitung des Narrativs zur jüngsten Vergangenheit und zur Gegenwart beteiligt ist. Wie die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen gestaltet wird, soll im Folgenden näher dargestellt werden.

12 Neben den drei Fokusgruppen existiert außerdem ein Wissenschaftlicher Beirat, der das Team berät. Zudem sucht das Museumsteam immer wieder den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Museen sowie Expert*innen zu verschiedenen Themen auch aus dem außermuseumalen Umfeld.

13 Unser Museum wird aufgrund der Gegebenheiten des historischen Gebäudes niemals komplett barrierefrei werden. Im Rahmen der Neugestaltung sollen jedoch möglichst viele vorhandene Barrieren abgebaut und ein gleichberechtigter Zugang zu unseren Inhalten/Ausstellungen ermöglicht werden.

Das Projekt ›Schule macht Museum‹

Für das Team war schnell klar, dass die Neukonzeption der Ausstellung nicht ohne die Unterstützung der Hauptzielgruppe der Jugendlichen umgesetzt werden kann. Durch ihren Einbezug sollen unter anderem altersgerechte Zugänge zu den Themen der Ausstellung geschaffen und für Jugendlichen interessante Fragestellungen identifiziert werden.

Wir diskutierten im Team verschiedene Partizipationsmöglichkeiten, wie beispielsweise einen Beirat, bestehend aus Jugendlichen oder auch Plätze für Jugendliche in unserem Wissenschaftlichen Beirat. Letztendlich entschieden wir uns jedoch dafür, Schüler*innen über den Schulunterricht einzubinden. Dieser Weg erschien uns am geeignetsten, um Verlässlichkeit und Kontinuität zu gewährleisten und möglichst viele verschiedene Schüler*innen teilhaben zu lassen. Diese Rahmenbedingungen sind für ein solches Projekt unerlässlich. Des Weiteren hofften wir über die Lehrkraft schnell eine Vertrauensbasis zu den Teilnehmenden aufzubauen. Durch die Anbindung an die Institution Schule sollte außerdem der Mehrwert der Angebote für den Schulunterricht direkt diskutiert werden. Durch die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft erhofften wir uns eine Entlastung des Museumsteams.

Nachdem wir uns für diese Form der Partizipation entschieden hatten, konnten wir einen Geschichtslehrer des Gymnasium Heide-Ost für eine Kooperation gewinnen, der uns bereits durch andere gemeinsame Projekte bekannt war. Ursprünglich war geplant, dass eine elfte Klasse sowie eine Geschichts-AG einbezogen werden. Aufgrund der COVID-19-Pandemie mussten wir die Gruppe jedoch deutlich verkleinern, so dass nur die Geschichts-AG das Projekt begleitet. Die Schüler*innen sind aus den Klassenstufen acht bis zwölf des Gymnasiums. Einige Teilnehmende gehen auf die Gemeinschaftsschule in Heide und nehmen aufgrund einer Kooperation zwischen den beiden Schulen an der Geschichts-AG teil. Die Mitglieder der Gruppe sind größtenteils gleichbleibend. Es werden durch den Lehrer aber auch immer wieder neue Interessenten für die AG gewonnen, während andere Schüler*innen inzwischen ihr Abitur gemacht und die Schule verlassen haben. Die Geschichts-AG findet am Freitagnachmittag, also in der Freizeit der Jugendlichen statt.

Projektverlauf

Der Projektstart war im Herbst 2020.¹⁴ Mit der Methode des ›Design Thinking‹ wurden mit den Schüler*innen ›Probleme‹ einer historischen Ausstellung im Jüdischen Museum identifiziert und Lösungen entwickelt. Wir wählten diese Methode, da sie einen

¹⁴ Das Projekt läuft bis zur Eröffnung der neuen Dauerausstellung, die für das Frühjahr 2023 geplant ist.

Raum für innovative Ideen öffnet und Partizipation ermöglicht. Das ›Design Thinking‹¹⁵ gibt einen iterativen und ergebnisoffenen Prozess vor, der multiperspektivisch und nutzer*innenzentriert abläuft. Ein wichtiges Merkmal der Methode ist, dass das Problem, für das eine Lösung entwickelt werden soll, nicht im Vorfeld feststeht. Stattdessen können die Schüler*innen im Laufe des Prozesses Probleme und Bedürfnisse von Museumsbesuchenden identifizieren und selbst entscheiden, für welches sie eine Lösung entwickeln möchten.

Durch die COVID-19-Pandemie war es leider nicht möglich, das Projekt wie geplant umzusetzen. Es fand zwar Anfang November 2020 ein erster Projekttag mit der Geschichts-AG im Gymnasium in Heide statt, jedoch kam es kurz danach zu einer mehrmonatigen Schließung der Schulen. Unser Bemühen, die Methoden des ›Design Thinking‹ ins Digitale zu verlagern, funktionierte nur rudimentär. Dies lag zum einen an der sich noch im Aufbau befindenden Arbeitsstruktur und Vertrauensbasis mit den Schüler*innen und zum anderen an der schwierigen Übersetzung kreativer Prozesse ins Digitale, bei der das Museumsteam wenig Vorerfahrung hatte.

Glücklicherweise hatte der eine Projekttag in Präsenz eine gute Grundlage für den weiteren Verlauf des Projekts gelegt. Der Lehrer hatte im Vorfeld dieses Tages zu abgeprochenen Themen bereits inhaltlich mit den Schüler*innen gearbeitet. So konnten wir den Tag nutzen, um uns gemeinsam der Institution Museum zu nähern, für Inklusion und Barrierefreiheit zu sensibilisieren, unser Ausstellungskonzept vorzustellen und erste Erfahrungen mit der Methode ›Design Thinking‹ zu ermöglichen. Unter anderem haben die Schüler*innen sich als Expert*innen gegenseitig zu ihren eigenen Erfahrungen beim Besuch von Museen interviewt. Sehr schnell wurde deutlich, dass die Gruppe eher aus museums- und kulturaffinen Jugendlichen besteht. Damit also nicht unbedingt das Klientel widerspiegelt, das im Rahmen des Schulunterrichts das Jüdische Museum besucht.¹⁶

Der erste Workshop wurde von den Jugendlichen sehr positiv bewertet. Sie haben sich gefreut, eine andere Arbeits- und Denkweise als sonst in der Schule üblich kennenzulernen. Das sehr positive Feedback der Jugendlichen sowie deren hohe Motivation ist seit diesem Tag gleichgeblieben.

In den folgenden Wochen haben die Jugendlichen weitere Interviews im Familien- und Freund*innenkreis geführt, um Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen im Museum zu identifizieren. Des Weiteren haben sie eigene Recherchen zu Angeboten und

15 Vgl. zum Thema Design Thinking *Annie Kerguenne/Hedi Schaefer/Abraham Taherivand*, Design Thinking: Die agile Innovations-Strategie. Freiburg 2022.

16 Es wäre wünschenswert gewesen Jugendliche anderer Schulformen, bzw. aus anderen Teilen Schleswig-Holsteins einzubeziehen, um eine größere Diversität zu gewährleisten. Wir hätten auch gerne jüdische Jugendliche dabeigehabt. Beides war jedoch teils aus den oben beschriebenen, teils aus anderen Gründen nicht möglich.

Ausstellungen in anderen Museen durchgeführt. Parallel setzten sie sich mit verschiedenen inhaltlichen Positionen zur jüdischen Geschichte und Gegenwart auseinander. Unter anderem fand ein digitaler Termin mit dem Projekt ›Meet a Jew‹ statt, um eine Begegnung mit Jüdinnen*Juden zu ermöglichen und die Gegenwartsrelevanz der Themen der neuen Ausstellung zu verdeutlichen. Mit Hilfe verschiedener Methoden hatten die Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit, ihre eigenen Perspektiven zu reflektieren und ihren Blick auf die Anforderungen an Museen und Ausstellung zu erweitern.

Im weiteren Verlauf einigten die Jugendlichen sich in Gruppen auf ein von ihnen identifiziertes Bedürfnis von Museumsbesuchenden, zu dem sie eine Lösung entwickeln wollten. Über die Entwicklung von sogenannten ›Personas‹ wurden diese Bedürfnisse von ihnen spezifiziert, um zielgruppengerechte Angebote zu entwickeln.

Trotz des Einsatzes verschiedener digitaler kollaborativer Tools hat sich gezeigt, dass die weitere Umsetzung des Projekts via Videokonferenz sowohl das Museumsteam als auch die Schüler*innen überfordert hat. Die Offenheit des Prozesses in der Arbeit mit der Methode des ›Design Thinking‹ war für dieses Projekt nicht geeignet, um unter diesen Bedingungen zu arbeiten. Um dennoch ein Ergebnis für das Museum und ein Erfolgserlebnis für die Schüler*innen zu generieren, die die AG mit dem Ende des Schuljahrs 20/21 verlassen haben, wurde mithilfe einer museumseigenen Methode von den Jugendlichen eine Vermittlungsstation in Gruppen erarbeitet. Der Lehrer leitete diesen Prozess nach Rücksprache mit uns an. Die drei Gruppen entwickelten Stationen zur Vermittlung des jüdischen Kalenders und der jüdischen Zeitrechnung, zur Bedeutung der jüdischen Gemeinschaft in der Diaspora anhand des Feierns des Pessachfestes sowie zur Vielfalt jüdischer Gegenwarten. Die Themen dieser Stationen entstanden aus der vorherigen Arbeit mit den Methoden des ›Design Thinking‹. Mit diesen ersten Ergebnissen endete die erste Phase des Projekts.

Der zweite Teil der Zusammenarbeit, der nach den Sommerferien 2021 beginnen konnte, startete zur Freude aller mit einem Workshop vor Ort im Museum. Gemeinsam mit dem Gestaltungsbüro whitebox aus Dresden und Vertreter*innen der jüdischen Gemeinden in Schleswig-Holstein entwickelten die Jugendlichen konkrete Umsetzungsideen für die Ausstellung. Seitdem finden die Termine abwechselnd im Museum oder in der Schule statt. Die Jugendlichen setzen sich mit den Gestaltungsentwürfen des Gestaltungsbüros auseinander, geben uns Rückmeldungen dazu oder entwickeln die vorhandenen Ideen weiter.

In den folgenden Monaten ist es geplant, die Schüler*innen in die Erarbeitung von Inhalten einbeziehen. Weitere Zusammentreffen mit den jüdischen Gemeinden sowie die Testung von Ausstellungselementen sind geplant. Aufgrund des jetzigen Standes der COVID-19-Pandemie ist jedoch nicht absehbar, wie das Projekt in 2022 weiter umgesetzt werden wird.

Erste Beobachtungen und Ergebnisse

Es ist trotz Videokonferenzen, Masken und Abstand gelungen, eine Vertrauensebene zwischen den verschiedenen Beteiligten aufzubauen, die ein Arbeiten auf Augenhöhe ermöglicht. Die Treffen sind von einem sehr konstruktiven Miteinander geprägt, das ein Lernen auf beiden Seiten ermöglicht. Hilfreich ist dabei sicherlich auch die lange Projektlaufzeit. Es ist uns gelungen, die Grundhaltung des Museumsteams als Lernende und an einem echten Austausch Interessierte authentisch zu vermitteln. Die Jugendlichen fühlen sich als Expert*innen ernst genommen und teilen unbefangen ihre Gedanken, Fragen und Ideen mit uns. Dazu hat sicherlich auch beigetragen, dass es bei jedem Workshop verschiedene Möglichkeiten der Beteiligung gibt, so dass auch Schüler*innen, die in der Gruppendiskussion nicht so viel sagen mögen, ihre Gedanken mitteilen können. Der Wissensaustausch innerhalb der Gruppe scheint auch durch die Unterstützung des Lehrers gut zu funktionieren. Die Jugendlichen, die von Anfang an dabei waren, beziehen die neuen Teilnehmenden ein und vermitteln ihnen genügend Grundlagen, um aktiv am weiteren Prozess zu partizipieren.

Die Jugendlichen verfügen mittlerweile über ein breites Wissen zur jüdischen Geschichte und jüdischen Gegenwart. Zu Beginn der Zusammenarbeit war das noch anders. Wie die meisten Menschen in Schleswig-Holstein kannte keiner der Teilnehmenden eine jüdische Person. Alle hatten ein sehr einseitiges Bild von Jüdinnen*Juden. Das erstaunt nicht, da in der deutschen Gesellschaft jüdisches Leben weder multiperspektivisch vermittelt noch wahrgenommen wird. Jüdinnen*Juden oder vielmehr ›den Juden‹ als symbolische Gruppe kommt in der Bundesrepublik seit 1945 eine sehr spezifische Rolle zu. Ob Jüdinnen*Juden in Deutschland leben, gilt als der politische Gradmesser dafür, wie ernst das Land es mit der Aufarbeitung des Nationalsozialismus und mit der Erinnerung an die Shoah nimmt. In dieser Rolle waren und sind ›die Juden‹ als symbolische Gruppe allerdings öffentlich äußerst präsent, während einzelne Jüdinnen*Juden kaum sichtbar sind. Das führt unter anderem dazu, dass sie häufig – und auch in der Schule und in Schulbüchern – auf die Themen Shoah, Antisemitismus und Israel reduziert werden. Die über Jahrhunderte andauernde Geschichte von schleswig-holsteinischen Jüdinnen*Juden wird im Schulunterricht in der Regel nicht vermittelt und wenn sie vorkommt, dann häufig aus der Perspektive der Fremdbestimmung.

Dieses einseitige Bild von Jüdinnen*Juden passt nicht zur wirklich vorhandenen Pluralität jüdischen Lebens in Deutschland und musste von uns in der Arbeit mit den Jugendlichen zunächst gebrochen werden. Hilfreich war dabei die vielfältige Berichterstattung, die im Jubiläumsjahr ›1.700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland‹ in 2021 breitere Perspektiven auf jüdisches Leben ermöglichten. Zu diesen Perspektiven gehören beispielsweise auch die Geschichten der Zuwanderung von Jüdinnen*Juden seit 1991, die den

Schüler*innen gänzlich unbekannt waren. Gleichzeitig haben wir uns kritisch mit dem Bild über jüdisches Leben in Deutschland heute auseinandergesetzt: Wie wird dieses Bild medial erzeugt und welche Ursachen haben diese Darstellungsweisen? Den Jugendlichen wurde vermittelt, dass die mediale Darstellung von Jüdinnen*Juden oft sehr einseitig und zudem mit bestimmten Annahmen und Intentionen verbunden ist. Sie sind in der Lage diese konstruierten Wirklichkeiten ein Stück weit zu dekonstruieren und zu hinterfragen.

Wie oben beschrieben ist mit den Jugendlichen ein Austausch auf Augenhöhe möglich. Das ist keine Selbstverständlichkeit. Die in Deutschland über Generationen »eingetübte« Erinnerungskultur und das Problem der sozialen Erwünschtheit erschweren die Vermittlungsarbeit im Jüdischen Museum häufig. Die Jugendlichen haben bisher im Kontext des Schulunterrichts oder auch bei der Teilnahme an öffentlichen Gedenkfeiern die Erfahrung gemacht, dass sie mit einer spezifischen Erwartungshaltung konfrontiert werden, was sie zu äußern und wie sie sich zu verhalten haben. Ein multiperspektivisches sowie ergebnisoffenes Arbeiten zur jüdischen Geschichte und zur Zeit des Nationalsozialismus ist meist nicht möglich. Es ist oft wenig Raum für kontroverse Meinungen und Diskussionen und das obwohl Schüler*innen meist zugleich in mehreren Fächern parallel mit dem Nationalsozialismus und der Shoah konfrontiert werden. Es also durchaus Zeit für verschiedene Betrachtungsweisen gäbe. Stattdessen werden jedoch meist ausschließlich Fakten parallel mit der moralischen Botschaft »nie wieder« vermittelt. Eine echte Auseinandersetzung mit der Shoah und was daraus für die Zukunft abzuleiten ist, erscheint so erschwert.¹⁷

Uns war es daher wichtig den Jugendlichen zu zeigen, dass auch beim Thema Shoah und Erinnerungskultur kritische Diskussionen, ein multiperspektivisches Arbeiten sowie das Finden eigener Zugänge möglich sind.¹⁸ Durch aktive Aneignungsprozesse von verschiedenen, auch jüdischen Perspektiven (auch im direkten Gespräch) und die Entwicklung eigenständiger Deutungen und Bewertungen haben wir einen neuen Denkraum für die Schüler*innen eröffnet. Interessanterweise findet dieser Prozess in erster Linie über die Diskussion der Gestaltung der Ausstellungselemente und der inhaltlichen Schwerpunkte zu den Themen Nationalsozialismus und Shoah statt. Über das Aushandeln der visuellen Darstellung von Gesellschaftsgeschichte und persönlichen Geschichten setzen die Jugendlichen sich damit auseinander wie und wieso dieser Teil der deutschen Geschichte öffentlich diskutiert und dargestellt wird. Sie kommentieren unsere konzeptionellen und gestalterischen Überlegungen. Je nachdem, was ihnen für die Gegenwart und die Zukunft wichtig erscheint, setzen sie eigene inhaltli-

17 Vgl. *Dana Giesecke/Harald Welzer*, *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg 2021, 20.

18 Bei antisemitischen und geschichtsrevisionistischen Äußerungen würden auch bei einer solchen Arbeitsweise von Seiten des Museumsteams Grenzen gesetzt werden. Das war im gesamten Prozess jedoch noch nicht notwendig.

che und darstellerische Schwerpunkte. Dadurch wird die Konstruktion von Geschichte in einer musealen Ausstellung erlebbar.

Die von den Jugendlichen erarbeiteten Vermittlungsstationen haben gezeigt, dass sie inzwischen ein breites inhaltliches und ein gutes methodisches Wissen zur Konzeption von Ausstellungen besitzen. Ihnen ist es gelungen, zu einem historischen oder gegenwärtigen Thema die Kernbotschaften für Museumsbesuchende zu identifizieren und die Gegenwartsrelevanz herauszuarbeiten. Die durch Kreativmethoden im Prozess erarbeiteten Ideen konnten in die Entwicklung dieser Vermittlungsstationen einbezogen werden. Ebenso hat sich gezeigt, dass durch den ersten Workshop die Grundlagen dafür gelegt wurden, dass es den Schüler*innen möglich ist, aus dem im Schulalltag üblichen Denkweisen auszubrechen und kreativ Ideen auszuarbeiten. Das wurde besonders während des Gestaltungsworkshops im September 2021 im Museum sichtbar.

Für uns als Museumsteam ist deutlich geworden, dass die Anbindung an die Institution Schule richtig und wichtig war. Trotz der schwierigen Umstände während der Pandemie mussten wir das Projekt weder pausieren lassen, noch beenden. Wir sind den Schüler*innen, dem Lehrer sowie der Schulleitung sehr dankbar dafür, dass sie alles darangesetzt haben, damit wir weiter zusammenarbeiten konnten. Die oben skizzierten Mehrwerte, die wir uns durch die Kooperation mit der Schule erhofft haben, haben sich alle erfüllt. Die Unterstützung des Lehrers stellt eine sehr hilfreiche Entlastung für das Museumsteam dar.

Diese ersten Beobachtungen sind als Zwischenergebnisse zu werten, da das Projekt, wie oben erwähnt, noch nicht beendet ist. Daher ist es auch nicht sinnvoll, an dieser Stelle bereits ein Fazit über das Projekt ›Schule macht Museum‹ zu ziehen. Was wir jedoch bereits festhalten können, sind zwei für uns sehr wichtige Erkenntnisse. Erstens: Die Zusammenarbeit mit Fokusgruppen und weiteren Beteiligten (siehe Anm. 10) bedeutet ein deutlich erhöhtes Arbeitsaufkommen. Der Koordinierungsaufwand, der über die reine Organisation von Terminen weit hinausgeht, ist nicht zu unterschätzen. Hinzu kommt die Mehrbelastung des Museumteams, wenn die eigenen Ideen und das bestehende Konzept immer wieder durch Externe infrage gestellt, kritisiert oder ergänzt werden. Das ist aus unserer Sicht nur machbar, wenn sich alle im Team als Lernende verstehen und bereit dazu sind, die eigenen Ideen und auch die eigene Haltung zu reflektieren und Vielfalt als Gewinn verstehen. Gleichzeitig ist es notwendig eine klare Struktur sowie ein festes Ziel (die oben skizzierte Vision) zu haben, vor dessen Hintergrund die Beiträge der verschiedenen Beteiligten immer wieder reflektiert werden können, um so ergebnis- und fortschrittsorientiert zu arbeiten. Zweitens darf nicht unterschätzt werden, wie gewinnbringend die Perspektivenvielfalt für das Projekt und alle Beteiligten ist. Ohne jetzt schon zu wissen, wie das Ergebnis aussehen wird, sind wir sehr sicher, dass die neue Dauerausstellung im Jüdischen Museum sehr davon profitieren wird.

Autor*innen

Jonas Kuhn

Leitung Jüdisches Museum in Rendsburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind jüdische Geschichte in Schleswig-Holstein, Erinnerungskultur zur Schoa, Partizipation im Museum und die Rolle und Funktion von Jüdischen Museen in Deutschland.

jonas.kuhn@landesmuseen.sh

Mirjam Gläser

Bildung und Vermittlung im Jüdischen Museum in Rendsburg. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Umgang mit gesellschaftlicher Diversität im Kontext von rassistischer- und antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.

mirjam.glaeser@landesmuseen.sh

Museum macht Schule

Didaktische Überlegungen zur Neukonzeption der Dauerausstellung im Jüdischen Museum in Rendsburg¹

»Ich kann nichts für damals, aber ich kann etwas für heute.« Mit diesen Worten werden Schülerinnen und Schüler in einer im Januar 2022 im Auftrag der Arolsen Archives durchgeführten Untersuchung zur Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus für die ›Generation Z‹ zitiert.² Die Studie ist zu dem Ergebnis gelangt, dass das Interesse der zwischen 1997 und 2006 Geborenen an der NS-Zeit ungleich größer ist als das ihrer Elterngeneration. Begründet liegt dies nicht zuletzt in der Erkenntnis, dass der Nationalsozialismus in den Auseinandersetzungen der Gegenwart immer wieder als bisweilen nachvollziehbares, doch nur allzu häufig krudes Argument ins Feld geführt wird. Impfgegnerinnen und Impfgegner, die mit selbst gebasteltem Davidstern und dem Wort ›Jude‹ durch die Straßen ziehen und Parolen gegen die Maßnahmen zur Bekämpfung der Covid19-Pandemie skandieren, sind weithin sichtbarer Ausdruck dieser Auseinandersetzungen.³ Die von den Schülerinnen und Schülern in der Studie erkannte Relevanz der Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoah für ihre eigene Gegenwart bietet nicht nur Anlass, sondern die Notwendigkeit, sich mit der NS-Geschichte verstärkt zu beschäftigen und die Jugendlichen dabei eng einzubeziehen. Folgerichtig wird auch bei der Neukonzeption der Dauerausstellung des Jüdischen Museums in Rendsburg auf die Zusammenarbeit mit Jugendlichen gesetzt,

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p46>.

2 O.V., Abstract. Die Gen Z und die NS-Geschichte: hohe Sensibilität und unheimliche Faszination, in: Arolsen Archives. International Center on Nazi Persecution, https://arolsen-archives.org/content/uploads/sites/6/abstract_arolsen-archives_studie-genz-1.pdf, 29.1.2022 (letzter Zugriff: 8.8.2022), 2.

3 Siehe »Ungeimpft« – Berliner Polizei geht gegen Tragen des »Judensterns« bei Protesten vor, in [tagesspiegel.de](https://www.tagesspiegel.de/berlin/verharmlosung-der-shoa-bei-corona-demos-ungeimpft-berliner-polizei-geht-gegen-tragen-des-judensterns-bei-protesten-vor/28004270.html), 24.1.2022, <https://www.tagesspiegel.de/berlin/verharmlosung-der-shoa-bei-corona-demos-ungeimpft-berliner-polizei-geht-gegen-tragen-des-judensterns-bei-protesten-vor/28004270.html> (letzter Zugriff: 8.8.2022).

➤ 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.

um eine, so Jonas Kuhn und Mirjam Gläser in ihrem Aufsatz *Schule macht Museum*, »farbenfrohe, partizipative und interaktive Ausstellung« zu gestalten.

Jüdisches Leben in Forschung und Lehre der Nachkriegszeit

Dass Nationalsozialismus und jüdischem Leben in der Wahrnehmung heutiger Jugendlicher ein größerer Stellenwert zukommt als in früheren Generationen, liegt wesentlich im Schulgeschichtsunterricht der ersten Jahrzehnte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs begründet, der die NS-Zeit zunächst kaum behandelte. Entsprechend bruchstückhaft war der Wissensstand von Schülerinnen und Schülern, die zwischen Oktober 1976 und April 1977 Aufsätze zum Thema »Was ich über Adolf Hitler gehört habe« verfassen sollten.⁴ Das Ergebnis der Studie, deren Ziel darin bestand, Erkenntnisse zu den an deutschen Schulen vermittelten Inhalten über die Zeit zwischen 1933 und 1945 zu gewinnen, war ernüchternd. So notierte ein Schüler, »Ich weiß nicht warum, aber Hitler hatte schon immer etwas gegen Juden«, während ein anderer bemerkte, »die Konzentrationslager gehen nicht auf sein Konto«.⁵ Die Angaben zur Anzahl der im Zuge der Shoah ermordeten Jüdinnen und Juden schwankt in den Aufsätzen zwischen »Tausenden« bis zu »ca. 16 Millionen«.⁶

Die in den Schulen vermittelten Inhalte entsprachen dem Zeitgeist, der auch in der Geschichtsschreibung der unmittelbaren Nachkriegszeit in erster Linie über die Frage einer möglichen »Kollektivschuld« aller Deutschen debattierte und sie zu doppelten Opfern nationalsozialistischen Terrors und alliierten Bombenkriegs stilisierte.⁷ Das Schicksal der zur Zeit des Nationalsozialismus ermordeten Jüdinnen und Juden trat demgegenüber in den Hintergrund. Dies änderte sich, als Anfang 1979 in der Bundesrepublik die Serie *Holocaust* ausgestrahlt wurde, die auch in der Historiographie zum Nationalsozialismus zu einem tiefgreifenden Wandel führte, indem nicht ausschließlich Strukturen, sondern Einzelschicksale und Alltagsgeschichte in den Fokus rückten.⁸ Folge dieser Entwicklung war allerdings auch, dass bis heute, wie Jonas

4 Siehe *Dieter Boßmann*, »Was ich über Adolf Hitler gehört habe...«. Folgen eines Tabus: Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute. Frankfurt a.M. 1977.

5 Ebd., 158 u. 163.

6 Ebd., 159 u. 164.

7 Siehe dazu *Michael Wildt*, Die Epochenäsur 1989/90 und die NS-Historiographie, in: *Zeithistorische Forschungen* 5/3, 2008, 349–371, hier 351.

8 Siehe Ebd., 353f.

Kuhn und Mirjam Gläser in ihrem Aufsatz zurecht feststellen, »[...] in der deutschen Gesellschaft jüdisches Leben weder multiperspektivisch vermittelt noch wahrgenommen wird« und überwiegend »auf die Themen Shoah, Antisemitismus und Israel« beschränkt bleibt. An dieser Tatsache ändert auch der Perspektivwechsel der vergangenen Jahre nichts, in denen vermehrt nicht ausschließlich die Opfer der Shoah in den Blick genommen werden, sondern die Täter. Ausdruck findet dieser Wandel museumsdidaktisch unter anderem in Ausstellungen zur Rolle der SS und den Biographien der Aufseher in ehemaligen Konzentrationslagern wie sie beispielsweise in der Gedenkstätte in Neuengamme seit einigen Jahren zu sehen sind.⁹ Auch für die geplante Dauerausstellung im Jüdischen Museum in Rendsburg ergäben sich neue Möglichkeiten unter Berücksichtigung dieses Perspektivwechsels. Einerseits könnte er eine Antwort geben auf die von Jonas Kuhn und Mirjam Gläser gestellte Frage »Wie gehen wir mit tradierten Narrativen um, die im engen Zusammenhang zur bundesdeutschen Schuld- und Schamabwehr stehen?«, andererseits blieben jedoch die zur Zeit des Nationalsozialismus in Rendsburg lebenden Jüdinnen und Juden in der Betrachtungsweise nach wie vor in ihrer ausschließlichen Opferrolle verhaftet, aus der Jonas Kuhn und Mirjam Gläser sie zurecht herauszuheben gedenken.

Jüdisches Leben und multidirektionale Erinnerung

Eng verbunden mit der Opferrolle von Jüdinnen und Juden sind die für Jonas Kuhn und Mirjam Gläser zentralen Fragen »Wie viel Raum nimmt die Shoah ein?« und »Wie sprechen wir über die Shoah?« Der Beschäftigung mit der Deportation und der Ermordung von Menschen jüdischen Glaubens in der Ausstellung keinerlei Raum zu schenken, erscheint kaum denkbar, zumal dieses Schicksal auch Familien aus Rendsburg traf.¹⁰ Zugleich besteht die Herausforderung darin, dieses Thema nicht andere, für Jonas Kuhn und Mirjam Gläser zentrale, Inhalte wie die jüdische Gegenwarts-kultur, Flucht und Migration oder den gesellschaftlichen Umgang mit Antisemitismus und Rassismus überlagern zu lassen.

Eine mögliche Lösung könnten die Überlegungen des US-amerikanischen Literaturwissenschaftlers Michael Rothberg bieten. Mit seinem Ansatz des »multidirektionalen Erinnerens« spricht sich Rothberg dafür aus, die Shoah im Kontext anderer Gräueltaten in der Geschichte wie Genoziden an afrikanischen Volksstämmen im Zuge imperia-

⁹ Siehe *Dettef Garbe* (Hrsg.), *Konzentrationslager Neuengamme. Geschichte. Nachgeschichte. Erinnerungen*, Katalog der Ausstellungen, Bd. II: Ergänzungsausstellungen. Hamburg 2014, hier 8–113.

¹⁰ Siehe *Frauke Dettmer*, »Bei uns war der Jude ebenso ein Mensch wie jeder andere«: *Lebenswege Rendsburger Juden 1933–1945*. Kiel u.a. 2016.

listischer Politik oder der Sklaverei in den USA zu betrachten.¹¹ Dabei geht er davon aus, dass in den vergangenen Jahren eine transnationale Form des Erinnerns entstanden sei, die er als ›cosmopolitan memory‹ bezeichnet.¹² Zugleich weist er auf die Bedeutung derartiger Ereignisse als über nationale Grenzen hinaus identitätsstiftend hin, stünden sie doch stellvertretend für das Motiv der ›Rasse‹ als Ausgangspunkt von Ausgrenzung und Massenmord.¹³

Michael Rothbergs Überlegungen berücksichtigend, könnte die Beschäftigung mit der Shoah im jüdischen Museum in einem größeren Kontext erfolgen, der für die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler gegenwartsrelevante Fragen nach dem Umgang mit Minderheiten oder heutigem Rassismus aufwirft. Zugleich birgt dieser Ansatz aber die Gefahr der Relativierung des Massenmords an Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus. Letztlich verfolgt Rothberg einen allgemeinen anthropologisch-historischen Ansatz, der die Erinnerung an vergangene Gräuel generell als identitätsstiftend für die Menschheit betrachtet. Die Beschäftigung mit der Zeit des Imperialismus, der Sklaverei in den USA oder der Shoah wird reduziert auf das einigende Element des Tabubruchs der Gewalt an Minderheiten aus rassistischen Beweggründen heraus. Der Komplexität historischer Ereignisse wird dies nicht gerecht, zumal Rothberg indirekt die Einzigartigkeit der Shoah infrage stellt und damit eine bereits 1986/1987 vor allem zwischen Ernst Nolte und Jürgen Habermas erbittert geführte Debatte aufwärmt.¹⁴ Befeuert wird diese durch in den vergangenen Jahren vermehrt gestellte Forderungen nach einer Verbindung von Holocaust- und Genozidforschung.¹⁵ So betont zwar der Berliner Historiker Jörg Baberowski »Wer vergleicht, relativiert«, er lehnt aber zugleich die These von der Singularität des Nationalsozialismus ab und verweist auf die Erkenntnisse, die aus einem Vergleich des Holocausts mit anderen Genoziden gewonnen werden könnten.¹⁶ Demgegenüber gibt Sybille Steinbacher zu bedenken, dass die Besonderheiten des Holocausts unberücksichtigt blieben, sollte er allgemein in die Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts eingeordnet werden.¹⁷ Diese Sorge teilt

11 Siehe *Michael Rothberg*, *From Gaza to Warsaw: Mapping multidirectional memory*, in: *Criticism. A Quarterly for Literature and the Arts* 53/4, 2011, 523–548, sowie *Stef Craps/ Michael Rothberg*, *Introduction: Transcultural negotiations of Holocaust Memory*, in: *Criticism. A Quarterly for Literature and the Arts* 53/4, 2011, 517–521.

12 *Craps/Rothberg*, *Introduction* (wie Anm. 11), 517.

13 Siehe *Rothberg*, *From Gaza to Warsaw* (wie Anm. 11), 524, 526f.

14 Siehe dazu auch *Wildt*, *Die Epochenzäsur* (wie Anm. 7), 349, sowie im Zusammenhang mit den Überlegungen Michael Rothbergs *Tania Martini*, *Debatte um die Gedenkkultur. Diffuse Erinnerung*, in: *taz.de*, 5.3.2021, <https://taz.de/Debatte-um-die-Gedenkkultur/!5751296/> (letzter Zugriff: 8.8.2022).

15 Siehe dazu *Jörg Baberowski/Mihran Dabag* u.a., *NS-Forschung und Genozidforschung. Positionen und Perspektiven*, in: *Zeithistorische Forschungen* 5/3, 2008, 413–437, hier 413.

16 Ebd., 414.

17 *Sybille Steinbacher*, *Über Holocaustvergleiche und Kontinuitäten kolonialer Gewalt*, in: *Dan Diner/Norbert Frei* u.a., *Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust*. München 2022, 53–68, hier 61.

Norbert Frei, wenn er mit Bezug auf den Postkolonialismus bemerkt: »Der Holocaust soll in seinen ›historischen Kontext‹ gestellt, sprich: er soll gegenüber anderen Genoziden relativiert werden.«¹⁸ Dan Diner stellt schlussfolgernd zu dieser aktuellen Auseinandersetzung fest: »Die Wahrnehmung des Holocausts als Zivilisationsbruch, als anthropologische Krise, ist in Erosion begriffen.«¹⁹ Für die geplante Ausstellung im Jüdischen Museum in Rendsburg ergibt sich aus dieser Debatte die Möglichkeit, zentrale Fragen der Forschung aufzugreifen und den Besucherinnen und Besuchern zur Diskussion zu stellen. Die Beschäftigung mit Genoziden über die Shoah hinaus wäre auch für Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe relevant. Wenngleich kaum erwartet werden kann, dass diese die aktuelle Forschungsdebatte auflösen wird, so kann sie sich Erkenntnisse zu Motiven von Genoziden erarbeiten und das Museum seinem Ziel, den gesellschaftlichen Umgang mit Antisemitismus und Rassismus zu thematisieren, näher kommen.

Jüdisches Leben in der Erinnerungskultur

Grenzen gesetzt sehen Jonas Kuhn und Mirjam Gläser der Partizipation von Jugendlichen bei der konzeptionellen Ausarbeitung der neuen Dauerausstellung des Jüdischen Museums in Rendsburg dadurch, dass es »[...] gleichzeitig Gedenkort ist und somit Akteur einer gegenwärtigen Geschichts-, Erinnerungs- und Identitätspolitik.« Für die Räumlichkeiten des Museums gilt dies in besonderer Weise, handelt es sich doch um die ehemalige Synagoge, die im Zuge des Novemberpogroms 1938 an eine Fischgroßhandlung verkauft und nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem der ersten Jüdischen Museen in der Bundesrepublik wurde.²⁰ Dem Ort kommt demnach im Sinne Pierre Noras als ›lieu de mémoire‹ zentrale Bedeutung für die Erinnerungskultur zu.²¹ Er bietet dadurch Anlass, sich im Rahmen der geplanten Ausstellung mit dem Verhältnis von Geschichte und Erinnerung im Sinne eines kollektiven Gedächtnisses zu befassen.

Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann definiert Gedenkort als »[...] solche,

18 Norbert Frei, Deutsche Vergangenheit und postkoloniale Katechese, in: Diner/ders. u.a., Ein Verbrechen ohne Namen (wie Anm. 17), 33–51, hier 47.

19 Dan Diner, Über kognitives Entsetzen, in: ders./Frei u.a., Ein Verbrechen ohne Namen (wie Anm. 17), 69–86, hier 85.

20 Zur Geschichte der Synagoge siehe auch *Frauke Dettmer*, Hinaus aus der Festung! Der Niedergang der jüdischen Kleingemeinden am Beispiel Rendsburg, in: Gerhard Paul/Miriam Gillis-Carlebach (Hrsg.), Menora und Hakenkreuz. Zur Geschichte der Juden in und aus Schleswig-Holstein, Lübeck und Altona (1918–1998). Neumünster 1998, 317–330, hier 329.

21 Siehe zum Konzept Pierre Noras *Astrid Erll*, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart u.a. 2011, hier 11, 20.

an denen Vorbildliches geleistet oder exemplarisch gelitten wurde.«²² Dabei betont sie, dass Orte für verschiedene Gruppen unterschiedliche Bedeutung in der Erinnerung tragen können.²³ Die Diversität von Erinnerungen muss also nicht unbedingt auf ›false memories‹ zurückgehen, sie ist vielmehr Ausdruck verschiedener Gedächtnisse, die nebeneinander existieren.²⁴ Die für die kollektive Identität von Gruppen entscheidenden Informationen, die Aleida Assmann im ›Funktionsgedächtnis‹ verortet, sind demnach keineswegs kohärent.²⁵ Sie unterscheiden sich ebenso wie die sich erinnernden Gruppen unterschiedlich sind. Daher kann das tradierte Geschichtsbild in unterschiedlichen Familien, politischen Gruppen oder sozialen Milieus differieren. Äußerst einprägsam hat Harald Welzer mit dem Titel seines Buches *Opa war kein Nazi* auf diesen Umstand unterschiedlicher Narrationen im Familiengedächtnis hingewiesen.²⁶ Eine Ausstellung im Jüdischen Museum, die nicht nur bei der Konzeption auf die Partizipation von Jugendlichen als Zielgruppe setzt, sondern die Besucherinnen und Besucher auch darüber hinaus als handelnde Subjekte einbezieht, kann den Gedenkort der ehemaligen Rendsburger Synagoge nutzen, um zu einem Austausch verschiedener Familiengedächtnisse über jüdisches Leben und den Nationalsozialismus anzuregen. Kreative Ideen dazu wurden bereits in den vergangenen Jahren im Jüdischen Museum erfolgreich umgesetzt, indem Besucherinnen und Besucher über eine Zettelwand Antworten zur Frage »Wissen Sie, was die Angehörigen Ihrer Familie während der NS-Zeit gemacht haben?« notieren konnten. Das Ergebnis lieferte seltene Einblicke in tradierte Familiengeschichten, zu denen Forschende ansonsten nur schwerlich Zugang finden, und bietet nicht zuletzt der Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern Gesprächsanlässe über jüdisches Leben in der Erinnerungskultur.

Die Mitwirkung von Jugendlichen an der Neukonzeption der Dauerausstellung des Jüdischen Museums in Rendsburg lässt eine interessante Umsetzung von Themen erwarten, die nicht nur für Schülerinnen und Schüler gegenwartsrelevant sind, tradierte Narrationen aufbrechen, jüdisches Leben in einem größeren Kontext als der Shoah verstehen und einen Beitrag zur Erinnerungskultur in Schleswig-Holstein leisten können. Der Leitspruch ›Schule macht Museum‹ lässt sich umkehren in ›Museum macht Schule‹, indem das Jüdische Museum zu einem zentralen Ort der Vermittlung und

22 Aleida Assmann, *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München 2009, hier 328.

23 Ebd., 329f.

24 Zu den ›false memories‹ siehe Armin Zlomuzica, *Das rekonstruktive Gedächtnis*, in: Rozbeh Asmani/Clarissa Blume-Jung u.a. (Hrsg.), *Erinnerung. Studien zu Konstruktionen, Persistenzen und gesellschaftlichem Wandel*. Paderborn 2018, 17-45, hier 19.

25 Assmann, *Erinnerungsräume* (wie Anm. 22), 134.

26 Harald Welzer/ Sabine Moller u.a., ›Opa war kein Nazi‹. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M. 2015. Zum Familien- oder Generationengedächtnis allgemein siehe auch Erll, *Kollektives Gedächtnis* (wie Anm. 21), 14.

des Austauschs werden kann. Die neue Ausstellung verspricht spannend zu werden, so dass für die Umsetzung nur bleibt, viel Erfolg und gutes Gelingen zu wünschen.

Autor

Sven Hamann

Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter im Bereich Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind der Nationalsozialismus sowie Museumsdidaktik und Erinnerungskultur.

hamann@histosem.uni-kiel.de

