

Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur

Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses

V&R Academic

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für
Geschichtsdidaktik vom Vorstand

Band 15

Herausgegeben vom Vorstand der Konferenz für
Geschichtsdidaktik: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer,
Anke John und Astrid Schwabe

Uwe Danker (Hg.)

Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur

Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des
wissenschaftlichen Nachwuchses

Mit einem Vorwort von Thomas Sandkühler

Mit 5 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISSN 2198-5391

ISBN 978-3-8470-0765-4

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

© 2017, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Zum Alten Berg 24, D-96158 Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Thomas Sandkühler	
Vorwort	7
Uwe Danker	
Einführung	9
Uwe Danker	
Das Flensburger Modell des Lehramtsstudiums im Fach Geschichte: Schulischer Geschichtsunterricht als Sonderfall historischen Lernens? . .	15
I. Geschichtsunterricht und Geschichtslehrkräfte im Fokus didaktischer Forschung	
Christian Spieß	
Historisches Lernen im Fächerverbund. Konzeption und Zwischenergebnisse eines empirischen Projekts	31
Sebastian Bracke	
»Ich find das ein bisschen seltsam« – Werturteile im Unterrichtsgespräch am Beispiel der Erziehung in Sparta	43
Philipp McLean	
Förderung der »historischen Mündigkeit« durch ideologiekritische Überlegungen	65
Martin Nitsche	
Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse	85

II. Geschichtsschulbücher in der Analyse

Etienne Schinkel

Ein lernwürdiges Thema? Die Darstellung der nationalsozialistischen
»Euthanasie«-Morde an körperlich und geistig behinderten Menschen
1939–1945 in aktuellen Geschichtsschulbüchern 109

Johannes Jansen

Schulbücher als Erzählungen eigenen Formats. Perspektiven
narratologischer Geschichtsschulbuchforschung 129

Johannes Scharr

Schulbücher im Zeichen von Geschichtspolitik? Zum Umgang mit dem
Holocaust in schwedischen Schulgeschichtsbüchern 153

III. Geschichtskultur und Erinnerungskultur als Gegenstände geschichtsdidaktischer Forschung

Daniel Münch

Geschichtskultur als Thema des Geschichtsunterrichts. Wie stehen
Lehrkräfte zu dieser Idee? 179

Regina Göschl

Re-Präsentationen des DDR-Alltags im Museum 197

Hannes Burkhardt

Erinnerungskulturen im Social Web. Auschwitz und der Europäische
Holocaustgedenktag auf Twitter 213

Autor*innen 237

Thomas Sandkühler

Vorwort

Die Flensburger Nachwuchstagung der KGD hat eindrucksvoll gezeigt, wie vielfältig die gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Qualifikationsschriften thematisch, inhaltlich und methodisch sind. Der Dank der Konferenz für Geschichtsdidaktik geht daher an den Ausrichter der Tagung und Herausgeber des Tagungsbandes, Uwe Danker, und an die Autorinnen und Autoren, die sich der Mühe unterzogen haben, ihre Manuskripte zu überarbeiten und zur Druckreife zu bringen.

Die so entstandene Sammlung von Aufsätzen bestätigt den Eindruck während der Tagung, dass viele jüngere Kolleginnen und Kollegen auf hohem begrifflichem Niveau forschen und argumentieren. Sie sind zudem in der Lage, ihre Thesen und Befunde in einer ansprechenden Form zu präsentieren, ohne die Wissenschaft hinter die Medien ihrer Vermittlung zurücktreten zu lassen. Es hat sich einiges getan in Sachen Präsentationsfähigkeit, das dem Fach nur gut tun kann.

Natürlich können gedruckte Beiträge die Lebendigkeit des Vortrags nur bedingt bewahren, aber es fällt doch auf, dass die in diesem Band enthaltenen Beiträge ganz überwiegend gut lesbar sind und auch dem nicht eingeweihten Leser eine Orientierung darüber bieten, was Nachwuchsforschung derzeit ist und möglicherweise künftig sein wird.

Die seit einigen Jahren im Gang befindliche Forschung über die Professionalisierung von Geschichtslehrkräften hat erfreulicherweise deutliche Spuren hinterlassen und wird auf hohem methodischem Niveau vertieft. Aber auch der Geschichtsunterricht wird als zentrales Handlungs- und Erfahrungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern in den Blick genommen. Handelt es sich um einen »Sonderfall« historischen Lernens, wie Uwe Danker eingangs argumentiert, um gelebte Normalität oder um beides zugleich? Die Autorinnen und Autoren scheuen sich jedenfalls auch nicht, »heiße Eisen« wie die Werturteilsbildung anzufassen, die als Ziel des Geschichtsunterrichts keineswegs unumstritten, im praktischen Vollzug indes noch kaum erforscht ist.

Dem Geschichtsschulbuch, nach wie vor (gedrucktes) Leitmedium des Schulfaches, widmen sich ebenfalls mehrere Beiträge unterschiedlicher Provenienz und

Ausrichtung. Das Spektrum reicht von ›klassischen‹ thematischen Analysen über erzähltheoretische Untersuchungen bis zur Frage, ob sich Schulbücher unter Vorzeichen einer allgegenwärtigen Medienkonkurrenz überhaupt von der Geschichtsgegenwart außerschulischer Kultur abgrenzen lassen.

Nicht zufällig ist die Schnittmenge von Schulbuch und Geschichtskultur, bis hin zur Geschichtspolitik, bei der Holocaust-Thematik besonders groß. Hier lassen sich auch hochinteressante Beobachtungen im weiten Feld der Social Media machen. Es wäre eine reizvolle Aufgabe, narrative Muster in Schulbüchern und Sozialen Medien vergleichend zu analysieren, um Lehrkräften die oftmals dokumentierte Scheu vor einem erzähltheoretisch angeleiteten Geschichtsunterricht zu nehmen.

Dass Geschichtskultur in den Unterricht gehört, ist unter Lehrerinnen und Lehrern wenig umstritten, im Unterschied zu den bezeichnenden Begriffen, über die möglicherweise kein Konsens besteht. »Geschichtsbilder«, lange Zeit vergessen oder als zu überwindende Vorstufe historischer Kritik marginalisiert, müssen jedenfalls analytisch ernst genommen werden, zumal das Museum als Institution nicht selten solche Bilder vor die Augen der Besucher stellt – oftmals Schulklassen und ihre pädagogischen Begleiter.

Ich wünsche diesem zum Nachdenken anregenden Tagungsband weite Beachtung in der Geschichtsdidaktik und über sie hinaus.

Uwe Danker

Einführung

Die VIII. Nachwuchstagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik fand am 15. und 16. Juli 2016 an der Europa-Universität Flensburg statt. Zehn junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stellten ihre – unterschiedlich weit fortgeschrittenen – Forschungsprojekte vor. Fragestellungen, Methodik, Zwischenergebnisse und Probleme wurden eingehend in wertschätzend offener Arbeitsatmosphäre zwischen den Referent*innen und teilnehmenden erfahrenen Fachkolleg*innen diskutiert.

Dieser Band enthält die überarbeiteten Vorträge. Er gibt die inhaltliche wie methodische Bandbreite laufender geschichtsdidaktischer Qualifizierungsvorhaben wieder. Bewusst wird der Werkstattcharakter der Konferenz auch im Buch aufrechterhalten. Einiges ist noch unfertig, manches mag gewiss strittig erscheinen, wer genau liest, wird hie und da den Elan oder auch die Vorsicht des wissenschaftlichen Anfangens erkennen. All das spiegelt den Grundsatz von Konferenz und Buch: Nachwuchswissenschaftler_innen sollen Forschungen vorstellen, Konzepte entwickeln, Überlegungen, offene Fragen, auch Unsicherheiten benennen.

Drei große Arbeitsfelder, die als Sektionen die Konferenz gliederten und als strukturierende Abschnitte dieser Publikation beibehalten werden konnten, lassen sich festmachen: Geschichtsunterricht und Geschichtslehrkräfte im Fokus didaktischer Forschung, Geschichtsschulbücher in der Analyse sowie Geschichtskultur und Erinnerungskultur als Gegenstände geschichtsdidaktischer Forschung.

Um den Leser*innen dieses Bandes eine schnelle und klare Orientierung zu bieten, haben wir vereinbart, dass alle Autor*innen ihren Beitrag um eine einseitige Kurzvorstellung ergänzen. Normiert liefert sie jeweils Erstinformationen zu Konzept, Fragestellungen, Problemen und Projektstand. Diese Eigenpräsentation ist dem Beitrag jeweils vorangestellt. Deshalb sollen hier nur skizzenhafte Hinweise erfolgen.

Teil I: Geschichtsunterricht und Geschichtslehrkräfte im Fokus didaktischer Forschung

Unter dem Titel »Historisches Lernen im Fächerverbund. Konzeption und Zwischenergebnisse eines empirischen Projekts« stellt Christian Spieß (Osnabrück) seine theoretischen und methodischen Überlegungen vor, das bisher in der geschichtsdidaktischen Forschung unterbelichtete Feld des in der Schullandschaft sehr verbreiteten Falles von Geschichtsvermittlung in Integrationsfächern der Sekundarstufe I in den Fokus zu nehmen und ihren potentiellen Mehrwert sowie denkbare einzelfachbezogene Verluste zu beleuchten. In der Praxis zwischen fachadditiven und integrativen Ansätzen sowie zwischen Fachkompetenz und Fachfremdheit aufgespannt soll aufgezeichneter Unterricht mit Hilfe der dokumentarischen Methode empirisch darauf untersucht werden, ob und wie sich historische Kompetenzen von Lernenden in konkreten unterrichtlichen Situationen ausdrücken.

Werturteilsbildung im Geschichtsunterricht steht im Fokus des Projektes von Sebastian Bracke (Osnabrück): »»Ich find das ein bisschen seltsam« – Werturteile im Unterrichtsgespräch am Beispiel der Erziehung in Sparta«. Auf der Basis videographierten Geschichtsunterrichts erfasst und analysiert der Autor die Entwicklung und die Artikulation vergangenheitsbezogener Werturteile. Die Komplexität von Kommunikationssituation und -praxis schafft dabei erhebliche Herausforderungen für normierende Kodierung und systematisierende Analyse. An plastischen Äußerungen von Schüler*innen und Lehrkräften führt der Autor Beispiele aus seiner analytischen Praxis vor.

»Förderung der ›historischen Mündigkeit‹ durch ideologiekritische Überlegungen« stellt Philipp McLean (Frankfurt am Main) in den Mittelpunkt seines theoretisch ausgerichteten Vorhabens, das in einem fächerübergreifenden Forschungsverbund zum klassischen Bildungsziel der Mündigkeit verankert ist. Historische Mündigkeit versteht er in seinem ersten Definitionsversuch als die Fähigkeit, bewusst und reflexiv an der Geschichtskultur teilzuhaben. Insbesondere durch fortgesetzt praktizierte Ideologiekritik könnten Institutionen organisierter historischer Bildung Beiträge zur Erlangung dieser Autonomie leisten. Perspektivisch möchte der Autor das Konzept historischer Mündigkeit in die Ausbildung von Geschichtslehrenden integrieren.

»Beliefs« – Überzeugungen – als Einflussfaktoren für lehrendes und lernendes Handeln finden zunehmend Beachtung in der didaktischen Forschung. Martin Nitsche (Aarau) liefert hier den Beitrag »Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse«. In quantitativen Befragungen von Lehrpersonen erfasst der Autor deren

(bewusste) Beliefs, reichert den Befund personenbezogen durch soziologische Daten an und untersucht durch quantitativ sowie qualitativ ausgerichtete Unterrichtsauswertungen, ob und wie sich geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen in unterrichtlichen Strukturen ausdrücken.

Teil II: Geschichtsschulbücher in der Analyse

Im klassischen Feld der Schulbuchanalyse sind drei Beiträge angesiedelt. Etienne Schinkel (Göttingen) betitelt seinen Beitrag: »Ein lernwürdiges Thema? Die Darstellung der nationalsozialistischen ›Euthanasie‹-Morde an körperlich und geistig behinderten Menschen 1939–1945 in aktuellen Geschichtsschulbüchern«. Ausgehend von der Präsenz des NS-Behindertenmordes in der Fachwissenschaft und in der Geschichtskultur fragt der Autor nach den Platzbudgets und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Themas sowie der Realisation des geschichtsdidaktischen Anspruchs an Multiperspektivität in sechs ausgewählten Schulbuchwerken für Niedersachsen. Seine Ergebnisse zeigen eine erhebliche Varianz in den Umfängen sowie Übereinstimmungen in der inhaltlichen Konzentration und der überwiegenden Täter*innenperspektive.

»Schulbücher als Erzählungen eigenen Formats. Perspektiven narratologischer Geschichtsschulbuchforschung« behandelt Johannes Jansen (Köln). Seine aus erzähltheoretischer Perspektive methodisch entwickelte qualitativ-empirische Schulbuchanalyse untersucht deutsche, französische und britische Schulbuchdarstellungen des Ersten Weltkriegs aus dem gesamten Zeitraum seit 1918. Vergleichsmomente bilden sowohl die nationenspezifischen Darstellungen als auch deren Wandel innerhalb eines Jahrhunderts. Erste Ergebnisse begreift der Autor als sehr ermutigend für den Ansatz narratologischer Schulbuchanalyse.

Johannes Scharr (Heidelberg) bearbeitet das dritte laufende Projekt zur geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung. Sein Interesse gilt europäischen Erinnerungskulturen im Spiegelbild des Schulbuchs. Im vorliegenden Beitrag konzentriert er sich auf »Schulbücher im Zeichen von Geschichtspolitik? Zum Umgang mit dem Holocaust in schwedischen Schulgeschichtsbüchern«. Den geschichtspolitischen Hintergrund liefern die schwedische Regierungskampagne »Lebendige Geschichte« aus dem Jahr 1997 und die resultierende »International Holocaust Remembrance Alliance«. Die Frage, ob dieser massive geschichtskulturelle Impuls Wirkungen auf einschlägige Schulbuchnarrative zeitigte, bejaht der Autor, verweist auch auf nachweisbare spätere regierungsamtliche Einwirkungen, obgleich schwedische Schulbücher keine administrative Zulassung (mehr) benötigen.

Teil III: Geschichtskultur und Erinnerungskultur als Gegenstände geschichtsdidaktischer Forschung

Weitere drei Beiträge widmen sich den Forschungsfeldern Geschichts- und Erinnerungskultur. Der Aufsatz von Daniel Münch (Jena) geht aus vom schulischen Geschichtsunterricht: »Geschichtskultur als Thema des Geschichtsunterrichts. Wie stehen Lehrkräfte zu dieser Idee?«. Mit einem Ansatz, der sowohl quantitative als auch qualitative Methodik nutzt, untersucht der Autor, mit welchen Überzeugungen und Intentionen Lehrkräfte der verbreiteten Forderung nachkommen, Geschichtskultur zum geschichtsunterrichtlichen Gegenstand zu erheben, dabei Dekonstruktions- und Reflexionskonzepte anzuwenden. Ein erstaunliches Zwischenergebnis bildet die Tatsache, dass viele Lehrkräfte nur über einen diffusen Begriff von Geschichtskultur verfügen, sie mit ihrer institutionellen Perspektive als Summe außerschulischer Lernorte begreifen.

Mit »Re-Präsentationen des DDR-Alltags im Museum« befasst sich Regina Göschl (Münster). Mit diskursanalytischer und kultursemiotischer Methodik analysiert sie alltagsbezogene Anteile in den Ausstellungen dreier ausgewählter Museen zur DDR-Geschichte. Sie fragt unter anderem nach der Relation von Herrschaft und Alltag sowie Bezügen zwischen musealer Institution und produziertem Geschichtsbild in den einzelnen Häusern. Bezogen auf die produzierten Bilder im DDR-Museum in Berlin, im Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR in Eisenhüttenstadt sowie in der Ausstellung des Hauses der Geschichte in der Kulturbrauerei Berlin kommt die Autorin zur markanten Typisierung für ein Alltagsleben trotz, mit oder in der Diktatur.

Im Kontext massiven kommunikativen Wandels sind die Sozialen Medien in den Fokus geschichtsdidaktischer Forschungsprojekte zu rücken, ja teilweise sind Pionierarbeiten gefragt. Hannes Burkhardt (Erlangen-Nürnberg) befasst sich mit »Erinnerungskulturen im Social Web. Auschwitz und der Europäische Holocaustgedenktag auf Twitter«. Mit Methodik der Diskursanalyse und des Social-Media-Monitoring untersucht er die interaktiven Äußerungen auf dem Twitterkanal des Museums Auschwitz-Birkenau am 27.01.2016, dem europäischen Holocaustgedenktag. Zum einen stehen das medienspezifische narrative Konzept des Museums, zum anderen die Wahrnehmungswelten der (reagierenden) User*innen im Zentrum. Abgesehen davon, dass in der Twitter-Kommunikation Elemente vieler einschlägiger Diskurse auftauchen, präsentiert der Autor als Zwischenergebnis, dass jedenfalls verbreitete Sorgen um eine (weitere) Entortung des Holocaust als unbegründet erscheinen.

Traditionell steht es Herausgeber*innen der Tagungsbände von Nachwuchstagungen frei, einen eigenen Beitrag einzubringen. Im Anschluss an diese Ein-

führung findet sich mein die Konferenz eröffnender Vortrag zum Thema »Das Flensburger Modell des Lehramtsstudiums im Fach Geschichte: Schulischer Geschichtsunterricht als Sonderfall historischen Lernens?«. Damit nutze ich die Chance, das stark von geschichtsdidaktischen Überlegungen getragene Konzept des aktuellen Lehramtsstudiums im Fach Geschichte an Deutschlands nördlichster Universität, die sich in den vergangenen Jahrzehnten aus einer ehemaligen Pädagogischen Hochschule entwickelt hat, vorzustellen.

Uwe Danker

Das Flensburger Modell des Lehramtsstudiums im Fach Geschichte: Schulischer Geschichtsunterricht als Sonderfall historischen Lernens?

In der Tradition, als Ausrichter von KGD-Nachwuchstagungen das Wort zu ergreifen, stelle ich das aktuelle Konzept des Studienangebots am Seminar für Geschichte und Geschichtsdidaktik der Europa-Universität Flensburg vor. Ich werde erstens Napoleon erwähnen, zweitens Schule zum Sonderfall historischen Lernens erklären und gerade daraus drittens Forderungen an schulischen Geschichtsunterricht ableiten, viertens unsere Position zum Bologna-Prozess markieren, fünftens den Handlungsrahmen für Studiengangsgestaltung benennen und schließlich sechstens einen kursorischen Blick auf unsere Studiengänge werfen.¹

1. Napoleon und die Fachkonferenz

Ich beginne mit einer »wahren Geschichte«: Ein Gymnasium in Kiel 2016, die Fachkonferenz Geschichte soll beginnen, eine Kollegin betritt den Raum und deklariert gehetzt: »Ich bin bei Napoleon!« – Das ist ein Satz, den wir alle verstehen!

- Verstehen den Direkttext: Es geht um Napoleon, Teil unserer europäischen, unserer deutschen Geschichte.
- Verstehen den Kontext: Es ist das von Lehrplan, Kanon und chronologischem Durchgang geprägte Arbeitsfeld dieser Geschichtslehrkraft, das uns bedeutet, was jeweils »dran«, »wie weit man ist«.

¹ Der Beitrag behält den essayistischen Charakter bei und operiert insbesondere sehr sparsam mit Fußnoten, die nur die nötigsten Verweise bieten. Wer bezogen auf den tangierten geschichtsdidaktischen Diskurs Verweise in die einschlägige Literatur oder in Handbücher sucht, blicke auf meinen Diskussionsbeitrag: Ziele des Geschichtsunterrichts und die Bedeutung der Zeitgeschichte. In: Die neuen Fachanforderungen Geschichte in der Diskussion. »Lehrpläne« für einen zeitgemäßen, kompetenzorientierten Geschichtsunterricht in Schleswig-Holstein? (Beiträge von Astrid Schwabe, Benjamin Stelle, Karl Heinrich Pohl und Uwe Danker), Demokratische Geschichte 26 (2015), S. 271–310, insb. 301–310 (Download-Link: http://www.beirat-fuer-geschichte.de/fileadmin/pdf/band_26/10_Forum_c_korr.pdf).

- Verstehen den Subtext: Es ist die Mitteilung, dass Napoleon von der gehetzten Kollegin zurzeit unterrichtlich behandelt wird, aber eigentlich wohl früher »dran« war; es ist ihre Hoffnung auf Verständigung mit den Kolleg*innen des Jahrgangs, dass auch sie (wieder einmal) nicht soweit sind, wie der Lehrplan wünscht, dass mal wieder der Gesamtdurchgang kollektiv vorzeitig – sagen wir: 1957 mit der Gründung der EWG – enden wird.

Das alles nehmen wir wahr in Bruchteilen einer Sekunde, wenn wir hören »Ich bin bei Napoleon!« Es ist die Binnenperspektive tradierten Geschichtsunterrichts. Sie weist drei seiner Kennzeichen auf:

- die Wissensorientierung, nämlich den Charakter des Faches als »Arbeitsfach« oder auch als (inerschulisch gern so verortetes) bloßes »Lernfach« (»... in dem man nun wirklich keine Fünf haben muss«),
- den – am Gymnasium in der Regel gleich zweimal zelebrierten – chronologischen Durchgang, der als »genetisch-chronologischer« Ansatz so vielen als gottgegeben oder jedenfalls natürlich erscheint,
- den Kanon, nämlich das so starre und als verbindlich wie selbstverständlich erachtete historische Überblickswissen.

Diese drei tradierten Säulen, gegen die man gewichtige Einwände formulieren kann, tragen modernen Geschichtsunterricht nicht mehr allein, das zu behaupten wäre denunziatorisch und falsch. Aber sie sind ihm nicht fremd, ja sie zählen bis heute meist zu seiner charakteristischen Struktur.

2. Geschichtsunterricht als Sonderfall historischen Lernens

Ist das zeitgemäß oder ein Anachronismus? Welche gesellschaftlichen Aufgaben hat teurer schulischer Geschichtsunterricht heute eigentlich?

Wir müssen an diesem Ort nicht erörtern, was unter historischem Lernen verstanden wird, wenn nach Jörn Rüsen »Sinnbildung über Zeiterfahrung« gesucht,² das individuelle Geschichtsbewusstsein gefördert werden soll:

- Aufgrund fraglos berechtigter Orientierungsbedürfnisse im Universum der Vergangenheit geht es zunächst und auch um den Erwerb reflektierten historischen Wissens.
- Bei der immer neu zu beantwortenden Frage »Welches Wissen soll es denn sein?« wird es bekanntlich schon schwieriger. Es geht um den Kanon, jenes so problematische Konstrukt, das immer kulturell, national, herrschaftlich und

2 Vgl. Jörn Rüsen: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln 1994.

- gesellschaftlich geprägt ist. Deshalb sind – eigentlich seit langem – Repräsentativität, Exemplarität der Themen und Stoffe auswahlbestimmend, stehen – inzwischen – Transfer, Methoden, Prozeduren zunehmend im Fokus.
- Der geschichtsdidaktische Konsens in Wissenschaft, Studium, Aus- und Fortbildung sowie engagierter Schulpraxis beinhaltet die ausdrückliche, also auch immer wieder ins Bewusstsein gerufene Verständigung über den *Konstruktionscharakter* von Geschichte, die immer ein – wie auch immer begründetes – retrospektiv angelegtes, in unseren Köpfen geschaffenes Konstrukt von Vergangenheit bildet, eine Narration, ein Bild, eine Anmutung usw.
 - Tiefgreifende Folgerungen lauten: Derart reflektierte Geschichte ist kontrovers, sollte Perspektivität mitteilen oder bewusst multiperspektivisch daherkommen, wird nicht antiquarisch, sondern fragenstrukturiert sein, wird »mit mir zu tun« haben,³ tangiert deshalb immer auch die Zeitdimensionen Gegenwart und Zukunft, enthält Angebote zur Orientierung und Identitätsbildung.
 - Auch der mühsame Weg zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, historisches Wissen selbst individuell, also selbstwirksam auszubauen, zählt heute unstrittig zum historischen Lernen. Erwerb von historischer Urteilsfähigkeit, von narrativen Kompetenzen sind die Schlagworte.
 - Überhaupt dürfen wir die *Kompetenzorientierung* auch für unser Fach als einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel erkennen, trotz recht unterschiedlicher und weiterhin konkurrierender Modelle, auch trotz defizitärer Praxis.

So purzeln sie, die geschichtsdidaktischen Begriffe und Konzepte, uns allen wohlbekannt. In dieser Generalität spiegeln sie den geschichtsdidaktischen Konsens, sind gewiss auch konstitutiver Teil reflektierter unterrichtlicher Konzepte, der Schulwirklichkeit. – Aber wie ist es eigentlich um Reichweite und Ort schulischen Unterrichts bestellt?

Wer fragt, wann, wo und wie wir historisch lernen, wird nach einiger Überlegung erkennen, dass – bei aller Wertschätzung – schulischer Geschichtsunterricht nur eine Ausnahmesituation darstellt. Geschichte begegnet uns überwiegend anderswo. Ihre Omnipräsenz in unserer Kultur beachtet weder Curricula noch Klingelzeichen. Bereits vor und parallel zum Geschichtsunterricht sind Kinder und Heranwachsende ungesteuert und unbegleitet Vergangenheitskonstruktionen vielfältiger Art ausgesetzt, ja oft ausgeliefert. Damit verbundene Lernprozesse möchte man im Einzelfall gar nicht kennen! Hinzu kommt, und das ist noch wichtiger, weil Intervention nicht mehr möglich ist: Die Phase schulischer Begleitung durch Geschichtsunterricht ist auf eine gesamte

3 Susanne Thun: »... und was hat das mit mir zu tun?« Geschichtsdidaktische Positionen. Pfaffenweiler 1993.

Biografie bezogen kurz. Spätestens danach ist man auf sich selbst gestellt. Die Vorstellung einer abgesicherten Grundausrüstung historischen Wissens für ein ganzes Leben trägt nicht. Das ist trivial, sollte uns aber stets vor Augen sein.

3. Aktualisierte Aufgaben schulischen Geschichtsunterrichts

Wenn Schule nicht (mehr) der zentrale Ort historischer Wissensvermittlung ist und auch nicht (mehr) für ein Leben mit Wissen ausstatten kann, zugleich aber außerhalb der Schule und biografisch nach dem Schulbesuch ein unreflektierter Geschichtskonsum mit dem Transport von Halbwissen, Versatzstücken, Formeln und Vorurteilen droht, so stellt dies eine enorme Herausforderung dar, so wachsen dem schulischen Geschichtsunterricht veränderte Aufgaben und Zielperspektiven zu.

In Gesellschaften stark beschleunigten Wandels, medialer Überflutung, sozialer Medien als Ersatz bürgerlicher Öffentlichkeit und Präsenz alter und neuer Fundamentalismen sollte die Grundforderung an engagierten Geschichtsunterricht lauten, hinreichende historische Mündigkeit für das unbegleitete Leben während und nach der Schulzeit anzustreben. Derartige *Autonomie* meint im Idealfall: selbstgesteuert und methodensicher historisch denken zu können, selbst Geschichte konstruieren und begründen zu können, zudem mit historischen Narrationen anderer und jeder Art kritisch umgehen, also dekonstruieren zu können. Angestrebt wird also ein Portfolio an Fertigkeiten und Fähigkeiten, im Alltag, nämlich »draußen« im wirklichen Leben, vielfältig kommunizierter Geschichte mündig und kritisch zu begegnen, sich in der gegenwärtigen Geschichtskultur zu behaupten. Es sind Prozesse der Konstruktion und Dekonstruktion, wir sprechen von narrativen Kompetenzen.

Um dieses Autonomieziel näher zu fassen, will ich zwei Räume der Orientierung unterscheiden, einen inhaltlich-kognitiven und einen kulturellen respektive kommunikativen.

Den inhaltlich-kognitiven Raum eines vernetzten historischen Wissens zur (Erst-)Orientierung im Universum der Vergangenheit habe ich bereits tangiert. Vorrangig liefert schulischer Unterricht das angestrebte strukturierte historische Wissen. Seine grundsätzliche Relevanz bleibt ebenso unstrittig wie der jeweils angemessenen erscheinende Kanon kontrovers. Zu Letzterem kurze Andeutungen:

- Zeithistorische Entwicklungen sind meist noch unmittelbarer Teil unserer Realität. Gegenwartsprobleme wurzeln in mehr oder weniger aktuellen Prozessen, weisen jedenfalls fast immer auch in die jüngste Vergangenheit, die so zum erklärungsbedürftigen Teil unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit wird. Resultierende Orientierungsbedürfnisse sind ernst zu nehmen. Können wir

uns beispielsweise erlauben, die abgeschlossene DDR-Vergangenheit als unterrichtliches Stiefkind zu behandeln, obwohl Millionen, oft inzwischen geografisch verstreute Familienbiografien mit ihr verbunden sind, mit mannigfaltigen gegenwärtigen Implikationen? Sollen historisches Scheitern und gewaltsame SED-Stasiherrschaft ihre Biografien und Identitäten als irrelevant oder verloren markieren, ohne dass weitere differenziertere Orientierungsangebote entwickelt werden? Wollen wir sie dem ostalgischen Angebot des MDR ausliefern?

- Wir begegnen im Bildungssystem ethnisch und biographisch zunehmend heterogenen Gruppen, die auch sehr differierende historische Identitäten aufweisen, manchmal bündeln. Darf die Antwort darin bestehen, unbeirrt eine deutsche historische Leitkultur zu transportieren? Sollten wir neue, etwa europäische Perspektiven suchen, vielleicht sogar weltbürgerliche? Oder sollten wir pragmatisch handeln, die konkreten Zielgruppen unserer Lerngruppen im Auge haben? Man denke an die jüngsten europäischen (Bürger-)Kriege, die Balkankriege. Sie vertrieben in den 1990er Jahren viele Familien in die deutsche Gesellschaft, deren Kinder und Enkel heute deutsche Schulen besuchen oder an Universitäten studieren: Wäre es nicht angemessen, diese Konflikte und bis heute labilen Lösungen auch in einer spezifischen, nämlich historischen Perspektive zu betrachten und innergesellschaftliche kulturelle Brücken zu bauen? Schließlich verändert die aktuelle Flüchtlingswelle aus Kriegen und Bürgerkriegen in Nahost heute unsere Schulen. Legt die Fürsorge für diese geflohenen Heranwachsenden nicht auch nahe, dass wir aktuellen Raum finden für erweiterte Behandlung der Konflikte in Nahost unter unserem spezifischen, nämlich historischen Blickwinkel?

Geschichtsunterricht darf die einschlägigen, sich schnell wandelnden inhaltlichen Orientierungsbedürfnisse der zunehmend heterogenen Gruppen von Schüler*innen nicht einfach an die Nachbarfächer delegieren, sondern muss sie auch mit unserer Methodik, unserer Kraft und unseren Perspektiven bedienen. Eine zentrale Voraussetzung für eine derartige und flexible zielgruppengerechte Hereinnahme zusätzlicher aktueller Probleme sind Zeitbudgets im Unterricht, die man nur durch massive Entrümpelung des tradierten Kanons schaffen kann, in der konkreten Schule, im Lehrplan, übertragen auch in der Universität.

Der zweite Raum der Orientierung ist jener der ebenfalls bereits benannten omnipräsenten *Geschichtskultur*, der Begegnung mit Geschichte in Medien, mit Geschichte in allen möglichen Erscheinungsformen, Argumentationen, als Konsumartikel, als kulturelle Auflage, als Ritual, als Herausforderung. Orientierung in diesem stark wachsenden, veränderlichen und bunten, damit herausfordernden Feld ist überlebensnotwendig. Mündiges Bewegen in der Geschichtskultur setzt voraus, dass ich sie wahrzunehmen gelernt habe, dass ich

ihre Äußerungen hinterfragen kann, dass ich spezifische Sprachen beherrsche. In diesem Sinne verstandene *geschichtskulturelle Kompetenz* meint in erster Linie exemplarisch erworbene und immer wieder ausdrücklich reflektierte Dekonstruktionserfahrungen (und wo immer möglich auch Konstruktionserfahrungen) mit Geschichtsnarrativen all jener Arten, denen wir im Alltag und im Lebenslauf begegnen. Die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen sich sukzessive und anwachsend ein.

Im Kern geht es darum, im schulischen Geschichtsunterricht relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten *für* sowie erlebte Reflektionen und exemplarische Erfahrungen *mit* Ausdrucksformen der Geschichtskultur zu vermitteln:

- Wer unterrichtlich begleitet und mit dicken Forscherbacken einmal eine historische Ausstellung konsequent dekonstruiert hat, also die thematische Auswahl, Interpretationslinien, deren ausstellerische Umsetzung, die geheimen Laufwege, die Intentionen der Macher*innen reflektiert hat, wer zudem Besucher*innen einer Ausstellung, ihre Verweildauern und Wahrnehmungsformen beobachtet hat, wird so leicht nicht wieder im halbawachen unkritischen Zustand durch Museen schlendern, sondern hinterfragen, aufnehmen, historisch lernen können.
- Wo, wenn nicht im schulischen Geschichtsunterricht, sollte man TV-Geschichte dekonstruieren lernen, filmische Dramaturgie, die Zerschnipselung von Zeitzeugenaussagen zur Belegstruktur für Filmaussagen, die Rolle von Musik, die Auswahl von Bildern, Reinszenierungen usw. kritisch thematisieren, Kameraperspektiven, Bildausschnitte und Schnittrhythmen usw. analysieren?
- Und dann das Internet, das zwar in den Unterricht integriert wird, aber gewiss nicht nur einen Rechercheraum darstellt, sondern auch ein Raum der Vermittlung und Beeinflussung ist, der stärker noch als andere der kritischen Nutzung bedarf. Gerade das Fach Geschichte mit seiner spezifischen Historisch-Kritischen Methode kann inhaltlich angereicherte und methodisch übertragene Medienkompetenz vermitteln.

Auch mündlich tradierte Geschichte, Geschichte in historischer Belletristik (nicht nur im Historischen Roman), Geschichte als Argument usw. wären zu thematisieren. – Intensiv in der Schule erfahren und reflektiert, werden Lernende im weiteren Leben oft so perfekten medialen Inszenierungen mündiger begegnen können und ihnen nicht ausgeliefert sein.

Auf unterschiedlichen Feldern geschichtskulturelle Kompetenz anzubahnen, auszubauen und zu verfestigen: Darin sehen wir aus der Perspektive universitärer Fachdidaktik zentrale Aufgaben des Geschichtsunterrichts heute. Daraus folgt: Der postulierte Wandel unseres Abnehmersystems Schule ist nur realisierbar, wenn diese Aufgaben und Phänomene auch in universitärer Lehre fest

verankert sind, vermittelt und reflektiert werden. Beide Institutionen – Schule und Hochschule – müssen dafür curriculare Freiräume schaffen, bereit sein zur (weiteren) Entrümpelung ihres jeweiligen Kanons.

Autonomieziel und Orientierungsangebot gelten, das sei nachdrücklich betont, selbstverständlich für alle Schüler*innen. Unabhängig vom schließlich erzielten Schulabschluss respektive von der Schulbesuchsdauer oder Schultart, unabhängig vom (kulturellen, religiösen, geografischen) Herkommen geht es darum, relevantes Orientierungswissen und Kompetenzen zum eigenständigen Umgang mit Geschichte zu vermitteln. Alle haben auf dieses dem Humanismus und der Aufklärung verpflichtete Bildungsideal einen Anspruch. – Und auch dieser Aspekt ist auf universitäre Lehramtsbildung zu übertragen, gerade an einer Universität, die erst neuerdings *auch* das Gymnasium – im Blick hat.

4. Zum Bologna-Prozess

Als jemand, der vor zwei Jahrzehnten noch an die Pädagogische Hochschule Flensburg berufen wurde, kann ich auf tiefgreifenden Wandel zurückblicken, dabei auch als Veränderung identifizieren, was jungen Nachwuchswissenschaftler*innen vielleicht bereits als normal erscheint. Meine persönliche Retrospektive lautet: Früher war nichts besser, auch die Studierenden waren es nicht; im Gegenteil. Heute ist Manches besser, übrigens sind es auch die Studierenden. Der Subtext ist klar: So drückt sich eine in unserer Berufsgruppe minderheitliche Anhängerschaft des die Hochschulen seit einem guten Jahrzehnt beschäftigenden Bologna-Prozesses, der europaweiten Umstellung auf modularisierte Studiengänge, aus. Uns überzeugte die dem Reformprozess immanente »Outcome-Orientierung«, also die Perspektive des Abnehmersystems Geschichtsunterricht respektive der die Institution Schule finanzierenden Gesellschaft. »Outcome-Orientierung« von Studienangeboten heißt seither also Herleitung und Begründung der Studieninhalte aus Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Ansprüchen des späteren Berufs, in unserem Fall des Geschichtslehramts. Das war und ist eine Revolution für Deutschlands Universität:

- Die Situation zwingt Lehrende erstmals zur organisierten Verständigung darüber, was ein überzeugendes Studium für das Lehramt Geschichte sei. Studienordnungen gab es auch vorher, jetzt aber müssen Modulkataloge konzeptionell begründet, publiziert und fremden Kommissionen vorgelegt werden; das ist etwas anderes. Man glaubt es heute schon noch kaum: Meine Generation begriff das anfangs oft als Zumutung.
- Entwicklung und Struktur von Studiengängen orientieren sich erstmals an den konkreten Anforderungen der angestrebten Berufsfelder. Lehre enthält ein deutliches Mehr an Begründung und Verbindlichkeit, wird in geregelte,

also »verschulte« Abläufe eingepasst, was häufig beklagt wird, aber im Schnitt ein deutliches Mehr an zielgerichteten Leistungen Studierender ergibt.

- Hochschullehrende müssen den Arbeitsaufwand der Studierenden für ihre Lehrveranstaltungen erstmals wahrnehmen und taxieren.
- Universitäre Lehre wird zunehmend sogar hochschuldidaktisch abgesichert, regelmäßig evaluiert, damit auch kritisiert.
- Parallel entsteht der Zwang zu Organisationsverbesserungen. Studierende sind nicht mehr universitäre Gäste, die an Erkenntnis- und Forschungsinteressen Lehrender partizipieren durften, sondern sind Subjekte, deren Rechte erheblich zugenommen haben: transparente und tragende Studienorganisation, Ansprüche auf Lehrangebote, Betreuungsverbindlichkeit und kodifizierte Leistungs- und Bewertungsfristen sind Stichworte.

Insgesamt handelt es sich um den Paradigmenwechsel von einer durch Vorlesungen oder Seminare gewährten *Teilhabe* an der wissenschaftlichen Betätigung von Dozent*innen hin zur vom Berufsziel der Klient*innen abgeleiteten, programmatisch begründeten, transparenten und überprüfbaren *Zielorientierung* universitärer Lehre, die zudem qualitativ abgesichert wird. Lehrkonzepte und Lehrinhalte sind daraus abzuleiten, nicht aus den spezifischen Forschungsinteressen der Lehrenden. Das mag man bedauern, aber es dient fraglos einer Verbreiterung des Studiums.

Unsere übergeordnete Zielvorgabe für das Studienkonzept lautet: Heutige Studierende als zukünftige Lehrkräfte durch wissenschaftlich fundierte und hochschuldidaktisch abgesicherte Lehre dazu zu befähigen, später ihre Zielgruppe, die Schüler*innen, in die gekennzeichnete Autonomie zu leiten. Das bedeutet offensive Kompetenzorientierung und ein klarer geschichtskultureller Schwerpunkt im Studium.

5. Spielräume der Studiengangsgestaltung

Drei Handlungsmuster, die Hochschulinstitute im Reformprozess verfolgten, deuten die Bandbreite seiner Realisierung an:

- Konsequente Beharrung, indem die tradierte epochale Gliederung Alte Geschichte / Mittelalter / Neuzeit / Zeitgeschichte in der hierarchischen Form Repetitorium / Proseminar / Vorlesung / Hauptseminar wie alter Wein in neue Schläuche in Module überführt wird und traditionelle Personalkörper abbildet.
- Offensive Reform, indem beispielsweise methodische, fragen- oder themenbezogene, epochenübergreifende oder geschichtskulturellen Phänomenen gewidmete Module als Bausteine eines Konzeptes dienen, das ein ortsspezifisches, mit den personellen Kapazitäten abgestimmtes Profil begründet.

- Defensives »muddling through« als pragmatisches Konzept der Anpassung an den Zeitgeist, um zugleich zu bewahren, was als bewahrenswert erscheinen mag.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich wiederholt mit Reformzielen und Normierungen der Ausbildung der Lehramtsstudierenden befasst. Jene – universitäre *und* schulische Vermittlung tangierende – Debatte um fachbezogene Bildungsstandards und Kompetenzen findet nicht zufällig auch im Kontext dieser Gesamtreform statt: Kompetenzorientierung bildet die inhaltlich gefüllte Analogie zum Studienbezug auf spätere Berufsfelder. Im Sommer 2008 formulierte die »Ad-hoc-Arbeitsgruppe« der KMK »ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, nach Stellungnahmen der Fachverbände – auch des Vorstands der Konferenz für Geschichtsdidaktik –⁴ stand die bis heute weitgehend noch aktuelle Fassung vom Dezember 2008.⁵

Für das Fach Geschichte trägt der Normierungsversuch einen klaren Kompromisscharakter zwischen konservativer Fachbezogenheit und aktuellem Stand der Geschichtsdidaktik. Er repräsentiert das, was derzeit im Konsens innerhalb der Geschichtswissenschaft und in Kooperation mit ministeriellen wie schulischen Repräsentanten erreichbar scheint. Das fachspezifische »Kompetenzprofil« rettet den traditionellen, epochalen inhaltlichen Vermittlungskanon, ergänzt ihn allerdings um wesentliche Aspekte des aktuellen Diskurses. Es enthält geschichtsdidaktische Begriffe und Ansätze, wenn auch in konkreter Vermittlungszielrichtung. Und es bekennt sich zur Kompetenzorientierung. Damit ist Spielraum für vieles gegeben. Aber: Eine nachdrückliche Entrümpelung des universitären – und schulischen – Kanons stellt das Konzept nicht dar. Da es eine unabwiesbare Akkreditierungsgrundlage für Studiengänge bildet, definiert es auch den *curricularen Handlungsrahmen*, über den wir an den Hochschulstandorten jeweils verfügen.

Es gibt zudem *institutionelle Bedingungen*, die bei Studiengangsentwicklungen zu berücksichtigen sind. Die »Terhart-Kommission« kam in ihrem 2000 publizierten Bericht zu einer vernichtenden Kritik der Lehramtsausbildung in Deutschland: Sowohl die Koordination der Hochschullehre als auch die Ko-

4 Vgl. Susanne Popp/Bettina Alavi: Rückmeldung zum Entwurf der Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anlage 2 des Rundbriefs der Konferenz für Geschichtsdidaktik (18.06.2008).

5 Vgl. KMK (Hrsg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017). Berlin/Bonn 2017. Die Fachanforderungen Geschichte finden sich auf S. 32ff.

operation in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung seien absolut mangelhaft ausgeprägt. Das Studium werde oft nicht auf den späteren Beruf ausgerichtet, die Fachdidaktiken seien nicht hinreichend institutionalisiert, universitäre Lehre für zukünftige Lehrkräfte werde geringgeschätzt, das Angebot der Bildungswissenschaften gerate oft beliebig.⁶

Vielerorts gelten derzeit »Bildungswissenschaften«, die Erziehungswissenschaften und gesammelte Fachdidaktiken in »Lehrerbildungszentren« konzentrieren, als Kern des Zukunftsmodells für Lehramtsstudien. Das mag Ressourcen bündeln und Brücken in die Praxis bauen. Aber aus unserer Perspektive ist auch Vorsicht geboten: Wo sind in derartigen Segmentierungskonzepten Ort und Rolle der Geschichtsdidaktik zu finden, einer Disziplin, die sich – anders als andere Fachdidaktiken, aber auch nicht alleinstehend – als aus der Fachwissenschaft abgeleitet begreift? Ihre Forschungsorientierung, Begrifflichkeit und Tragweite erfassen als Gegenstandsbereich das *historische Lernen im Allgemeinen*, und eben nicht allein in der Institution Schule. Schon das, und zudem die skizzierte doppelte Kompetenzorientierung weisen aus jedenfalls eng definierten Lehramtsbildungszentren heraus hin zur vielfältigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Rolle von Geschichte.

Aus Schleswig-Holstein lässt sich institutionell berichten, dass die beiden Universitäten in Kiel (ursprünglich Gymnasiallehramt) und Flensburg (ursprünglich Lehramt an Grund-, Gemeinschafts- und Regionalschulen) seit 2015 ohne relevante Unterschiede das Studium für Sekundarlehrkräfte der Sek I und SEK II (in einzelnen Fachausnahmen nur Sek I) anbieten, die Europa-Universität Flensburg zusätzlich in einem eigenständigen Studiengang das Primarstufenlehramt. Curricular ist die regionale Situation ermutigend. Im Sommer 2016 publizierte neue »Fachanforderungen Geschichte« für die Sekundarstufen I und II sind durchaus auf der Höhe der Zeit, bilden einen tragfähigen Kompromiss aus Tradition und Neuerung, geben sich konsequent kompetenzorientiert und dem Autonomieziel verpflichtet, verabschieden sich vom zweiten chronologischen Durchgang in der Sekundarstufe II, schaffen insgesamt erhebliche Freiräume für schulinterne Curricula.⁷

Eine Kooperation mit Studienseminaren des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH) gelingt in der Regel nur, wenn Claims der Zuständigkeiten abgesteckt und deckungsfrei bleiben. Verstärkt wird – jedenfalls bis zum Regierungswechsel 2017 – die Beharrungskraft dadurch, dass zwei gegenläufig interessierte Landesministerien (Wissenschaft/Soziales sowie Bildung) sich neutralisieren. Eine phasenübergreifende Kooperation gibt

6 Vgl. Ewald Terhart: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim 2000.

7 Download-Link: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=199> (aufgerufen am 05.05.2017).
Siehe auch Fußnote 1.

es fast nicht. Aber als neue Einrichtung, die zunehmend zu funktionieren scheint, wurde das Praxissemester geschaffen, (zwangsweise) in Teilen gemeinsam verantwortet von IQSH und Lehrerinnen- und Lehrerbildungszentrum der Europa-Universität Flensburg, als Veranstaltung der I. Phase in der Hauptverantwortung der Universität liegend. In Flensburg sind die Fachdidaktiken – bisher jedenfalls unstrittig – bei den Fächern verblieben. Insbesondere im Praxissemester kooperieren wir allerdings mit dem federführenden Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

6. Flensburger Studiengänge

Zugespißt lautet für uns die Rolle des schulischen Geschichtsunterrichts: Im Sonderfall Schule erworbene Kompetenzen des historischen Lernens (oder Denkens) werden ausdrücklich und programmatisch transferiert in geschichtskulturelle Kompetenzen der letzten (oder eigentlichen) Adressaten, der Schüler*innen. Das ist ein Prozess, der nur funktionieren kann, wenn Geschichtslehrkräfte ihr Handeln auch wirklich einzuordnen und auszurichten wissen, es also im Studium intensiv reflektiert haben.

Diesem Anspruch versuchen wir mit unseren Studienangeboten⁸ sowie einer durch das eigens im Seminar für Geschichte und Geschichtsdidaktik eingerichtete »Forum gute Lehre« abgesicherten hochschuldidaktischen Vielfalt gerecht zu werden. Abschließend also der cursorische Blick auf unsere Studienverlaufspläne:

20 Creditpoints (CPs), folglich zwei komplette Fachsemester der insgesamt sechs im Bachelorstudiengang, sind im Modulplan ausschließlich als geschichtsdidaktisch ausgelegt respektive als Public History ausgewiesen. Geschichte in der Gesellschaft steht im Zentrum. Fokussiert wird das *allgemeine*, das *nichtschulische* historische Lernen – außerschulisch würde einen falschen Mittelpunkt der Welt behaupten. Dieser Ansatz begegnet Studierenden in einzelnen integrativ, nämlich fachwissenschaftlich *und* fachdidaktisch ausgelegten Veranstaltungen der anderen Module wieder. Zudem sind 5 Leistungspunkte, also ein halbes Fachsemester, für eine geschichtsdidaktische Begleitveranstaltung des einschlägigen Fachpraktikums in der Schule vorgesehen; da darf es dann auch um schulischen Geschichtsunterricht gehen.

8 Links zu den Modulplänen: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/studium_und_lehre/dokumente/po-studiengaenge/bachelor-of-arts/bildungswissenschaften/2015/modulkataloge/mk-babw-po2015-geschichte.pdf; https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/studium_und_lehre/dokumente/po-studiengaenge/master-of-education/sekundarschulen/2015/modulkataloge/mk-masek-po2015-geschichte.pdf (aufgerufen am 05.05.2015).