

FORUM HISTORISCHES LERNEN

KLASSIKER DER GESCHICHTSDIDAKTIK

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
Einleitung	9
„Historie für Bürger/innen im 21. Jahrhundert“ – Thematische Innovationen jenseits politischer Nationalgeschichte	22
Männergeschichte für Mädchengehirne? (1975)	22
Umweltgeschichte – Vergessene Einsichten und neuartige Herausforderungen (1988)	58
Interdependenzen zwischen historischer Reflexion und informations- /kommunikationstechnologischer Bildung (1996)	79
„Geschichte als ‚Denkfach‘ – ja sicher, aber wie?“	
Methodische Differenzierung, Intensivierung und Öffnung	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
„Geschichtsunterricht ohne Monopol“ – Außerschulische Lernorte und trans-kognitive Lernchancen	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
„Weiße Flecken unterrichtlicher Praxis oder Versäumnisse geschichtsdidaktischer Reflexion ...?“ – Fundamentale Theoriefragen	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
„Keine Fliegenbeinzählerei“ – Empirische Studien als Basis theoretischer Modelle, normativer Setzungen und praktischer Entscheidungen	318
„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
„Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt ...“ – Historische Analysen und normative Überlegungen	386
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
Fundstellennachweise	453
Vita	456

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, Denkmethode, 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 Generationengeschichte¹ (d.h. Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Alter), „außereuropäische“ Geschichte² (eine problematische Generalisierung!) wie Nationsentstehung³ (d.h. die moderne Identifikation mit „imaginären Gemeinschaften“), Migrationsgeschichte (vgl. Lit. zu Kap. 6) wie Regionalgeschichte.⁴

An dieser Stelle ist es nicht möglich, eigene „alternative Schulbücher“⁵ zu berücksichtigen oder gar eigene Unterrichtsmodelle⁶ 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“⁷,
- „Umweltgeschichte“⁸ und
- „Medien- und Kommunikationsrevolutionen“ als Beispiel von mentalitätsgeschichtlichem Wandel und (gesteigerter) Parallele zu aktuellen Erfahrungen (1996).⁹

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)¹⁰, 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)¹¹ 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 Unterrichtsprotokollen¹²,
- eine Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen des Projektlernens aus Anlaß des „Schülerwettbewerbs ‚Deutsche Geschichte‘ um den Preis des Bundespräsidenten“ – nach langjährigen Juryerfahrungen¹³ 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.¹⁴

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.¹⁵

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 Sachbuch¹⁶,

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

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.¹⁹ 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.²⁰ 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“²¹,
- „Identität“ und „Geschichtsbewußtsein“²² sowie
- „historische Sinnbildung“ und „geschichtliches Denken“.²³

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.²⁴ 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.²⁵

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“ Materialien²⁶, insbesondere des Standes der Forschung in Nachbarländern²⁷, entscheidend weiterhelfen. Im folgenden werden daher drei Texte wiederabgedruckt:

- eine Sekundäranalyse zum wichtigen Thema „Entwicklungslogik“, damit die Rekonstruktion einer Forschungskontroverse²⁸,

- eine zweistufige (qualitativ-quantitative) Studie zum Geschichtsbewußtsein der Jüngsten, d.h. noch vor dem obligatorischen Geschichtsunterricht, mit dem Ziel einer Kontrolle älterer und neuerer Modelle²⁹ und
- schließlich der Versuch, durch Literaturstudium und eigene Befragung der hoch bedeutsamen Frage der „Emotionen“ beim Geschichtslernen – und ihres Wandels im Zeitverlauf – näherzukommen.³⁰

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 Arbeit³¹; 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?³²

- Deutschland ist – trotz der NS-Massenmorde – kein homogener Nationalstaat, sondern eine Einwanderungsgesellschaft; das muß beim obligatorischen staatlichen Geschichtsunterricht inhaltliche wie methodische Folgen zeitigen³³, 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: Süsmuth, 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-mediale 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; vgl. 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, Ketzer 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: Schönemann, 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 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. (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 BürgerInnen 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 Schulbuchanalyse¹ sind in den letzten Jahren zahlreiche kritische Darstellungen von Schulgeschichtsbüchern geliefert worden.² Andererseits liegen mehrere Untersuchungen über geschlechtsspezifische Sozialisation und Benachteiligung der Mädchen im Bildungssystem der Bundesrepublik vor.³ 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.⁴

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.⁵

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, einigemale 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.

Positiv zu bewerten ist die Tatsache, daß das Material konsequent schicht- bzw. standesspezifisch dargeboten wird und nicht zu falschen Verallgemeinerungen verführt. Die Information über Abgabeverpflichtungen (5) und Leibeigenschaft (10, 15 f.) von Bäuerinnen reicht einigermaßen aus, um Rechte und Pflichten der freien und unfreien Landbevölkerung klarzumachen. Stellung und Aufgaben der Frauen im täglichen Leben, in Familie, Haus und Wirtschaft sind jedoch weggelassen. Das Material über städtische Frauen (Bürgersfrauen und Randgruppen) (107, 109, 118, Bilder 106, vgl. auch Kleiderordnungen) ist unzureichend. Noch dürftiger ist das Bild der Adels- und Ritterfrauen. Außer ganz seltener weiblicher Regierung bzw. Regentschaft (54 f., 115, 170, 215), Heiratspolitik und Klosterversorgung werden nur ein paar Abbildungen geboten, auf denen Ritterfräulein im Hintergrund zu erkennen sind (70 f.). Die in anderen Büchern gebräuchliche Darstellung von Frauenbildung, Minnedienst und höfischen Festen fehlt leider; sie ist wichtig, wenn sie nur sozial richtig eingeordnet und begrenzt wird. Allzu knapp sind auch die zahlreichen Erwähnungen von Nonnenklöstern und geistlichen Frauen (11, 25, 25, 39, 85, 129, 196, 202); denn nirgends ist zusammenhängende oder zusammensetzbare Information zu beschaffen, nirgends eine anschauliche und genaue Vorstellung zu gewinnen.

Besonders unzureichend sind die Frauen auf den Abbildungen vertreten. Ohne Hilfe ist wegen fremder Mode, grober Darstellung oder kleinen Formats das Geschlecht der Dargestellten oft nicht zu erkennen (z.B. 6 f., 24, 79, 103, 116). Frauen kommen selten vor, wenn überhaupt meist im Hintergrund und neben Männern, so bei Predigten (50, 183, 203), bei Krankenpflege (106, 109), bei Festen (71, 106), auf Familienbildern (82, 99, 203), auf Schlachtendarstellungen (70, 79), als Huldigende (44, 46), als Heilige (113 f., 115) und als anatomische Demonstrationsobjekte (188, 189). Darstellungen der Frauenarbeit fehlen.

Insgesamt kommen die Frauen etwas umfangreicher vor als in anderen Unterrichtswerken. Die Überlegenheit beruht auf umfangreichen Quellenausügen, die auch die vorteilhafte standesspezifische Zuordnung mitbringen. Dennoch ist Kritik unerlässlich. Die Situation der Frauen ist den Autoren nicht als historisches Problem aufgegangen und deshalb mit Hilfe des Buches nicht umfassend rekonstruierbar. Damit ist durchaus nicht behauptet, daß die erwähnten Rollen in Mittelalter und früher Neuzeit nicht wichtig gewesen seien. Ohne Anleitung sind die Schüler jedoch in Gefahr, den selbstverständlichen Voraussetzungen und einseitigen Tendenzen der Quellen zu verfallen – wie vielleicht schon die Autoren. Auch ein Schulbuch in Baukastenform ist nur für Verwendungen geeignet, an die die Verfasser wenigstens ansatzweise gedacht haben. Für einen die Frauen angemessen berücksichtigenden Unterricht fehlen in „Fragen an die Geschichte“ sowohl Baupläne wie Bausteine.

1.2.3 Band 3: „Vom Westfälischen Frieden bis zum Jahre 1890“

Das dritte Beispiel, „Grundzüge der Geschichte“ (Band 3), gehört einem anderen Typ von Geschichtsbuch an. Arbeitsfragen fehlen hier völlig und Quellen weitgehend. Dafür finden sich viel mehr Einzeltatsachen und kurze Zusammenfassungen zum Einprägen. Der Leitfaden ist bewußt als Lernbuch, nicht als Arbeitsbuch konzipiert. Bei einer solchen Fülle detaillierter Informationen muß oft im Vorübergehen auf Frauen, Mütter, Schwestern, Nichten, Töchter usw. von Monarchen und anderen großen Männern hingewiesen werden. Darstellung von Frauen bedeutet das eigentlich nicht, es sei denn den Hinweis, daß Frauen nur als Umgebung von Männern, in Beziehung auf sie eine Bedeutung besitzen. So werden Frauen um Friedrich II., Napoleon, Stein, Metternich, Bismarck oder Marx (99, 148, 158, 161, 176, 203, 226, 235, 251 u.a.) und auch zahlreiche Erbinnen, Witwen und Monarchinnen der Zeit erwähnt (2, 12, 14 ff., 22, 43, 47, 51, 83, 90, 136, 139, 256), ohne daß sie eigenes Gewicht erhielten.

Von namenlosen Frauen aus dem Volk erfahren wir noch weniger. Für Rußland gilt: „Die Frauen lebten nach orientalischer Weise in strenger häuslicher Abgeschlossenheit“ bis Peter der Große befahl: „Bei Festen hatten auch die Frauen zu erscheinen“ (28, 30). Solche Hinweise helfen wenig, so lange sie kurze Sätzchen bleiben und nicht mit westeuropäischen Verhältnissen kontrastiert werden. Zudem verfälschen sie die grundlegende Tatsache, daß das Verhalten der Frauen – wie fast überall – stark schichtspezifisch war. Über die Militärgrenze nach der Neuordnung Eugens heißt es: „Die gesamte Bevölkerung der Militärgrenze war soldatisch organisiert; auch Frauen und Mädchen unterstanden der militärischen Disziplin“ (44). Geschildert werden die Abweichungen vom damaligen Normaltyp; sie hängen mangels Darstellung des Regelfalls aber in der Luft.

Hexenverbrennungen, Frauenarbeit und Ehe mit Meisterswitwen als Weg zur Meisterstelle (64, 66, 69) sind kurze unangenehme Stichworte. Über den „Lebensstil des Barock“ wird aber auch Erfreuliches berichtet: „Bei beiden Geschlechtern galt Körpergröße und Volleibigkeit (Korpulenz) als schön ... Die Damen schnürten sich in steife Mieder und frisierten das Haar in die Höhe. Die Kleidung war, allen Luxusgesetzen zum Trotz, kostspielig. Die Gewänder mußten von Samt und Seide sein, mit teuren Gold- und Silberstickereien oder Spitzen reich besetzt. Viele Menschen neigten dazu, über ihrem Stand zu leben ... Manches Bürgermädchen wurde die Geliebte eines Hofmannes oder Fürsten“ (71). Frauen erscheinen nur in der Funktion von Modepuppen: die gesellschaftliche Stellung wird nicht deutlich, die Unterschiede der Schichten sind verwischt. Die adligen und gehobenen bürgerlichen Schichten werden als gesamte Gesellschaft ausgegeben. Moralische Ablehnung der Überhebung und Verschwendung schimmert durch.

Die Rolle der Frauen in der Amerikanischen und Französischen Revolution bleibt unerwähnt (mit Ausnahme eines Bildes der Marktfrauen auf dem Zug nach Versailles, 134). Dadurch unterbleiben wenigstens die üblichen abfälligen Bemerkungen über blutdürstige Hyänen und Fanatikerinnen. Äußerst einsilbig inmitten der Stoffhuberei bleibt das Buch auch bei der Darstellung der Industrialisierung. Nach der Müttersterblichkeit (217) wird die Frauenarbeit in Bild (128) und Text berücksichtigt: „Der geringe Lohn des Familienvaters reichte nicht aus, um die Familie zu ernähren. So waren Frauen und Kinder gezwungen, ebenfalls Arbeit zu suchen.“ Das große Angebot an weiblichen Arbeitskräften drückte wieder auf die Löhne, ja die Frauen verdrängten zuweilen die Männer von den weniger anstrengenden Arbeitsplätzen, weil der Unternehmer an sie geringere Arbeitslöhne zahlen konnte (231). Schon die vorgebliche Beschränkung auf „weniger anstrengende Arbeitsplätze“ muß man als Beschönigung ansehen. Die grundlegende Umstellung des Lebens beim Übergang zur Industrie (räumliche Trennung von Arbeit und Wohnen, scharfe Abgrenzung von Arbeit und Ruhe, Anpassung an den Takt der Maschine etc.) wird überhaupt nicht erfaßt. Zudem hört man schon bald von staatlichem Schutz vor übermäßiger Frauenarbeit (274).

Die Darstellung der anonymen Frauen wird durch relativ zahlreiche Abbildungen ergänzt. Im Vordergrund stehen dabei nicht Frauen bei der agrarischen und gewerblichen Arbeit, als Hungeropfer oder Demonstranten (52, 67, 228, 37, 233, 234, 134, 181), vielmehr Landschaften, fröhliche Volksfeste, Salons und Modebilder (49, 72, 73, 89, 246, 257, 269, 195, 102, 103). Auch die Darstellung des Alltags ist mehr genrehaft verklärt oder liebenswürdig spöttisch als sozialkritisch (64, 64, 116, 181, 183, 204, 205). Für die Aufarbeitung dieser Darstellungen im Unterricht wird keinerlei Hinweis gegeben. Gerade die Bilder zeigen, daß das Buch auf die berühmten, meist sogar gekrönten Frauen fixiert ist. Oft sind es Familienbilder oder repräsentative Szenen (24, 59, 105, 115, 149, 201, 263, 269), manchmal auch Einzelporträts von Maria Theresia, Elisabeth, Katharina II., Königin Luise (92, 98, 113, 133).

Die „großen“ Monarchinnen stehen im Vordergrund des Interesses. Von Elisabeth von Rußland erfahren wird, daß sie „den Preußenkönig aus persönlichen Gründen haßte“ (97, 98, 101). Während Elisabeth als ganz irrational, unsachlich, leidenschaftlich handelnd erscheint, stellt Königin Luise ihre Weiblichkeit – wenn auch vergebens – in den Dienst des Staates: „Vergeblich unternahm die preußische Königin Luise einen Bittgang zu Napoleon; sie wurde abgewiesen“ (153). Den Schülern wird allerdings der Tod der Königin an gebrochenem Herzen erspart. Uneingeschränkt positiv ist auch die ausführliche Würdigung der Queen Victoria (262 ff.).

Favoritinnen des Buches sind Maria Theresia und Katharina II., beide werden so ausführlich dargestellt, daß hier eine vollständige Analyse unmöglich ist. Rundum günstig ist die Wertung Maria Theresias; diese spielt im Laufe ihrer Regierung ganz verschiedene Rollen. „Die Kaisertochter hatte eine unbekümmerte Jugend erlebt. Sie hatte das Glück gehabt, nicht wie damals viele Prinzessinnen Opfer einer politischen Heirat zu werden, sondern einen Mann zu finden, dem sie in echter Liebe zugetan war: Franz III. von Lothringen-Toskana. Sie war ohne besondere Berufsvorbereitung aufgewachsen und besaß auch keinen politischen Ehrgeiz. Man hatte eigentlich nur von ihr erwartet, daß sie einem männlichen Erben das Leben schenkte. Nun starb, ehe das geschehen war, ihr Vater, und ohne Übergang mußte die junge Fürstin aus dem Kreise ihrer Familie auf die bewegte Bühne der politischen Welt treten“ (91).

Die Darstellung gibt das Rollenverständnis, die Erwartungen und Zumutungen der Zeit perfekt wieder. Man stutzt nur, ob nicht der Verfasser dem Denken seiner Quellen verfällt und die Rollenfestlegungen teilt. Alle sind sehr erstaunt, die Fürstin entschlossen kämpfen zu sehen. Auch der Autor wundert sich und kann das (mit den Zeitgenossen) nur so ausdrücken, daß Maria Theresia sich wie ein Mann verhielt: „In dieser Lage entschied die Frau ‚mit dem Herzen eines Königs‘ allein“ (92). Allerdings bediente sie sich gegenüber dem ungarischen Reichstag durchaus typisch weiblicher Waffen: „Das Mitleid mit dem Schmerz der Königin, ihre Anmut und ihr Scharm rissen die Versammlung hin“ (94).

Nach Abschluß der Kriege um Schlesien (daß Maria Theresia letztlich scheiterte, wird nirgends erwähnt) tritt sie in einer dritten Rolle auf: „Friedrich dem Großen war Maria Theresia vielleicht unterlegen an geistiger Kraft, nicht aber an Mut und Pflichtgefühl. Sie übertraf ihn an Rechtssinn und unverbildeter Herzengüte. Bei aller Regierungsarbeit blieb sie Hausfrau und Mutter, die 16 Kindern das Leben schenkte, und ihrem Mann eine liebende Gattin. Sie verstand auch ihre herrscherlichen Pflichten als die einer ersten und allgemeinen Mutter des Reiches. Friedrich der Große, den die Kaiserin zeitlebens als Rechtsbrecher und Räuber haßte, bekannte von ihr: ‚Sie hat dem Thron Ehre gemacht und ihrem Geschlecht‘“ (108). Jetzt ist Maria Theresia wieder ganz Frau, wenn auch in übermenschlichen Dimensionen. Ihre Stärken und Schwächen sind typisch weiblich; sie hält vor allem die „Doppelrolle in Beruf und Familie“ aus. Der Vergleich mit dem großen männlichen Gegner unterstreicht ihre geschlechtsspezifische Leistung noch mehr. Das unbeschwerte junge Mädchen, die entschlossene, den Mann ersetzende Kämpferin, die Mutter des Reiches: das sind die drei „Rollen“ der Königin. Was nicht hineinpaßt, wird weggelassen, die Übergänge werden verwischt. So erscheint ihr Leben gerundet und gelungen, ohne Mißlingen, Brüche und Leid.

Ganz anders Katharina II.: „Mit kühler Berechnung und schauspielerischem Geschick verstand sie es, sich beliebt zu machen ... Sie zeigte sich als gramerfüllte, in Tränen zerfließende Witwe, bestrafte aber den Mord an ihrem Gatten nicht, sondern überschüttete die Mörder mit Gnadenerweisen“ (113). Nach so negativer Charakterschilderung wird der Schüler sich wundern, von aufklärerischen Regierungsplänen zu hören: „Sie trieb innere Kolonisation, rief deutsche Siedler ins Land und träumte von der Aufhebung der Leibeigenschaft. Sie plante ein einheitliches modernes Gesetzbuch und verfaßte selbst dazu eine ‚Instruktion‘ (Denkschrift) im Geiste Montesquiens“ (114). Allerdings scheiterte sie dann „an der Unbildung und am Widerstand des russischen Adels“ sowie an ihrer Unkenntnis der „Praxis von Politik und Verwaltung“ (114, 113).

Nach dem Pugatschow-Aufstand „gab Katharina ihre Pläne auf und beschloß, die herrschende Ordnung mit Hilfe des Adels zu festigen“ (114): „Die schon leibeigenen Bauern wurden vollends versklavt. Die Gutsherren durften sie mit Stockstreichen und Rutenhieben züchtigen, sie zu schwerem Zuchthaus (katorga) verurteilen und sie wie Sklaven verkaufen. Katharina verbot sogar den Entrechteten bei schweren Strafen, über Willkür und Grausamkeit ihrer Herren Klage zu führen“ (115). Ausführlich wird die russische Expansionspolitik beschrieben, zum Beispiel: „Die Zarin fand abermals einen Vorwand, um sich in die polnische Innenpolitik einzumischen und sich dabei zu bereichern“ (118 f.). Gewiß sollte Katharinas Politik nicht beschönigt werden, aber die Mischung von Raffinesse, Verstellung, Versagen, Grausamkeit und Ehrgeiz ist doch etwas dick aufgetragen und vor allem im Vergleich zu Maria Theresia ungerecht. Katharina hat hier ganz die Funktion einer dunklen Folie: sie versagt bei allem Guten und hat bei allem Schlechten Erfolg. Die Wirkung auf die Schüler muß um so stärker sein, als das Buch stark personalisiert und durch Wertungen bewußt Identifikation und Abscheu anstrebt.

1.2.4 Band 4: „Das 20. Jahrhundert“

Als viertes Beispiel soll der vierte Band von „Zeiten und Menschen“ dienen, ebenfalls ein Leitfadentext und Lernbuch, bei dem jedoch die Stofffülle, die Personalisierung und die moralische Wertung weniger ausgeprägt sind. Statt dessen sind weite Teile sprachlich abstrakt und verhüllen die konkrete Grausamkeit des historischen Geschehens. Da Monarchen und damit auch Monarchinnen im 20. Jahrhundert eine geringere Rolle spielen als im Absolutismus, kommen Frauen viel seltener und knapper vor. Abgesehen von einigen Abbildungen ist von Frauen jeweils nur in ganz kurzen Sätzen oder Halbsätzen die Rede.

Von den etwa 25 Abbildungen, die Frauen zeigen, gehört die Mehrzahl zum Typ „Leidtragende und hilflose Opfer“: Anstehen nach Lebensmitteln im Ersten Weltkrieg (27), Käthe Kollwitz: hungernde Kinder (78), Sturm auf eine Bank in der Weltwirtschaftskrise (103), Picasso: Guernica (146 f.), Frauen und Kinder im Getto (173), Frau im KZ (173), Ausgebombte (174), Flüchtlingstreck (187), Befragung von Heimkehrern nach vermißten Angehörigen (190), Vertreibung aus den Sudeten (203), Familie im Vietnamkrieg (224), Flüchtlingsaufnahmelager (238). Auch die Porträts von Lise Meitner (139) als Beispiel politischer Emigration und von Sophie Scholl (181) als Beispiel des Widerstandes kann man hierher rechnen. Im Text gibt es entsprechende Beispiele des Leidens und Duldens der Frauen: Rosa Luxemburg als Mordopfer (69), Elend und Betteln in der Weltwirtschaftskrise (103 f.), Folgen der Nürnberger Rassengesetze (137), Lise Meitner und Elisabeth Bergner als Emigrant/innen (138), Frauen in Sorge um ihre Männer an der Front (175).

Die häufige Erwähnung von Frauen in dieser Rolle beruht auf einem psychologischen Mechanismus: Sind Frauen und Kinder die Opfer, so erscheint die Brutalität des Schuldigen (oder der Umstände) um so größer, weil der Betrachter erschrickt und Mitleid verspürt. Verhaltenswissenschaftlich gesprochen lösen die oft erschütternden Bilder beim (männlichen) Betrachter einen Betreuungsreflex aus. Diese gesteigerte Intensität ist nicht zu bemängeln. Bedenklich ist jedoch die unbewußte Festlegung der Frauen auf diese und nur diese Rolle. So entsteht bei den Mädchen Wehleidigkeit, bei den Jungen Überlegenheitsillusion statt selbstverständlicher Kenntnis und eindeutiger Anerkennung der Frauenemanzipation.

Trotz des grundlegenden Wandels der Rechtsstellung erscheinen die Frauen nämlich nur ganz selten als selbständig Handelnde, sich Emanzipierende: Das Frauenwahlrecht 1918 wird nur in einem Halbsatz erwähnt (66); Rosa Luxemburg als Führerin des Spartakus erscheint quantitativ unzureichend und moralisch negativ (66); die Stärkung der Stellung der Frau wird nur am Beispiel von Maos China genannt (198); Bertha von Suttner (14) und Lise Meitner (138 f.) bleiben bloße Namen. Allein Sophie Scholl ist im Buch eine aktiv Handelnde, nicht nur eine Leidende: „Als sie verhaftet und vom Volksgerichtshof zum Tode verurteilt worden waren, sahen sie der Hinrichtung in Gottvertrauen und in der Zuversicht entgegen, daß ihre Tat trotz allem nicht vergeblich gewesen sei. ‚Wir haben alles, alles auf uns genommen, das wird Wellen schlagen‘, sagte Sophie Scholl im letzten Gespräch mit ihrer Mutter“ (181). Nur selten werden Frauen so offen zum Vorbild für die Schüler erklärt.

Rein zahlenmäßig werden diese wenigen Stellen über Frauenemanzipation oder emanzipierte Frauen durchaus überwogen von drei anderen Typen. Manchmal

erscheint die Frau als Begleiterin eines bedeutenden Mannes: der österreichische Thronfolger mit seiner Frau (18), Beckmann: Selbstportrait mit Frau (129), Churchill mit Begleitung (164), entsprechend im Text Gattin des Thronfolgers (18 f.), Schleichers Frau (120). Bei der Arbeit ersetzen Frauen in der Regel nur die Männer: Frauenarbeit im Ersten Weltkrieg (27), Dienstverpflichtung im Zweiten Weltkrieg (116), Flakhelferinnen (176), Frauenarbeit in China (217), Verdrängung der Frauen aus dem Beruf durch Hitler zur Schaffung von Männerarbeitsplätzen (131). Von den Bildern gehören die Munitionsarbeiterinnen im Ersten Weltkrieg (27) und die Landarbeiterinnen bei Rourkela (230) hierher.

Bemerkenswert oft erscheinen Frauen auch in der Rolle von politisch Gleichgeschalteten und ideologisch Verführten: Übergabe eines Blumenstraußes an Stalin (61), Plakat für Hitlerwahl (108), HJ-Mädchen im Gleichschritt (130), jubelnde Zuhörer bei Goebbels-Rede (174), Verkäuferinnen in China bei gemeinsamer Lektüre der Mao-Fibel (217). Auch im Text werden die NS-Frauenschaft (128) und die ideologische Mädchenerziehung in der DDR (238) erwähnt. Daß diese diskriminierende Rolle relativ häufig (wenn auch keineswegs ausschließlich) den Frauen zugeschrieben wird, ist nicht einsichtig und auch kaum historisch legitimierbar. Weitere schwer klassifizierbare Erwähnungen und Abbildungen von Frauen sind überaus selten.

1.3 Mutmaßliche Wirkung

Umfang und Inhalt der Berichte über Frauen hängen nur wenig von der Art des Werkes als Lern- oder Arbeitsbuch ab, wie der ganz verschiedene Anteil in den beiden letzten Beispielen zeigt. Eher könnte das Ausmaß der Personalisierung, die Stofffülle und die Besonderheit der Epoche einen Einfluß haben. Die Gesamtheit der Informationen ist zu gering, um ein eindeutiges und sicheres Urteil über die Rollenstereotype zu fällen, es fehlt einfach an ausreichenden Belegen. Andererseits ist es wegen der Kürze erlaubt, die einzelnen Stellen besonders scharf auf ihren Hintergrund und ihre Wirkungen zu analysieren. Jeder Halbsatz repräsentiert einen wichtigen Zusammenhang; um so schlimmer ist es, wenn entscheidende Momente fehlen oder entstellt sind. Gerade die Knappheit rechtfertigt verdächtige, überscharfe Interpretation der Rollenstereotype.

In allen Geschichtsbüchern lassen sich gemeinsame Grundzüge festhalten. Frauen treten nur in ganz wenigen Rollen auf. Es sind dies die Rollen:

1. der Hausfrau und Mutter (Steinzeitfrau, Römerin, Adelheid, Bürgersfrau, Maria Theresia);
2. der Begleiterin und Helferin (Theodora, Königin Luise, Gattin des Thronfolgers);

3. der Pflegerin und Fürsorgerin (Elisabeth von Thüringen, Nonne, Krankenschwester, Bertha v. Suttner);
4. der Leidtragenden und Verfolgten (Hexen, KZ- und Bombenopfer, Sophie Scholl);
5. der Versagerin und Verderberin (Kleopatra, Maria Stuart, Katharina II., Marie Antoinette);
6. des Ersatzmannes und Ersatzpolitikers (Hatschepsut, Elisabeth I., Jeanne d'Arc, Bäuerin und Arbeiterin im Krieg, Trümmerfrau).

Die ersten vier Rollen entsprechen typischen konservativen Stereotypen über das Wesen der Frau und sind in den Büchern positiv bewertet (für die vierte gilt die „positive“ Sicht nur von der Seite der Frauen). Gegenüber diesem Regelfall, in den man im 20. Jahrhundert die Rolle der politisch Verführten einbeziehen muß, stellen die beiden letzten Rollen einen Versuch der Überschreitung dessen dar, was Frauen „eigentlich“ zugemessen ist. Dieser Versuch ist die Ausnahme, das Erstaunen über solche Fälle wird von den Autoren der Schulbücher geteilt. Bei Mißlingen kommt es zum fünften, bei Erfolg zum sechsten Typ. In beiden Fällen leisten die Frauen Männerersatz; diese Ausnahmesituation soll möglichst schnell wieder beseitigt werden. Die Rolle der emanzipierten Frau fehlt fast ganz.

Wo das Leben einer Frau genauer bekannt ist und ausführlicher berichtet wird, erscheinen in der Regel mehrere Rollen kombiniert. Maria Stuart ist Verderberin und Opfer, Maria Theresia Ersatzpolitikerin und Mutter, Sophie Scholl Ersatzmann und Verfolgte. Die Kombinationen überschreiten oft deutlich die Grenze zwischen „genuinen Frauenrollen“ und „Männerersatzrollen“. Aber gerade die Übergänge werden nicht deutlich gemacht und erklärt. Die Wertung bleibt unbestritten positiv, solange Frauen ihre „genuinen“ Rollen einnehmen, sie wird ambivalent bei Rollenüberschreitung, auch wenn die Notwendigkeit evident ist (Jeanne d'Arc, Trümmerfrau). Der Regelverstoß bleibt bewußt, und auch große Politikerinnen werden nur dann akzeptiert, wenn sie gleichzeitig gute Mütter sind (Victoria, Maria Theresia).

Eine Beschreibung des historischen Wandels der Frauenrolle fehlt fast völlig. Die Rollenverteilung ist – trotz ihrer unübersehbaren Veränderung seit der Industrialisierung – überhaupt nicht als Problem erkannt. Die Unterordnung der Frauen unter die Männer wird kaum ausdrücklich im Text dargestellt, sondern ist selbstverständliche Voraussetzung. Sie ist nicht bewußter Lernstoff, sondern allenfalls unterschwellig eindringendes Vorurteil, das um so schwerer rational aufzuarbeiten ist.

Die einseitige Rollen- und Machtverteilung zwischen Frauen und Männern gehört offenbar zum uneingestandenem Selbstverständnis der Schulbuchautoren.

Die Kinder sehen um sich Anderes, nämlich den Anspruch und die teilweise Verwirklichung der Gleichberechtigung.

Die Wirkung der Schulbücher ist schwer abzuschätzen, weil die Einstellung von Schülern zum Geschichtsbuch und die Benutzungsweise wenig untersucht sind. Immerhin scheint festzustehen, daß Schüler Geschichtsbücher nicht als Arbeitsbücher, sondern als Lernbücher ansehen, sie also zum systematischen Einprägen gebrauchen. Offenkundig werden sie unabhängig vom Unterricht nur wenig benutzt. Das Vertrauen zum Geschichtsbuch ist relativ groß, dagegen wird seine Vollständigkeit nicht hoch veranschlagt.⁷ Über den Einfluß der Geschichtsbücher auf Mädchen lassen sich nur einige Mutmaßungen aufstellen. Die quantitative Unterrepräsentation der Frauen benachteiligt höchstwahrscheinlich die Mädchen im Unterricht. Aufgrund geringerer Betroffenheit, Anteilnahme und Einfühlung werden auch Wissen, Motivation und Selbstfindung zurückbleiben. Die überwiegend männliche Welt der Geschichtsbücher wird die Gewinnung von Sicherheit, die emotionale Beteiligung (Vorbilder und Abscheureaktionen, Rollenidentität) erheblich erschweren und möglicherweise Langeweile erzeugen. Wahrscheinlich wird dies an Kenntnissen im und Interesse für das Fach Geschichte empirisch erweisbar sein.

Die Selbstverständlichkeit der Unterordnung der Frauen unter die Männer in der Geschichte wird sich auf die Schülerinnen übertragen, um so mehr, als kein exaktes Wissen vorliegt, sondern vage Wertungen aus dem Kontext einfließen. Die historischen Rollen werden in die Gegenwart hinübergenommen, weil die Unterschiede nicht bewußtgemacht und Alternativen nicht angeboten werden. Damit wird die Gleichberechtigungsforderung des Grundgesetzes unterlaufen und die Entfaltung der Schülerinnen zur Mündigkeit erschwert.

Die enge und typisierende Darstellung von Frauenrollen und das Erstaunen über Ausnahmen werden die Mädchen (falls die paar Zeilen nicht ohnehin überlesen werden) kaum zu unkonventionellen Entscheidungen und Lebensaufgaben ermutigen, sondern eher konservative Stereotype befestigen. Da die meisten Mädchen keine Neigung haben werden, sich dauernd mit Männern zu identifizieren und psychisch den Jungen anzugleichen (was auch gar nicht wünschenswert wäre), werden sie eher herkömmliche Rollen der häuslich-mütterlich-pflegerischen Frau übernehmen. Insofern tragen wahrscheinlich Geschichtsbuch und Geschichtsunterricht eine gewisse Mitschuld an der noch immer eintönigen und einfallslosen Berufswahl der meisten Mädchen.⁸ Aber diese Zusammenhänge dürften sich empirisch schwer verifizieren lassen.

2. Leistung und Motivation von Mädchen im Geschichtsunterricht

In den letzten Jahren sind einige empirische Untersuchungen über Geschichtsunterricht, Geschichtskennntnisse und Geschichtsinteresse vorgelegt worden.⁹ Meist werden allerdings Unterrichtsergebnisse, nicht Unterrichtsprozesse erforscht, weil sie sich leichter objektivieren und testen lassen. Für eine genaue Erfassung geschlechtsspezifischer Unterschiede der historischen Kenntnisse und Interessen geben die Arbeiten nur geringfügige und unsichere Hinweise her. Obwohl das Urmaterial in der Regel die geschlechtsspezifische Aufbereitung zulassen muß, verzichten mehrere Autoren auf eine entsprechende systematische Auswertung und machen allenfalls beiläufige Bemerkungen und partielle statistische Angaben. Die Fragestellung ist ihnen einfach nicht wichtig.

2.1 Historische Kenntnisse

Fast alle Arbeiten stimmen überein, daß Jungen durchschnittlich ein größeres historisches Wissen besitzen als Mädchen in den gleichen Altersstufen. Nur einzelne Verfasser können keine signifikanten Unterschiede feststellen.¹⁰ Auffallend ist, daß die Unterschiede recht verschieden quantifiziert werden. Bei einigen Autoren beträgt der Abstand kaum 10 Prozent¹¹; bei anderen erreichen Jungen einen Vorsprung von etwa 25 Prozent¹²; in Einzelfällen soll ihr Wissen um den Faktor drei überlegen sein.¹³ Schon diese Streuung begrenzt die Verlässlichkeit der empirischen Belege für die Hypothese der Unterlegenheit von Mädchen an Geschichtskennntnissen und gebietet äußerste Vorsicht bei weiteren Schlüssen.

Einige Untersuchungen sind nicht nach streng sozialwissenschaftlichen Methoden durchgeführt. Sie stellen eher Materialsammlungen und Dokumentationen dar als empirische Forschungen im strengen Sinne. Oft ist die Population der Umfragen bzw. Tests nicht repräsentativ (z.B. Beschränkung auf den bayerischen Wald oder auf eine einzige Klasse). Meist werden nur relativ wenige Wissensfragen gestellt und Verständnis- oder Denkaufgaben ausgelassen. In mehreren Arbeiten wird nur die Geschichte des 20. Jahrhunderts berücksichtigt, weil die Autoren in erster Linie die Wirksamkeit der politischen Bildung messen wollen.

Die globale These vom geringeren historischen Kenntnisstand der Mädchen läßt sich also nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit aufrechterhalten und vor allem nicht detaillieren und differenzieren. Abweichende Ergebnisse für bestimmte Epochen oder Sektoren der Geschichte sind durchaus möglich. Denn das Interesse der Mädchen hat andere Schwerpunkte (vgl. 2.2) und zwischen Kenntnissen (gemessen an der Note) und Interessen (gemessen an der Bevorzugung des Faches) läßt sich statistisch eine signifikante Korrelation nachweisen.¹⁴ Vielleicht

schneiden Mädchen in anderen Teilgebieten der Geschichte günstiger ab, das heißt erreichen oder überholen die Jungen. Ein einziger Hinweis, der sich in diese Richtung interpretieren ließe¹⁵, reicht jedoch nicht dazu aus, diese Vermutung wahrscheinlich zu machen.¹⁶

Bezeichnenderweise bleiben auch die politischen Kenntnisse der Mädchen hinter denen von Jungen zurück. Der Anteil der politisch gut informierten Jungen erwies sich bei Teschner als dreimal so hoch, der der politisch schlecht informierten als nur zwei Drittel so hoch wie bei den Mädchen.¹⁷ Jaide fand „erheblich geringere“ historisch-politische Kenntnisse bei Mädchen (Mittelwert 31,25 gegen 41,70 bei Jungen).¹⁸ Helge Pross drückt das drastisch aus: „Wie bekannt, ist der Stand der politischen Kenntnisse auch bei Männern gering. Gemessen an den Äußerungen der Frauen bilden sie jedoch ein Kollektiv von Weisen ... Desinteresse und Ahnungslosigkeit gegenüber der Politik (sind) bei Frauen ungleich ausgeprägter als bei Männern.“¹⁹

Zu fragen ist allerdings, ob politisches Unwissen von historischem Unwissen abhängig ist oder auch nur beeinflusst wird. Empirische Untersuchungen liegen dazu meiner Kenntnis nach nicht vor. Die allgemeine Überzeugung der Didaktiker und Richtlinienverfasser über die Interdependenz historischer und politischer Bildung ist noch kein Beweis. Andererseits ist ein positiver Zusammenhang weit wahrscheinlicher als Unabhängigkeit oder Gegensätzlichkeit. Die Hypothese einer positiven Korrelation sollte also aufrecht erhalten werden. Damit ist nicht gesagt, der Einfluß gehe einseitig vom historischen auf das politische Wissen aus. Wahrscheinlicher ist, daß beide gemeinsam von übergeordneten gesellschaftlichen Grundtatsachen (Rollenverteilung und Rollenerwartungen) abhängig sind.

2.2 Historische Interessen

Fachspezifisches Interesse der Schüler wird meist durch Erfragen des Lieblingsfaches bzw. der Lieblingsfächer empirisch gemessen. Manchmal wird umgekehrt zusätzlich nach dem verhaßtesten Fach bzw. den verhaßtesten Fächern gefragt. Im Gegensatz zur Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg wird Geschichte nur noch mittelmäßig oft als Lieblingsfach genannt; etwas zahlreicher sind die Angaben als unbeliebtes Fach. In zwei Untersuchungen zieht die Geschichte sogar von allen Fächern die meisten Ablehnungen auf sich. Geschichte ist also heute bei Kindern und Jugendlichen – vorsichtig ausgedrückt – eher ein unbeliebtes Fach.²⁰

Mädchen geben signifikant seltener das Lieblingsfach Geschichte an als Jungen; diese Beobachtung wurde ebenfalls bereits im Kaiserreich und in der Weimarer Republik gemacht.²¹ Besonders eindrücklich sind zwei jüngere Untersuchungen, die auch nach den Haßfächern fragten. Geschichte war Lieblingsfach bei 5,8 Prozent

der Mädchen (9,0 Prozent der Knaben) und unbeliebtes Fach bei 18,3 Prozent der Mädchen (5,8 Prozent der Knaben).²² In der anderen Untersuchung war Geschichte eines der drei beliebtesten Fächer für 15 Prozent der Mädchen (25 Prozent der Jungen) und eines der drei unbeliebtesten Fächer für 40 Prozent der Mädchen (26 Prozent der Jungen).²³ Der Unterschied darf als hoch signifikant gelten und ist weit zuverlässiger bewiesen als der Wissensunterschied. Diese Einschätzung wird auch nicht dadurch widerlegt, daß eine empirische Studie über die Beliebtheit aller Fächer bei Kindern und Jugendlichen nur minimale und unsignifikante geschlechtsspezifische Unterschiede findet.²⁴

Zu Recht wird darauf hingewiesen, daß das Interesse an einem Schulfach durchaus nicht mit seiner Beliebtheit identisch sein muß²⁵; notwendige Dinge kann man gründlich tun – auch ohne Spaß. Leider sind aber kaum andere Indikatoren bzw. Operationalisierungen für Interesse gefunden und empirisch verwandt worden. Eine Untersuchung hat erhebliche Unterschiede der unterrichtlichen Aktivität von Jungen und Mädchen während der Geschichtsstunden gefunden. Die Äußerungen der Jungen überwiegen weit, doch läßt sich der Abstand durch Gruppenunterricht stark mildern²⁶. Andere Indikatoren des Interesses ergeben kein eindeutiges Bild: Mädchen sollen den Nutzen des Faches höher einschätzen und stärker vom Lehrer abhängig sein als Jungen²⁷. Andererseits sollen sie das Fach weit häufiger als unwichtig bezeichnen und sein Ausfallen wünschen.²⁸

In einzelnen Untersuchungen ist Geschichte mit Sozialkunde zusammengefaßt, in anderen wird die Sozialkunde gesondert aufgeführt. Sozialkunde erscheint seltener als Lieblingsfach, zieht aber auch im Vergleich zur Geschichte weniger Ablehnung auf sich.²⁹ Im ganzen schneidet sie etwas günstiger ab als Geschichte³⁰, scheint aber eher ein gleichgültiges Fach. Ganz nebenbei folgt daraus für die Weiterentwicklung des Faches Geschichte, daß die Verschmelzung mit Sozialkunde kaum geeignet sein wird, die Motivationsschwierigkeiten und die Langeweile im Geschichtsunterricht zu beheben. Im geschlechtsspezifischen Vergleich ist auch Sozialkunde bei Mädchen weniger geschätzt.³¹ Sie ist seltener Lieblingsfach (0,9 Prozent Mädchen, 2,4 Prozent Jungen) und häufiger unbeliebtes Fach (9,5 Prozent Mädchen, 5,7 Prozent Jungen).³²

Die signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede des historischen Interesses kehren beim politischen Interesse wieder. Wenigstens in einer Untersuchung ist die positive Korrelation beider Größen auch empirisch belegt.³³ Helge Pross resümiert verschiedene Untersuchungen: „Während bei den Männern nach eigenen Angaben etwa die Hälfte politischen Vorgängen gleichgültig gegenübersteht, reagieren bei den Frauen beinahe 90 Prozent negativ.“³⁴ Und Jaide stellt nach sorgfältiger statistischer Auswertung fest, daß weibliche Jugendliche an politisch-

sozialer Engagementbereitschaft und sozialer Aktion hinter männlichen zurückblieben und relativ häufiger konservativ-immobile Meinungen vertreten (gegenüber Häufung von progressiv-liberal-demokratischen Meinungen bei männlichen Jugendlichen).³⁵ Harnischfeger findet nicht nur signifikant unterschiedliche politische Haltungen bei Primanerinnen und Primanern, sondern auch erhebliche Unterschiede in der Art der Beeinflussung durch Unterricht.³⁶ Zum quantitativen Zurückbleiben der Frauen bei historischem und politischem Interesse tritt die qualitative Abweichung. Nach mehreren Umfragen wird betont, daß sich die Mädchen besonders für Persönlichkeiten, Kulturgeschichte, Altertum und Lehrerzählungen interessieren, Jungen dagegen eher für Neuzeit und spannende Verläufe.³⁷ Nach Roth gilt für Mädchen: „Das rein Menschliche, Familiäre, das Intime, das Festliche und Modische steht im Vordergrund, mithin ein ... anderes Kolorit und Detail.“ „Dieses Alter will auch in der Geschichte alles realistisch genau wissen. Die Jungen mehr das Männlich-Technisch-Kriegerische, die Mädchen mehr das Weiblich-Familiär-Häusliche.“³⁸

Mustergültig hat Marienfeld die geschlechtsspezifischen (wie auch die schulstufen- und schulformbezogenen) Interessenunterschiede empirisch erfaßt. Mädchen wünschen relativ häufiger Kulturgeschichte und Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Jungen häufiger Kriegs-, Politische und Erfindungs-/Entdeckungsgeschichte. Mädchen bevorzugen verhältnismäßig öfter Geschichte weit zurückliegender Zeiten, Jungen Geschichte der letzten hundert Jahre. Mädchen wählen vergleichsweise öfter die Behandlung „einfacher Leute“ (!), Jungen die „berühmten Männer“ (!). Mädchen schätzen relativ die Lehrerzählung etwas höher, Jungen Augenzeugenberichte (Quellen).³⁹

2.3 Mutmaßliche Gründe

Der Rückstand der Mädchen an historisch-politischen Kenntnissen und Interessen sowie die von Jungen abweichende Schwerpunktbildung wurden zunächst biologisch bzw. psychologisch aus den Besonderheiten der weiblichen Entwicklung und Natur erklärt. Von anderer Seite wurde gegen diese Deutung vehement protestiert.⁴⁰ Über der Berechtigung der Einwände darf jedoch nicht vergessen werden, die empirischen Befunde zunächst einmal zur Kenntnis zu nehmen, eine überzeugendere Erklärung als die biologisch-psychologische zu finden und die Unterschiede im Unterricht zu berücksichtigen. Nur indem an ihnen angeknüpft wird, können sie beseitigt werden.

Viel überzeugender als die psychologische ist eine soziologische Erklärung. Die gesellschaftlichen Bedingungen, zu denen insbesondere auch die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen (also die Überzeugung über das Wesen der Frau)

gehören, regen Mädchen weniger an, Kenntnisse und Interesse für das Fach Geschichte zu erwerben. Als ein Faktor oder besser als Ausdruck dieser Benachteiligung ist das im Unterricht benutzte Geschichtsbuch anzusehen, in dem Frauen quantitativ und qualitativ unterrepräsentiert sind. Der Zusammenhang beider Erscheinungen drängt sich auf: Wenn die Geschichtsbücher (und der mit ihnen erteilte Unterricht) tatsächlich die Mädchen benachteiligen, darf man sich über deren Rückstand nicht wundern. Umgekehrt kann der Rückstand als Indiz der Benachteiligung betrachtet werden. Soweit die Mädchen überhaupt Geschichtsinteresse entwickeln, geschieht das auf den Gebieten, die vom öffentlichen Bewußtsein (und vom Schulbuch) als „genuin“ weiblich anerkannt sind.

Die Hypothese von der benachteiligenden Wirkung der Geschichtsbücher auf Mädchen schließt als theoretische Erklärung die Lücke zwischen den erklärungsbedürftigen empirischen Befunden über Geschichtsbuch und Geschichtswissen. Ein Fehler wäre es allerdings, die Erklärung zu überziehen. Das Schulbuch ist zweifellos nicht allein verantwortlich. Für die Benachteiligung der Mädchen gibt es eine Reihe anderer Gründe, von denen einige weit schwerer wiegen. Dennoch ist das Schulbuch besonders interessant, denn seine Einwirkung ist eine direkte und gut aufweisbare. Außerdem kann es – im Gegensatz zu anderen sozialen Bedingungen – bei etwas Einsicht und gutem Willen relativ leicht geändert werden, bildet also eine unabhängige Variable. Das Schulbuch erlaubt einen konkreten Schritt zur Verbesserung der Chancen von Mädchen.

Die seltene Erwähnung von Frauen im Geschichtsbuch, die geringe Möglichkeit zur Identifikation und Auseinandersetzung verursachen geringere Motivation, geringere Aktivität und geringeres Können; die niedrigere Erwartung und Leistung – aus den vorgeblichen historischen Erfahrungen gespeist – überträgt sich auch auf die Politik oder wirkt verstärkend auf ohnehin vorhandenes Desinteresse. Letztlich werden nicht nur Kenntnisse und Interessen zurückgehalten, sondern Entfaltung, Selbständigkeit und Gleichberechtigung.

3. Naheliegende Einwände und didaktische Forderungen

Aus den Ergebnissen können, auch wenn sie teilweise nur als Hypothesen formuliert sind und noch verifiziert oder falsifiziert werden müssen, Folgerungen für die Gestaltung der Lehrbücher und des Geschichtsunterrichts gezogen werden. Die didaktischen Überlegungen werden sinnvollerweise gemeinsam mit den Einwänden und Bedenken dargestellt, die sich gegen die vorgetragene Analyse und ihre Konsequenzen geltend machen lassen. Die praktischen Vorschläge können angesichts der bisherigen didaktischen Diskussion⁴¹ teilweise keinen Anspruch auf Originalität machen und müssen gegen die Gefahr vorschneller Überspitzung

abgesichert werden. Insgesamt ist auch bewußt zu halten, daß Geschichtsbuch und Geschichtsunterricht nur einen kleinen Beitrag zur Verbesserung der Lebenschancen von Mädchen leisten können: viel mächtigere Bedingungen und Interessen behindern anderweitig dieses Ziel.

3.1 Von der Vernachlässigung zur ausgeglichenen Darstellung

3.1.1 Keine Notwendigkeit zur Unterrepräsentation

Aus der quantitativ und qualitativ untergeordneten Stellung der Frauen in den Geschichtsbüchern kann man unmittelbar die Forderung nach ihrer breiteren Berücksichtigung, nach der Aufhebung der Unterrepräsentation ableiten. Gerade dagegen sind jedoch viele Einwände naheliegend und üblich.⁴² Die eigentliche Geschichte bestehe aus aktiver Gestaltung, aus Machtgewinn und Vorherrschaft, aus Veränderungen und Erfindungen. Solche großen Taten und Durchbrüche seien bisher ganz überwiegend von Männern ausgegangen. Deshalb verlange der Verlauf und die Natur der Geschichte selbst eine Überrepräsentation der Männer, auch wenn dadurch die Mädchen im Unterricht benachteiligt würden. Jede Abweichung davon müsse als Geschichtsfälschung angesehen werden.

Der Einwand ist typisch für die Standortgebundenheit der Geschichtswissenschaft; denn er setzt das schon voraus, was aus ihm gefolgert werden soll, daß nämlich die Geschichte vorwiegend männlichen Charakters sei. Krieg, Herrschaft und Technik werden als wichtig angesehen, also gerade die in den meisten bisherigen Gesellschaften den Männern zugeschriebenen Interessen und Rollen. Man könnte – in Anlehnung an die Begriffsbildung der Soziologie – auch von einer Überbewertung der Makrohistorie gegenüber der Mikrohistorie sprechen, einem Festhalten an Ereignis- und Oberflächengeschichte gegenüber Strukturgeschichte mit der Tiefendimension der „langen Dauer“.

Seit Adam und Eva ist ungefähr jeder zweite Mensch eine Frau, und es ist gar nicht einzusehen, warum das Leben der Frauen der uninteressante oder „unhistorische“ Teil der Geschichte sein sollte. Frauen haben gewiß im Kindbett ebensolche Risiken getragen und Opfer gebracht wie Männer im Kriege.⁴³ In der Produktion und Verteilung, vor allem aber der Reproduktion und Sozialisation haben sie nicht weniger geleistet als die Männer. Auch technische Neuerungen gehen teilweise auf Frauen zurück, so wahrscheinlich die Anfänge des Ackerbaus und damit aller agrarischen Gesellschaften. Pflanzholz und Hacke forderten im Gegensatz zum Pflug noch nicht die größeren männlichen Körperkräfte (vom Ersatz der Männer am Pflug durch Frauen in Krisenzeiten einmal ganz abgesehen).

Wird die Geschichte der Wirtschaft und des täglichen Lebens gelehrt, dann tritt die Rolle der Frauen gleichwertig neben die der Männer.

Der Einwand kann abgeschwächt wiederaufgenommen werden: Die historischen Quellen berichteten fast ausschließlich über Männer, nur über ihren Anteil an der Geschichte seien also methodisch untermauerte Aussagen möglich. Eine stärkere Berücksichtigung der Frauen führe demgegenüber zu quellenmäßig ungesicherter Konstruktion, zu Spekulation. Zwar ist zuzugeben, daß der Bestand an Quellen über die Tätigkeit von Frauen weit hinter den „typisch männlichen“ Quellen zurückbleibt. Doch braucht der Ausgleich der Unterrepräsentation daran nicht zu scheitern. Der Mangel betrifft – getreu der alten Tradition der Geschichtsschreibung – vor allem historiografische Texte; andere Schriftquellen, archäologische Funde, Gegenstände und Zustände geben auch über Frauen in reichem Maße Auskunft. Die Geschichtswissenschaft hat niemals einfach die überlieferten Quellenbestände in den Darstellungen proportional zusammengestrichen. Sonst wäre die mittelalterliche Geschichte ganz überwiegend als Kirchen- und Mönchsgeschichte dargestellt worden, weil damals fast nur Mönche schrieben. Die Historiker sind immer von den Fragestellungen und Gewichtungen ihrer Gegenwart ausgegangen: die kompensatorische Umverteilung, der Ausgleich der thematischen Schwerpunkte gegenüber den Quellen war stets eine ihrer Hauptaufgaben.

Danach bleibt noch der Einwand möglich, die Forschung habe bisher die Rolle der Frauen in der Geschichte so weit vernachlässigt, daß ihre breitere Berücksichtigung im Schulunterricht keine ausreichende Grundlage im Forschungsstand besitze. Dieses Bedenken läßt sich nicht ganz von der Hand weisen; immerhin nennt der neue *Dahlmann-Waitz* zum Stichwort Frauen 101 Titel, wenn auch meist aus der Zeit vor 1945. Schon in der Weimarer Zeit sind entsprechende Quellensammlungen erschienen.⁴⁴ Mit der Umstellung der Lehrbücher und Unterrichtsstunden kann also begonnen werden. Da die Quellen und älteren Darstellungen oft selbst an engen Stereotypen festhalten, darf man ihnen bei der Benutzung nicht kritiklos verfallen, sondern muß selbständig mit ihnen umgehen. Damit wird unterstrichen, daß die Korrektur der Geschichtsschreibung unter dem Gesichtspunkt der Frauenanteile ein dringendes wissenschaftliches Desiderat bleibt.

3.1.2 Ausgleichende Betonung der Frauenleistungen

Eine Unterrepräsentation des heutigen Ausmaßes ist also nicht notwendig, aber vielleicht ist sie harmlos: wieso bedeuten eigentlich geringerer Raum und engere Rollen eine Benachteiligung für die Mädchen? Interessieren sich nicht pubertierende Mädchen auch für Männer und vielleicht sogar stärker als für Frauen?⁴⁵ Sind

nicht epochentypische Themen und Merkmale weit wichtiger als geschlechtsspezifische? Macht nicht der gemeinsame kulturelle Hintergrund beider Geschlechter besondere Frauenthemen entbehrlich, fernliegend und wegen des höheren Aufwandes schädlich?

Dieser Einwand kann – unter Verzicht auf begriffliche Argumentation – mit anschaulichen Analogien widerlegt werden. Nehmen deutsche und englische Kinder gemeinsam am deutschsprachigen Geschichtsunterricht teil, so bezweifelt niemand die Benachteiligung der englischen Kinder. Unabhängig vom Thema macht ihnen das fremde sprachliche Kommunikationsmedium Schwierigkeiten. Unbestritten ist auch ein Unterricht für schwarze und weiße Kinder für die Schwarzen ungünstiger, wenn er ausschließlich weiße Geschichtstraditionen aufgreift. Denn er bedeutet für sie einen Bruch mit dem eigenen Herkommen, eine kulturelle Beraubung und Verfremdung. Dasselbe ist sogar für die Kinder verschiedener Schichten, Konfessionen oder Landschaften anerkannt.

Die jeweils vertraute Welt erleichtert das Zurechtfinden und von da aus das Entdecken. Kulturell und sozial sind aber auch Mädchen und Jungen unterschiedlich (wenn sie sich auch von einem gewissen Alter an sehr füreinander interessieren). Deshalb werden auch Mädchen durch einen Geschichtsunterricht über eine „männliche“ Geschichtswelt benachteiligt. Der Ausgleich ist nur durch breitere Berücksichtigung der Tätigkeiten und Leistungen von Frauen möglich. Die Männer werden dabei nicht bis zur Benachteiligung der Jungen zurückgeschoben.

Für eine ausgewogenere Verteilung der Gewichte zwischen Männern und Frauen (aber ohne kompensatorische Überbetonung) im Geschichtsbuch gibt es eine Reihe von Möglichkeiten. Hier können nur wenige Beispiele erwähnt werden. Im Bereich wirtschafts-, sozial- und kulturgeschichtlicher Zustandsschilderungen ist es fast immer möglich, von der Perspektive der Frauen auszugehen. Diese Sicht ist wahrscheinlich den Kindern sogar verständlicher, weil sie ihrer eigenen Erfahrung näher kommt. „Es gilt, nur einmal entschlossen den Blick auf den anderen Lebenspartner zu lenken, und man wird selbst mit Erstaunen ganz neue Aspekte dabei gewinnen. Es wird sich eine viel stärkere Berücksichtigung der Kultur-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, im ganzen eine höchst notwendige Korrektur des Geschichtsbildes dabei ergeben.“⁴⁶

Auch große historische Ereignisse, Katastrophen, Heldentaten, Umbrüche lassen sich oft in Verbindung mit – historisch belegten – Frauengestalten schildern. Was könnte den weltgeschichtlichen Zusammenstoß der Weißen und Roten in Amerika besser symbolisieren als das Geschick der Marina (Dolmetscherin und Geliebte des Cortes), der Prinzessin Pocahontas (Retterin des Kolonisators Smith und Londoner Ehefrau) oder der Mrs. Rowlandson (Autorin eines Berichts über