

Bodo von Borries

# Lebendiges Geschichts- lernen

**Bausteine zu Theorie und Pragmatik,  
Empirie und Normfrage**

**Bodo von Borries zum 60. Geburtstag**



**WOCHEN  
SCHAU**  
GESCHICHTE

Bodo von Borries

# Lebendiges Geschichts- lernen

Bausteine zu Theorie, Pragmatik,  
Empirie und Normfrage

Bodo von Borries zum 60. Geburtstag



**WOCHEN  
SCHAU**  
GESCHICHTE

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2009, 3. Auflage

*www.wochenschau-verlag.de*

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Reihe „Forum Historisches Lernen“  
wird herausgegeben von  
Michele Barricelli  
Peter Gautschi  
Ulrich Mayer  
Hans-Jürgen Pandel  
Gerhard Schneider  
Bernd Schönemann

Titelentwurf: Ohl Design, Wiesbaden  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-8997-4091-2 (Buch)  
ISBN 978-3-7344-0274-6 (E-Book)

---

# Inhalt

Zur Reihe „Forum Historisches Lernen“ .....	5
Bodo von Borries – Theoretiker, Empiriker und Pragmatiker .....	7
<b>Einleitung</b> .....	9
<b>„Historie für Bürger/innen im 21. Jahrhundert“ – Thematische Innovationen jenseits politischer Nationalgeschichte</b> .....	22
Männergeschichte für Mädchengehirne? (1975) .....	22
Umweltgeschichte – Vergessene Einsichten und neuartige Herausforderungen (1988) .....	58
Interdependenzen zwischen historischer Reflexion und informations- /kommunikationstechnologischer Bildung (1996) .....	79
<b>„Geschichte als ‚Denkfach‘ – ja sicher, aber wie?“</b>	
<b>Methodische Differenzierung, Intensivierung und Öffnung</b> .....	103
Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. Beobachtungen an exemplarischen Fällen (1985) .....	103
Historische Projektarbeit: „Größenwahn“ oder „Königsweg“? (1997) .....	123
Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung (2003) .....	138
<b>„Geschichtsunterricht ohne Monopol“ – Außerschulische Lernorte und trans-kognitive Lernchancen</b> .....	169
Könige, Ketzer und Sklaven. Historischer Roman und politische Sozialisation (1978) .....	169
Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen (1985) .....	192
Präsentation und Rezeption von Geschichte im Museum (1997) .....	226
<b>„Weiße Flecken unterrichtlicher Praxis oder Versäumnisse geschichtsdidaktischer Reflexion ...?“ – Fundamentale Theoriefragen</b> .....	236
Perspektivenwechsel und Sinnbildungsfiguren im Umgang mit der Geschichte (2000) .....	236

Die Bildung von Identitäten – Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können (2003) .....	259
Historische Sinnbildung, geschichtliches Denken und Orientierung im historischen Kontinuum unserer Gesellschaft (2002) .....	288
<b>„Keine Fliegenbeinzählerei“ – Empirische Studien als Basis theoretischer Modelle, normativer Setzungen und praktischer Entscheidungen .....</b>	<b>318</b>
„Reifung“ oder „Sozialisation“ des Geschichtsbewußtseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse (1987) .....	318
Geschichtsbewußtsein bis zur Pubertät. Empirische Befunde aus Befragung und Interviews (1990) .....	345
Von gesinnungsbildenden Erlebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von Geschichtslernen in Deutschland (1992) .....	357
<b>„Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt ...“ – Historische Analysen und normative Überlegungen .....</b>	<b>386</b>
Vernichtungskrieg und Judenmord in den Schulbüchern beider deutscher Staaten seit 1949 (2000) .....	386
Vorbilder im Geschichtsunterricht? (2000) .....	416
Zwischen „Wurzelsuche“ und „Verunsicherung“. Geschichtslernen für Mehrheit und Minderheiten unter interkulturellen Bedingungen (2000) .....	425
<b>Fundstellennachweise .....</b>	<b>453</b>
<b>Vita .....</b>	<b>456</b>

## Zur Reihe „Forum Historisches Lernen“

Es gibt keine politische Bildung, die nicht zugleich auch historische Bildung ist. Und es gibt – zumal in der Schule – keine historische Bildung, die nicht zugleich auch politische Bildung ist. Historisches Lernen ist immer auch politisches Lernen – ein Lernen, das eingreifendes Denken und denkendes Eingreifen in die politischen Lebenszusammenhänge vernünftig anleiten soll.

Die Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft vom historischen Lernen. Historisches Lernen geschieht immer dann und überall dort, wo Kinder, Jugendliche und Erwachsene in all den Zusammenhängen ihres Lebens der „Geschichtskultur“ begegnen – den aufbereiteten Zeugnissen der Vergangenheit und den Aussagen über vergangenes menschliches Handeln und Leiden, die in unterschiedlichsten Erscheinungsformen präsentiert sind.

Die Geschichtsdidaktik befaßt sich traditionell mit dem historischen Lernen in- und außerhalb der Schule, aber sie tut es längst nicht mehr auf eine traditionelle Weise. Es ist nicht mehr ihre Absicht, den Schülerinnen und Schülern möglichst viel vergessenes resistentes Wissen aus einem festgefügt Kanon zu vermitteln. Sie fragt vielmehr danach und denkt darüber nach, wie Schülerinnen und Schüler in der Schule für sie wichtige Fragestellungen, Denkmethoden, Arbeitsweisen und Inhalte der Geschichte lernen können, um damit ihre Erinnerungsfähigkeit zu steigern und mit historisch aufgeklärter sozialer Phantasie zu verbinden. Geschichtsdidaktik versteht deshalb Geschichte als ein stets erneut in der Gegenwart ansetzendes Nachdenken über vergangenes menschliches Handeln und Leiden im Blick auf eine bedingt offene Zukunft, um in Gegenwart und Zukunft ein vernunftgeleitetes Handeln zu ermöglichen.

„Forum Historisches Lernen“ ist eine Reihe, in der in unregelmäßigen Abständen grundlegende theoretische und praxisorientierte Beiträge zu Fragen des Historischen Lernens und der historisch-politischen Bildung erscheinen, die einen neuen Geschichtsunterricht und neue Mittel und Wege Historischen Lernens begründen und anleiten sollen.

Michele Barricelli

Peter Gautschi

Ulrich Mayer

Hans-Jürgen Pandel

Gerhard Schneider

Bernd Schönemann



## **Bodo von Borries, Theoretiker, Empiriker und Pragmatiker**

Bodo von Borries stellt sich im Rahmen von Fachtagungen, wissenschaftlichen Kongressen und Lehrerfortbildungen den Teilnehmern gelegentlich als promovierter Wirtschaftshistoriker, gelernter Geschichtslehrer und praktizierender Geschichtsdidaktiker vor. In dieser Aufzählung wichtiger biografischer Elemente seit seiner Frühzeit ist das durchgängige hochschulpolitische und -didaktische Engagement zu ergänzen.

Angefangen hat Bodo von Borries mit einer statistischen Untersuchung zur Frühindustrialisierung, die 1970 als Dissertation zu Deutschlands Außenhandel 1836-1856 erschienen ist. Zum 60. Geburtstag kann Bodo von Borries auf ein Werk zurückblicken, das ihn im deutschsprachigen Raum als den Geschichtsdidaktiker mit ganz herausragender Produktivität und der wohl größten thematischen Bandbreite auszeichnet. In wichtigen Aspekten unserer Disziplin wie den inhaltlichen Bereichen der Umwelt-, Geschlechter- und Universalgeschichte, den grundlegenden Überlegungen zum gesellschaftlichen und individuellen Geschichtsbewußtsein sowie deren empirischer Erforschung, der Ausweitung und Reflexion des Methoden- und Medienspektrums – allesamt heute selbstverständliche Diskussions-, Forschungs- und Praxisbereiche – hat Bodo von Borries wesentliche Anstöße gegeben, Impulse gesetzt und wissenschaftliche Standards selbst entwickelt. Sein Schriftenverzeichnis verdeutlicht die quantitative Fülle, die thematische Breite und qualitative Tiefe des bisherigen Gesamtwerkes (vgl. Andreas Körber [Hrsg.], *Geschichte – Leben – Lernen. Festschrift für Bodo v. Borries*. Schwalbach/Ts. 2003).

Nach Promotion im epochenmachenden Jahr 1968, beiden Staatsexamina für das Lehramt an Gymnasien, dem Referendariat, einer hauptberuflichen Tätigkeit in der damals wichtigen und impulsgebenden Bundesassistentenkonferenz, wo er auch seine Frau Monika kennengelernt hat, sowie als Akademischer Oberrat für Geschichte und politische Bildung an der damaligen Gesamthochschule Duisburg ist Bodo von Borries seit fast drei Jahrzehnten als Professor für Erziehungswissen-



schaft mit dem Schwerpunkt Geschichtsdidaktik an der Universität Hamburg tätig und hat in dieser Zeit von dort aus europäisches Renommee angesammelt.

Der Geschichtsdidaktiker ist uns erstmals bekannt geworden, als er zu Beginn der 70er-Jahre ein Buch zu Lernzielen und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht in der inzwischen legendären Reihe „Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung“ veröffentlichte. Dieser provokative Band sollte gleichsam der Prolog zu dem nachfolgend ausdifferenzierten geschichtsdidaktischen Gesamtwerk werden. Wir sind glücklicherweise Bodo von Borries nicht nur in seinen Publikationen und auf der Ebene von Fachtagungen begegnet. Wir haben ihn in unterschiedlichen Konstellationen auch persönlich als stets fachlich präsenten, ungemein belesenen, anregenden und innovativen Mitherausgeber und Mitarbeiter der Zeitschriften „Geschichtsdidaktik“ und „Geschichte lernen“ erlebt. Unauslöschlich ist hier die gemeinsame Erfahrung der aktuellen Berichterstattung zum Fall der Berliner Mauer am 11. November 1989 während einer Herausgebersitzung. Wir denken aber auch an seine Erzählungen als Vater und begeisterter wie begeisternder Vorleser von Geschichtsromanen.

Wir haben viel von ihm gelernt, wichtige Anregungen erhalten und gemeinsam weiterverfolgt, wir haben heftig mit ihm gestritten und uns manchmal – vor allem über seine fast immer den vereinbarten Umfang sprengenden Manuskripte – geärgert, aber in dieser Zeit Zuneigung und Freundschaft entwickelt.

Seine eigene Schwerpunktsetzung in den letzten Jahren hat es mit sich gebracht, dass der Name Bodo von Borries in der Fachöffentlichkeit vor allem mit den zahlreichen und großen Arbeiten zur empirischen Erforschung des Geschichtsbewußtseins verbunden wird. Dabei droht zu kurz zu kommen, welche Standards er bislang auch zur Theorie, zur Pragmatik und zur normativen Dimension des historischen Lernens gesetzt hat.

Den sich ständig erweiternden Interessen- und Arbeitsbereichen ist es wohl geschuldet, dass Bodo von Borries bisher keine Synthese seines Nachdenkens über das historische Lernen vorgelegt hat. Um eine Annäherung an die vielfältigen Facetten seiner Arbeit zu ermöglichen, legen wir eine Sammlung seiner ihm wichtigen Aufsätze vor.

Wir widmen diesen Band unserem Kollegen und Freund zum 60. Geburtstag und übermitteln ihm damit unsere besten Wünsche.

Ulrich Mayer  
Hans-Jürgen Pandel  
Gerhard Schneider

## Einleitung

Der vorliegende Band enthält ältere und neuere Aufsätze, die – bis auf Korrekturen kleinerer Versehen – unverändert geblieben (daher meist alte Rechtschreibung!) und auch bibliografisch nicht vereinheitlicht und aktualisiert worden sind. Aufmerksame Leser/innen werden ohnehin bemerken, wo sich – wie im Falle des Unterganges der DDR oder durch Vorlage empirischer (auch internationaler) Studien (z.B. TIMSS und PISA) – die Bedingungen geändert haben. Wichtiger dürfte es sein, in dieser Einleitung einen systematischen Zusammenhang zwischen den Einzelteilen herzustellen, also den Gesamtbeitrag der fachdidaktischen Arbeiten zum „lebendigen Geschichtslernen“ überblicksartig sichtbar zu machen. Zu diesem Zweck werden jeweils eigene parallele und weiterführende Publikationen genannt.

### **1. „Historie für Bürger/innen im 21. Jahrhundert“ – Thematische Innovationen jenseits politischer Nationalgeschichte**

Die Frage nach den „Inhalten“ (Themen, Stoffen, Gegenständen) des Geschichtsunterrichts mag – fachdidaktisch betrachtet – nicht an die erste Stelle gehören. Überaus wichtig bleibt sie alle Male. Historie dient den Menschen zur Orientierung im reißenden Wandel der glücklichen oder krisenhaften Gegenwartserfahrungen. Schulische Lehrpläne allerdings sind mehr durch Tradition bestimmt: Ihre Kernthemen gehen oft bis ins 19. Jahrhundert zurück; die Rechtfertigungen wurden zwar vielfach angepaßt, die Inhalte aber beibehalten. Daß sie nicht „die Geschichte“ bedeuten, sondern eine (schmale) Selektion im Hinblick auf bestimmte Probleme, unter konkreten Interessen und von erkennbaren Standpunkten aus, gerät oft in Vergessenheit.

Die Zahl der in den letzten 30 Jahren geschichtsdidaktisch neu erschlossenen – bzw. noch zu erschließenden – Gebiete ist groß. Sie umfaßt z.B. Alltagsgeschichte wie Generationengeschichte<sup>1</sup> (d.h. Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Alter), „außereuropäische“ Geschichte<sup>2</sup> (eine problematische Generalisierung!) wie Nationsentstehung<sup>3</sup> (d.h. die moderne Identifikation mit „imaginären Gemeinschaften“), Migrationsgeschichte (vgl. Lit. zu Kap. 6) wie Regionalgeschichte.<sup>4</sup>

An dieser Stelle ist es nicht möglich, eigene „alternative Schulbücher“<sup>5</sup> zu berücksichtigen oder gar eigene Unterrichtsmodelle<sup>6</sup> abzudrucken. Statt dessen

sollen nur die Argumentationen für drei ungewöhnlich wichtige Themenbereiche rekapituliert werden, die ich – teilweise – sehr frühzeitig und oft wiederholt aufgegriffen habe:

- „Geschlechtergeschichte“<sup>7</sup>,
- „Umweltgeschichte“<sup>8</sup> und
- „Medien- und Kommunikationsrevolutionen“ als Beispiel von mentalitätsgeschichtlichem Wandel und (gesteigerter) Parallele zu aktuellen Erfahrungen (1996).<sup>9</sup>

## **2. „Geschichte als ‚Denkfach‘ – ja sicher, aber wie?“ – Methodische Differenzierung, Intensivierung und Öffnung**

Die Forderung, Geschichte aus einem „Paukfach“ in ein „Denkfach“ zu verwandeln, ist wahrscheinlich so alt wie das Schulfach selbst. Wenn man den Auskünften der Lernenden – und sogar der Lehrenden – selbst trauen darf (vgl. Lit. zu Kap. 5)<sup>10</sup>, dann ist der Erfolg der aus allen reformpädagogischen Richtungen immer wieder angemahnten Umstellung auf „Schülerorientierung“, „Handlungsorientierung“, „Erlebnisorientierung“, „Subjektorientierung“, „Projektorientierung“ oder „Methodenorientierung“ bisher eher bescheiden geblieben. Vom guten Willen der Lehrenden allein hängt das offenbar nicht ab. Über die Gründe der Mißerfolge, über institutionelle (z.B. schultheoretische) Hindernisse und Einschränkungen, sollte dringend nachgedacht werden; vor allem aber müssen weiter glaubhafte (praxiserprobte) Modelle auf den Tisch, die zur Nachahmung reizen und nicht bloß „schlechtes Gewissen“ verursachen.

Tatsächlich hat die Geschichtsdidaktik eine Bringschuld bei den Lehrenden. Sie muß wesentlich genauer erkunden, worin denn Geschichtslernen besteht und wo spezifische Schwierigkeiten auftauchen. Das macht sowohl eine enge Zusammenarbeit mit Lern- und Entwicklungspsychologie als auch eine Vertrautheit mit und Einübung in Formen und Befunde der empirischen Lehr- und Lernforschung (auch anderer Länder)<sup>11</sup> unerlässlich. Leider ist der Forschungsstand eher bescheiden. Das macht es sinnvoll, drei eigene Beiträge nachdrucken zu lassen:

- einen Versuch der Systematisierung von Grundformen des historischen Lernens – und damit auch Grundstrategien historischen Lehrens – nach gedruckten Unterrichtsprotokollen<sup>12</sup>,
- eine Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen des Projektlernens aus Anlaß des „Schülerwettbewerbs ‚Deutsche Geschichte‘ um den Preis des Bundespräsidenten“ – nach langjährigen Juryerfahrungen<sup>13</sup> und

- eine systematische Erörterung der Notwendigkeit des Übergangs von „Stofforientierung“ zu „Methodenorientierung“ des Unterrichts als schrittweisem Erwerb einer „Grammatik des historischen Denkens“ – auch nach Modellen anderer Länder.<sup>14</sup>

### **3. „Geschichtsunterricht ohne Monopol“ – Außerschulische Lernorte und trans-kognitive Lernchancen**

Geschichte wird – dafür gibt es aus allen Jahrzehnten auch empirische Belege – nicht in erster Linie im Geschichtsunterricht gelernt. Dieser ist wichtig, aber Elternhaus und Freundesclique, Buch und Presse, Film und Fernsehen, Museum und Gedenkstätte, Denkmal und Gedenktag, Urlaub und Freizeit zusammen haben einen größeren Einfluß – und auch die anderen Unterrichtsfächer sind nicht zu verachten. Natürlich wäre es naiv, im Geschichtsunterricht auf alle diese Medien und Äußerungen von „Geschichtskultur“ und „Geschichtsumgang“ explizit eingehen zu wollen. Aber kennen sollten Geschichtslehrer/innen sie unbedingt; und gelegentlich muß auch explizit ein Verhältnis zu ihnen hergestellt werden.

Die Medien des lebendigen Geschichtsumgangs können ja als „unvermeidliche Voraussetzung“, als „nutzbares Hilfsmittel“, als „überlegene Konkurrenz“ und als „willkommener Gegenstand“ des Geschichtsunterrichts aufgefaßt werden. Wenn die Aufgabe des historischen Lernens nicht darin besteht, „kleine Historiker“ (gar: „kleine Geschichtsprofessoren“) heranzubilden, sondern „wache Bürger/innen und Teilnehmer/innen an pluraler Geschichtskultur“, dann ist – wie es ja auch in vielen Schulbüchern der neuesten Generation seit ca. 1995 sichtbar wird – die Auseinandersetzung mit Präsentationen von Historie im öffentlichen und privaten Raum unvermeidlich und lernfördernd (nicht hinderlich).

Geschichtsunterricht hat – nicht zuletzt – eine Mitverantwortung für „Medienkompetenz“ zu übernehmen. Er kann sich nicht über „Medien-Analphabetismus“ der Lernenden beklagen, sondern muß ihn systematisch bekämpfen (im Zweistundenfach ist dafür wenig Zeit; aber wo werden die entsprechenden Projektwochen, z.B. „Filme aus dem und über den NS“ oder „Historie in unseren Museen“, angeboten?). Die Zahl der einschlägigen Themen ist groß: Neuerdings werden besonders „Gedenktage“ und „Gedenkstätten“ beachtet.<sup>15</sup>

Das eigene Hauptinteresse hat sich – schon wegen des zweiten Unterrichtsfaches „Deutsch“ – in Forschung und Lehre seit vielen Jahren auf drei Bereiche konzentriert, zu denen hier jeweils ein zentraler Beitrag abgedruckt wird:  
– Vermittlung von Historie im Roman (seit 1978) und vergleichend im Sachbuch<sup>16</sup>,

- Geschichtslernen mit Film und Fernsehen, und zwar Dokumentar- wie Spielfilme (seit 1981)<sup>17</sup> und
- Geschichte im Museum (seit 1997).<sup>18</sup>

#### **4. „Weiße Flecken unterrichtlicher Praxis oder Versäumnisse geschichtsdidaktischer Reflexion...?“ – Fundamentale Theoriefragen**

Die (west)-deutsche Geschichtsdidaktik hat in den mittleren siebziger Jahren ein ziemlich umstürzendes neues Konzept entwickelt, als sie „Geschichtsbewußtsein“ zum Gegenstand und Ziel des Geschichtslernens erklärte. Zugleich wurde der Beitrag von Geschichtslernen zur „Identitätsbildung“ und die „narrative Struktur“ aller Historie herausgearbeitet; auch die Notwendigkeit von „Geschichtsanalyse“, also der Berücksichtigung von unbewußten Antrieben, Projektionen und Identifikationen, wurde zunehmend betont. Das bedeutete eine starke Bewegung in Richtung auf eine „konstruktivistische“ Didaktik, obwohl dieser Terminus der Postmoderne damals nicht benutzt wurde, ja schlicht noch unbekannt war.

Merkwürdigerweise sind die erwähnten Theorieeinsichten – mit gewisser Verspätung – zwar in Richtlinien und Schulbüchern angekommen, nicht aber in Schulstuben, Lehrerplanungen und Schülerköpfen. Daran gibt es – aufgrund mehrerer großer Befragungen von 1990, 1992, 1994 und 2002 keinen ernsthaften Zweifel.<sup>19</sup> Schüler nehmen im Unterricht besonders „Erzählungen und Erklärungen der Lehrer“ und „Erfahren, wie es in der Vergangenheit wirklich gewesen ist“ wahr, nicht aber „Wahl uns selbst interessierender Probleme aus der Umgebung und ihre Besprechung durch Rückgriff auf die Geschichte“ sowie „überzeugendes Argumentieren und gegenseitige Achtung“ (v. Borries u.a. 1995, 108 f., siehe Anm. 19). Lehrer setzten 1992 unter zehn Zielen des Geschichtslernens – im Alltag wie im Idealfall – „Bildung historischer Identität“ an die letzte Stelle (v. Borries u.a. 1995, 281, 283); ähnliche Ergebnisse fanden sich 2002 (v. Borries unpubliziert).

Die wissenschaftliche Geschichtsdidaktik muß sich zweifellos mit dem tiefen Graben zwischen jahrzehntelanger Theoriebildung und tatsächlichen Verhältnissen im Alltag beschäftigen.<sup>20</sup> Einer der Gründe dürfte darin liegen, daß die neuen Konzepte oft in einer für Normal-Akademiker kaum zugänglichen Sprache ausgedrückt und auf schulische Beispiele kaum bezogen werden. Zentralbegriffe wie „Geschichtsbewußtsein“, „historische Identität“, „(Multi)-Perspektivität“, „Narrativität“ oder „Sinnbildung“ sind kaum durch lebensweltliche und unterrichtliche Fälle verständlich gemacht.

Die folgenden drei Beiträge sollen ein kleines Stück des entstandenen Abgrundes ausfüllen, damit für die neuen Ideen werben, ehe sie „alt“ aussehen, und sie auf ihre Praxis- und Alltagstauglichkeit erproben. Deshalb sind jeweils biografische, theoretische, unterrichtliche und normative Überlegungen kombiniert. Im Zentrum stehen die Begriffe:

- „Perspektivität“ und „Multiperspektivität“<sup>21</sup>,
- „Identität“ und „Geschichtsbewußtsein“<sup>22</sup> sowie
- „historische Sinnbildung“ und „geschichtliches Denken“.<sup>23</sup>

## **5. „Keine Fliegenbeinzählerei“ – Empirische Studien als Basis theoretischer Modelle, normativer Setzungen und praktischer Entscheidungen**

Eine vernünftige und entfaltete Geschichtsdidaktik muß auf vier Säulen ruhen, nämlich „Empirie/Deskription“ und „Normsetzung/Präskription“, „Pragmatik/ Handlungsanleitung“ und „Theorie/Systemdurchblick“. Zwischen allen vieren müssen feste Bögen gebaut werden, aber „Theorie“ und „Norm“ sind so wenig identisch wie „Praxis“ und „Empirie“. Die eigene Hauptarbeit in den letzten Jahrzehnten hat nur deshalb der „Empirie“ gedient, weil dieser Bereich besonders vernachlässigt schien.

Vier große quantitative Studien als Befragungen von Lernenden und Lehrenden – mit jeweiligen vorherigen Pilotierungen – wurden 1990, 1992, 1994/95 und 2002 durchgeführt.<sup>24</sup> Durch den besonderen Glücksfall des Falles der Mauer 1989 und des Endes der UdSSR 1991 wurden vergleichende Untersuchungen in Ost- und Westdeutschland sowie Ost- und Westeuropa möglich. Daneben wurden eine ganze Reihe qualitativer Zugriffe (Autobiografien, Interviews, Experimente, Unterrichtsprotokolle) genutzt und so gewonnene Materialien analysiert.<sup>25</sup>

Im folgenden sollen diese Studien nicht erneut vorgeführt werden. Hier geht es vielmehr um die Fruchtbarkeit der empirischen Untersuchungen für theoretische Fragen, normative Probleme und pragmatische Entscheidungen. Fachdidaktische Empirie, besonders „Lehr- und Lernforschung“, ist – jedenfalls vorwiegend – kein Selbstzweck, sondern dient der Vernetzung und Weiterführung. Dabei kann schon die Reanalyse („Sekundäranalyse“) publizierter und „grauer“ Materialien<sup>26</sup>, insbesondere des Standes der Forschung in Nachbarländern<sup>27</sup>, entscheidend weiterhelfen. Im folgenden werden daher drei Texte wiederabgedruckt:

- eine Sekundäranalyse zum wichtigen Thema „Entwicklungslogik“, damit die Rekonstruktion einer Forschungskontroverse<sup>28</sup>,

- eine zweistufige (qualitativ-quantitative) Studie zum Geschichtsbewußtsein der Jüngsten, d.h. noch vor dem obligatorischen Geschichtsunterricht, mit dem Ziel einer Kontrolle älterer und neuerer Modelle<sup>29</sup> und
- schließlich der Versuch, durch Literaturstudium und eigene Befragung der hoch bedeutsamen Frage der „Emotionen“ beim Geschichtslernen – und ihres Wandels im Zeitverlauf – näherzukommen.<sup>30</sup>

## **6. „Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt ...“ – Historische Analysen und normative Überlegungen**

Erstaunlich selten wird – auch bei Fachdidaktiker/innen – gefragt, was das Fach Geschichte wirklich zur Orientierung in der Gegenwart leistet. Die erkenntnislogische Einsicht in den Charakter von Historie als Relation von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, damit den Zusammenhang „politischen“ und „historischen“ Lernens, ist kaum weiter für die Praxis entfaltet und angewandt worden. Auch zu den normativen Anteilen des Geschäfts von Hochschullehrer/innen und Lehrer/innen des Faches Geschichte liegen verblüffend wenige Untersuchungen vor. Historie kann ebenso gefährlich sein wie Nuklearphysik oder Biotechnologie, z.B. bei der Eskalation von Nationalitätenkonflikten. Eine „Wissenschaftsfolgen-Abschätzung“ wäre längst auch für die Historie angesagt.

Natürlich ist das Konzept des „Geschichtsbewußtseins“ oder – besser – eines „reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewußtseins“ selbst eine Antwort auf die Normfrage. Hinter die darin liegende Pluralität und Diskursförmigkeit von Historie kann auf keinen Fall zurückgegangen werden. Doch stellt sich auch die Frage nach dringenden Notwendigkeiten einer Gesellschaft, die von den Tätern der NS-Massenverbrechen herkommt und in eine Welt der „Globalisierung“ und „Europäisierung“, „Massenmigration“ und „Interkulturalität“, „Umweltkrise“ und „Genmanipulation“ hineingeht. Wenigstens drei Bereiche verdienen – jeweils mit Aufsätzen von 2000 – eine eigene Berücksichtigung:

- Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus bleibt eine Hauptaufgabe des Geschichtslernens in Deutschland, mithin auch der eigenen Arbeit<sup>31</sup>; sie ändert aber von Generation zu Generation gründlich ihren Charakter und die psychologischen Bedingungen, was gerade auch von Lehrenden an Schulen wahrgenommen werden muß.
- „Werteerziehung“ – schon gar im Geschichtsunterricht – gilt als „out“; aber gibt es überhaupt eine „Nicht-Werte-Erziehung“? Kann man Geschichte denn betreiben, ohne sich – bewußt oder unbewußt – mit Vorbildern zu beschäf-

tigen? Und – wenn man das anerkennt – wie müßten Vorbilder heute aussehen?<sup>32</sup>

- Deutschland ist – trotz der NS-Massenmorde – kein homogener Nationalstaat, sondern eine Einwanderungsgesellschaft; das muß beim obligatorischen staatlichen Geschichtsunterricht inhaltliche wie methodische Folgen zeitigen<sup>33</sup>, die aber im einzelnen durchaus noch nicht geklärt sind.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Borries, Bodo v.: Vom Nutzen der Kindheitsgeschichte für historisches Lernen und kindliche Identität, in: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): *Kindheit in der Geschichte I*; Düsseldorf 1985, 7-18; ders.: Noch einmal: Frauengeschichte und Kindheitsgeschichte im Unterricht – Von der Schwierigkeit, Vernünftiges und Humanes praktisch durchzusetzen, in: Süsmuth, Hans (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, Teil II*; Baden-Baden 1991, 186-205).
- 2 Vgl. Borries, Bodo v.: Von der Europäisierung zur Industrialisierung der Erde. Einführung zu einem Unterrichtsmodell für den Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe, in: *Kursunterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld*; Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1983, 185-221 (als Manuskript gedruckt); ders.: Abschied vom Euro- und Ethnozentrismus? Zu Bedeutung und Gestaltung von Unterricht über Kolonialgeschichte, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 15. Jg. 1987, 179-194; ders.: „Menschheitsgeschichte“? Zur Notwendigkeit einer anthropologisch-evolutionären, umwelt- und mentalitätsgeschichtlichen Orientierung des historischen Lernens, in: ders.: *Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung*; Hagen 1990, 67-110 (= Beiträge zur Geschichtskultur 3).
- 3 Vgl. Borries, Bodo v.: Nation und Nationalismus. Verfremdende Blicke auf eine vorgebliche Selbstverständlichkeit, in: *Geschichte lernen*, Heft 12, 1989, 9-15; ders.: Ein unvermeidliches Integrationsinstrument. Seine begrenzte Bedeutung, in: Natew, Athanas (Hrsg.): *Der Nationalstaat – ein historisches Übel? Thesen zur Diskussion*; Hamburg 1998, 89-95; ders.: Möglichkeiten und Grenzen der multiperspektivischen Darstellung von „Nation“ zum Zwecke „relativierender Historisierung“, in: Maier, Robert (Hrsg.): *Deutsch-tschechische Schulbuchgespräche*; Hannover 2002 (angenommen).
- 4 Vgl. Borries, Bodo v.: Wettbewerbe als Herausforderungen zur Projektarbeit: Erfahrungen aus dem Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte, in: *Die Neue Sammlung* 41. Jg., 2001, 555-585. Wiederabdruck in: *Projektarbeit in der Schule*, hrsg. von der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung, Meißen; Meißen o.J. (2001) 91-122 (= Siebeneichener Diskurse 1).
- 5 Borries, Bodo v.: *Römische Republik: Weltstaat ohne Frieden und Freiheit? Ein problemorientiertes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufen*; Stuttgart 1980, 2. durchges. Aufl. 1985; ders.: *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492-1830*; Düsseldorf 1986 (= *Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien* 36), 2. Aufl. Münster/Hamburg (Lit) 1992 (= *Global 2*); ders.: *Wendepunkte der Frauengeschichte. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufreigen*; Pfaffenweiler 1990 (= *Frauen in Geschichte und Gesellschaft* 26). Wiederabdruck: *Wendepunkte der Frauengeschichte I. Über Frauen-Leistung, Frauen-Unterdrückung und Frauen-Wahlrecht. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufreigen*; Herbolzheim 2. veränd. Aufl. 2001; ders.: Vom „Gewaltexzeß“ zum „Gewissensbiß“? Autobiografische Zeugnisse zu Formen und



- Wandlungen elterlicher Strafpraxis im 18. Jahrhundert; Tübingen 1996, 304 S. (= Forum Psychohistorie 5); ders.: Wendepunkte der Frauengeschichte II. Über Muttergöttinnen, Männeransprüche und Mädchenkindheiten. Modelle und Materialien zum Ausprobieren und Bessermachen; Herbolzheim 2002 (im Druck) (= Frauen in Geschichte und Gesellschaft 38).
- 6 Borries, Bodo v.: Landwirtschaftliche Revolution – Fortschritt oder Sündenfall?, in: Geschichte lernen, Heft 1, 1987, 19-26, 56-62; ders.: „Die Freiheit führt das Volk“ – Ein Bild und seine Folgen, in: Geschichte lernen, Heft 6, 1988, Plakatbeilage; ders.: Massenmord – Heldentat – Erlösungswerk? Die Eroberung von Jerusalem, in: Geschichte lernen, Heft 7, 1989, 37-45; ders.: Potosí, „das Herz der Welt“, in: Geschichte lernen, Heft 17, 1990, 43-46; ders.: Umweltgeschichte im Schullandheim, in: Klenk, Gerald (Hrsg.): Umwelterziehung im Schullandheim; Burghann-Mimberg 1990, 155-193 und Bilderheft 1-24; ders.: Umwelt und Natur-Mensch-Verhältnis im Geschichtsunterricht? Perspektiven historisch-ökologischen Lernens am Beispiel „Altchinesische Hochkultur“, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik; Hannover 1992, 7-46; ders.: Kolumbus – Ahnherr der Europäisierung?, in: Geschichte lernen, Heft 25, 1992, 18-24; ders.: „So sahen sie ihre ‚Entdecker‘ – So sehen sie ihre ‚Entdecker!‘“ Übungsmaterial zum Perspektivenwechsel, in: Geschichte lernen, Heft 25, 1992, 57-63; ders. und Tabaczek, Martin: Umwelt- und Technikgeschichte, in: Emer, Wolfgang und Horst, Uwe (Hrsg.): Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. Perspektiven – Lernorte – Methoden; Bielefeld 1995, 83-117 (= Ambos 40).
- 7 Borries, Bodo v.: Frauen in Schulgeschichtsbüchern. Zum Problem der Benachteiligung von Mädchen im Unterricht, in: Westermanns Päd. Beitr. 27. Jg. 1975, 601-618. Erweiterter Wiederabdruck als: Männergeschichte für Mädchengehirne?, in: Schallenberger, E. Horst und Stein, Gerd (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Kastellaun 1978, 187-222; vgl. auch: ders. und Kuhn, Annette: Ansätze zu einem frauengeschichtlichen Curriculum. Ein vorläufiger und lückenhafter Versuch, in: Geschichtsdidaktik 3. Jg. 1978, 312-339. Wiederabdruck in: ders. u.a. (Hrsg.): Sammelband Geschichtsdidaktik: Frau in der Geschichte I/II/III; Düsseldorf 1984, 13-40; ders.: Geschlechtsrollen und Frauengeschichte in der Unterrichtspraxis. Über Chancen und Grenzen kompensatorischen Lernens, in: Geschichtsdidaktik 3. Jg. 1978, 340-359. Wiederabdruck in: ders. u.a. (Hrsg.): Sammelband Geschichtsdidaktik: Frau in der Geschichte I/II/III; Düsseldorf 1984, 41-61; ders.: Mädchensozialisation und Frauengeschichte. Beobachtungen zum pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Schrifttum, in: Geschichtsdidaktik 4. Jg. 1979, 15-35. Wiederabdruck in: ders. u.a. (Hrsg.): Sammelband Geschichtsdidaktik: Frau in der Geschichte I/II/III; Düsseldorf 1984, 73-93; ders.: Frauengeschichte, in: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 1. Bd.; Düsseldorf 1979, 247-253. Erweiterter Wiederabdruck als: Didaktik der Frauengeschichte; a.a.O., 3. voll. überarb. und bed. erw. Aufl. 1985, 325-330, 4. Aufl. Seelze-Velber 1992, 325-330; ders.: Weibliche Geschichtslosigkeit: „Angeboren“ oder „erlernt“?, in: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule; Weinheim 1982, 119-128; ders.: Sexismus im Geschichts- und Politikunterricht? Eine Nachuntersuchung aus fünf Jahren Abstand, in: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule; Weinheim 1982, 129-149; ders.: Forschen und Lernen an Frauengeschichte. Versuch einer Zwischenbilanz, in: Joeres, Ruth-Ellen B. und Kuhn, Annette (Hrsg.): Frauen in der Geschichte VI; Düsseldorf 1985, 49-89; ders.: Unterricht über Frauengeschichte. Wege und Schritte, in: ders. und Kuhn, Annette (Hrsg.): Frauen in der Geschichte VIII; Düsseldorf 1986, 9-19; ders.: Die feministische Perspektive in der historischen Orientierung (Statement), in: Calließ, Jörg (Hrsg.): Frauen und Geschichte; Loccum (Evangelische Akademie) 1987, 154-160 (= Loccumer Protokolle 11/86); ders.: Frauengeschichte – Mode, Sekte, Wende?, in: Feminin – Maskulin, Friedrich Jahresheft VII; Velber 1989, 76-82; ders.: Noch einmal: Frauengeschichte und Kindheitsgeschichte im Unterricht – Von der Schwierigkeit, Vernünftiges und Humanes praktisch durchzusetzen, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, Teil II; Baden-Baden 1991, 186-205; ders.: Frauengeschichte in der Schule – Chancen und Erfahrungen, in: Löhr, Brigitte (Hrsg.): Frauen in der Geschichte. Grundlagen, Anregungen, Materialien für den Unterricht, Bd. 1: Beiträge; Tübingen

- 1993, 14-22. Wiederabdruck in: Informationen für Geschichtslehrer zur postuniversitären Fortbildung 2/94; Graz u.a. 1994, 4-14; ders.: Geschlechtsspezifisches Geschichtsbewußtsein und koedukativer Geschichtsunterricht, in: Arnold, Udo u.a. (Hrsg.): Stationen einer Hochschullaufbahn. Festschrift für Annette Kuhn zum 65. Geburtstag; Dortmund 1999, 89-111. Leicht geänderter Wiederabdruck in: Oechsle, Mechthild und Wetterau, Karin (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis; Opladen 2000, 262-288.
- 8 Borries, Bodo v.: Umweltgeschichte – Vergessene Einsichten und neuartige Herausforderungen, in: Geschichte lernen, Heft 4, 1988, 8-13. Erweiterter Nachdruck in: Calließ, Jörg u.a. (Hrsg.): Mensch und Umwelt in der Geschichte; Pfaffenweiler 1989, 353-375; vgl. auch ders.: Landwirtschaftliche Revolution – Fortschritt oder Sündenfall?, in: Geschichte lernen, Heft 1, 1987, 19-26, 56-62; ders.: Historische Identität und Identitätsbildungsprozesse: Interkulturelle Erziehung und Umwelterziehung im Geschichtsunterricht, in: Stehling, Jutta (Hrsg.): Geschichte und Lehrplanarbeit für den Geschichtsunterricht, Soest 1989, 36-49; ders.: Lernpotentiale der Umweltgeschichte. Kategoriale Einsichten, regionale Beispiele und praktische Erfahrungen, in: Internationale Schulbuchforschung 12. Jg. 1990, 9-33; ders.: Didaktische Möglichkeiten und Grenzen der Umweltgeschichte, in: Bayerl, Günter u.a. (Hrsg.): Umweltgeschichte. Methoden – Themen – Potentiale; Münster/New York 1996, 309-324; Bayerl, Günter und ders.: Geschichte und Umweltsystem, in: Handbuch der Umweltwissenschaften II-3.13; Landsberg 1997, 1-18 (Loseblattsammlung).
- 9 Borries, Bodo v.: Interdependenzen zwischen historischer Reflexion und informations- und kommunikationstechnologischer Bildung, in: Niedersächsisches Institut für Lehrerfortbildung und Weiterbildung (NLI) (Hrsg.): Neue Technologien und Allgemeinbildung, Bd. 8: Geschichte; Hannover 1996, 1-19.
- 10 Vgl. Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Weidemann, Sigrid, Baeck, Oliver, Grzeskowiak, Sylwia und Körber, Andreas): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland; Weinheim/München 1995 (= Jugendforschung); ders. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas, Baeck, Oliver und Kindervater, Angela): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht; Opladen 1999 (= Schule und Gesellschaft 21).
- 11 Vgl. Borries, Bodo v.: Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik?, in: Demantowski, Marko und Schönemann, Bernd (Hrsg.): Neuere geschichtsdidaktische Positionen; Bochum 2002, 65-91 (= Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte zur und historischen Didaktik 32); ders.: Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik?, in: Handro, Saskia und Schönemann, Bernd (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung; Münster etc. 2002, 13-49 (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis 10).
- 12 Borries, Bodo v.: Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. Beobachtungen an exemplarischen Fällen, in: Geschichtsdidaktik 10. Jg. 1985, 301-313; vgl. auch ders.: Zur Praxis „gelungenen“ historischen-politischen Unterrichts. Ein quasi-empirischer Ansatz für Analyse und Beurteilung von Schulstufen, in: Geschichtsdidaktik 9. Jg. 1984, 317-335; ders.: Methodisch-medialen Handeln im Lernbereich Politik – Geschichte – Erdkunde, in: Otto, Gunter und Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts; Stuttgart 1985, 328-366 (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 4).
- 13 Borries, Bodo v.: Historische Projektarbeit: „Größenwahn“ oder „Königsweg“?, in: Dittmer, Lothar und Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit; Weinheim (Beltz) 1997, 243-252; vgl. auch ders.: Deutsche Geschichte. Spuren suchen vor Ort im Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten; Frankfurt/M. 1990; ders.: „Forschendes Lernen“ und „oral history“ am Beispiel „Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik; Stuttgart 1990, 111-136; ders.: Lehrplan und pädagogische Freiräume: Das Beispiel Geschichte/Politik, in: Reformen in Unterricht

- und Schule; Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft) 1990, 288-308 (als Manuskript vervielfältigt). Gekürzter Nachdruck in: Oberliesen, Rolf u.a. (Hrsg.): Schule Ost – Schule West. Ein deutscher Reformdialog; Hamburg 1992, 201-210; ders.: Schüler als Forscher? – Aber selbstverständlich! Ansprüche und Ergebnisse des „Schülerwettbewerbs Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“ 1973-1991, in: Pädagogik Heft 5, 1991, 42-47; ders.: „Forschendes Lernen“ in geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte (Hrsg.): Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht; Stuttgart 1992, 67-101; ders.: Geschichtslernen in offenen Lernformen und an außerschulischen Lernorten, in: Rohdenburg, Günther (Hrsg.): Öffentlichkeit herstellen – Forschen erleichtern! 10 Jahre Archivpädagogik und historische Bildungsarbeit – Vorträge zur Didaktik; Bremen 1996, 87-106 (= Kleine Schriften des Staatsarchivs Bremen 24); Hamburg 2. Aufl. 1998, 78-96; ders.: Historische Projektarbeit im Vergleich der Methodenkonzepte. Empirische Befunde und normative Überlegungen, in: Schönemann, Bernd u.a. (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens; Weinheim 1998, 276-306. Wiederabdruck in: Dittmer, Lothar (Hrsg.): Historische Projektarbeit im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte. Eine Bestandsaufnahme; Hamburg 1999, 50-80; ders.: Wettbewerbe als Herausforderungen zur Projektarbeit: Erfahrungen aus dem Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte, in: Die Neue Sammlung 41. Jg., 2001, 555-585. Wiederabdruck in: Projektarbeit in der Schule, hrsg. von der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung, Meißen o.J. (2001) 91-122 (= Siebeneichener Diskurse 1).
- 14 Borries, Bodo v.: Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung, unveröffentlichter Vortrag, zuerst in Papenburg (Oktober 2001), seitdem mehrfach wiederholt, überarbeitet und verbessert; vergl. auch ders.: Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46. Jg. 1995, 421- 435. Wiederabdruck in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 27. Jg. 4/1997 (Beilage: Beiträge zur Fachdidaktik 4/1997) 1-11 (Wien) und in: Geschichtsunterricht heute. Grundlagen – Probleme – Möglichkeiten; Seelze/Velber 1999, 22-36; ders.: Erlebnis, Identifikation und Aneignung beim Geschichtslernen, in: Neue Sammlung 38 Jg. 1998, 171-202. Wiederabdruck in: Fauser, Peter und Wulffen, Dorothee v. (Hrsg.): Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte; Seelze/Velber 1999, 71-122; ders.: Überlegungen zu einem doppelten – und fragmentarischen – Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 52. Jg. 2001, 76-90.
- 15 Vgl. Borries, Bodo v.: Jugendliche und Gedenkstätten. Einige empirische Befunde und theoretische Überlegungen, in: Haase, Norbert und Pampel, Bert (Hrsg.): Doppelte Last – doppelte Herausforderung. Gedenkstättenarbeit und Diktaturenvergleich an Orten mit doppelter Vergangenheit; Frankfurt/M. u.a. 1998, 113-118; ders.: Der 9. November – (k)ein möglicher Nationalfeiertag? in: Pädagogik 50. Jg. 1998/Heft 11, 41-44; ders.: Fallstudien zur öffentlichen Geschichtskultur als Beitrag zum systematischen Geschichtslernen, in: Gesch., Politik und ihre Didaktik, 31. Jg., 2003, 10-27.
- 16 Borries, Bodo v.: Könige, Ketzler und Sklaven. Historischer Roman und politische Sozialisation, in: PoDi 1978 Heft 3, 16-41; vgl. auch ders.: Alexander, Caesar & Co. Präsentation und Reflexion antiker Geschichte im modernen Roman, in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 30. Jg. 1979, 479-499; ders.: Das Altertum im historischen Sachbuch. Information und Ideologie, in: Geschichte als Fluchtbuch (= Loccumer Protokolle 24/78), 15-69. Gekürzter Wiederabdruck als: Kommunikationsfaktoren des historischen Sachbuchs. Information und Ideologie, in: Bertelsmann-Briefe Heft 106, II/1981, 25-41; ders.: „Hochmut“, „Reue“ oder „Weltbürgersinn“? Zur Kolonialepoche in historischen Überblicksdarstellungen und allgemeinem Geschichtsbewußtsein, in: Nestvogel, Renate und Tetzlaff, Rainer (Hrsg.): Afrika und der deutsche Kolonialismus; Berlin (West) 1987, 153-181; ders.: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien; Köln 1996 (= Beiträge zur Geschichtskultur 11).
- 17 Borries, Bodo v.: Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen, in: Medien und Kommunikation als Lernfeld; Bonn (Bundeszentrale) 1986, 211-243 (= Schriften-

- reihe der Bundeszentrale für politische Bildung 236). Wiederabdruck in: Medien, Sozialisation und Unterricht; Bonn (Bundeszentrale) 1990, 69-97 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 287); vgl. auch ders.: Erschütterndes Dokument oder pathetische Propaganda? Versuch einer Fernsehanalyse, in: Weiterbildung und Medien 1981, Heft 3, XVIII-XXVII; ders.: Geschichte im Fernsehen – und Geschichtsfernsehen in der Schule, in: Geschichtsdidaktik 8. Jg. 1983, 221-239; ders.: Schulische Verarbeitung historischer Fernsehsendungen. Voraussetzungen und Möglichkeiten am Beispiel „Der unvergessene Krieg“, in: Ueberschär, Gerd R. und Wette, Wolfram (Hrsg.): „Unternehmen Barbarossa“. Der deutsche Überfall auf die Sowjetunion 1941. Berichte, Analysen, Dokumente; Paderborn 1984, 67-80; ders.: Geschichtslernen am Fernsehschirm. Analysemethoden, Fallbeispiele, Praxiserfahrungen, in: Pandel, Hans-Jürgen und Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht; Düsseldorf 1985, 537-555, 2. Aufl. 1986; ders.: Hilfen zu Einsicht und Trauer? Nationalsozialistische Judenverfolgung im Dokumentar- und Spielfilm, in: Wittern, Jörn und Voß-Fertmann, Thomas (Hrsg.): Medien und Kommunikation. Befunde und Perspektiven der Medienpädagogik; Hamburg 1992, 42-56 (= Dokumentation Erziehungswissenschaft 4). Wiederabdruck in: ders.: Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung; Hagen 1990, 131-151 (= Beiträge zur Geschichtskultur 3); ders.: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht; in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 52. Jg. 2001, 220-227.
- 18 Borries, Bodo v.: Präsentation und Rezeption von Geschichte im Museum, in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 48. Jg. 1997, 337-343; vgl. ders.: Zeitgenössische Dokumente und/oder historische Rekonstruktionen? Gattungen und Anmutungen von Geschichtsbildern, in: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Die visuelle Dimension des Historischen; Schwalbach/Ts. 2002, 32-48; ders.: Historisches Lernen im Kunstmuseum? Das Beispiel der Hamburger Kunsthalle, in: Hasberg, Wolfgang; Festschrift für Karl Filser; Augsburg 2002 (im Druck).
- 19 Vgl. Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Dähn, Susanne, Körber, Andreas und Lehmann, Rainer H.): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich; Pfaffenweiler (Centaurus) 1992 (= Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge 8); ders. (unter Mitarbeit von Weidemann, Sigrid, Baeck, Oliver, Grzeskowiak, Sylwia und Körber, Andreas): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland; Weinheim/München 1995 (= Jugendforschung); ders. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas, Baeck, Oliver und Kindervater, Angela): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht; Opladen 1999 (= Schule und Gesellschaft 21). Die Befragung von 2002 ist noch unpubliziert, bestätigt aber den Befund.
- 20 Borries, Bodo v.: Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren? Ein Versuch über Post-’68-Geschichtsdidaktik und Post-’89-Problemfelder, in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 50. Jg. 1999, 268-281; ders.: Erhalte die Fachdidaktiken!, in: Holtappels, Heinz Günter und Horstkemper, Marianne (Hrsg.): Neue Wege der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens; Weinheim 1999, 191-205 (= Die Deutsche Schule, 5. Beiheft 1999); ders.: Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik, in: Pandel, Hans-Jürgen und Schneider, Gerhard (Hrsg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts; Schwalbach/Ts. 2001, 7-32.
- 21 Borries, Bodo v.: Perspektivenwechsel und Sinnbildungsfiguren im Umgang mit der Geschichte, in: Deutsche und tschechische Frauen im zivilgesellschaftlichen Dialog über die Gestaltung der zukünftigen Beziehungen. Perspektivenwechsel im Umgang mit Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, hrsg. vom Deutsch-Tschechischen Forum der Frauen/Frauen Netzwerk für Frieden e.V.; Bonn (Selbstverlag, Maarweg 47, 53123 Bonn) o.J. (2000), 8-27 (= Dokumentation Nr. 3, Deutsche Ausgabe); vgl. auch ders.: „So sahen sie ihre ‚Entdecker‘ – So sehen sie ihre ‚Entdecker‘!“ Übungsmaterial zum Perspektivenwechsel, in: Geschichte lernen, Heft 25, 1992, 57-63; ders.: „Multiperspectivity“ – Utopian Pretension

- or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?, in: van der Leeuw-Roord, Joke (Ed.): *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean for School History?*; Hamburg 2001, 269-295 (= *Eustory Series: Shaping European History 2*); Tornow, Lutz und ders.: Fremdverstehen durch systematische Einübung in Perspektivenwechsel? Von gelegentlicher ‚multipler spektivischer‘ Quellenarbeit zu konsequent ‚kontroverser‘ Behandlung, in: Körber, Andreas (Hrsg.): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung*; Münster/New York/München/Berlin 2001, 227-238.
- 22 Borries, Bodo v.: Die Bildung von Identitäten – Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können, unveröffentlichter Vortrag, zuerst in Aarau (Dezember 1998), seitdem mehrfach wiederholt, überarbeitet und verbessert; vgl. auch ders.: Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte? in: *Geschichtsdidaktik 8. Jg.* 1983, 9-21. Wiederabdruck mit Diskussion in: Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): *Geschichte als Legitimation?*, Braunschweig 1984, 44-62 (= *Studien zur internationalen Schulbuchforschung 39*); ders. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas): *Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen*, in: Rösen, Jörn (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*; Köln 2001, 239-280.
- 23 Borries, Bodo: *Historische Sinnbildung, geschichtliches Denken und Orientierung im historischen Kontinuum unserer Gesellschaft. Wie müssen die Ziele des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I konkretisiert werden, sodass Kinder und Jugendliche diese erreichen?*, in: *Geschichte: Ein Fach in der Entwicklung*; Hamburg 2002, 22-46 (mit Streichung spezifisch hamburgischer Gesichtspunkte am Ende); vgl. auch ders.: *Genese und Entwicklung von Geschichtsbewußtsein. Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 1. Jg.* (Jahresband) 2002, 44-58; ders.: *Zur Entwicklung historischer Kompetenzen bis zur Sekundarstufe II*, in: Schöne-mann, Bernd und Voit, Hartmut (Hrsg.): *Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen*; Idstein 2002, 112-127.
- 24 Vgl. Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Dähn, Susanne, Körber, Andreas und Lehmann, Rainer H.): *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich*; Pfaffenweiler 1992 (= *Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge 8*); ders. (unter Mitarbeit von Weidemann, Sigrid, Baeck, Oliver, Grzeskowiak, Sylwia und Körber, Andreas): *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*; Weinheim/München 1995 (= *Jugendforschung*); ders. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas, Baeck, Oliver und Kindervater, Angela): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*; Opladen 1999 (= *Schule und Gesellschaft 21*). Die Befragung von 2002 ist noch unpubliziert.
- 25 Borries, Bodo v.: *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*; Stuttgart 1988; ders.: *Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung*; Hagen 1990 (= *Beiträge zur Geschichtskultur 3*); ders.: *Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien*; Köln 1996 (= *Beiträge zur Geschichtskultur 11*).
- 26 Vgl. Borries, Bodo v.: *Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichts? Bemerkungen zu alten und neuen empirischen Studien*, in: *Geschichtsdidaktik 5. Jg.* 1980, 109-126; Borries, Bodo v.: *„Reifung“ oder „Sozialisation“ des Geschichtsbewußtseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse*, in: *Geschichtsdidaktik 12. Jg.* 1987, 143-159.
- 27 Vgl. Borries, Bodo v.: *Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik?*, in: Demantowski, Marko und Schöne-mann, Bernd (Hrsg.): *Neuere geschichtsdidaktische Positionen*; Bochum 2002, 65-91 (= *Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte zur und historischen Didaktik 32*); ders.: *Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik?*, in: Handro, Saskia und Schöne-mann, Bernd (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*; Münster etc. (Lit) 2002, 13-49 (= *Zeitgeschichte – Zeitverständnis 10*).

- 28 Borries, Bodo v.: „Reifung“ oder „Sozialisation“ des Geschichtsbewußtseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse, in: *Geschichtsdidaktik* 12. Jg. 1987, 143-159.
- 29 Borries, Bodo v.: Geschichtsbewußtsein bis zur Pubertät. Empirische Befunde aus Befragung und Interviews, in: Goebel, Klaus u.a. (Hrsg.) „Am Gespräch des menschlichen Geistes über die Jahrhunderte teilzuhaben...“; Bochum 1990, 21-33.
- 30 Borries, Bodo v.: Von gesinnungsbildenden Erlebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von Geschichtslernen in Deutschland, in: Mütter, Bernd und Uffelman, Uwe (Hrsg.): *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*; Frankfurt/M. 1992, 2. Aufl. 1994, 3. Aufl. 1996, 67-92 (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 76).
- 31 Borries, Bodo v.: Vernichtungskrieg und Judenmord in den Schulbüchern beider deutscher Staaten seit 1949, in: Greven, Michael Th. und Wrochem, Oliver v. (Hrsg.): *Der Krieg in der Nachkriegszeit. Der Zweite Weltkrieg in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik*; Opladen 2000, 215-236; vgl. auch ders.: Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichts? Bemerkungen zu alten und neuen empirischen Studien, in: *Geschichtsdidaktik* 5. Jg. 1980, 109-126; ders.: Zum Geschichtsbewußtsein deutscher Jugendlicher im Blick auf NS-Zeit und Holocaust, in: Fuchs, Ottmar, Boschki, Reinhold und Frede-Wenger, Britta (Hrsg.): *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*; Münster etc. 2001, 13-30 (= *Tübinger Perspektiven zur Pastoral- und Religionspädagogik* 5); ders.: Forschungen über die Einstellungen Jugendlicher zum Holocaust. Empirische Befunde und sozialpsychologische Bedingungen; in: Kammerer, Bernd und Kammerer-Pröbß, Anja (Hrsg.): *recht extrem.de. Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Rechtsextremismus – Konzepte und Projekte der politischen und historischen Bildung*; Nürnberg 2002, 14-36; ders.: The „Third Reich“ in German History Textbooks since 1945, in: *Journal of Contemporary History*, Vol. 38 (1) 2003, 45-62; ders.: Research on the Attitudes of Pupils and Teachers towards the Shoa in Germany, in: *Intercultural Education (Formerly European Journal of cultural Studies)* Vol. 14, No. 2, June 2003, 201-214.; siehe zudem die Beiträge zum Film in Kapitel 3.
- 32 Borries, Bodo v.: Vorbilder im Geschichtsunterricht, in: *Pädagogik* 52. Jg. 2000, Heft 7/8, 60-63.
- 33 Borries, Bodo v.: Zwischen „Wurzelsuche“ und „Verunsicherung“. Geschichtslernen für Mehrheit und Minderheiten unter interkulturellen Bedingungen, in: Nembach, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Informationes Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie*; Frankfurt/M. etc. 2000, 199-222; vgl. auch ders.: Jugendliche Türken, Deutsche und Deutsch-Türken. Empirische Befunde zum historisch-politischen Bewußtsein, in: Raisch, Herbert und Reese, Armin (Hrsg.): *Historia Didactica. Geschichtsdidaktik heute. Uwe Uffelman zum 60. Geburtstag*; Idstein 1997, 15-30; Alavi, Bettina und ders.: Geschichte, in: Reich, Hans H., Holzbrecher, Alfred und Roth, Hans Joachim (Hrsg.): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*; Opladen 2000, 55-91; ders.: Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, in: Fechner, Bernd u.a. (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen; Weinheim & München 2000, 119-139; ders.: Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie?, in: Körber, Andreas (Hrsg.): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung*; Münster/New York/München/Berlin 2001, 73-96. Leicht gekürzter Wiederabdruck in: *Gesch. in Wiss. und Unt.* 52. Jg. 2001, 305-324; Tornow, Lutz und ders.: Fremdverstehen durch systematische Einübung in Perspektivenwechsel? Von gelegentlicher ‚multiperspektivischer‘ Quellenarbeit zu konsequent ‚kontroverser‘ Behandlung, in: Körber, Andreas (Hrsg.): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung*; Münster/New York/München/Berlin 2001, 227-238.

# **„Historie für Bürger/innen im 21. Jahrhundert“ – Thematische Innovationen jenseits politischer Nationalgeschichte**

## **Männergeschichte für Mädchengehirne? (1975)**

### **Die Darstellung von Frauen in historischen Unterrichtswerken als Problem der Benachteiligung von Mädchen im Unterricht**

Im Zusammenhang mit dem wachsenden wissenschaftlichen Interesse an der Schulbuchanalyse<sup>1</sup> sind in den letzten Jahren zahlreiche kritische Darstellungen von Schulgeschichtsbüchern geliefert worden.<sup>2</sup> Andererseits liegen mehrere Untersuchungen über geschlechtsspezifische Sozialisation und Benachteiligung der Mädchen im Bildungssystem der Bundesrepublik vor.<sup>3</sup> Soweit mir bekannt, ist jedoch bisher kein Versuch gemacht worden, beide Fragestellungen fachspezifisch für den Geschichtsunterricht miteinander zu verknüpfen, während im Fach Deutsch die Verbindung zwischen Lesebuchkritik und geschlechtsspezifischer Benachteiligung bereits mehrfach hergestellt worden ist.<sup>4</sup>

#### **1. Anteil und Rolle von Frauen in Geschichtsbüchern**

Erinnert man sich an die Geschichtsbücher der eigenen Schulzeit oder vergegenwärtigt man sich heutige Bücher, so leuchtet ein, daß Frauen im Geschichtsbuch quantitativ und qualitativ nur eine untergeordnete Rolle spielen. Für exaktere Aussagen ist es dennoch unentbehrlich, eine repräsentative Dokumentation zu liefern und überprüfbare Auswertungsmethoden anzuwenden. Als Beispiel sollen mehrere historische Unterrichtswerke für die Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums dienen.

##### **1.1 Minimaler Umfang**

Für eine quantitative Untersuchung ist die Auszählung der Zeilen, in denen von Frauen die Rede ist, im Vergleich mit der Gesamtzahl der Zeilen zu aufwendig.

Daher müssen andere Indikatoren für den Umfang der Berichte über Frauen gefunden werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß große Teile der Texte sich weder ausdrücklich auf Frauen noch ausdrücklich auf Männer beziehen, also „geschlechtsneutral“ sind. Diese Anteile müssen besonders aufgeschlüsselt werden. Für eine zuverlässige Abschätzung des Anteils eignen sich drei Maßstäbe: die Überschriften, die Namen und die Abbildungen.

Bei der Klassifikation sämtlicher Überschriften und fettgedruckter Spitzmarken nach den Merkmalen „geschlechtsneutral“, „männlich“ und „weiblich“ gibt es einige Abgrenzungsschwierigkeiten, insbesondere werden viele „neutrale“ Überschriften durch den Kontext eindeutig eher auf Männer bezogen. Den Grundbestand der auf die Geschlechter zuzuordnenden Überschriften bilden Personennamen und eindeutige Bezeichnungen (z.B. Nonnenkloster oder Kronprinz). Alle Bedenken gegen die Klassifikation verschwinden vor der Eindeutigkeit des Ergebnisses. In „Grundzüge der Geschichte“ (Diesterweg, 4 Bände) beziehen sich von über 2.000 Überschriften und Spitzmarken weniger als 1 Prozent auf Frauen und über 16 Prozent auf Männer, 83 Prozent sind neutral, aber oft in männlichem Kontext. In „Menschen in ihrer Zeit“ (Klett, 4 Bände) ist die Zahl der Überschriften und Spitzmarken mit etwa 1.300 insgesamt geringer, aber die Verteilung entspricht völlig dem ersten Fall: 0,5 Prozent auf Frauen bezogen, 16,5 Prozent auf Männer bezogen und 83 Prozent neutral. Der Anteil der geschlechtsspezifisch zuzuordnenden Überschriften ist in den beiden mittleren Bänden merklich höher als im Durchschnitt. Vor allem im 20. Jahrhundert treten die abstrakten Begriffe noch stärker hervor als in Mittelalter und Neuzeit.

Mit Hilfe der Register läßt sich feststellen, welche Namen in den Unterrichtswerken erwähnt werden. Die Klassifikation ist einfach, wenn auch Helden-, Götter- und Heiligennamen Schwierigkeiten machen und besser ausgeklammert werden. Außerdem sind einige Namen in mehreren Bänden erwähnt, werden also doppelt gezählt. Schließlich läßt sich auf diesem Wege der Anteil der geschlechtsneutralen Textstücke natürlich nicht ermitteln. In „Zeiten und Menschen“ (Schöningh-Schroedel, 4 Bände) sind von über 600 Namen nur 5,2 Prozent solche von Frauen; in „Grundzüge der Geschichte“ beträgt der Anteil der Frauen 4,8 Prozent von über 900 Namen; in den letzten beiden Bänden von „Menschen in ihrer Zeit“ (Band 1 und 2 haben kein Namenregister) sind es 3,3 Prozent von über 400 Namen. Auch diese Übereinstimmung ist verblüffend, zumal Frauen in der Zeitgeschichte seltener erwähnt sind als in Mittelalter und früher Neuzeit.

Noch aussagekräftiger lassen sich die Anteile bei den Abbildungen mit Quellencharakter (also ohne Karten, Diagramme und Rekonstruktionen) vergleichen, denn dieser Maßstab hat den Vorteil, daß er die Vertretung der Frauen in den



anschaulichen Quellen erfaßt. Die Klassifikation in Abbildungen von Männern, Abbildungen von Frauen und „neutrale“ Bilder macht einige Schwierigkeiten (Karikaturen, religiöse und sagenhafte Motive, Personifikationen, Portraits mit Nebenfiguren, Massen gemischten oder unerkennbaren Geschlechtes). Volksmengen ganz überwiegend männlicher Teilnehmer werden als „männlich“ eingestuft. Von den über 400 Abbildungen in „Menschen in ihrer Zeit“ zeigen weniger als 3 Prozent Frauen, fast 60 Prozent Männer, 15 Prozent Frauen und Männer (die fast regelmäßig überwiegen) und 25 Prozent keine oder unerkennbare Menschen. Die Kontrollauszählung von „Zeiten und Menschen“ bringt übereinstimmende Ergebnisse, obwohl die Gesamtzahl der Bilder mit 650 höher liegt: 3 Prozent Frauen, fast 60 Prozent Männer, 10 Prozent gemischte Gruppen und 30 Prozent ohne Menschen.

Wenn die Zahlen je nach Maßstab und Unterrichtswerk auch geringfügig schwanken, läßt sich doch sicher festhalten: Frauen nehmen in den Geschichtsbüchern nur einen winzigen Bruchteil des Platzes ein. In darstellenden Texten, Quellen und Abbildungen sind sie stark unterrepräsentiert und erhalten höchstens 3 Prozent des Gesamtumfanges bzw. höchstens 6 Prozent des den Männern gewidmeten Umfangs. Schon ein flüchtiger Blick in Hauptschul- oder Realschulbücher zeigt, daß die Situation dort der in gymnasialen Lehrbüchern gleicht.<sup>5</sup>

## **1.2 Stereotyper Inhalt**

Interessanter als der Umfang, aber auch schwieriger zu analysieren, ist die Art der Darstellung. Statt willkürlich einzelne Beobachtungen zusammenzutragen (und damit womöglich die Gegenbeispiele auszulassen), soll das Material repräsentativ ausgewählt und systematisch auf Text und Abbildungen hin ausgewertet werden. Aus vier Unterrichtswerken verschiedenen Typs soll jeweils ein Band vollständig untersucht und ausführlich zitiert werden. Damit ist gesichert, daß alle Epochen abgedeckt werden und das Ergebnis nicht von einem einzigen, vielleicht untypischen Werk abhängt. Wegen der verschiedenen didaktischen Anlage der Bände läßt sich allerdings kein sicherer Schluß auf epochenspezifische Besonderheiten ziehen. Dazu wäre ein vollständiger Vergleich mehrerer Unterrichtswerke nötig.

### **1.2.1 Band 1: „Im Altertum und frühen Mittelalter“**

Das erste Werk, „Menschen in ihrer Zeit“, streut von Anfang an Textquellen und Arbeitsfragen (auch zu den Bildquellen) in die fortlaufende Darstellung ein, verzichtet zugunsten des Schülermaterials aber nicht auf den historischen Leitfaden. Es vertritt also den Typ eines gemäßigten Arbeitsbuches, einer Mischung zwischen Arbeits- und Lernbuch (oder Paukbuch). Nur wenige Abbildungen sind

weiblichen Wesen gewidmet, einigemal sind Göttinnen und Halbgöttinnen zu sehen (18, 31, 49, 59), dreimal Ehepaare: ein ägyptisches Königspaar (16), ein römisches Patrizierpaar (72) und ein byzantinisches Kaiserpaar (126 f.). Die Auswertung muß sich auf Haltung, Kleidung und Beigaben beschränken. Daneben erscheinen weibliche Wesen als Mädchen in athenischer Kleidung (54), Mädchen mit Spiegel (54), Hetaire beim Gelage (55), Dienerin eines Schauspielers (83), Adlige im Opferzug (99), gefangene Barbaren (103) und bei handwerklicher Arbeit (112). Oft sind die Darstellungen schwer zu erkennen und wenig geeignet, das tägliche Leben, die Beteiligung an der Produktion, die Bedeutung im Haus und in der Öffentlichkeit angemessen wiederzugeben.

Im Text wird schon die Steinzeitfrau erwähnt: „Die Männer durchstreiften vorsichtig das Land auf der Suche nach Tieren, die sie erlegen konnten, und nach Früchten, die sich zum Essen eigneten. Kehrten sie mit ihrer Beute zurück, so erhob sich großer Jubel im Lager. Die Frauen bereiteten das Essen zu, und die Männer erzählten, wie geschickt sie gefährlichen Raubtieren entgangen waren ...“ (5). Man sieht, daß sich im Leben der Frauen seit der Steinzeit nicht viel geändert hat, die Rollenverteilung ist schon wie in der modernen Kleinfamilie: die Frau hat zu kochen und den mit beruflichen Erfolgen renommierenden Ehemann zu bewundern. Die kurze Stelle enthält eine Geschichtsklitterung und einen Denkfehler: Die Frauen haben nicht „zu Hause“ gehockt, sondern sich am Sammeln beteiligt, das war ihre Hauptaufgabe. Außerdem haben die Menschen das Feuer erst später für Wärmen und Kochen gezähmt (6), vorher gab es kaum ein Zubereiten des Essens durch die Frauen.

Wie die produktive Tätigkeit der Frau beim Sammeln wird auch ihre Leistung bei der Einführung des Ackerbaus völlig übergangen. Erst in einer altorientalischen Quelle wird die Frau wieder erwähnt, als schutzbedürftiges Wesen: „Der Waise und der Witwe tat der Mächtige kein Unrecht an“ (12). Bei den Griechen werden die unterschiedlichen weiblichen Rollen in Sparta und Athen sehr kurz behandelt (37, 50 ff.). Von den Athenerinnen heißt es: „Ihr Leben war fast ganz auf das Haus beschränkt“ (53). Daß diese Tatsache einer Erklärung bedarf, fällt den Autoren auf; sie stellen eine entsprechende Arbeitsaufgabe: „Von Männern hast du aus der Geschichte bisher viel erfahren, von Frauen wenig. Waren die Männer soviel tüchtiger oder weißt du eine andere Erklärung?“ (55). Die Absicht ist lobenswert, aber mangels weiterer Informationen im Buch werden die Schüler die Frage kaum beantworten können.

Eingehender wird die Stellung der Frauen bei den Römern erläutert (72 f.). Die Einmütigkeit der Frauen gegenüber der Dreinamigkeit der Männer wird erwähnt, aber durch den Hinweis auf Kosenamen verharmlost (70). Cornelia, die Mutter

der Gracchen, bleibt ein bloßer Name (84). Im Spätaltertum wird nur das Leben reicher Adelherrinnen kurz gestreift, von anderen Volksschichten erfahren wir nichts (117). Die große Bedeutung von Frauen für das frühe Christentum bleibt unerwähnt. Zu den wenigen etwas ausführlicher behandelten Frauen gehört Kleopatra, sie wird als „schön“, „jung“ und „klug“ bezeichnet. Am wichtigsten ist aber, daß sie erst Caesar, dann Antonius „gewann“, um jeweils ihre Herrschaft zu sichern. Erwähnt werden noch „der Bann der uralten Kultur Ägyptens und der Pracht des Königshofes“ und die Tatsache, daß Kleopatra Antonius die Sympathien der Römer und schließlich das Leben „kostete“ (94, 96). Von Kleopatras politischen Plänen und Leistungen erfahren wir nichts, sie spielt hier nur die Rolle der Verderberin, der femme fatale.

Mehrfach erwähnt wird auch Theodora, aber wohl nur, weil der Autor ihr berühmtes Mosaik in Ravenna abbilden und mit dem Text verknüpfen wollte: Sonst weiß er wenig zu berichten: „Seine (Justinians) schöne und kluge Frau, Theodora, unterstützte ihn in allen seinen Plänen“ (125 ff.). Auch dies ist eine Form, wie Frauen in Geschichtsbüchern vorkommen können, als Begleiterinnen und Helferinnen ihrer großen und überlegenen Männer. Ganz anders fällt der Bericht über Amalasintha aus: „Da er (Theoderich) keinen Sohn hatte, folgte ihm seine Tochter Amalasintha auf dem Thron. Theoderich hatte sie ganz römisch erziehen lassen, und sie hätte gern ihr Reich voll in das Römische Reich eingegliedert, da sie die barbarischen Sitten ihrer Landsleute verachtete. Aber die Gotenkrieger trugen die Herrschaft einer Frau nur widerwillig. Es kam zu Streit und Mord im Königshaus. Geschickt nutzte Justinian das aus und schickte seine Truppen angeblich nur, um das rechtmäßige Königtum der Goten wiederherzustellen“ (127). Die Frau ist offenkundig nicht selbst etwas wert, sondern nur Männerersatz (wie so viele Mütter als Regentinnen und Töchter als Erbinnen). Doch der Versuch, sich an die Stelle eines Mannes zu setzen, mißlingt. Die Königin versagt, verrät ihr Volk und verdirbt das Reich. Die Überschreitung der naturgesetzten Grenzen rächt sich, führt zur moralischen Verurteilung. So ausführlich wie die selbstlose Helferin und die beiden Verderberinnen wird sonst keine Frau mehr erwähnt, meist fallen nicht einmal Namen.

Über die christlichen Missionare heißt es: „Von Columban wird berichtet, daß sich seine Mutter vor die Türschwelle geworfen habe, um ihren Sohn vor dem Auszug ins Ungewisse zurückzuhalten. Doch Columban sei über ihren Leib hinweggesprungen. So sehr brannte er darauf, dem Volk im Frankenreich den neuen Glauben zu bringen“ (137). Damit erscheint eine neue Facette: die Frau als Dulderin, Leidtragende, Opfer der Härte der Männer (die dabei sogar im Recht sind, nämlich höherer Berufung folgen). Das Gegenbild sind dann „nächtliche

Opfersitten, an denen grauhaarige Priesterinnen beschwörende Sprüche raunten und wo aus eisernen Kesseln das Blut erschlagener Opfertiere dampfte“ (137). Bei so negativer Darstellung der heidnischen Priesterinnen bleibt wohl an den Frauen allgemein ein wenig Abscheu hängen.

Im Frühmittelalter wird die soziale Stellung und Arbeitsweise der Bauern (allzu knapp) dargestellt. Über die Bäuerinnen fällt kein Wort. Die Leistungen der Klöster und Mönche werden erwähnt, aber Nonnenklöster scheint es nicht gegeben zu haben. Statt dessen heißt es in einer karolingischen Quelle: „Wenn einer nach heidnischer Weise glaubt, ein Mann oder eine Frau sei eine Hexe, und sie darum verbrennt, der soll mit dem Tode bestraft werden“ (146). Wieder klingt das beliebte Thema von der Frau als Opfer an, und kaum ein Schüler wird behalten, daß hier von Männern und Frauen die Rede ist. Damit sind die Stellen, an denen Frauen erwähnt sind, im wesentlichen erschöpft (17, 81, 113, 62, 64, 138, 33, 40). Es treten nur noch einige Male die Formeln „Männer und Frauen“ und „Familie“ auf.

### **1.2.2 Band 2: „Die europäische Christenheit“**

Das Unterrichtswerk „Fragen an die Geschichte“ (Hirschgraben), dessen zweiter Band soeben erschienen ist, vertritt als erstes den Typ des konsequenten Arbeitsbuches (vgl. Untertitel und Vorwort). Ein Leitfaden fehlt, wenn es auch noch Zusammenfassungen gibt; der Aufbau ist problemorientiert und gegenwartsbezogen. Die Arbeitsmaterialien und -aufgaben zielen auf Parallelen und Kontraste zwischen historischen und heutigen Situationen hin. Mit dem Monopolanspruch der Hanse wird das Kartell der internationalen Ölkonzerne (120 f.) verglichen, mit den mittelalterlichen Aufruhrverboten das Grundrecht der Demonstrationsfreiheit (126), mit der ständischen Mitbestimmung der moderne Parlamentarismus (148 f.), mit der mittelalterlichen Ostsiedlung deren Darstellung in deutschen und polnischen Schulbüchern (138 f.) usw. Der Schwerpunkt liegt auf sozialgeschichtlichen Themen einschließlich Wirtschaft und Verwaltung. Material und Fragestellungen sind sehr umfangreich, baukastenmäßig einsetzbar, überaus anspruchsvoll und als Versuch faszinierend.

Die Stellung der Frauen gehört nicht zu den von den Verfassern aufgeworfenen „Fragen an die Geschichte“, wie auch das Schlagwortregister ausweist (223 f.). Die Erwähnungen von Frauen sind zahlreich, können hier aber fast vollständig behandelt werden, weil sie sich auf wenige Typen reduzieren lassen. Viele bleiben formelhaft wie „Weib und Kind“ (15, 128, 131), „Männer und Frauen“ (21, 62, 220), „Vater und Mutter“ (27, 114), „Frauen und Kinder“ (60, 61, 169, 218), „Knechte und Mägde“ (21), „Witwen und Waisen“ (35). Aber auch ganze Sätze und Abschnitte über Frauen lassen sich ohne ausdrückliche Thematisierung und

größeren Zusammenhang oft schwer auswerten. Arbeitsfragen zur Situation der Frauen fehlen mit geringen Ausnahmen (5).

Die mit Abstand häufigste Rolle der Frauen ist die eines Objektes bei der Eheschließung, eines Mittels zum Gewinn von Einfluß, Verbindungen und Vermögen: „Wer eine Bürgertochter oder -witwe ... heiratete, wurde kostenlos in das Bürgerrecht aufgenommen, und wer gar eine Meisterswitwe heiratete, übernahm gleichzeitig die Werkstatt. In Frankfurt wurden zwischen 1358 und 1400 85 Prozent aller Antragsteller aufgrund ihrer Heirat kostenlos in die Bürgerschaft aufgenommen, bis 1500 waren es etwa 80 Prozent“ (107). Wie die Bürger, so der Adel: „Er (Georg I. von Kilchberg-Ehingen) heiratete die Tochter eines reichen reichsstädtischen Bürgers. Sein Sohn Rudolf III. wurde ebenfalls württembergischer Rat, Haushofmeister und Statthalter von Mömpelgard. Durch seine Heirat mit Sophie von Neuneck vermehrte er den Familienbesitz beträchtlich. Mit seinem Urenkel Georg III. erlosch 1608 die Kilchberger Linie“ (78). Bei den Fürstenhäusern dürfen entsprechende Beispiele nicht fehlen: Habsburger (203), Württemberger (144), Wallenstein (218). Außer den Bauern sind also alle Stände vertreten. Auch in den Stammtafeln (24, 28, 35, 43, 80, 133, 185, ähnlich 74, 82) haben die Frauennamen nur die Funktion, Verbindungen und Einfluß zu repräsentieren. In denselben Umkreis gehören die zahlreichen Erwähnungen von Erbinnen aus allen Schichten (5, 55, 80, 86, 91, 107, 128, 144). Die flüchtigen Anspielungen auf Eheverbindungen dienen oft ebenfalls der Betonung von Zuwachs an Vornehmheit, Macht und Reichtum (24, 55, 63, 92, 132, 146, 182, 214, 215). „Neutrale“ Angaben über Ehefrauen sind seltener (5, 47, 61, 76, 84, 134, 169). Die Frauen sind an den meisten Stellen des Buches also nicht Subjekt, Person, sondern Objekt, Mittel, Anhängsel von Männern oder Besitztümern. Das gilt um so mehr, als das Leben unverheirateter Frauen an mehreren Stellen als problematisch oder armselig auftaucht. Nur Ehe oder Reichtum bedeuten eine ausreichende Versorgung: Adlige gehen ins Kloster (29, 11), Städterinnen sind oft berufslos und am Rande der Gesellschaft (109, 118). Oft bleibt nur das Betteln, der Appell an das Mitleid (109, 27).

Damit ist der Übergang zu einer zweiten, wenn auch selteneren Rolle erreicht: Frauen als hilfsbedürftige Schutzlose und unschuldige Opfer (12, 35, 60, 62, 64, 220). Dabei erscheinen sie durchaus manchmal neben Männern; je mehr allerdings die Szenen anekdotisch oder dramatisch ausgemalt werden, desto mehr treten die Frauen in den Vordergrund: „Bettelweiber erschienen mit geborgten Säuglingen auf dem Arm vor dem Bischof, um durch den Anblick der Kinder den Kirchenfürsten zu größeren Gaben zu veranlassen“ (109, ähnlich 27). „So kam es, daß ... die Geburten fast aufhörten. Die neugeborenen Kinder konnten sich nicht

entwickeln, weil die Mütter, von Anstrengung und Hunger erschöpft, keine Nahrung für sie hatten. Einige Mütter erdrosselten vor Verzweiflung ihre Kinder ... So starben die Männer in den Goldminen, die Frauen auf den Farmen vor Erschöpfung“ (169 gekürzt, ähnlich 62, 137, 177). Auch an solchen Stellen wird nicht weiter gefragt, warum zum Beispiel Frauen (wie Kleriker) durch den Gottessfrieden besonders geschützt wurden (12) oder warum das Lösegeld für Frauen gegenüber dem für Männer niedriger angesetzt wurde (64). Die Erwähnung der Frauen dient offenbar schon in den Quellen vor allem zur Steigerung des Mitleids.

Eine Besonderheit sind die Kleiderordnungen u.ä. (110, 125, 161, 186), in denen Frauen breit vorkommen: „Ein jüdisches Mädchen darf nur ein Haarband unter 6 Gulden Wert und unter zwei Finger breit tragen. – An Werktagen dürfen jüdische Frauen Ringe von höchstens drei Gulden Wert tragen, an jeder Hand nur einen“ (110). Zweifellos sind Kleiderordnungen besonders geeignet, vielleicht unerlässlich, um die ständische Ordnung konkret und anschaulich darzustellen (161). Aber ihre Verwendung bringt die Gefahr mit sich, daß die Frauen wegen ihres unverhältnismäßigen Hervortretens gerade in diesem Zusammenhang in die Rolle der Eitlen, Putzsüchtigen und Unproduktiven geraten. Die Gefahr wird dadurch verstärkt, daß Angaben über das tägliche Leben, die wirtschaftliche Produktion und die soziale Stellung der Frauen weitgehend fehlen. Als Berufe sind nur Magd (14, 21, 109, 118), Bäuerin (5, 15 f.), Amme (92) und Näherin (118) angeführt. In einem Wort ist auch die Beteiligung von Frauen an Amerikafahrten berücksichtigt (166), nicht aber die an der Ostkolonisation (133). Insgesamt ist das Buch an der „ständischen Gesellschaft“ interessiert, ohne auf die Besonderheiten der Frauenrollen einzugehen: Selbst bei Zitaten einer Äbtissin über die Ständegesellschaft (11) und des Art. 3 GG (Gleichberechtigung) (21) wird ausschließlich auf das Problem schicht- bzw. standes- oder klassenspezifischer Ungleichheit hingewiesen, nicht auf geschlechtsspezifische Benachteiligung.

Im Vergleich mit anderen Unterrichtswerken treten berühmte oder bedeutende Frauen zugunsten der anonymen Frauen stark zurück. Jeanne d'Arc erscheint nur in einem Satz ohne Wärme: „Ein Umschwung zugunsten des französischen Königs trat erst 1429 durch das Auftreten eines lothringischen Bauernmädchens, der heiligen Johanna, ein“ (96). Maria und Elisabeth von England sowie Maria von Schottland werden in einem kurzen Absatz gestreift (215). Hildegard von Bingen taucht nur als Autorin (11), die Hl. Hedwig als Exempel in einer Botschaft der polnischen Bischöfe auf (141). Kaiserin Beatrix wird in einer Anekdote (84), Isabella von Kastilien (ohne Namensangabe) bei der Eroberung Amerikas (169 f.) erwähnt. Die Hl. Elisabeth, Mechthild von Magdeburg, Kaiserin Adelheid, Eleonore von Poitou usw. fehlen ganz.