Landesgeschichte

Herausgegeben von Oliver Auge, Enno Bünz,
Werner Freitag, Sigrid Hirbodian, Michael Kißener,
Arnd Reitemeier, Christine Reinle und Sabine Ullmann

Band 2

Oliver Auge / Martin Göllnitz (Hgg.)

Landesgeschichte an der Schule

Stand und Perspektiven

Jan Thorbecke Verlag

Gedruckt mit Unterstützung des Landesbeauftragten für politische Bildung Schleswig-Holsteins und der Brunswiker Stiftung.

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C022176

Für die Verlagsgruppe Patmos ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Maßstab ihres Handelns. Wir achten daher auf den Einsatz umweltschonender Ressourcen und Materialien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten
© 2018 Jan Thorbecke Verlag,
ein Unternehmen der Verlagsgruppe Patmos
in der Schwabenverlag AG, Ostfildern
www.thorbecke.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart
Satz: Schwabenverlag AG, Ostfildern
Druck: Memminger MedienCentrum, Memmingen
Hergestellt in Deutschland
ISBN 978-3-7995-1381-4

Inhalt

Wozu Landes- und Regionalgeschichte an der Schule?
Einige Vorbemerkungen und Überlegungen
Oliver Auge und Martin Göllnitz 1

Clio und Curriculum. Lehrpläne der Sekundarstufen I und II im bundesdeutschen Vergleich und Perspektiven der Landesgeschichte
Stephan Laux 17

Zwischen Lokalität, Nation und Europa: Regionalgeschichte in dänischen Lehrplänen und Bildungsmedien
Katja Gorbahn 41

Eine Ferne des Nahen? Zum Potenzial des Studiums der Regionalgeschichte in der GeschichtslehrerInnenbildung
Burghard Barte 55

Regionalgeschichte forschend entdecken – eine Herausforderung für Lehrkräfte, eine Chance für subjektorientiertes historisches Lernen in Schulen
Sebastian Barsch und Volker Gaul 71

Landes- oder Regionalgeschichte in der Schule?
Rolf Schulte 93

Landes-, Regional- und Lokalgeschichte – bislang weitgehend ungenutzte Potenziale für die schulische Vermittlung von Geschichte
Detlev Kraack 109

Förderung eines europäischen Geschichtsbewusstseins – eine Perspektive für die Landes- bzw. Regionalgeschichte in der Schule?
Thomas Hill 135

Historische Narrationen wagen – mit Schüler*innen Vergangenheit re-konstruieren
Christoph Kühberger und Martin Nitsche 153

Zeugnisse jüdischen Lebens – als Beitrag zu historischer Forschung und Erinnerung und als Gegenstand des Unterrichts
Hans Berkessel 185

Boehringer Ingelheim im Nationalsozialismus. Vom Nutzen regionaler wirtschaftshistorischer Forschung für den schulischen Geschichtsunterricht
Michael Kißener 209

Das Hamburg-Geschichtsbuch
Silke Urbanski 217

Landesgeschichte im Unterricht – ein Rückblick auf 36 Jahre Praxis
Karsten Dölger 225

Autorinnen und Autoren 235

Abbildungsverzeichnis 239

Orts- und Personenregister 241

Wozu Landes- und Regionalgeschichte an der Schule? Einige Vorbemerkungen und Überlegungen

Oliver Auge und Martin Göllnitz

Das Thema der Vermittlung von Landes- und Regionalgeschichte an den Schulen ist ausweislich der insbesondere seit den 1990er Jahren erschienenen einschlägigen Artikel höchst relevant und ganz aktuell.[1] Gleichwohl droht diese Spielart schulischer Geschichtsvermittlung zunehmend in den Hintergrund zu geraten oder gar ganz anderen Interessen oder bestehenden Sachzwängen zum Opfer zu fallen. Darauf hat Bernd Schönemann bereits auf dem 47. Deutschen Historikertag, der 2008 unter dem Motto „Ungleichheiten" an der TU Dresden stattfand, im Rahmen der Sektion „Geschichtsvermittlung durch Landes- und Regionalgeschichte" hingewiesen.[2] Statt auf Landes- und Regionalgeschichte liege der Fokus der Stoffauswahl, so Schönemann, in erster Linie auf nationalen, europäischen und globalen Themen, wodurch freilich ein erhebliches Lernpotential des Geschichtsunterrichts verschenkt werde. Dieses „landesgeschichtliche Dilemma" der versäumten Potentiale in Bezug auf den Schulunterricht hat bis heute keineswegs an Brisanz verloren, wie der vom Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) und dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) gemeinsam auf dem 51. Deutschen Historikertag in Hamburg verfassten Resolution zum Schulfach Geschichte entnommen werden kann.[3] Darin fordern die beiden Interessenvertretungen anhand von fünf Stichpunkten eine stärkere Gegenwartsorientierung mithilfe breiter historischer Bezüge, die nur durch eine angemessene Unterrichtszeit und eine entsprechende fachliche Qualifikation der Lehrkräfte gewährleistet werden kann. Zudem müsse ein moderner, „angesichts der aktuellen politischen, ökonomischen und sozialen Verwerfungen auf nationaler, europäischer und globaler Ebene" konzipierter Geschichtsunterricht die einschlägigen Themen, Fragen und Herangehensweisen aus einem breiten Spektrum des Fachs berücksichtigen. Letztlich könne nur ein Geschichtsunterricht, der den Lernenden anhand historischer Inhalte die wichtigsten Denk- und Arbeitsweisen des Fachs aufzeige und wei-

---

1 Einen ersten Forschungsüberblick zum Themenkomplex „Landes- und Regionalgeschichte im Schulunterricht" vermittelt die Auswahlbibliographie am Ende dieser Einleitung, deren Zusammenstellung dankenswerterweise Herr Jan Ocker übernommen hat.

2 Siehe dazu den Sektionsbericht von Martin Schlutow/Tim Völkering: Geschichtsvermittlung durch Landes- und Regionalgeschichte. Ein deutsch-tschechischer Vergleich, in: H-Soz-Kult 24.10.2008. Abrufbar unter der URL: https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-2297 [zuletzt aufgerufen am 01.01.2018].

3 Die gemeinsam verfasste Resolution von VHD und VGD kann online abgerufen werden unter der URL: http://www.historikerverband.de/presse/pressemitteilungen/gemeinsame-erklaerung-des-vhd-und-des-vgd-zum-schulfach-geschichte.html [zuletzt aufgerufen am 01.01.2018]. Dort findet sich auch das folgende Zitat.

Scheißerle. Aus der Arbeit der Kreisarchäologie. Festschrift für Walter Lang zum 60. Geburtstag, Göppingen 1997, S. 20–39.

POHL, Karl Heinrich: Die Bedeutung der Regionalgeschichte für Forschung, Lehre und pädagogische Praxis, in: DERS. (Hg.): Regionalgeschichte heute. Das Flüchtlingsproblem in Schleswig-Holstein nach 1945, Bielefeld 1997, S. 13–22.

Region konkret. Zeitschrift für Landeskunde und Landesgeschichte im Unterricht, 6 Hefte (1988–1995).

SCHIERSNER, Dietmar: Alter Zopf oder neue Chance? Regionalgeschichte in Historiographie und Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011), S. 50–60.

VEH, Markus: „Biedere" Heimatgeschichte in einer globalisierten Welt? Überlegungen zur Regionalgeschichte und Außerschulischem Lernen im Geschichtsunterricht, in: Rhein-Maas. Studien zur Geschichte, Sprache und Kultur 1 (2010), S. 223–323.

Zur schleswig-holsteinischen Landesgeschichte. Forschungsprobleme, allgemeine Bedeutung, Behandlung im Unterricht, hg. vom LANDESINSTITUT SCHLESWIG-HOLSTEIN FÜR PRAXIS UND THEORIE DER SCHULE (Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung, Bd. 2502/82), Kronshagen 1984.

Clio und Curriculum. Lehrpläne der Sekundarstufen I und II im bundesdeutschen Vergleich und Perspektiven der Landesgeschichte

Stephan Laux

Im Fokus der folgenden Darstellung stehen die übergeordneten normativen Voraussetzungen, die sich aktuell (Sommer 2017) für eine Befassung mit landesgeschichtlichen Themen im gymnasialen Geschichtsunterricht bieten. Die Grundlage der Betrachtung bilden demnach die Lehrpläne aller deutschen Bundesländer, deren Erstellung von den zuständigen Ministerien in der Regel an Landesinstitute überantwortet wird. Terminologische Eindeutigkeit ist dabei allerdings nicht vorauszusetzen: Hatte man sich von der Existenz eines fest gefügten Typs von „Lehrplänen" schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts verabschieden müssen[1], so wartet das bundesdeutsche Schulwesen der Gegenwart mit einem denkbar großen Fundus von Bezeichnungen und Formaten auf (Bildungs- und Lehrpläne, Kern- und Fachcurricula, Rahmenrichtlinien, Fachanforderungen u. a.m.). Sie mögen für verschiedene Schularten oder integrativ gelten, für Schulabschnitte (Sekundarstufen) oder für einzelne Schulstufen (Schuljahrgänge); daneben existiert ein bunter Reigen begleitender Profilpapiere, Richtlinien, Handreichungen, Empfehlungen oder für relevant erachteter Internetlinks.

Anlass zu einer solchen Darstellung gibt die aktuell vonstattengehende, in vielen Fällen justament vollzogene Anpassung der Lehrpläne an die von den Schülerinnen und Schülern (im Folgenden: SuS) zu erwerbenden Kompetenzen, wie sie in den verbindlichen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (im Folgenden: KMK) ausgewiesenen sind.[2] Die „Lehrpläne haben" folglich, so die KMK, „eine zentrale Bedeutung für Schule und Unterricht, sie spiegeln den Anspruch eines Faches bzw. einer Schulart wider."[3] Die Aussage sieht also die Relevanz und den Aussagewert der Lehrpläne im Hinblick auf die bildungspolitischen Ziele und Maßnahmen der Länder als gegeben an. Gleichzeitig kommt die durch die hoheitliche Kompetenz der Länder bedingte Variantenbreite zum Ausdruck. An dieser Stelle darf man wohl auch ein Bewusstsein für *qualitative* Unterschiede der Lehrpläne annehmen: „Unterschiedlich je nach Konzeption in den Ländern", so heißt es weiter, „transportieren Lehrpläne einen tradierten Wissenskanon, der sich didaktisch aufbereitet in den Lehr- und Lernmitteln

1 Vgl. Bernd Schönemann: Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards, in: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hgg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 6. überarb. Aufl. Berlin 2014, S. 50–66, hier S. 56.

2 Vgl. den Artikel „Qualitätssicherung in Schulen" auf der Website der KMK (URL: https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen.html [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

3 Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, hg. von dem Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Köln 2010, S. 26.

wiederfindet, oder beschreiben in enger Anlehnung an die Bildungsstandards Anforderungen in Form von Kompetenzen. Gute Lehrpläne finden dabei die richtige Ausgewogenheit zwischen verbindlichen Vorgaben und übergeordneten Lernzielen."

Die zuweilen geäußerte Meinung, Lehrpläne seien im Zeichen der Schulautonomie nachrangige Dokumente – es komme doch darauf an, was die Lehrenden daraus machen! –, ist also bestenfalls die halbe Wahrheit. Gleichwohl kann die folgende, in erster Linie rekapitulierende Betrachtung von Lehrplänen natürlich nicht alle Erwartungen einlösen, die man an eine vertiefte Untersuchung fachbezogener Schulstandards in Theorie und Praxis stellen könnte. Zunächst wäre an die didaktischen Prinzipien und thematischen Schwerpunktsetzungen des Schulunterrichts zu denken, wie sie in den Lehrplänen idealiter zum Ausdruck kommen – ebenso an übergeordnete geschichtstheoretische Leitvorstellungen. Derartigen Fragen kann im Rahmen einer vor allem rekapitulierenden Bestandserhebung rechtlich verbindlicher Vorgaben jedoch nicht nachgegangen werden. Vor allem aber ist einzuräumen, dass eine an landespolitischen Bildungsnormen orientierte Darstellung nicht beanspruchen kann, eine valide Erhebung schulinterner, geschweige denn unterrichtspraktischer Realitäten zu sein. Hierzu wären punktuelle Zugriffe erforderlich: gegenwartsorientiert, dabei nicht unähnlich reflektierter landesgeschichtlicher Erkenntnisgewinnung. Während die systematische Heranziehung und Analyse schulinterner Curricula noch einigermaßen Neuland darstellen dürfte, sind schulpraktische Erhebungen methodisch vielfach erprobt, auf regionale Kontexte bislang aber noch nicht angewandt worden.[4] Die Sinnhaftigkeit von Statuserhebungen „vor Ort" ist per se gegeben, zumal die Autonomisierung der Schulen in Deutschland nicht erst seit dem ersten PISA-Bericht von 2000 oder den KMK-Empfehlungen von 2004 wirksam geworden ist, sondern vielmehr auf einer längerfristig erfolgten „Tendenzwende" beruht.[5]

Eine Veranlassung zur gewählten Betrachtung ergibt sich aus dem unzureichenden Informations- wie Forschungsstand zum Konnex „Schule und Landesgeschichte": Weder in der landesgeschichtlichen noch in der fachdidaktischen Forschung wird und wurde nämlich in den vergangenen Jahren annähernd systematisch reflektiert, unter welchen grundsätzlichen wie pragmatischen Voraussetzungen Landesgeschichte in den Schulunterricht integriert werden könnte. Klagen über das Zukurzkommen des Regionalen in der Schule und entsprechende Wissensdefizite der SuS vernimmt man dagegen zuhauf. Was die fachdidaktische Diskussion anbetrifft, so sprach Carl August Lückerath schon vor gut 30 Jahren davon, die Landesgeschichte sei von dieser vernachlässigt worden.[6] Belege für die Nichtexistenz adäquater Forschung sind logischerweise schwer beizubringen. Nur wenige Indizien mögen hierzu dienen: Das seit 1950 erscheinende geschichtsdidaktische Leitorgan *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* bietet nur einen einzigen Aufsatz zur Thematik, der bereits vor 17 Jahren erschien und dem Göttinger Geschichtsdidaktiker Horst Kuss zu verdanken ist.[7] Zuletzt hat sich im zweibändigen *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*[8] von 2012 kein einziger von 47 Aufsätzen theoretisch oder praktisch mit landesgeschichtlich relevanten Zugriffen befasst. Dabei ließe die erklärte programmatische Entscheidung dieses Handbuchs zugunsten eines „narrativistischen Paradigmas als regulativer Idee für historisches Lernen" eigentlich das Gegenteil erwarten.[9] Dass die recht weit eingeführte pädagogische Fachzeitschrift *Praxis Geschichte* seit ihrer Begründung 1987 in bislang rund 170 Heften nicht mehr zur Landesgeschichte hervorgebracht hat als ein Heft mit dem Titel *Geschichte vor Ort* (3/1989), nährt die Vermutung, dass es auch im Spektrum der „Unterrichtsanregungen" alles andere als zum Besten bestellt sein kann. Das diesen Beitrag beschäftigende Thema ist als solches also in der Fachdidaktik und in der theoretischen Unterrichtsmethodologie nicht wirklich etabliert.

In der Geschichtswissenschaft im Allgemeinen wie in den historischen Disziplinen bzw. Teilfächern im Besonderen sind die Perspektiven des Schulfachs Geschichte zwar in den vergangenen Jahren ins Blickfeld gerückt.[10] Reflexionen über die im Ganzen stark defizitäre Abstimmung von Universität und Schule muten aber oft noch sehr theoretisch an. Ein Manko der Fachwissenschaften an der Universität ist (zumal in länderübergreifender Sicht) die geringe Kenntnis der curricularen Normen, die für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (im Folgenden: LuL) aber unbedingt erforderlich ist und nicht an die Fachdidaktiken delegiert werden kann. Lehrplankompetenz wird freilich nicht gerade durch die Gemengelage inspiriert, die das Erscheinungsbild der Lehrpläne in der Gesamtbeschau charakterisiert. Schließlich hat man nicht nur zwischen den Ländern, sondern zwischen den Abitur- (G8, G9, Modellversuche) und Schultypen sowie den Unterrichtsbereichen Sekundarstufe I und II (im Folgenden: Sek I/Sek II) zu unterscheiden. Und nicht zu unterschätzen ist die Schwierigkeit, sich angesichts parallel bestehender Regelwerke zu orientieren. Das hängt damit zusammen, dass sich die Novellierungen der Lehrpläne im Fluss befinden – und dies auf der Ebene der Länder natürlich asynchron. Diese Flüsse denke man sich aller-

4 Forschungen zu schulinternen Curricula existieren m.W. kaum. Leitfäden von Seiten der zuständigen Landesinstitute existieren, wenn ich richtig sehe, nur in wenigen Fällen (so Hamburg und Brandenburg jeweils 2016). Auch wissenschaftlich-didaktische Handreichungen sind rar, siehe etwa Ralf Emmermann/Silke Fastenrath: Kompetenzen entwickeln durch schulinterne Curricula, Haan-Gruiten ²2015.

5 Vgl. Hermann Avenarius u. a.: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen 2003, S. 89, S. 157–161, hier S. 157. Vgl. auf der Ebene der Bundesländer Ders./Thomas Kimmig/Matthias Rürup: Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme (Bildung in neuer Verfassung, Bd. 1), Berlin 2003.

6 Vgl. Carl August Lückerath: Fachwissenschaft Geschichte und Didaktik der Geschichte. Beispiel: Landesgeschichte, in: Michael Salewski/Josef Schröder (Hgg.): Dienst für die Geschichte. Gedenkschrift für Walther Hubatsch, Göttingen/Zürich 1985, S. 228–240, hier S. 237.

7 Horst Kuss: Landesgeschichte oder Regionalgeschichte? Über den Umgang von geschichtswissenschaftlicher Theorie, geschichtsdidaktischer Konzeption und praktischer Anwendung im Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 51 (2000), H.7–8, S. 388–405.

8 Michele Barricelli/Martin Lücke (Hgg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Forum Historisches Lernen; Wochenschau Geschichte), 2 Bde., Schwalbach a. T. 2012.

9 Ebd., Bd. 1, S. 12.

10 Vgl. hier nur das Journal des Verbands der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD), dessen aktuelle Ausgabe (2017) mit „Schulfach Geschichte – wohin?" überschrieben ist.

dings nicht durchweg als reißende Ströme: Zuweilen ist Sek I revidiert, Sek II ohne Erläuterung dagegen nicht oder es befinden sich Lehrpläne teilweise oder insgesamt über viele Jahre hinweg in einer „Erprobung", ohne dass man um deren Voraussetzungen, Ergebnisse und Folgen wüsste. Erschwerend hinzu kommen oftmals rudimentäre oder auch fehlende Kontextualisierungen sowie mangelnde formale Auszeichnungen der Lehrpläne (Datum? Verfasser? Gültigkeitsvermerke?). Das fast allenthalben anstehende Retablissement von „G9" wird sein Übriges tun und die Dinge noch komplizierter machen, als sie sich Außenstehenden ohnehin schon darstellen.

Bei aller Vielfalt gilt: Die deutschen Bundesländer richteten ab Ende 2005 infolge der negativen Befunde der PISA-Studien ihre Bildungspläne und Kerncurricula auf die KMK-Vorgaben aus.[11] In ihnen sind „Bildungsstandards" für einzelne Fächer definiert worden, die allerdings noch immer nicht für das Fach Geschichte vorliegen und in absehbarer Zeit auch kaum zu erwarten sind. Die zentralen Neuerungen dieser neu aufgelegten Lehrpläne betreffen in allen Bundesländern durchgängig die Umstellung auf die oben genannte Vermittlung von Kompetenzen als fächerübergreifende sowie als fachspezifische Unterrichtsziele.[12] Darüber hinaus wurde in den 2000er Jahren mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz sukzessive auch in den alten Bundesländern das Abitur nach acht Jahrgangsstufen (G8) eingeführt, das in der DDR bereits seit 1949 der Standard gewesen war.

Regionalgeschichte in den Lehrplänen der Bundesländer

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen für den Geschichtsunterricht an den Gymnasien der deutschen Bundesländer mit besonderer Berücksichtigung der Landesgeschichte skizziert. Dabei wird die Bundesrepublik in der geographischen Grundrichtung in vier Teilen durchschritten, ohne dass damit ein wie auch immer gearteter Anspruch auf Konsistenz der Anordnung verbunden wird. Die Vorgehensweise rechtfertigt sich durch die Einsicht, dass Gruppenbildungen nach typologischen Gesichtspunkten letztlich inkonsistent wären. Insbesondere – und das nimmt ein Ergebnis der Untersuchung bereits vorweg – verbietet es sich, Vorannahmen über landesspezifische Traditionsbestände in den Lehrplänen zum Maßstab ihrer Betrachtung zu machen.

I. Norddeutschland

In **Schleswig-Holstein**, das prinzipiell die achtjährige höhere Schullaufbahn vorsieht, seit 2011/2012 aber einen G8-/G9-Parallelbetrieb an 15 Gymnasien unterhält, sind im

11 Siehe den Artikel „Qualitätssicherung in Schulen" (wie Anm. 2).

12 Diese Kompetenzen sollen mit Hilfe von „Operatoren" erworben werden – das sind handlungsinitiierende Begriffe, die die SuS zu Bearbeitungsschritten mit ansteigender analytischer Abstraktion („Reproduktion", „Transfer", „Reflexion" und „Problemlösung") anleiten.

Zuge der Änderung des Schulgesetzes Ende Juli 2014 an die Schulen „Fachanforderungen" gestellt worden.[13] Diese ersetzen die bis dahin bestehenden Lehrpläne und sind für das Fach Geschichte seit Juli 2016 in Kraft. Sie gelten für die Gymnasien ebenso wie für die nunmehr besonders geförderten Gemeinschaftsschulen und für beide Sekundarstufen, weil beide Schularten zum Abitur führen können. Der besondere Lernwert der zu behandelnden regional- und landesgeschichtlichen Inhalte wird durch ihre „narrative Kompetenz" ausgewiesen: Die SuS würden somit befähigt, ihre „persönlichen geschichtlichen Vorkenntnisse und Voreinstellungen in eine methodisch fundierte Narration zu übertragen". Was die „Themen und Inhalte des Unterrichts" anbetrifft, so sei die Regional- und Landesgeschichte Schleswig-Holsteins [...] angemessen zu integrieren".[14] Wie das zu geschehen hat, werde jeweils im schulinternen Fachcurriculum ausgewiesen. Die Ausführungen zur Sek II bekräftigen die fortwährende Gültigkeit der didaktischen Prinzipien und Kompetenzerwartungen und benennen weitergehende „historische Inhalte" und „problemorientierte Fragestellungen", in denen regionale Elemente völlig zurücktreten. Ein kurzer Rückblick verrät eine merkliche Differenz – zumindest in der Sek I: Der für diese gültige Lehrplan von 1997 hatte noch ein prononciertes Argument für die – nota bene – als solche bezeichnete „Landesgeschichte" im Sinne ihrer Anschaulichkeit formuliert.[15] Und nicht nur das: Von der Reformation bis zum Ende des Kaiserreichs waren sechs landesgeschichtliche Themen auf die Jahrgangsstufen 7 bis 9 verteilt, daneben weitere acht Themen zur Wahl gestellt, auf deren Nennung nun aber verzichtet wird.

Niedersachsen bildet ein aktuell recht komplexes Szenario in Folge der hier bundesweit am frühesten vollzogenen Rückkehr von G8 zu G9 (2011–2015) und der somit erforderlich gewordenen organisatorischen und curricularen Übergangsregelungen.[16] Die Veränderungen im Lehrplan Geschichte fallen mit Blick auf das regionale Moment jedoch kaum ins Gewicht. Zwar hatte das auch zu G8-Zeiten gültige „Kerncurriculum" von 2008 für Sek I ein grundsätzliches Bekenntnis zur Regionalgeschichte ausgespro-

13 Die Lehrpläne finden sich auf der Website des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (URL: http://lehrplan.lernnetz.de/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

14 Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, hg. von dem Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 2016, S. 13, S. 20.

15 Wörtlich heißt es im Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Geschichte, hg. von dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Glückstadt 1997, S. 21: „Mit der Hinwendung zu den Nahräumen – Landschaft, Region, Stadt, Stadtteil, Dorf – ergeben sich zudem die didaktischen Vorzüge der Überschaubarkeit, Konkretheit, Authentizität und Detailtreue. Die Arbeit am überschaubaren Raum kann mit Hilfe entsprechender Lernverfahren und vielfältiger Materialien die [sic!] methodenorientiertes und selbständiges Lernen fördern [...]."

16 Generell führt der Weg in Niedersachsen zum Abitur seit der Neukonfiguration der gymnasialen Oberstufe 2006/2007 über eine einjährige Einführungs- und eine zweijährige Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 10 bzw. 11 mit 12, nun 13). Die Lehrpläne sind einsehbar über den Landesbildungsserver „NiBiS" (URL: http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3790 [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

chen, das als solches in der Novellierung aber nicht mehr zu finden ist.[17] Eine Besonderheit ist der Ausweis regionaler Bestandteile auch in der Oberstufe, wo die Kerncurricula älterer (2011) wie neuerer (2017) Fassung zwei von vier verbindlichen „Rahmenthemen" („Wurzeln unserer Identität", „Geschichts- und Erinnerungskultur") Formen der Identitätsbildung bzw. -konstruktion auch mit regionalen Zuordnungen in Verbindung setzen. Die Ausgestaltung der regionalen Bezüge wird den Fachkonferenzen und damit den Schulen (bzw. den LuL) selbst überlassen.

An den Gymnasien **Bremens**, wo Geschichte ab der 7. Jahrgangsstufe unterrichtet wird, hielten die Richtlinienverantwortlichen das regionale Element offenbar für nachrangig.[18] Die Grundlage für den Geschichtsunterricht bildet der historische Part des „Bildungsplans" des Verbundfachs „Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geographie, Politik" der Schuljahrgänge 5–10 noch aus dem Jahr 2006. Lokales bzw. Stadtgeschichtliches hatte man hier offenbar nicht im Sinn: Nicht einmal die Bremer UNESCO-Welterbestätten Rathaus und Roland schafften es in den Lehrplan. In diesem zeigt man sich ohnehin überzeugt, dass die „jüngere Zeitgeschichte [...] noch stärker als die mittelalterliche Geschichte" die Voraussetzungen dafür bietet, „durch lokal- und regionalgeschichtliche Recherchen [...] Historie für die Schülerinnen und Schüler unmittelbar erfahrbar zu machen". Die Umsetzung habe schulintern zu erfolgen. Für Sek II, wo nun also das 19. und 20. Jahrhundert im Vordergrund stehen sollen, erübrigen sich derlei Umsetzungsfragen, da der Aspekt völlig entfällt (und nicht einmal der Begriff „Bremen" auftaucht).

Ähnlich wie in Bremen ist das Bild in **Hamburg**, wo Geschichte ab der Klasse 6 unterrichtet wird: Der „Bildungsplan" für Sek I stellt Region, Nation, Europa und Welt gleichsam als Erkenntniskaskade in eine Reihe.[19] Methodische und inhaltliche Überlegungen in diesem konsequent am Kompetenzmodell orientierten Bildungsplan fehlen aber vollständig, sieht man von einer gewissen, jedoch nicht mit Hamburg in Verbindung gesetzten Betonung städtischen Lebens in verschiedenen Epochen ab.[20] Der

17 So hieß es nur im Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10. Geschichte, hg. von dem Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 2008, S. 8, nicht mehr aber in der Fassung von 2015: „Themen und Zeugnisse der Lokal- und Regionalgeschichte sind in angemessener Weise zu berücksichtigen, weil sie sowohl das historische Interesse am eigenen Lebensraum fördern als auch Ausgangspunkt übergreifender Untersuchungen und Erkenntnisse sein können."

18 Die Lehrpläne des Landes Bremen sind abrufbar auf dem Server des Landesinstituts für Schule (URL: http://www.lis.bremen.de [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

19 Die Bildungspläne der Hamburger Schulen finden sich auf der Website der Behörde für Schule und Berufsbildung (URL: http://www.hamburg.de/bildungsplaene/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]). Im gegebenen Zusammenhang sei hier auf das digitale *Hamburg-Geschichtsbuch* (in der Trägerschaft der Behörde für Schule und Berufsbildung – Amt für Bildung; Projektleiterin: Dr. Silke Urbanski) verwiesen, dessen Onlinestellung mit der Fertigstellung dieses Aufsatzes zeitlich zusammenfiel.

20 Wörtlich heißt es im Bildungsplan, Gymnasium Sekundarstufe I. Geschichte, hg. von der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg 2011, S. 11: „Zugleich weiten die Schülerinnen und Schüler ihren Blick von der Geschichte des heimatlichen und regionalen Nahraums auf die der Nation, auf die europäische und die außereuropäische bzw. Weltgeschichte. Sie vergleichen Entwicklungen in verschiedenen historischen Räumen, reflektieren ihre Wechselwirkung und denken über einen möglichen Richtungssinn der europäischen Geschichte sowie der Geschichte der Menschheit nach."

Oberstufenunterricht, der laut anschließendem Bildungsplan von 2011 „Themenfelder" von der Antike bis zur Gegenwart umfassen soll, eröffnet an nur einer einzigen Stelle die ohnehin fakultative Möglichkeit, Hamburgs Stadtgeschichte zu behandeln – nämlich im Zusammenhang der Industrialisierung im Rahmenfeld „Mangel und Überfluss: Entstehung und Verteilung des Reichtums".[21]

II. Ostdeutschland

An den Gymnasien von **Mecklenburg-Vorpommern** wird bereits in der Unterstufe (Klassen 5 und 6) mit dem Geschichtsunterricht begonnen.[22] Sowohl „nationale Identität und europäisches Bewusstsein, aber auch die regionale Identifizierung mit Mecklenburg-Vorpommern sind zentrale Anliegen"[23] des Unterrichts. Diese landes- und regionalgeschichtlichen Einschübe erfolgen auch noch in den Jahrgangsstufen 7 bis 10: Dazu zählen „Klöster als Stätten des Glaubens, der Wirtschaft und christlichen Kultur" und „Lebens- und Organisationsformen in der mittelalterlichen Stadt" wie auch „Die Hanse".[24] Nicht verpflichtend, aber immerhin genannt werden einige als „LG" (Landesgeschichte) ausgezeichnete Themen bzw. Unterrichtselemente – darunter neben diversen Exkursions- und Besichtigungsempfehlungen in der Umgebung das jüdisch-christliche Verhältnis in Mittelalter und Früher Neuzeit sowie Judenpogrome und der Mecklenburger („Landesgrundgesetzliche") Erbvergleich von 1755 als Beispiel für das Scheitern des Absolutismus. Jeder der 26 Themenbereiche dieser vier Klassenstufen ist dem Lehrplan gemäß entweder verpflichtend oder aber fakultativ an einem landes- oder regionalgeschichtlichen Thema zu entwickeln. Im Oberstufenbereich, wo Geschichte mit dem nicht selbstständigen Unterrichtsfach Politik zu „Geschichte und politische Bildung" verbunden ist, bleibt von alledem nichts übrig.[25] Das seit 2006 gültige „Kerncurriculum" äußert immerhin die Erwartung, dass in den schulinternen Curricula „regionale und schulspezifische Besonderheiten sowie die Neigungen und Interessenlagen der Lernenden einbezogen" werden sollen, denn „ak-

21 Rahmenplan Geschichte, Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, hg. von der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg 2009, S. 14.

22 Die Lehrpläne des Bundeslandes sind online über den Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern einsehbar (URL: http://www.bildung-mv.de/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

23 Rahmenplan, Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule. Geschichte, Erprobungsfassung, hg. von dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2001, S. 12.

24 Rahmenplan, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufen 7–10. Geschichte, Erprobungsfassung, hg. von dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2002, S. 24.

25 Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und Politische Bildung, hg. von dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2006, hier S. 7.

tuelle oder [!] regionale Bezüge der historisch-politischen Themen" seien „von besonderer Motivationskraft".

In **Brandenburg**[26] gilt seit 2017/2018 gemeinsam mit **Berlin** ein integrativer Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10.[27] In diesem werden in den Klassen 5 und 6 Geschichte, Geographie und politische Bildung zum Gemeinschaftsfach „Gesellschaftswissenschaften" verklammert. Geschichte findet also in der Unterstufe nicht mehr statt und wird erst ab der Jahrgangsstufe 7 verselbstständigt. Dem Kompetenzmodell folgend wird das Fach dabei nur noch als zweiteiliges „Basismodul" im Umfang von 50 % der Unterrichtszeit der Doppeljahrgangsstufe 7/8 konsequent chronologisch verfolgt. Alles Weitere ist in so genannten „Längsschnitten" in modularer Form thematisch zu behandeln. Gegenüber dem Rahmenlehrplan vom August 2010 ist der Stellenwert des Lokalen und Regionalen noch einmal herabgesetzt.[28] Die verbliebenen Aussagen über regionale Aspekte beschränken sich auf Erwägungen ohne sachliche Präzisierung, etwa in einem Wahlpflichtfach, in dem „eigene Themenschwerpunkte" gesetzt werden könnten – zum Beispiel „Geschichte im lokalen und regionalen Umfeld".[29] Die Regularien für den Oberstufenunterricht fußen auf einem älteren Lehrplan von 2006/2007, der für die Geschichte der Residenz- bzw. Hauptstadt Berlins allenfalls im Rahmen von Exkursionen Sinn zeigt. Hier – wie generell in der Oberstufe[30] – gilt, dass die Behandlung regionaler Aspekte in die Eigenverantwortung der Schulen gegeben wird.

26 Die Rahmenlehrpläne für die Länder Berlin und Brandenburg werden gemeinschaftlich vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg entwickelt (URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]), unterscheiden sich allerdings. Im Schuljahr 2017/2018 wurde die Einführung eines gemeinsamen Rahmenlehrplans für die Klassen 1 bis 10 wirksam.

27 Der undatierte, offenbar 2015 erstellte Rahmenlehrplan wird auf dem dem Bildungsserver angegliederten „Portal Rahmenlehrplan Online Berlin-Brandenburg" als Kompaktdokument und als dreiteiliges Dokument mit einem auch für das Fach Geschichte verfügbaren spezifischen Anhang („C") zur Verfügung gestellt (URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/startseite/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

28 Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7–10. Geschichte, hg. von dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Ludwigsfelde 2010, S. 22.

29 Wörtlich heißt es im Teil C, Geschichte, Jahrgangsstufen 7–10, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie der Stadt Berlin sowie von dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Berlin/Brandenburg 2015, S. 22f.: „Relevante Persönlichkeiten und Ereignisse der Lokal- und Regionalgeschichte finden im Unterricht Berücksichtigung. Dies geschieht insbesondere aus aktuellem Anlass. Die Analyse des geschichtskulturellen Umgangs mit dieser Vergangenheit bietet Lernchancen. Entdeckendes Lernen im lokalen wie regionalen Raum motiviert Schülerinnen und Schüler für die Auseinandersetzung mit der Geschichte. Eine Einbeziehung von außerschulischen Lernorten in Berlin und Brandenburg (z. B. Denkmäler, Gedenkorte, Gedenkstätten und Museen) sowie von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen vertieft das historische Verstehen sinnvoll." Zum „Wahlpflichtfach" siehe ebd., S. 36.

30 Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geschichte, hg. von dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Ludwigsfelde 2011, S. 6.

Der Lehrplan **Sachsens** für das Fach Geschichte, ein selbstständiges Pflichtfach von der Jahrgangsstufe 5 bis 11, besteht in einem einzigen Dokument, in das spezielle Lehrpläne für die einzelnen Klassenstufen in jeweils aktualisierter Form eingearbeitet wurden.[31] Zu den Prinzipien von übergreifender Gültigkeit zählt das Bekenntnis zur „Regionalgeschichte".[32] Diese findet, nimmt man die einführende Jahrgangstufe 5 aus, durchgängig Niederschlag. In den Stufen 6 (Siedlung, Herrschaft der Wettiner, „Ausdruckformen sächsischen Selbstverständnisses") und 7 (Reformation) sind Lernbereiche mit jeweils drei fakultativen regionalen Wahlpflichthemen vorgesehen; danach sind – bis in den Oberstufenbereich hinein – landesgeschichtlich relevante Themen über die Pflichtlernbereiche verteilt.

Einen anderen Weg schlägt der nordwestliche Nachbar **Sachsen-Anhalt** ein, dessen seit 2016/2017 geltender, die Jahrgänge 5–11/12 übergreifender Fachlehrplan sich auf die sehr vereinzelte Behandlung regionaler Aspekte beschränkt (Städte im Mittelalter, Kriegerdenkmäler).[33] Leitend ist das Prinzip der Veranschaulichung.[34] Auch in Sachsen-Anhalt ist eine merkliche Umstellung der Ziele und Inhalte festzustellen: Dieser Fachlehrplan, der den drei Zielen „Interpretations-", „narrative" und „geschichtskulturelle Kompetenz" verpflichtet ist, ersetzt Rahmenrichtlinien von 1999/2003, die noch insgesamt 28 Themen unterschiedlicher Verbindlichkeit vorgesehen hatten, unter denen regionale und lokale Elemente zumindest in der ersten Sekundarstufe stark vertreten waren („Der Dom in der Region", „Landesausbau in der Region", Zerstörung Magdeburgs 1631 u. a. m.).[35]

Dem Lehrplan **Thüringens**[36] für das Fach Geschichte an Gymnasien von 2016 zufolge sollten „lokal- und regionalgeschichtliche Themen und Inhalte, die in besonderer Weise lebensweltliche Erfahrungen und Interessen der Schüler aufnehmen und das Bewusstsein für die geschichtliche Dimension des eigenen Lebensumfeldes schärfen

31 Lehrplan Gymnasium. Geschichte, hg. von dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport, Dresden 2011. Die sächsischen Lehrpläne sind abrufbar auf der Website des Ministeriums für Kultus (URL: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

32 Ebd., S. 3, heißt es: „Die Regionalgeschichte ermöglicht exemplarisches Arbeiten in überschaubaren Räumen, erleichtert damit den Schülern die Entwicklung von Strukturmodellen und trägt zur Identitätsbildung bei. Da die enge Verbindung zur allgemeinen geschichtlichen Entwicklung verdeutlicht werden soll, werden regionalgeschichtliche Aspekte in den Gesamtzusammenhang eingeordnet."

33 Die Lehrpläne finden sich auf dem Bildungsserver Sachsen-Anhalt (URL: https://www.bildung-lsa.de/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

34 Fachlehrplan Gymnasium. Geschichte, hg. von dem Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2016.

35 Rahmenrichtlinien Gymnasium (angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.2.2003). Geschichte, Schuljahrgänge 5–12, Magdeburg 2003.

36 Die Thüringer Lehrpläne sind auf dem Schulportal des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport bzw. des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien einsehbar (URL: https://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

können [...], ein immanenter Bestandteil des Geschichtsunterrichts sein."[37] Die Auswahl wird den Lehrkräften „in Abstimmung" mit den Schulcurricula überlassen. So bleibt es bei der Empfehlung, nicht näher bezeichnete „regionale und lokale historische Lernorte" zu berücksichtigen. Die einzige den historischen Raum Thüringens betreffende Unterrichtsempfehlung gilt dem Rheinbund „am Beispiel eines Thüringischen Staates" (Klassenstufe 12), ohne dass die bis 1920 reichlich komplizierte staatliche Struktur Thüringens bis dahin Thema gewesen wäre.

III. Süddeutschland

In **Bayern** galt vom Schuljahr 2004/2005 bis zum Beschluss der Rückkehr zu „G9" im April 2017 der achtjährige gymnasiale Bildungsweg, der seit 2015/2016 um einen Modellschulversuch („Mittelstufe plus") an 47 Gymnasien ergänzt wurde.[38] Seit 2017 gilt ein den KMK-Empfehlungen folgender „LehrplanPLUS", der für das Fach Geschichte ein übergreifendes „Fachprofil", dann jeweils für die Jahrgangsstufen 6–12 separate Lehrpläne vorsieht.[39] Wie schon dem älteren G8-Regularium zufolge[40] wird der Unterricht in den Stufen 6–10 chronologisch in drei bis sieben Lernbereichen unterrichtet. In den Jahrgangsstufen 6–9 fallen darunter pro Jahr jeweils zwei „Längsschnitte", wobei in der Jahrgangsstufe 8, die dem „langen 19. Jahrhundert" gewidmet ist, der auf ca. 6 Stunden ausgelegte Längsschnitt „Bayern – Identität, Staatsgebiet und kulturelles Erbe" hervortritt. Darin wird „die Frage nach einer bayerischen Identität" aufgeworfen. Der ältere Lehrplan, erschienen zuletzt 2010, hatte noch „durch die Beschäftigung mit bayerischer Landesgeschichte" wesentlich zur „Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer bayerischen Heimat" beitragen wollen.[41] Diesem Passus hat die aktuelle Fassung des Fachprofils Geschichte eine weniger affektive und affirmative Formulierung entgegengesetzt, die mit der Landesgeschichte das „Bildungsziel" verfolgt, „die historisch gewachsenen Strukturen bis in ihre [der SuS; S. L.] Lebenswelt hinein zu verfolgen und [...] so ihre Bereitschaft, das historische und kulturelle Erbe ihres Heimat- und Lebensraums wertzuschätzen und zu pflegen". Bedenkt man, dass, so Monika Fenn[42], nach 1945 der „Grundsatz der Heimatverbundenheit" in Bayern

37 Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Geschichte, hg. von dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Erfurt 2016, S. 6.

38 Die Lehrpläne des Landes Bayern sind im Lehrplanverzeichnis des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München einsehbar (URL: https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/gymnasium/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

39 Die Dokumentation findet sich online (URL: http://www.lehrplanplus.bayern.de/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

40 Der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern im Überblick, hg. von dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München ²2010, S. 42f.

41 Ebd., S. 42.

42 Monika Fenn: Demokratisierung und Heimatorientierung im Geschichtsunterricht der bayerischen Volksschulen (1945–1955), in: Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuss (Hgg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 6), Berlin 2008, S. 129–151, hier S. 142.

absolut konstitutiv für die normative Ausgestaltung des Geschichtsunterrichts gewesen war und noch heute die Beförderung von „Liebe zur bayerischen Heimat" als Schulziel fixiert ist (§ 131, daneben § 141 der Landesverfassung), dann lässt die gewählte Formulierung auf den Versuch schließen, die Spannung von Traditionalismus und Individualismus herabzusetzen: „Heimat" ist in den Worten der Normensetzer kein Pflichtempfinden, sondern eine frei wählbare, dabei achtenswerte Daseinsauffassung. Sie ist, wie es in einer ministeriellen Stellungnahme zur Auslegung von § 131 heißt, einerseits „föderalistisch gebrochen", andererseits auf „Völkerversöhnung" ausgerichtet.[43] Und nicht zuletzt stelle „Heimat" einen Erkenntniszusammenhang als solchen dar. In der „reflektierten Auseinandersetzung" im Geschichtsunterricht biete er „für eine interkulturelle Schulkultur die Chance, Gemeinschaft und Identität und eben diese gegenseitige Toleranz auszubilden". Man mag über dieses oder jenes Argument geteilter Meinung sein und auch hier im Rückblick eine Erosion gegenüber fixierten traditionellen Unterrichtsbestandteilen im Spektrum der Landesgeschichte feststellen. Tatsache ist aber: Die aktuellen Lehrpläne Bayerns setzen sich mehr als alle anderen reflektiert und eingehend mit der Problematik raumbezogener Identifikation und generell mit regionalen Phänomenen auseinander.

In **Baden-Württemberg** wird das Abitur normalerweise nach der 12. Klasse abgeschlossen, wobei an 44 Gymnasien ein G9-„Modellversuch" im Gange ist.[44] 2016 wurde dort eine in der Öffentlichkeit sehr kontrovers aufgenommene „substanzielle und zielgerichtete Bildungsplanreform" zum Abschluss gebracht. Diese sieht sich gegenüber den älteren, seit 2004 entstandenen Vorgaben noch deutlich konsequenter dem Kompetenzprinzip verpflichtet.[45] Der aktuell nur für Sek I vorliegende „Bildungsplan" für das Fach Geschichte[46] ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Er würdigt die Regionalgeschichte ausdrücklich, weil sie „einen anschaulichen, eng auf ihre Lebenswelt bezogenen Zugang zur Geschichte" ermögliche: „Ihr didaktisches Potenzial liegt insbesondere im exemplarischen Prinzip. Historische Lernorte bieten in besonderem Maße Anregungen, den Prozess des historischen Denkens anzustoßen." Mehrfach wird die Beispielhaftigkeit von Regionalgeschichte betont. So gehöre es zu einer der sieben „Sachkompetenzen", dass SuS „regionalgeschichtliche Beispiele in übergeordnete historische Zusammenhänge einordnen" können. Der Bildungsplan liegt damit

43 Vgl. Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS, hg. von dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 2016, S. 37–41 (Abschnitt „Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk").

44 Die aktuellen wie auch die inzwischen überholten Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen Baden-Württembergs sind verfügbar auf der Onlineplattform des Landesinstituts für Schulentwicklung (URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

45 Vgl. Hans Anand Pant: Einführung in den Bildungsplan 2016 (URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]). Der Verfasser ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin.

46 Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte, hg. von dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Villingen-Schwenningen 2016.

im Grunde auf einer Linie mit seinem Vorgänger von 2004, der zwar das regionale Moment relativ häufiger berührte, aber ebenso wenig konkrete Themen im Spektrum der südwestdeutschen Landesgeschichte benannte.[47]

IV. Westdeutschland

Die rund 630 Gymnasien in **Nordrhein-Westfalen** sind ungeachtet eines befristeten Modellversuchs noch dem 2005 eingeführten G8-Modell verpflichtet.[48] Der seit 2007 gültige „Kernlehrplan" ist hinsichtlich des hier interessierenden regionalen Elements nur knapp zu kommentieren: Weder wird darin eine allgemeine Wertschätzung der Landes- oder Regionalgeschichte ausgesprochen noch finden sich Anleihen aus ihrem Spektrum.[49] Allein in der Mittelstufe wird nahegelegt, im „Inhaltsfeld: Europa wandelt sich" die Industrielle Revolution „an einem regionalen Beispiel" zu behandeln, wobei das Ruhrgebiet nicht einmal genannt ist. Nicht anders verhalten sich die Dinge in Sek II nach Maßgabe des 2014 erneuerten Kernlehrplans, der die Abdeckung von sieben Inhaltsfeldern vorgibt.[50] Das Feld „Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive" mit der Schwerpunktsetzung „Fremdsein, Vielfalt und Integration. Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert" lässt immerhin einen leisen regionalen Anklang vernehmen.

Im „Bildungsland" **Hessen** bilden die 2011 in Kraft getretenen „Kerncurricula" die verbindliche normative Grundlage des Schulunterrichts.[51] Hierin werden getrennt nach Sek I und gymnasialer Oberstufe die „Bildungsstandards und Inhaltfelder" zusammengestellt. Im Kerncurriculum für das Fach Geschichte in Sek I steht jedoch nicht die Unterrichtsorganisation, sondern die „Darstellung eines kumulativen Kompetenzaufbaus" im Vordergrund.[52] Größter Raum gegeben wird demnach den vier zentralen Kompetenzen samt weiteren Unterdimensionen („Personal-", „Sozial-",

47 Vgl. den fachübergreifenden Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, hg. von dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Villingen-Schwenningen 2004, S. 215–232.

48 Die Lehrpläne finden sich auf dem Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/RuL/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]) bzw. auf dem „Lehrplannavigator" der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) (URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/ [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

49 Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, hg. von dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schule in Nordrhein-Westfalen, Bd. 3407), Frechen 2007.

50 Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, hg. von dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schule in Nordrhein-Westfalen, Bd. 4714), Düsseldorf 2014.

51 Die Curricula und Lehrpläne des Landes finden sich online auf den Seiten des Kultusministeriums (URL: https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem [zuletzt aufgerufen am 19.11.2017]).

52 Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Geschichte, hg. von dem Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden [2011].

„Lern-" und „Sprachkompetenz"), danach den für zentral erachteten „geschichtswissenschaftlichen Dimensionen („Gesellschaft", „Geschlecht", „Religion", „Kultur", „Ideologie"). Die Realgeschichte fällt unter die knapp beschriebenen „Basisnarrative", für die – nur fakultativ – „Epochenbezüge" gewählt werden können. Regionale Elemente werden nicht berücksichtigt, sondern der „individuellen Unterrichtsgestaltung" überlassen.[53] Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe bietet kein anderes Bild – abgesehen davon, dass in Leistungskursen eine „lokal-/regionalgeschichtliche Recherche" zum Nationalsozialismus vorgesehen ist.[54] In dieser Zurückstellung inhaltlicher bzw. unterrichtsorganisatorischer Vorgaben spiegelt sich das erklärte politische Ziel wider, „die Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen" zu betreiben und „erweiterte Freiheiten, um die Qualität ihrer Angebote zu verbessern", zu eröffnen. Bemerkenswerterweise schließt das auch die Befreiung von der Verpflichtung zur Entwicklung von Schulcurricula ein.[55] Deshalb besitzen in Hessen neben den Kerncurricula die alten „Lehrpläne" als subsidiäre Vorgaben fortwährende Gültigkeit – für den Fall nämlich, dass Schulen keine Schulcurricula vorlegen bzw. vorzulegen entscheiden. Auch für das Fach Geschichte gibt es jeweils zwei Varianten, während für Sek II noch ein gemeinschaftlicher Lehrplan existiert.[56] In der G8- wie in der G9-Version werden vom Mittelalter bis zur Rheinbundzeit, teils in speziell regionalgeschichtlich betitelten Unterrichtseinheiten, vorerst noch alle möglichen Themenschwerpunkte anteilig mit einem lokalen Bezug erarbeitet.

In **Rheinland-Pfalz**, das abgesehen von 20 im Ganztagsbetrieb geführten G8-Gymnasien (Stand: 2017/2018) beim neun- bzw. (nach 1999/2000 erfolgter Schulzeitverkürzung) beim achteinhalbjährigen Abitur geblieben ist, wird das Fach Geschichte in den Jahrgangsstufen 7 bis 13 unterrichtet.[57] Maßgeblich ist der schulartenübergreifende „Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer" von 2016, in die das Fach Geschichte neben Erd- und Sozialkunde eingebunden ist, was seinen Status als unabhängiges Fach jedoch nicht berührt.[58] Der erklärtermaßen chronologisch ausgerich-

53 Wörtlich heißt es ebd., S. 6: „Dies bietet zum einen eine Orientierung für schulische Entwicklungs- und Planungsprozesse, eröffnet aber auch Gestaltungsräume, um Interessen und Neigungen der Lernenden situationsbezogen in die curriculare Planung einzubeziehen bzw. regionale und schulspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. Damit wird das schuleigene Curriculum zum Bindeglied zwischen dem Kerncurriculum und der individuellen Unterrichtsgestaltung."

54 Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Geschichte, hg. von dem Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden [2016], S. 35.

55 Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum. Handreichung für Schulleitungen und Steuergruppen, hg. von dem Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 2011.

56 Die Schulzeitverkürzung in Hessen wurde bei ihrer Einführung im Schuljahr 2004/2005 ausschließlich in der Mittel- bzw. Sekundarstufe I vorgenommen. Hinsichtlich der Präferenz von G8/G9 bestand seit 2013/2014 eine konsequente Wahlfreiheit der Schulkonferenzen.

57 Die Lehrpläne für Rheinland-Pfalz sind online verfügbar auf dem Bildungsserver Rheinland-Pfalz (URL: https://lehrplaene.bildung-rp.de [zuletzt aufgerufen am 20.11.2017]).

58 Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, hg. von dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, Mainz 2016. Der Lehrplan gilt für die Gymnasien in Normalform (G9), für

tete Lehrplan sieht in den Jahrgangsstufen 7 und 8 die Behandlung der Geschichte von den Anfängen bis ins fortgeschrittene 19. Jahrhundert, in den Jahrgangsstufen 9 und 10 von 1871 bis in die jüngste Vergangenheit vor. Die Doppeljahre gliedern sich in fünf bzw. vier Epochenschwerpunkte, denen jeweils spezifische Lernfelder und Grundbegriffe zugeordnet sind. Die analytischen „Kategorien" („Herrschaft", „Gesellschaft", „Wirtschaft", „Weltdeutung") und damit verbundene Fragestellungen sollen komplementär an alle historischen Konstellationen angelegt werden. Die Grundbegriffe („Ständeordnung", „Bürgertum", „Proletariat" u. a.m.) dienen dem Anspruch nach dazu, dass „einerseits die Vergangenheit nach anthropologischen Fragestellungen strukturiert wird, andererseits aber auch genügend Freiräume für die Berücksichtigung lokaler, regionaler und aktueller Beispiele gelassen wird".[59] Das regionale Moment findet Niederschlag nur in den ersten beiden Jahrgangsstufen und als „Lokal- und Regionalgeschichte" im Rahmen der Facheinführung im siebten Schuljahr. Somit werden die Lehrkräfte auf die insgesamt drei verpflichtenden „Längsschnitte" verwiesen, in denen in Lehreinheiten von vier bis acht Stunden gegebenenfalls regionale Phänomene „in ihrer historischen Tiefendimension ausgeleuchtet" werden können.[60] Eine Besonderheit ist ein fächerübergreifendes Projekt zu Rheinland-Pfalz, das in den Jahrgangsstufen 9 und 10 ohne Ausweis des Stundenumfangs angeboten werden kann, aber nicht muss (alternativ: „Europa", „Eine Welt").[61] Konkretes wird – anders als in den Hinweisen zur Vertiefung in den Anwendungsrichtlinien für das G8-Gymnasium[62] – nicht genannt. Ein modernisierter Oberstufenlehrplan liegt für den Geschichtsunterricht an G9-Gymnasien nicht vor. Hier gilt seit 2011 ein auf die KMK-Vorgaben abgestimmter Lehrplan „Gemeinschaftskunde" von 1998, der an verschiedenen Stellen zur Entwicklung regionaler oder lokaler Aspekte einlädt, diese aber nicht explizit entwickelt.[63]

Im **Saarland** schließlich führt der Bildungsweg zum Abitur an den Gymnasien über acht, an den seit 2012 bestehenden Gemeinschaftsschulen im Falle voll ausgebildeter Oberstufen über neun Jahre.[64] Im Fach Geschichte gelten die auf die KMK-Standards

die G8-Ganztagsschulen (G8GTS) sowie für die Realschulen und Realschulen plus, in denen jeweils spezielle Stundenansätze vorgesehen sind.

59 Ebd., S. 87.

60 Vgl. den „Längsschnittkatalog" ebd., S. 130–132.

61 Ebd., S. 18. Eines der drei Projektthemen ist verpflichtend durchzuführen.

62 Richtlinien zur Umsetzung der Lehrpläne Geschichte für die Klassenstufen 7 bis 9/10 und für Grund- und Leitungsfach im 8-jährigen Gymnasium mit Ganztagsschule (G8GTS), hg. von dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, Mainz 2009.

63 Lehrplananpassung. Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld. Grundfach Geschichte, Grundfach Erdkunde/Sozialkunde, Leistungsfach Geschichte, Leistungsfach Sozialkunde, Leistungsfach Erdkunde in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), hg. von dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, Mainz 2011.

64 Die Lehrpläne werden auf dem Bildungsserver des Ministeriums für Bildung und Kultur des Saarlandes zugänglich gemacht (URL: https://www.saarland.de/lehrplaene.htm [zuletzt aufgerufen am 20.11.2017]). Aufgrund der Vielzahl der Dokumente wird hier auf eine bibliographische Einzelnennung verzichtet.

angepassten Lehrpläne von 2014 – jeweils separat für die Jahrgangsstufen 6–9, für die „Einführungsphase" (10) und die Hauptphase (11–12) der Oberstufe. Teilweise stehen die Lehrpläne unter dem Vorbehalt der „Erprobung". Ab der Klassenstufe 7 findet sich die Landesgeschichte im Rahmen der Frühen Neuzeit (Konfessionalisierung in der Region, Auswirkungen des Dreißigjährigen Krieges, französischer Absolutismus). Klasse 8 handelt von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg sämtliche Themen auch in regionaler Dimension ab und auch der Geschichtsunterricht in Klasse 9, der zeitlich auf Weimarer Republik, Nationalsozialismus und Nachkriegszeit zugeschnitten ist, lässt in keinem Themenfeld den regionalen Bezug vermissen. Auch im Oberstufenunterricht sind regionale Themen klar benannt und mit Beispielen unterlegt. Dazu stellen die Webseiten des zuständigen Ministeriums mehrere Handreichungen zu regionalen Themen bereit. Die Regional- bzw. Landesgeschichte hat somit nach wie vor einen festen Ort im Lehrplan des Geschichtsunterrichts.[65] Das gilt allerdings nicht für den Geschichtsunterricht als solchen: Ebenso innovativ wie bei der bundesweit frühesten Einführung von G8 hat sich die Landesregierung gezeigt, als sie im Zuge der Alleingültigkeit von G8 seit 2010/2011 das in Sek I mit zwei Wochenstunden recht gut ausgestattete Unterrichtsfach ab der Jahrgangsstufe 10 für abwählbar erklärte.[66]

Das Regionale in den Lehrplänen: Quintessenz und Kritik

Wenngleich die Genese von Lehrplänen hier nicht im Fokus stand, so gibt es doch genügend Indizien dafür, dass der von Horst Kuss im Jahr 2000 festgestellten Erosion der „Landesgeschichte" inzwischen auch eine Erosion der verbliebenen regionalgeschichtlichen Bestandteile gefolgt ist.[67] Gewiss: In einer ganzen Reihe von Lehrplänen werden regionale Aspekte nach wie vor für möglich erklärt und auch mit einer gewissen Wertschätzung bedacht. Dabei handelt es sich aber nie um Landesgeschichte als konsistente thematische und didaktische Komponente, sondern meist um bescheidene Entlehnungen regionaler oder lokaler Gegenstände. Sie erscheint im Wesentlichen in Form von wähl- bzw. austauschbaren Stoffpartikeln, die den mit dem Fach Geschichte verbundenen „Bildungszielen" durchweg untergeordnet werden.

65 Inwieweit der noch auf den älteren Lehrplänen beruhende sehr positive Befund zu den Implementierungsmöglichkeiten der Landesgeschichte im saarländischen Geschichtsunterricht von Mario Zeck: Landesgeschichte: Stellenwert, Organisationsformen und Methoden im gymnasialen Geschichtsunterricht am Beispiel des Saarlandes, in: Johannes Dillinger (Hg.): Die Vermittlung von Landesgeschichte: Beiträge zur Praxis der historischen Didaktik, Heidelberg 2010, S. 45–60, unter den aktuell gültigen Regularien Bestand hat, kann im hier gegebenen Rahmen nicht erörtert werden.

66 Vgl. die Aufstellung des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands e. V.: Geschichtsunterricht in Deutschland 2016/17 – quantitativ betrachtet (URL: http://geschichtslehrerverband.de/2016/07/13/geschichtsunterricht-in-deutschland-201617-quantitativ-betrachtet/ [zuletzt aufgerufen am 20.11.2017]).

67 Vgl. Kuss: Landesgeschichte oder Regionalgeschichte? (wie Anm. 7), insb. S. 395–401.

Von „Landesgeschichte" kann aber nicht nur konzeptionell, sondern auch begrifflich keine Rede sein. Es steht dabei zu vermuten, dass hinter der disziplinären wie auch schon der begrifflichen Verbannung von „Landesgeschichte" und „-kunde" nicht allein pädagogische und curriculare Erwägungen stehen: Das Begriffspaar „Landes-" bzw. „Regionalgeschichte" scheint zumindest die ältere Generation von Geschichtslehrerinnen und -lehrern, die den Wandel von der Sozial- zur Kulturgeschichte seit den fortgeschrittenen 1980er Jahren verinnerlicht haben, noch ähnlich stark zu polarisieren, wie dies in der Fachwissenschaft der Fall war und mitunter noch ist.[68] Wenn Argumente in favorem „Landesgeschichte" bis in die 1970er Jahre per se unter Rechtfertigungsdruck standen[69], dürfte dies für die jüngere Generation aber nicht mehr deshalb der Fall sein, weil man in ihr eine Affirmationswissenschaft auf zweifelhafter weltanschaulicher Grundlage sieht.[70] Vielmehr gilt die Landesgeschichte „klassisch" als eine zum Spezialismus tendierende, altmodische Randdisziplin, deren Wissensbestände von den aktuellen Kompetenzerwartungen an die SuS wegtreiben – sei es, weil sie sich dem Vorwurf nach in Positivismus übe, sei es, weil sie zu komplizierte Befunde hervorbringe und damit die bevorzugt auf binäre Fragestellungen fixierte Unterrichtslogik unterlaufe (ein Beispiel aus Rheinland-Pfalz[71]: „Deutschland unter Napoleon – Besatzung oder Befreiung?").

Zunächst aber ist die doch bemerkenswerte Tatsache hervorzuheben, dass Bezugnahmen auf die Teilregionen der Bundesländer bzw. sogar auf die Bundesländer selbst ausbleiben. Denn es wäre nur plausibel, würden die zuständigen Ministerien den Regelmachern zur Auflage machen, die Dignität des eigenen Bundeslandes im Sinne des „kulturellen Erbes" und nicht zuletzt auch die positiven Effekte (eigenen) staatlichen Handelns hervorzukehren. Derlei „Erfolgsgeschichten" sind natürlich verzichtbar. Allerdings wäre doch zu erhoffen gewesen, dass die Lehrpläne den nachwirkenden historischen Disparitäten der Länder Rechnung tragen. Ob aber Bayern, Franken und Schwaben, Baden und Württemberg, Rheinland und Westfalen, Hannover und Oldenburg, die Pfalz und Rheinhessen: Man findet über die historischen Landschaften und das Selbstverständnis ihrer Bewohner und über wechselseitige Bezüge nichts. Solange die Historizität der Bundesländer mit Ausnahme weniger Ansätze (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen) nirgendwo ein Thema ist, ist auch kaum zu ermessen, wo derartige subnationale Ausprägungen ihren Platz finden könnten. Nimmt man allein die Lehrpläne zur Hand – Rheinland-Pfalz sei nur als ein Beispiel

68 Vgl. nebst anderen etwa den instruktiven Beitrag von Werner Freitag: Landesgeschichte als Synthese – Regionalgeschichte als Methode?, in: Westfälische Forschungen 54 (2004), S. 291–305.

69 Vgl. Karl-Ernst Jeismann: Landesgeschichte im Unterricht der Schulen – Didaktik zwischen Politik und Wissenschaft, in: Karl-Hermann Beeck (Hg.): Landesgeschichte im Unterricht (Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung, Bd. 11), Düsseldorf/Kastellaun/Ratingen 1973, S. 14–28, hier S. 14.

70 Vgl. i.d.S. Lückeraths an die Adresse der klassischen Landesgeschichte gerichtetes „Plädoyer gegen eine affirmative Didaktik": Lückerath: Fachwissenschaft Geschichte (wie Anm. 6), hier S. 228.

71 Geschichte und Geschehen 1/2, Leipzig/Stuttgart 2016, S. 371.

zitiert[72] –, drängt sich daher der Eindruck auf, dass über die je eigene Region, sehr bedingt auch das je eigene Bundesland, am ehesten durch den Erdkunde-, nicht aber durch den Geschichtsunterricht informiert werden soll. Spontan mag man vielleicht begrüßen, dass damit manch unseligem Regionalpatriotismus vergangener Jahrzehnte der Nährboden entzogen wird. Doch liegt in dieser Unterlassung ein immanenter Widerspruch der Lehrpläne: Während das Fehlen von KMK-Standards für das Fach Geschichte zuweilen mit der Diversität regionaler Strukturen bzw. der spezifischen intellektuellen Freiheit des Fachs Geschichte gerechtfertigt wird[73], bilden die Lehrpläne im Fach Geschichte genau diese Diversität nicht einmal im Ansatz ab. Sie sind, wie man mit nur leichter Übertreibung behaupten könnte, gegeneinander austauschbar, da die überall identischen Kompetenzerwartungen im Vordergrund der Darstellung stehen.

Die konsequente Auslagerung des Regionalen aus dem Sichtfeld des Historischen bewirkt, wie zu betonen ist, auch einen Verlust an strukturellem Verständnis. So wird der spezifisch deutsche Föderalismus – wenn überhaupt – in die Zuständigkeit der Sozial- oder Gemeinschaftskunde gegeben. Inwieweit er dort in seiner historischen Dimension fassbar gemacht wird, sei dahingestellt. Regionalismus nicht allein als Strukturprinzip politischer Ordnung, sondern als eine universelle geschichtliche Wirkungskraft, die nebst zahllosen Konflikten in vornationalen Epochen das heute so genannte, zunehmend geschätzte „Europa der Regionen" hervorgebracht hat, gehört aber nicht in den gemeinschaftskundlichen Bereich. Sofern sich unter diesen Voraussetzungen in den Lehrplänen überhaupt noch so etwas wie ein essentialistischer Ansatz von Regionalität findet – im Sinne nämlich einer kulturräumlichen Prägung und Gegebenheit von Räumen –, werden derartige Auffassungen gleichsam präventiv durch transnationale Sinnzusammenhänge überformt: So will der aktuelle Lehrplan für Geschichte an Realschulen in Bayern die „Herausbildung eines europäischen Bewusstseins bei gleichzeitiger Anerkennung des Eigenwerts von Regionen und Nationen" fördern.[74]

Ein weiterer zentraler Befund der Lehrplanbeschau ist evident: der relativ starke Ausweis regionaler Themen in der Unter- und vor allem Mittelstufe und deren weitgehendes Zurücktreten in der Oberstufe. Die Lehrpläne selbst nähren dabei die Vermutung, dass sich der in der Regel chronologisch aufgebaute (wenn auch stets thematisch gerahmte) Geschichtsunterricht bis einschließlich der neunten Jahrgangsstufe nur deshalb regionaler Aspekte bedient, um Geschichte den SuS mit Entlehnungen aus ihrem angeblichen „Nahraum" anschaulicher zu machen. Der durchgängig strukturgeschichtlich angelegte Oberstufenunterricht erfordert von den SuS dem Anspruch

72 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz: Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (wie Anm. 58), S. 91.

73 Vgl. Martin Sachse: Fächer ohne Bildungsstandards – Fächer zweiter Güte?, S. 5–7 (das Dokument ist online verfügbar auf der Website des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München: URL: http://www.kompas.bayern.de/index.php?Seite=1076& [zuletzt aufgerufen am 20.11.2017]).

74 Siehe hierzu LehrplanPlus: Realschule, Fachprofile, Geschichte (URL: http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/geschichte# [zuletzt aufgerufen am 20.11.2017]).

nach die Zuordnung erworbener Wissensbestände der regionalen und lokalen Ebene in nationalen, europäischen und globalen Kontexten. Auch diese über den Einzelgegenstand hinausweisenden regionalen bzw. lokalen Anleihen werden allerdings deutlich stärker im Unter- und Mittelstufenunterricht gesucht bzw. anempfohlen – also dort, wo wie in Bayern die „Bewahrung eines chronologisch-genetischen Prinzips“[75] dem Anspruch nach gegenüber dem „Kompetenz-Modell“ fortbesteht. Das erklärte Motiv dafür ist die behauptete Sensibilisierbarkeit der SuS bevorzugt für materielle historische Hinterlassenschaften im Horizont ihrer Naherfahrungen. So versteht sich die erwähnte „Spurensuche im Heimatort“ als Sinnbild für die allenthalben postulierte „lebensweltliche“ Ausrichtung des Geschichtsunterrichts. In den höheren Alters- bzw. Jahrgangsstufen, in denen die affektive oder „egozentrische“ Wahrnehmung von „Heimat“ durch eine rationalere und damit auch kritischere Sicht auf die nähere soziale Umwelt abgelöst und diese durch verselbstständigte Erfahrungskompetenz durchbrochen wird[76], entfällt dagegen der Blick auf das „Lebensweltliche“. Für die kritische Reflexion des „Nahraums“ werden fortan keine Impulse mehr geboten.

Doch auch für Unter- und Mittelstufe gilt: Die Selbstverständlichkeit, mit der in Lehrplänen ein gesichertes Wissen über die regionale Selbstverortung der SuS – vulgo: wo sie „stehen“ und „abzuholen“ seien – suggeriert wird, ist nach Maßgabe aktueller entwicklungspsychologischer Erkenntnisse kaum zu halten. Dass SuS Hünen- und Kriegsgräber, Rathäuser und alte Pfarrkirchen, Heimatmuseen, Industriebrachen und die Geburtsstätten vermeintlich großer Männer und vielleicht auch Frauen kennen und sogar auch aufgesucht haben, ist so wenig auszuschließen, wie es vorauszusetzen ist, dass derartige, zu sogenannten „außerschulischen Lernorten“ stilisierte Elemente Bestandteile ihrer Erfahrungswelt sind und die erhofften (positiv) emotionalisierenden und kognitiven Impulse auslösen. Folglich bedarf auch der allenthalben postulierte lebensweltliche Ansatz der Regionalgeschichte künftig einer methodisch-didaktischen Reflexion.[77]

Was die funktionale Beschränkung der Landesgeschichte auf das angeblich Wiedererkennbare und Anschauliche betrifft, so läuft diese aus fachlicher Sicht gewiss auf eine enorme Verflachung hinaus, die nicht bloß das Ethos der Landeshistoriker kränkt. Denn wenn im Geschichtsunterricht stets das „Beispiel“ gesucht und dieses für das Typische genommen wird, verdunkelt sich der Blick für Diskontinuitäten und retardierende Faktoren, für die Kontingenz und insgesamt für die Inkommensurabi-

75 Hans-Michael Körner: Die Präsenz der bayerischen Geschichte in bayerischen Lehrplänen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, in: Monika Fenn/Gregor Meilchen (Hgg.): Bayerische Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (Münchner Kontaktstudium Geschichte, Bd. 14), München 2011, S. 13–29, hier S. 27.

76 Vgl. Florian Straus: Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis, Wiesbaden 2002, hier insb. das Kap. 2.2.1. „Zugehörigkeit (Heimat und regionale Verortung)“ mit der Reflexion u. a. der Positionen von Beate Mitzscherlich zur Identitätsentwicklung junger Erwachsener.

77 Vgl. hierzu Thomas Martin Buck: Lebenswelt und Gegenwartsbezug, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hgg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1 (Forum Historisches Lernen; Wochenschau Geschichte), Schwalbach a. T. 2012, S. 289–299.

lität historischer Vorgänge, während all dies durch punktuelle Erhebungen auf der Meso- und Mikroebene ja bevorzugt durch die Landesgeschichte sichtbar gemacht werden kann. Es gibt aber mehr als ein Thema, das schlicht und ergreifend nicht an *einem* „Beispiel“ behandelt werden kann. Genannt sei nur der Widerstand im Nationalsozialismus. Es ist daher kein Zufall, dass der in den Lehrplänen allgegenwärtige Begriff des „Beispiels“ praktisch nirgends problematisiert wird. Genau dies aber wäre dringend erforderlich sowohl im Sinne der Faktizität wie der Urteilsbildung als zentrales Motiv des Kompetenzerwerbs. Die Verdrängung der Landesgeschichte in die unteren Klassenstufen konterkariert deshalb ihr Bestreben, sich als analytische Disziplin und als notwendiges Korrektiv gegenüber globalhistorischen Annahmen anzubieten. Werden ihre Methoden mit „Spurensuche“, ihre Erkenntnismöglichkeiten als „Erlebniswert“ gleichgesetzt, wird die Landesgeschichte hinsichtlich ihrer analytischen Möglichkeiten jedenfalls weit unter Wert verkauft.

Der entweder verordnete oder aus der Beliebigkeit von Empfehlungen erwachsene Eklektizismus befördert somit bestenfalls die Schaffung von Wissensinseln, die dem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht im Allgemeinen zugrunde liegt. In besonderem Maße leidet unter diesen Defiziten die vormoderne Geschichte, die am Ende der Gymnasialzeit mit Ausnahme höchstens zügig durchschrittener Repetitorien in den Lehrplänen marginalisiert wird. Nun gilt schließlich das Prä eindeutig der Zeitgeschichte oder zumindest jener Zeit, die nach älterer Auffassung die eigentlichen „Formveränderungen der Moderne“ (Werner Conze) hervorgebracht habe[78], was entsprechend „in Forschung und Unterricht“ zu würdigen sei. Diese Verhältnisverschiebung zu Ungunsten der alten Epochen ist aktuell noch im Gange.

Ein Problem nicht nur der Landesgeschichte: Lehrpläne zwischen Über- und Unterregulierung

Die Problematisierung der aktuellen Lehrpläne käme zu beschränkten oder gar falschen Einsichten, würde sie nur anhand einzelner Segmente wie der Landesgeschichte geführt. Denn im Ganzen – und das gilt eben nicht allein für das Fach Geschichte – tritt in den Lehrplänen die Formulierung inhaltsbezogener, thematischer Lehrgegenstände gegenüber der Formulierung der Lernziele massiv zurück. Der Hauptgrund ist in dem offenbar von keinen Zweifeln behafteten Bestreben der schulpolitischen Instanzen zu sehen, den von der KMK vorgegebenen Kompetenzzielen („Orientierungs-“, „Handlungs-“, „Gestaltungskompetenz“) Gewicht zu verleihen. Es stand hier nicht an, die Sinnhaftigkeit und die Konsistenz dieser Kompetenzziele *an sich* zu erörtern, zumal es völlig außer Frage steht, dass historisches Verstehen Charakterbildung und Handlungsorientierung fördert. Jede verantwortliche Universitätsdozentin,

78 Werner Conze: Die Strukturgeschichte des technisch-industriellen Zeitalters als Aufgabe für Forschung und Unterricht (Veröffentlichungen der Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 66), Köln/Opladen 1957.

jeder verantwortungsvolle Universitätsdozent in den Geisteswissenschaften wird hierin neben der Erlangung intellektueller Orientierungsfähigkeit einen fundamentalen, ja den prioritären didaktischen Auftrag sehen *müssen*. Die Diskussion über die Wege zum Ziele aber sollte zwingend unter Einschluss der Unterrichtsgegenstände geführt werden.

Es soll hier freilich nicht verleugnet werden, dass über die Erosion – und die Bewertung der gegenwärtig sehr „offenen" Rahmenlehrpläne im Allgemeinen – unterschiedliche Ansichten bestehen, die auch auf der Kieler Tagung zu Tage traten. Denn was für die einen eine Preisgabe fachlicher Inhalte ist, bedeutete für die anderen die Öffnung pädagogischer Freiräume. Man wird darüber kaum Konsens erlangen, wenn man sich nicht über den Stellenwert der Lehrpläne verständigt. Die meisten Lehrpläne verstehen sich in der Tat nämlich nicht oder nicht mehr vordringlich als Regelwerke für die Unterrichtspraxis, sondern – so in der Diktion der „Bildungsstandards und Inhaltsfelder" in Hessen[79] – als Darlegungen von „Könnenserwartungen". Sie sind damit in der Trias der Lehrpläne nach „Stoffkatalog" und „Unterrichtspartitur" dem dritten Typus, dem „Planungsrahmen"[80], zuzuordnen.

In diesem Sinne ergreifen die meisten Länder ihren Bildungsauftrag, um ihn praktisch unangereichert auf die lokale Ebene – sprich an die Schulen – weiterzureichen. Auswahl und unterrichtliche Umsetzung der fachlichen Inhalte werden zunächst in die Verantwortung der Schulleitungen gegeben, die differenzierte Curricula erstellen müssen oder, wie in Hessen, *sollen*. Das verantwortungsvolle Handeln der Schulen wurde von der KMK als unabdingbare Voraussetzung für die Erfüllung der „Kompetenzerwartungen" bezeichnet („Effektives Qualitätsmanagement durch die Schulleitung") und implizit mit Sanktionsmöglichkeiten unterlegt („wirksame Begleitung der Schulen durch die Schulaufsicht bzw. Schulbehörde").[81] In den Lehrplänen wird die Funktionsfähigkeit der autonomen Schule allerdings ohne erkennbare Vorbehalte vorausgesetzt. Es wäre daher sehr wünschenswert, wenn die Schulen veranlasst würden, die Ergebnisse der ihnen auferlegten Curriculararbeit offenzulegen. Diesbezüglich bedienen sich die Lehrpläne einstweilen derselben Indikative wie bei der Formulierung der Bildungsziele. So „erkennen und beurteilen" die SuS im Land Brandenburg in Sek I die „Grundlagen der Ausübung von (gewährter oder beanspruchter) Macht". Was sie dazu befähigt, was man dazu wissen muss, spielt hier keine Rolle – und so verzichtet der neue Rahmenlehrplan neuerdings darauf, Preußen als Stoff- bzw. Problemkomplex auszuweisen.[82] Wo aber, wenn nicht hier in den Lehrplänen Berlins und Brandenburgs, hätte der Staat Preußen einen festen zu Platz erhalten, wenn es nach

79 Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder (wie Anm. 52), S. 5.

80 Schönemann: Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards (wie Anm. 1), S. 61–63.

81 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards (wie Anm. 3), S. 23.

82 Siehe zum Rahmenlehrplan für Brandenburg und Berlin – mit Gültigkeit ab 2017/2018 – Anm. 27. Die Geschichte Brandenburg-Preußens wird lediglich durch Wahlmodule der Jahrgangsstufen 7/8 („Geschichte der Stadt", „Kolonialismus und Sklavenhandel") tangiert.

den Vorstellungen der KMK noch gelten soll, „je nach Konzeption in den Ländern" einen „tradierten Wissenskanon" abzubilden?

Es liegt auf der Hand und wird von der KMK auch nicht anders gesehen, dass an dieser Stelle nicht allein eigenverantwortliche Schulen, sondern vielmehr eigenverantwortliche LuL gefordert sind.[83] Sie werden mehr denn je in die eigentliche Rolle von Lehrplanentwicklern gedrängt, ohne dazu ausgebildet zu werden: Wenn sie den Geschichtsunterricht nämlich nicht als ein Abarbeiten der Lehrbücher Kapitel für Kapitel verstehen (was der Argumentationslogik zufolge nicht der Fall sein kann!), dann werden sie die ihnen sich eröffnete Freiheit nur nutzen bzw. bewältigen können, indem sie Transferleistungen erbringen, die gegenläufig zur eigenen universitären Ausbildung verlaufen: gewissermaßen ein „Downgrading" vom abstrakten Lernziel zum konkreten Lernobjekt, von der Kompetenz zum Wissen – und vice versa. Auf dieser schwierigen Wegstrecke lassen die Lehrpläne die Lehrenden indes allein.

Die Unbestimmtheit der Lehrpläne, die allesamt ein funktionierendes und harmonisches Zusammenspiel von Schulleitungen, Fachlehrenden und sogar auch der Lernenden, implizit außerdem die (von den Verlagen stets bekräftigte) Passgenauigkeit der Schulbücher voraussetzen, folgt somit einer Logik, in der die Befreiung von Zwängen in Wirklichkeit eine Entledigung von Verantwortung nach unten ist. Denn die Normgeber wissen am besten um das Problem, dass der verkürzten Schul- und Unterrichtszeit in der Praxis nur durch „Stoffentschlackung" beizukommen ist. Diese wird von den aktuellen Lehrplänen selbst betrieben, allerdings durch thematische Unbestimmtheit in Verbindung mit unrealistischen Kompetenzerwartungen verschleiert. Die Inkonsistenzen aber sind mit Händen zu greifen. Die Beschneidung des hier ins Auge gefassten regionalen Elements, dessen „angemessene" Behandlung bei entsprechender Rückfrage von jedem Ministerialen sicher für sehr wichtig erachtet würde, das aber eben doch Teil einer Dispositionsmasse ist, ist dabei kein *spezielles* Problem. Es ist vielmehr ein Indikator für einen fundamentalen Prozess, der die zentrale Funktion der geisteswissenschaftlichen Fächer an der Schule in der Vermittlung interkultureller Kompetenz sieht. Dieser Prozess zum Nachteil der Wissensvermittlung kann jedoch nicht ohne Nachteil auch der Kompetenzerwartungen bleiben, die nie durch unterrichtliche Voraussetzungen substantiiert, stattdessen bar jeden Pragmatismus fast schon ins Groteske überhöht werden: So war im Sekundarstufenbereich I im Fach Geschichte schon von drei Kompetenzbereichen, 114 Teil- und 422 Unterkompetenzen die Rede.[84] Die von KMK und Ländern beförderte Deregulierung der Unterrichtsvorgaben ist also nur eine Seite der Medaille.

83 Vgl. i.d.S. den instruktiven Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich bei Simon Karstens: Flickenteppich und Zentralstaat? Imaginationen der politischen Ordnung Deutschlands und Frankreichs in neueren Schulgeschichtsbüchern beider Länder. Publikation eines Vortrages auf der Jahrestagung der AG Landesgeschichte in Tübingen 2015 [im Druck].

84 Vgl. Schönemann: Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards (wie Anm. 1), S. 65, der sich auf eine Veröffentlichung des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands e. V. von 2006 bezieht.

Landesgeschichte an Universitäten – für Schulen: Fünf Handlungsfelder

Wenngleich sich der Verfasser dieses Beitrags eher zu den Skeptikern der Praxis curricularer Rahmensetzung zählt, gilt es doch auch, positive Aspekte festzuhalten: Erstens sollte man bei aller Kritik am kompetenzbasierten Geschichtsunterricht die in sämtlichen Lehrplänen zum Ausdruck gebrachte Anerkennung des Bildungswerts des Faches Geschichte im Sinne der Vermittlung sozialethischer Normen und einer individuellen Urteilsbefähigung nicht gering erachten. Hieraus spricht schließlich eine geschichtstheoretische Modernisierung, die darin zum Ausdruck kommt, dass Geschichte kein ideologisches Fach mehr ist, aber eben auch kein „Paukfach".[85] Zweitens zeigen die Lehrpläne, dass in der Theorie, mehr noch in der Praxis, Freiräume für die Umsetzung von „Landesgeschichte" durchaus bestehen – und wenn es sich auch nur um Nischen handelt.

Aus der Durchsicht der Lehrpläne kristallisieren sich aus meiner Sicht fünf Handlungsfelder für die universitäre Landesgeschichte heraus: (1) die systematische und strategische Reflexion der curricularen und der didaktischen Voraussetzungen für eine passfähige Berücksichtigung landesgeschichtlicher Inhalte; (2) die Aufschließung der universitären Landesgeschichte gegenüber Themen bzw. Problemen des 19. und 20. Jahrhunderts; (3) die Umsetzung schulbezogener Lehrformate in den historischen Seminaren; (4) die Bereitstellung von Lehrmaterialien; (5) die Mitwirkung an Expertenkreisen.

(1) Landesgeschichtliche Themen in ihrem spezifischen didaktischen Zuschnitt müssen hinsichtlich ihres Erkenntniswertes im Sinne der spezifischen Kompetenzerwartungen reflektiert und bewertet werden. Sie sind altersgemäß aufzuarbeiten – also unter Berücksichtigung der kognitiven und mentalen Voraussetzungen der SuS zur Stoffaneignung und Urteilsbildung. Eine besondere Anforderung unter weitgehend unterschiedlichen Voraussetzungen wird es sein, adaptive bzw. integrative Modelle für die Landesgeschichte im Oberstufenbereich zu entwerfen. Dabei liegt es auf der Hand, dass Sinn und Zweck der Integration regionaler Elemente nicht darin liegen kann, die jeweils „heimischen" Manifestationen zu würdigen, sondern fallbezogene Szenarien übergreifender Provenienz in thematisch fokussierte Problemzusammenhänge zu stellen.

(2) Die institutionalisierte universitäre Landesgeschichte führt noch immer das Erbe ihrer Gründungsphase seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert, vor allem aber nach dem Ersten Weltkrieg mit sich. Das bedeutet, dass die Ausrichtung der Professuren, die lange exklusiv mediävistisch war, inzwischen allenfalls auf die Frühe Neuzeit, aber nicht über diese hinaus geweitet ist. In der Praxis passen sich die Spezialdenominationen dieser Professuren – so auch im Falle des Verfassers dieses Beitrags – sinnvoll in die meist symmetrischen Seminarstrukturen ein. Denn wer wollte sich eine alle

85 Vgl. i.d.S. die Handreichung für die Geschichtslehrerinnen und -lehrer in Sachsen: Sylvia Mebus/Waltraud Schreiber/Marcus Ventzke (Hgg.): Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht, Radebeul 2010.

Epochen übergreifende Kompetenz zusprechen können? Und doch: Die oftmals geringe Neigung von Landeshistorikerinnen und -historikern, sich in Diskurse im Spektrum der jüngeren Geschichte einzuschalten oder auch sich stellenweise in Forschung und Lehre zu engagieren, trägt zur Absenz der Landesgeschichte in den modernen Epochen bei. Wenn jemals das unverdrossen zitierte Diktum „In Grenzen unbegrenzt" als Selbstverpflichtung der Disziplin beim Wort genommen wird[86], dann muss die universitäre Landesgeschichte schon aus strategischen Erwägungen heraus ihre Vorgehensweise überdenken, will sie nicht in Konkurrenz gegenüber zeithistorischen Regionalinstituten zurückfallen.

(3) An den Historischen Seminaren der Universitäten sind Lehrformen rar, in denen konkrete, vor allem konsequent an den Curricula ausgerichtete landesgeschichtliche Inhalte vermittelt werden. Studierende der Geschichtswissenschaft, die die Landesgeschichte nur en passant, das heißt als mehr oder minder häufige Ingredienz allgemeiner Themen kennengelernt haben, werden davon im Unterricht kaum profitieren. Spielt man aber relevante Themen in den Jahrgangsstufen durch, indem man so etwas wie einen Kanon – oder weniger anstößig einen „Musterkoffer" – geeigneter Gegenstände entwickelt, dann werden Studierende diese nicht nur mit Anteilnahme rezipieren, sondern genau diese Dinge auch in ihrer Laufbahn als Referendare und Lehrende benutzen, kombinieren, ergänzen. Es bedarf also der systematischen Entwicklung und idealiter auch der curricularen Einbindung landesgeschichtlicher Formate in der universitären Lehramtsausbildung. Parallel dazu bieten sich zertifizierte Qualifizierungsangebote durch die landesgeschichtlichen Professuren und Institute in Verbund mit den jeweiligen Didaktiken an. Derlei Weiterbildungsangebote dürften sich im Einklang mit den Zielvorgaben der KMK wähnen[87], die die „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte als Kernaufgabe" zum Zwecke der Umsetzung der Bildungsstandards erklärt.

(4) Das vielleicht größte Problem ist das Fehlen adäquater Lehrmittel, was aus fachlicher und didaktischer Sicht unweigerlich die Frage nach der Verfügbarkeit von Quellen (in deren weitestem Sinne) aufwirft. Es gibt zweifellos Unterrichtsmaterialien, in eher wenigen Fällen auch von Seiten der Schulbuchverlage, deren Materialhandreichungen die „großen" Themen bedienen, im Spektrum des Regionalen aber rar geblieben sind. Häufiger sind Angebote der pädagogischen Landesinstitute oder der Landeszentralen für politische Bildung. Serielle Angebote wie die von 1977 bis 1995 u. a. vom früheren „Institut für Praxis und Theorie der Schule" herausgegebenen *Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins* existieren aber nur in Einzelfällen. Sie sind zudem

86 Ludwig Petry: In Grenzen unbegrenzt. Möglichkeiten und Wege der geschichtlichen Landeskunde. Jahresbericht 1960, Mainz 1961. Vgl. aus zeitgeschichtlicher Sicht etwa Christoph Nonn: Was ist und zu welchem Zweck betreibt man Landeszeitgeschichte? Zu Problemen und Perspektiven einer Landesgeschichte der Moderne, in: Manfred Groten/Andreas Rutz (Hgg.): Rheinische Landesgeschichte an der Universität Bonn. Traditionen – Entwicklungen – Perspektiven, Bonn/Göttingen 2007, S. 233–250.

87 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards (wie Anm. 3), S. 25.

wie das Genannte meist älteren Datums, weder im Buchhandel erwerbbar noch online greifbar und vermutlich auch materiell nicht in den Schulen vorhanden (oder einfach unbekannt). Der strukturelle Mangel an aufbearbeiteten Quellen, die sich unter den gegebenen didaktischen Prämissen nutzen ließen, wird hiermit nicht aufgefangen.

(5) Die Reflexion über die Inhalte des Geschichtsunterrichts erfordert einen Ringschluss der Landesgeschichte als Fachwissenschaft, der historischen Fachdidaktik, der institutionellen bzw. politischen Curricularplanung und der Geschichtslehrerinnen und -lehrer. Landeshistorikerinnen und -historiker und Fachdidaktikerinnen und -didaktiker sollten Zugang zu den Lehrplankommissionen erhalten, denn es gilt die simple Devise: Lehrpläne sind Ergebnisse ihrer Macherinnen und Macher. Sie tragen aber oft nicht die Handschrift von Fachleuten und könnten an vielen Stellen qualitativ und quantitativ verbessert bzw. um gute Ideen bereichert werden, ohne dass hiervon Richtungsentscheidungen berührt würden. Um es deutlich zu sagen: Ziel kann es nicht sein, Fachlobbyismus im Sinne von Deutungs- bzw. Regulierungsmonopolen zu bedienen. Das Ziel muss es vielmehr sein, das vorhandene Knowhow zu einer substanziellen Verbesserung der Lehrpläne im Interesse einer konsistenten Schulprogrammatik, einer vielfältigen Themenauswahl und damit auch eines spannenden – vielleicht *spannenderen* – Geschichtsunterrichts zu nutzen.

Zwischen Lokalität, Nation und Europa: Regionalgeschichte in dänischen Lehrplänen und Bildungsmedien

Katja Gorbahn

„Landesgeschichte" als Begriff und Konzept spielt in Dänemark weder in der Historiographie noch in der geschichtsdidaktischen Debatte eine Rolle. Dies hängt unter anderem mit den spezifischen Charakteristika des dänischen Nationalstaates und seiner Genese zusammen. Dänemark zählt mit seinen etwa 5,7 Millionen Einwohnern zu den kleineren Staaten der Europäischen Union und besitzt keine föderalen Strukturen; auch ist die gesamtgesellschaftliche Verpflichtung auf das nationale Projekt bis in die Gegenwart vergleichsweise ungebrochen. Wenn im Folgenden untersucht wird, wie Curricula und Bildungsmedien die Geschichte kleinerer Räume konzeptualisieren, wird deshalb der Begriff der Region für eine Raumeinheit mittlerer Größe genutzt. Genauer in den Blick genommen werden dabei Bildungsmedien, die speziell die Geschichte des heutigen *Sønderjylland* (im weiteren Verlauf übersetzt mit Südjütland) bzw. des deutsch-dänischen Grenzgebietes thematisieren. Dabei wird von besonderem Interesse sein, wie sich die Geschichte der Region zur Geschichte der Nation verhält, womit zugleich das sehr grundsätzliche Verhältnis zwischen historischem Lernen und „Identität" angesprochen ist. Denn Kategorien wie das Lokale, Regionale, Nationale und Europäische verweisen eben nicht nur auf spezifische Raumgrößen, sondern auch auf entsprechende Gruppenzugehörigkeiten. Aus diesem Grund besitzt auch die Geschichte der Region spezifische Identifikationspotentiale, kann narrativ mit Identifikationsangeboten aufgeladen und in historischen Deutungsangeboten entsprechend funktionalisiert werden. Solchen Identifikationsangeboten wird im Folgenden besonderes Augenmerk gelten.[1]

Eine der Herausforderungen bei der geschichtsdidaktischen Konzeptualisierung des kleinen Raumes liegt darin, dass das Lokale und Regionale keine objektivierbaren Raumgrößen darstellen. So wurde auch in der geschichtsdidaktischen Debatte zur Rolle der Regionalgeschichte für das historische Lernen immer wieder darauf hingewiesen, dass es sich bei Regionen um soziale Konstrukte handelt.[2] Entsprechend

1 Der besondere Dank der Verfasserin gilt Jens Aage Poulsen, Nikolaj Petersen und Anne-Mette Olsen für zahlreiche hilfreiche Hinweise. Zur Frage von „Identität" im Zusammenhang mit dem historischen Lernen und zum Begriff des Identitätsangebots bei der Analyse von Bildungsmedien vgl. Katja Gorbahn: Die Geschichte des antiken Griechenland als Identifikationsangebot. Untersuchungen zur Konstruktion sozialer Identität in neueren Schulgeschichtsbüchern (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Beihefte, Bd. 3), Göttingen 2011; Dies.: Stichworte zur Geschichtsdidaktik: Identität, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67 (2016), H.3–4, S. 215–229.

2 Vgl. exemplarisch Bernd Schönemann: Lernpotentiale der Regionalgeschichte, in: geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung 3 (2010), H.2, S. 5–16; Ders.: Die Region