



1. Historischer Standort des Themas. Als Historiker sollte man sich immer fragen, wann und warum man sich mit einem Thema beschäftigt. Ich will das hier nur skizzieren, weil ich in Punkt 2 und 3 auf die Genese der Region als fachwissenschaftliche und didaktische Kategorie etwas genauer eingehe. Meine Ausführungen basieren auf der wissenschaftlichen Diskussion und der langjährigen eigenen Praxiserfahrung als Geschichtslehrer am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Bis in die 70er und 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts dominierte unterhalb der Nationalgeschichte die Landes- und Stadtgeschichte, von Regionalgeschichte redete und über sie forschte man erst mit der Etablierung der Historischen Sozialwissenschaft von Ende der 70er Jahre an.

In der DDR sprach man schon früher von Regionalgeschichte, da die Länder dort ja 1950 bis 52 abgeschafft wurden. Diese Begrifflichkeit war nicht weiter ausgeführt und hatte meines Wissens keine Auswirkung auf die bundesrepublikanische Diskussion.

In der Didaktik herrschte in Richtlinien und der Praxis die Heimatkunde, bevor in der Geschichtswissenschaft in den 70er und 80er Jahren¹ durch die verschiedensten Partizipations- und Demokratiebewegungen – man denke nur an das „Mehr Demokratie wagen“ von Brandt – die Provinz als Handlungsfeld entdeckt wurde. An einigen Orten entstanden sogenannte „Geschichtswerkstätten“, die sich 1983 bundesweit als Verein zusammenschlossen und sich mit Geschichte von unten im Sinne der Demokratiebewegung beschäftigten.²

Auch in der Didaktik entwickelte sich daraufhin ein neues Konzept, das sich der Regionalisierung des Lernens und der „Öffnung von Schule“³ widmete. In verschiedenen Fachdidaktiken und auf Schulverwaltungsebene wurden die Konzepte diskutiert und zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen durch die Einrichtung eines Programms und einer Vermittlungsstelle, genannt „GÖS“⁴, gefördert.

Auch im Oberstufen-Kolleg ging man in einer Tagung 1988 „Die Region im Unterricht“ diesem didaktischen Ansatz nach.⁵

In der Geschichtsdidaktik wurde dieses didaktische Konzept durch den Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten, den es bereits seit 1973 gab, und die an einigen Orten entstandenen Geschichtswerkstätten gefördert. Eine erste Didaktik der Regionalgeschichte wurde 1984 von Peter Knoch und Thomas Leeb verfasst und das Thema zeitgleich in der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“⁶ vertieft. In einem Aufsatz dort hat Jürgen Hannig einen interessanten, auch heute noch lesenswerten methodischen Ansatz zur Arbeit mit Regionalgeschichte entwickelt, auf den ich später noch eingehe.⁷

Diese Didaktik der Regionalgeschichte setzt sich deutlich von der Didaktik Karl-Herrmann Beecks „Die Landesgeschichte im Unterricht“ von 1974 ab. Hier wird Landesgeschichte zwar nicht mehr nur politisch verstanden, aber es bleibt mit der erweiterten Begriff-

Wolfgang Emer Die Region als didaktischer Ansatz im Ge- schichtsunterricht Standortbestimmung und praktische Umsetzung

1 1974 wurde das Projekt „regionale Sozialgeschichte“ gestartet, vgl. A. G. Frei: Geschichtswerkstätten in der Krise. In: Berliner Geschichtswerkstätten (Hrsg.): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Münster 1994, S. 315-327, hier S. 315.

2 Vgl. A. G. Frei: a.a.O. 1994 gab es nur noch 30 Teilnehmer an der bundesweiten Konferenz.

3 Vgl. das programmatische Buch von J. Zimmer/E. Niggemeyer: „Macht die Schule auf, lasst das Leben rein“. Weinheim/Basel 1986.

4 Das ministerielle Programm von NRW hieß „Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule“, vgl. die gleichnamige Broschüre des Kultusministeriums. Frechen 1989.

5 Vgl. die Publikation dazu von E. Hillebrand/A. Waltrup (Hrsg.): Die Region im Unterricht. Ein Lesebuch zur Öffnung von Schule. Bielefeld 1989. Damals wurde der Titel noch teilweise missverstanden als „Die Religion im Unterricht“.

6 P. Knoch/T. Leeb (Hrsg.): Heimat oder Region? Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte. Frankfurt 1984; Geschichtsdidaktik Heft 2, 1984: „Regionalgeschichte und Geschichtsunterricht“.

7 J. Hannig: Regionalgeschichte und Auswahlproblematik. In: Geschichtsdidaktik Heft 2, 1984, S. 131-141, ausführlich dazu in Kapitel 4.2.

lichkeit der „Geschichtlichen Landeskunde des Volksraums bzw. der Völkerräume“ noch dem älteren Konzept des „Kulturraums“ von Aubin u. Kötzschke verhaftet und verwendet keinen modernen Raumbegriff.⁸

Die Wiedervereinigung bot erneut einen Anlass, über Fragen der Region nachzudenken, diesmal unter dem Vorzeichen als mögliche identitätsstiftende Kategorie beim Zusammenwachsen beider Teile Deutschlands. Als Ergebnis einer Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik (1995) erschien 1996 der von Bernd Mütter und Uwe Uffelman herausgegebene Band „Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr“, in dem unter anderen Bodo von Borries seine Skepsis zu regionalgeschichtlichen Interessen und Motivationen von Schülern äußert. Diese Untersuchung basiert allerdings nur auf der Befragung von Schülern der 9. Klassen. Ich stütze meine Ausführungen auf Erfahrungen mit Schülern der Oberstufe und Studenten in fachdidaktischen Seminaren, bei denen das Interesse größer scheint. Borries bemerkt einschränkend zu seinen Untersuchungen: „Selbstverständlich bedeutet diese skeptische Haltung gegenüber regionaler Identität keineswegs, die Wahl regionalgeschichtlicher Beispiele im historischen Lernprozess zu vernachlässigen. Im Gegenteil, einige methodische Vorteile bleiben so offenkundig, dass an einer ziemlich häufigen Beschäftigung mit der eigenen Gegend festgehalten werden kann.“ Er nennt dann als Vorteile zum Beispiel Öffnung des Lernens, Chance originaler Begegnung, Verfügbarkeit von Zeitzeugen und Experten, Möglichkeit selbständiger Recherche, Kommunikations- und Publikationswürdigkeit der Ergebnisse.⁹

Mit dem Pisa-Schock und der folgenden neoliberalen Quantifizierung, Zentralisierung und Standardisierung des Lernens ist die Regionalisierung des Lernens wieder in den Hintergrund geraten, weil jetzt stärker Normierung, „teaching to the test“, Zeitmangel, Festlegung von Inhalten in den Vordergrund rückten und das Lernen eher monotoner werden ließen, von den Lernsubjekten entfernten und regionale Bildungsarbeit erschwerten.

Entgegen diesem Mainstream zeigen sich hier und da kleinere Gegenbewegungen: zum Beispiel Versuche einzelner Lehrer, Elemente von Zentralabiturthemen regionalgeschichtlich und projektartig zu erarbeiten, oder die Einführung von Projektkursen in der Oberstufe in NRW oder der Projektseminare in Bayern. Damit eröffnen sich strukturell neue Möglichkeiten des regionalen Lernens.

Auch in der fachdidaktischen Diskussion ist neuerdings nach dem „linguistic turn“ von einem „spatial turn“ die Rede. Vadim Oswalt hat dazu 2010 Überlegungen angestellt und gefordert, dass das „Wo zum Was und Wann“ hinzukommen müsse. Er leitet seinen Aufsatz mit einem Satz von Karl Lamprecht, einem Außenseiter der Zunft im 19. Jahrhundert, ein: „Denn was nützt dem Historiker für ein volles Verständnis des Vergangenen seine angebliche Beherrschung der Zeit, gebietet er nicht zugleich über die Herrschaft des Raumes?“ Allerdings geht der Aufsatz von Oswalt nur sehr allge-

8 K.-H. Beeck: Landesgeschichte im Unterricht. Ratingen 1973. Darin zitiert Beeck S. 31 H. Schlenger, auf den er sich in seiner Argumentation stützt.

9 B. v. Borries: Regionalgeschichtliche Motivation und regionale Identifikation bei Jugendlichen. Skeptische Bemerkungen nach empirischen Studien. In: B. Mütter/U. Uffelman (Hrsg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Weinheim 1996, S. 152-162, Zitat S. 161f.

mein auf die Kategorie Raum als Grundvoraussetzung historischen Lernens ein und beschäftigt sich leider nicht näher mit der Region als Raum. Er weist der Raumwahrnehmung aber ihren individuellen Konstruktcharakter, ihre identitätsbildende Eigenschaft nach und schreibt dem Wechsel der Raumperspektiven, von zum Beispiel der National- zur Regionalgeschichte, eine wichtige geschichtsdidaktische Funktion zu, nämlich Multiperspektivität herzustellen.¹⁰

Mein Interesse an regionalgeschichtlicher Didaktik basiert auf langjähriger unterrichtlicher Praxis mit verschiedensten regionalgeschichtlichen Themen und ihrer Vermittlung in Schule und Universität. Das Interesse ist neuerdings wieder aktueller geworden, als mein Kollege und ich vom Ministerium NRW aufgefordert wurden, für die Handreichung des Ministeriums zu den Projektkursen einen selbst durchgeführten regionalgeschichtlichen Projektkurs auszuarbeiten: „Das Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9. n. Chr.“¹¹

2. Skizze zur fachwissenschaftlichen Entwicklung von der Landes- zur Regionalgeschichte. Die fachwissenschaftliche Entwicklung von dem Paradigma der Landes- zu dem der Regionalgeschichte und dem Leitbegriff Region lässt sich ablesen an dem Schema von Ernst Hinrichs.¹²

10 V. Oswalt: Das Wo zum Was und Wann. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 4, 2010, S. 220-233, Zitat Lamprecht S. 220, zu Funktionen des Raumes vgl. S. 223 u.227.

11 Vgl. W. Emer/F. Rengstorf: Das Aufeinandertreffen zweier Welten. Die Varusschlacht 9 n. Chr. In: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projektkurse_sii (Zuletzt aufgerufen: 27.10.10). Siehe dort Teil B: Umsetzungsbeispiel Geschichte. Die Schlacht fand in unserer Region zwischen Detmold und Osnabrück statt. Neuerdings ist Kalkriese als ein Schlachtfeld archäologisch erschlossen worden.

12 Das Schema erschien in seinem Aufsatz: Zum gegenwärtigen Standort der Landesgeschichte. In: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte 57, 1985, S. 1-18, Schema S. 5.

Konstitutionselemente von Landesgeschichte in der Gegenwart						
A. Die „staatlich-politisch-herrschaftliche“ Schicht Das Land – ein politischer Raum						
(1) Staaten- und Dynastiegeschichte	(2) Statist.-topogr.-kulturgesch. Zustandsgeschichte	(3) Heimat- und Lokalgeschichte	(4) Mittelalterliche Herrschafts- und Verfassungsgeschichte			
B. Die „geographisch-landeskundliche“ Schicht Das Land – ein geographischer Raum						
(5) Anthropogeographie	(6) Géographie Humaine	(7) Siedlungsgeschichtliche Landeskunde	(8) Geschichtliche Landeskunde	(9) Kulturraumforschung	(10) Historische Geographie	
C. Die „sozialwissenschaftlich-anthropologische“ Schicht Das Land – ein sozialer Raum						
(11) Wirtschafts- und Sozialgeschichte	(12) Ältere Kulturgeschichte	(13) Histoire Totale und französische Strukturgeschichte	(14) Regionalgeschichte Regionale Sozialgeschichte	(15) Historische Volkskunde Mentalitätsgeschichte	(16) Historische Anthropologie Cultural Anthropology	(17) Alltagsgeschichte

Hier soll ausgehend von dem Schema der Überblick über die fachwissenschaftliche Entwicklung vorgenommen werden:

- a) Landesgeschichte ist im 19. Jahrhundert erwachsen aus der dynastisch orientierten älteren Territorialgeschichte, deren Gegenstand die politisch-administrativen Grenzen eines Landes war und die im Wesentlichen politische Geschichte ganz im Sinne des Historismus besonders konzentriert auf Mittelalter und Frühe Neuzeit betrieb.
- b) Mit der Erforschung kultureller Zustände begrenzter Räume unterhalb der nationalen Ebene eröffnete Karl Lamprecht eine neue Dimension der Landesgeschichte, die sich methodisch und inhaltlich von der traditionellen Landesgeschichte absetzte, aber zugleich Heimatliebe und Patriotismus als politische Aufgabe deklarierte.
- c) Die Weiterentwicklung dieses Ansatzes in der Weimarer Republik und im „Dritten Reich“ zeigte die Ambivalenz der Landesgeschichte: Die sogenannte historische Kulturräumforschung, die mit den Namen Aubin und Kötzschke verbunden ist, untersuchte zwar alle Lebensbereiche innerhalb eines definierten Raumes und war damit methodisch durchaus wegweisend und in ähnlicher Richtung tätig wie die Annales-Schule in Frankreich. Indem sie aber ihren Blick auf das „Volk“ als zentrale Kategorie richtete, überschritt sie bewusst staatliche Grenzen und ließ sich bald für nationale und nationalsozialistische Ziele in Dienst nehmen.
- d) Landesgeschichte hatte sich damit diskreditiert und wurde deshalb nach 1945 auch vorrangig als eine Geschichte einzelner Bundesländer betrieben.
- e) Anfang der 70er Jahre entstand dann die Regionalgeschichte. Sie entwickelte sich im Zusammenhang der Sozialgeschichte als neuem historischen Paradigma, das an der Erforschung der Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte als Fokus interessiert war. Die so forcierte Erforschung der Industrialisierung generierte selbst den geographischen Untersuchungsrahmen, der weder im politisch-administrativen Rahmen eines Landes noch auf der nationalen Ebene lag. Damit war ein neuer funktionaler Raumbegriff entstanden, der sich nicht mehr an politischen und etatistischen Vorgaben orientierte. Region wurde zu einer erkenntnistheoretischen Konstruktion.
- f) Durch die kulturgeschichtliche Wende der 80er/90er Jahre wurde der Fokus jetzt auf Lebenswelten und soziale Interaktionsräume gelegt und der Regionsbegriff erweitert.

Über diese Definitionsbestimmung gibt es einen interessanten exemplarischen Streit, um nicht zu sagen ein Duell, zwischen einem Vertreter der Historischen Sozialwissenschaft und einem Vertreter der mehr kulturgeschichtlichen Orientierung. Der Bielefelder Sozialhistoriker Axel Flügel verfasst 1992 einen pointierten Aufsatz: „Der Ort der Regionalgeschichte in der neuzeitlichen Geschichte“¹³. Detlef Briesen reagiert 1993 mit dem provokativen Titel: „‘Kultur oder Gesellschaft’ als Paradigmen für die Regionalgeschichte? Eine Re-

13 A. Flügel: Der Ort der Regionalgeschichte in der neuzeitlichen Geschichte. In: S. Brakensiek u.a. (Hrsg.): Kultur und Staat in der Provinz, Bielefeld 1992, S. 1-28.

14 D. Briesen: „Kultur oder Gesellschaft“ als Paradigmen für die Regionalgeschichte? Eine Replik. In: Westfälische Forschungen 43, 1993, S. 572–587.

plik“¹⁴. Die beiden Leitbegriffe Gesellschaft und Kultur stehen sich scheinbar unvereinbar gegenüber. Flügel pointiert: „Der Gesellschaftsbegriff ist also als Voraussetzung wie als Ziel der Gegenstand der Regionalgeschichte“, damit ist sie Teil der Sozialgeschichte und „konzentriert sich (...) auf die Frage nach dem inneren Zusammenhang sozialen Wandels“ und auf überindividuelle (gesellschaftliche) Muster“. Region als Identifikationsangebot lehnt Flügel vehement ab¹⁵. Briesen wirft Flügel „Soziologismus“ und Enträumlichung vor und plädiert für den Einbezug subjektiv bestimmter Elemente der Kultur wie zum Beispiel Interaktionen, Diskurse, Kognitionen, Symbole, mentale Welten in die Regionalgeschichte.¹⁶

In diesen Streit um die Landes- und Regionalgeschichte hat auch Karl Heinrich Pohl 1998 in einem Aufsatz vermittelnd eingegriffen und gefordert, dass zwar „die Landesgeschichte zur Regionalgeschichte mutieren muss“, diese aber sowohl eine sozial- als auch eine kulturhistorische Perspektive einnehmen und die „Geschichte wieder zu den Menschen bringen“ soll. Als eine solche mehrdimensionale historische Rekonstruktionsmethode sei sie der politischen Landesgeschichte überlegen¹⁷.

Abschließend zu der Skizze soll hier eine praktikable Definition von Region vorgestellt und auch für die Didaktik als Arbeitsbegriff fruchtbar gemacht werden: Region als zu konstruierende Begrifflichkeit, die eine mittlere Ebene räumlicher Zusammenhänge zwischen der (inter)nationalen und der Mikroebene (Stadt, Straße, Quartier) darstellt. Region konstruiert sich aufgrund der Forschungsfrage, ist also ein räumliches Konstrukt, das je nach Perspektive und Untersuchungsinteresse gebildet wird und immer auch subjektive Momente als soziales Interaktionsfeld enthält.

3. Thesen zur Didaktik der Regionalgeschichte. Die fachwissenschaftliche Entwicklung von der Landes- zur Regionalgeschichte ist für die Fachdidaktik relevant und bedeutet auch für sie einen Paradigmenwechsel. Die historische Betrachtung eines politisch oder geographisch festgelegten Raumes impliziert sofort das Problem der Inklusion und Exklusion. Welche Personengruppen gehören dazu, welche nicht? Diese Unterscheidung trifft bei zunehmender Mobilität keineswegs nur Ausländer. Es ist daher sinnvoll, bei der notwendigen Beschäftigung mit dem Nahraum Region als mit einem veränderten Raumbegriff im oben skizzierten Sinn zu arbeiten, der Region „als ein Geflecht von Menschen“ und Interaktionen begreift, das heißt den Raumbegriff so auszulegen, dass er nicht von vornherein bestimmte Bevölkerungsgruppen ausschließt.

Im Rahmen unserer fachdidaktischen Diskussion am Oberstufen-Kolleg seit Ende der 80er Jahre führten wir 1990 und 1993 zwei große fachdidaktische Tagungen zum Konzept eines „Demokratischen Geschichtsunterrichts“ durch in Zusammenarbeit mit den Geschichtsdidaktikern um Professor Klaus Bergmann. In diesem Kontext wurde auch die Frage virulent, wie und unter welchen Bedingungen regionale Bezüge einen Geschichtsunterricht in demokrati-

¹⁵ A. Flügel: a.a.O., S. 16, 15, 18.

¹⁶ D. Briesen: a.a.O. bes. S. 573.

¹⁷ K.H. Pohl: *Moderne Landesgeschichte heute*. In: *Demokratische Geschichte*. 11, 1998, S. 281-289.

¹⁸ Vgl. die beiden Tagungsbände: H. Clausnitzer (Hrsg): *Demokratischer Geschichtsunterricht – eine uneingelöste Forderung der Geschichtsdidaktik?*, Bielefeld 1991 und W. Emer/U.Horst (Hrsg.): *Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts*. Bielefeld 1995.

scher Absicht fördern können¹⁸. Unter „Demokratischem Geschichtsunterricht“ soll ein Unterricht verstanden werden, der inhaltlich in besonderer Weise demokratische Traditionen betont, grundsätzlich multiperspektivisch angelegt ist, entdeckendes Lernen ermöglicht, das Überwältigungsverbot beachtet und in seiner konkreten Ausgestaltung mehr als sonst üblich Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumt.¹⁹

Bei der Realisierung eines solchen Konzepts spielt die Region eine wichtige Rolle mit ihren Vermittlungsinstanzen wie zum Beispiel Museum, Stadtarchiv, Bauwerken, Überresten, Geschichtswerkstätten, Experten und Zeitzeugen. Besonders das Stadtarchiv als außerschulischer Lernort und regionalgeschichtliche Schatzkammer bietet vielfältige Möglichkeiten für den Unterricht, besonders wenn dessen Mitarbeiter so kooperativ sind wie in Bielefeld.

Die folgenden Thesen sollen diesen regional orientierten Ansatz fachdidaktisch verdeutlichen:

1. Die Ansätze einer modernen Didaktik der Regionalgeschichte entstanden im Kontext des Paradigmenwechsels der Geschichtswissenschaft.

In Punkt 2 meiner Ausführungen habe ich diesen Paradigmenwechsel von der politischen Landesgeschichte hin zur Sozial- und Kulturgeschichte schon skizziert. Die damit einhergehende Entdeckung der Alltagsgeschichte der „kleinen Leute“, der Geschichte von unten, eröffnete einen neuen Zugang zur historischen Dimension des Nahbereichs. Mit der Hinwendung zu regionalen Lebenswelten schloss man an eine breite regionale Protestbewegung an und reagierte auf die von Habermas als „Kolonisierung der Lebenswelt“ bezeichneten Bürokratisierungs- und Kommerzialisierungstendenzen. Eine dem Demokratischen Geschichtsunterricht verpflichtete regionalgeschichtliche Didaktik sollte von diesem Paradigmenwechsel in der Geschichtswissenschaft ausgehen.

2. Eine moderne Didaktik der Regionalgeschichte hat mit den Schatten der Vergangenheit zu kämpfen.

Die Landesgeschichte im 19., aber auch die Kulturraumforschung Anfang des 20. Jahrhunderts waren zum großen Teil völkisch orientiert und wurden von dem Nationalsozialismus in Dienst genommen.

Auch die diesem wissenschaftlichen Paradigma der Landesgeschichte entsprechende Didaktik der „Heimatkunde“ eines E. Spranger war eine antimodernistische Reaktion auf Industrialisierung und Urbanisierung und versuchte in Rückbesinnung auf den Heimatboden als „Wurzelgrund“ ein völkisch orientiertes Gegenmodell zu schaffen.²⁰ Im Nationalsozialismus wurde diese Vorstellung zur „Blut- und Bodenideologie“ weiterentwickelt und als wehrhafte Heimatkunde militarisiert. In einem Lehrplan liest man: „Der Kampf um den Boden ist die heiligste Verpflichtung aller Zeiten“. Darunter verstand man sowohl Heimatboden als auch zu gewinnen den Lebensraum. Dies führte zu den bekannten militärischen Folgen der NS-Außenpolitik²¹.

¹⁹ Vgl. H. Clausnitzer: a.a. O., bes. S.14ff.

²⁰ E. Spranger: Vom Bildungswert der Heimatkunde, zuerst Berlin 1923. In einer Neuauflage Stuttgart 1949 liest man noch: „Der Weg zum Menschentum führt nur über das Volkstum und das Heimatgefühl“ oder „Heimat ist erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden“ (beide Zitate S. 9). Sein Buch erlebte 23 Auflagen.

²¹ Zitat aus Lehrplan für die Volksschule Gau Düsseldorf 1937, S. 48f., zit. nach H. Vorländer: Heimat und Heimerziehung im Nationalsozialismus. In: P. Knoch/T. Leeb (Hrsg.): a.a.O., S. 35.

In der Nachkriegszeit fand die Sprangersche Heimatkunde willkommene Abnehmer als Kompensation für die „nationale Katastrophe“ und den Verlust der Heimat durch die großen Flüchtlingsströme.

Noch 1973 dominierte in diesem Terrain Beeck mit seiner Didaktik der Landesgeschichte und er hoffte, dass durch sie „Untertöne anklängen, die aus der Volks- und Heimatkunde sowie der Territorialgeschichte stammen.“²²

Erst Ende der 70er Jahre wurde dieses Konzept hinterfragt und schließlich mit dem neuen Begriff der Region zu einer Didaktik der Regionalgeschichte entwickelt.²³

3. In einer Didaktik der Regionalgeschichte muss Region nicht allein nach objektbezogenen, sondern auch nach subjektbezogenen Kriterien bestimmt werden.

Die von Historischer Sozialwissenschaft und Kulturgeschichte erarbeitete neue Begriffsbestimmung muss auch in der Didaktik der Regionalgeschichte Eingang finden und drei Elemente dieser neuen Definitionen berücksichtigen:

- a) Region besitzt eine mittlere Position im Raumspektrum: Sie bezeichnet Räume, die unterhalb der nationalen Makroebene liegen, aber oberhalb lokaler Einheiten (Stadt, Dorf, Nachbarschaft, Straße), die sie aber mit einbezieht.
- b) Region besitzt Konstruktcharakter. Sie wird zum Zweck bestimmter Absichten funktional definiert, z.B. für wirtschaftliche oder soziale Planung, für empirische Untersuchungen von Dialektformen und Gebräuchen, für gesellschaftliche Entwicklungen, zum Beispiel durch Migration. Daher gibt es eine Vielzahl von Regionaltypen, die je nach unterschiedlichen Merkmalen konstruiert werden (zum Beispiel Mentalität, Sprache, Naturraum, Konfession, ökonomische Struktur).
- c) Region konstituiert sich darüber hinaus aus subjektiven Momenten: Aus Erfahrungen, Begegnungen und Kommunikation mit anderen Menschen erwächst ein lebensweltliches Beziehungsgeflecht und Interaktionsfeld, das im Bewusstsein des einzelnen als räumlich verankertes „Geflecht von Menschen“²⁴ existiert.

Gegenstand einer modernen Didaktik der Regionalgeschichte ist also zum einen ein an objektiven Kriterien orientierter Raum, zum anderen aber – subjektbezogen – das „Bewusstsein von regionalen Interaktionsfeldern einzelner Menschen oder Menschengruppen“.²⁵

Damit wird der Begriff und Gegenstand der Region gleichsam verflüssigt: Menschen machen in diesem Kontext in unterschiedlichen Lebensabschnitten (als Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Alte) und den unterschiedlichsten Bereichen Erfahrungen (Schule, Arbeit, Freizeit, Politik), die jeweils als Erinnerung oder Tradition auch eine historische Dimension enthalten.

4. Die Inhalte eines modernen regionalgeschichtlichen Unterrichts müssen – ausgehend von Schülerinteressen und ihrer Lebenswelt – das Exemplarische und Besondere der Region widerspiegeln.

Wenn es im regionalgeschichtlichen Unterricht auch um Iden-

22 K.-H. Beeck: a.a.O., S. V.

23 Vgl. P.Knoch/ T. Leeb (Hrsg.): a.a.O., bes. S. 3ff.

24 P. Knoch/T. Leeb (Hrsg.): a.a.O., S. 12.

25 ebda.

titätsangebote und Partizipationschancen, nicht um einfache Identifizierung gehen soll, dann bedeutet dies, dass die Lebenswelt der Lernenden Ausgangspunkt inhaltlicher Bestimmung in zweierlei Hinsicht sein kann:

- a) Zum einen ermöglicht die Besinnung auf die je eigenen Lebensgeschichten, unterschiedliche Herkunft und kulturelle Hintergründe zu würdigen und zu berücksichtigen und zugleich einen Zusammenhang herzustellen zwischen der eigenen Lebensgeschichte und der allgemeinen Geschichte.
- b) Zum anderen können kollektive historische Erfahrungen, die den aktuellen alltagsweltlichen Kommunikationszusammenhang der Region und ihr Selbstverständnis prägen, auf ihre Wurzeln und Funktionen hin befragt werden und so dazu beitragen, eine eigene, eventuell auch handlungsorientierte Position zu beziehen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage der Auswahlkriterien: Regionale Themen müssen Exemplarität besitzen, das heißt sie müssen zentrale Elemente der allgemeinen Geschichte konkretisieren und veranschaulichen. Sie müssen andererseits das Besondere und Spezifische einer Region, also die regionale Individualität enthalten. Diese beiden Kriterien verweisen darauf, dass zu Regionalgeschichte immer der Vergleich gehört, der erst das Besondere und Charakteristische der Region heraushebt und es zugleich in den nationalen Wirkungszusammenhang stellt.

Auf der Ebene konkreter Inhaltsbereiche bedeuten die bisherigen Ausführungen zum Beispiel, dass es im regionalgeschichtlichen Unterricht besonders um den Alltag der so genannten kleinen Leute geht, dass ein besonderes Gewicht auf gelungene, aber auch gescheiterte demokratische Traditionen zu legen ist, wenn Geschichte nicht nur zur Erfolgsstory der Sieger werden soll. Darüber hinaus geht es um eine Thematisierung gesellschaftlichen Wandels und gesellschaftlicher Ungleichheit in ihren unterschiedlichen Formen; dazu zählt die Geschichte stummer und stumm gemachter Gruppen ebenso wie die Geschlechtergeschichte, um nur einiges zu nennen.

5. Die Didaktik der Regionalgeschichte bietet gegenüber der Heimatkunde eine besondere Chance für den „Demokratischen Geschichtsunterricht“.

Diese Behauptung stützt sich vor allem auf zwei Argumentationsstränge: Erstens bietet der geographisch-soziale Nahbereich angesichts allgemeiner Globalisierungstendenzen unmittelbare Anschaulichkeit und Erfahrungsfelder mit Quellen, Überresten, außerschulischen Lernorten, Vermittlungsinstanzen und Zeitzeugen, wie sie der Lehrgangunterricht und das Schulbuch nicht bieten können.

Zweitens kann ein Unterricht, dessen Gegenstände quasi vor der Tür liegen, in ganz anderer Weise als der normale Geschichtsunterricht Methoden des forschenden und handlungsorientierten Lernens einbeziehen, die wiederum selbständiges Arbeiten und Mitgestaltung des Unterrichts ermöglichen (zum Beispiel Oral History und Projekte), die für Handlungsorientierung und demokratisches Engagement der Schüler eine wichtige Voraussetzung sind.

6. Zentrale Zielvorstellung dieser Didaktik ist die Befähigung zur verantwortlichen Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft.

Angesichts verbreiteter Politikverdrossenheit und Distanz Jugendlicher gegenüber Institutionen und demokratischen Prozessen und Handlungsmöglichkeiten²⁶ sollte eine Didaktik der Regionalgeschichte diese historisch reflektieren und darauf reagieren. Jugendliche leben im überschaubaren geographischen Nahbereich in unterschiedlichen Interaktions- und Erfahrungsfeldern, die ihnen Handlungschancen und Engagement verwehren oder ermöglichen. Mit der Einbeziehung der historischen Dimension können die vorgefundenen Verhältnisse und Strukturen als geworden und damit auch als veränderbar analysiert und erkannt werden.

Aufgabe einer Didaktik der Regionalgeschichte ist es also, solche Prozesse und die Rollen beziehungsweise die Partizipationsmöglichkeiten der Beteiligten zu untersuchen. Daraus lassen sich natürlich keine platten Handlungsanweisungen ableiten, aber auf diese Art können Ermutigungen und Perspektiven, reflektierte Identifikationen und Distanzierungen angeregt werden.

Allerdings ergeben sich durch die Bezugnahme auf regionale Themen, regionale Institutionen und Personen zudem unmittelbare, nicht medial vermittelte Handlungsfelder, in denen Jugendliche in den Umgang der regionalen Gesellschaft mit Geschichte und Gegenwart kommunikativ oder sogar handelnd eingreifen und damit ein Stück weit zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft eingeführt werden können.

7. Eine moderne Didaktik der Regionalgeschichte muss sich mit dem Problem der Identitätsstiftung auseinandersetzen.

Der geographische Nahraum ist unter der Bezeichnung „Heimat“ in der Vergangenheit durch Bindung an den Boden als Medium kollektiver Identifikation missbraucht worden: Im Nationalsozialismus wurde Heimat sogar noch weiter im Sinne einer Militarisierung instrumentalisiert, in der DDR als „sozialistische Heimat“ für die Integration in den Realsozialismus. Manche Landesverfassungen haben immer noch als wichtiges Bildungsziel „Liebe zur Heimat“ verankert.

Deshalb gab und gibt es in Geschichtswissenschaft und -didaktik eine heftige Diskussion um die Frage, welche Rolle Region und historisches Lernen in der Region bei der Identitätsbildung, besonders der regionalen Identitätsbildung spielen soll.

Wenn regionalgeschichtliche Betrachtung weiterhin Identitätsstiftung ermöglichen soll, dann muss dies auf eine neue Weise und in Abkehr von Heimatkunde bzw. Heimat als kollektiver bodenbezogener Verwurzelung geschehen. Formen und Inhalte einer solchen Identitätsbildung dürfen im Sinne eines Demokratischen Geschichtsunterrichts nicht verordnet werden.

Eine erste Aufgabe des regionalgeschichtlichen Unterrichts ist deshalb die kritische Analyse vorhandener Identitäten, ihrer Entstehungsbedingungen, ihrer Vertreter, Absichten und Folgen.

²⁶ Vgl. z.B. die 13. Shell Studie „Jugend 2000“, Bd. 1 (hrsg. v. der deutschen Shell AG), Opladen 2000, S. 263.

Der Streit der Didaktiker geht darum, ob mit der ersten Aufgabe – der reinen Analyse von Identitätsbildung – das Thema erledigt ist oder ob darüber hinaus der Geschichtsunterricht positive Identitätsangebote machen darf. Befürworter dieser Position argumentieren, dass Regionalgeschichte sich eignet, die für die Demokratie notwendige Identifikation mit ihren Grundwerten zu ermöglichen. Daraus resultiert eine zweite Aufgabe: ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven der Lernenden, nach Möglichkeiten differenzierter, unterschiedlicher Sinnbildung und Identifikation für die je eigene Vergangenheit und Herkunft zu suchen und zugleich die Gefahr der Ausgrenzung bewusst zu machen und zu überwinden.

Dieses Verfahren geht davon aus, dass Region weniger als geographisch definierter Raum, sondern vorrangig als Interaktions- und Kommunikationsfeld, als Ort der Beharrung und Migration, von Vertrautem und Fremdem erfahren wird. Damit kann man eher einer Gesellschaft und ihren Anforderungen gerecht werden, die von hoher Mobilität und kultureller Heterogenität geprägt ist.

4. Komponenten regionalgeschichtlicher Unterrichtspraxis.

4.1 Konsequenzen für Unterrichtsformen und -orte. Regionalgeschichte nur in den Lehrgangsunterricht in der Schule zu holen greift zu kurz, deshalb ist nach anderen Organisationsformen, Lerngelegenheiten und -orten zu fragen. Dabei wird nach außerschulischen Lernorten und schulinternen Lerngelegenheiten für Regionalgeschichte unterschieden.

a) Außerschulische Lernorte

Hierunter fallen Lerngelegenheiten, die sich den Vorteil „kurzer Wege“ zunutze machen. Sie zeichnen sich durch unmittelbare Begegnung mit historischen Zeugnissen, Zeitzeugen und Experten aus und gewinnen dadurch an Attraktivität. Es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn die gegenständliche Nähe gleichgesetzt würde mit unmittelbarer Verständlichkeit. Die direkte Begegnung setzt vielmehr meist eine besondere methodische und oft auch inhaltliche Vorbereitung voraus, um die stummen historischen Zeugnisse zum Sprechen zu bringen beziehungsweise die Zeitzeugen und Experten zu verstehen.

Als Unterrichtsform bietet sich hier am ehesten das Projekt oder zumindest projektartiges Arbeiten an. Die üblichste Form dürfte ein Unterrichtsgang/Stadtgang zu einem historischen Ort sein. Ein Betriebs- oder Institutionsbesuch wird meist als Führung organisiert. Ein Museumsbesuch kann aber auch interaktiv als entdeckendes Lernen und eigene Erkundung vorbereitet und durchgeführt werden.

Das Expertengespräch etwa mit einem Museumsmitarbeiter oder einem Stadtarchivar wird ergiebig, wenn es von den Schülern vorbereitet und gestaltet wird. Das Zeitzeugeninterview stellt eine Sonderform dar, die ganz besonderer inhaltlicher und methodischer Vorbereitung bedarf, dafür ist die unmittelbare Begegnung mit dem Zeitzeugen und damit mit einem lebendigen Teil Geschichte auch besonders eindrucksvoll.

Die weitestgehende Variante außerschulischer Lernorte stellt die historische Exkursion in eine fremde Region dar: Sie umfasst alle bisher genannten Formen und erlaubt Region als Kategorie noch mehr zu erfassen und zu entdecken. Sie erfordert darüber hinaus aber besondere Vorbereitungen und Strukturen der Durchführung, da es sich hier in der Regel um die Erkundung einer fremden Lebenswelt handelt.

b) *Schulinterne Lerngelegenheiten*

Der Regelfall für regionalgeschichtliche Themen ist die Behandlung im Rahmen des normalen Lehrgangs. Im Gegensatz zu den außerschulischen Formen fehlt dabei die unmittelbare Begegnung, meist ist das Medium ein Text oder Bild, vielleicht auch ein Film. Diese Distanz kann im Sinne einer kritischen Analyse gerade von regionalen beziehungsweise lokalen Traditionen durchaus förderlich sein. Auch der Vergleich, der regional Besonderes und Typisches erst erkennen lässt, ist in diesem Rahmen eher zu leisten.

Eine weitere Möglichkeit ist es, eine projektorientierte Phase im Kurs mit vorbereitetem Material durchzuführen, so genannte „Kleinprojekte“ zu ermöglichen. Diese gewinnen natürlich durch die Kombination mit außerschulischen Lernorten an Dynamik und Anschaulichkeit und ermöglichen eher ein im Sinne Deweys „learning by doing“ – oder abgewandelt auch ein „learning by going“²⁷, wie es der Unterrichtsgang vermittelt.

4.2 Spezifische Methoden regionalgeschichtlicher Arbeit. Aus dem Spektrum möglicher Methoden sollen hier nur vier für die regionalgeschichtliche Arbeit besonders relevante vorgestellt werden.

a) *Oral History*

Diese Methode besteht im Kern daraus, dass man Interviews mit einzelnen Menschen der Zeitgeschichte über deren Erinnerungen an die eigene Lebensgeschichte und an allgemeine und regionale Ereignisse und Strukturen durchführt. Die besondere Chance und der spezifische Ertrag gerade für die Regionalgeschichte besteht darin, dass durch die Interviews die subjektive Seite der Geschichte und das Geflecht von Menschen sichtbar werden, in dem die befragten Personen gelebt haben. Die methodischen Schritte und die Problematik der Erinnerungsverschiebung sind von U. Horst gut zusammengestellt worden.²⁸

b) *Archivarbeit*

Die Arbeit im Archiv der eigenen Stadt, das meist auch regionale Materialien enthält, gehört zu den wichtigsten Informationsmöglichkeiten regionalgeschichtlichen Arbeitens, meist sind diese Einrichtungen auch auf die Bereitstellung von Materialien für Schulen eingestellt und hilfsbereit. Bei anderen Archiven ist das oft schwieriger.

Hierbei stellen sich einige Schwierigkeiten durch das Material, wie zum Beispiel Benutzbarkeit oder Lesbarkeit von Quellen. Dazu ist es hilfreich, eine Vorbereitungsphase mit dem Archivar durchzuführen und die Schüler nicht alleine ins Archiv zu schicken. Meist finden sie dann nichts. Außerdem gilt es, sie in die Probleme der Archi-

²⁷ Vgl. B. Hey: Die historische Exkursion – Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart 1978.

²⁸ Vgl. U. Horst: Oral history. In: U. Horst/K. P. Ohly (Hrsg.): Lernbox. Lernmethoden – Arbeitstechniken. Seelze 2000, S. 46-50; zur methodischen Problematik vgl. S. 46f.

vnutzung einzuführen, wie zum Beispiel Daten- und Persönlichkeitsschutz, Mikrofilmlesegerät, Findbuchbenutzung, um nur einiges zu nennen²⁹.

c) Analyse von Sachquellen

Sachquellen und Überreste im Museum und anderen Orten bedürfen besonderer methodischer Hilfen, da die Methoden ihrer Interpretation und Analyse im normalen Lehrgangsunterricht, wenn überhaupt nur in vermittelter Form an Bildern durchgeführt werden. Die Regionalgeschichte bietet gerade hier vielfältige Möglichkeiten, Objekte im Museum, Bauwerke und Architektur in Stadtteilen, topographische Gegebenheiten im Gelände in das historische Lernen einzubeziehen und hiermit einen „spatial turn“ in der Geschichtsdiagnostik partiell zu realisieren.

d) Schlüsselquellen

Schlüsselquellen sind – ganz allgemein verstanden – solche historischen Monumente oder Dokumente, die in besonderer Weise ein Thema oder ein Problem „erschließen“ oder bildlich gesprochen „entschlüsseln“. In diesem Sinne eröffnen sie auch den Zugang zu regionalgeschichtlichen Arbeitsfeldern.

In der Geschichtsdiagnostik hat Hannig³⁰ bereits in den 80er Jahren Kriterien zu ihrer Bearbeitung und Entschlüsselung entwickelt, die von einem Regionsbegriff ausgehen, wie er oben schon beschrieben wurde als prozesshafter, subjektiv bestimmter, raumzeitlich veränderbarer Interaktionszusammenhang, in den auch die Interessen und Erfahrungen der nicht in der Region Geborenen eingehen können als Grundkategorie „Regionalität ihrer Existenz“.

Hannigs vier Auswahl- und Bearbeitungskriterien sollen deshalb hier vorgestellt und erläutert werden

1. Historische Exemplarität: Die Schlüsselquelle sollte Strukturen und Prozesse der allgemeinen Geschichte enthalten und diese veranschaulichen
2. Regionale Individualität: komplementär zu 1) arbeitet regionale Besonderheiten heraus, die nur im Vergleich deutlich werden. Hier kann auch über nicht realisierte, vergessene oder verdrängte Alternativen nachgedacht werden, wenn sie sich in der Quelle zeigen.
3. Methodische Elementarität: Hier können anders als in der Arbeit mit dem Geschichtsbuch, wo man sich auf Interpretation von Textquellen und Sekundärliteratur, seltener Statistik und Bildanalyse beschränkt, andere Methoden zum Tragen kommen, wie zum Beispiel unmittelbare Anschauung, Anfertigen einer eigenen Skizze, Archivbenutzung, Oral History, topographische Analyse.
4. Alltagsweltliche Kommunikabilität: Hier geht es um das kollektive Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die Quelle in der unmittelbaren Gegenwart vor Ort. Dessen Entstehungszusammenhang, Inhalte, Auswirkungen können dabei nur regionalgeschichtlich analysiert werden und haben in ihrer Kommunizierung wiederum Auswirkungen auf die Beteiligten.

Auch der gegenwärtige Umgang mit historischen Überresten (Bau-

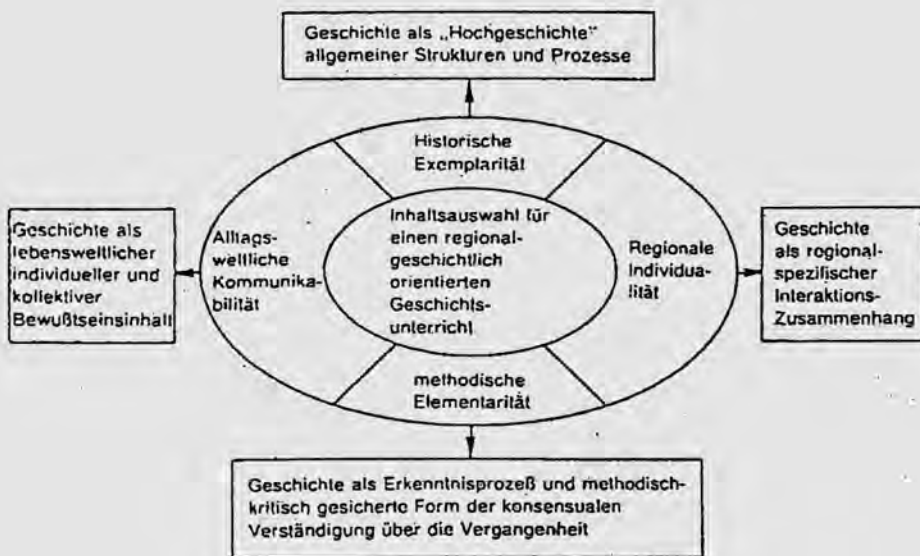
²⁹ Vgl. U. Horst: Arbeit im Archiv. In: U. Horst/K. P. Ohly: Lernbox, a.a.O., S. 39-41.

³⁰ Vgl. J. Hannig: a.a.O., Schema S. 138.

Hinweise für die Präsentation von Schlüsselquellen

Entsprechend den Kriterien von Hannig könnte eine Präsentation der Schlüsselquelle wie folgt aussehen:

1. Quelle (Text oder Bild eines Überrestes) mit Fundort auf Hand-out kopieren
2. Auswahlkriterien zur Quelle nach Hannig (s.u. Schema) darlegen (jeweils Stichworte oder kurzer Satz)
 - 2.1 ‚Historische Exemplarität‘
 - 2.2 ‚Regionale Individualität‘
 - 2.3 ‚Methodische Elementarität‘
 - 2.4 ‚Alltagsweltliche Kommunikabilität‘



ten, Plätze, Namen, Erinnerungen – man denke nur an die Aktion der Stolpersteine) wird hier in den regionalgeschichtlichen Blick genommen.

Diese Kriterien ermöglichen im Umgang mit historischen Zeugnissen einen stärker selbstbestimmten, subjektbezogenen und handlungsorientierten Zugang im Sinne eines „Demokratischen Geschichtsunterrichts“.

Die Exemplifizierung an regionalen Beispielen ist in einem Materialreader zur Bielefelder Region enthalten, der im Kontext eines fachdidaktischen Seminars an der Universität Bielefeld entstanden ist.³¹

4.3 Regionalgeschichtliche Themenfindung in schulischer und universitärer Praxis. Themen und Projekte des regionalgeschichtlichen Unterrichts

³¹ Vgl. W. Emer/U. Horst: Die Region im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2005 (AM-BOS-Verlag des Bielefelder Oberstufen-Kollegs, Blaue Reihe Nr. 113); Marswidisquelle und Erläuterung, S. 27 und 24f.

Frühmittelalter

Eine der schönsten Quellen für diese Epoche ist der Marwidis-Text, dessen Anfang hier wiedergegeben werden soll:

„Copia primevae foundationis des Stifts Schildesche aus dem Lateinischen ins Teutsche übersetzt (etc.).“

„... Es ist gewesen eine adliche Dame im Flecken nahmens Wassega, genand Marschwidis, welche an zierlichen Sitten und liegenden Gütern überflüssig reich gewesen, selbige, weil sie war eine einzige Tochter, haben die Eltern, aus liebe Ihr hohes geschlecht zu vermehren, der gebühr noch jung, mit einem adelichen Herren verheyrahtet, die göttliche gültigkeit flehendlich anrufende, daß Sie durch dieselbe einen Erben ihren so großen länderen mochten erhalten; aber Gott, mehr en achtgeber eines rechtschaffenen gebets als (fol 4r) erhörer eines Wunsches, hat einen solchen Erben, als Sie verlanget, geweigert, und ihnen einen ohnaussprächlichen verfolg vieler nachkömmlingen aus der Tugend, als eine fruchtbaare Mutter erzielet, vorgeordnet. Die würckung der gebährenden Natur war in Marschwide vergangen, auf dass die auf [-] und annehmung der geistlichen Kinder sich hernacher desto weiter mögte ausbreiten. Maschwidis war ihrem Eheherren unfruchtbar, damit aus Ihrem Herzen eine unaufhörliche geistliche gebührt desto nützlicher konnte herausgehen.“ (...)

Der Text ist zugänglich bei U. Andermann (Hg.): Stift und Kirche Schildesche, Bielefeld 1989, S. 286-309.

Die Schlüsselquellen eignen sich im Sinne ‚historischer Exemplarität‘, möglichst vielfältige Strukturen, Phänomene, Prozesse und Entwicklungen zu zeigen. So zeigt der Marswidis-Text als Beispiel mentale, ökonomische und politische Strukturen des Mittelalters (z. B. Wunderglaube im damaligen Weltbild, Entstehung der Ansätze einer Villikation und mittelalterliche Herrschaft in Kirche und Adel) und das konkrete Phänomen einer Klostergründung. Der Lernende kann hier an besonderen Phänomenen das Allgemeine entdecken, Typisches und Individuelles herausarbeiten.

Letzteres kann durch das zweite Kriterium ‚Regionale Individualität‘, die Bestimmung des regional Besonderen, zuweilen auch Gegenläufigem geschehen. Warum hat sich das Kloster in Schildesche nicht zu einer großen Institution entwickelt (wie beispielsweise Corvey)? Warum hat es nicht von dort zu einer Stadtgründung geführt?

Das dritte Kriterium, ‚Methodische Elementarität‘, sollte ermöglichen, ‚methodische Schritte zur Wissensproduktion und –kritik im historischen Erkennungsprozess‘ deutlicher als sonst möglich³¹ zu erschließen. Dazu eignet sich der Marswidistext vorzüglich: Nicht nur die Überlieferungsproblematik (Text aus dem 13. Jahrhundert in Übersetzung des 17. Jahrhunderts zu einem Ereignis von 939) mittelalterlicher Quellen, auch das Verstehen (hermeneutische Bearbeitung: Absicht der Quelle? Absicht von Marswidis?) und das Analysieren (welche politischen Machtstrukturen, welche ökonomischen Strukturen einer Klosterherrschaft, welche kulturellen Symbole und Diskurse eines mittelalterlichen Weltbildes sind erkennbar?). Schließlich ist die Textquelle durch Baupläne weiter zu erschließen und zu veranschaulichen.

Das vierte Kriterium der Auswahl, ‚Alltagsweltliche Kommunikabilität‘, zielt auf die Einbeziehung alltagsweltlicher Erfahrungen und Inhalte von Geschichtsbewusstsein. Dabei werden Themen relevant, die in der regionalen sozialen Verständigung und in den historischen kollektiven Erfahrungen, die durch außerunterrichtliche Institutionen vermittelt werden, eine Rolle spielten. Das ist nun bei unserer Beispielquelle nicht sofort ersichtlich. Zwar spielt der Ortsteil Schildesche mit der Stiftskirche und einer Marswidsstraße dort eine gewisse Rolle in der lokalen Verständigung. Es gibt sicher auch kollektive Elemente von Geschichtsbewusstsein, die über den Film ‚Der Name der Rose‘ oder Klischees in Fernsehsendungen vom Klosterleben produziert werden. Hier ließe sich sicher anknüpfen, um das fiktive Bild und die Darstellung vom Kloster in der Quelle zu konfrontieren. Aber dennoch überwiegt zunächst das Fremde, nicht in der Alltagswelt Dominante in der Quelle. Es ließe sich aber gerade dies über den Vergleich virtueller Welten (der Wunderglaube damals – die vielen fiktiven medial produzierten ‚wunderbaren‘ Welten heute) überbrücken und zu einer schärferen Wahrnehmung der Welt des 10./13. Jahrhunderts und der eigenen Gegenwart ausdifferenzieren. So könnte auch eine kritische alltagsweltliche Sicht der Gegenwart erreicht werden. Warum brauchen wir unsere virtuellen Welten, wozu dienen sie?

lassen sich nach allem bisher Gesagten also nicht nur über eine rein räumlich festgelegte Region und ihre offiziell bedeutsamen historischen Ereignisse und Strukturen bestimmen. Eine solche Bestimmung hat immer auch die subjektiv wahrgenommenen und erfahrenen sozialen Bezüge und Interaktionsformen der jeweiligen Lebenswelt der Schüler einzubeziehen. Das eröffnet eher als ferne Gegenstände fremder Welten die Möglichkeit von Engagement und Handlungsorientierung.

Nicht alle regionalhistorischen Themen sind unbedingt geeignet als Unterrichtsthemen und Projekte. Bei dem gewählten Thema sollten handlungsorientierende Elemente und lebensweltliche Bezüge möglich sein.

Für die Themenfindung können folgende Anknüpfungspunkte interessant sein:

- a) Außerschulische Lernorte wie Archiv, Museen, Experten, Sachquellen können Interesse und Handlungsimpulse wecken;
- b) Ebenso lebensweltliche Interessen der Schüler, die sich in Bemerkungen und Fragen äußern wie zum Beispiel: „Ich kenne eine Person aus der Region, über die ich mehr wissen möchte“ oder „Ich habe einiges zur Entstehung des Nationalsozialismus im Fernsehen gesehen, wie war das hier in unserer Region...?“;
- c) Zudem bieten aktuelle Anlässe wie Gedenktage, kollektives Erinnern an eine Person oder ein Ereignis, Jubiläen, Namensgebungen, Ausstellungen Möglichkeiten der Themenfindung. Und zuletzt bietet auch eine historische Sachsystematik Möglichkeiten zu interessanten regionalgeschichtlichen Themen zu kommen. Deshalb könnten Schüler mit Hilfe folgender Tabelle im Brainstorming thematische Interessen zu einem jeweiligen historischen Gesamtthema wie zum Beispiel Industrialisierung oder 1. Weltkrieg formulieren. So kann der lebensweltliche Bezug hergestellt

und zugleich eine gewisse Fachsystematik bewusst gemacht werden.

5. Beispiele aus der Praxis am Oberstufen-Kolleg. Die folgenden Beispiele stammen aus der Praxis am Oberstufen-Kolleg, dem als Versuchsschule des Landes NRW ein Experimentierspielraum eingeräumt ist. Diesen Spielraum haben wir von der Fachkonferenz Geschichte für die – wie wir meinen – besonderen didaktischen Chancen genutzt, die die Beschäftigung mit der Region bietet: Neben den verschiedenen Unterrichtsarten wie Lehrgang und Projekt kommen deshalb auch besondere Lernformen wie der fächerübergreifende Unterricht und die Facharbeit vor. Die genannten Beispiele sind auch ganz oder in einzelnen Elementen an Regelschulen realisierbar, wie eine Reihe von veröffentlichten Unterrichtsbeispielen zum Beispiel in „Geschichte lernen“ oder „Praxis Geschichte“ zeigen.

5.1 Einführungskurs im Leistungskurs Geschichte: Bielefeld in der Region – ein Längsschnitt im historischen Nahbereich. Dieser Kurs war als Einführungskurs in Jahrgang 11.1 in den Ausbildungsgang Geschichte konzipiert und wurde einige Jahre erfolgreich durchgeführt. Der Veränderung unserer Oberstufe ist er leider zum Opfer gefallen. Teile davon werden aber im Lehrgangsunterricht 11 bis 13 noch realisiert.

Er soll hier nur kurz vorgestellt werden. Dieser Halbjahreskurs war auf die Region um Bielefeld beschränkt und ging von dem Gedanken aus, dass anhand von Schlüsselquellen die verschiedenen Epochen der Geschichte verdeutlicht werden. Die Konzentration auf die Region hatte zudem eine praktische Bedeutung. Die Kursgruppe der Schüler kam nicht nur aus Bielefeld, sondern war geographisch und sozial sehr heterogen zusammengesetzt, weil wir eine Angebotsschule sind. Über die Auseinandersetzung mit der Region sollte so ein soziales Ziel des Zusammenwachsens der Kursgruppe erreicht wie auch die Fähigkeit erworben werden, historische Ereignisse einzuordnen und epochenspezifische Charakteristika herauszuarbeiten. Auf diese Weise wurden fundamentale Tätigkeiten des Historikers wie Chronologisieren, Periodisieren, Recherchieren und Interpretieren eingeübt. Über einen Reader mit Schlüsselquellen und Sekundärtexten zur Region konnten die Kollegiaten eine Basis gewinnen, von der aus sie eigene Recherchen zu ausgewählten Themen durchführten. Um selbständig Material zu recherchieren, wurden mehrere Besuche im Stadtarchiv organisiert. Die Präsentation fand dann auf zwei Stadtgängen, einem zum Mittelalter/Frühe Neuzeit, einem zur Moderne ab dem 19. Jahrhundert statt, auf denen die Kollegiaten zu ihren Objekten kurze Referate hielten. So gewannen sie einen lebendigen Eindruck von ihrer Region und zugleich einen epochalen Überblick über die allgemeine Geschichte aus regionaler Perspektive.

Ereignisse	Personen	Strukturen	Konflikte	Kulturen
zum Beispiel 1793 Gesmold: „Der Sturm auf den Bastillen- turm“	zum Beispiel H. Wessel, Bie- lefelds „bestem Sohn“ (Denkmal 1939)	zum Beispiel Humanitäre Hilfe im Natio- nalsozialismus	zum Beispiel Kinder und Krieg	zum Beispiel 50er Jahre
1968 Streit um die Benennung der Kunsthalle nach einem NS- Mann (aus dem Hause Oetker)	Arminius (Hermanns- denkmal)	Stadtbild im Faschismus (Stadtrund- gang)	Machtgrei- fung (Theater „Bielefeld 1933“)	Kino in Biele- feld

5. 2. Exkursion in eine fremde Region – auf den Spuren mittelalterlicher Geschichte. Auch heute noch führen wir im Leistungskurs Geschichte eine Fachexkursion in eine fremde Region durch, die im Wesentlichen auf das Altertum und das Mittelalter konzentriert ist. Im Lehrgang wird die allgemeine Geschichte der Lebensformen im Mittelalter (Dorf, Burg, Kirche/Kloster und Stadt als Ausdruck jeweiliger ökonomischer und sozialer Strukturen) erarbeitet und in einem zweiten Teil die spezifische Exkursionsregion vorbereitet, in der dann Beispiele der vier Lebensformen ausgewählt und in einem Reader vorbereitet werden, damit die Kollegiaten vor Ort bei ihrer Recherche und ihrem Vortrag für die Kursgruppe mit Vorwissen ankommen. Zunächst haben wir eine deutsche Region, die Wetterau, die im Mittelalter für die Stauer von Bedeutung war, mit verschiedenen Kursgruppen aufgesucht. Dort haben wir Unterrichtsgänge mit Vorträgen der Kollegiaten durchgeführt, mit Lokalhistorikern und Bewohnern Kontakt aufgenommen und Interviews geführt, eine Ausgrabung machen dürfen und Interviews sowie Diskussionen geführt.³² Ähnlich war es bei mehreren Exkursionen ins Nordelsass.

Bei den folgenden Exkursionen haben wir uns stärker auf einen Ort beschränkt, um genug Zeit zur Erkundung vor Ort zu haben. In den letzten Jahren sind wir in die Toskana gefahren und haben mit Arezzo und Umgebung eine ideale Region gefunden, bei der der didaktische Zugriff von W. Braunfels ein Leitfaden für die Erkundung der Stadt und ihrer Umgebung war.³³ Braunfels untersucht an den großen Städten der Toskana wie Florenz und Siena unter anderen vier Kategorien: Mauern/Befestigungen, Straßen/Plätze/Brunnen, Sakralbauten und Profanbauten. Diese Untersuchungspunkte haben auch unsere Exkursion geleitet, erweitert durch antike Themen Römer und Etrusker.

Die Exkursion ist gleichzeitig als Projekt angelegt, das heißt, dass die Kollegiaten nach der Rückkehr ihr Produkt, zum Beispiel Reader und Ausstellung, auf einem „Produkttag“, der die allgemeine zweiwöchige Projektphase beendet, vorstellen³⁴.

32 Vgl. P. Böhning/W. Emer/U. Horst/H. Schuler-Jung: Stadtgeschichte - Stadterfahrung. Das Beispiel einer curricularen Einheit von historischem Kurs und Exkursion. In: Geschichtsdidaktik 7, H. 1, 1982, S. 19-41.

33 Vgl. W. Braunfels: Mittelalterliche Stadtbaukunst in der Toskana. Berlin 4. Aufl. 1979.

34 Vgl. W. Emer: Historische Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt. In: R. Bähr u.a. (Hrsg.): Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II, Bielefeld 2007 (AMBOS Bd. 50), S. 37-46.

5.3 Fächerübergreifende Kurse. Fächerübergreifende Kurse sind in etwa vergleichbar im Umfang mit den Grundkursen in der gymnasialen Oberstufe, sie sind jedoch fächerübergreifend angelegt und gehören zum regelmäßigen Lernsetting und Ausbildungskonzept am Oberstufen-Kolleg.³⁵

Da gab es vielerlei regionalgeschichtliche Kurse, z.B. zu Kultur und zur NS-„Machtergreifung“ in Bielefeld als Vorbereitung eines Theaterstücks³⁶, Zwangsarbeit und ihre Wahrnehmung heute, Krieg und Frieden am Beispiel des 30-jährigen Krieges als Kooperation der Fächer Religion, Philosophie und Geschichte mit anschließendem Projekt.³⁷ Ein anderer Kurs soll hier kurz vorgestellt werden: „350 Jahre Westfälischer Frieden – Realität und Fiktion in Geschichte, Literatur und Aktualität“. Der Kurs ging von der historischen Gedenkfeier aus, erarbeitete allgemeine und regionalspezifische Grundlagen der Fächer Geschichte und Deutsch und integrierte zwei Exkursionen, einmal zur Erkundung des Schauplatzes, ein zweites Mal zur Teilnahme an den Feierlichkeiten (Stadtfest mit Schauspiel).

Aus diesem Kurs ging eine Gruppenarbeit hervor (die damals noch Bestandteil der Abiturvornote war) mit dem Titel „Perspektivität von Beteiligten am Westfälischen Friedenskongress in Osnabrück“. Die Kollegiaten wollten einen eigenen Zugang zur Thematik finden und etwas erkunden, was bisher so noch nicht aufgearbeitet war. Jeder Teilnehmer der Gruppenarbeit wählte zwei beteiligte Personen am Friedenskongress in Osnabrück und untersuchte sie mit methodischen Schritten aus Geschichte, Deutsch und Kunst (also politische Analyse, Bildbetrachtung, literarische Textanalyse zur Bestimmung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Einer der Teilnehmer erarbeitete auf dieser Basis eine eigene fiktive Szene „Osnabrück im November 1646“. Durch den regionalen Bezug gewann die Gruppenarbeit an Anschaulichkeit, ermöglichte entdeckendes Lernen und selbständiges Arbeiten und erhöhte die Motivation der Kollegiaten.

5.4 Projekte: Der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld. Projekte sind das originäre Feld für einen regionalgeschichtlichen Ansatz. Die Region bietet wichtige und vielfältige Möglichkeiten dazu. Am Oberstufen-Kolleg gibt es zudem die organisatorischen Bedingungen, weil Projektunterricht zum festen Lernsetting gehört mit zwei Mal zwei Wochen im Jahr.³⁸

Im Laufe der Zeit sind viele regionalgeschichtliche Projekte durchgeführt worden, angefangen von Großprojekten wie Bielefeld 1933 und Bielefeld 1944, zwei groß angelegte Theaterstücke, das Projekt „Kinder erleben den Krieg“ als Begleitausstellung zur Anne-Frank-Ausstellung in Bielefeld,³⁹ eine Begleitausstellung zur Ausstellung des Stadtarchivs zum Thema Zwangsarbeit, Projekte zu den nationalen Geschichtswettbewerben der Körberstiftung zu den Themen Denkmal, Protest, Hilfe oder ein Projekt zum lokalen Geschichtswettbewerb „Die Zeit des zweiten Weltkriegs in der Region

35 Vgl. U. Krause-Isermann u.a. (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Bielefeld 1994 (AMBOS Bd. 38).

36 Vgl. W. Emer/A. Stoll: Aktionstheater: Bielefeld 1933. Bielefeld 1982 (AMBOS Bd. 14).

37 Das Projekt erarbeitete ein Szenarium mit selbstgeschriebenen Texten zum 30-jährigen Krieg in Bielefeld.

38 Vgl. W. Emer/K.D. Lenzen: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler 20093.

39 Vgl. W. Emer/A. Stoll: a.a.O.; W. Emer/R. Rosinski/J. Werner: Spurensuche – Jugend- und Schulsozialisation im „Dritten Reich“ am lokalen Beispiel. Von der Spurensuche zur öffentlichen Ausstellung in fächerübergreifendem Unterricht und Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: W.W. Mickel/D. Zitzlaff (Hrsg.): Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Schwalbach 19953, S. 250-263.

OWL“, in der ein Reader zu einem Stadtgang „Bielefeld im Dritten Reich“ entstand und einen Preis bei einem regionalen Geschichtswettbewerb gewann.

Hier soll nur ein Projekt kurz skizziert werden, weil es über die schulische Realität hinaus Bedeutung gewonnen hat, einmal durch Teilnahme am Geschichtswettbewerb der Körberstiftung, bei der es einen Preis erhielt, und bei der Aufarbeitung der regionalen Geschichte bis hin zur Geschichtsforschung.⁴⁰ Es hatte den Titel „Der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld im Nationalsozialismus“. Horst Wessel wurde nämlich 1907 in Bielefeld geboren, aber erst 1933, als er bereits verstorben war, von der Stadt entdeckt und mit einem großen Gedenkstein und einem Denkmal in den ersten Jahren des Nationalsozialismus verehrt, später ebte der Kult ab.

Nichts davon zeugt heute von diesem Kult, es war also terra incognita, die eine kleine Kollegiatengruppe in einem Projekt veranlasste, im Archiv der historischen Literatur und bei Zeitzeugen zu recherchieren. Unter anderem wurden zwei Zeitzeugen befragt, die am „Horst-Wessel-Stein“ als Hitlerjungen Wache gestanden hatten, deren Vater aber bei der KP war. Eine Frau schickte ein Familienfoto, das an dieser Gedenkstätte aufgenommen worden war. Diese historische Recherchearbeit war ein Puzzle, das trotz der mühsamen Kleinarbeit die Kollegiaten motivierte und zu selbständiger regionaler Arbeit anregte.

5.5 Facharbeiten: Beispiel „Geruchswahrnehmung um 1800“. Ein besonders ergiebiges Feld für regionalgeschichtlichen Unterricht ist die Facharbeit, die am Oberstufen-Kolleg in die Vornote eingeht. Sie ist mit ihrem hohen Anteil an forschendem Lernen ein wichtiges wissenschaftspropädeutisches Instrument und befördert zugleich einen „Demokratischen Geschichtsunterricht“ mit einem hohen Anteil an Mitbestimmung und selbständigem Lernen.

Themen zu 1848 in der Region (R. Rempel, der Bielefelder Revolutionär), zum Mittelalter, zur Industrialisierung, zur Frauengeschichte (zum Beispiel im 1. Weltkrieg) zur Arbeitergeschichte, zum Widerstand und anderen Gebieten sind dort entstanden.

Hier soll ein etwas ungewöhnliches Beispiel exemplarisch vorgestellt werden: „Sensibilisierung der Geruchswahrnehmung um 1800 im Raum Bielefeld“.

Ein Kollegiat liest eigenständig das Werk von Corbin „Pesthauch und Blütenduft“, ist fasziniert von diesem kulturgeschichtlichen Thema und möchte seine Facharbeit darüber schreiben. Gut, aber wie? Corbin ist nicht zu übertreffen, eine nationale, Deutschland betreffende Literaturstudie zu umfangreich, so dass sich die Region als Untersuchungsfeld anbietet.

Allerdings gibt es dazu noch keinerlei Untersuchung. Eine neue Studie zu einem Bielefelder Arzt aus dem Ende des 18. Jahrhunderts könnte einen Weg aufzeigen. Angeleitet durch die Methode Corbins und durch die Hilfe des Archivars macht sich der Kollegiat an die Lektüre spröder und ungewöhnlicher Quellengattungen (ärzt-

⁴⁰ Vgl. W. Emer: „Bielefelds bestem Sohn.“ Die Einweihung des Horst-Wessel-Steins 1933. In: W. Freitag (Hrsg.): Das Dritte Reich im Fest, Bielefeld 1997, S. 81-86; s. auch W. Emer: Ein verschwundener Gedenktag. Der Horst-Wessel-Kult am Beispiel Bielefeld. In: Geschichte lernen H. 49, 1996, S. 39-43.

liche Zustandsberichte, Verwaltungsakten, Reiseberichte und dergleichen). Er nutzt ein Praktikum im Stadtarchiv, um sich mit dem Suchen und Bearbeiten der Quellen vertraut zu machen und schreibt dann eine sehr interessante Studie zu dem oben genannten Thema, bei der, ähnlich wie bei Corbin, in der Region eine gesteigerte Sensibilität gegenüber Gerüchen und Verbreitung von Hygieneüberlegungen und -maßnahmen festzustellen ist.

Bei der Anwendung der historischen Theorie Corbins auf die Region waren erhebliche Anteile forschenden Lernens, eigener Theoriebildung, historische Hermeneutik und anderer wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen enthalten.

5.6 Möglichkeiten regionalgeschichtlicher Praxis im universitären Seminar: Schlüsselquellen und Projektskizzen. Im Rahmen der Grundstudiumsveranstaltungen der Fakultät für Geschichte in Bielefeld haben mein Kollege und ich fachdidaktische Seminare durchgeführt, um die regionalgeschichtliche Unterrichtspraxis im universitären Kontext zu reflektieren, praktisch anzuwenden und besonders für die Lehramtsstudiengänge fruchtbar zu machen. Das Konzept des Seminars stellte sich als Ziele:

- a) Die Bedeutung von Region für Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht zu erkunden.
- b) Die Abgrenzung von Heimatkunde und die Einbettung in den Kontext von „Demokratischem Geschichtsunterricht“.
- c) Die didaktische Umsetzung sozial- und kulturhistorischer Themen in regionalhistorische Bezüge.
- d) Praktische, methodisch angeleitete Übungen an selbstgewählten regionalen Beispielen.

Deshalb orientierte sich das Seminar neben der Erarbeitung der notwendigen Theorie an handlungsorientierten und entdeckenden methodischen Verfahren, um den Studenten praktische Erfahrungen zu ermöglichen. Dazu gehörte die Erkundung von Vermittlungsinstanzen in der Region (Museen, Stadtarchiv) und vor allem die eigenständige mitbestimmte Bearbeitung von Schlüsselquellen nach den Kriterien von Hannig⁴¹, die dann in einen exemplarischen Stadtgang mit Referaten vor Ort mündete. Als zweites praktisches Element erstellten die Teilnehmer eine Projektskizze, da die Durchführung eines Projekts in der kurzen Zeit des Seminars nicht möglich war.⁴²

Fachdidaktische Theorien sollten nicht nur reflektiert, sondern auch ihre Umsetzung durch Veranschaulichung und eigenes Handeln erfahrbar werden. Damit konnte die Kategorie der „denkenden Erfahrung“, wie sie Dewey als Ziel der Projektarbeit fordert,⁴³ angewendet werden.

6. Region als (kontra)produktive Möglichkeit vor dem Hintergrund der Zentralisierung und Standardisierung des Lernens. Region als didaktischer Ansatz im Geschichtsunterricht vermittelt Anschaulichkeit, Realitätsempfinden, Praxiserfahrung, kommunikative Kontakte, lokale Spezifika. Sie enthält deshalb eine ganze Reihe nicht ausgeschöpfter motivie-

⁴¹ Vgl. Anm. 7.

⁴² Die Ergebnisse der Seminare sind zusammengestellt in einer Materialmappe: W. Emer/U. Horst: Die Region im Geschichtsunterricht. Bielefeld 2005 (Die Mappe kann beim Bielefelder AMBOS-Verlag am Oberstufen-Kolleg erworben werden; Blaue Reihe Nr. 113).

⁴³ J. Dewey: Demokratie und Erziehung. (Original 1916) Übersetzung, Weinheim/Basel 1993, S. 218: „das Denken (ist) die Methode der bildenden Erfahrung“.

render Möglichkeiten, die den Geschichtsunterricht wesentlich bereichern können.

Es gibt dabei aber auch einige Schwierigkeiten und Widerständigkeiten durch zum Beispiel spröde Quellen, stumme Überreste, Unbequemlichkeiten der Orte, Umgang mit Zeitzeugen, Probleme des Handelns, ein Theorie-Praxisgefälle.

Deshalb muss die regionale Geschichtsarbeit methodisch und didaktisch vorbereitet werden, dann bietet sie für einen „Demokratischen Geschichtsunterricht“ eine Reihe von wichtigen Lerneffekten: größere Handlungsmöglichkeiten, selbständiges und entdeckendes beziehungsweise forschendes Lernen, mitbestimmende Einflussnahme, Auseinandersetzung mit dem Umgang mit historischer Realität vor Ort heute.

Mit ihren Möglichkeiten und Schwierigkeiten tritt eine regionalgeschichtliche Didaktik und Unterrichtsarbeit in ein Spannungsfeld zu den gegenwärtigen Tendenzen in der Oberstufe, die durch Standardisierung und Zentralisierung von Thematik, Methodik und Anforderungsprofilen geprägt sind. Einzig die in den neuen Schulgesetzen vorgesehenen „Projektkurse“ geben Spielräume für selbstbestimmteres Lernen.

Bei etwas Mut der Lehrer können aber auch Themen des Zentralabiturs regionalgeschichtlich erarbeitet und dabei weitergehende Ziele eines „Demokratischen Geschichtsunterrichts“ vertieft sowie wissenschaftspropädeutische Kompetenzen erworben werden, mehr als dies im traditionellen Lehrgang und dem „teaching to the test“ der Fall sein kann. Deshalb sollte die regionalgeschichtliche Didaktik in einem modernen Geschichtsunterricht nicht fehlen.

