



Schleswig-Holstein meerumschlungen?¹ „Schleswig-Holstein meerumschlungen, deutscher Sitte hohe Wacht, wahre treu, was schwer errungen, bis ein schön'rer Morgen tagt!“ – so der Text eines uns allen bekannten Liedes, des Schleswig-Holstein-Liedes. Schleswig-Holstein meerumschlungen?

Die schleswig-holsteinische Landes- und Regionalgeschichte ist nicht kompliziert – im Gegensatz zur Lehrmeinung einiger Landeshistoriker. Im Vergleich zu Baden-Württemberg, Thüringen oder Niedersachsen kann die Geschichte des Landes zwischen Nord- und Ostsee kein Alleinstellungsmerkmal beanspruchen. Die historischen Entwicklungen in Schleswig-Holstein sind zwar vielfältig, jedoch reich überliefert und ebenso umfangreich erarbeitet. Diese Vielfalt – jenseits der Konzentration auf den deutsch-dänischen Konflikt – ist ein hohes didaktisches Potenzial, das Lehrkräfte gut nutzen können. Die erste Strophe des Schleswig-Holstein-Liedes könnte für Historikerinnen und Historiker daher eher heißen: Schleswig-Holstein geschichtsumschlungen!² Deshalb möchte ich jetzt didaktische Überlegungen zu einer Landes- und Regionalgeschichte in sechs Thesen vorstellen.

These 1 Eine moderne Didaktik der Landes- und Regionalgeschichte muss sich vom traditionellen Heimatbegriff lösen.

Der Begriff Heimat wie auch das schulische Fach Heimatkunde wird in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert in der pädagogisch-didaktischen Diskussion in zwei verschiedenen Bedeutungszusammenhängen verwendet: Zum einen kursierte der Ansatz von Heinrich Pestalozzi und Friedrich Adolph Diesterweg, die die realen Erscheinungen im Nahraum von Kindern und Jugendlichen als Stoffquelle und als Anschauungsmaterial verwenden wollten. Beide Pädagogen begründeten den Einbezug von heimatlichen Phänomenen mit deren besonderer didaktischer Qualität. Der zweite Bedeutungszusammenhang entstammte einer weit verbreiteten Heimatbewegung, die sich für die Bewahrung der infolge von Industrialisierung und Migrationsbewegungen gewandelten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse einsetzte und zahlreiche Anhänger in der Lehrerschaft fand. Diese sahen in der Heimat nicht einen äußerlichen Raum, sondern empfanden eine inner-seelische, metaphysisch-religiöse Beziehung zu ihr und forderten deren Entwicklung im Besonderen im Schulunterricht ein. In diesem Verständnis sollte die Heimat wie das Fach Heimatkunde zur Ausbildung der Gesamtpersönlichkeit und der Entwicklung einer Identifikation mit der eigenen Nation, als deren Abbild im Kleinen die Dorfgemeinschaft galt, dienen. Heimatkunde zielte nach diesem Ansatz auf Gesinnungsbildung.³

Nach diesem Verständnis bezeichnet der Heimatbegriff demnach eine von einzelnen Menschen oder Gruppen erlebte nahe Umge-

Rolf Schulte Didaktik einer Landes- und Regionalgeschichte

1 Leicht überarbeitete und mit Fußnoten versehene Fassung eines Vortrags, den der Autor am 20. Februar 2010 in Kronshagen auf dem Landesfachtag Geschichte in Schleswig-Holstein hielt.

2 Anlehnung an den Buchtitel von Gerhard Paul, Uwe Danker, Peter Wulf (Hg.): *Geschichtsumschlungen. Sozialgeschichtliches Lesebuch. Schleswig-Holstein 1848-1948*, Bonn 1996.

3 Monika Fenn: *Zwischen Gesinnungs- und Sachbildung. Die Relevanz der Kategorie Heimat in Volksschulunterricht und Lehrerbildung in Bayern seit 1945*, Idstein 2008, S. 9-11.

bung, zu der eine meist in der Kindheit erworbene besondere gefühlsmäßige Bindung besteht. Heimat in diesem Sinne ist daher einzigartig, kaum austauschbar, einmalig in der eigenen Biografie.

Die dominierende pädagogische Richtung des 19. Jahrhunderts benutzte diesen Heimatbegriff ab 1848 bewusst dazu, politische Demokratisierung und ökonomische Modernisierung zu verhindern. Gegossen in einen Erlass, die so genannten Stiehlschen Regulative von 1854, reduzierte die preußische Regierung das Fach Geschichte in Volksschulen auf Heimatkunde und wandte sich bewusst von der von Pestalozzi und Diesterweg geprägten Richtung ab.⁴ Selbst als im Deutschen Reich 1890 auf Anordnung Wilhelms II. das Paradigma sich änderte und nun fortan „deutsche Geschichte“ an allen Schultypen gelehrt werden sollte, setzte sich das gesinnungsbildende Verständnis des Heimatbegriffs im Sinne der Festigung eines Schutz- und Sicherheitsraums fort, denn er wurde fortan schlichtweg auf die gesamte Nation übertragen.

Für eine Kontinuität dieser Art von Heimatkunde sprach sich zu Beginn der Weimarer Republik mit großem Erfolg der einflussreiche Tübinger Pädagoge und Philosoph Eduard Spranger aus. Spranger bezeichnete in einem Vortrag 1923 Heimat als „geistiges Wurzelgefühl“ und „erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden“.⁵ Er wiederholte damit eine Metapher, die die gesamte Debatte um Heimatkunde wie ein roter Faden prägte. Das Bild der Wurzel geriet zum Symbol des Heimatlichen schlechthin. In ihm drückte sich aus, dass in der Heimat alle Entwicklungslinien von Individuen wie Gruppen biologisch verankert sind.

Mit Heimat ist in dieser Vorstellung nicht die tatsächliche Umgebung der Menschen gemeint, sondern eine fiktive ländliche Idylle einer angeblich guten alten – und vorindustriellen – Zeit.⁶ Diese Assoziation schließt Großstädte als Heimatorte aus. Konsequenterweise stehen in dieser pädagogischen Richtung dann bipolar schematisierend gegenüber

- das heile Dorf der kranken Stadt,
- die bergende Heimat der kalten Welt,
- das erdverbundene Gemüt der kühlen Rationalität und
- die volkstümliche praxisnahe Bildung der abstrakten theoretischen Wissenschaft.

Eine Steigerung erfuhr diese Heimatdidaktik noch im Nationalsozialismus, der dieses Bild erweiterte und zu dem Grundwert „Boden“ noch den der „Rasse“ hinzufügte. Jörgen Hansen, Professor an der Hochschule für Lehrerbildung in Kiel, drückte diese Verbindung folgendermaßen aus: „Eine besondere Gegenwartsaufgabe der Schule ist die Pflege des Gefühls der Verbundenheit ... mit der Heimat-scholle, mit Volk und Vaterland. So werden der Glaube an das deutsche Volkstum, das Gefühl der Volksgemeinschaft und die Liebe zur Heimat und zum Vaterland geweckt. Aus diesem Gefühl heraus entsteht die sittliche Pflicht, zu jeder Zeit Gut und Leben für das Vaterland einzusetzen.“ Diese Beschäftigung mit Heimat – so der Autor weiter – müsse die „Rassekunde“ mit einschließen.⁷ Im Übrigen

4 Regulative für die Elementarschule, 3.10. 1851 nach: Hartmut Voit: Der kleine Raum als geschichtsdidaktische Kategorie, in: Peter Knoch, Thomas Leeb (Hg.): Heimat oder Region?, Frankfurt 1984, S. 38; Michael Sauer: Zwischen Ideologie und Pragmatik. Ferdinand Stiehl und der historische Unterricht an den Volksschulen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (fortan: GWU) 7/8 2004, S. 400; Joachim Rohlfes: Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert, in: GWU 7/8 2004, S. 387. Karl-Ernst Jeismann: Landesgeschichte im Unterricht an den Schulen. Didaktik zwischen Politik und Wissenschaft, in: Karl-Hermann Beec (Hg.): Landesgeschichte im Unterricht, Düsseldorf 1973, S. 16-18.

5 Eduard Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde, 1923, in: ders.: Philosophische Pädagogik, Heidelberg 1973, S. 298. Sprangers Metapher findet sich in den „Richtlinien für Höhere Schulen Preußens“ von 1925 wieder, denn Geschichtsunterricht habe „dazu beizutragen, den jungen Menschen wurzelfest im Heimatboden ... zu machen“, s. Horst Kuss: Geschichtsunterricht zwischen Kaiserreich und Republik, in: GWU 7/8 2004, S. 441.

6 Hans-Dieter Schmid: Die Geschichte der Heimatkunde, in: Gerhard Schneider (Hg.): Geschichte lernen und lehren. Festschrift für Wolfgang Marienfeld zum 60. Geburtstag, Hannover 1986, S. 62, 77.

nahm die DDR das heimatgeschichtliche Prinzip ähnlich wie die Weimarer Republik ebenfalls in ihren Lehrplänen auf.⁸

Ein solcher – hier als traditionell bezeichneter – Heimatbegriff wirkt zwar identitätsstiftend nach innen, grenzt aber nach außen intensiv aus: Nicht Inklusion, sondern Exklusion ist die Folge. Statt reflektierter Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in der Schule produziert ein auf diese Weise verstandener Heimatbegriff bewusst Abwehr gegenüber Neuem wie Fremdem. Er baut eine Drohkulisse von außen auf, die sich im Extremen zu einem Feindbild steigern lässt. Ein solcher harmonisierender, sentimentaler und emotional aufgeladener Heimatbezug kann nicht Grundlage einer Didaktik der Regional- und Landesgeschichte sein.

Wer meint, ich renne offene Türen ein, der irrt. Es wundert schon, wenn Bildungsziele anderswo noch mit derartigen Begriffen definiert werden: Artikel 131/3 der bayerischen Verfassung schreibt vor, dass die Schüler „in der Liebe zur bayerischen Heimat zu erziehen sind“. Auch die Verfassung des Freistaates Sachsen von 1992 verpflichtet Schulen laut Artikel 101/6 zur Erziehung zur „Heimatliebe“ von Kindern und Jugendlichen.⁹ Derartige Formulierungen werfen doch Fragen auf:

- Lässt sich Identifikation zu einem als heimatlich angesehenen Raum wie zu einem staatlichen Gebilde überhaupt verordnen?
- Lässt sich Heimatliebe aufteilen und dürfen bayerische und sächsische SchülerInnen auch Schleswig-Holstein mögen?
- Kann es Ziel einer Didaktik sein, einen Bundesstaaten-Patriotismus zu fördern oder sogar erst zu erwirken?
- In welchen Kompetenzbereich ordnet sich eine derartige erworbene Heimatliebe ein, nachdem Kompetenzorientierung bundesweit als verbindlich gilt: Ist sie Teil der Selbstkompetenz, der Sozialkompetenz?

Regionalgeschichtlicher Unterricht darf sicherlich Identifikationsangebote machen, aber nicht im Sinne von zu erreichenden Intentionen, sondern als Möglichkeit – wahlfrei, ohne sie durchzusetzen oder die Schülerschaft unter Druck zu setzen. Beruhigend ist die Tatsache, dass die schleswig-holsteinische Landessatzung ihren Lehrkräften keine derartigen Verfassungsaufträge mitgibt. Sie sind im Rahmen anderer staatlicher Vorgaben frei in der Gestaltung, wie sie mit diesem Thema umgehen wollen; daher schlage ich vor, den Nahraum aus einer traditionellen Gebundenheit zu lösen und ihn schlichtweg durch den Begriff „Lebenswelt“ zu ersetzen. Mit diesem Begriff wäre die Rückkehr zu einer nostalgischen Heimatgeschichte und zur Konstruktion einer angeblichen guten alten Zeit zumindest schwierig.

These 2 Eine moderne Didaktik der Landes- und Regionalgeschichte muss lebenswelt- und subjektbezogen sein.

Nach der Abgrenzung, worauf sich Didaktik nicht beziehen darf, nun ein Blick darauf, worauf sie aufbauen sollte.

7 Jörgen Hansen: Der Neubau der Heimat- und Erdkunde auf nationaler Grundlage, 2. Auflage Frankfurt 1934, S. 12, 53, 56, 71. Ähnlich äußerte sich sein Kieler Kollege Karl Alnor, der die Rolle der Rassekunde im Geschichtsunterricht hervorhebt, s. Karl Alnor: Geschichtsunterricht, Osterwiek 1935, S. 2, 28. Die Richtlinien des Reichserziehungsministeriums von 1934 betonen die Funktion der Heimatkunde zur bewussten Erziehung zum Rasse- und Wehrbewusstsein wie der Anerkennung des Führerprinzips, s. Horst Kuss: Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, Köln 1992, bes. S. 31-34, 149-151; ebenfalls: Herwig Vorländer: Heimat und Heimaterziehung im Nationalsozialismus, in: Knoch, Leeb (1984), S. 30-41.

8 Hartmut Giest, Steffen Wittkowske: Heimatkunde in der DDR, in: Joachim Kahlert (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2007, S. 230-239.

Die Jugendpsychologie stellt seit geraumer Zeit fest, dass Jugendliche wie auch Kinder den Nahraum weniger geographisch als vielmehr sozial verstehen. Der gemeinsame Raum befindet sich nämlich dort, wo Jugendliche sich treffen, wo sich eine Gleichaltrigen-Gruppe oder eine soziale Gruppe im Alltag bildet und wo Lebenserfahrung gesucht und gefunden wird.¹⁰ Jugendliche stellen diesen Raum selbst her und füllen ihn mit Inhalt, er ist in psychologischen Begriffen gesprochen ein psychosoziales Produkt. Dieser Raum erstreckt sich so weit, wie die Bewohner sich selbst zu ihm als zugehörig ansehen und sich mit ihm sogar identifizieren. Jugendliche konstruieren Räume also nach subjektiven Erfahrungen und nicht nach politisch-administrativen Einheiten.¹¹ Diese Lebenswelten als von Schülern subjektiv wahrgenommener Nahraum müssen per se Ausgangspunkt einer modernen Didaktik der Landes- oder Regionalgeschichte sein.

9 Verfassung in der Fassung von 2003 nach www.bayern.de/Verfassung-451/index.htm; www.landtag.sachsen.de/dokumente/Verfassung.pdf.

10 Dieter Baacke: Heimat in offener Gesellschaft, in: Will Cremer, Ansgar Klein (Hg.): Heimat, Bd.1, Bielefeld 1990, S. 76-90; Rolf Oerter, Leo Montada: Entwicklungspsychologie, Weinheim 1998, S. 346-394.

11 Karl Heinrich Pohl: Die Bedeutung der Regionalgeschichte für Forschung, Lehre und pädagogische Praxis, in: ders. (Hg.): Regionalgeschichte heute, Bielefeld 1997, S. 13-22; Jürgen Reulecke: Regionalgeschichte heute. Chancen und Grenzen regionalgeschichtlicher Betrachtungsweise der heutigen Geschichtswissenschaft, in: Ebd., S. 23-32. Dietmar von Reeken: Sachunterrichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik: Bestandsaufnahme und Kritik eines Unverhältnisses, in: GWU 5/6 1996, S. 349-365.

12 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen, Kiel 1997, S. 21; Zur Entwicklung schulinterner Fachcurricula und regionalgeschichtlicher Inhalte: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein: Orientierungshilfen G8 für die Sekundarstufe I, Kiel 2008, S. 18; Helmut Beilner: Heimatgeschichte als Regional- und Lokalgeschichte, in: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit der Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 2, Neuwied 2004, S. 867-71.

Lebenswelt. Der Begriff Lebenswelt bezeichnet die sozio-kulturell gegebene Umwelt wie geformte Sinnwelt als Basis jedes Wahrnehmens und Verstehens und somit auch die darin entwickelten Wissensbestände.

Subjektives Zugehörigkeitsempfinden ist eine wichtige Voraussetzung für eine Nachhaltigkeit von Lernprozessen. Eine lebensweltbezogene Didaktik eröffnet durch den Bezug zu schülereigenen Räumen Möglichkeiten des entdeckenden Lernens und kann unvermutete Lernenergien freisetzen: Mit der Hinwendung zu den Lebenswelten von Schülern ergeben sich nämlich die didaktischen Vorzüge der Unmittelbarkeit, der Anschaulichkeit, der Konkretheit, der Authentizität und der Detailtreue.¹² Diese Möglichkeiten können Schwierigkeiten in einem Fach wie Geschichte, dem im Unterricht oft die wichtige Primärerfahrung fehlt, relativieren.

Nahräume von Schülerinnen und Schülern bewegen sich unterhalb bundesstaatlicher Einheiten, aber oberhalb lokaler Einheiten. Sie können als Region umschrieben werden, fallen aber auch gegebenenfalls nur mit einer einzigen Ortschaft zusammen. Eine Didaktik der Landes- und Regionalgeschichte muss daher die subjektiv wahrgenommene Region in den Vordergrund stellen. Eine Didaktik der Landes- und Regionalgeschichte stützt sich daher primär auf Regionalgeschichte und weniger auf Landesgeschichte mit ihrer Fixierung auf politisch-administrative Grenzen. Dies gilt auch für Schleswig-Holstein.

Um es am Beispiel von Themen zu zeigen:

- Die Entwicklung der mittelalterlichen Stadt kann an den Beispielen Rendsburg und Flensburg gut erarbeitet werden. Diese Feststellung gilt allerdings nur, solange der didaktische Vorzug der Nähe genutzt wird. Für die Schülerschaft im Großraum Hamburg liegen diese beiden Städte mental ebenso weit weg wie Lüneburg, Bremen oder Rostock.

- Die Grafschaft Holstein-Pinneberg mit ihrem schauenburgischen Stammland an der Weser kann als Modell eines Territorialstaats anschaulich für Schülerinnen und Schüler aus den Elbmarschen thematisiert werden, verliert aber diese Vorzüge für Jugendliche aus Fehmarn oder Ostholstein, denen die oben genannte Region fremd ist.

These 3 Eine moderne Didaktik der Landes- und Regionalgeschichte zielt auf Kompetenzaufbau und stellt exemplarische Entwicklungen in den Vordergrund.

Der Nahraum birgt didaktisch dann ein großes Lernpotenzial, wenn er nicht als Feld neben allgemeiner Geschichte angesehen, sondern wenn das Allgemeine im Konkreten deutlich wird. Regionale geschichtliche Ereignisse und Prozesse sind dann exemplarische Fälle für umfassende europäische oder globale Entwicklungen, wenn sie das jeweils Typische eines Vorgangs widerspiegeln,¹³ da derartigen Prozessen oft gleiche Ursachen zugrunde liegen und sie in ähnlichen Formen verlaufen.

Am Beispiel Gutswirtschaft (Bild 1 und 2) lässt sich diese Stellvertreter-Funktion von charakteristischen regional- und landesgeschichtlichen Inhalten verdeutlichen: Die Entstehung der Gutsherrschaft und Gutswirtschaft im 16. und 17. Jahrhundert hat große Teile Deutschlands östlich der Elbe und auch den südlichen Ostseeraum bis ins Baltikum geprägt. Dieser Prozess erfasste auch Regionen in Schleswig-Holstein, ist gut wissenschaftlich erforscht und das Material steht sogar für den Praxisgebrauch zur Verfügung (Karte 1 und 2).

Das exemplarische Prinzip¹⁴ aber widerspricht fundamental einem heimatgeschichtlich geprägten Bild von Geschichtsunterricht, der das Besondere und Einzigartige eines Landes thematisiert. Landes- und Regionalgeschichte darf nicht zu einer geschichtlichen Landeskunde werden. Gerade der Kompetenzbegriff mit seiner Erweiterung des Lernbegriffs, seiner Konzentration auf Kerncurricula fordert einen Unterricht an beispielhaften Problemstellungen. Die Chancen regionalgeschichtlichen Lernens bestehen nicht nur in der Aktivierung des historischen, sondern des schulischen Lernens im Sinne des Kompetenzerwerbs überhaupt.

Der Lehrplan Geschichte in Schleswig-Holstein für die Sekundarstufe I von 1997 folgt bei seiner Auswahl landesgeschichtlicher

Kompetenzen. Eine viel zitierte Definition auf hohem Theorie-niveau lautet folgendermaßen: „Kompetenzen sind bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösun-

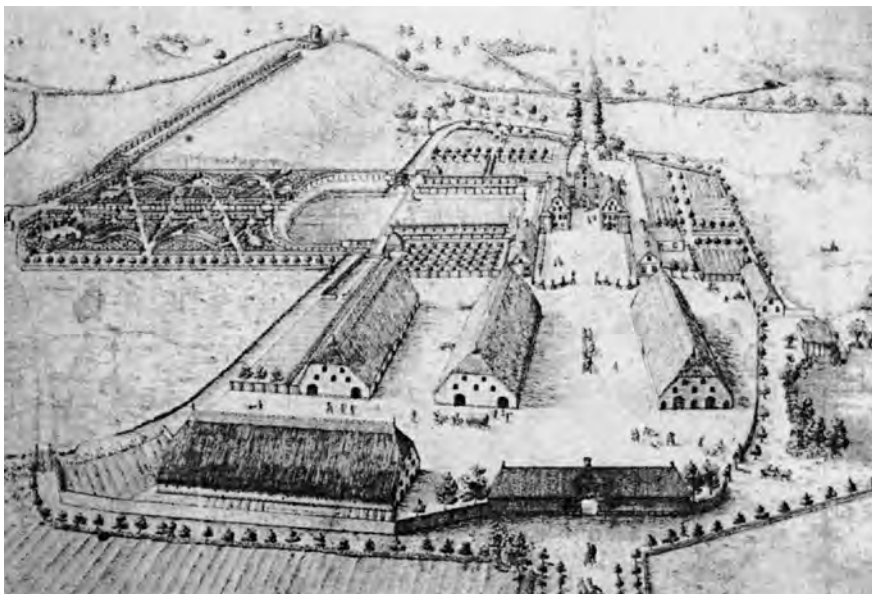
13 Wolfgang Emer, Uwe Horst: Die Region im Geschichtsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines didaktischen Konzeptes, in: Jochen Altberend (Hg.): Festschrift für Reinhard Vogelsang, Bielefeld 2004, S. 494-496. Thomas Leeb: Regionalgeschichte im Unterricht, in: Knoch, Leeb (1984), S. 72-74.

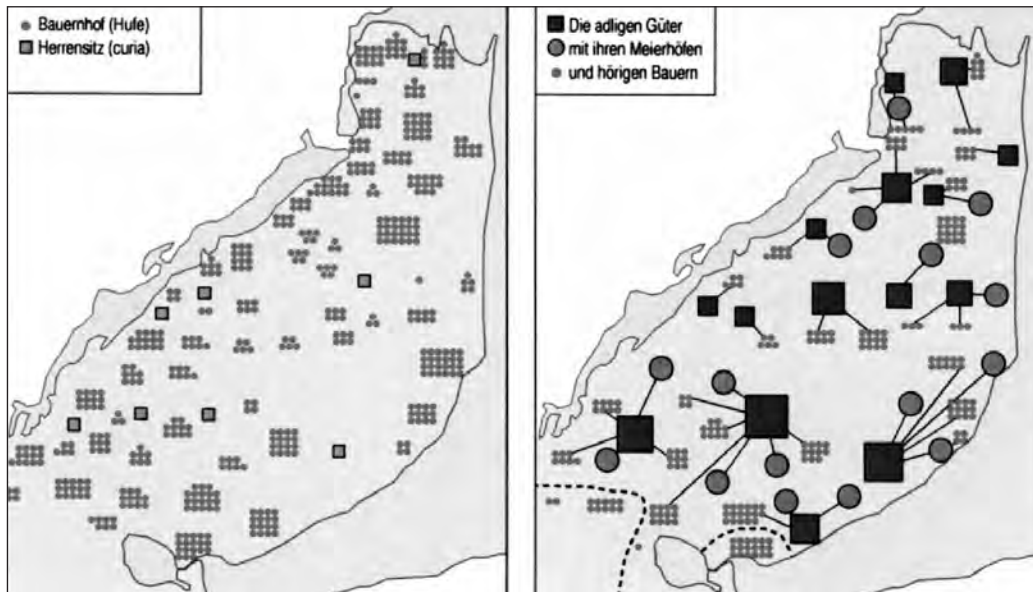
14 Joachim Rohlfes: Exemplarischer Geschichtsunterricht, in: Klaus Bergmann u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 1992, S. 256-258; Manfred Wagen-schein. Zum Begriff des exemplarischen Lehrens, in: ders.: Verstehen lernen. Genetisch, Sokratisch, Exemplarisch, Weinheim 1973, S. 12-14.

Bild 1: Herrnsitz des Heinrich von Rantzau 1591, östlich von Plön gelegen. Deutlich erkennbar das dreiflügelige Herrenhaus in der Mitte, vom aufgestauten Wasser des Baches Kossau umgeben. Vorn befindet sich der umfriedete Wirtschaftshof mit einer Scheune und einer Wassermühle. Der angedeutete Wald weist mit seinem Wild auf das Jagdprivileg des Adels. (Bild aus: Peter Lindenberg: Hypotyposis, Hamburg 1591 [ausgeführt nach einem Holzschnitt in Andreas Angelus. Holsteinische Chronica Leipzig 1597]).



Bild 2: In der Radierung aus dem Jahr 1761 hat sich dieses Gut massiv verändert. Im Vordergrund steht nicht mehr das Herrenhaus, sondern das räumlich angewachsene Areal des Wirtschaftshofs mit den vier großen Scheunen beziehungsweise Kuhhäusern, dem großen Hofplatz und dem Torhaus. — An diesem lokalen Beispiel lässt sich die Ausweitung der Gutswirtschaft zum landwirtschaftlichen Großbetrieb am Kontrast der beiden Bilder erkennen. (Bild aus: Christian Degn: Schleswig-Holstein — eine Landesgeschichte, Neumünster 1994, S. 110.)





gen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortlich nutzen zu können.“¹⁵

Diese Begriffsklärung ist wegen ihrer zwar wohlkomponierten und alle zentralen Gesichtspunkte umfassenden, aber dennoch sprachlich schwer verständlichen Art zu Recht in die Kritik geraten. Einfacher und verständlicher umreißt ein anderer Autor den Begriff: „Eine Kompetenz ist eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- und Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen.“¹⁶ Das heißt, im schulischen Bereich sollen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die relativ unabhängig von praktischen und begrenzten Situationen erneut anwendbar sind. Diese Kompetenzen dienen dann dazu, eine Vielzahl von Aufgabenstellungen, die für zahlreiche andere Probleme grundlegend sind, aktiv und kritisch-konstruktiv bewältigen zu können. Kompetenzen beschreiben daher auch Leistungen im Zusammenwirken von Wissen, Können und der Bereitschaft zum Handeln.

Schleswig-holsteinisches Material aber bildet auch die Ursachen dieser Entwicklung ab. Hier an einem Beispiel aus der Landschaft Schwansen 1450 und 1750 (Karte 1 und 2): Gutsherrschaften entstehen auf Kosten von bäuerlichen Hufen, die teils durch Pest „wüst“ geworden waren, teils durch gewaltsame Eingliederung: Adlige Güter beherrschen nun das Land, Lansten (Bauern) wandelten sich zu Leibeigenen. (Karten aus: Degn [1994] S. 114. Aus der Forschung aufbereitetes Material in: Schleswig-Holsteinischer Heimatbund [Hg.]: Gutsherrschaft, Gutswirtschaft und Leibeigenschaft [zusammengestellt v. M. Jessen-Klingenberg, D. Kraak, C. Segeberg], Kiel 2005, S. 1, 8; und: „Das waren Zeiten 2“, Ausgabe Schleswig-Holstein, Bamberg 2010, S. 67.)

Inhalte aber weder einer erkennbaren Systematik noch dem exemplarischen Prinzip. Als Inhalte werden genannt:

- die Reformation,
- der frühmoderne Gottorfer Verwaltungsstaat,
- der deutsch-dänische Konflikt,
- die Revolution 1918 in Kiel und
- der Versailler Vertrag mitsamt den Abstimmungen in Schleswig.

¹⁵ Ernst Weinert: Leistungsmessung an Schulen, Weinheim 2001, S. 27f.

¹⁶ H.E. Tenorth: Rahmenplanarbeit, Berlin, 2003, S. 2

Hier mischen sich klassisch-politische Geschichte im Sinne von Sonderentwicklungen wie dem deutsch-dänischen Konflikt mit allgemein-europäischen Entwicklungen wie Reformation und absolutistischer Herrschaft.¹⁷ Zwar darf nach diesem Lehrplan allgemeine Geschichte im Sinne von Industrialisierung, Strukturen des wilhelminischen Kaiserreichs und Formen nationalsozialistischer Diktatur ebenfalls regionalgeschichtlich konkretisiert werden, doch gilt dies lediglich als Empfehlung. Dieser Lehrplan hat in diesem Teil Inhalte relativ willkürlich und vor allem nicht konsequent – auch nicht im Sinne des exemplarischen Prinzips – gesetzt.

Beispiele **Lehrplan Geschichte Sek. I 1997/Orientierungshilfen 2008 Schleswig-Holstein**

Thema „Umgang mit anderen“:
(Regionalgeschichte): Deutsche und Slawen in Lauenburg, Plön, Ostholstein

Thema „Weimarer Republik – Chancen und Belastungen“
(Regionalgeschichte): Revolution 1918/19/ Kapp-Putsch/ Inflation in Husum, Flensburg, Kiel, Lübeck, Schleswig ...

Beispiel **Lehrplan Weltkunde**

Thema „Wie wir wurden, wie wir sind: BRD“
(Regionalgeschichte): wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische Entwicklungen 1950-65 in Elmshorn, Heide, Itzehoe, Pinneberg ...

Durch die Änderung der Lehrpläne für Gemeinschaftsschulen und Gymnasien im Fach Geschichte eröffnen sich für Fachkonferenzen neue Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung: Die Fachkräfte für Geschichte an Schulen können nun die Option nutzen und landes- wie regionalgeschichtliche Inhalte in die jeweiligen schulinternen Fachcurricula einfügen. Materialien liegen teilweise für diese Inhalte bereit, nicht zuletzt beginnen sich auch Schulbuchverlage für Schleswig-Holstein zu interessieren. Die ersten Regionalausgaben sind bereits erschienen.

¹⁷ Siehe auch die Kritik von Horst Kuss: Landesgeschichte oder Regionalgeschichte? Über den Zusammenhang von geschichtswissenschaftlicher Theorie, geschichtsdidaktischer Konzeption und praktischer Anwendung, in: GWU 7/8 2000, S. 400.

These 4 Die didaktische Kategorie der Lebenswelt stößt an Grenzen, wenn sich wichtige historische Entwicklungen nicht in der Region abbilden.

Doch eine Didaktik der Regionalgeschichte muss auch Grenzen des regionalen Modells beschreiben:

- Die unmittelbare Anschauung historischer Objekte bewirkt per se weder die erhoffte Ausbildung von Geschichtsbewusstsein

noch die Förderung von Kompetenzen. Derartige Vorhaben bedürfen einer sorgfältigen didaktischen wie methodischen Vorbereitung, Begleitung und Auswertung.

- Regionalgeschichtliche Prozesse stellen sich gelegentlich komplizierter als nach einem klassischen Muster ablaufende Vorgänge in anderen Regionen dar. Gerade die Detailtreue am regionalen Modell kann den Zugang zum Elementaren, wie es das exemplarische Prinzip fordert, erschweren („Den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen“).
- Manchmal scheitert eine Veranschaulichung vor Ort auch daran, dass bestimmte historische Entwicklungen im Nahraum ausgespart blieben.

Ein Beispiel dafür ist der Prozess der Industrialisierung im 19. Jahrhundert, der Schleswig-Holstein zuerst nur peripher oder an wenigen Orten erfasst hat. Wer alle Elemente von Hochindustrialisierung unterrichten möchte, dem sei sehr geraten, Material aus dem Ruhrgebiet oder Sachsen zu verwenden, das umfassende Erkenntnisse ermöglicht. Lokale Modelle wie Rendsburg, Neumünster oder Elmsborn erlauben wichtige, dennoch begrenzte Rückschlüsse. Industrialisierung ist eben nicht mit Industrieansiedlung zu verwechseln und die beschränkten schleswig-holsteinischen Ansätze lassen sich zwar regionalgeschichtlich, nicht aber insgesamt landesgeschichtlich erfassen.

These 5 Exemplarika wie Spezifika schließen sich in einer modernen Didaktik der Landes- und Regionalgeschichte nicht gegenseitig aus.

Regionaler Nachvollzug globaler und europäischer Prozesse bedeutet Veranschaulichung oder Illustration vor Ort. Die Region verkümmert somit allerdings zum Vollzugsort. Damit treten die Besonderheiten einer Region zurück, die Spezifika werden ignoriert bis eliminiert. Ist eine Verbindung dennoch möglich? Dazu drei Beispiele:

Der deutsch-dänische Konflikt vom 19. Jahrhundert bis zu seinem formellen Ende durch die Bonn-Kopenhagener Erklärungen von 1955 ist nur für Schleswig-Holstein spezifisch. Diese Absichtserklärungen des dänischen und des deutschen Staates bestätigten erneut den Grenzverlauf, das freie Bekenntnis zur jeweiligen Kultur, die Anwendung der Grundrechte auch für nationale Minderheiten und das Recht auf politische Vertretung. Die Erklärungen beendeten einen über 150 Jahre währenden Gegensatz, der immer wieder zu schweren Konflikten geführt und nationale Emotionen entfacht hatte. Diese Einigung kann im Unterricht als Modell zur Lösung nationaler Grenz- und Minderheitenproblem in Europa thematisiert werden. Sie stellt sowohl Teil der Landesgeschichte Schleswig-Holsteins dar, als auch exemplarisch ein erfolgreiches und europaweit mögliches Muster der Konfliktregulierung. Dieses Thema passt gut in einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, der bekanntlich an exemplarischen Problemstellungen Kompetenzen oder Kompetenzbündel aufzubauen beabsichtigt.



Bild 3: Am Beispiel der Burg Thurnberg am Rhein lassen sich diese Aufgaben gut erkennen. Die Burg liegt auf einem Felsvorsprung 100 Meter über dem Fluss. Zur östlichen Bergseite sichert ein Graben die Burg, zum Rhein fällt das Gelände steil ab. Die Anlage besitzt im Norden eine Vorburg, an die sich die Oberburg anschließt. Mauern umfassen beide Teile, dabei sitzt der Bergfried auf einer Schildmauer auf. Acht verschiedene Gebäude lassen sich identifizieren, die Burg repräsentiert den klassischen Typ seit dem 13. Jahrhundert. (Bildnachweis: German wikipedia, uploaded by Peter Weller [wikipedia common right]).

Ein weiteres Beispiel: Burgen im Mittelalter.

19 000 Burganlagen gab es im deutschsprachigen Gebiet insgesamt, davon sind heute noch etwa 6500 als Ruinen oder Burgreste erhalten. Burgen besaßen Wohn-, Verteidigungs- und Kontrollfunktionen und stellten zudem Statussymbole des Adels dar.

Regionaler Nachvollzug in Schleswig-Holstein? Ein schwieriges Unterfangen, weil identisch gebaute Mittelpunkte ritterlich-kulturellen Lebens hier im Norden kaum existierten. Hier errichtete man bekanntlich so genannte Motten. Der Boden für den Bau des Hügels in diesem flachen Land wurde als Aushub aus der unmittelbaren Nähe entnommen, das heißt, die Burg wurde eingemottet, sie wurde gegen ein Umfallen gesichert. Die schleswig-holsteinischen Burgen bestanden in den meisten Fällen aus Lehm, Grassoden und Holz und entsprachen keineswegs den für Schülerinnen und Schülern important wirkenden Modellen aus West-, Ost- und Süddeutschland. Lediglich in der Vorburg entstanden Wohn-Stallgebäude, Ritterhäuser und Wirtschaftsgebäude.

Die Burg Niental bei Lütjenburg (Bild 4) stellt eine Rekonstruktion dieser Wehranlagen dar. Die Unterschiede zwischen Thurnberg und Niental sind erkennbar und analysierbar – auch für Schülerinnen und Schüler. In diesem Vergleich von klassischer und regionaler Anlage lassen sich Exemplarisches und Regionaltypisches gut kontrastieren, aber auch in Verbindung setzen.



Bild 4: Burg Niental bei Lütjenburg
(Foto Rolf Schulte).

Ein drittes Beispiel:

Ein drittes Beispiel: Sowohl für den Aufstieg des Nationalsozialismus als auch für die nationalsozialistische Diktatur besaß Schleswig-Holstein eine Vorreiterrolle. Einige Daten mögen diese Einschätzung verdeutlichen: Trotz Partei-Aufnahmeverbots bis 1933 erreichte die „Nordmark“ die reichsweit höchste Mitgliederdichte: Auf 18 Einwohner kam ein NSDAP-Mitglied. Bereits bei den Juliwahlen 1932 stimmte eine absolute Mehrheit der Wähler für die NSDAP und mit diesem Ergebnis lag Schleswig-Holstein reichsweit an der Spitze. Das Land errang diesen Platz erneut mit 53 Prozent im März 1933.¹⁸ Auch hier lassen sich Exemplarisches und Spezifika fruchtbar vergleichen und zugleich im Sinne von problemorientiertem Geschichtsunterricht thematisieren, um so die Urteils- und Reflexionskompetenz zu fördern.

These 6 Regionalgeschichtlich ausgerichteter Unterricht eröffnet ein breites Spektrum an methodischen Zugangsweisen.

Ein regionalgeschichtlich orientierter Unterricht kann in allen drei klassischen Phasen einer Unterrichtsstunde, die dem Rhythmus von Einstieg, Erarbeitungsphase und Sicherungsphase folgt, mit Material aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler arbeiten. Regio-

18 Materialien liegen zu diesem Thema zum Beispiel schon ausgearbeitet von: Uwe Danker: NS-Verfolgung im Unterricht. Fünf konkrete Vorschläge für Unterrichtsstunden, in: Demokratische Geschichte 13, 2000, S. 369-395.

nalgeschichte lässt sich damit methodisch in wenig aufwändiger Form in aufgabenorientierte und damit stärker gesteuerte Unterrichtsformen integrieren.

Doch er bietet auch zahlreiche Chancen für offene Unterrichtsformen, da zahlreiche Quellen in Gestalt von Archivmaterial, Überresten und Zeitzeugenaussagen sich Schülerinnen in direkter originaler Begegnung erschließen. Regionalgeschichtlicher Unterricht ermöglicht entdeckendes, ja entdeckungsoffenes, forschendes und handlungsorientiertes Lernen in Projekten und an außerschulischen Lernorten.¹⁹ Gerade in diesen Lernformen eröffnen sich im Besonderen Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs. Wenn Kompetenz in ihrer Dreidimensionalität heißt „Wissen und Können zu sehen im Handeln“, dann können Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse gut in regional- oder lokalgeschichtlichen Mini- oder Makroprojekten in „Können“ und „Handeln“ umsetzen.

Ein paar Anregungen für offene Lernformen und für Projekte regionalgeschichtlicher Inhalte:

- Mit dem Fahrrad in die Romanik oder Gotik: Kirchen in **M** (Meldorf, Mölln, Munkbrarup)
- Spurensuche: „Wie unser Ort **B** entstanden ist“ (Bad Bramstedt, Bordesholm, Burg auf Fehmarn)
- Das Sozialistengesetz 1878 in **E** (Eckernförde, Elmshorn, Eutin)
- Die Machtergreifung/-übernahme 1933 in **G** (Glinde, Glücksburg, Geesthacht)
- Juden- und Judenverfolgung in **K** (Kappeln, Kellinghusen, Kiel)
- Die fünfziger Jahre in **P** (Pinneberg, Plön, Preetz)
- 1968 in **-burg** (Ahrensburg, Flensburg, Oldenburg)

Regionalgeschichtlicher Geschichtsunterricht mit klarer didaktischer Zuspitzung bietet neben einigen Schwächen vielfache Chancen. Eine moderne Didaktik der Landes- und Regionalgeschichte muss allerdings unbedingt komparative und exemplarische Ansätze aufnehmen, so wie Johann Gustav Droysen bereits im 19. Jahrhundert die Bestimmung des Verhältnisses vom Allgemeinen zum Besonderen sah: „Das Einzelne wird verstanden in dem Ganzen, aus dem es hervorgeht und das Ganze aus diesem Einzelnen, in dem es sich ausdrückt.“²⁰

¹⁹ Emer, Horst (2004), S. 495, Beilner (2004), S. 877-878.

²⁰ Zit. nach: Winfried Schulze: „Mikrohistorie versus Makrohistorie“. Anmerkungen zu einem aktuellen Thema, in: Christian Meier, Jörn Rüsen: Historische Methode, München 1988, S. 334.