

75 Jahre Demokratie in Niedersachsen

Demokratiegeschichte vor Ort – wahrnehmen, entdecken, erforschen

Eine Handreichung für Lehrkräfte
Dietmar von Reeken

Historische Orte, an denen die Geschichte der deutschen Demokratie anschaulich wird und die zum Nachdenken und Nachforschen anregen, beziehen sich üblicherweise auf die nationale Geschichte: das Hambacher Schloss etwa, die Frankfurter Paulskirche, Weimar als namensgebende Stadt für die erste deutsche Republik, Herrenchiemsee als Ort des Verfassungskonvents, die Berliner Mauer, an der symbolisch die friedliche Revolution ihren Höhepunkt erreichte, usw. Solche Orte, die 2021 durch die Gründung einer Stiftung durch Beschluss des Bundestags eine deutliche Aufwertung erfahren haben (vgl. <https://www.demokratie-geschichte.de/>), können natürlich im Rahmen von Klassen- oder Kursfahrten besucht werden – aber das ist ja ein seltener Anlass, der für den regulären Geschichtsunterricht eine untergeordnete Bedeutung besitzt (vgl. aber Christian Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2012; Geschichte lernen, Heft 106: Historische Orte; Heft 113: Klassenfahrten).

Naheliegender – im wahrsten Sinne des Wortes – ist es, in der Umgebung des Schulortes Demokratiegeschichte nachzuspüren und entsprechende Orte zu erkunden. Hier gibt es deutlich mehr Möglichkeiten als auf den ersten Blick erwartet. Allerdings muss zunächst geklärt werden, was mit „Demokratiegeschichte“ bzw. „Orten der Demokratiegeschichte“ gemeint ist. Demokratisierung als historischer Prozess meint natürlich in erster Linie die Schaffung einer Demokratie als politisches System; hier bewegen wir uns vor allem auf staatlicher Ebene und fragen nach den Bedingungen und Verläufen, die dazu geführt haben, dass mit der Weimarer Republik und der Bundesrepublik die Demokratie in Deutschland installiert und praktiziert wurde. Demokratisierung kann aber auch deutlich breiter verstanden werden. Dann geht es um das Ringen um die Partizipation, also Mit- und Selbstbestimmung der Menschen, und deren (auch wirtschaftliche und soziale) Voraussetzungen und damit auch entsprechende Institutionen, Prozesse und Orte. Dies beschränkt sich dann nicht nur auf den engeren politischen Bereich, sondern umfasst auch Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur – kurz: Es geht um Demokratie als Lebensform. Demokratische Gesellschaften zeichnen sich durch einen sichtbaren und anerkannten sozialen, ethnischen, sexuellen und religiösen Pluralismus aus, durch freie öffentliche Räume des

Austausches und gewaltfreie Formen der Kommunikation und der politischen Auseinandersetzung. So verstanden ist Demokratie eine spezifische Form gesellschaftlicher Kooperation und sie entwickelt eine zukunftsgerichtete und normative Dynamik, denn sie ist selbst Maßstab für die Beurteilung der bestehenden Verhältnisse sowie Motor für ihre Veränderung und befindet sich stets in Bewegung.

Demokratiegeschichte vor Ort kann daher sehr umfassend verstanden werden: Natürlich geht es auch um politische Partizipation und politische Entscheidungsprozesse. Diese beziehen sich vor Ort allerdings seltener auf die gesamtstaatliche Ebene (außer z. B. bei den periodisch wiederkehrenden Landtags-, Bundestags- bzw. Europawahlen), sondern vor allem auf die kommunale Ebene als wichtige Basis des politischen Mehrebenensystems: Kommunalpolitik, manchmal sogar als „Schule der Demokratie“ bezeichnet, findet vor Ort eben nicht nur alle paar Jahre statt, wenn die wahlberechtigten Bürgerinnen und Bürger zur Wahlurne gerufen werden – wegen des geringeren Wahlalters auch bereits viele Schülerinnen und Schüler! –, sondern sie ist zum einen ständig im Alltag der Bürgerinnen und Bürger präsent, indem über kommunalpolitische Entscheidungsprozesse in den lokalen Medien oder bei Veranstaltungen berichtet und diskutiert wird. Zum anderen wirken sich ihre Entscheidungen häufig auch unmittelbar auf den Alltag von Menschen und ihre Lebenswelt aus, indem Straßen und Häuser gebaut (oder verhindert) werden, indem Schulen gebaut und ausgestattet werden, indem die Versorgung mit Wasser und Energie sichergestellt wird, indem Parks und Sportstätten angelegt und unterhalten werden, kurz: indem die gesamte Infrastruktur bereitgestellt wird, die wir für unser alltägliches Leben benötigen. Dies bedeutet aber auch, dass eine Beeinflussung dieser politischen Prozesse deutlich unmittelbarer geschehen kann als auf gesamtstaatlicher oder gar europäischer Ebene – Bürgerinnen und Bürger schalten sich in diese Prozesse ein, sie diskutieren in Leserbriefen ihrer Lokalzeitung oder neuerdings in den sozialen Netzwerken, sie engagieren sich in Bürgervereinen für ihren Stadtteil, sie gründen Bürgerinitiativen, sie wirken in Ausschüssen und Beiräten mit, vielleicht entscheiden sie sich sogar, für politische Gremien zu kandidieren (ohne deshalb Berufspolitikerin oder Berufspolitiker werden zu wollen) – kurz: Partizipation von Menschen an demokratischen Entscheidungen geschieht hier vor

Ort alltäglich, demokratische Verhaltensweisen werden erprobt und umgesetzt, demokratische Überzeugungen und Haltungen dadurch (hoffentlich) vertieft.

Gesetzliche Rahmenbedingungen ermöglichen und fördern ein solches Verhalten – wie stark es von den Menschen selbst eingefordert und umgesetzt wird, hängt von Einzelnen und Gruppen vor Ort ab. Und dies gestaltete sich in unterschiedlichen Zeiten auch durchaus unterschiedlich, weil die politischen und wirtschaftlichen Bedingungen und die Mentalitäten in der Bevölkerung und bei den handelnden Akteurinnen und Akteuren dieses Verhalten prägten: In der Geschichte seit 1945 ist, wenn man die Entwicklung insgesamt betrachtet, die Partizipation breiterer Bevölkerungsgruppen vor allem seit den 1970er Jahren im Zuge einer stärkeren Politisierung auch auf lokaler Ebene immer deutlicher gefordert und auch praktiziert worden, insbesondere durch die neuen sozialen Bewegungen, während viele kommunale Entscheidungsprozesse in den 1950er und 1960er Jahren vor allem in den dafür zuständigen politischen Gremien diskutiert wurden. Aber es gab auch hier Ausnahmen – wenn sich Menschen stark von geplanten Maßnahmen betroffen fühlten in ihrer Lebensweise, ihrem Alltag, ja ihrer wahrgenommenen Lebensqualität, dann fand Protest und Engagement vor Ort auch in jener Zeit statt. Und das galt (und gilt) dann auch nicht nur für kommunale Entscheidungen, sondern auch für Entscheidungen auf den anderen staatlichen Ebenen, die ja auch vor Ort unmittelbare Auswirkungen für die Menschen haben können (z. B. Proteste gegen technische Großprojekte wie Kernkraftwerke, Flughäfen usw.). Gerade in den letzten zwanzig Jahren haben sich auch das Selbstverständnis vieler kommunaler Verwaltungen und die rechtlichen Grundlagen, z. B. im Planungsrecht, verändert: Mittlerweile wird Partizipation der Stadtbevölkerung explizit gewünscht oder gar eingefordert, entsprechende Formate der Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern werden in vielen Kommunen bei wichtigen politischen Entscheidungsprozessen über die Gestaltung und Weiterentwicklung der Stadt angeboten und durchgeführt.

Demokratiegeschichte vor Ort umfasst aber auch Prozesse außerhalb des engeren Bereichs der Politik (aber mit ihm eng verflochten), es geht zum einen um Entwicklungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur der Städte und Dörfer, bei denen Menschen sich für ihre Interessen und die anderer einsetzen (z. B. um eine lebenswerte Umwelt zu erhalten, um marginalisierte soziale Gruppen sichtbar zu machen, um eine von der Schließung bedrohte Kultureinrichtung zu schützen, um ein Jugendzentrum zu betreiben usw.) – zum Teil mit politischen Absichten, zum Teil auch „nur“ im bürgerschaftlichen Engagement für ihr jeweiliges Feld. Zum anderen geht es um die Auswirkungen von politischen Prozessen auf den Alltag von Menschen, z. B. indem neue Wohnviertel errichtet werden, in denen

dann vorwiegend bestimmte Gruppen der Bevölkerung wie etwa Migrantinnen und Migranten leben – dies kann Segregation zur Folge haben, kann aber auch die Selbstorganisation der Menschen fördern, die dann auch in zunehmendem Maße einfordern, als Teil der Stadtgesellschaft und der jüngeren Stadtgeschichte wahrgenommen zu werden. In vielen städtischen Museen etwa wird mittlerweile auch die Geschichte der Migrantinnen und Migranten erzählt.

Didaktische Potenziale

Warum soll man sich im Geschichtsunterricht mit Demokratiegeschichte vor Ort befassen? Für die meisten Schülerinnen und Schüler ist die Demokratie als Teil ihrer Lebenswelt selbstverständlich – wobei dies für diejenigen, die eine eigene Migrationsbiografie haben, sicher nur eingeschränkt gilt, weil sie zum Teil Erfahrungen in autoritären Systemen mitbringen. Studien zum Politikbewusstsein von Jugendlichen zeigen, dass viele von ihnen durchaus ein gefestigtes Demokratiebewusstsein besitzen, aber auch immer wieder die Ferne politischer Institutionen und Entscheidungsprozesse beklagen und Distanz zu manchen demokratischen Institutionen aufweisen. Seit Jahren gibt es daher entsprechende Bemühungen auf politischer Ebene, das Demokratiebewusstsein junger Menschen zu stärken, immer wieder werden hier entsprechende Programme aufgelegt, die dazu dienen sollen, ein Verständnis für politische Prozesse in der Demokratie zu vermitteln sowie Engagement zu wecken und zu fördern. In Niedersachsen gibt der Erlass zur „Stärkung der Demokratiebildung“ den Schulen zahlreiche Anregungen, damit Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebens- und Lernort konkrete Erfahrungen mit der „Nahraum-Demokratie“ sammeln können. (<https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/schule-als-lebens-und-lernort-unserer-demokratie-erlass-zur-starkung-der-demokratiebildung-201906.html>) Die vorliegende Handreichung ist Teil des damit einhergehenden Unterstützungsprogramms.

Historische Perspektiven spielen in der „Demokratiedidaktik“ bislang nur in der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus eine Rolle. Die Darstellung von Menschenrechtsverletzungen, von Terror und Gewalt sollen den Wert einer demokratischen Verfassung *ex negativo* sichtbar machen. So wichtig diese Auseinandersetzung mit der Diktatur auch ist, so muss „Demokratiedidaktik“, um wirksam und nachhaltig zu sein, auch positive Anknüpfungspunkte anbieten. Dabei ist ein Verständnis für die geschichtliche Entwicklung „unserer“ Demokratie unerlässlich, nicht nur, um heutige Phänomene durch Ermittlung ihrer Genese verstehen und einordnen zu können, sondern nicht zuletzt auch, um durch den

Vergleich mit anderen, nicht-demokratischen politischen Systemen und indem deren Auswirkungen auf das Leben vieler Menschen einbezogen werden, die Errungenschaften einer freiheitlichen Demokratie wertschätzen zu lernen – was angesichts zunehmender Angriffe auf die Demokratie in verschiedenen Staaten in den letzten Jahren, auch hier in Deutschland, insbesondere von populistischen und rechtsextremistischen Bewegungen, von zentraler Bedeutung ist. Wertschätzung heißt allerdings nicht unkritische Affirmation. Vielmehr sollen Lernende die Komplexität politischer Aushandlungs- und Partizipationsprozesse in einer Demokratie kennenlernen, indem sie sich an konkreten Beispielen mit den Möglichkeiten und Bedingungen des Handelns sowie mit Gestaltungs- und Handlungsspielräumen für den Einzelnen und gemeinsam mit anderen befassen. Dazu gehört auch die Entwicklung von Frustrationstoleranz (denn nicht immer kann man sich mit seinen eigenen Interessen und Wünschen durchsetzen), von Konfliktfähigkeit und von Kompromissbereitschaft. In ihrer Entwicklung kennt Demokratie immer wieder Phasen des Aufbruchs und Fortschritts, aber auch Rückschläge und Sackgassen. Selten herrscht Einigkeit darüber, auf welchem Weg das Versprechen der Demokratie am besten eingelöst werden kann. Die Geschichte der liberalen Demokratie ist darum eine Geschichte von Ambivalenzen, Zufällen, Enttäuschungen, Widersprüchen und Unsicherheiten. Dies zu wissen und zu akzeptieren ist wichtiger Bestandteil einer nachhaltigen Demokratiebildung.

Und hier kann die Beschäftigung mit der Verortung von Demokratisierungsprozessen in der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Beitrag leisten, zeigen diese doch zum einen die unmittelbare Relevanz solcher Prozesse für jeden Einzelnen und seinen Alltag, weil eben, wie oben festgestellt, kommunales politisches Handeln viel sichtbar und greifbarer ist in seinen Bedingungen und Folgen als solches auf nationaler oder gar europäischer Ebene. Und zum anderen sind auch die Schwellen für eigenes Engagement im Vergleich zu den anderen Ebenen viel niedriger, so dass auch Jugendliche ermutigt werden können sich für ihre Angelegenheiten zu engagieren (wie dies ja aktuell etwa durch einen Teil der Jugendlichen in der Fridays-for-future-Bewegung durchaus eindrucksvoll geschieht). Die Geschichte dieser Demokratisierungsprozesse zu behandeln befördert die Einsicht, dass politisches Handeln (und Nicht-Handeln) immer von ganz konkreten Rahmenbedingungen abhängig ist, sich also z. B. in den 1950er Jahren kurz nach Ende von Krieg, Gewaltherrschaft und Besatzungszeit ganz anders darstellte als in den 1970er Jahren mit dem deutlich verstärkten Wunsch nach politischer Mitbestimmung oder als heute. Jugendliche werden in der Beschäftigung mit solchen Fragen aufmerksam (gemacht) auf politische Prozesse in ihrem Alltag und die historische Bedingtheit ihres eigenen Lebens- und Erfahrungsraums.

Sichtbarkeit von Demokratisierung vor Ort

Um Demokratisierungsprozesse vor Ort in Vergangenheit und Gegenwart mit Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten und hierfür die eigene Stadt zu erkunden, ist es notwendig, Ideen für die Ziele solcher Erkundungen zu entwickeln. Diese Ziele werden je nach Stadt und ihrer historischen Entwicklung seit 1945 sicher unterschiedlich sein – aber es gibt doch gewisse Gemeinsamkeiten: Zunächst stellt sich die Frage, was überhaupt als Ort der Demokratie bzw. der Demokratisierung im Stadtraum wahrnehmbar ist, wo können also Schülerinnen und Schüler Demokratie/Demokratisierung bzw. deren historische Entwicklung „sehen“? Das ist gar nicht so einfach zu beantworten: In der Bundesrepublik gibt es viele Einrichtungen, die das Funktionieren der Demokratie als politisches System möglich machen und die man darum als Bauten der Demokratie bezeichnen könnte: Rathäuser, Gerichte und Ämter, Presse-, Radio- und Fernsehgebäude usw. Hinzu kommen alle weiteren Einrichtungen, die in einer Demokratie selbstverständlich sind: Vereine, Verbände, Gewerkschaftshäuser, öffentliche Schulen und Plätze etc. Alle diese Orte sind sichtbare Zeichen dafür, wie unser Staat und unsere Gesellschaft geordnet sind. Anders als Monarchien und Diktaturen zeichnen sich Demokratien jedoch baulich gerade dadurch aus, dass ihnen das monumentale Pathos und damit auch die ins Auge springende Sichtbarkeit fehlt. Auf der breiten Fläche bleiben Demokratien in der Regel kleingliedrig und wohltemperiert. Dass Architektur von der Politik bestimmt wird und selber politisch wirksam ist, kann eine grundlegende Erkenntnis der Schülerinnen und Schüler sein, die aus der Auseinandersetzung mit „Orten der Demokratie“ im eigentlichen Sinne erwachsen kann. Inwieweit in der Landschaft und der Architektur der Stadt demokratische Prinzipien verwirklicht werden, wird kontrovers diskutiert. Experimentelle Schul- und Universitätsgebäude oder Großsiedlungen und Massenvohnungsbauten, deren Bau eins als soziales Reformprojekt enthusiastisch in Angriff genommen wurde, entpuppten sich nachträglich als Irrweg und wurden durch neue architektonische Paradigmen ersetzt, die später vielleicht ihrerseits in die Kritik kommen werden.

Neben der Erkundung der Bauten und baulichen Maßnahmen, die die Demokratie hervorgebracht bzw. genutzt hat, werden als Orte der Demokratie auch diejenigen Plätze bezeichnet, an denen wichtige Ereignisse wie z. B. Demonstrationen und Kundgebungen stattgefunden haben. Hier stellt sich zum einen das Problem, dass sich der Stadtraum in den 75 Jahren bundesrepublikanischer Demokratie mehrfach verändert hat, so dass Straßen, Plätze, Gebäude etc. nicht mehr in demselben Zustand sind wie zu dem Zeitpunkt, als

sich dort etwas Wichtiges ereignet hat – eine bloße Besichtigung eines Ortes gibt also möglicherweise gar keinen Hinweis auf dessen historische Bedeutung. Zum anderen sind auch Orte, die sich nicht wesentlich verändert haben, nicht immer gleich als bedeutsame Orte erkennbar: Wenn etwa auf einem zentralen Platz in der Stadt vor vielen Jahren eine große Demonstration stattgefunden hat, die politische Prozesse beeinflusste, so ist dies dem Platz heute in der Regel nicht anzusehen. Bei vielen Orten ist ihre Bedeutung erst auf den zweiten Blick und mit entsprechenden Hilfestellungen (z. B. historischen Fotos) und/oder Vorinformationen „sicht- und vorstellbar“ oder besser: wird „sicht- und vorstellbar gemacht“.

Und schließlich geht es auch nicht nur um das, was früher an diesen Orten geschehen ist, sondern auch darum, wie wir heute vor Ort damit umgehen, also um die Frage, ob und wie eine lokale Gemeinschaft an wichtige Stationen ihrer Demokratiegeschichte erinnert: Wann wird warum woran und wodurch an etwas erinnert? Und was sagt es aus, wenn an wichtige Phänomene und Personen der lokalen Demokratiegeschichte nicht erinnert wird? Auch die lokale Geschichtskultur liefert also Indizien für das sich wandelnde Selbstverständnis einer demokratischen Gemeinschaft. Hierin liegt ein großes didaktisches Potenzial des Themas: Schülerinnen und Schüler können selbst oder im Austausch mit Erwachsenen aus ihrem Umfeld „Orte der Demokratie“ für sich definieren und diese ins Bewusstsein ihrer Stadt rücken. Sie können darüber hinaus erkannte Demokratiedefizite oder Diskrepanzen in der Wahrnehmung für die Formulierung eigener Standpunkte nutzen: Das Rathaus kann z. B. als Zentrum der Partizipation und Mitgestaltung gesehen werden. Vielfach wird es von den Bürgerinnen und Bürgern jedoch als der Vollzugsort administrativer Bevormundung und Gängelung empfunden. Und welche Rolle spielen eigentlich die zahlreichen, in der Stadt verstreuten Behörden und Gerichte beim Funktionieren der Demokratie? Oder besser: Welchen sollten sie spielen?

[Anlaufpunkte in der Stadt](#)

Um mögliche Anlaufpunkte in der Stadt zu konkretisieren, seien im Folgenden zentrale Orte, die sich in vielen Städten finden, auf ihr Erkenntnispotenzial befragt, in der Erwartung, dass diese grundsätzlichen didaktischen Überlegungen auf die jeweilige Situation vor Ort übertragen werden können:

Das Rathaus

Das Rathaus ist der zentrale Ort der kommunalen Selbstverwaltung, an dem sich politische Entscheidungsprozesse und Verwaltungshandeln bündeln. Hier konzentrieren sich also die Aushandlungen über

die wichtigen Themen der Stadtgemeinde. Nicht zufällig sind Rathäuser an prominenter Stelle in der Stadt platziert, und manche von ihnen – das hängt allerdings von der Zeit ihrer Entstehung ab – sind auch repräsentativ ausgestattet, weil sie das Selbstbewusstsein ihrer Bewohner bzw. der politisch entscheidenden Akteurinnen und Akteure in der jeweiligen Epoche widerspiegeln sollen (man denke etwa in Niedersachsen an das allseits bekannte Rathaus in Hannover). Zum Teil erinnern Rathäuser auch im Inneren an als bedeutsam erklärte Stationen der Stadtgeschichte; so finden sich häufig Gemälde oder Fotos der Verwaltungsspitzen und politischen Repräsentanten früherer Jahrzehnte, womit sich heutige Kommunalpolitik in eine Traditionslinie stellt.

Im Rathaus sitzen die zentralen Akteurinnen und Akteure – also etwa die Bürgermeisterinnen und Bürgermeister und die Spitzen der Stadtverwaltung – , hier haben die wichtigsten Parteien und ihre Vertreterinnen und Vertreter ihre Büros, hier finden meist die Ratssitzungen und vielfach auch Ausschuss- oder Beiratssitzungen statt. Diese können von den Bürgerinnen und Bürgern aufgesucht werden, in eigenen Angelegenheiten wie in dem Versuch, die politischen Diskussionen und Entscheidungsprozesse zu verfolgen und ggf. auch zu beeinflussen. Dies ist nicht nur heute so, das war auch in den vergangenen 75 Jahren (und zum Teil weit darüber hinaus) so.

Um die heute dort stattfindenden demokratischen Prozesse wahrzunehmen, sind für Schülerinnen und Schüler Besuche von Rats- und Ausschusssitzungen, Interviews mit aktiven Personen, Besichtigungen des Gebäudes und seiner Funktionalitäten usw. möglich. In historischer Perspektive ist dies schon deutlich schwieriger, weil die Entwicklung des Rathauses zwar auch seine heutige Gestalt prägt, frühere Aushandlungsprozesse aber nur durch die Beschäftigung mit historischen Quellen (also z. B. Rats- und Ausschussprotokollen, Zeitungsberichten, Zeitzugbefragungen usw.) rekonstruiert werden können. Hier (wie auch bei den folgenden Orten) ist also in historischer Perspektive immer eine Verbindung von gegenwärtiger Erkundung und historischer Rekonstruktion, basierend auf ausgewählten Quellen und Darstellungen, notwendig.

Beim Rathaus geht es aber nicht nur um den Ort selbst, sondern auch um die Menschen, die in ihm gewirkt haben (bzw. noch wirken), die in einer Demokratie also als Repräsentanten auf Zeit gewählt wurden oder sich als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltungen entschieden haben, beruflich an der Gestaltung der Stadt mitzuwirken. Die Beschäftigung mit diesen Menschen ermöglicht es, die Motivationen und Erfahrungen von Menschen zu ermitteln, die sich für die Gestaltung eines demokratischen Gemeinwesens enga-

giert haben: Warum haben sie sich engagiert? In welchen Bereichen haben sie sich engagiert? Was war ihnen wichtig? Welche Erfahrungen haben sie mit den Prozessen gemacht? Wie sind sie mit Schwierigkeiten, Widerständen, Konflikten und Niederlagen umgegangen? All diese Fragen (und noch weitere) können durch die Erarbeitung ausgewählter Biographien (natürlich soweit hierfür Quellen vorliegen) bearbeitet werden.

Dabei ist es wichtig, Menschen aus verschiedenen Zeiten in den Blick zu nehmen: Heutige Stadtratsmitglieder etwa haben möglicherweise ganz andere Vorstellungen, Interessen und Erfahrungen als diejenigen, die sich in den späten 1940er Jahren engagierten und dabei mitwirkten, dass aus einer fürchterlichen Diktatur eine funktionierende Demokratie werden konnte. Hier sind durchaus positive Beispiele demokratischen Engagements zu entdecken (um nicht von „Vorbildern“ zu sprechen), allerdings werden Schülerinnen und Schüler möglicherweise auch feststellen, dass das Engagement in jener Zeit auch Defizite und Grenzen aufwies: Der lange Zeit ignorierende und manchmal sogar wieder ausgrenzende Umgang mit den NS-Opfern ist so ein Beispiel; in vielen Städten wick diese Ausgrenzung erst Jahrzehnte später einer Anerkennung und dem Bemühen um Kontaktaufnahme mit den Opfern bzw. ihren Familienangehörigen. Und die in der deutschen Gesellschaft nach 1945 verbreitete Ausblendung eigener Schuld in der NS-Zeit ist ein weiteres Beispiel, das die schwierigen Startbedingungen im Übergang von der Diktatur zur Demokratie zeigt.

Plätze des Austausches und der Kommunikation

Demokratie lebt von Kommunikation und Öffentlichkeit, sie braucht dafür Räume, in denen sich Menschen treffen und austauschen können. Die Agora – der Markt als Begegnungsstätte von engagierten Bürgern im alten Athen – bleibt darum bis heute Sinnbild der Demokratie. Wetterbedingt spielen öffentliche Plätze in Deutschland als Begegnungsorte eine weniger wichtige Rolle, auch wenn die Klimaveränderung und die Corona-Pandemie zuletzt diesbezüglich einige Veränderungen hervorgebracht haben. Das gesellschaftliche Leben spielt sich in unseren Breiten in der Regel weiterhin eher in teil-öffentlichen Orten, in Cafés, Clubs, Bars und Restaurants ab. Hier wird – ob bewusst oder unbewusst – die Tradition der Kaffeehäuser, Salons und Tischgesellschaften aus früheren Zeiten weitergeführt. Die Schülerinnen und Schüler können hier – vornehmlich über den Weg von Interviews und Oral History – Subkulturen und Milieus nachspüren, die sich um berühmt-berühmte Etablissements, alternative Cafés oder Restaurants gebildet haben. Es wird nicht ausbleiben, dass ihnen dabei die Veränderungen auffallen, die sich durch die sozialen Medien eingestellt haben. Begegnung und Ereignisse sind

heute merkwürdig ortlos geworden. Was für Konsequenzen hat es für die Demokratie, wenn Cyberspace die realen Räume ersetzt?

Medien

In allen Städten spielten und spielen Medien in den letzten 75 Jahren eine zentrale Rolle bei der politischen Meinungsbildung. Zwar geschieht vor Ort auch manches in informellen und direkten Gesprächen zwischen Akteurinnen und Akteuren, aber bei vielen politischen Fragen wird in der Öffentlichkeit berichtet und manchmal auch kontrovers diskutiert. Dies galt und gilt vor allem für die Lokalzeitung als zentrales Medium – wobei sich nach 1945, anders als vor 1933, in vielen Städten eine Zeitungslandschaft durchgesetzt hat, die nur noch aus einem Anbieter bestand und besteht; lediglich in manchen Universitätsstädten entstanden und entstehen immer mal wieder auch Gegen- oder Alternativgründungen von Organen, die sich bewusst von der Art der Berichterstattung und der politischen Ausrichtung des Monopolisten abgrenzen. In den letzten Jahren sind neben die Lokalzeitung auch lokale Radio- und Fernsehsender und neuerdings Internetangebote mit lokalem Schwerpunkt und Kommentierungen in sozialen Netzwerken hinzugekommen und haben die lokale Medienlandschaft wieder etwas vielfältiger gemacht.

Medien sind ein zentraler Ort der Demokratisierung, weil sie über wichtige lokale Angelegenheiten berichten, Prozesse kritisch kommentieren und Raum bieten für die Darstellung unterschiedlicher Positionen, sowohl der zentralen Akteurinnen und Akteure als auch von Bürgerinnen und Bürger, denen sie die Möglichkeit geben, über Leserbriefe ihre Meinung zu äußern. Dadurch entsteht ein eigener Kommunikationsraum, der demokratischen Austausch fördern kann – wobei die Monopolstellung einzelner Zeitungen allerdings manchmal dazu führt, dass manche politischen Richtungen und Auffassungen deutlich stärker zur Geltung kommen als andere (weshalb eben auch ab und zu Gegenöffentlichkeiten mit eigenen Medien geschaffen werden). Als Ort des demokratischen Austauschs können Medien gegenwärtig wahrgenommen, aufgesucht und untersucht werden. In historischer Perspektive können Schülerinnen und Schüler an ausgewählten Beispielen im Zeitungsarchiv (analog oder mittlerweile digital) recherchieren, wie sich unterschiedliche Positionen zu einem bestimmten Zeitpunkt oder einem Ereignis in der Vergangenheit im Medium widerspiegeln (oder eben nicht), wie also eine lokale politische Öffentlichkeit hergestellt wurde.

Schule als Ort der Demokratie

Öffentliche Schulen vermitteln heute Kindern jeden Geschlechts und jeder sozialen Herkunft Wissen und Bildung, die nötig sind, um als Bürgerinnen oder Bürger ein selbstbestimmtes Leben in Würde zu führen.

Dies war nicht immer so, wie auch schon ein flüchtiger Blick auf die Entwicklung der Schullandschaft in der eigenen Stadt beweist. Die radikale Bildungsexpansion der 70er Jahre und die bis heute anhaltenden heftigen Schulstrukturdebatten, Neugründungen (mit gelegentlich pädagogisch ambitionierten Bauten) und Schulschließungen sind Prozesse, die gerade Schülerinnen und Schüler unmittelbar betreffen und sie darum (hoffentlich) auch besonders interessieren. Da die Betreuung der Schulen ein genuin kommunales Betätigungsfeld ist, können Schülerinnen und Schüler darüber hinaus Politik im Alltag erleben, etwa durch einen Einblick in die Arbeit der kommunalen Bildungsausschüsse. Sie können damit auch Argumente und Gegenargumente der Parteien in den mitunter emotional geführten Auseinandersetzungen z. B. zwischen Verteidigern des dreigliedrigen Schulsystems und Gesamtschulbefürwortern nachvollziehen, Auseinandersetzungen, die vielfach ausgerechnet unter Ausschluss der unmittelbar Betroffenen, nämlich der Schülerinnen und Schüler selbst, stattfanden und stattfinden und die immer auch mit Verweis auf die Bedeutung der Schule für die Demokratie geführt werden.

Auch jede einzelne Schule versteht sich als demokratischer Ort – was aber in der Vergangenheit nicht immer der Fall gewesen ist, zumal man Kindern lange nicht zugetraut hat, politische Prozesse mitzugestalten. Aber Schülervertretungen sind mittlerweile in allen Schulgesetzen verankert, so dass Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung ihrer Schulen mitwirken können, zum Teil gibt es auch über die einzelne Schule hinaus Stadt- oder Kreisschülerräte, in die Vertreter entsandt werden können. Was bedeutete (und bedeutet) aber diese Form von demokratischer Mitbestimmung für die Schülerinnen und Schüler (und für die Lehrkräfte)? Was kann Mitbestimmung in einer Schule heißen, die durch gesetzliche und curriculare Vorgaben sowie die Expertise und Verantwortlichkeit der Lehrkräfte (bis hin zur Notwendigkeit der Zensurengebung) geprägt ist? Und wie wurde Mitbestimmung in der Schule praktiziert? Gab es hier Konflikte, wie wurden Grenzen ausgelotet und manchmal auch überschritten (z. B. in der Schülerbewegung der 1970er Jahre)? Diesen und ähnlichen Fragen könnte durch die Befragung früherer Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte und die Ermittlung weiterer Quellen nachgegangen werden; z. B. berichtete bei größeren Konflikten auch die Lokalzeitung, vielleicht gibt es aber auch ein Schularchiv oder ein solches könnte wenigstens aus diesem Anlass angeregt werden.

Die hier angesprochenen Aspekte gelten *mutatis mutandis* auch für die historische Entwicklung der Hochschulen, deren Gebäude und Institutionen – sofern in einer Stadt vorhanden – Gegenstand eines Projektes zur Demokratiegeschichte der Stadt werden können, wobei wie bei den Schulen sich hier vielfach landesweite Entwicklungen lokal niederschlagen. In diesem

Zusammenhang sind ebenfalls die Volkshochschulen zu nennen, die in der Weimarer Republik als wichtige Orte der Erwachsenenbildung Verfassungsrang erhalten hatten (Artikel 148, Abs. 4 der Verfassung des Deutschen Reichs) und nach dem Krieg erneut als Institutionen der „Re-education“ eingeführt wurden. Bis heute verstehen sie sich als „Orte der Demokratie“, in denen im öffentlichen Auftrag und durch ein breites Bildungsangebot die Auseinandersetzung der Bürgerinnen und Bürger mit aktuellen Problemfeldern ermöglicht wird. Im Prinzip kann darüber hinaus jede andere Bildungseinrichtung, auch Museen und öffentliche Bibliotheken, als Ort der Demokratie gesehen und einschlägig historisch eingeordnet werden.

Denkmäler

Denkmäler aus unterschiedlichen Zeiten finden sich in allen Städten. Aber was haben Denkmäler mit Demokratisierung zu tun? Was die jüngere Stadtgeschichte seit 1945 angeht, so liegt ihr Erkenntnispotenzial auf zwei Ebenen:

Zum einen geht es darum, den Umgang mit Denkmälern aus früheren Zeiten zu ermitteln. Denkmäler, die etwa im 19. oder frühen 20. Jahrhundert, also unter ganz anderen historischen Vorzeichen, errichtet wurden, stellen für eine demokratische Stadt eine Herausforderung dar: Zwar wurden massive Nazifizierungen 1945 unmittelbar entfernt (wobei die Nationalsozialisten aber ohnehin nicht viele Denkmäler errichtet hatten), aber Reiterstandbilder von Militärs und Fürsten oder Kriegerdenkmäler irritieren eine demokratische Stadtgesellschaft, deren Werte sich gegenüber der Zeit der Denkmalsentstehung deutlich gewandelt haben. Kriegsverherrlichung etwa, wie man sie in manchen Inschriften und Symboliken von Denkmälern findet, kann nach zwei fürchterlichen Weltkriegen kein akzeptabler Wert mehr sein. Für Schülerinnen und Schüler, die ein solches Denkmal aufsuchen, ginge es also darum, sich zunächst einmal mit dem Objekt der Erinnerungskultur selbst auseinanderzusetzen, zu ermitteln, warum es überhaupt errichtet wurde und was es aussagt. Im zweiten Schritt aber stellt sich die Frage, wie die Stadt (oder auch ein Teil von ihr, z. B. eine Kirchengemeinde, auf deren Friedhof oder in deren Kirchenvorraum ein Kriegerdenkmal zu finden ist) mit diesem Objekt seit 1945 umgegangen ist: Hat es sie überhaupt interessiert? Wer hat aus welchen Motiven die Initiative ergriffen, um dieses Denkmal vor dem Hintergrund aktueller Wertvorstellungen neu zu befragen? Wie ist dies vor Ort diskutiert worden? Hat es Umgestaltungen, Ergänzungen etc. gegeben? usw. Auch diese Fragen sind nur durch historische Recherche zu beantworten. Und es ist nicht ausgeschlossen, dass bei den Recherchen auch gar nichts herauskommt, weil man das Denkmal einfach so belassen und sich nicht mehr darum gekümmert hat, es als

selbstverständlichen Teil der städtischen Umwelt akzeptiert, aber nicht kritisch befragt hat – auch dies wäre ja ein wichtiges Ergebnis (und könnte evtl. dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler selbst initiativ werden, um die lokale Aufmerksamkeit auf das Denkmal zu richten).

Zum anderen aber sind auch seit 1945 neue Denkmäler errichtet worden, die meist noch immer im Stadtzentrum zu finden sind. Unmittelbar nach dem Krieg etwa wurde an die Toten des Zweiten Weltkrieges erinnert, manchmal durch die Schaffung neuer Denkmäler, häufig aber indem man bereits vorhandene Kriegerdenkmäler durch die Hinzufügung von Gefallenen und ggf. zusätzliche Inschriften ergänzte. Vielerorts wurden schon in den 1950er Jahren Denkmäler errichtet, die an die Vertreibung der Deutschen erinnern sollten, zum Teil mit deutlich revisionistischen Inschriften, die auf die Wiedergewinnung verlorenen deutschen Raumes im Osten abzielten. Später seit den 1970er und 1980er Jahren – und dies ist ein deutliches Indiz für Veränderungen in der lokalen (und nationalen) Erinnerungskultur – setzten sich interessierte Gruppen für einen kritischen Umgang mit älteren Denkmälern ein oder forderten Denkmäler, die etwa an jüdische oder andere Opfer des Nationalsozialismus erinnern sollten oder an Personen, die sich besonders für ein demokratisches Gemeinwesen eingesetzt haben. Auch diese wurden dann zum Teil – nach entsprechenden öffentlichen Diskussionen vor Ort – umgesetzt und können von Schülerinnen und Schülern in ihrer Platzierung, ihrer Symbolik und ihren Aussagen untersucht werden. Die Hintergründe der Entstehung dieser Denkmäler, die viel aussagen können über die Einstellungen der Stadtbevölkerung und der gesellschaftlichen und politischen Eliten zur eigenen lokalen und nationalen Vergangenheit und damit zum historischen Selbstverständnis der jeweiligen Zeit, müssen wiederum durch Quellenrecherchen (Stadtarchiv, Lokalzeitung, Zeitzeugenbefragungen usw.) ermittelt werden.

In neuester Zeit hat sich die Auseinandersetzung um Denkmäler noch einmal im Zuge antikolonialistischer und antirassistischer Diskurse verschärft. Denkmäler der kolonialen bzw. einer (tatsächlich oder vermeintlich) nicht „lupenreinen“ demokratischen Vergangenheit werden beschmiert oder gar gestürzt. Diese Aktionen gehören wie auch die alternativen spontanen und ephemeren Teelichtinseln oder dauerhaften „wilden“ Denkmäler (z. B. für sogenannte Opfer von Polizeieinsätzen) in die Kategorie der anarchischen Umdeutung des öffentlichen Raums – zu dem auch andere mehr oder weniger militante Rückeroberungen dieses Raums z. B. durch das sogenannte Guerilla Gardening zu zählen sind. Hier ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Legitimität und die Formen des zivilen Ungehorsams im Umgang mit dem Raum zu erörtern und eine eigene Haltung dazu zu fin-

den. (Vgl. die Handreichung zu Denkmälern in Niedersachsen - <https://www.nibis.de/erinnerungskulturelle-projektarbeit-in-der-schule-11096>).

Straßennamen

Nachdem Straßenschilder lange Zeit als notwendiger und selbstverständlicher Teil des öffentlichen Stadtraumes angesehen wurden, über den man nicht lange nachdenken muss, gerieten diese in den letzten Jahren verstärkt in das Blickfeld der lokalen Öffentlichkeit. Zwar waren unmittelbar nach 1945 noch während der Besatzungsherrschaft viele in der NS-Zeit umbenannte Straßen und Plätze („Adolf-Hitler-Platz“, „Straße der SA“ usw.) wieder zurück- oder neu benannt worden, schnell aber gerieten die Schilder wieder in das Abseits städtischer Aufmerksamkeit. Dies hat sich gründlich geändert – warum dies so ist, ist eine spannende erinnerungskulturelle Frage in einer Demokratie. Jedenfalls wurden nunmehr in vielen Städten Straßenbenennungen von Bürgerinnen und Bürgern, von Gruppen oder aus dem Raum der Kommunalpolitik in Frage gestellt. Dies galt und gilt in erster Linie für Straßen, die nach Personen benannt wurden – in diesem Fall insbesondere Personen, die in der NS-Zeit tätig waren und die zum Teil Jahre später durch die Benennung einer Straße oder eines Platzes (seltener auch einer Schule oder anderen öffentlichen Einrichtungen) besonders geehrt wurden. Historische Recherchen nach den Biographien einzelner dieser Personen von interessierter Seite, vor allem zu ihrer Rolle in der NS-Zeit, ließen dann Zweifel aufkommen, ob ein solcher Name (und damit eine solche Ehrung) auch vor dem Hintergrund heutiger demokratischer Wertmaßstäbe noch haltbar ist. Mittlerweile haben sich die Diskussionen in manchen Städten auch auf Personen aus der Kolonialgeschichte Deutschlands und zum Teil auf militärische Benennungen ausgedehnt.

Da Straßenschilder selten als etwas Besonderes und Nachdenkenswertes wahrgenommen werden, werfen die jüngeren Debatten ein Licht auf die meist unbemerkte historische Imprägnierung unseres Stadtraumes. Für Schülerinnen und Schüler kann dies heißen, dass sie der Geschichte hinter den vertrauten, aber selten reflektierten Straßennamen nachgehen können: Dabei geht es zum einen um die Recherche zu den Namen (meist ja zu Personen), um zu ermitteln, warum diese überhaupt so geehrt wurden und was wir heute über sie wissen. Zum zweiten geht es darum den demokratischen Entscheidungsprozess nachzuvollziehen, der in der Benennungszeit dazu geführt hat – meist übrigens ohne intensive lokale Diskussionen, hier gab es offenbar vielfach einen unausgesprochenen erinnerungskulturellen Konsens. Interessant ist dennoch, wer jeweils den Vorschlag gemacht hat und welche Begründung es hierfür gab. Zum dritten sollten die Schülerinnen und Schüler sich mit den jüngeren De-

batten beschäftigen, falls am Schulort eine solche stattgefunden hat (siehe das Beispiel unten im Text) – oder sie könnten eine solche Debatte selbst anstoßen, falls sie nach eingehender Recherche und Urteilsbildung zu dem Schluss kommen, dass durch den Wandel von Wertvorstellungen seit der Benennungszeit und/oder neue historische Erkenntnisse eine anhaltende Ehrung in der Gegenwart unter demokratischen Gesichtspunkten problematisch ist, oder dass diese wenigstens in der lokalen Öffentlichkeit diskutiert werden sollte.

Orte der lokalen Diversität und des gesellschaftlichen Engagements

Während kommunalpolitische Mitsprache in früheren Zeiten meist eine Angelegenheit der alteingesessenen Männer war, so haben sich die Städte in ihrer Zusammensetzung durch die gestiegene Mobilität mittlerweile massiv verändert. Nach 1945 begann dieser Prozess mit der Aufnahme und Integration von Flüchtlingen und Vertriebenen, setzte sich dann fort mit den sogenannten „Gastarbeitern“ und ihren Familien, den Aussiedlern, Flüchtlingen und Asylbewerbern bis hin zu EU-Bürgerinnen und -Bürgern, die im Rahmen der Freizügigkeit ihren Wohnsitz innerhalb der EU frei wählen können. Diversität ist also für die meisten Städte zum Normalfall geworden; die Frage ist aber, ob sich diese veränderte Zusammensetzung der Bürgerschaft auch in einer entsprechenden Beteiligung an den Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen widerspiegelt bzw. widerspiegelt. Dies betrifft nicht nur Menschen, die durch Migrationsprozesse in die Stadt gekommen sind, sondern auch diejenigen, die nicht zu der klassischen Gruppe der Engagierten gehörten bzw. die ein besonderes Anliegen hatten, das von diesen nicht repräsentiert oder vertreten wurde. Orte der Diversität können z. B. die Arbeitsplätze von Migrantinnen und Migranten sein oder Vereine, in denen sie sich organisiert haben.

Dies galt auch für viele neue sozialen Bewegungen, die vor allem seit den 1970er Jahren in vielen Städten auf die Bedürfnisse bislang nicht oder wenig berücksichtigter Gruppen hinwiesen: Frauen schlossen sich jenseits der Parteien in eigenen Vereinen oder Frauenzentren zusammen und erforschten die lokale Frauengeschichte (vgl. etwa in Niedersachsen das Projekt der „frauenORTE“: <https://frauenorte-niedersachsen.de/>), Homosexuelle machten auf ihre anhaltende Diskriminierung aufmerksam, ökologische Gruppen prangerten Umweltprobleme an und setzten sich für den Erhalt der lokalen Natur ein usw. Orte der Diversität können aber auch im städtischen Raum zu finden, den sich einzelne Gruppen temporär oder dauerhaft aneignen: besetzte Häuser, alternative Wohnformen, Zentren alternativer Kultur usw.

Das Engagement von Bürgerinnen und Bürger an solchen Orten für ihre eigenen Angelegenheiten bzw. für

das, was ihnen wichtig erscheint, kann von Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Motive, die Formen des Engagements, mögliche Widerstände und die Wirkung auf das lokale Zusammenleben sowohl im Zeitverlauf als auch aktuell untersucht werden; auch hierbei spielen sicher Zeitzeugenbefragungen und ergänzende Recherchen in der Lokalzeitung und in lokalen Archiven und Museen eine wichtige Rolle.

Demokratisierung und Wirtschaft

Auch Unternehmen, Behörden usw. können Orte der demokratischen Aushandlung sein, auch wenn sie oft nicht als solche wahrgenommen werden. Zwar gibt es hier meist hierarchische Entscheidungsstrukturen, aber durch den Ausbau der Mitbestimmung seit den 1950er Jahren sind Betriebs- und Personalräte Interessenvertretungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die sich für deren Rechte einsetzen und sich hierzu ggf. mit den jeweiligen Führungskräften auseinandersetzen. Dies geschieht selten sichtbar nach außen und ist für Schülerinnen und Schüler daher auch nur schwer durchschaubar. Stärker in die Öffentlichkeit treten diese demokratischen Gremien bei Streiks, Arbeitskämpfen und Demonstrationen. In historischer Perspektive sind es auch vor allem diese Gelegenheiten, bei denen historische Quellen (z. B. Berichte in der Lokalzeitung) produziert wurden. Veröffentlichte Beispiele für die unterrichtliche Erkundung von Betrieben als Orten der Demokratie in historischer Perspektive gibt es allerdings bislang kaum, auch wenn über Befragungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sicher Quellen zu erschließen wären; hier müssten Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler ggf. didaktische Fantasie entwickeln, Kontakte zu Gewerkschaften und Betrieben knüpfen, die Menschen zu den Motiven ihres Engagements und ihren Erfahrungen befragen usw.

Weitere mögliche Anlaufpunkte

Grundsätzlich sind auch andere Orte in der jeweiligen Stadt denkbar, an denen sich demokratische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in den letzten 75 Jahren mehr oder weniger sichtbar darstellen, so dass Schülerinnen und Schüler sich mit ihnen auseinandersetzen können. Dies gilt z. B. für die Organisationen der Religionsgemeinschaften, soweit sie selbst demokratisch verfasst sind, demokratische Mitbestimmung erlauben bzw. aus eigenem Interesse heraus Prozesse politischer Willensbildung in der Kommune zu beeinflussen suchten – entsprechende Orte sind also Kirchen, Gemeindehäuser, Moscheen, Synagogen usw. Und letztlich sind auch viele staatliche Institutionen wichtige Orte der Demokratie – im Sinne der demokratischen Gewaltenteilung etwa die Behörden der Justiz.

In einigen Städten ist es auch möglich, die Biographien wichtiger Politiker oder Intellektueller zu verorten (z.

B. anhand von Namensschildern an den Häuserwänden) und dann – wie oben beschrieben – sie als Leitfaden für die Auseinandersetzung mit der Demokratisierung in der Bundesrepublik oder vor Ort zu verwenden. Auch wenn ein solches Vorgehen die Person vor den Ort stellt, so zeigen Schülerinnen und Schüler in der Regel großes Interesse an dem Leben anderer Menschen.

Konkretisierungen: Das Beispiel Oldenburg

Um jenseits der grundsätzlichen Überlegungen Anregungen für die Recherche zu Orten in der eigenen Stadt zu geben, sollen einige wenige Beispiele aus der Stadt Oldenburg vorgestellt werden:

Am 1888 erbauten Rathaus der Stadt, mitten in der Innenstadt mit Fußgängerzone platziert, findet sich an einer Seite ein kleines Denkmal, das aus einer Büste und einer Tafel mit einer Inschrift besteht. Es zeigt den früheren Oldenburger Oberbürgermeister Theodor Goerlitz, der von 1921 bis 1932 amtierte. Hierdurch findet eine Würdigung des Demokraten Goerlitz statt, der in seiner Amtszeit unter massivem Beschuss durch die Nationalsozialisten stand und nach deren früher Machtübernahme in Oldenburg 1932 abgewählt wurde. Der Ort ist gut gewählt – das Rathaus war nicht nur Goerlitz' Amtssitz, sondern es ist auch das Zentrum der heutigen Kommunalpolitik und -verwaltung, die sich mit einem solchen Denkmal in eine Kontinuität zur demokratischen Tradition stellt und das Engagement ihres Vorläufers in besonders schwierigen Zeiten für die Demokratie würdigt. Dass dies allerdings erst 2004 geschah zeigt, dass eine demokratische Erinnerungskultur keinesfalls selbstverständlich ist, sondern lange Zeit offenbar vor Ort niemanden interessierte und zu diesem Zeitpunkt auch erst einer spezifischen Initiative (in diesem Falle des damaligen Oberbürgermeisters) bedurfte, um in die Tat umgesetzt zu werden. Neben dem Denkmal erhielt Goerlitz einige Jahre zuvor auch einen Straßennamen in einem Neubaugebiet Oldenburgs. Schülerinnen und Schüler könnten hier, ausgehend von Denkmal und/oder Straßenschild, die Leistungen Goerlitz' in der Weimarer Republik und seine demokratischen Überzeugungen recherchieren, die Attacken auf seine Amtsführung und ihre Motive ermitteln und den Umgang mit ihm nach 1945 untersuchen. Außerdem wäre eine Rekonstruktion der Entscheidung zur Denkmalsetzung und Straßbenennung möglich durch Analyse der städtischen Protokolle, Recherchen im Archiv der Lokalzeitung und Zeitzeugenbefragungen.

Oldenburg, das durch Kriegseinwirkungen kaum zerstört wurde, wurde nach 1945 durch den Zuzug Tausender Flüchtlinge und Vertriebener auf einen Schlag zur Großstadt – die Bevölkerungszahl nahm um ca.

50% zu. Die Flüchtlinge, soweit sie in Oldenburg blieben, waren zunächst eine große Herausforderung für Verwaltung und Gesellschaft, was die Versorgung mit Wohnraum, Lebensmitteln und Arbeitsplätzen anging, und sie prägten mittel- und langfristig die sich hierdurch verändernde Stadt. Im Stadtraum ist dies an verschiedenen Stellen ablesbar: So konzentrierten sich die geflüchteten Menschen in bestimmten neu entstehenden oder ausgebauten Stadtteilen, viele Straßen wurden in den 1950er Jahren nach den Herkunftsgebieten der Vertriebenen benannt (z. B. Glatzer, Leobschützer, Stettiner Straße usw.) und die Stadt errichtete 1957 im Rahmen einer Patenschaft für die Stadt Leobschütz ein Denkmal in den Wallanlagen, das an die Vertreibung und die „verlorenen Gebiete“ erinnern sollte (bei deren Aufzählung sogar Gebiete genannt wurden, die in den 1930er Jahren gar nicht zu Deutschland gehört hatten!). Diese Orte können von Schülerinnen und Schülern aufgesucht werden, die politischen Motive und Argumente etwa für die Straßenbenennung und die Denkmalserrichtung – räumlich in unmittelbarer Nähe zu der 1938 zerstörten Synagoge, ein erinnerungspolitisch durchaus problematischer Ort – können durch Recherchen in den örtlichen Archiven und der Lokalzeitung ermittelt und diskutiert werden. Außerdem fand in den Jahren 2004 bis 2008 ein heftiger geschichtspolitischer Konflikt in der Stadt statt, als der Bund der Vertriebenen die Errichtung eines weiteren Denkmals in der Stadt vorschlug, das an die Vertreibung und die Leistungen und die Integration der Vertriebenen in Oldenburg erinnern sollte. Modelle für ein solches Denkmal wurden entworfen, Orte zu seiner Aufstellung gesucht und wegen der erinnerungspolitischen Konkurrenz (etwa zu Orten der Verfolgung in der NS-Zeit) wieder verworfen, und in Politik und der Öffentlichkeit (vor allem den Leserbriefspalten der Lokalzeitung) wurde heftig über das Für und Wider gestritten. Dies kann von Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden – ein Ort im Stadtraum außer dem bereits lange existierenden, oben erwähnten Vertriebenen Denkmal aus den 1950er Jahren, steht allerdings für den Besuch nicht zur Verfügung, weil die Stadt sich schließlich gegen das Denkmalsprojekt entschied; allerdings könnten die Orte aufgesucht werden, die aus unterschiedlichen Gründen für die Errichtung vorgeschlagen und von anderen abgelehnt wurden.

Einige Jahre nach diesem Konflikt tobte in Oldenburg ein weiterer erinnerungspolitischer Streit: Nachdem es immer mal wieder Diskussionen über einzelne Straßennamen bzw. deren Namenspaten gegeben hatte, entschloss sich die Stadt 2012, eine wissenschaftliche Studie in Auftrag zu geben, die alle Namenspaten auf ihre NS-Vergangenheit untersuchen sollte. War schon der Auftrag selbst wegen der damit verbundenen Kosten durchaus umstritten, begann die öffentliche Debatte Fahrt aufzunehmen, nachdem eine städtische Kommission mit wissenschaftlicher Beratung nach

Sichtung der Forschungsergebnisse neun (später waren es zehn) Namen in die Diskussion in der Bürgerschaft gab, nicht mit der erklärten Absicht, die entsprechenden Straßen umzubenennen, sondern damit die Bürgerinnen und Bürger über die Personen, ihr Leben, ihr Verhalten in der NS-Zeit sowie ihre Lebensleistung diskutieren und sich ein eigenes Urteil bilden konnten über die Frage, ob eine Benennung nach dieser Person auch in der Gegenwart noch sinnvoll sein kann. Zu den Personen gehörten sowohl überregional bedeutsame wie der Mediziner Ernst Sauerbruch oder der Komponist Richard Strauss und der Reichspräsident Paul von Hindenburg (der allerdings durch eine frühere Stationierung in Oldenburg einen Bezug zur Stadt hatte) wie auch lokal bekannte Personen wie der Heimatdichter August Hinrichs. Auf Veranstaltungen und vor allem in den Leserbriefspalten wurde heftig von Anwohnerinnen und Anwohnern, Geschichtsinteressierten, Familien- oder Betriebsangehörigen und Kommunalpolitikerinnen und -politikern über einzelne Personen und deren historische und gegenwärtige Bewertung gestritten. Am Ende entschied sich der Stadtrat mit Mehrheit lediglich für die Umbenennung einer Straße, in der Folge wurden zudem die Ehrenbürgerschaften für Paul von Hindenburg und den Lokaldichter August Hinrichs (letztere wurde in der NS-Zeit verliehen) aufgehoben. In einigen Straßen wurden zudem Tafeln aufgestellt, auf denen die Namenspaten und ihre Biographie ausführlicher dargestellt wurden. Diese Tafeln wären mögliche Anlaufpunkte für eine stadtgeschichtliche Erkundung von Schülerinnen und Schülern, ebenso wie die Straßenschilder der umstrittenen Namenspaten. Die Debatten können z. B. über eine Recherche in der Lokalzeitung (zum Teil auch in den sozialen Netzwerken) rekonstruiert werden, weitere Materialien aus der Debatte finden sich auf der Internetseite der Stadt Oldenburg (<https://www.oldenburg.de/startseite/kultur/kulturbuero/erinnerungs-und-gedenkkultur/strassennamen-debatte.html>).

Neben diesen ausführlicher dargestellten gibt es auch noch viele weitere Orte in Oldenburg, die einen Besuch und eine vertiefte Behandlung im Rahmen von stadtgeschichtlichen Erkundungsgängen zur Demokratiegeschichte lohnen: So stehen neben den erwähnten auch noch weitere nach 1945 errichtete Denkmäler in Oldenburg, z. B. solche, die bewusst an Personen erinnern, die in einer demokratischen Gesellschaft Orientierungen bieten können, so etwa an den Philosophen Karl Jaspers, an die Frauenrechtlerin Helene Lange (für die es auch einen frauenORT gibt: <https://frauenorte-niedersachsen.de/die-frauen/bildung-und-beruf/helene-lange/>) oder an den Friedensnobelpreisträger Carl von Ossietzky (nach dem auch die örtliche Universität benannt ist). Aber es ist bezeichnend für die lokale Erinnerungskultur, dass diese Denkmäler alle erst seit den 1980er Jahren errichtet wurden. Und dass sich die demokratische Gesellschaft

auch keineswegs einig ist über die lokale Traditionsbildung, zeigt ein weiterer Erinnerungskonflikt in den Jahren 2011 bis 2013, in dem viele Bürgerinnen und Bürger Oldenburgs ein Bestreben von privater Seite unterstützten, ein für diesen Zweck bereits hergestelltes (sehr traditionelles) Reiterdenkmal für den absolutistischen Oldenburger Grafen Anton Günther an prominenter Stelle im öffentlichen Raum aufzustellen, was aber von politischer Seite abgelehnt wurde.

Neben den entsprechenden Organisationen und Orten von Migrantinnen und Migranten, von Frauen (z. B. „Zentrum für Frauen-Geschichte Oldenburg“), von Homosexuellen, von ökologisch Bewegten usw., die es natürlich auch in Oldenburg gibt, seien noch zwei letzte Beispiele angefügt: Ein Ort ist ein beliebtes Naherholungsgebiet, nämlich der Schlossgarten. Dass dieser durch die städtische Verkehrsplanung einer autogerechten Stadt massiv gefährdet wurde, erschließt sich allerdings dem Besucher nicht und kann erst durch entsprechende Zusatzinformationen erkannt werden. Bemerkenswert aber ist, dass sich hiergegen 1972 eine der ersten Bürgerinitiativen bildete, die den Bau erfolgreich verhinderte – ein starkes Beispiel für bürgerschaftliches Engagement gegen Pläne der Stadtverwaltung. Und schließlich sei auf ein beeindruckendes Beispiel erinnerungskulturellen Engagements verwiesen, das auf die Geschichte der Verfolgung der Juden verweist und Orte in der Oldenburger Innenstadt miteinander verbindet: Seit 1982 findet jährlich am 10. November ein „Erinnerungsgang“ statt, der daran erinnert, dass 1938 nach der Reichspogromnacht und der Zerstörung der Oldenburger Synagoge Juden von SA und SS durch die Straßen der Stadt getrieben wurden. Die Beteiligten am Erinnerungsgang – viele Oldenburgerinnen und Oldenburger nehmen jährlich daran teil – gehen den Weg nach von der damaligen Polizeikaserne (heute Landesbibliothek Oldenburg, wo sich auch eine entsprechende Erinnerungsplakette befindet) durch die ganze heutige Fußgängerzone bis zum damaligen Gefängnis. Seit 2005 übernimmt jährlich eine andere Oldenburger Schule die Organisation und Betreuung des Erinnerungsgangs.

Tipps für Lehrkräfte

Die Lektüre der Oldenburger Beispiele dürfte schon deutlich gemacht haben, dass eingehende lokale und lokalgeschichtliche Kenntnisse notwendig sind, um solche stadthistorischen Erkundungen und Forschungen von Schülerinnen und Schülern überhaupt planen und durchführen zu können (der Autor profitiert in diesem Fall davon, dass er seit vielen Jahren hier lebt, manche Prozesse mitgestaltet oder mitverfolgt hat und auch wissenschaftlich zur Geschichte der Stadt gearbeitet hat). Für Lehrkräfte, die sich für solche unterrichtlichen Projekte mit ihren Schülerinnen und Schülern interessieren, bedeutet dies, dass sie sich zunächst einmal kundig machen müssen über die Geschichte ihres Schulortes und die möglichen Zielorte einer solchen Erkundung. Während ein solches lokalgeschichtliches (früher hätte man gesagt: heimatgeschichtliches) Engagement von Lehrkräften in früheren Zeiten selbstverständlicher Teil ihres pädagogischen Selbstverständnisses war, hat sich dies angesichts eines stark veränderten Aufgaben- und Professionsverständnisses mittlerweile deutlich gewandelt. Für Geschichtslehrkräfte aber ist eine solche Beschäftigung unerlässlich, weil auch der Erlass „Die Region und die Sprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht“ (RdErl. d. MK v. 1.6.2019 – 32 – 82101/3-2) die regionale Verankerung von unterrichtlichen Themen verbindlich vorschreibt. Die einzelnen Schulen dokumentieren in ihren schuleigenen Curricula solche regionalen Anknüpfungspunkte. Langfristig ist zu wünschen, dass über den Weg digitaler Angebote und einschlägiger Websites (s. dazu auch unten) die Einarbeitung in die Demokratiegeschichte der jeweiligen Region für die Lehrkräfte erleichtert wird (für die Region Oldenburg vgl. etwa die Angebote unter <https://www.oldenburgische-landschaft.de/wissen/unterrichtsmaterial/> und <https://www.schulportal-om.de/>). Denn die Einbeziehung von Lokal- und Regionalgeschichte in den Geschichtsunterricht und die Gesellschaftslehre ist in jedem Falle sinnvoll oder notwendig (sehr gute Argumente und Beispiele liefert: John 2018).

Wenn Lehrkräfte nicht selbst aus dem Ort oder der Region stammen, sollte eine solche Begegnung mit dem lokalen Erkenntnispotenzial aus mehreren Schritten bestehen:

- Austausch mit erfahreneren Kolleginnen und Kollegen und Lektüre des schuleigenen Geschichtscurriculums.
- Lektüre einschlägiger ortsgeschichtlicher Literatur, wenn möglich mit wissenschaftlicher Grundierung. Diese ist meist in den örtlichen Bibliotheken (evtl. auch der Lehrerbibliothek in der Schule und im Zuge der Digitalisierung zum Teil auch bereits auf einschlägigen Websites) vorhanden und kann auch über entsprechende Bibliographien (z. B. die Niedersächsische

Bibliographie: <https://www.niedersaechsische-bibliographie.de/>) recherchiert werden.

- Erkunden des Ortes zu Fuß oder mit dem Fahrrad. Solche Stadtspaziergänge oder -fahrten bieten mittlerweile viele Städte aus touristischen Motiven an, aber eine Teilnahme kann sich auch für ortsfremde Lehrkräfte eignen, weil die Führungen mit kundigen Expertinnen und Experten aufmerksam machen auf Orte historischen Geschehens (auch jenseits der hier behandelten Zeitgeschichte), sie also für Lehrkräfte „sichtbar“ machen.

- Kontakte knüpfen: Für die Erforschung der Orte reicht, dies wurde ja schon oben betont, meist der bloße Besuch nicht aus, wenn er denn überhaupt aussagekräftig ist. Vielmehr benötigen Schülerinnen und Schüler weiteres Material, also Quellen und Darstellungen. Hierzu sollte die Lehrkraft Kontakt herstellen zum örtlichen Archiv und ggf. Museum, zu Geschichts- und Heimatvereinen und ggf. anderen Organisationen (Kirchengemeinden, Gewerkschaften, Migrantenvereinen usw.), über die auch z. B. Kontakte zu Zeitzeuginnen und Zeitzeugen bzw. Expertinnen und Experten wesentlich leichter hergestellt werden können. Die Geschichtslehrkräfte einer Schule können hier auch gut arbeitsteilig vorgehen und ihre Erkenntnisse zusammentragen und in der Schule für sich dokumentieren, so dass sie in der Zukunft allen zur Verfügung stehen und die Vorbereitung entsprechender Erkundungsprojekte erleichtern.

- Auf dieser Grundlage können Auswahlentscheidungen getroffen werden, welche Orte für Erkundungen der Schülerinnen und Schüler geeignet sein könnten und welche eher nicht.

Für die Umsetzung – für die genug Zeit eingeplant werden sollte! – stehen unterschiedliche Formate zur Verfügung, je nachdem, wie die unterrichtliche und curriculare Einbindung ist, in welchem Alter die Schülerinnen und Schüler sind, was organisatorisch möglich ist usw.

Eine Sonderform wäre, Schülerinnen und Schüler selbst Spuren suchen zu lassen. Zum Beispiel könnte man sie bitten, nach einem ersten Brainstorming im Unterricht in den nächsten zwei Wochen aufmerksam durch die Stadt bzw. ihren Stadtteil zu gehen und sich Orte der Demokratie (bzw. das, was sie darunter verstehen) zu notieren und ggf. mit dem Smartphone zu fotografieren. Anschließend würden diese im Unterricht vorgestellt und gemeinsam darüber diskutiert, was überhaupt unter „Orten der Demokratie“ (und unter „Demokratie“) verstanden wird; ggf. könnte die Lehrkraft dann auch im Sinne des oben dargestellten weiten Demokratieverständnisses weitere Orte anbieten. Gemeinsam könnte die Lerngruppe dann entscheiden, mit welchen Orten sie sich intensiver beschäftigen möchte, und die Lehrkraft kann aufgrund

ihrer Vorrecherche Hinweise geben, wo dies erfolgversprechend ist und wo eher nicht.

Man kann eine einmalige Erkundung zu einem festgelegten Ort im Rahmen eines Unterrichtsgangs unternehmen, zu der die Lehrkraft dann ergänzendes Material bereitstellt (oder gezielt recherchieren lässt).

Man kann in einem größeren Projekt oder an einem Ausflugstag der Schule verschiedene Orte aufsuchen, auch Rechercheorte (wie das Archiv oder das Museum) einbeziehen, ggf. auch zu den einzelnen Orten Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen hinzubitten, die von ihren Erfahrungen berichten können.

Man kann ein längeres Projekt veranstalten, in dem z. B. verschiedene Gruppen einer Klasse sich mit einzelnen Orten (z. B. verschiedene Denkmäler) oder mit mehreren Personen und ihren Biographien beschäftigen, hierzu recherchieren, Informationen zusammenstellen und eine Ergebnispräsentation (z. B. in Form einer kleinen Ausstellung, einer Veranstaltung, in Zusammenarbeit mit der Lokalzeitung usw.) vorbereiten.

Lehrkräften werden sicher noch weitere unterrichtliche Einbindungen einfallen. Wichtig ist insgesamt, dass die Schülerinnen und Schüler aufmerksam gemacht werden auf die Historizität ihrer Lebenswelt, dass sie motiviert werden, sich mit den Orten der Demokratiegeschichte näher zu beschäftigen, und dass sie aktiviert werden, anhand der historischen und aktuellen Beispiele über ihr eigenes Verständnis von Demokratie nachzudenken. Und wichtig ist schließlich auch, dass durch entsprechende abschließende Gespräche im Unterricht deutlich wird, dass diese Beschäftigung mit Lokalgeschichte nicht aus Lokalpatriotismus geschah, sondern um Erkenntnisse zu gewinnen, die auch mit der überregionalen Demokratiegeschichte verknüpft werden können, die ja ansonsten im Geschichtsunterricht dominant ist.

In Bremerhaven wird jährlich am 18. September, dem Jahrestag der Bombardierung der Stadt im Zweiten Weltkrieg, unter breiter Beteiligung der Schulen und mit kommunaler Unterstützung ein „Tag der Stadtgeschichte“ durchgeführt. An diesem Tag übernehmen in Bremerhaven Schülerinnen und Schüler die Präsentation von historischen Lokalitäten der Stadt – kreativ und im Austausch mit den Passantinnen und Passanten und den Schulklassen, die die einzelnen Stationen aufsuchen können. (Für Niedersachsen vgl. <https://www.nibis.de/uploads/nlq-kakridi/P%C3%A4dagogisches%20Konzept%20Tag%20der%20Stadtgeschichte-11096.pdf>)

Die Vorteile eines solchen Projektes liegen auf der Hand:

- Es wird mit der Zeit ein Corpus an Materialien angelegt, das den Schulen zur Verfügung steht und den Zugang zu regionalgeschichtlichen Themen für neue Kolleginnen und Kollegen erleichtert.
- Es wird die Öffentlichkeit beteiligt, die an diesem Tag im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern aktiv an der Erinnerungskultur der Stadt partizipieren bzw. diese sogar mitgestalten kann.
- Schülerinnen und Schüler vertiefen nicht nur ihre Kompetenzen im Fach Geschichte und Gesellschaftslehre, sondern erlangen darüber hinaus Kompetenzen im Präsentieren. Sie erleben sich selbst an einem solchen Tag als Mitgestalterinnen und -gestalter des historischen Gedächtnisses ihrer Stadt.

Bisher finden „Tage der Stadtgeschichte“ nur mit Bezug auf die Geschichte der nationalsozialistischen Diktatur statt. Die vorliegende Handreichung möchte dazu anregen, auch die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Demokratie im Rahmen solcher Projekte aufzuarbeiten.

Literaturhinweise

Zur didaktischen Grundlegung und Vertiefung:

Michele Barricelli: Demokratiegeschichte als Lerngeschichte. Zu einem vernachlässigten Zweig der historisch-politischen Bildung, in: Demokratiegeschichte als Beitrag zur Demokratiestärkung, hrsg. von Michael Parak unter Mitarbeit von Dennis Riffel und Ruth Wunnicke, Berlin 2018, S. 29-41 (Die Broschüre kann in der Printversion kostenfrei in der Geschäftsstelle von „Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V.“ bestellt werden, ist aber auch online verfügbar unter: https://www.gegen-vergessen.de/fileadmin/user_upload/Gegen_Vergessen/Dokumente/Broschueren/GVFD_Demokratiegeschichte_2018.pdf)

Cornelia Chmiel, Matthias Sieberkrob: Demokratiebildung und historisches Lernen – Mehr als Demokratiegeschichte, 2021, in: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15046> (15.10.2021)

Wolfgang Beutel u.a. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt am Main 2022

Hilfreiche Anregungen, Unterrichtsbeispiele usw. liefern:

Anke John: Lokal- und Regionalgeschichte, Frankfurt/M. 2018

Christian Kuchler: Historische Orte im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012

Lokale Spurensuche im Themenfeld Demokratiegeschichte. Eine Handreichung von Annalena Baasch unter Mitarbeit von Michael Parak, Dennis Riffel und Ruth Wunnicke, Berlin 2018 (Die Broschüre kann in der Printversion kostenfrei in der Geschäftsstelle von „Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V.“ bestellt werden, ist aber auch online verfügbar unter: https://www.gegen-vergessen.de/fileadmin/user_upload/Gegen_Vergessen/Dokumente/Broschueren/GVFD_Spuren-suche_2018.pdf)

Michael Sauer (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2014

Heike Wolter: Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, Frankfurt/M. 2018

Geschichte lernen (Friedrich Verlag):

Heft 106/2005: Historische Orte

Heft 113/2006: Klassenfahrten

Heft 189/2019: Forschend-entdeckendes Lernen