

Problemorientierung ist ein methodisches und ein didaktisches Prinzip, das für den Geschichtsunterricht erstmalig 1975 vorgestellt wurde.¹ Um zu verstehen, welche fundamentale Bedeutung es für den Geschichtsunterricht hat, soll kurz die Geschichte der Geschichtsdidaktik und der allgemeinen Didaktik in Erinnerung gerufen werden.

Die Fünfziger: Abbilddidaktik

In der NS-Zeit war das Schulfach Geschichte im besonderen Maße instrumentalisiert worden. Leitende Didaktik für das Fach Geschichte in den Fünfzigern und Sechzigern wurde die schon in der Weimarer Republik nach dem Debakel des 1. Weltkriegs praktizierte sog. **Abbilddidaktik**. Es sollten die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse der Hochschule, Hort und Garant wissenschaftlicher Objektivität, im Unterricht „abgebildet“ werden. „*Es gibt nur eine geschichtliche Wahrheit, und wie die Forschung sie zu erarbeiten sich bemüht, muss die Schule sie zu lehren bestrebt sein.*“² Der Lehrer sollte Gelehrter sein, der den Schülern³ die Wahrheit vortrug oder von Ihnen nachvollziehen ließ. Die Entkoppelung des Fachs von gesellschaftlich relevanten Fragen führte zum Relevanzschwund.⁴

Von den Sechzigern bis in die Neunziger: emanzipatorische Didaktik

Die soziokulturellen, mentalen, politischen und wissenschaftstheoretischen Umbrüche der Sechziger Jahre bewirkten einen gravierenden Wandel in den didaktischen Vorstellungen und Zielen. Unter anderem die Frankfurter Schule und der „Paradigmenwechsel“ Thomas S. Kuhns bildeten die Grundlage zur Reform von Forschung und Lehre an den Hochschulen und in deren Gefolge an Schulen. Sie bildeten auch die Grundlage für die Curriculumrevision Saul B. Robinsohns. Leitendes Paradigma der Pädagogik wurde nun die **Emanzipation** als Prozess und als Ziel von Erziehung und Bildung, privat und öffentlich. Diese Phase der **emanzipatorischen Didaktik** eröffneten der Geschichtsdidaktik entscheidende Perspektiven, in deren Gefolge die bis heute wirksamen fachdidaktischen Konzepte entwickelt wurden.⁵

In den Fünfzigern war in Ermangelung von Alternativen die aus der Weimarer Republik stammende bildungstheoretische Didaktik Erich Wenigers und seine Theorie der Bildungsinhalte rezipiert worden. Wolfgang Klafkis Verdienst ist es, aus ihr **das Exemplarische**, sowie die **Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung** als zentrale didaktische Kriterien abzuleiten. Sie sollten die Entscheidung ermöglichen, welche Inhalte wann und in welchem Umfang zum Zweck der lebensweltlichen Bewältigung unterrichtet werden sollten. Im **exemplarischen Unterricht** sollte es um den Bildungsgehalt der Bildungsinhalte gehen. Bildung sollte nicht mehr material, sondern **kategorial** sein.⁶ „*Exemplarischer Unterricht will den Lernenden befähigen, die an einem Exemplum gewonnen prinzipiellen Erkenntnisse auf neue Sachverhal-*

¹ Uwe Uffelmann: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Idstein 1999, S. 9. An anderer Stelle nennt Uffelmann Hans Heumann als denjenigen, der den Begriff eingeführt habe. Uwe Uffelmann: Problemorientierter Geschichtsunterricht. In: Klaus Bergmann u. a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze Velber 1997 (5. Auflage) S. 282.

² Zit. n. Karl-Ernst Jeismann: Positionen der Geschichtsdidaktik. In: Manfred Kuhn u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988, S. 177.

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird durchgehend die männliche grammatische Form verwendet.

⁴ Joachim Rohlfes: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50ern bis zu den 80er Jahren. In: Manfred Kuhn u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988, S. 159.

⁵ Z. B. Annette Kuhn: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Paderborn 1980, S. 49-82.

⁶ Vgl. die entsprechenden Aufsätze von Wolfgang Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim Basel (1963) 1975.

te und Probleme zu übertragen.“⁷ Da der Lehrer die Stoffe auf diese Eignung hin analysieren muss, war damit die **didaktische Analyse** geboren.⁸

In Klafki's „kritisch konstruktiver Didaktik“ fand die emanzipatorische Geschichtsdidaktik ihren Anknüpfungspunkt. Sie konnte die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung aufgreifen und konkretisieren. Schüler sollten in Geschichte jetzt dazu befähigt werden Staat und Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Sie sollten am historischen und politischen Diskurs ihrer Gesellschaft teilnehmen können. Bis heute ist der **mündige Staatsbürger** zentrales Anliegen der historisch-politischen Bildung geblieben. Schüler sollten zu aktiven **Subjekten** ihres Bildungsprozesses werden, statt nur passiv belehrte Objekte zu sein. Deshalb wurden wechselnde Sozialformen, Gruppenarbeit, Handlungsorientierung usw. zu präferierten Methoden. Sie versprachen Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler nicht nur als theoretisches Ziel, weil diese bereits im Unterricht praktiziert werden konnten.

Wo in der Bundesrepublik die Forderung nach Emanzipation nicht geteilt wurde, wurde die Forderung nach **Identität** im Sinne eines kollektiven Nationalgefühls erhoben. In der Fachdidaktik Geschichte resultierte daraus die sog. **identifikatorische Didaktik**. Sie verwies nach dem „Traditionsbruch“ des Nationalsozialismus auf lohnenswerte Traditionen und forderte Identifikation mit der deutschen Geschichte und einem „wahren“ Geschichtsbild.⁹ Nur am Rande sei bemerkt, dass so mancher fachliche und fachdidaktische Konflikt in den Schulen, zwischen Schule und Seminar oder auch zwischen Ausbildern und Referendaren bis heute von hier aus erklärt werden kann. Manche Kollegen tendieren im Fach Geschichte (oft unbewusst) zur Abbild- bzw. identifikatorischen Didaktik und einem materialen Bildungsverständnis.

Seit den Siebzigern: Die Problemorientierung

1975 wurde dann von Hans Heumann der Begriff der **Problemorientierung** eingeführt (s. Anm. 1). Der Aufbau eines die Schüler aktivierenden Geschichtsunterrichts sollte und soll der historischen Methode selbst folgen: Auf eine historische Problemfrage folgen nach der Hypothesenbildung der Entwurf eines möglichen Lösungswegs, die Forschung und schließlich die Forschungsergebnisse, die mit den Hypothesen abgeglichen werden. Problemorientierung ist also zuerst einmal ein **fach- und unterrichtsmethodisches Prinzip**. Aber schon Heumann betonte gleich zu Beginn seines Werkes, dass der problemorientierte Geschichtsunterricht den Gegenwartsbezug einschließen, der „einmütiges Bekenntnis jeder einschlägigen Fachdidaktik“

⁷ Joachim Rohlfes: Exemplarischer Geschichtsunterricht. In: Klaus Bergmann u. a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze Velber 1997 (5. Auflage) S. 280. Dort weiter: „Neben der Herausarbeitung der Bildungswerte“ des exemplarischen Lernens ging es der Pädagogik um eine kategorial-begriffliche Erfassung des exemplarischen Prinzips; dabei wurden dem Exemplarischen vor allem folgende Erscheinungsformen zugeordnet:

- das *Elementare* (das aus der Komplexitätsreduktion gewonnene Einfache);
- das *Fundamentale* (die Grunderfahrungen in den zentralen Lebensdimensionen);
- das *Typische* (die anschauungsverbundene Verdichtung charakteristische Merkmale);
- das *Kategoriale* (die begriffliche Fixierung von Grundstrukturen und tragenden Prinzipien);
- das *Repräsentative* (die sinnfällige Akzentuierung des Ganzen in einem seiner Teile).“

(...)

So zeichneten sich vier Schwerpunkte des Lernens [in der Geschichtsdidaktik, C.W.] ab:

- das Lernen von Methoden und Arbeitstechniken;
- das Lernen von Kategorien, Prinzipien und Begriffen;
- das Innwerden des Charakteristischen, Typischen, Repräsentativen
- die Erfahrung persönlicher und kollektiver Betroffenheit im Gegenwartsbezug der Vergangenheit.“ Ebd. S. 280-281.

⁸ Wolfgang Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Heinrich Roth u.a.(Hg.) Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die deutsche Schule (Bd. 1) Hannover 1964, S. 5-34. **Merkformel** zur Unterscheidung von Didaktik und Methodik: **Didaktik = Was, wann, warum? Methodik = Wie?**

⁹ Jeismann a.a.O. S. 178.

sei.¹⁰

Uwe Uffelmann hat die Problemorientierung und den problemorientierten Geschichtsunterricht seit den 80ern systematisch reflektiert und weiter zum auch **didaktischen Leitprinzip** des Geschichtsunterrichts ausgebaut. Eines von Uffelmanns Verdiensten ist es, das allgemeindidaktische Prinzip des Exemplarischen mit dem fachdidaktischen Prinzip der Problemorientierung systematisch verknüpft zu haben.¹¹ Das im Geschichtsunterricht Verhandelte soll an exemplarischen Stoffen wiederkehrende, ungelöste Schlüsselprobleme der Menschheit thematisieren. Schon Klafki hatte bei Erläuterung der kategorialen Bildung auf „Schlüsselprobleme“ hingewiesen:

- Menschenbild / Weltauffassung
- Herrschaft / politische Ordnung / staatliche Organisation
- Freiheit und Partizipation
- Wirtschaftsformen / Folgen
- Arbeit: existentielle Sicherung
- Gleichheit und Ungleichheit
- Mann und Frau
- Das Eigene und das Fremde
- Der Mensch und seine Umwelt
- Konflikte, Kriege, Friedensordnungen
- Religionen und Kulturen
- Tradition und Innovation
- Geschehen und mediale Vermittlung

Die Fachdidaktik griff sie auf und variierte sie. Solche Listen waren und sind immer vorläufig.¹² Ihnen ist vorausgesetzt, dass jede Gesellschaft auch neue „Fragen an die Geschichte“ (so

¹⁰ Hans Heumann: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Ziele Methoden Modelle. Berlin 1989, S. 7.

¹¹ Zuletzt umfänglich in Uwe Uffelmann: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Idstein 1999.

¹² Eine andere Liste z. B. bei Klaus Bergmann: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002, S. 27-28:

„In den Großen Fragen der der Gegenwart und absehbaren Zukunft finden sich die Großen Fragen der Vergangenheit wieder – Fragen nach

- Gerechtigkeit und gutem Leben,
- Glauben und Hoffnungen,
- Partizipation und Mitbestimmung,
- Gewalt, Krieg und Frieden,
- Gleichberechtigung der Geschlechter,
- Solidarität, Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit,
- Verfolgung und Unterdrückung,
- Arbeit und Arbeitslosigkeit,
- Armut und Ausbeutung,
- „Heimat“, Flucht, Vertreibung, Migrationen,
- Umgang mit Minderheiten,
- Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus,
- Toleranz und Hilfe für die Schwachen,
- Gesundheit und Krankheit,
- Protest und Widerstand,
- menschenverträglichem Leben in den Beschleunigungen der Zeit,
- schutzwürdigen Errungenschaften,
- Umwelt, oder: Bewahrung der Schöpfung,
- Freiheit und unveräußerlichen Menschenrechten ...“

Leicht ist das Zeitkolorit vom Zeitpunkt der Entstehung dieser Liste zu erkennen. Heutzutage wären wohl das Verhältnis von Wirtschaft und Demokratie mit in so einer Liste der „Schlüsselprobleme“ oder „Großen Fragen“.

der Titel des wirkungsmächtigsten Geschichtsbuchs der Bundesrepublik von Heinz-Dieter Schmid) hat.

Durch die Verknüpfung mit grundlegenden, gegenwartsrelevanten Problemen der Menschheit werden **aus Stoffen Themen**. Aufgabe der Lehrer ist es, durch die didaktische Analyse des historischen Inhalts für die Gegenwart und Zukunft der Schüler bedeutsame Probleme zu finden.¹³

Die Unterscheidung: das historische Problem und das kategoriale Problem

Man muss als Lehrer im Unterricht klar unterscheiden zwischen historischer Problemorientierung als erkenntnisleitendem Interesse (hist. Frage) auf der inhaltlichen, fachhistorischen Ebene der Stunde und der Problemorientierung als didaktischem Kriterium.

Die historische Frage zu Beginn des Unterrichts öffnet die Stunde für die historische Untersuchung (= historische Methode). Die Leitfrage muss die Schüler interessieren und motivieren. Mehr nicht. Sie muss noch nichts mit dem kategorialen Problem der Stunde zu tun haben. (Beispiel für eine historische Frage: *Warum schlagen Bürger der Hansestadt ihren Ratsherren die Köpfe ab?*) Würde diese Frage nur auf der historischen Ebene am Ende der Stunde beantwortet, hätte der Geschichtsunterricht bloß antiquarischen Charakter, weil er das für die Schüler lebensweltlich Bedeutsame „hinter“ dem Stoff nicht thematisiert.

Erst die Bewusstmachung des gegenwarts- und zukunftsrelevanten kategorialen Problems, für das der Stoff exemplarisch steht, und dessen explizite Erörterung am historischen Beispiel der Stunde (idealerweise mit Transfer in die Gegenwart), macht den Geschichtsunterricht im Sinne der kategorialen Bildung relevant. (Für das obige Beispiel: *Es könnte in dieser Stunde um Partizipationsbestrebungen und die Mittel ihrer Durchsetzung gehen. - Im Anhang finden Sie eine Unterrichtsreihe mit im didaktischen Sinn problemorientierten Stundenthemen. Die historischen Leitfragen für den Stundeneinstieg sind damit in der Regel noch nicht genannt.)*

Die Nuller und Zehner: funktionalistische Didaktik

Nach der Abbilddidaktik und der emanzipatorischen Didaktik greift seit den späten Neunzigern eine neue Didaktik um sich, die nicht mehr durch akademische Persönlichkeiten oder „Schulen“ geprägt ist. Man könnte diese neue Phase der allgemeinen Didaktik **funktionalistische Didaktik** nennen.

Auswahlkriterium für Inhalte und Maßstab für die methodische Gestaltung von Unterricht werden immer mehr die Kompetenzen der Schüler. Es scheint jetzt eher um das Funktionieren der Schüler und ihre anschließende Verwendbarkeit in Industrie und Wirtschaft zu gehen. Die Grenzen zwischen den Begriffen Bildung und Ausbildung beginnen zu verschwimmen. Manchmal werden beide Begriffe synonym verwendet. Auch im gymnasialen Bereich wird vermehrt von der Ausbildung der Schüler gesprochen. Sicher musste und sollte Schule auch schon früher qualifizierend sein. Etwas anderes anzunehmen wäre naives Romantisieren. Allerdings stand, zumindest vom Prinzip her, das Individuum selbst im Mittelpunkt des Interesses. Es sollte um seiner selbst willen ausgebildet und gebildet werden.

Schule soll neuerdings vermehrt unmittelbaren Nutzen für andere erzeugen. Neues Kriterium des Erfolgs von Schule ist die „Anschlussfähigkeit“ des „Produkts“ Schüler. Schule wird ten-

Bis vor ca. 10-12 Jahren war es in vielen Lehrerhandbücher selbstverständlich „Leitthemen“ explizit zu nennen. Z. B. Jochen Martin und Norbert Zwölfer: Geschichtsbuch1. Lehrerband 1. Berlin 1989, S. 8.

¹³ Den aktuellen Stand der fachdidaktischen Entwicklung rund um die Problemorientierung erläutert Meike Hensel-Grobe: Problemorientierung und problemlösendes Denken. In Michele Barricelli u. a. (Hg.) Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2, Schwalbach/Ts 2012, S. 50-63.

denziell als Produktionsstandort verstanden und es gibt Forderungen, sie nach Prinzipien der Wirtschaft zu organisieren. Die Wirtschaft dominiert inzwischen alle anderen „*Bildungsmächte*“ (Erich Weniger) und ist gesellschaftliches Leitbild geworden. Entsprechend verschieben sich die Akzente. Es scheint eher weniger um Selbstvervollkommnung und individuelle Entfaltung des Einzelnen zu gehen, was sich bisher im expliziten Ziel der Studierfähigkeit ausdrückte. Wie sehr Bildung von manchen als Ressource verstanden wird, zeigt die unverblünte Frage der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft im Jahr 2002: „Wieviel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge“. ¹⁴ Das zu Brauchende wird hier zum Kriterium der Gestaltung von Schule und Unterricht. Schule wird ausschließlich unter Nützlichkeitsaspekten gesehen. Sie ist ein Investment. Schüler und Absolventen (letztlich auch Lehrer) sind „Humankapital“. Von der Nutzung ihrer an den Schulen erworbenen Kompetenzen erhofft man sich nicht nur, sondern man erwartet ein return on investment. Statt um das Individuum geht es nun um die Individualisierung des Unterrichts, um die Human-Ressource so optimal wie möglich erschließen zu können. Man könnte vielleicht im Sinne Klafkis fragen, ob Schüler gerade wieder zu Objekten des (Aus-) Bildungsprozesses gemacht werden.

Problemorientierung und Kompetenzorientierung

Der in den Nullern an die Schulen herangetragenen Forderung nach Kompetenzorientierung kann die Fachdidaktik Geschichte sehr gut gerecht werden. Sie hat immer schon das Qualifizierende an der Bildung betont (s. Anm. 6 „Schwerpunkte des Lernens“). Der exemplarische problemorientierte Geschichtsunterricht ist eng verschränkt mit der Kompetenzorientierung. Die historisch-politischen Probleme sind notwendig, um sich an ihnen intellektuell üben zu können. Schüler benötigen dafür und entwickeln dabei ein hohes Maß an fachunabhängigen und fachspezifischen Kompetenzen, um sowohl auf der Ebene der historischen Arbeit als auch auf der Ebene der Abstraktion und Urteilsbildung zu Ergebnissen zu kommen.

Die Grafik mit den „vier Säulen des Geschichtsunterrichts“ (s. Anhang) illustriert diese Verschränkung. Eine aus Copyright-Gründen nicht abdruckbare Grafik aus dem Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (2012, Bd. 1, S. 382) zur Thematisierung illustriert, dass die Problemorientierung nach wie vor notwendiger und unabdingbarer Bestandteil eines modernen, kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts ist.

Problemorientierter Geschichtsunterricht bietet die Chance, Schüler im Rahmen der Erörterung von Schlüsselproblemen auch aktuelle gesellschaftliche, kulturelle und politische Phänomene reflektieren zu lassen. Das ist ein kaum zu überschätzender Beitrag der Problemorientierung: Sie befähigt durch die Erfahrung von Alterität zu divergentem, kritischem Denken in der Gegenwart. Sie ermöglicht Distanz zu sich selbst, zur eigenen Zeit und ihrem Geist.

Cajus Wypior, Heilbronn 2021

¹⁴ <http://www.deutschland-denken.de/files/download/15/humankapital.pdf>

Ausgewählte Literaturhinweise

Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts:

- Jeismann, Karl-Ernst: Positionen der Geschichtsdidaktik. In: Manfred Kuhn u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988, S. 177.
- Rohlfes, Joachim: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50ern bis zu den 80er Jahren. In: Manfred Kuhn u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdi-
daktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988, S. 159.

Problemorientierung

- Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002.
- Hensel-Grobe, Meike: Problemorientierung und problemlösendes Denken. In Michele Barricelli u. a. (Hg.) Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2, Schwal-
bach/Ts. 2012, S. 50-63.
- Uffelman, Uww: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Id-
stein 1999.
- Uffelman, Uwe: Problemfindung, Problemlösung, Reflexion. Problemorientierter
Geschichtsunterricht in der Schulpraxis. In: Praxis Geschichte 5 (1998) S. 4-7. (*In die-
sem Heft auch viele Unterrichtsbeispiele*)
- Uffelman, Uwe: Strukturbild und Erläuterung des Problemorientierten Geschichtsun-
terrichts. In: Praxis Geschichte 5 (1998) S. 37-39.
- Uffelman, Uwe: Problemorientierter GU, In: Klaus Bergmann u. a. (Hg.): Handbuch
der Geschichtsdidaktik. Seelze Velber 1997 (5. Auflage) S. 282.
- Uffelman, Uwe: Problemorientierung: In: Handbuch Methoden im Geschichtsunter-
richt. Schwalbach/Ts. 2004, S. 78-112.
- Pandel, Hans-Jürgen: Problemorientierung, in: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen /
Schönemann, Bernd (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006,
S.144f.
- Wunderer, Hartmann: Nichts veraltet heute schneller als das Wissen. Probleme und
Profile des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. In: Geschichte lernen
68 (1999) S. 9-16. (*Sehr lesenswerter Artikel, der dafür plädiert, Geschichtsunterricht
als Archäologie des Gegenwartsbewusstseins zu betreiben,*)

Anhänge

Die nationalsozialistische Diktatur als Beispiel für einen totalitären Staat	
Datum	Thema
	1. Oma weiß es genau: Hitler wurde von den Arbeitslosen gewählt! - Die Wahlergebnisse der Reichstagswahlen 1930-1932 als Beispiel für die sog. „statistische Lüge“
	2. Was denn nun, „Machtergreifung“ oder „Machtübergabe?“ - Der Machtantritt Hitlers in seiner sprachlichen Umschreibung als Beispiel für Funktion und Bedeutung historisch-politischer Begriffe
	3. Rechtfertigt der Kampf gegen Terror die Einschränkung der Grundrechte? - Die sog. „Legalitätsstrategie“ am Beispiel der Reichstagsbrandverordnung und des Ermächtigungsgesetzes der Nationalsozialisten als Frage nach dem Verhältnis von und dem Umgang mit Legalität und Legitimität in einem Rechtsstaat
	4. 21. März '33 - „Ab jetzt herrschen wieder Recht und Ordnung!“ - Die Gesetzgebung von 1933/34 zum Aufbau des sog. „Führerstaates“ als Beispiel für die legalistische Aushöhlung einer parlamentarischen Demokratie
	5. Hitler hat die Autobahnen gebaut und damit die Arbeitslosigkeit beseitigt! – Geschichtsmychen: Bedeutung, Funktionen, Dekonstruktion
	6. Die Deutschen - Hitlers willige Vollstrecker? Die Durchdringung von Staat und Gesellschaft durch den Nationalsozialismus als Anlass für die Frage nach dem Verhältnis von Gesellschaftssystem und Individuum.
	7. Komödien als Kriegstreiberei? - Je seichter, desto besser - Die politische Dimension öffentlicher Unterhaltung am Beispiel ihrer Instrumentalisierung durch Josef Goebbels (Analyse von Filmbeispielen als exemplarische Vertiefung der Gleichschaltung)
	8. Dürfen Demokratien um des Friedens willen Krieg führen? - Die Instrumentalisierung von Geschichte für den tagespolitischen Diskurs am Beispiel der Rezeption von Appeasement und NS-Außenpolitik
	9. „Die Wissenschaft hat festgestellt ...“ - Die Benutzung von „Wissenschaft“ bei der gesellschaftlichen Durchsetzung politischer Ziele am Beispiel der sog. Rassenbiologie
	10. Schuld sind immer die anderen - Die Geschichte des europäischen Antisemitismus als ein Beispiel für das gruppenpsychologische Problem des Umgangs mit dem „Fremden“
	11. Ist erlaubt, was gesetzlich zugelassen ist? - Die Nürnberger Rassegesetze und die Etappen der Judenverfolgung als Frage nach dem Geltungsgrund und Rechtfertigungswert von Gesetzen
	12. Immer das mit den Juden ... Einmal muss Schluss sein. Die anderen haben doch auch Dreck am Stecken! - Der Umgang mit der sog. „Endlösung“ - als Frage nach Funktion und Bedeutung des öffentlichen Erinnerens, z.B. auch im Geschichtsunterricht
	13. Sind Widerstandskämpfer Bombenleger oder Helden? - Der deutsche Widerstand als Beispiel für den Konflikt von Recht und Gewissen oder 13. Sind Kommunisten auch Widerstandskämpfer? - Der deutsche Widerstand als Beispiel für die Perspektivgebundenheit historisch-politischer Wertungen
	14. Spielberg, der „Soldat James Ryan“ und der 2. Weltkrieg - Der 2. Weltkrieg und seine filmische Darstellung als Beispiel für die Frage nach Rolle und Bedeutung von Geschichtsfilmern

Die vier Säulen des Geschichtsunterrichts

