

Martin Buchsteiner  
Martin Nitsche *Hrsg.*

# Historisches Erzählen und Lernen

Historische, theoretische, empirische  
und pragmatische Erkundungen



Springer VS

---

# Historisches Erzählen und Lernen

---

Martin Buchsteiner · Martin Nitsche  
(Hrsg.)

# Historisches Erzählen und Lernen

Historische, theoretische, empirische  
und pragmatische Erkundungen

 Springer VS

*Herausgeber*

Martin Buchsteiner  
Greifswald, Deutschland

Martin Nitsche  
Aarau, Schweiz

ISBN 978-3-658-11077-2      ISBN 978-3-658-11078-9 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-11078-9

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

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

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

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

Lektorat: Frank Schindler, Monika Mülhausen

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

---

# Inhalt

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

## I Historische Erkundungen

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

## II Theoretische Erkundungen

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

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

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

Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens ..... 103  
*Lars Deile*

### III Empirische Erkundungen

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

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

### IV Pragmatische Erkundungen

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

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

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

Literaturverzeichnis .....	237
Verzeichnis der Autor/innen .....	257

---

# Einleitung – Historisches Erzählen und Lernen

Martin Nitsche und Martin Buchsteiner

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

I  
**Historische Erkundungen**

---

# Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949-2014)

## Eine qualitativ-empirische Studie

Bodo von Borries

---

### **Ausgangspunkt: Drei Generationen protokollierter Geschichtsstunden seit 1949**

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

Hauptsächlicher Untersuchungsgegenstand sollen drei Generationen dokumentierter Geschichtsstunden, d. h. Unterrichtsprotokolle, sein.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> – 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.<sup>3</sup>

**Tab. 1** Drei deutsche Schulbuchgenerationen in historischer Abfolge<sup>4</sup>

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 Unterrichtsstunden<sup>5</sup>

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

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