
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

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

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 Uffelmann: 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 ungedruckt 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 lebhafte 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 häßlicheren 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 Kompetenzgewinn *Raum gibt*, sondern ihn *ausdrücklich fördert*. Das Vertrauen in das Selbst-Denken-Wollen und Selbst-Denken-Können der Lernenden ist so groß,

dass Lehrer Anregungen und -beiträge in den Hintergrund rücken. Zu einer Zeit, als noch nicht einmal an Kompetenzmodellen gearbeitet wurde (der PISA-Schock 2000 stand ja 1999 noch bevor!), ist das nicht erstaunlich. Aber sind wir heute, wenn wir ehrlich sind, wirklich weiter? Differenzierte Kompetenztheorien und diagnostische Versuche liegen mittlerweile in größerer Zahl vor, aber Anleitungen für das Lehren historischer Kompetenz fehlen weithin.

2) „Hansehandel“ (Gymnasium 7. Klasse, Hamburg 2008)¹⁹

Die Stunde beginnt – nach einer erstaunlich langen Hinführung – mit dem Verlesen eines Beispiels der Hausaufgabe, die in einer kreativen Schreibaufgabe besteht und sich auf „Markt“ in der Stadt beziehen soll. Es ist verständlich, dass den vorlesenden Lernenden das Prangerstehen besonders fasziniert hat.

„L: Willst du deine Geschichte mal vortragen? // Sm5: Die ist nicht so gut. // L: Lass mal hören. // Sm5: „Der Markt. Eines Tages ging der Junge über den Soester Markt. Er hatte sich mit seinem Freund am Brötchenstand verabredet. Sie brauchten lange, um dorthin zu kommen, denn es waren sehr viele Leute auf dem Markt. Aber schließlich war er da und ging nun mit seinem Freund weiter über den Markt. Sie betrachteten unterschiedliche Waren der Stände. Auf einmal hörten sie lautes Geschrei: ‚Marktaufseher, nimm ihn an den Pranger! Dieser Mann verkauft verdorbenen Fisch!‘, ‚Passiert so was öfters bei Euch?‘, fragt der Junge seinen Freund. ‚Ja, das passiert hier ständig, aber meist stimmt das, was die Leute über den Fisch und andere Sachen sagen, nicht‘, antwortet der Freund. ‚Ich und meine Familie leben außerhalb von Soest. Von da her kriegen wir so was nicht mit‘, sagte der Junge. Als der Marktaufseher da war, stellte sich heraus, dass der Fisch nicht verdorben war. Und so musste der Verkäufer auch nicht an den Pranger. So gingen die beiden weiter und guckten sich den restlichen Markt an. // L: Sm6, du möchtest was dazu sagen? // Sm6: Ja, was ist denn Pranger? // L: Bitteschön, Sm7. // Sm7: Das ist irgend so ne zwei Bretter, oder so und da kann man ..., in der Mitte kommt das so übere Kopf und dann so die zwei Hände so durch und dann. L: Und dann? Sm7: Ja, das ist so zwei Bretter, die kann man aufklappen. Wenn das zu ist, ist da noch so ein großes Loch und daneben so zwei kleinere, und dann steckt man in der Mitte den Kopf durch und in den beiden anderen die Hände.“

Die Geschichte wird noch einige Zeit weiter ausgewertet und kommentiert. Im Einstieg (A) wird zwar noch die technische Seite geklärt, nicht aber die gesellschaftliche. Auch zum Folgeteil, dem Fernhandel statt dem Kleinhandel, gibt es eigentlich keine Vermittlung. Im Hauptteil (B) wird zunächst ausführlich in Gruppen auf Karten im Geschichtsatlas eine Reihe von Entfernungen im Hanseraum nachgemessen (Schüleraktivierung und Handlungsorientierung) und das Ergebnis gesichert.

19 Das Protokoll stammt von einer Stunde einer 7. Klasse eines Gymnasiums in Hamburg aus dem Jahr 2008. Es ist unpubliziert geblieben (vgl. Anm. 17).

Für den zweiten – sicher viel ausführlicher geplanten – arbeitsunterrichtlichen Schritt (noch B) ist dann die Zeit schon knapp. Ein Holzschnitt zu den Gefahren und Sicherungsmaßnahmen des Fernhandels wird im Klassengespräch ausgewertet, wobei ein Schwerpunkt auf der Beschriftung (einem kurzen Gedicht in frühneuhochdeutscher Sprache) liegt. Deshalb geht das Gespräch gleitend – und ohne bewussten Neueinsatz – in die Sicherung (mit Tafelbild) über (C).

„L: Wer liest den ganzen..., das ganze Gedicht noch mal vor? Sm6, noch mal von vorne! // Sm6: „das Blut hat Gefahr, zu Wasser und Land, und der aus dem Leid..., äh, Geleit reit zu Hand, wenn der Mess..., äh, Feind, äh, kein Schaden leid, der Handel steht wohl jederzeit. // L: Was möchte der Schreiber dieser Zeilen oder der Maler ausdrücken? Da, schaut euch mal das Bild genau an. Sw3! // Sw3: Dass es egal ist, wo man mit seinen Waren hingeht, weil man ist überall in Gefahr, man kann überall in Gefahr sein. // L: Richtig: Womit wir bei den Gefahren sind, ja? Schaut euch mal das Bild genau an, was für Gefahren werden dort genannt? Sm5? Sm5: Äh, Wasser und Land? L: Ist das „ne Gefahr? (Lachen) // Sm5: Erdbeben und Flut. // L: Ja, also. Sm5, setzt du dich mal schön an den Tisch, bitte das mal, auch wenn ich dir das immer wieder sage. Sm4! // Sm4: Und da sind auch viele zu Fuß und auf dem Berg. // L: Wie nennen wir die üblicherweise? // Sm4: Jäger? // Zwischenrufe: Böse Leute, (unverständlich). // L: Sm11! Sm11: Diebe. Sm7: Schnorrer. L: Wer trägt noch eine andere Gefahr nach vorne? Sm1? // Sm1: Piraten! // L: Ja, könnte das...? Sind das schon alle Gefahren? [...]“

So kommt abschließend, wenn auch etwas stockend, Stück für Stück ein Tafelbild zustande. Eine eigentliche zentrale Einsicht der Einheit („Ergebnissicherung“) wird nicht festgehalten, schon gar nicht eine explizite reflexive Schleife zum methodischen Vorgehen wie zum inhaltlichen Gewinn vollzogen, wohl aus Zeitmangel. Die Dauer einer Stunde ist heute eben nicht 45 Minuten, sondern oft nur 35.

Dass Kompetenzorientierung – jedenfalls aber Methoden- und Schülerorientierung – gemeint ist, steht außer Frage. Die Kombination von gleich drei einschlägigen Elementen (kreatives Schreiben zu Hause, physisches Nachmessen und Vergleichen von Handelsstrecken in Gruppen, gemeinsame Bildquellen- und Textquellenarbeit) spricht unbedingt dafür. Aber die drei Schritte werden nicht inhaltlich miteinander verklammert (kein überzeugender Lernweg) und/oder methodisch expliziert (keine Sicherung der Übertragbarkeit). Sie bleiben additiv und bloß situativ. Umso mehr darf man fragen, ob sie strukturell nicht auch schon 1972-1995 oder gar 1949-1968 möglich gewesen wären. Für die eigene Produktion einer kleinen historischen Kurzgeschichte („Schülererzählung“ statt „Lehrererzählung“) wäre das offenkundig der Fall gewesen. Für die handwerkliche Kontrolle der Abstände und das Nachrechnen gilt das erst recht. Und auch die gut vorbereitete und begrenzte

Quellenbenutzung hatte schon Ebeling sogar für die Hauptschule verlangt und (in seinen Schulbüchern „Die Reise in die Vergangenheit“) eingeführt.²⁰

Reformschritte müssen unvermeidlich kleingearbeitet werden. Aber dabei können sich ihre neuen Ansprüche auch in Luft auflösen. Dem Lehrer ist das übrigens durchaus bewusst; im Vorinterview sagt er einigermaßen ironisch: *„Es folgt jetzt eine Geschichtsstunde aus dem richtigen Leben...“* („anders als [...] im Referendariat, in der Lehrerbildung“) und verweist eindrücklich auf die Tatsache, dass eine 5. Stunde am Freitag in der 7. Klasse als *„kurz vor Wochenende“* schwierig sei und einen *„starren Plan“* ausschließe:

„Weswegen man sich etwas flexibel halten muss – das ist als Lehrer eigentlich nichts Verkehrtes – und auf die Situation, auf die Entwicklung der Stunde reagieren muss, ohne natürlich das Ziel aus dem Auge zu verlieren. Zielsetzung dieser Stunde soll sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Hanse kennen lernen, nachdem wir eine Sequenz hatten über die mittelalterliche Stadt als solche.“

Da ist sie wieder – trotz aller Verkleidungen typisch, dominant, unsterblich –, die reine und vage Stofforientierung.

Wie groß sind die Unterschiede „normalen“ Geschichtsunterrichts – oder „guten“ Geschichtsunterrichts – zwischen 1960, 1985 und 2010 eigentlich wirklich? Die aufgezeichneten Schweizer Stunden²¹ – sogar die „guten“ unter ihnen²² – sind z. B. nicht selten relativ oberflächlich und erstaunlich lehrerzentriert, aber recht materialreich und sehr methodenabwechselnd. „Selbständige Schülerarbeit“ jedoch dauert u. U. nicht länger als 30 oder 40 Sekunden. Diskussionen gibt es manchmal nicht oder kaum. Entscheidende Teile sind vom Ausfüllen von Lückentexten und Kreuzworträtseln – im Stil der Stunden von 1960 und 1975 – so weit nicht entfernt.

20 Vgl. Hans Ebeling: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, zeit- und sachgemäßen Geschichtsunterrichts, Hannover 1964.

21 Vgl. Gautschi u. a., 2007 (wie Anm. c., Tab. 2).

22 Vgl. Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach im Taunus 2009.

Versuche der Verallgemeinerung

Systematische Betrachtungen zu geschichts-geeigneten Lernformen

Neben die historische, d. h. grob-chronologische und prototypisch-evolutionäre Betrachtung soll und muss eine systematische Analyse treten. Vermutlich waren ja zu allen Zeiten ähnliche Lernformen – und Unterrichtsskripts – möglich, wenn auch nicht gleichermaßen üblich.

Frühe eigene Versuche zur Strukturierung²³ mussten später²⁴ nicht mehr grundsätzlich revidiert werden, sondern waren nur lernpsychologisch und geschichtstheoretisch intensiver auszulegen. Eine verschiedenartige Darstellungsweise ergibt sich nur daraus, dass Zwischenformen und Übersteigerungen generell mit ausgewiesen²⁵ oder weggelassen²⁶ werden können.

Es zeigt sich, dass dieses Schema, das ursprünglich (bald nach Aufkommen der „Neuen“ Geschichtsdidaktik ab 1972) aus qualitativen Analysen von Unterrichtsprotokollen gewonnen²⁷ und später theoretisch entfaltet worden war,²⁸ auf die Wende zur „Kompetenzförderung“ voll anwendbar bleibt. Wichtig ist allerdings, dass es sich nicht um einen Fortschritt in nur einer Richtung handelt, sondern dass die *Reichweite*, damit die Explikation des „Nicht-nur-Kognitiven“ einerseits, und der *Offenheitsgrad* (mithin „Komplexität“ und „Autonomie“) andererseits als zwei Dimensionen unterschieden werden müssen. Dafür ergeben sich allerhand Merkmale.

23 Vgl. Borries, 1984 (wie Anm. 6) und ders., 1985 (wie Anm. 6).

24 Vgl. Bodo v. Borries: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen 2008. Ders.: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung – Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele [Außentitel fälschlich „Menschenrechte im Geschichtsunterricht“], Schwalbach im Taunus 2011, 2. Aufl. (korr. Außentitel) 2014. Ders.: Empirische – und andere? – Forschungsmethoden der Fachdidaktiken in den ‚Humanities‘ – am Beispiel der Domäne Geschichte, in: Marko Demantowsky / Volker Steenblock (Hrsg.): Selbstdeutung und Fremdkonzept. Die Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer im Gespräch, Bochum 2011, S. 98-137.

25 Vgl. Borries, 1984 (wie Anm. a, Tab. 2), S. 328. Ders., 1988 (wie Anm. b, Tab. 2), S. 95.

26 Vgl. Borries, 1985 (wie Anm. 6), S. 305. Ders., 2008 (wie Anm. 24), S. 269.

27 Vgl. Borries, 1984 (wie Anm. 6). Vgl. auch ders. 2011 (wie Anm. 27).

28 Vgl. z. B. Bodo v. Borries: „Forschendes Lernen“ in geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte (Hrsg.): Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht, Stuttgart 1992, S. 67-101.

Tab. 3 Abweichende Lernformen und historische Beispiele²⁹

Lernform (Psychologische Theorie)	Allgemeine Beispiele
Reiz-Reaktions-/Reproduktions-Lernen, Konditionierung Behaviorismus (Pawlow, Skinner)	Information verarbeiten und Reflexe einüben (z. B. „Vokabeldrill“, „Automatisierung von Handgriffen“)
Imitations-/Modelllernen, Vorbildübernahme Verstärkung/Auslöschung im „sozialen Lernen“ (Bandura)	Anpassung leisten (z. B. „Spracherwerb“, „Mode-Nachahmung“)
Einsichts-/Entdeckungslernen, Umstrukturieren Kognitivismus (Köhler, Piaget)	Probleme lösen (z. B. „Versuch und Irrtum“, „konventionellen Rahmen sprengen“)
Erfahrungs- und Identitätslernen („Lernen ist Leben, Leben ist Lernen“) „Humanistische Psychologie“ (Rogers)	Biografie erleben und meistern (z. B. „Trauerarbeit“, „Migration verarbeiten“, „Lieben lernen“)

Tab. 4 Grundtypen von Geschichtsunterricht als Lerngelegenheiten („Idealtypen historischen Lernens“)³⁰

Reichweite	dominant kognitiv	ausgeglichen kognitiv, affektiv, moralisch, handlungsbezogen
Offenheit		
eng, eindeutig und unselbständig	Reproduktions- und Gedächtnislernen	Modell- und Imitationslernen
Geschichtsbegriff	gesichertes Namen-Daten-Fakten-Termini-Grundgerüst	dramatisch-epischer Erzählzusammenhang
Unterrichtsform	Programmähnliche Lektionen/Katechismusstil	novellenartige Lektionen/Erlebnisstil
Leitmedium	Geschichtsabriss, Leitfaden; informativ, systematisch, eindeutig	Lehrererzählung, Geschichtsnovelle; fiktional, suggestiv, illustrativ
Schülertätigkeiten	einprägen, üben, wiedergeben	lauschen, einfühlen, nachspielen
Lehreraufgaben	Stoff zerlegen, demonstrieren, kombinieren	gestalten, begeistern, verarbeiten-lassen
Kommunikationsmuster	Frage-Antwort-Ritual	Werkstattaufführung und Auswertung

29 Vgl. Borries, 2008 (wie Anm. 24), S. 255f.

30 Vgl. Borries, 1992 (wie Anm. 28), S. 72.

offen, komplex und autonom	Einsichts- und Entdeckungslernen	Identitäts- und Balancelernen
Geschichtsbegriff	Methodensichere kritische Geschichtsaneignung	Interessengeleiteter fragend-forschender Vergangenheitsdialog zwecks Zukunftsgestaltung
Unterrichtsform	Stundenübergreifende Problemeinheiten/Seminarstil	Fach- und schulübergreifende Projekteinheiten/Spurensuchestil
Leitmedium	Quellen- und Aufgabensammlung; dokumentarisch, kontrollvers, konstitutiv	Projektanleitung und Realbegegnung; authentisch, lebensweltlich, selbstgefertigt
Schülertätigkeiten	Problemfinden, Analysieren, Argumentieren	recherchieren, produzieren, schlußfolgern (sich-ändern)
Lehreraufgaben	Experte sein, Arrangieren, Moderieren	betroffenmachen, anleiten, unterstützen
Kommunikationsmuster	Round-Table-Diskussion	Organisation-Arbeitsteilung-Planrevision-Reintegration

In diese Übersichten (Tab. 3 und 4) könnten einfach – wie von 1985 bis 1992 und länger geschehen – noch zusätzliche Zeilen eingefügt werden, in denen nicht nur die jeweiligen thematischen Beispiele und Einsichten, sondern auch die angestrebten Kompetenzbereiche und Kompetenzgraduierungen³¹ aufzuführen wären, etwa: Wofür können bzw. sollten wir eigentlich welchen Lerntyp ins Spiel bringen? Wo beginnen, wo enden „Chancen“ des Reiz-Reaktions-Lernens, z. B. für Überblickskenntnisse oder Extremismus-Vermeidung? Inwieweit ist Modelllernen für Methodenerwerb fruchtbar? usw. Das ist an dieser Stelle nicht zu leisten. Hier ist die Einordnung der sechs vorgestellten Beispiele – größtenteils unter vorsichtiger Nutzung erst später theoretisch geklärter Kategorien! – wichtiger:

Die Stunde „Karl der Große“ ist als – wenn auch medial geschickt aufgelockertes – *Reiz-Reaktionslernen* anzusehen, das einerseits der – zudem recht personalisierenden – Kenntnisspeicherung und andererseits – unverbunden damit – der Affirmation („*guter Landesvater*“) dient, aber nicht zu „Begriffs- und Strukturierungskompetenz“ und schon gar nicht zu „Orientierungs-Kompetenz“ beiträgt, sondern nur eine – ungeprüfte – „Orientierungsanweisung“ weitergibt (verordnete „traditionale Sinnbildung“).

31 Vgl. Andreas Körber u. a. (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.

Dagegen liefert die Stunde „Höb‘ Jugenderinnerungen“ eindeutig zunächst *Imitations- und Modelllernen* mit „Kompetenz zu ästhetischem Genuss und moralischer Entscheidung“, die sich dann freilich als unzureichend entlarvt, um danach – hoch reflexiv, erwünscht explizit und recht schmerzlich (unfair bis an die Grenze des Erträglichen) – zu „kritischer Sinnbildung“ überzugehen (etwa: *„Die Nazis waren eben nicht die ‚kleinen braunen Männchen‘ von einem anderen Stern – und ‚autoritäre Erziehung‘ bleibt eine gesellschaftliche Gefahr.“*). In dieser Weiterentwicklung entsteht ein „Identitäts- und Balance-Lernen“; dieser Typ lässt sich nur an ganz wenigen Beispielen so elementar aufzeigen.

Die Stunde „Bevölkerungsexplosion“ bringt manifeste Gegenwartsbezüge, Eigenarbeit und Gruppenkommunikation ins Spiel; sie könnte damit neben „Einsichts- und Entdeckungslernen“ sogar – altersspezifisch abgemildert – Anklänge an „Identitäts- und Balancelernen“ enthalten, verhindert eben dieses jedoch durch latente Blockade (*Termini-Erwähnung* statt *Begriffsklärung*, *Zurückweisung von Fragen*). So bleibt es bei recht elementarer „Re-Konstruktionskompetenz“ („Fremdverstehen“); und „Frage-Kompetenz“ wie „Orientierungs-Kompetenz“ werden – unbewusst – sogar unterdrückt oder gelähmt.

Die Stunde „Die Rechte der Frau und der Bürgerin“ darf als Musterbeispiel von „Einsichts- und Entdeckungslernen“ bezeichnet werden, bei dem – abgesehen von „Sozial- und Kommunikations-Kompetenz“ – ein wichtiger, aber eher technischer Bereich der „Re-Konstruktions-Kompetenz“ („Quellenanalyse“) vorwiegt und die „Orientierungs-Kompetenz“ eindeutig gestreift, aber nicht näher expliziert wird. Hinsichtlich der „Französischen Revolution“ wird so „kritische Sinnbildung“ (*„Menschenrechte für alle? 1789 explizit verweigert! Und dieser Mangel geschichtskulturell wie fachwissenschaftlich seither ausgeklammert!“*) hinsichtlich der Frauengeschichte „traditionale und exemplarische Sinnbildung“ angeboten (teilweise von den Lernenden auch offenkundig genutzt).

Die „Kreuzzugs“-Stunde bewegt sich scheinbar – im Post-68-Modell – in Richtung „Einsichts- und Entdeckungslernen“ zwecks „Methodenkompetenz“, allerdings nicht an „Quellen“ im Sinne von „Re-Konstruktion“, sondern an „Darstellungen“, d. h. als „De-Konstruktion“, wobei das Kontrastprinzip („Kontroverse“) geplant ist. Weil aber die geschichtskulturelle Provokation (*„Heiliger Papst als Massenmörder!“*) den Lernenden dicht auf den Leib rückt, verwandeln diese den Lernprozess in eine „Identitäts- und Balancereflexion“ mit erheblichen „epistemologischen Einsichten“ in die Natur der Domäne Geschichte; mithin gewinnen die Schüler/innen gesteigerte „Sachkompetenz“.

Die „Hanse“-Stunde strebt Kompetenzorientierung – jedenfalls Schüleraktivierung und Methodenorientierung – an, expliziert und reflektiert das allerdings angesichts ungünstiger Lernbedingungen und jungen Lebensalters nicht ausdrück-

lich. Damit bleibt sie gewissermaßen auf halbem Wege stecken und hätte schon um 1960 oder um 1985 ziemlich ähnlich ablaufen können (nur die unteren Stufen von „Methoden“ werden erreicht). Man wagt kaum, von bewusster Förderung der „Re-Konstruktionskompetenz“ oder „narrativen Kompetenz“ zu sprechen; die Jugendlichen selbst (Fragen, Orientierungen) kommen nicht wirklich ins Spiel.

Es ist hinzuzufügen, dass De-Konstruktions-Übungen sich auch sonst als ausgesprochen schwierig und anspruchsvoll erwiesen haben. Insgesamt bleibt die Tendenz festzuhalten, dass von Generation zu Generation (es gibt dabei einen Trend, aber keine scharfen Umbrüche) zunehmend *höhere* Lernarten den „gelungenen“ Unterricht bestimmen sollen (aber nicht durchweg bestimmen). Das könnte sich einmal als Überforderung erweisen (übrigens der Lehrenden wie der Lernenden)! Die prekäre Lage würde vermutlich noch viel deutlicher, wenn häufiger „Normalstunden“ statt intendierter „Schokoladenstunden“/„Vorführstunden“ aufgezeichnet würden (die sich übrigens im Verlauf ebenfalls durchaus nicht als „Idealstunden“ zu erweisen pflegen!). „Sternstunden“ sind eben – jede ehrliche Introspektion auf die eigenen Lehrerfahrungen zeigt das – sehr selten und nicht sicher planbar.

Abschließend ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die „schulischen“ Lernformen gewissermaßen nur einen Ausschnitt aus den lebensweltlich möglichen darstellen. Sie sind in der Reichweite sicherlich um die radikal „affektiv-ästhetischen“ (auch imaginativ-triebdynamischen) Varianten beschnitten; und sie können vermutlich auch im Schwierigkeitsgrad das Potential von Komplexität und Autonomie nicht ganz ausfahren, da Schule ja stets „Institution“ mit Rollenasymmetrie (also Hierarchie), Kollektivanforderung (also Richtlinienvorgaben) und Chancenzuteilung (also Noten- und Berechtigungs-Vergabe) bleibt. Ein alter Versuch der Strukturierung und Systematisierung historischer Lernformen – auch jenseits von Schule – soll wenigstens erwähnt werden (Tab. 5).

Die normative und pragmatische Konsequenz ist klar: Stets im Bereich von „Identität und Balance“ sowie „Fantasie und Kreation“ zu unterrichten, ist im Fach Geschichte weder möglich noch sinnvoll („Kunst“ und „Deutsch“ haben da u. U. massiv bessere Chancen).³² Aber der Versuch, „Rezeption und Gedächtnis“ in beiden Richtungen (Reichweite wie Schwierigkeitsgrad) immer wieder zu überschreiten, also so oft wie irgend erreichbar die Lernformen „Modell und Imitation“, „Erarbeitung und Nachvollzug“ (sogar kontrollierte „Faszination und Imagination“), „Einsicht und Entdeckung“ sowie „Identität und Balance“ anzubieten, zu ihnen anzustacheln, ist Pflicht.

32 Vgl. Bodo v. Borries: Nicht-nur-kognitive Motive des Geschichtsumgangs als Chancen des Literaturunterrichts?, in: Der Deutschunterricht 55 (2003), 6, S. 12-22.

Tab. 5 Idealtypen des Umgangs mit Geschichte³³

Reichweite	dominant kognitiv	ausgeglichene kognitiv und affektiv-ästhetisch	dominant affektiv- ästhetisch
Schwierigkeits- grad			
einfach und unselbstständig	Rezeption und Gedächtnis	Modell und Imitation	Überwältigung und Selbstverlust
differenzierend und angeleitet	Erarbeitung und Nachvollzug	Faszination und Imagination	
komplex und autonom	Einsicht und Entdeckung	Identität und Balance	Fantasie und Kreation

Es gibt leider viel Anlass zu der Befürchtung, dass längst Verabsolutierungen von „kooperativem Lernen“ und Anstachelung zu „vielfältigen Schüleraktivitäten“ die spezifisch fachdidaktischen Anforderungen, z. B. Narrativität, Konstruktivität, Retrospektivität, Orientierungsbezug, überwuchert haben, selbst bei reformorientierten Lehrenden.³⁴

Historische Betrachtungen zu Empirie-gesicherter Wandlungsintensität

Was lernt man aus dem Vergleich von drei Generationen Unterrichtsprotokollen des Faches Geschichte? Die Charakterisierung der einzelnen Epochen braucht hier nicht wiederholt zu werden. Es geht um eine viel tiefere Meta-Frage an die Historie: Hat sich der Geschichtsunterricht grundlegend geändert oder wandelt er sich – schon wegen seiner Anlage als „schulische Lernformation“ und seines „systemischen“ Charakters – niemals grundlegend? Das sind heikle Zusammenhänge:

Die Protokolle, seien sie nun von idealen oder misslungenen Stunden, unterscheiden sich in der Oberfläche massiv und auch in der Tiefenstruktur relevant. Das kann man nicht nur an qualitativen (schwer objektivierbaren) Merkmalen zeigen, sondern auch an quantifizierbaren Eigenschaften. Was immer man exakt *zählen*

33 Vgl. Borries, 1988 (wie Anm. 24), S. 95.

34 Vgl. Bodo v. Borries: Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 42-43 (2013), S. 12-18. Eine Warnung vor bloßem Basteln und Spielen findet sich schon bei Pandel, Hans-Jürgen: Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 50 (1999), S. 282-291.

kann (Wortanteil der Lehrperson und der Lernenden,³⁵ Menge von Fragen und Impulsen, Methodenwechsel und Themenwechsel, Lob und Tadel, asymmetrisches und reversibles Verhalten, Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge, historische Sektoren und Handlungsträger, positive und negative Bewertungen historischer Situationen und Gestalten), zeigt krasse Abweichungen.³⁶ Und das sind eben teilweise durchaus nicht nur *allgemein-methodische* Indizien, sondern genuin *geschichts-didaktische*.

Freilich gilt das nicht nur für die drei Epochen („Generationen“), sondern auch innerhalb ihrer jeweiligen Zeiträume selbst („Kontrastformen“ statt „Parallelformen“, nicht nur zeitliche Überschneidung mehrerer Generationen).³⁷ Die „Höf-Stunde“ zeigt eine – quantitativ wie qualitativ – elementar größere Schülerbeteiligung und -aktivität als die „Karl-der-Große-Stunde“. Die Abarbeitung von Informations-Fülle und Termini-Gerüsten („Bevölkerungsexplosion“) und die Einübung argumentativer Gesprächskultur und multiperspektivischer Quellenarbeit („Frauenrechte“) sind wirklich zweierlei. Dasselbe gilt für die tiefgründig-philosophische Reflexion der Möglichkeiten und Aufgaben von Historie in „Kreuzzugsdeutung Massenmord“ (anlässlich einer Darstellungs-De-Konstruktion) und für das kreative Schreiben wie die re-konstruktive Holzschnittauswertung in „Hansehandel“. Lehrerpersönlichkeiten bleiben methodisch nicht einmal an ihren Geburts- oder Ausbildungsjahrgang angekettet. Sie haben – gegen geläufige Klagen über gängelnde Richtlinien und zentralisierte Prüfungen – weite Spielräume und Freiheitsgrade in der Unterrichtsgestaltung mit großen Folgen für das Lernen: „teacher matters“. ³⁸ Würde man sonst den Lehrerberuf ergreifen wollen?

Unterricht ist stets eine höchst unnatürliche und deshalb hochgradig ritualisierte Veranstaltung; das sollte nicht bestritten werden. Schulze hat diese Tatsache geistvoll als „*schulische Lernformation*“ – im Gegensatz zu natürlichen Lernsituationen – beschrieben; aber dabei verleugnet er keinen Moment seine reformpädagogische

35 Das galt lange als überhaupt entscheidendes Kriterium. Auch wenn man diese überragende Dominanz als Wertmaßstab zurücknimmt, bleibt es eine wichtige Frage. Denn in erster Näherung wird eben doch Aktivität und Beteiligung – und sei es nur als unverbindliches Geschwätz – dadurch gemessen.

36 So schon Wolfgang Hilligen: Zur Didaktik des politischen Unterrichts II: Schriften 1950-1975, kommentiert 1975, Opladen 1976, S. 247ff.

37 Eine andere Napoleonstunde vgl. Borries, 2008 (wie Anm. 24) und eine – ganz abweichende – Stunde über „Die Rechte der Frau und der Bürgerin“ von 1791 vgl. Borries, 1978 (wie Anm. 7) wurden z. B. am gleichen Tage in der gleichen Klasse aufgezeichnet. Das Schülerverhalten (einschließlich Sprachgebrauch und Redelänge) war – initiiert durchs Lehrerverhalten – grundverschieden.

38 Vgl. John Hattie: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013.

optimistische Grundhaltung.³⁹ Wie sich die Gesellschaft als ganze in den letzten 250 Jahren grundlegend geändert hat, ohne ihren kapitalistischen, umweltverwüstenden und hierarchischen Charakter zu verlieren, so haben sich auch Schule und Unterricht, wie man leicht zeigen kann (z. B. mittels Autobiografien!), fundamental gewandelt. Die unterrichtlichen Ritualisierungen selbst haben sich mit geändert, angepasst, ohne allerdings zu verschwinden.⁴⁰ Gerade diese Tatsache verlangt freilich etwas raffiniertere Auswertungsmethoden in der Unterrichtsforschung.

Zur „schulischen Lernformation“ gehörten – und gehören – aufgrund ihrer Institutionalisierung jede Menge Seltsamkeiten.⁴¹ Die Dinge sind nicht so, wie sie oberflächlich erscheinen. Es kann (muss?) einen „heimlichen Lehrplan“ geben.⁴² Wer alles weiß, fragt immer; und wer nichts weiß, muss immer antworten. Bitten sind oft keine Bitten, sondern Befehle; und Lob ist u. U. kein Lob, sondern Tadel.⁴³ Die beiden „Ethnien“, die da zusammenkommen („Lehrer“ und „Schüler“ genannt), verständigen sich hoch rituell, aber vermischen sich niemals.⁴⁴ Zuständig für die Erkundung von Formen des Sprechens, Verhaltens und Herrschens müssten eigent-

39 Vgl. Theodor Schulze: Schule im Widerspruch, München 1980.

40 Ein Musterbeispiel sind die Strafrituale: Körperstrafen – früher extrem häufig und oft grausam – sind verboten worden und schließlich sogar faktisch abgekommen (wenn auch keineswegs überall auf der Welt). Bei Liebesentzug, Unterrichtsausschluss, Nachsitzen („Karzer“), Strafarbeiten, Betragensnoten und „Sitzenlassen“ (mittels gerechter oder ungerechter Noten) ist die Lage komplizierter, doch werden die verbleibenden Strafformen nur selten einigermaßen offen diskutiert. Auch die Ordnungs- und Disziplinierungsrituale (Sitzordnung in Bänken nach Leistung, gemischte Gruppentische, Aufstehen, Begrüßen, Gehen als Marschieren in Reihe, Melden...) sind nur in der Tiefenstruktur auch nur halbwegs wiederzuerkennen. Vermutlich gibt es auch spezifisch geschichtsbezogene Rituale (Gedenktage, Vorbild-Ermahnungen, Demokratie- und Menschenrechts- statt National- oder Dynastieloyalität...), die eine große Dauer im tiefen Wandel aufweisen.

41 Das berühmte uralte *didaktische Dreieck* von Erzieher, Zögling und Gegenstand muss entweder durch „Institution Schule“ zu einem Viereck erweitert oder in einen Rahmen „Institution Schule“ eingeschrieben werden. Vgl. ausdrücklich Borries, 1985 (wie Anm. 6). Daran hängt eine Reihe weiterer Bestimmungen wie Zwangscharakter („[semi]-totale Institution“), Kollektivgruppe mit Hierarchie und Mobbing-Risiko, formelle und informelle Gruppenstruktur, Prüfungen und Berechtigungen, Lehrer- und Schülertaktiken...

42 Jürgen Zinnecker: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht Weinheim 1975.

43 Weniger gesellschaftskritisch und empört wird die – begrenzte und begrenzende – Funktion von Schule und Geschichtsunterricht in systemtheoretischen Analysen abgehandelt. So eher skeptisch bei Oliver Hollstein. Vgl. ders., 2002 (wie Anm. 31).

44 Nachweislich beschreiben sie – wenn befragt – auch das identische Geschehen im gemeinsamen Klassenzimmer grundlegend verschieden. Vgl. Borries, 1995 (wie Anm. a, Tab. 2), S. 312-316. Vgl. ders., 1999 (wie Anm. a, Tab. 2), S. 63-67 und S. 89.

lich „Ethnologen“ sein. Das alles – schon gar im intensiven historischen Wandel der Rituale – in Unterrichtsprotokollen genau zu untersuchen, verlangt in der Tat, methodisch weit über „schlichte Hermeneutik“ hinauszugehen (bzw. schon über ein recht elaboriertes Vor-Verständnis zu verfügen und bei der weitergehenden, spiraligen Interpretation dennoch revisionsbereit zu sein).

Mit diesen Feststellungen erscheint es mehr als aussichtsreich, die Historie des Geschichtsunterrichts (und seiner wissenschaftlichen Erforschung) selbst zur „genetischen historischen Sinnbildung“ der Geschichtsdidaktik, d. h. zu ihrer Orientierung für Gegenwart und Zukunft im Kontinuum des Zeitverlaufs, über radikalen, gerichteten oder vermuteten Wandel nicht nur der Fälle – sondern auch der Regeln – hinweg und hinaus, zu nutzen. Freilich dürfte dabei keine eindeutige Festlegung, sondern die Eröffnung eines gefächerten Angebotes an Folgerungen angebracht sein („Pluralität“). Dass Geschichtsunterricht – in seinen innovativen wie seinen herkömmlichen Strömungen – zudem die Mentalitäts- und Sozialgeschichte der Gesellschaft spiegelt, sollte trivial sein. Zur optimistischen und skeptischen Handlungsdisposition besteht für Lehrer/innen wie Hochschullehrer/innen gleichermaßen begründeter Anlass:

1. Entgegen „systemtheoretischen“ Warnungen vor Restriktionen und grundsätzlichen Beschränkungen des Geschichtsunterrichts⁴⁵ können Gestaltung und Wirkung von Geschichtsunterricht grundverschieden ausfallen, wobei der Lehrperson noch immer eine Schlüsselstellung – freilich keineswegs autoritärer oder diktatorischer Art – zukommt. Geschichtslehrende können – für ihre Lernenden und deren Biografien – „Unterschiede“ ausmachen. Das zeigt uns doch auch jede „Introspektion“, jeder Blick auf eigene biografische Erfahrungen und Beobachtungen (als Lernende[r] wie als Lehrende[r]).
2. Entgegen „enthusiastischen“ Versprechungen einer Aufklärung durch Historie/Geschichtsbewusstsein, wie sie spätestens seit Jeismann und Rüsen in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik energisch vertreten werden,⁴⁶ ist (methoden-)reflektierte und selbst-reflexive, mithin „*Triebdynamik durcharbeitende*“⁴⁷

45 Vgl. z. B. Hollstein u. a, 2002 (wie Anm. 31).

46 Vgl. Karl-Ernst Jeismann: *Geschichte als Horizont der Gegenwart*, Paderborn 1985. Jörn Rüsen: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I*, Göttingen 1983. Ders.: *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II*, Göttingen 1986. Ders.: *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III*, Göttingen 1989.

47 Peter Schulz-Hageleit: *Was lehrt uns die Geschichte?*, Pfaffenweiler 1989.

und „*Identität erweiternde*“,⁴⁸ Beschäftigung mit Geschichte keineswegs eine Selbstverständlichkeit oder auch nur das eindeutige und unstrittige Ziel der politisch und medial Verantwortlichen (jedenfalls nicht aller unter ihnen). Die Frage, wer sich in Staat, Gesellschaft und Biografie eine solche Historie leisten kann und will, ist stets neu – auch konflikthaft – auszuhandeln.

Vergleichende Betrachtungen zur Praxis-prägenden Problemkontinuität

Über den deutlich erkennbaren Wandlungen zwischen den drei Generationen von Unterrichtsprotokollen – sie spiegeln, wenn auch unscharf, entsprechende Änderungen der Normen, Ideale, Anforderungen und (partiell) Praxisformen – sollten die Überschneidungen und Kontinuitäten nicht übersehen werden. Offenkundig gibt es eine (nicht die einzige) gemeinsame Aufgabe, die als Auspendeln des Verhältnisses von Inhaltsbeherrschung („Stoff“, „Thematisierung“) und Methodenverfügung („Qualifikation“, „Kompetenz“) bezeichnet werden kann.⁴⁹ Jedenfalls bei den „Problembewussten“, den „Schülerfreundlichen“, den „Reformern“ (der Pädagogischen Bewegung in ihren verschiedenen Erscheinungsformen und Generationen) war stets klar, dass es mit einem Inhaltskanon allein nicht getan ist, weder motivational noch kognitiv.

Bis 1972 war das noch deutlich eine – „reformpädagogisch“ inspirierte – Minderheitsposition, die sich auch in Theoretikerkreisen nicht durchsetzen konnte. Mit der „Problemorientierung“⁵⁰ änderte sich das rasch grundlegend, allerdings nicht

48 Johannes Meyer-Hamme: Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung, Idstein 2009.

49 Vgl. Bodo v. Borries: „Kompetenzmodell“ und „Kerncurriculum“, in: Körber u. a., 2007 (wie Anm. 30), S. 334-360. Für den veränderter Wiederabdruck vgl. ders., 2008 (wie Anm. 24), S. 219-240.

50 Der Terminus war in der Zeit seit 1972 sehr geläufig und wurde auch plakativ als Zusammenfassung der gesamten Programmatik benutzt. Vgl. dazu z. B. Walter Fürnrohr: Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung, Bamberg 1978. Bodo v. Borries: Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik, Stuttgart 1980. Uwe Uffelman u. a.: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion, Villingen-Schwenningen 1990. Ders. u. a.: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht, Idstein 1999. Die angezielten Probleme allerdings mussten noch nicht unbedingt Probleme der Gegenwart und/oder Probleme der Lernenden sein (auch an inner-historiografische Kontroversen oder Leerstellen wurde gedacht). Probleme

die Unterrichtspraxis in der Mehrheit der Klassen. Die Ablösung der „Stofforientierung“ erwies sich als verhältnismäßig dornig – und begleitet von Rückschlägen wie von Enttäuschungen, wobei unter Rückschlägen bildungspolitische Niederlagen gegen Beharrungskräfte und Reformgegner und unter Enttäuschungen unerwartete Widersprüche, Spannungsfelder und Praxis-Misserfolge in den eigenen Konzepten zu verstehen sind. Nicht umsonst musste mehrfach neu angefangen werden.⁵¹ Bildungspolitisch kann man vermutlich drei Wellen unterscheiden:

Tab. 6 Drei bildungspolitische Versuche von Methodenorientierung⁵²

Runde	allgemeiner Ansatz	Konkretisierung und Anwendung auf Geschichte (auch Reduktion?)
Erste Runde (um 1970): „Curriculumdebatte“, „Lernzieldiskussion“	Übertragbare Fähigkeiten („Qualifikationen“) – Beispiel Schörken-Kommission, Politikrichtlinien Nordrheinwestfalen 1973	„Quellen- und Wissenschaftsorientierter Geschichtsunterricht“ (z. B. Schmid: „Fragen an die Geschichte“, Kritik: „Fehlende Narrativität“)
Zweite Runde (ca. 1985): „Schlüsselprobleme“, Schlüsselqualifikationen“	Übertragbare „Schlüsselqualifikationen“ – Beispiel Klafki 1985 ⁵¹	

hängen eng mit „Fragen“ zusammen; und eines der einflussreichsten – konsequentesten – Schulbücher dieser Zeit hieß „Fragen an die Geschichte“. Vgl. Heinz Dieter Schmid (Hrsg.): „Fragen an die Geschichte“, 4 Bde., Frankfurt am Main 1974-1984. Insofern ist es mehr als erstaunlich, dass nach 1995/2000 – bei Zuspitzung auf historische Kompetenzen – die (seit 1972 doch absolut geläufige) elementare „Historische Fragekompetenz“ in den meisten Kompetenzmodellen nicht mehr auftauchte. Für die Ausnahme vgl. Waltraud Schreiber u. a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006. Vgl. auch Körber u. a., 2007 (wie Anm. 30), S. 17-53.

- 51 Als älterer Fachmann wünscht man sich manchmal, dass Wege, Umwege und Abwege, Gewinne und Grenzen der Entwicklung besser aufgearbeitet würden und frühere Erfahrungen lebhafter im Gedächtnis blieben. Bei bildungspolitischen Entscheidungen wie bei wissenschaftlichen Moden könnten manche aufwendigen Anstrengungen durch sorgfältigere Vorbereitung und genauere Analyse abgekürzt werden; ganz nebenbei: Das bedeutet eine (nicht nur ironisch gemeinte) Aufforderung zu „Traditionsbildung“ – z. B. im Feld der „Geschlechtergeschichte“ und „Umweltgeschichte“ – und zu „traditionaler Sinnbildung“ im Fach selbst.

52 Vgl. Borries, 2014 (wie Anm. 4), S. 456.

53 Vgl. Hartmut v. Hentig: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1969. Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985.

Dritte Runde (seit 2000): „Kompetenzen“, „Bildungsstandards“	Übertragbare „fach- und domänenspezifische Problemfindungs- und Problemlösungsfähigkeiten“ – Beispiel Klieme 2003, auch „Selbst-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenz“	„Kompetenz zum historischen Denken“ (z. B. FUER-Modell: „(Methoden-)Reflektiertes und selbst-reflexives Geschichtsbewusstsein“, Kritik: „Verkoppelung“)
--	---	---

Auch hier wieder ist die Kontinuität zu betonen und die (hermeneutische) Übersetzung nötig. Was in der Curriculum- und Lernzieldebatte seit 1970 verhandelt wurde, war – jedenfalls in den anspruchsvollen Methodenzielen, die damals meist „Qualifikationen“ genannt wurden – (fast) genau das – bescheidener gesagt: ungefähr das –, was heute als „Kompetenzansatz“ erneut vorgetragen wird. Der zweite Versuch ist – soweit mir bekannt – eigentlich fachdidaktisch nie systematisch kleingearbeitet worden;⁵⁴ die Distanz der Geschichtsdidaktik zur Schulpädagogik, Allgemeinen Didaktik und Lern-/Lehrforschung – schon ihre von mir stets konsequent bekämpfte *ausschließliche* Definition als Teil der Geschichtswissenschaft⁵⁵ – hat hier eine negative Rolle gespielt.

Dennoch kam (innerhalb der Problemorientierung) langsam das Wort „Methodenorientierung“ – etwa ab 1985/90 – auf.⁵⁶ Der Erwerb der „Methoden“ seitens der Lernenden ergab sich eben nicht durch Arbeitsunterricht und Quellenarbeit automatisch nebenbei von alleine; er musste systematisch angeleitet und eingeübt werden, gerade auch mittels entsprechender „Methodenseiten“ aller Art („Archiv“, „Geschichte kontrovers“, „Forschungsstation“, „Wie Historiker arbeiten“, „Kontroversen“, „Gewusst wie!“, „Wir machen ein Projekt“, „Methodenbox“ usw.) in den Schulbüchern. Eine genauere Untersuchung, was denn im Detail unter „Methoden“ – der Domäne „Historie“ selbst, nicht bloß der Lerntechniken und Unterrichtsformen!⁵⁷ – verstanden wurde und zu verstehen sei, ist nicht nur sinnvoll, sondern nötig (Tab. 7).

54 Für die bezeichnende Ausnahme vgl. Schulz-Hageleit, 1989 (wie Anm. 47).

55 Vgl. Bodo v. Borries: Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft“, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach im Taunus 2004, S. 30-48, hier S. 32ff. und S. 36ff.

56 Vgl. – für das Nachbarfach Politik – Bernd Jannsen: Methodenorientierter Politikunterricht, Düsseldorf 1992.

57 In der Tat werden auch heute noch Lehr- und Lernformen des Unterrichts (z. B. Gruppendynamik und Schüleraktivierung) gerne mit fachspezifischen Erkenntnismethoden verwechselt bzw. ihnen – bewusst oder unbewusst – übergeordnet. Vgl. Borries, 2013

Die erste und zweite Stufe sind, wie man bei Hospitationen jederzeit beobachten kann, weder schädlich noch überflüssig; aber wer sich auf sie beschränkt, lässt den eigentlichen Charakter des Faches – als eines unverzichtbaren und unvertretbaren Erkenntniszugriffes auf die notwendig zwischen Vergangenheit und Zukunft ausgespannte menschlich-soziale Welt – im Dunkeln und macht es insoweit überflüssig (bzw. rechtfertigt es erneut nur aus „Stoffen“ und „Kanon“).

Tab. 7 Drei Stufen der „Methodenorientierung“ im Fach Geschichte⁵⁸

Stufe	Beispiele (nicht erschöpfend!)	Leistung
1. allgemeine Arbeitstechniken	Bibliografieren, Lesetechniken, Internet-Recherche, Exzerpieren, Powerpoint-Präsentation, Projektarbeit, Prüfungsvorbereitung...	gänzlich fachunspezifisch
2. Medien- und Materialumgang	„Quellenarbeit“, Benutzung von Bildern, Karten, Grafiken, Tabellen, Filmen, Fiktionen, Sachfunden, Museen, Archiven, Gedenkstätten, Denkmälern...	teilweise fachspezifisch
3. Grundformen historischen Denkens: Historische Kompetenz(en)	Selektivität, Perspektivität, Narrativität, Retrospektive, Konstruktionscharakter, Identitätsbeitrag; Kontrasterfahrungen und Triftigkeiten...	„Grammatik“ der Disziplin und Domäne

Die dritte Stufe kann unumwunden als „Kompetenzorientierung“ bezeichnet werden;⁵⁹ die in der Gegenwart programmatisch dominant ist – allerdings nicht

(Anm. 34). Für den Kompetenzerwerb „Historischen Denkens“ – schon gar in den höheren Graduierungen, die Reflexionsschleifen voraussetzen –, kann das ärgerliche Folgen haben.

58 Vgl. Borries, 2014 (wie Anm. 4), S. 456. Vgl. dazu auch Hartmann Wunderer: Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II, Schwalbach im Taunus 2000. Ders.: Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II. Normative Vorgaben und das Elend der pädagogischen Praxis, in: Bernd Schönemann / Hartmut Voit (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen, Idstein 2002, S. 100-111.

59 Die Neufassung der EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) der KMK (2005) war ein deutlicher Versuch, von einer etwas vagen „Methodenorientierung“ (Operatoren) klarer zu „Kompetenzorientierung“ (Problemlösungsfähigkeiten) voranzuschreiten. Es ist jedoch bezeichnend genug, dass schon zuvor, zur Zeit der „Problemorientierung“ (die EPA Geschichte stammten von 1979 und wurden 1989 revidiert) gerade die Notwendigkeit, für „kulturpolitisch souveräne“ Bundesländer

selten auch „Etikettenschwindel“ darstellt: „*Wo Kompetenz draufsteht, muss nicht Kompetenz drin sein*“.⁶⁰

Mit der „Geschichtskompetenz“, dem „Historischen Denken“, hat man aber nicht das Ganze des Geschichtsunterrichts, natürlich erst recht nicht außerschulischen Geschichtslernens. Denn die Frage nach einem (gesellschaftlich vereinbarten) „Kerncurriculum“ einerseits und zusätzlichen (thematischen) „Freiräumen“ für individuelle und gruppenspezifische Arbeit in offenen Feldern andererseits (auch hier besonders an „Fallstudien“) bleibt bestehen.⁶¹ Geschichtsunterricht hat – in einer *Doppelstruktur* – *immer* (spezifische) „Kompetenzförderung“ und (jeweilig inhaltliche) „Themenklärung“ gleichzeitig zur Aufgabe.⁶² Beides muss optimal aufeinander abgestimmt werden („Feinpassung“ oder „Verzahnung“).

gleichwohl identische Qualitätsmaßstäbe festlegen zu müssen, zu einem Nachdenken über übertragbare Methoden – und eben nicht bloß Inhalte – geführt hatte. Das lässt sich leicht auf die internationale Ebene anwenden: Ein europäisches Geschichtsbewusstsein als Themen- und Deutungsliste lässt sich nicht verordnen; aber ein Vergleich und Abgleich der Umgangsweisen mit Historie wäre überaus spannend. Vgl. Magne Angvik / Bodo von Borries: *Youth an History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 2 Vols., Hamburg 1997.

60 Zudem kann man nicht wissen, ob und wann auch dieser Versuch vorzeitig und abrupt als „gescheitert“ abgebrochen wird, natürlich unter „Beförderung“ der Verantwortlichen und „Bestrafung“ von Unschuldigen. Eine internationale Umschau könnte interessante Parallelen liefern. Die Versuchung, zwecks „Eigen-Affirmation“ und „Einwanderer-Assimilation“ einen nationalen Stoffkanon festlegen zu wollen, dauert an – auch in Deutschland.

61 Wenn zur Kompetenz die Übertragung auf neue Problemsituationen gehört, sind Anwendungsbeispiele nötig; und diese sollten möglichst nicht selbst wieder kanonische Stoffe sein, weil bei diesen die eigene Problemlösung ja leicht durch Nachlesen in zwei klassischen Darstellungen oder Quelleneditionen ersetzt werden kann („Reproduktion“ statt „Eigen-Produktion“). Die Abgrenzung zwischen beidem bzw. die Rekapitulation statt Anwendung ist, wie Schönemann u. a. *empirisch* gezeigt haben, noch in Abiturarbeiten ein ernsthaftes, oft ungelöstes Problem. Vgl. Bernd Schönemann u. a.: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte, Berlin 2010.

62 Vgl. Borries, 2007 (wie Anm. 49), S. 219-240. Ders.: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, unter Mitarbeit von Karl Filser, Hans-Jürgen Pandel und Bernd Schönemann, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Kerncurriculum Oberstufe*, Bd. II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim 2004, S. 236-321.

Zusammenfassung: Thesen zu Fachpolitik und Forschungsstrategie

Das abschließende Fazit setzt die methodischen Überlegungen eines früheren Zugriffs – mit anderen Unterrichtsbeispielen – fort.⁶³ Es konzentriert sich auf Hinweise zu Fachpolitik und Forschungsstrategie.

1. Unterrichtsdokumentationen besitzen keine Monopolstellung: Es gibt auch andere empirische Materialien und Methoden zur Erforschung von Geschichtsunterricht (und seiner Geschichte) als schriftliche, auditive und audiovisuelle Stundenprotokolle. Aber diese sind ein herausragend gutes, kaum übertreffbares oder ersetzbares Material (das zudem umso wertvoller ist, wenn es statt bloßer 45-Minuten-Stunden wenigstens Doppelstunden oder mehrere Lektionen nacheinander gibt).
2. Zusatzinformationen zum bloßen Protokoll (Medien, Planung, Tafelbild, Vor- und Nach-Interviews, NLD) sind ausgesprochen nützlich, aber nicht zwingend erforderlich, für die älteren Phasen – und damit einen Längsschnittvergleich – auch fast nie erreichbar. Heute ist es besonders günstig, Transkripte vorheriger und nachheriger Kurzinterviews mit den Lehrenden – und natürlich auch dokumentierte Äußerungen von Lernenden (z. B. im „Nachträglichem Lauten Denken“) von vornherein einzuplanen.
3. Bloße Transkriptionen sind gegenüber Videografien ein ausgesprochener Verlust, reichen aber bei großer Sorgfalt der Erstellung (z. B. Angabe der Stimmlage, Gestik, Ironie, Lautstärke...) – angesichts praktisch unlösbarer Genehmigungsprobleme der Benutzung von Videos („Recht am eigenen Bild“) – durchaus. Pseudonymisierung („Tom“ statt „Jim“, „Aischa“ statt „Fatima...“) ist selbstverständlich bloßer Anonymisierung oder geschlechtsspezifischer („w“, „m“) Nummerierung (z. B. „S1männlich“ oder „S5weiblich“) deutlich überlegen.
4. Repräsentativität eines Protokollbestandes (auch „schlechter“, „misslungener“ und „durchschnittlicher“ Unterricht in entsprechender Menge) lässt sich durchaus nicht – oder kaum – erreichen. Das Hauptziel bestand lange Zeit in Vorführ- und Vorbildstunden. Wie nahe der tatsächlich verfügbare Bestand aus jeweils verschiedenen Phasen einem vertretbaren „Mittelwert“ und einer realistischen „Standardabweichung“ kommt, ist eine komplizierte Frage.
5. „Typenbildung“ und „Kontrastierung“ setzen – jedenfalls bei den meisten Fragestellungen – auch für qualitative Studien größere Fallzahlen von Un-

63 Vgl. Borries, 2014 (wie Anm. 4).

- terrichtsprotokollen ($N > 1$, $N \approx 10$ oder gar $N \approx 30$) voraus (erst recht im Entwicklungslängsschnitt oder Länder- bzw. Regionsvergleich).⁶⁴
6. Gerade die anerkannten neueren Auswertungsmethoden (qualitative Verfahren wie quantifizierbare Codierungen)⁶⁵ fallen in ihrer Durchführung meist hoch fragmentarisch, partiell und selektiv aus, weil sie zugleich schon überaus zeit- und platzaufwändig sind. Das bedeutet nicht nur Vertiefung und Absicherung, sondern auch Grenze und Risiko, z. B. eine zu wenig aufgedeckte – und rein hermeneutisch (oft vorweg) entschiedene – Verkürzung auf Zentralstellen (z. B. „Schlüsselszenen“, „Umschlagpunkte“, „Aha-Effekte“, „Lern-Blockaden“).⁶⁶
 7. „Ganzheitlichere“ und „gestalthaftere“ Zugriffe (schon beide Worte waren lange Zeit verpönt) in eher traditioneller Hermeneutik sind daher erneut wünschenswert; übrigens werden sie in qualitativen Methodenleitungen auch ausdrücklich unter Rückgriff auf Adorno gefordert!⁶⁷ Sie sind weniger ausgefeilt im einzelnen Schritt, können aber ebenfalls einer kommunikativen Plausibilisierung unterworfen werden.
 8. Die gleichen Unterrichtsprotokolle geben bei verschiedenen Fragestellungen und Auswertungsmethoden erheblich abweichende Informationen und Strukturen frei.⁶⁸ Narrativität und Konstruktivität, also die eigentlich domänen-spezifischen Merkmale, haben in der jüngeren Unterrichts-Empirie vielleicht eine zu geringe Rolle gespielt. Das gilt für die Lernerbiografien wie für die Unterrichtsgeschichten.

64 An dieser Stelle ist daran zu erinnern, dass dem vorliegenden Beitrag nicht sechs, sondern ca. 100 Unterrichtsprotokolle zugrunde liegen; an anderer Stelle wurden bereits andere Beispiele vorgeführt und Folgerungen gezogen. Vgl. Borries, 2014 (wie Anm. 1 sowie 4).

65 Gedacht ist z. B. an „objektive Hermeneutik“, „grounded theory“, „qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring“, „Tiefenhermeneutik“, um nur vier von etwa einem Dutzend zu nennen. Sie werden oft vollmundig beansprucht, müssen dann aber meist aus forschungs- und zeitökonomischen Gründen doch in den Verfahrensschritten – und erst recht den Materialmengen – reduziert werden.

66 Bezeichnend ist der Umgang mit dem Problem bei Ralf Bohnsack. Vgl. ders.: Rekonstruktive Sozialforschung, Opladen 2010, z. B. S. 21, 25f., 29f., 32ff. und S. 213f.. Dass das Material aus viel größeren – erhobenen oder aufgefundenen – Beständen heftig selektiert wird, scheint am Rande mehrfach explizit auf. Auch dass das methodisch und kriterial („uns thematisch relevant“, „ausgeprägtes Engagement der Gruppe“ [gleich „Fokussierungsmetaphern“]) geschehen muss, bleibt ansatzweise bewusst; aber auf den gänzlich hermeneutischen Charakter dieses Vorgangs wird nicht hingewiesen.

67 So z. B. bei Philipp Mayring: Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim 2002.

68 Vgl. Johannes Meyer-Hamme u. a. (Hrsg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich, Schwalbach im Taunus 2012.

9. Die entscheidende Nagelprobe besteht darin, neben der Frage nach den Strategien und Strukturen von „Geschichtsunterricht“ (die unnatürliche Lernformation drängt sich dominant auf) auch die Frage nach Logik und Grammatik von „Geschichtsunterricht“ (das Geschäft der Geschichtsdidaktik) stellen und beantworten zu können. Beide Seiten lassen sich, weil interdependent, nicht völlig trennen, aber – auf der Grundlage der anderen – je einzeln herauspräparieren, in den Fokus nehmen.
10. Eine Datenbank und Austauschbörse mit interpretierbaren Unterrichtsprotokollen (und laufenden Projekten, auch Rezensionen, Literaturlisten und Auslandsvergleichen) wäre eine überaus wichtige – und lösbare – Aufgabe (die deutlich weit mehr Gewinn als Organisationsaufwand bringen würde). Vielleicht – wahrscheinlich? – haben wir ja gar nicht zu wenig Empirie zum Unterrichtsgeschehen im Fach Geschichte, sondern nur zu wenig ausgewertete, publizierte und – für Lehrerausbildung wie -fortbildung – zugängliche Protokolle.

Historisches Erzählen und Lernen

Historische, theoretische, empirische und
pragmatische Erkundungen

Buchsteiner, M.; Nitsche, M. (Hrsg.)

2016, VI, 258 S. 17 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-11077-2