

Martin Buchsteiner
Martin Nitsche *Hrsg.*

Historisches Erzählen und Lernen

Historische, theoretische, empirische
und pragmatische Erkundungen



Springer VS

Historisches Erzählen und Lernen

Martin Buchsteiner · Martin Nitsche
(Hrsg.)

Historisches Erzählen und Lernen

Historische, theoretische, empirische
und pragmatische Erkundungen

 Springer VS

Herausgeber

Martin Buchsteiner
Greifswald, Deutschland

Martin Nitsche
Aarau, Schweiz

ISBN 978-3-658-11077-2

ISBN 978-3-658-11078-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-11078-9

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Frank Schindler, Monika Mülhausen

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhalt

Einleitung – Historisches Erzählen und Lernen 1
Martin Nitsche und Martin Buchsteiner

I Historische Erkundungen

Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949-2014).
Eine qualitativ-empirische Studie 9
Bodo von Borries

II Theoretische Erkundungen

Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur
narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht 45
Michele Barricelli

Theorie und Praxis im Konflikt. Überlegungen zur Narrativität von
Verfassertexten in Geschichtsschulbüchern 69
Björn Onken

Vom Kindermord in Bethlehem zum Holocaust und Vietnamkrieg?
Erzählen zwischen Geschichtsdidaktik und Religionspädagogik 85
Julian Kümmerle

Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens 103
Lars Deile

III Empirische Erkundungen

Macht das <i>Sinn</i> ? Historische Erzählungen von Schüler/innen vor und nach einer Spielfilmanalyse – Theoretisches Konzept und empirische Befunde	123
<i>Britta Wehen</i>	

Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel	159
<i>Martin Nitsche</i>	

IV Pragmatische Erkundungen

Wir konstruieren Geschichte. Ein Unterrichtsversuch zur Erstellung filmischer Narrationen	199
<i>Martin Buchsteiner</i>	

Zwischen (historischen) Welten. Schülernarrative im Geschichtsunterricht an Deutschen Auslandsschulen	217
<i>Sven Günther</i>	

Offene Fragen – Ein Fazit	231
<i>Martin Buchsteiner und Martin Nitsche</i>	

Literaturverzeichnis	237
Verzeichnis der Autor/innen	257

Einleitung – Historisches Erzählen und Lernen

Martin Nitsche und Martin Buchsteiner

Die Begriffspaare „historisches Erzählen“ und „historisches Lernen“ sind in den letzten zwanzig Jahren in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, wie zuvor die Konzepte „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtskultur“,¹ zu Leitkategorien aufgestiegen.² Die Disziplin folgt dabei dem „narrativ-konstruktivistischen Erkenntnismodell“, das mittlerweile in vielen kulturwissenschaftlichen Domänen dominant ist,³ obwohl in der Geschichtstheorie auch andere Konzepte zu finden

-
- 1 Für eine aktuelle begriffliche Einführung vgl. Bernd Schönemann: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Michele Barricelli / Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach im Taunus 2012, S. 98-111 sowie Hans-Jürgen Pandel: Geschichtskultur, in: Ebd., S. 147-159.
 - 2 Bereits früh bei Jörn Rüsen: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Siegfried Quandt / Hans Süßmuth (Hrsg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 129-170 sowie Hans Jürgen Pandel: Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten, in: Ders. / Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach im Taunus 1986, S. 387-404. Verwiesen sei auch auf die Kompetenzmodelle, die direkt oder indirekt seit Beginn der 2000er Jahre Narrative Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts anbahnen wollen. Vgl. Michele Barricelli u. a.: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Ders. / Lücke, 2012 (wie Anm. 1), S. 207-235. Außerdem sind zahlreiche Zeitschriften mit entsprechenden Themenschwerpunkten zu finden. Vgl. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60 (2009), 12 (Themenheft „Konstruktivismus“). Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 4 (2013), 2 (Themenheft „Narrationen“). Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 7 (2014), 3 (Themenheft „Geschichte kompetenzorientiert lehren“).
 - 3 Umfassend gedacht bei Albrecht Koschorke: Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie, Frankfurt am Main 2013.

sind.⁴ Die deutschsprachigen und internationalen Publikationen dazu sind so zahlreich, dass sie kaum zu überblicken sind.⁵ Trotz allem wirken die Begriffe „historische Narrativität“ und „historisches Erzählen“ sowie „historisches Denken“ und „historisches Lernen“ so vielfältig, schillernd und z. T. unbestimmt,⁶ dass man auf die Idee kommen könnte, es seien, ähnlich wie für andere geschichtsdidaktische Formulierungen kürzlich konstatiert, „Leerformeln“⁷ ohne Gebrauchswert oder Chiffren, um die Zugehörigkeit zu einem Forschungsfeld zu demonstrieren. Gegenwärtig werden daher einige Anstrengungen unternommen, verschiedene zentrale Begriffe des Faches theoretisch zu hinterfragen.⁸

Die Beiträge im vorliegenden Sammelband erkunden das Begriffsfeld, ohne den Anspruch, es vollständig zu durchschreiten. So ist der Band auch nicht als Einführung für Personen gedacht, die sich erstmals über Lernen im Fach Geschichte informieren wollen. Er richtet sich vielmehr an Leser/innen, die schon gewisse Vorkenntnisse mitbringen und sich nun dafür interessieren, wie verschiedene Geschichtsdidaktiker/innen und -wissenschaftler/innen den Komplex reflektieren und bearbeiten.

Die Auswahl des Namenspaars „historisches Erzählen“ und „Lernen“ für eine gleichnamige Tagung auf Hiddensee im Mai 2014, deren Bilanz die hier vorliegenden Aufsätze dokumentieren, war und ist darüber hinaus dadurch motiviert, dass es auf den Prozess der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte(n) aufmerksam macht. Dadurch sollte der Blick auf die einzige Institution geschärft werden, in der für alle Mitglieder der Gesellschaft dieser Vorgang systematisch angeregt wird: auf den Geschichtsunterricht. In ihm sollen – hier dürfte ein Konsens

-
- 4 Vgl. für einen Überblick zu den verschiedenen Erkenntnismodellen Chris Lorenz: *Konstruktion der Vergangenheit*, Köln 1997.
 - 5 Für die deutschsprachige Diskussion vgl. z. B. Jörg van Norden: *Was machst du für Geschichten? Didaktik des narrativen Konstruktivismus*, Freiburg 2011, S. 200-260. Die wichtigsten englischsprachigen Forschungen sind zusammenfassend zu finden bei Bodo von Borries: *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick, Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*, Opladen 2008, S. 47-80. Für eine aktuelle Zusammenfassung vgl. Martin Nitsche / Monika Waldis: *Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte*, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7, 2016, 1 (im Druck).
 - 6 Ähnlicher Befund bei Julian Kümmerle in diesem Band.
 - 7 Vgl. Michael Sauer: „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ – eine Leerformel?, in: *Public History Weekly* 4 (2014), 2, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1203](https://doi.org/10.1515/phw-2014-1203).
 - 8 So hat vor kurzem der Arbeitskreis „Geschichtsdidaktik theoretisch“ seine Arbeit an verschiedenen Konzepten aufgenommen. Vgl. dazu http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/fmi/arbeitsbereiche/ab_didaktik/AK_Geschichtsdidaktik_theoretisch/index.html.

in der Geschichtsdidaktik bestehen – Lernende historisch Denken lernen, indem sie historisch erzählen.

„Historisches Denken“ bezeichnet dabei die Tätigkeit von Personen innerhalb und außerhalb des Geschichtsunterrichts, die durch die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Vergangenen und Gegenwärtigen ausgelöst wird und zu historischen Fragen führt. Diese werden aus der Gegenwart an die Vergangenheit gerichtet. Da letztgenannte zeitlich unzugänglich ist, werden die Fragen an Quellen und historische Erzählungen gestellt, um Geschichte(n) über Vergangenheit(en) zu re-konstruieren oder bestehende Geschichten zu de-konstruieren bzw. zu hinterfragen. Die so erhaltenen Antworten können zur Orientierung in der Gegenwart beitragen und Handlungssicherheit für die Zukunft ermöglichen.⁹ Werden die Ergebnisse des Denkprozesses versprachlicht, können historische Erzählungen entstehen. Dieser Vorgang wird als „historisches Erzählen“ bezeichnet.¹⁰ Die so entstandenen Geschichten weisen eine erzählende Struktur auf. Sie erfüllen damit das Merkmal der „Narrativität“.¹¹ Sollen Lernende dazu befähigt werden, nicht nur basal, sondern elaboriert, also wissenschaftsorientiert, über Vergangenes zu erzählen und fertige Geschichte(n) zu befragen, sind historische Kenntnisse und verschiedene Kompetenzen notwendig. Die Erweiterung derselben wird als „historisches Lernen“ bezeichnet.¹² Die Kategorien „historisches Erzählen“ und „historisches Lernen“ werden dadurch in einen Zusammenhang gebracht, der es ermöglicht, die

-
- 9 Vgl. Jörn Rüsen: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 1983, S. 29 sowie darauf aufbauend Wolfgang Hasberg / Andreas Körber: *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, in: Andreas Körber (Hrsg.): *Geschichte – Leben – Lernen*. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach im Taunus 2003, S. 179-203, S. 187 sowie Waltraud Schreiber u. a.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried 2006, S. 17. Außerdem bei Peter Gautschi: *Guter Geschichtsunterricht, Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach im Taunus 2009, besonders S. 51. Hier wird historisches Denken und Lernen allerdings synonym verwendet.
 - 10 Vgl. Jörn Rüsen: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen, Schwalbach im Taunus 2008, S. 77f.
 - 11 Vgl. Michele Barricelli: *Narrativität*, in: Ulrich Mayer u. a. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach im Taunus 2014, S. 149f. Zur Unterscheidung der Begriffe historische Erzählung, historisches Erzählen und Narrativität vgl. auch Martin Nitsche: *Die narrative Triftigkeitsprüfung historischer Narrationen – geschichtstheoretische Überlegungen und ihre praktische Umsetzung*, in: Christoph Kühberger / Dirk Mellies (Hrsg.): *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*, Schwalbach im Taunus 2009, S. 108-123, hier S. 112-117.
 - 12 Vgl. Jörn Rüsen: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln u. a. 2013, S. 253.

historischen Aneignungsprozesse kohärent zu beschreiben. Während man Lernen allerdings nicht unmittelbar sehen kann, bietet das Konzept des „Erzählens“ den Vorteil, dass das Lernen der Schüler/innen im Unterricht als konkrete Tätigkeit sichtbar wird. Dies mag auch ein Grund sein, warum es sich in der Geschichtsdiagnostik solcher Beliebtheit erfreut.

Undeutlich ist jedoch bisher, inwiefern die skizzierte Konzeption im Geschichtsunterricht entfaltet wird, wie historisches Erzählen und darüber vermittelt Lernen im Unterricht angeregt werden kann, welche weiteren Aspekte des Lernens zu berücksichtigen sind, wie sich historisches Erzählen von dem anderer Fächer unterscheidet, wie Schüler/innen mit Narrationen lernen, wie Lehrpersonen das Lernen der Schüler/innen beeinflussen und wie die theoretischen Überlegungen in der Praxis anwendbar sind.¹³

Für eine systematische Annäherung an diese Fragen wurden die Beiträge nach historischer, theoretischer, empirischer und pragmatischer Perspektive unterschieden. Dass diese Einteilung recht holzschnittartig ist und in den Artikeln alle Erkundungsperspektiven in unterschiedlicher Intensität verbunden werden, versteht sich. Für die Einordnung waren daher der Ausgangspunkt und die Fragerichtung entscheidend.

Um eine Orientierung zu bieten, nähert sich Bodo von Borries in einer historischen Erkundung dem Komplex und fragt danach, wie sich Geschichtslernen in der Schule und bildungspolitisch für die Zeit zwischen 1949 und 2014 verändert hat und welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können.

Michele Barricelli eröffnet die theoretischen Erkundungen, indem er den Zusammenhang zwischen historischem Erzählen und Lernen konkretisiert und – angeregt durch englischsprachige Schulgeschichtsbücher – entfaltet, durch welche Lernanregungen historisches Erzählen von Schüler/innen im Unterricht eröffnet werden könnte. Björn Onken greift die Frage auf und diskutiert, wie Verfassertexte in Schulbüchern gestaltet sein müssten, um im Unterricht historisches Lernen zu ermöglichen. Julian Kümmerle erweitert den Blick über den geschichtsdiagnostischen Kontext hinaus und diskutiert, inwiefern sich historisches und religiöses Erzählen unterscheiden. Den theoretischen Teil abschließend, konzentriert Lars Deile sich in seinem Beitrag auf einen anderen Aspekt. Er fokussiert die vornarrativen Voraussetzungen historischen Lernens und geht u. a. der Frage nach, welche Rolle die Wahrnehmung für das historische Lernen spielt.

Unter dem Topos empirische Erkundungen sind zwei Beiträge versammelt. Britta Wehen fragt danach, wie die Lernprogression bei Schüler/innen erfasst werden

13 Für eine deutlich drastischere Benennung der offenen Fragen vgl. Borries, 2008 (wie Anm. 5), S. 17-46.

kann, die anhand eines Spielfilms den Umgang mit fertigen Geschichte(n) geübt haben und konkretisiert dies an einem Beispiel. Demgegenüber stellt Martin Nitsche die Lehrpersonen ins Zentrum seiner Betrachtungen und fragt danach, wie sich ihre geschichtstheoretischen und -didaktischen Überzeugungen im historischen Lernprozess ausprägen.

Auf Projekte aus der Unterrichtspraxis sind die beiden Beiträge der pragmatischen Erkundungen ausgerichtet. Martin Buchsteiner berichtet von seinen Erfahrungen, die er zusammen mit Schüler/innen bei der Entwicklung filmischer Geschichtsnarrationen gesammelt hat. Sven Günther beschreibt den Geschichtsunterricht an einer deutschen Schule in Japan und entwickelt davon ausgehend Anregungen, wie Schüler/innen an Auslandsschulen unter interkulturellen Rahmenbedingungen historisches Erzählen lernen könnten.

Im Schlussteil gerät schließlich der Ertrag der vorgestellten Erkundungen in den Blick. Außerdem wird anhand des deutschsprachigen und internationalen Forschungsstandes geprüft, wo bisher Blindstellen den Diskurs beherrschen und welche Fragen zukünftig untersucht werden sollten, um Lehrpersonen im Geschichtsunterricht dabei zu helfen, Schüler/innen zum historischen Erzählen und dem Umgang mit Geschichte(n) zu befähigen.

I
Historische Erkundungen

Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949-2014)

Eine qualitativ-empirische Studie

Bodo von Borries

Ausgangspunkt: Drei Generationen protokollierter Geschichtsstunden seit 1949

Die Entwicklung der (west-)deutschen Geschichtsdidaktik von 1945 bis 2014 kann man – idealtypisch vereinfacht – in drei Phasen untergliedern, die Richtlinientypen und Schulbuchmachart, theoretische Modelle und normative Erörterungen ebenso betreffen wie empfohlene Unterrichtsskripts und modellhafte Stundenverläufe. Dass so eine Einteilung nur eine grobe Vereinfachung unter Weglassung der Übergänge und Vorreiter wie Nachzügler, vor allem aber der Abgründe zwischen Theorie und Praxis, Sonntagsdidaktik und Alltagsroutine sein kann, ist – als trivial – hier nicht zu diskutieren. Im Folgenden wird das nicht wie früher und noch in Tabelle 1 an den Schulbüchern verdeutlicht, sondern es wird über veröffentlichte Unterrichtsprotokolle als einen Weg zur Dokumentation möglicher – wenn auch nicht „normaler“ oder „durchschnittlicher“ – Unterrichtswirklichkeit nachgedacht.

Hauptsächlicher Untersuchungsgegenstand sollen drei Generationen dokumentierter Geschichtsstunden, d. h. Unterrichtsprotokolle, sein.¹ Doch vorweg zur Erinnerung: Der Geschichtsunterricht ist nicht Monopolist – oder auch nur Oligopolist – für Geschichtslernen. Das hat – wie zuvor z. B. Cahnman und Wiesemüller und seither Ohliger u. a.² – Pohl in seinen Befragungen hinsichtlich der

-
- 1 Vgl. Bodo v. Borries: Three Generations of History Lessons – Qualitative-Empirical Research on Learning and Teaching on the Basis of Lesson Protocols, in: Manuel Köster u. a. (Hrsg.): Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions, Schwalbach im Taunus 2014, S. 263-300.
 - 2 Vgl. Werner J. Cahnman: Völker und Rassen im Urteil der Jugend, München 1965, S. 25. Gerhard Wiesemüller: Unbewältigte Vergangenheit & überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schul-

Bedeutung von Sozialisationsagenturen im Vergleich (Selbsteinschätzung der Jugendlichen) und auch hinsichtlich der Wirkungen tatsächlich abgelaufenen Unterrichts deutlich zeigen können.³

Tab. 1 Drei deutsche Schulbuchgenerationen in historischer Abfolge⁴

Zeit	Zielsetzung / Buchzweck	Machart / Stil	Lernart	Beispielhafte Titel
vor ca. 1970	„Stofforientierung“ / „Überblickskenntnis“	„Leitfaden“ / „Paukbuch“	Reproduktions- und Gedächtnislernen	„Grundriß der Geschichte“
	„Erlebnisorientierung“ / „Identifikation“	„Novellensammlung“ / „Abenteuerbuch“	Modell- und Imitationslernen	„Die Reise in die Vergangenheit“
ca. 1970 bis ca. 1995	„Problemorientierung“ / „Gegenwartsbezug“	„gemäßigtes Arbeitsbuch“ / „Medienverbund“	Einsichts- und Entdeckungslernen	„Menschen in ihrer Zeit“
	„Quellenanalyse“ / „Wissenschaftsorientierung“	„reines Arbeitsbuch“ / „Quellen- und Aufgabensammlung“	Einsichts- und Entdeckungslernen	„Fragen an die Geschichte“
seit ca. 1995	„Schülerorientierung“ / „Handlungsorientierung“	„Projekt- und Spielanleitung“	Identitäts- und Balancelernen	„Mitmischen in Geschichte und Politik“
	„Methodenorientierung“ / „Kompetenzförderung“	„Rohstoffvorrat und Werkzeugkasten“ / „Kompetenzeinübung“	Identitäts- und Balancelernen	„Wir machen Geschichte“

Eine historische Entwicklung – der Normsetzung, nicht zwingend der Praxis – in drei Schritten („Stoffdominanz“, „Quellenarbeit“, „Kompetenzförderung“) wird

formen, Stuttgart 1972, S. 44. Rainer Ohliger u. a.: Integration und Partizipation durch historisch-politische Bildung, Berlin, Tab. 12.

- 3 Vgl. Kurt Pohl: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts, Pfaffenweiler 1996, S. 147, 235, 247 und S. 258.
- 4 Vgl. Bodo v. Borries: Zwischen „Genuss“ und „Ekel“ – Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens, mit Beiträgen von Johannes Meyer-Hamme, Schwalbach im Taunus 2014, S. 462.

bei Durchsicht der Unterrichtsprotokolle für die Zeit von 1949 bis 2014 unterstellt und bestätigt.

Tab. 2 Drei Generationen geschichts- und sozialwissenschaftlicher Unterrichtsstunden⁵

<p>„Stofforientierung“ (bis ca. 1972): „Geschichtsunterricht als lehrer(erzählungs)dominierte Kanon-Aneignung“?^a</p> <p><i>Lehrererzählung:</i> „Islandreise“</p> <p><i>Informierende Erzählung:</i> „Die Völker erheben sich gegen Napoleon“</p> <p><i>Imaginative Erzählung:</i> „Eine Geschichte aus dem Bauernkrieg (Tilman Riemenschneider in Würzburg)“</p> <p>Überblick: „Karl der Große“</p> <p><i>Transfer:</i> „Der alte Großvater und sein Enkel (Märchen)“</p> <p>Vorklang Identitätslernen: „Kindheitserinnerungen Höß“</p> <p><i>Vorklang Geschichtskultur:</i> „Kolbergfilm“</p> <p><i>Vorklang Antischule:</i> „Entwicklungsländer“</p>
<p>„Problemorientierung“ (ca. 1972 – ca. 1995): „Wissenschaftsorientiert-quellenfundierter Geschichtsunterricht“?^b</p> <p><i>Text-Interpretation:</i> „Der Imperialismus“</p> <p><i>Bild-Interpretation:</i> „Zur Schönen Maria von Regensburg (Wallfahrt)“</p> <p><i>Rollenspiel:</i> „Eskimoheirat (Man – a course of study)“</p> <p>Kompensation: „Die Rechte der Frau und der Bürgerin“</p> <p><i>Konstruktion:</i> „Die Stedinger Bauern“</p> <p>Nachklang Informationsschleuder: „Bevölkerungsexplosion“</p> <p><i>Nachklang Frage-Antwort-Ritual:</i> „Napoleon“</p> <p><i>Nachklang Kenntnistransfer:</i> „Klosterleben“</p>
<p>„Kompetenzorientierung“ (seit ca. 1995): „Methodische Monokultur ‚Quellenarbeit‘ als Auslaufmodell“?^c</p> <p><i>Re-Konstruktion:</i> „Lascaux“</p> <p><i>Planspiel:</i> „Das ideale Dorf? Burkes Vorschlag (Dorfgründung)“</p> <p>De-Konstruktion: „Kreuzzugsdeutung Massenmord“</p> <p>Methodenorientierung: „Hansehandel“</p> <p><i>De-Konstruktion:</i> „Grundgesetz-Anpassung oder Neue Verfassung?“</p> <p><i>Gegenwartsbezug:</i> „Auseinandersetzung mit sechs Freiheitsrechten“</p> <p><i>Dekonstruktion:</i> „Bonifatius“</p> <p><i>Experimenteller Perspektivenwechsel („Empathie“):</i> „Judenausstoßung“</p>

5 Im Interesse der Lesbarkeit sind die Nachweise der einzelnen Stunden entsprechend der drei Generationen zusammengefasst und nach ihrer Auflistung in der Tabelle geordnet. Die fett gedruckten Stunden werden im Folgenden vorgestellt und sind deshalb hier nicht annotiert.

Anmerkungen:

- a Vgl. Erich Heyn: Lehren und Lernen im Geographieunterricht, Paderborn 1973, S. 69-82. Bodo v. Borries: Zur Praxis „gelungenen“ historisch-politischen Unterrichts. Ein quasi-empirischer Ansatz für Analyse und Beurteilung von Schulstunden, in: Geschichtsdidaktik 9 (1984), S. 317-335. Wolfgang Schlegel: Geschichtsunterricht in der Volksschule, München 1964, S. 165-174. Hans Ebeling u. a.: Praxis des Geschichtsunterrichts, 2 Bde., Hannover 1973, S. 39-50. Lutz Rössner: Beispiele von Schülergesprächen, in: Dieter Spanhel (Hrsg.): Schülergespräche und Lernprozesse, Düsseldorf 1973, S. 360-385, hier S. 360-374. Hans Flottau (Hrsg.): Klassengespräch über den Kolberg-Film, in: Neue Sammlung 6 (1966), S. 314-326. Christine Kulke / Johannes Lundgreen: Probleme der Dritten Welt im Unterricht. Studentengruppe: Unterrichtsversuch an einer Berufsschule, Stuttgart 1972, S. 90 und S. 104-113.
- b Vgl. Kurt Fina: Das Gespräch im historisch-politischen Unterricht, München 1978, S. 186-198 und S. 227-251. Unterricht in Dokumenten. Laborschule Bielefeld 5. Schuljahr Curriculum: Man – a course of study (MACOS), München 1976, S. 23-32. Uwe Uffelman: Das Mittelalter im Historischen Unterricht, Düsseldorf 1978, S. 222-234. Rainer Kokemohr / Winfried Marotzki (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht, Frankfurt am Main 1985, S. I-XXV. Vgl. auch Bodo v. Borries: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein: empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988, 206-211. Borries, 2014 (wie Anm. 4), S. 360-368. Wolfgang Hug: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I, Frankfurt am Main, 1977, S. 88-94.
- c Publiziert sind lediglich die Stunde zu den Freiheitsrechten und der Judenausstoßung. Vgl. Peter Gautschi u. a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007. Oliver Hollstein u. a.: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie, Frankfurt am Main 2002, S. 132-134 und S. 137-145. Für die ungedruckten gebliebenen Protokolle vgl. Borries, 2014 (wie Anm. 4).

Bei der Auflistung und in der Auswertung soll es nicht darauf ankommen, welche Stunden bereits früher analysiert oder abgedruckt worden sind.⁶ Für den Detailvergleich werden (fast) ausschließlich bisher nicht näher behandelte Beispiele gewählt,

6 Vgl. für frühere Arbeiten: Borries, 1984 (wie Anm. a, Tab. 2). Ders.: Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. Beobachtungen an exemplarischen Fällen, in: Geschichtsdidaktik 10 (1985), S. 301-313. Ders.: Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Politik – Geschichte – Erdkunde, in: Gunter Otto / Wolfgang Schulz (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1985, S. 328-366. Für Abdrucke vgl. Bodo v. Borries: Geschlechtsrollen und Frauengeschichte in der Unterrichtspraxis. Über Chancen und Grenzen kompensatorischen Lernens, in: Geschichtsdidaktik 3 (1978), S. 340-360, hier S. 349-360. Ders.: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988, S. 206-211. Für die Protokolle der dritten Generation vgl. ders., 2014 (wie Anm. 4), S. 199-201, 202-205, 347-360 und S. 470-478. Ders., 2014 (wie Anm. 1).

die aber die Einsicht zwingend machen, dass es auch innerhalb derselben Phase recht verschiedene Modelle (Konzeptionen, Skripts) von Unterricht nebeneinander gegeben hat und gibt.

Sechs exemplarische Stundenprotokolle

Die jeweiligen Beispiele, bei denen die jüngst in Buch wie Aufsatz näher analysierten Protokolle fast völlig übergangen werden (aber – mit Ausnahme der jüngsten Generation, die deshalb hier etwas ausführlicher zitiert wird – leicht nachzulesen sind),⁷ können nur ganz kurz vorgestellt werden. In den folgenden knappen Interpretationen werden jeweils Einstieg (A), Teile der mittleren Phasen (B) und Schluss (C) berücksichtigt.⁸ So können die Auswertungen – durch Vergleiche mit den Abdrucken – einigermaßen rasch und sicher kontrolliert werden.

„Stofforientierung“ (bis ca. 1972): „Geschichtsunterricht als lehrer(erzählungs)dominierte Kanon-Aneignung“?

1) „Karl der Große“, Volksschuloberstufe [Hauptschule] 5. / 6. Klasse, 1964⁹

In der jetzt (2014) gerade vor 50 Jahren (in einem Karl-Jubiläumsjahr) erteilten Stunde beginnt es (A) mit einer oberflächlichen Aktualisierung über das Datum, der sofort die Themenangabe und eine Bewertung „großer germanischer und fränkischer König“ folgt, wobei nebenbei das Wort „Pfalz“ – auch im Interesse des Nachbarlandes „Rheinland-Pfalz“ – erklärt wird. Auf recht trivialer Ebene kommt schon dadurch „historische Orientierung“ als Handlungssicherheit in Gegenwart und Zukunft ins Spiel. Aber der Übergang zum Stoff ist nicht gerade elegant gelöst (Zeigen von Ingelheim auf der Wandkarte).

7 Vgl. Borries, 2014 (wie Anm. 4), S. 128-149, 196-207, 346-368, und S. 466-478. Vgl. auch ders., 2014 (wie Anm. 1).

8 Dass schulisches Geschichtslernen sich – jedenfalls seit 1968/72 – nicht mehr primär in Einzellektionen von 45 Minuten abspielt bzw. abspielen soll, sondern in Unterrichtsreihen, die nach 2000 meist aus Doppelstunden bestehen, muss stets bewusst bleiben. Die Frage der „Artikulation“, d. h. eines Funktions- und Methodenwechsels im Zeitablauf und einer gestalthaften Ab-Rundung, erübrigt sich dadurch keineswegs.

9 Vgl. Helmut Christmann: Geschichtsunterricht in der Hauptschule, Bonn 1967, S. 63-72. Vgl. auch Borries, 1985 (wie Anm. 6).

Der Hauptteil (B) führt Karls Leben in verschiedenen Unterabschnitten vor, keineswegs nur einen Pfalz-Aufenthalt, sondern z. B. auch Kaiserkrönung und Sachsenkriege. Gleichwohl bleibt es – altersspezifisch lerngünstig – bei einer Konzentration auf Alltägliches und Konkretes. Der Lehrer erzählt auch nicht durchgehend, sondern delegiert jeweils wichtige Teile an Bilder (Rekonstruktionen wie Bildquellen) und Texte (z. B. „Capitulare de villis“), die er – in minimalen Schritten – sogar die Lernenden selbst auswerten lässt. Gleichwohl sind die Schüleräußerungen überaus kurz (oft keine Sätze) und hochgradig eng gelenkt (geradezu suggestiv vorbereitet und eingeplant). Der Medienreichtum gilt auch für eine konsequente Fixierung im Tafelbild.

Im Fazit (C) kommt die Stofforientierung auf den Höhepunkt und damit – indirekt – auf den Begriff; denn es wird ein Kreuzworträtsel mit den wichtigsten Ergebnissen der Stunde (Franken, Aachen, Pfalzgraf, Leo, Ingelheim, Ludwig, Sachsen) ausgefüllt, woraus sich quer gelesen „Karolus“ ergibt. Dennoch wäre die Festlegung des Stundenschwerpunktes allein auf Detailkenntnisse voreilig. Das zweite Ziel ist – am Ende wie am Anfang – eine affirmative und identifikatorische Bewertung, die – nicht ganz korrekt – auch noch den Lernenden selbst zugeschoben wird: *„Ihr habt heute gemerkt, daß Karl nicht nur ein strenger König und ein Feldherr gewesen ist, sondern auch – wie ihr selbst gesagt habt – ein guter Landesvater.“*¹⁰

Die lehrerzentrierte Kommunikationsform und die fehlenden Freiräume für eigenes Denken der Lernenden wird man heute ebenso befremdlich finden wie man 1980 die Personalisierung verurteilt hätte. Aber der Medienreichtum – und dadurch die Rücknahme der Lehrerdominanz aufs Erträgliche – sind im Vergleich zu gleichzeitigen Stunden gewiss positiv zu vermerken. Wie denn nun das offizielle Ziel Stoffkenntnis und das heimliche Ziel Affirmation zueinander stehen und miteinander gehen, ist die eigentliche Hauptfrage solcher Stunden. Bei Langeweile und Sinnlosigkeit würde die Vergessenskurve von Ebbinghaus (85 bis 90 Prozent Kenntnisverlust in wenigen Monaten) voll zuschlagen,¹¹ bei angenehmer Unterhaltung und Spannung würden die gelernten Silben des Kreuzworträtsels eben nicht „sinnlos“ bleiben und deshalb wenigstens teilweise haften bleiben.

10 Vgl. Christmann, 1967 (wie Anm. 9), S. 72.

11 Hermann Ebbinghaus: Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie, Leipzig 1885.

2) „Jugenderinnerungen“, Hauptschule 8. Klasse, vor 1971¹²

Unterricht zum Nationalsozialismus war vor 1968 in westdeutschen Schulen zwar gefordert (Richtlinien), aber keine Selbstverständlichkeit; er wurde oft – von betroffenen Lehrern – geradezu gemieden oder blieb vielfach relativ folgenlos. Der Lehrer im zweiten Beispiel¹³ liest – als Einstieg (A) – ziemlich ausführlich aus den Kindheitserinnerungen des Auschwitz-Kommandanten Höß – in der Todeszelle geschrieben – vor und lässt die Lernenden dann den Beruf des (natürlich ungenannten) Autors raten. Man einigt sich über „Tierpfleger“ und „Arzt“ auf „Missionar“.

Zu Beginn des Hauptteils (B) wird der Beruf „Massenmörder“ geklärt. Das ist eine arge Provokation, weil sich die Jugendlichen inzwischen mit dem Erzähler der Autobiografie identifiziert haben. Der Frage, wie ein „guter“ Mensch zu einem Großverbrecher werden kann, ist nun nicht mehr auszuweichen; der übliche Trick, sich dem Ernst der moralischen Frage des Holocaust zu entziehen (nämlich durch Ausbürgerung der Täter aus deutscher Nation und menschlicher Welt), ist nun versperrt. Die in der Falle gefangenen Kinder leiden und suchen verzweifelt nach Auswegen (Kriegsverletzung, Geisteskrankheit, Unwissenheit...). Das muss man eigentlich vollständig nachlesen, um die Schärfe des kognitiven Konfliktes, der emotionalen Dissonanz zu erfassen, die natürlich beide extrem lerndienlich sind. Noch im Hauptteil (vgl. B) wird dann wirklich eine entscheidende Ursache in der „autoritären Erziehung“ gefunden (überzogen und typisch „68er-Bewegung“!) und eben damit auch ein Gegenwartsbezug – sowie eine Konsequenz für die Lebenswelt der Lernenden („Sinnbildung“) – hergestellt.

Das führt zu einem sehr knappen Schlussteil (C); das Schellen macht ja gerade gelingende Stunden ziemlich oft zu Fragmenten, Sturzgeburten oder „salti mortales“. Der vom Lehrer behauptete explizite Verzicht „*Von Schuld wollen wir nicht reden*“ – Studierende pflegen diese Wendung (teils recht scharf) zu bemängeln bzw. zu verurteilen – dient wahrscheinlich dem Ziel, etwaige Konflikte in und mit den Elternhäusern zu mildern (das Kriegsende war ja damals kaum über 20 Jahre her, nicht fast 70 wie heute). Als Verharmlosung und Rückzug kann ich das – anders als viele meiner Studenten – nicht ansehen.

Das ist nicht mehr stofforientiert, sondern ein Vorklang von „Problemorientierung“, übrigens auch massive „Textquellenarbeit“ in der Tiefendimension, nicht im Herausklauen einzelner Informationen. Von einer Durchschnittsstunde kann überhaupt nicht gesprochen werden; es geht weniger um „auflockernd unterrichts-methodische“ als um „fundamental geschichts-didaktische“ Innovationen.

12 Vgl. Hans Georg Kirchhoff: Weiterführender Geschichtsunterricht, Ratingen 1971, S. 120-134. Vgl. auch Borries, 1985 (wie Anm. 6).

13 Vgl. Kirchhoff, 1971 (wie Anm. 12), S. 120-134.

Dass die Kommunikationsform schon an der Oberfläche sich gründlich ändert, ist eine Selbstverständlichkeit: Der Lehrer hat einen deutlich reduzierten Sprachanteil und lässt vielfach lange Ketten mehrerer – gegenseitig sich korrigierender und weiterführender – Schüleräußerungen zu, ohne freilich auf strukturierende, aber auch provokative und suggestive Einwürfe zu verzichten. Das ist keine Kenntnis-addition, sondern ein vorbereiteter schmerzlicher Lernweg. Ein Kreuzworträtsel als Fazit wäre ein Stilbruch, dagegen sind die Transfer- und Anwendungsbeispiele für Schule und Familie ganz konsequent.¹⁴

„Problemorientierung“ (ca. 1972 – ca. 1995): „Wissenschaftsorientiert-quellenfundierter Geschichtsunterricht“?

1) „Bevölkerungsexplosion“ (Realschule 8. Klasse, vor 1978)¹⁵

Die Beispielstunde aus dem Programm „Unterricht in Dokumenten“ soll den Vorteil „Curricularer Lehrpläne“ mit recht enger Vorgabe der Ziele und Schritte verdeutlichen, übrigens offiziell im Fach „Geografie“, wobei das engere Thema „Phasen der Bevölkerungsentwicklung“ aber ebenso gut – oder besser – in einen sozialhistorisch verstandenen Geschichtsunterricht passen würde. Ausgegangen (A) wird von einer Karikatur „Bevölkerungsbombe“, die aber nicht ausdiskutiert wird. Missverständnisse bleiben offenkundig stehen; es kommt nur darauf an, dass ein Lernender rasch das suggestiv nahegelegte Stichwort „Überbevölkerung“ nennt.

Der Hauptteil (B) setzt sich aus mehreren Methodenschritten zusammen, zu denen auch eine arbeitsteilige Gruppenarbeit und das Wiedereinbringen der Ergebnisse ins Plenum gehören. Die Stunde ist medienreich (Texte, Grafiken) und verlangt Aktivitäten (Rechnen). Innerhalb eines sehr strikten Zeitmanagements bleibt deshalb – trotz der Schülertätigkeiten – das enge Frage-Antwort-Ritual (man sollte nicht von „fragend-entwickelndem Unterrichtsstil“ sprechen) voll erhalten. Vor allem muss stets genau das Stichwort gesagt werden, das der Lehrer hören will. Synonyme gelten nicht. Wenn „Liebe“ gefordert wird, genügt „Leidenschaft“ nicht.

14 Wenn also an der Stunde etwas zu bemängeln sein sollte, wären es Züge des manipulativen „In-die-Falle-Lockens“ der Lernenden und des u. U. suggestiven (untergründig vielleicht sogar etwas „autoritären“) Zuschiebens der Hauptschuld an „autoritäre Erziehung“. Allerdings: Den Beutelsbacher Konsens, der das mit seinem „Überwältigungsverbot“ und „Kontroversitätsgebot“ in Frage stellen oder gar verbieten könnte, gab es 1971 noch nicht!

15 Vgl. „Unterricht in Dokumenten“. Das Konzept des Curricularen Lehrplans am Beispiel Geographie 8. Jahrgangsstufe Realschule, München-Grünwald 1978, S. 29-38. Vgl. auch Borries, 1984 (wie Anm. 6).

Ein deutliches Beispiel stellt das Beharren auf „Bevölkerungsdefizit“ dar, nachdem ein Lernender bereits das bessere „Bevölkerungsrückgang“ genannt hat. Hier geht es um eingelernte Termini, nicht um gefüllte Begriffe. Wenn man sich klar macht, wie schwierig schon das Begreifen der Phasen der Bevölkerungsgeschichte in der Früh-, Hoch- und Spätindustrialisierung und erst recht der Vergleich zwischen Indien und Deutschland mit der Zeitverschiebung um 100 oder mehr Jahre ist, kann man kaum glauben, dass bei dieser Methode zum unbedingt zentralen Thema „Bevölkerungsexplosion“ nachhaltig gelernt wird.

Der Stundenschluss (C) nimmt deshalb – nicht zufällig – die Form des Ausfüllens eines Lückentextes an (das Kreuzworträtsel lässt grüßen). Wieder muss nicht etwas Triftiges, sondern das allein Gewünschte eingetragen werden („drei“, „zwei“ oder „vier“ Phasen? „Bevölkerungsexplosion“ oder „explosionsartiges Wachstum“?). Sehr schön wird die richtige Berechnung des Zuwachses der Weltbevölkerung während der Stunde selbst eingebracht; das ist Gegenwartsbezug. Nur wird er zwar vermittelt, stört aber zugleich. Als ein Schüler die entscheidende Frage stellt: „Wie könnte man dem abhelfen?“, reagiert der Lehrer hilflos bis genervt, nicht nur, weil es schon geschellt hat, sondern weil so etwas nicht vorgesehen ist: „Diese Frage können die verantwortlichen Leute kaum lösen. Die Zeituhr dieser Bevölkerungsexplosion tickt weiter. Und wir können nur hoffnungsvoll in die Zukunft blicken, daß das, was sich anbahnt, gut ausgeht.“

Der innere Widerspruch der Stunde zwischen – hoch moderner und qualifizierter – Oberflächenstruktur (Thema, Relevanz, Medienreichtum, Orientierungsbedarf) und – grundlegend herkömmlicher – Tiefenstruktur (Kommunikationsform, Suggestivität, fehlender Denk- und Spielraum) wird dadurch klassisch gekennzeichnet. Diese Schüler/innen sollen sich nicht orientieren, sollen nicht verantwortlich eingreifen wollen. Das ist Sache der „Verantwortlichen“, also der anderen, der Zuständigen, der Mächtigen (meist nicht Gewählten). Der Geist von „1968“ fehlt dieser Stunde fast programmatisch, obwohl man die unterrichtsmethodischen Fähigkeiten des Lehrers zur Abwechslung auch bewundern – weniger nachahmen – kann / muss.

2) „Frauen in der Französischen Revolution“ (Gymnasium 8. Klasse, 1978)¹⁶

Hier geht es – ganz massiv – um eine thematische Innovation als Kompensation verfassungswidriger Vernachlässigung. „Gleichberechtigung“ muss auch Vorkommen von Frauenleistungen und -bewegungen sowie weiblichem Lebenszusammenhang in der Historie bedeuten (das war damals bei Beginn der „Neuen Frauenbewegung“ noch ganz ungewöhnlich). Im Einstieg (A) wird nicht nur das Thema Frauen angekündigt, sondern auch die Frage, ob deren Vernachlässigung legitim sei. Dann

16 Vgl. Borries, 1978 (wie Anm. 9), S. 349-360.

wird ausdrücklich aus Olympe de Gouges' „Erklärung der Frauen- und Bürgerinnenrechte“ vorgelesen, was gleich lebhaftere Reaktionen hervorruft. Die Frage nach dem Zeitpunkt des Textes macht seine sachliche Aktualität ganz klar.

Der Hauptteil beginnt mit einer langen (nicht-arbeitsteiligen) Gruppenarbeit zu einem Auszug aus dem Text und einer scharfen Zurückweisung durch einen Mann im Konvent (französisches Parlament). Die folgende Auswertung im Plenum (B) bringt lange Ketten von Schülerinnen und Schülern zu Wort, die sich freilich schon deshalb wenig explizit aufeinander beziehen, weil sie die Arbeitsfragen unter den Quellenzitaten abarbeiten. Die Lehrperson greift gelegentlich strukturierend ein und versucht, ein genau überlegtes Tafelbild zu füllen. Das Problem besteht eher in einem Überangebot als in einem Mangel an Mitarbeit. Lernende bringen ganz selbstverständlich ihre familiären Erfahrungen und fachlichen Vorkenntnisse ein. Sie gehen positiv mit begrifflichen Klärungen und Unterscheidungen (z. B. Natur – Sitte – Vernunft) um.

Der Schlussteil (C) kommt wie üblich zeitlich zu kurz, klärt aber den weiteren Verlauf, die Hinrichtung von Olympe de Gouges und die Männerprivilegien des Code Civil. Erst hier überwiegen quantitativ wieder die Sprachäußerungen des Lehrers. Dass die Lernenden emotional sehr gefangen, d. h. traurig und empört, reagieren, kommt noch im Transkript deutlich heraus. Auch der Gegenwartsbezug erreicht die Jugendlichen mit großer Klarheit (interessant ist übrigens, dass ein Mädchen, das besonders gut mitgearbeitet und in die eigene Situation durch-verbunden hatte, nach Schluss privat sagte, so etwas könne man doch im Geschichtsunterricht nicht machen, weil es mit heute zu tun habe).

Der Post-68-Charakter dieser Stunde – natürlich geschichtsdidaktisch gewendet – ist offenkundig. Thema („Frauengeschichte“), Sozialform (ein Drittel „Gruppenphase“), Medienwahl („Quellenarbeit“), Materialgegensatz („Multiperspektivität“ Frau – Mann), Gegenwartsbezug (damals noch nicht „historische Orientierung“ genannt) und Offenheit (Zulassung „pluraler“ Äußerungen), sie alle kommen in neuer Weise zusammen. Für die Lernenden war das damals (das Protokoll stammt von 1978) hochgradig neu; sie behaupteten z. B. – kaum glaublich –, dass sie Gruppenarbeit noch nie gemacht hätten (im Referendariat dagegen wurde sie in diesen Jahren lebhaft empfohlen, ja erzwungen).

„Kompetenzorientierung“ (seit ca. 1995): „Methodische Monokultur, Quellenarbeit‘ als Auslaufmodell“?

1) „Kreuzzugsdeutung Massenmord“ (Gymnasium 12. Klasse, 1999)¹⁷

Der Einstieg (A) erfolgt über eine etwas lang geratene Ankündigung des Plans. Dann wird fünf oder sechs Minuten lang ein Text gelesen, und zwar keine Quelle, sondern eine Darstellung – und diese mit einem geharnischten (moralisierenden) Urteil aus heutiger „aufgeklärter“ Sicht, vom Sachbuchautor Hans Wollschläger.¹⁸ Die Schüler/innen springen darauf sofort an. Da das Stichwort „Massenmord“ schon in der ersten Äußerung zur Sache fällt, haben sie eine Nuss zum Knacken: „*Der heiliggesprochene Papst Urban II als Massenmörder?*“ Aus der Auswertung des Textes von Wollschläger sei kurz zitiert:

„Susi: Er kritisiert eigentlich nicht nur Papst Urban, sondern die Moral der Kirche überhaupt, allgemein. Ja, also er schreibt zum Beispiel hier ja ‚der häßliche Schein eines noch häßlicheren Seins‘ und ganz am Ende, ähm, zählt er ja erst mal auf, was das für ein gemeiner Massenmörder ist und so was und denn, direkt danach, sagt er, dass er von der Kirche in den Kanon der Seligen aufgenommen wurde. Ich denke mal das, ja, das kritisiert er einfach moralisch. // Birgit: Ja, das ist das, was auch ich sagen wollte, geht auch in die Richtung, dass die Kirche keinerlei Moral hat, sondern dass alles für die Kirche erst kommt, bevor dann die Moral kommt. // L.: Mhm. Steffi. // Steffi: Ich denke, er tut jetzt noch das, was die anderen, also, er trennt nicht Kirche und Glauben, weil einige von den anderen, die das, von denen wir was gelesen haben, die haben das doch getrennt, die haben nur auf die Kirche geschimpft und er [...], zumindest versteh ich das so, in Zeile sechs, sieben, acht, neun ist das, wo er schreibt: der häßliche Schein eines noch häßlicherern Seins. Also für mich ist so, als ob er halt das als eins sieht. Das macht das ja noch viel verheerender, eigentlich. // L.: Also Kirche und Glauben sind für Wollschläger... // Steffi: ...eins... // L.: ...eins. Und beide gemeinsam verdammenswert. // Steffi: Ja. // L.: Ja. // Guido II: Ja, ich weiß ja nicht, ob man das in seiner Zeit trennen konnte, weil damals war der Glaube noch ziemlich stark mit der Kirche verbunden und heut kann man sagen man ist zwar gläubig meinetwegen, aber nicht kirchlich [...] aber man kann trotzdem seinen eigenen Glauben leben [...]. Aber ob man das damals trennen

17 Dieses und das folgende Unterrichtsprotokoll gibt es als Videos und Transkriptdateien an der Universität Hamburg (Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte). Sie sind im Umkreis des Projektes „FUER Geschichtsbewusstsein“ (und für fachdidaktische Seminare) entstanden, eines zur Vorbereitung, eines während der Nachphase. Eine Gesamtauswertung ist nicht publiziert worden. Für die Genehmigung zu Benutzung und Abdruck habe ich – und haben die Leser/innen – Andreas Körber herzlich zu danken Vgl. auch Borries, 2014 (wie Anm. 4), S. 347, 358.

18 Vgl. Hans Wollschläger: Die bewaffneten Wallfahrten gen Jerusalem. Geschichte der Kreuzzüge, Zürich 1973.

konnte, weiß ich nicht. [...] // L.: Ja, das müssen wir gleich noch mal aufgreifen. Das ist mir ein ganz wichtiger Punkt. Lisa. // Lisa: Ja, also vielleicht hat er ja auch Grund dazu, Kirche und Glauben nicht zu trennen, weil die Kirche, oder das was, was man unter Kirche versteht ja nun mal, ähm, aus den Leuten besteht, *die* glauben, und, und diese Leute lenken ja das Ganze und, ähm, ja, ich mein, das ist ja nun mal die Kirche und, und eigentlich ja nichts anderes. Also braucht man das, finde ich, auch wirklich nicht zu trennen. Weil, ich mein, es gibt natürlich auch Einzelne, die er wahrscheinlich auch *nicht* angreifen würde, die irgendwie, was weiß ich, ne echte christliche Moral haben und überhaupt ganz toll sind und da wird er wahrscheinlich auch nichts zu sagen weiter. Aber ich mein, in der Regel, ähm, ist ja das was, was die Leute sagen, die glauben das, was die Kirche sagt. Und deswegen sollte man das nicht trennen.“

So geht es noch einige Zeit weiter. Der Lehrer moderiert einerseits sorgfältig (Reihenfolge) und fasst andererseits gelegentlich nach, indem er um eine präzisere Ausführung eines Arguments bittet. Wenn er selbst strukturieren oder ein neues Argument einbringen will, lässt er fast immer die Lernenden mit ihren Wünschen bzw. Ideen vorangehen. Eine energische Kürzung des Protokolls ist – ohne gravierende Verluste – schlicht unmöglich.

Wo eigentlich die Schwelle zum Hauptteil überschritten wird (B), ist nicht leicht zu entscheiden. Denn Strukturierungsanregungen des Lehrers kommen häufiger vor, aber auch ein Abrufen weiterer angebotener (ja aufgedrängter) Äußerungen der Lernenden – auch gegen die Zeitplanung. Die Position des Sachtextes – und sein Ausgehen von heutigen (?) Moralmaßstäben – ist rasch klar, aber die Problematik wird von den Diskutanten erheblich vertieft. Einerseits wird nach der Existenz überkulturell universaler („*naturrechtlicher*“, „*angeborener*“) Normen der Ethik gefragt, andererseits nach den Aufgaben – und den erkenntnislogischen Möglichkeiten – der Geschichtswissenschaft bzw. Historiografie. Kontroverse Meinungen ergeben sich in beiden Fragen – und der Lehrer lässt sie weithin von den Lernenden des Leistungskurses selbst austragen.

Dass dabei gerade die krassen Gegensätze zwischen den zeitgenössischen und den aktuellen Sichtweisen (Perspektiven) ein Hauptthema bilden, ist den Lernenden durchaus bewusst, die souverän zwischen den beiden Zeitebenen hin- und herspringen, allerdings „Darstellung“ und „Orientierung/Folgerung“ nicht ebenso eindeutig zu trennen vermögen (das war in der geschichtsdidaktischen Theorie kaum anders). Der Lehrer hätte vielleicht noch energischer strukturieren und klären können, aber dann hätte er den autonomen Denkfluss und die Querkommunikationen in der Klasse wieder mehr auf sich gezogen, um sich zentriert. Die weitgehende Reversibilität ist hier wichtig. Ein typischer Wortwechsel lautet:

„L.: Und was steht in diesen Urbanreden, in diesen Quellen? Ihr kennt sie ja. Ihr kennt ja die Überlieferung. [...]. Steht da was von Wahn, abwertend? (Alle reden durcheinander). Das ist genau das gleiche wie mit dem Begriff ‚Verbrechen‘. Und da wollte ich jetzt nämlich drauf hinaus. Äh, jetzt muss ich Guido doch noch kurz vorher drannehmen, sonst tue ich ihm unrecht. // Guido I: Ja, ich wollte noch dazu sagen, also ich finde, dass das ein ganz schöner Schlauberger ist, aus der heutigen Zeit, so, äh, einfach so mal so zu erzählen, ja das, das ist alles Unrecht gewesen und so. Und aus diesen Quellen zu ersehen, und, und denn genau wissen – und er tut ja so, als wenn er genau wüsste, was alles gelaufen ist. // ?: Hä, wieso? // Guido I: Und aus der heutigen Zeit zieht er den Schluss, den Rückschluss dadraus und sagt, ja, das war alles schlecht. Er hätte die Zeit doch selber mitmachen müssen, und dann, dann hätte er... (Lachen) // Steffi: Dann ist aber jede Geschichtsschreibung... // Guido I: Und jetzt tut er so, als wenn er der, der totale Schlauberger wär, und erzählt jetzt auch das ist alles so schlecht gewesen. Ja aber wenn er nicht selber dabei gewesen ist, kann er das doch nicht, eigentlich nicht tun. Nur aus den, aus den, aus den Chronisten, wo er die Texte hatte, da, daraus seine Meinung zu bilden, na ich weiß nicht. // L.: So. Ich glaub, ich nehm jetzt wirklich noch mal die beiden Meldungen hier dran. Ich glaub, dann müssen wir mal einen Schritt weiter systematisch dann wiederum gehen. Die beiden Meldungen noch und nach der Pause komme ich mit einer neuen Frage. Ich glaube, Lisa meldet sich schon länger als Moni. // Lisa: Ja, also, ich glaub, das, was Guido sagt, das ist, das mag ja alles richtig sein, nur, nur dann kann man sich das eigentlich echt, echt sparen überhaupt irgendwas über Geschichte zu sagen, weil irgendwie muss man das ja bewerten. Es bleibt einem ja einfach nichts anderes übrig. Und wenn nun mal ein Massenmord passiert ist, dann muss man sagen, das war schlecht irgendwie, und nicht ich, ich weiß, ich bin ja nicht dabei gewesen, also kann ich mir kein Urteil erlauben. Dann kann man sich das ja echt sparen. // Guido I: Ja, das ist klar, aber er hätte das mit der damaligen Zeit vergleichen müssen und nicht mit der heutigen Zeit... // ?: [...] // Guido I: Nein, ich mein jetzt von, früher war das ja, da war kein Rechtsstaat. Da war ja, da war ja noch nicht, das ist ja noch nicht so wie heute. // Lisa: Ja, aber es ist ja nun einfach mal ein Fakt, dass es ein Verbrechen war und das lässt sich nun mal nicht abändern, das lässt sich auch nicht beschönigen irgendwie. Auch nicht dadurch, dass es kein Rechtsstaat war oder sonst was. // Guido I: Ja aber deshalb kann er das, muss er das mit der damaligen Zeit vergleichen und nicht mit der heutigen. Und mit der heutigen Zeit will er das ja, damit eigentlich, wenn der noch leben würde, der Urban, dann würd er den ja umbringen... // Lisa: Ja, na klar. Aber was soll er denn sagen? Das war in Ordnung, weil es damals so war und die Leute konnten nichts dafür? // Guido I: Ja klar, dass es nicht in Ordnung ist, aber man kann ihn nicht verurteilen dafür, heute. // Mehrere: Doch, natürlich kann man das! // L.: Lisa. Deine Wortmeldung eben, kannst du dir die noch mal für die zweite Hälfte, also für die zweite Stunde heute auf jeden Fall aufbewahren? Dass wir die-, auf diesen Punkt auf jeden Fall noch mal zurückkommen. Man kann ja nicht – und Guido, deine auch, wir müssen auf diesen Punkt nachher noch mal zurückkommen, aber wir brauchen einen zweiten Ansatz gleich. Erst mal war Moni noch und... ?: ...und dann die Pause.“

Die lässt dann doch noch etwas auf sich warten. Das Niveau des Argumentierens über „Historisches Denken und Erkennen“ – in Kontroversen, Klärungen und Teileinigungen – ist erstaunlich hoch. Gleichwohl dreht sich manches im Kreise, wie man es gerade von guten Diskussionen, wenn sich denn nicht nur eine winzige Elite beteiligt, gewohnt ist. Aber „lernen“ sollen schließlich nicht nur die drei oder fünf Spitzenschüler/innen. Der dafür zu zahlende Preis besteht darin, dass der zweite vorbereitete Text, ein kontroverser Auszug aus einer auch methodisch ganz anders verfahrenen Darstellung, gar nicht mehr verteilt bzw. gelesen wird. Das Zeitmanagement ist nicht perfekt bzw. wird nicht vollstreckt, weil die Debatte um den Kern des Faches Geschichte und seine lebensweltliche Bedeutung als deutlich wichtiger erscheint. So ist auch der Übergang zum notdürftigen, wenn auch zentralen Fazit (C) erneut gleitend. In der nächsten Stunde wird ohnehin weiter diskutiert werden müssen. Eine eigentliche Stundenartikulation findet sich vielleicht noch in der Planung, in der Durchführung aber kaum noch. Das wird – selbst für die Oberstufe – nicht jeder vorbildlich finden.

Der junge und hoch-theoriekundige Lehrer greift 1999 im Grunde auf ein Unterrichtsskript vor, das so erst in den Folgejahren schrittweise entstehen wird. Er unterrichtet nicht nur methodenorientiert und schülerbezogen, sondern kompetenz-herausfordernd, wobei er eine massive Theorierunde – am praktischen Beispiel – einlegt. Philosophiestunden sehen bei manchen Lehrern vielleicht ähnlich aus. Dass es hier um „*De-Konstruktion*“ einer fertigen historischen Narration – und zwar auf der Ebene ihres expliziten „Orientierungsangebotes“ – geht, ist offenkundig. Nur gab es damals die entsprechenden Termini in der Theoriedebatte noch gar nicht. Ebenso klar ist, dass hier explizit reflexive Schleifen eingezogen werden, dass also das Begriffsgerüst verfeinert und abgesichert wird, was man „epistemologische Einsichten“ als Teil der „historischen Sachkompetenz“ (oder besser „Kategorienkompetenz“) nennen muss. Auch dieser Begriff fehlte aber 1999 noch.

Wäre die geplante Stunde – mit dem Gegentext – ganz durchgeführt worden, kämen zwingend „kontroverse Darstellung“ und „plurale Orientierung“ ins Spiel. Denn der aktualisierend-moralisierenden Schlussfolgerung wäre eine historisierend-verstehende (fast relativierend-historistische) Position gegenüber gestellt worden. Das ist sehr wichtig, weil es klarmacht, dass in dieser Planung nicht zwingend alle das Gleiche lernen sollen, sondern alle etwas für sie lebensweltlich Wichtiges und – nach den ausführlich und ausdrücklich erwähnten Menschenrechten – für sie persönlich Verantwortbares. Dafür mag man den unkonventionellen Umgang mit der Lernzeit dann doch rechtfertigen.

Schwieriger ist zu beurteilen, wie weit der Lehrer nicht nur einem Kompetenzzugewinn *Raum gibt*, sondern ihn *ausdrücklich fördert*. Das Vertrauen in das Selbst-Denken-Wollen und Selbst-Denken-Können der Lernenden ist so groß,