

Problemorientierung

1. Einleitung

Wie so manche zentralen methodischen Begriffe des Geschichtsunterrichts stammt auch der Ausdruck „Problemorientierung“ ursprünglich nicht aus dem fachdidaktischen Diskurs – vielmehr wurde er aus einer viel allgemeineren psychologischen Tradition adaptiert und seit den 1970er Jahren zum festen Bestandteil geschichtsdidaktischer Rhetorik ausgebaut. Problemorientierung als didaktisches Prinzip oder „unterrichtsmethodisches Strukturierungskonzept“ (Günther-Arndt 2003, S. 169) besagt nichts weiter, als dass in möglichst vielen Geschichtsstunden bzw. Unterrichtseinheiten (einem Kurs, einem Projekt) die Bearbeitung („Lösung“) eines *historischen Problems* den Verlauf des Unterrichts bestimmen sollte. Nachzuvollziehen ist diese recht eigentlich banale Forderung nur vor dem bildungshistorischen Hintergrund, dass „Problemorientierung“ einmal als Antithese zu einem noch dominant chronologisch-epochal aufgebauten, faktenorientierten, darbietenden Unterrichtsstil gedacht war. Um das Verständnis des Wesens, der Ziele und der genuinen Bildungsleistung des problemorientierten Geschichtsunterrichts (im Folgenden PGU) zu skizzieren, ist also zunächst der umgreifende pädagogische und psychologische Diskurs zu skizzieren, in den die Geschichtsdidaktik ihre oft euphorische Argumentation bettete um modernisierten bzw. überhaupt erst wieder zu legitimieren.

2. Probleme und problemlösendes Denken

Jahrzehnte älter als alle didaktischen Überlegungen zum PGU ist die „Psychologie des Problemlösens“, die mit der Gestaltpsychologie z.B. Karl Dunckers und Max Wertheimers eine starke deutsche Tradition besitzt (vgl. Arbinger 1997, S. 2 f.). Dort wurde „Problem“ als ein Ziel definiert, das sich ein Lebewesen setzt, das es jedoch durch bloßes Ausführen von Handlungsabläufen nicht erreichen kann. Es war dies der Versuch, den immer schon recht kontroversen, zu inflationärem Gebrauch einladenden Problembegriff überhaupt für eine (gesellschafts-)wissenschaftliche Auseinandersetzung verfügbar zu machen – eine Eigenschaft, die ihm etwa bei Max Weber noch abging: In dessen berühmtem „Objektivitätsaufsatz“ (1904) ist ein Problem jedweder, sei es auch historischer Sachverhalt, der, gesteuert durch subjektives Werturteil und Erkenntnisinteresse, aus der Mannigfaltigkeit unserer menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten zur Betrachtung herausgegriffen wird (Weber 1988, S. 148 f.). Nach dem Exodus der vornehmlich jüdischen Gestaltpsychologen infolge des NS-Terrors setzte im Nachkriegs-Europa mit der Dissertation des Schweizer Kognitions-

psychologen Hans Aebli die Beschäftigung mit dem problemlösenden Denken wieder ein (Aebli 1951/1970). In seinem späteren Meisterwerk „Denken. Das Ordnen des Tuns“ definiert Aebli das wesentliche gedankliche Konstrukt folgendermaßen: „Ein Problem ist ein Handlungs- oder Operationsplan oder eine vorläufige Wahrnehmung oder Deutung einer Gegebenheit, die bezüglich der Handlungs-, Operations- oder Verstehensabsicht des Problemlösers eine unbefriedigende Struktur hat“ (Aebli 1981, S. 17). Aebli berührt des Diktum vom „Ungentügen der Struktur“ fiel bereits in eine Zeit, da die nunmehr angelsächsisch dominierte Psychologie ihre „kognitive Wende“ vollzogen hatte um sich fortan vorzugsweise empirisch mit der Erkundung der Prozesse und Mechanismen menschlichen Problemlöseverhaltens zu beschäftigen. Gemäß der 1972 von Alan Newell und Herbert Simon entwickelten, bis heute ausschlaggebenden Konzeption des *„Human Problem Solving“* entsteht ein Problem aus dem Missverhältnis zwischen einem subjektiv wahrgenommenen Ist-Zustand (Sachverhalt) und dem davon abweichenden erwarteten oder gewünschten Soll-Zustand. Die als Herausforderung empfundene Diskrepanz veranlasst das erkennende Subjekt, nach Erklärung, Verstehen oder Veränderung zu streben ohne dass dafür probate Denk- oder Handlungsabläufe zur Verfügung stünden. Ein Problem ist mithin kein objektiv-erkenntnistheoretischer, sondern ein vorzüglich erfahrungsverbundener Begriff; ein Bewusstseinsphänomen (oder ganz einfach ausgedrückt: Wo der eine ein Problem „sieht“, damit „hat“ ein zweiter durchaus keines).

Wohl nicht zufällig wurde dieses viel versprechende neue Paradigma – das im Übrigen ausdrücklich auch an die Hochschuldidaktik adressiert war – noch vor der Schulpädagogik von der Erwachsenen- und -weiterbildung in einer sich rasant wandelnden Berufswelt aufgegriffen und in eine Systematik eben dort unabdingbarer „Schlüsselqualifikationen“, d.h. elementarer Problemlösefähigkeiten im Wirtschaftsprozess, überführt (vgl. Mertens 1974). Erst in diesen mittleren weiten durchaus reifen Theorie- und Forschungszusammenhang begann sich in den 1970er Jahren auch die erneuerte deutsche Geschichtsdidaktik einzuschreiben. Dass Geschichtsunterricht an der „inneren Problematik“ seiner Gegenstände, den „neuen wissenschaftlichen Fragestellungen“ wie den „inneren Fragen des Schülers“ auszurichten sei, war zwar auch in den ersten Jahren des bundesrepublikanischen Geschichtsunterrichts gefordert worden (vgl. Kömer 1957), doch wurde die damit aufgebaute theoretische Spannung erst in den bildungspolitischen Aufbruchjahren nach 1968 in vollem Umfang deutlich und diskutabel: Einerseits steht der problemorientierte Zugriff auf die Unterrichtsinhalte in der Tradition des forschend-entdeckenden „Arbeitsunterrichts“ der Weimarer Zeit (→ Forschend-entdeckendes Lernen); andererseits soll Problemorientierung immer zugleich das Postulat der „Wissenschaftsorientierung“ (→ Wissenschaftsorientierung) erfüllen. Beide Bewegungen, synthetisiert in der von den Arbeitern des US-amerikanischen Entwicklungspsychologen Jerome S. Bruner (1960/70) inspirierten neuen Grundform des „Einsichts- und Entdeckenslernens“, sollten damals nicht zuletzt zu einer Demokratisierung (gerade auch) des Geschichtsunterrichts führen. Spätestens mit dem von Heinz Dieter Schmid herausgegebenen Lehrwerk wurden die nunmehr von den Schülern unentwegt zu stellenden „Fragen an die Geschichte“ geradezu sprichwörtlich. Schmid, Verfechter einer umfassenden Lernzielorientierung und dabei ganz Anhängler der Berliner

didaktischen Schule und ihres Interdependenzkonzepts, bestimmte (1979, S. 59): „Der Begriff Problemziel soll den früheren Terminus Bildungsziel ersetzen. Das Problem meint verstandenes Verarbeiten, die Gewinnung von geschichtlichen Einsichten und zielt über die Vermittlung reiner Fakten hinaus.“ Zu diesem Zweck konzipierte er ein dreiphasiges Schema für „Problemzielgespräche“, in dem die „vorläufige Gefühlsauswertung“, die „Aufklärung über das Urphänomen“ und die „vertiefte Wertung aufgrund einer neu erworbenen Einsicht in tiefere Zusammenhänge“ einander ablösen, wobei gelten sollte (S. 60): „Probleme werden häufig durch Schülerfragen aufgeworfen“.

In den Folgejahren dachte eine nicht geringe Zahl von Geschichtsdidaktikern über die Verlockungen eines von Schülerfragen bestimmten Unterrichts methodisch nach. So stellte etwa Kurt Fina (1978, S. 75) fest: „Erst das vom Schüler Gefragte ist interessant, nur das Erfragte hilft ihm weiter“. Schülerfrage und Problem schienen wie siamesische Zwillinge miteinander verwachsen. In seiner Gesamtdarstellung über den „Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I“, die im Hinblick auf die theoretische Durchdringung der didaktischen Gegenstände lange Zeit vorbildlich blieb, unterschied Wolfgang Hug (1977, S. 34 ff.) erstmals vier „Ziel-Inhalts-Profile des Geschichtsunterrichts“, neben dem „kennisorientierten“, „verfahrenorientierten“ und „projektorientierten“ eben auch den „problemorientierten Unterricht“. Hypostasiert heißt es dort (S. 36): „Während kennisorientierter Unterricht die Gegenstände als gegeben voraussetzt und ihre Vermittlung zum Ziel hat, stellt problemorientierter Unterricht Fragen an die Geschichte oder macht die Fragen selbst zum Thema des Unterrichts.“ Und sodann apodiktisch: „Moderner Geschichtsunterricht gilt weithin als ‚problemorientiert‘.“¹⁵ Hug warnt indessen vor dem Irrglauben, ein stoffzentrierter Unterricht würde allein durch bloße Überführung des Themas in eine Frageform in problemorientierten Unterricht verwandelt – dadurch entstünden lediglich „Scheinprobleme“. Ebenso wenig seien die Sachprobleme der Geschichtswissenschaft vom Schüler aufzuklären. Stattdessen habe PGU „primär zum Ziel, daß die Gegenstände und Inhalte dem Schüler selbst zum Problem werden, d.h. daß der einzelne Schüler in ein je eigenes Verhältnis zur Geschichte tritt. (...) Im Unterricht soll reflektiert werden, was die jeweiligen Lerninhalte uns heute angehen und was aus ihnen denn zu lernen ist.“ (S. 36 f.).

Wenn der Terminus *technicus* „problemorientierter Geschichtsunterricht“ heute besonders mit dem Namen des Heidelberger Geschichtsdidaktikers Uwe Uffelmann verbunden wird, so deshalb, weil er den Begriff über eine Reihe von Jahren bis in die heutige Zeit hinein entfaltete, an Beispielen konkretisierte und zunehmend zu einem fest umrissenen didaktischen wie unterrichtsmethodischen Programm ausbaute.¹ Was Hug lediglich lose umschrieb, strebte Uffelmann in fassbare Kategorien und Strukturbilder zu gießen, wenn auch vom ersten Tage an vielfältiger Kritik begleitet. In mehreren begriffspositionierenden Beiträgen definierte er Problemorientierung als Tinitiat aus a) *Unterrichtstrategie*, bei der es um eine bestimmte Weise geht, die Strukturelemente von Unterricht planerisch zu verknüpfen, b) *Erkenntnisweise*, die ihren Erkenntniswillen primär auf den Prozess des Lernens und erst dann auf die Ergebnisse richtet, sowie c) *Arbeitsform*, die die inhaltliche Seite von Unterricht mit einer stringenten methodischen Vorgehensweise verknüpft (Uffelmann 1999c u.ö.). Die existenzielle und emotionale „Betroffenheit“ der Schülerinnen

und Schüler durch (die) Geschichte, die von ihnen verspürten „Bedürfnisse“ im Vollzug des historischen Lernens, die „Bedeutbarkeit“, die die Lernenden daher als der Einsicht fähige Wesen einzelnen historischen Phänomenen zubilligen, erhob er in den Rang geschichtsdidaktischer Kategorien. Im Übrigen war Uffelmann um eine schärfere Abgrenzung von der nun also schon überwundenen reinen Fragenorientierung bemüht (1999b, S. 36). „Das Fragliche durch Erkenntnisarbeit selber beantwortet zu müssen, markiert den Übergang vom Fragen zum Problembewusstsein.“ Eher nebenbei schlich sich auch ein konstruktivistisch-subjektivistischer Zug in Uffelmanns Gedanken, wenn er festhält, ein Problem entstehe „durch die Verbindung verschiedener dem *Fragenden* *verknüpfbar* *erscheinender* Sachverhalte und *ihrer Benennung* eben als Problem“ (Uffelmann 1997, S. 283; Hervorhebung M.B.).

Die außerordentliche Offenheit der ursprünglichen Konzeption des PGU für die jeweils aktuellen didaktischen Strömungen mag der Klarheit und Durchsetzungskraft der Idee innerhalb der geschichtsdidaktischen Zunft am Ende abträglich gewesen sein. Als diskursfähiger Begriff half „Problemorientierung“ jedenfalls dabei, die Anschlussfähigkeit einer kulturwissenschaftlich grundierten Fachdidaktik an die Erforschung von Lehren und Lernen in der Pädagogik des 21. Jahrhunderts zu sichern (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 627).

3. Lernschritte im problemorientierten Geschichtsunterricht

Die Realisierung der Problemorientierung in der Unterrichtspraxis erweist sich als ambitionöses Projekt. Mit der erklärten Absicht, die noch zu abstrakten Vorgaben Uffelmanns zu konkretisieren und zu operationalisieren, hat Clemens Dahl (1990) die praktische Schrittfolge des PGU in einem neunstufigen Raster („Grundmodell“ und „Erweiterungsmodell“) genauer beschrieben. Den Kern bildet dort der *Dreischritt von Problemfindung, Problemlösung und Reflexion*. Im Folgenden wird das „Verlaufsschema“ diskutiert und eine teilweise abweichende Terminologie vorgeschlagen.

3.1 Problemstellung

Hauptaufgabe und zugleich -schwierigkeit einer Theorie der Problemorientierung im Geschichtsunterricht ist noch immer, eine Definition für das Phänomen des *historischen Problems* bereit zu stellen, insofern „Problem“ ja auch in der Geschichtsdidaktik ein psychologischer Begriff bleibt, der wenig bis nichts mit den Forschungs- und Darstellungsfragen der Geschichtswissenschaft zu tun hat. Indessen ist die psychologische Konzeptualisierung der „authentischen Probleme“, anhand deren erfolgreiches Lernen in situieren Umgebungen stattfindet, mindestens ebenso diffus und willkürlich wie die entsprechende Begriffbestimmung in der Geschichtsdidaktik. Daher ist es wenig aussichtsreich, Probleme in einer psychologischen Fachsprache klassifizieren zu wollen – etwa nach der Art der zu überwindenden Barrieren: z.B. Interpolations-, Transformations-, Dialektikprobleme (Dörner 1979) –, denn dann müssten auch die Operationen des *problem solving* psychologisch fundiert sein. Da es ein Problem *an sich* nicht gibt, ist zumindest der Operator „Problem-

findung" bei Uffelmann/Dahl verfehlt. Es ist die Lehrperson, nicht die „Sache“, die unterschiedliche, differierende, gar kontroverse Kontexte, Perspektiven, Deutungsmaßstäbe von den Lernenden einfordert.³ Dessen eingedenk erweist sich „Problemstellung“ als der treffendere Begriff. „*Look ahead!*“ lautet (...) die Botschaft des ersten Schrittes.“³

Problemtypen im Sinne und zur Verfügung des PGU könnten folgendermaßen sortiert werden:

1. Forschungsprobleme

Selbstverständlich gibt es in der Geschichtswissenschaft offene Fragen, zweideutige Aussagen oder Fachkontroversen. In diesem *Cognitive Apprenticeship-Ansatz* werden die Schülerinnen und Schüler quasi als Handwerkslehrlinge zwar an die „Expertenkultur“ herangeführt. Doch bereits Hug (1977, S. 36 f.) – und mit ihm fast alle späteren Theoretiker – urteilte, diese Art Forschungsprobleme im Unterricht lösen zu wollen stelle einen zu großen Ehrgeiz dar, ja grenze an „Selbstberug“ („Eine Schulklassen kann nicht selbst das Problem lösen, wie Hitler an die Macht kam“). Zudem wird man feststellen müssen, dass tatsächliche Forschungsfragen häufig entweder irrelevant mikrohistorischer Art sind (Bsp.: „Auf welcher Insel ging Christoph Columbus am 12.10.1492 tatsächlich an Land?“), „Wie viel Fiktion steckt in der Gestalt des Klaus Störtebeker?“), dass sich Streitfragen bevorzugt um Dokumentenechtheit drehen (im Hinblick auf Urkunden, Briefe) oder aber in der Tat die gesuchten Antworten in mythischem Dunkel liegen („Was bewirkte den Untergang der mykenischen Kultur? Und wann geschah das?“). Nicht zu übersehen ist, dass viele vermeintliche historische Forschungsfragen in Wirklichkeit ideologischer Natur sind bzw. waren (z.B. Karl d. Große als „Vater Europas“? Wer war Schuld am Reichstagsbrand? War die DDR eine „Diktatur von Anfang an“? Die Stalin-Note 1952 – nur ein „taktisches Manöver“?).

2. Probleme der Vergangenheit

Hier geht es um die Thematisierung von Situationen und Ereignissen, die von den Zeitgenossen bereits ausdrücklich als Probleme wahrgenommen wurden, was in der Regel impliziert, dass man bereits damals erkennbar nach Lösungen suchte, unterschiedliche Positionen einnahm und um Entscheidungen rang. Beispiele (aus Pandel 2006, S. 144 f.) wären „1517: Kann die katholische Kirche sich aus eigener Kraft reformieren?“, „1914: Ist der Ausbruch des Krieges zu verhindern?“, „Barolomé de Las Casas 1514: Wie kann man dem grausamen, unchristlichen Wüten der Spanier in der Neuen Welt Einhalt gebieten?“, „1848: Groß- oder kleindeutsche Lösung?“ Vorzug einer solchen Beschäftigung mit empirisch auffindbaren historischen Problemstellungen ist die unbestreitbare Relevanz, die sie einmal besaßen. Allerdings bleiben die Handlungs- und Denkspielräume der Schülerinnen und Schüler hierbei gering bzw. ambivalent; sie beschränken sich auf den Nachvollzug der obliegenden Ereignisse oder aber müssen ausschweifend in kontrafaktische Gedankenspiele.

3. Probleme der Historizität

Dahls Verlaufsschema akzentuiert zu Beginn deutlicher, als Uffelmann es tut, die Benennung des „historischen Sachverhalts“ und dessen anschließende „Problematisierung“ durch die Verwicklung in Widersprüche (vgl. auch Huckenbeck 1975). Joachim Rohlfes

hat eine einleuchtende Explikation dieser abstrakten Vorgabe geliefert, bei der ihm womöglich noch einmal Max Webers allgemeinste Formulierung als Bezugspunkt diene (1986, S. 221): „Einen geschichtlichen Sachverhalt als Problem sehen, heißt begreifen, daß man ihn von mehreren Seiten betrachten, ihm seine Bedeutung noch abgewinnen muß. Man sieht sich auffordert, das Gegebene seiner Selbstverständlichkeit zu entkleiden (...). Im Geschichtsunterricht soll der Lehrer (...) den *advocatus diaboli* spielen, die vermeintlichen Gewissheiten in Frage stellen, den Widerspruch provozieren.“ Damit ist ein kritischer Punkt getroffen: Historizitätsbewusstsein, also das Wissen um die grundsätzliche Gewordenheit aller Dinge und den Nicht-Stillsand der Geschichte, gehört nach Hans-Jürgen Pandel zu den wahrscheinlich am wenigsten ausgeprägten Dimensionen des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher und der meisten Mitglieder unserer Gesellschaft überhaupt. Dieses Defizit besteht selbst in einem Geschichtsunterricht fort, der weitgehend eigenständig hervorgebrachte Schülerfragen als konstitutives Element nutzt, wie Brigitte Dehne (2000, S. 679) beobachtet: Selbst nämlich wenn sie großes Interesse für Einzelheiten vergangener Lebensumstände mitbringen sowie Einfühlung in die historische Aktiven und Passiven anstreben, bleibt der „für das historische Lernen so wesentliche Aspekt der Veränderung in der Zeit (...) für die Schülerinnen und Schüler nachrangig.“

Historizitätsprobleme, die geschichtliches Lernen anleiten können, werden didaktisch dadurch konstruiert, dass die Lehrkraft in der Einstiegsphase des Unterrichts mithilfe geeigneter Materialien zeitliche Differenz symbolhaft verdeutlicht und die denkbar allgemeinste Frage „Wie und unter welchen Umständen war diese Entwicklung möglich?“ zur Beantwortung vorlegt („initial challenge“). Häufig geschieht dies unter Zuhilfenahme von Bildern eines Ortes zu unterschiedlichen Zeitpunkten (etwa einer Stadt vor und nach den Jahrzehnten ihrer Industrialisierung) oder von entsprechenden Geschichtskarten (z.B. Afrika vor und nach seiner kolonialen Aufteilung sowie nach Abschluss der Dekolonialisierung), durch die Präsentation rätselhafter (Karikaturen) oder erstaunlicher Bildmaterialien (→ Einstiege). Denkbar ist auch die Präsentation einer provozierenden oder skandalösen Situation, die nach „Erklärung“ verlangt, so dass eine Unterrichtseinheit zeitlich mit ihrem augenscheinlichen Ende begonnen wird (z.B. die „Weimarer Republik“ mit den chaotischen Zuständen des Jahres 1932) um dann von dieser Warte aus die geschichtlichen Verläufe zurückzuverfolgen. Oder man steigt auf dem dramatischen Höhepunkt eines historischen Geschehens in den Erkenntnisprozess ein und wendet sich sowohl der Vorgeschichte wie dem weiteren Ablauf der Ereignisse zu (z.B. Heinrichs IV. Gang nach Canossa; Guillotiniierung Ludwigs XVI., vgl. Gies 2004, S. 144 f.). Alles zusammengefasst zielt prinzipiell auf nichts anderes, als was Bruner (1961), in Anlehnung an John Dewey, als Lehrerunterstütztes, entdeckendes Lernen („guided discovery learning“) und Auseinandersetzung mit dem (hier historischen) Lerngegenstand anregt. Dass bei solchen Arrangements in der Regel eine Mischung aus „Einsichts- und Entdeckungs- lernen“ an präparierten Problemen mit halbwegs klarem Ausgang“ abläuft, hat Bodo

v. Borries (1992, S. 73) sicher zutreffend angemerk. Die Grenze zur traditionellen Mäeutik bleibt also bei vielen Spielarten des PGU fließend.

4. Orientierungsprobleme der Gegenwart

In diese Kategorie fallen die eigentlichen Probleme im Sinne Uffelmanns, insofern er sagt (1999b, S. 35): „Die Probleme des problemorientierten Geschichtsunterrichts sind in Gegenwartserfahrungen entstandene historische Fragen, welche die Lernenden selber stellen.“ Auch Hug (1977, S. 37) sprach ja davon, dass „Menschen grundsätzlich mit Problemen konfrontiert sind“, nämlich von den „Existenzfragen des Zusammenlebens, wie sich Macht von Stärkeren über Schwächere kontrollieren und domestizieren lassen“, und wollte untersuchen, wie „diese Probleme anhand von historischem Material thematisiert werden und zu reflektieren sind“. Die SchülerInnen und Schüler spüren, unter Umständen sogar am eigenen Leib, dass unhintergehbare Ansprüche der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt an den einzelnen Menschen und sie selbst bestehen, z.B. die Sorge um Nahrung, Wohnung, Kleidung und die Beschaffung der dafür nötigen Geldmittel (i.d.R. durch Erwerbsarbeit), das Streben nach Glücksgütern⁴, Wohlstand und Distinktion, der Wille zur Durchsetzung des eigenen Willens. Da sie einen Informationsmangel wahrnehmen darüber, wie diese Ziele zu erreichen sind, entwickeln die Jugendlichen – was wahrlich nicht erst seit den 1970er Jahren so gesehen werden konnte⁵ – das „Bedürfnis“, ähnliche Problemlagen in der Vergangenheit (zu bestimmten Zeitpunkten, an bestimmten Orten) kennen zu lernen. Konkret können dann – vorzugsweise in diachronischen Längsschnitten – z.B. Armenfürsorge, Bürgerstolz, Arbeitslosigkeit, Migration, Frauenemanzipation zum Gegenstand einer Unterrichtssequenz (eines Kurses, eines Projekts) werden.

Unverkennbar ist die nahe Verwandtschaft dieses Problembegriffs und seiner unterrichtstechnischen Funktionalisierung zu den von dem Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki (1985/1995 u.ä.) auf der Suche nach einem zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzept vorgelegten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (die wiederum nicht nur terminologisch Mertens⁶ beruflichen „Schlüsselqualifikationen“ nahe stehen). Daher ist nicht verwunderlich, dass die Fundamentalkritik an Uffelmann und Klafki ganz ähnlich lautet(e): Das wissenschaftliche Fach Geschichte werde einer, noch dazu konkret eindeutigen gesellschaftspolitischen Konzeption oder politisch eingeeengten Weltanschauung unterworfen, die ihre Themen einem sehr zeitgeistigen Diskurs entnehme (z.B. ökologisches Bewusstsein, Gender, Recht auf Arbeit) (vgl. zusef. von Reeken 1999, S. 295 f.); heute Aktuelles könne morgen seine Relevanz eingebüßt haben; „modische“, medial hergestellte „Dauerbetrefflichkeit“ habe Problemorientierung als didaktisches Prinzip vielfach vernutzt, und überhaupt sei emotionale Betroffenheit kein Lernziel (Heyl 1995). Allerdings besteht de facto wenig Grund zu Argwohn: Die nicht sehr zahlreichen, oft mit Mittelalterthemen arbeitenden praktischen Unterrichtsbeispiele halten sich nie sehr lang mit der spontanen Äußerung oder pädagogisch entwickelten Artikulation subjektiver Interessen auf, sondern es wird eher überlegt, wie der Lehrer ein von ihm bestimmtes Problem „den Schülern als von ihnen selbst erkanntes und akzeptiertes vermitteln kann“ (Uffelmann 1990b, S. 47). Bedürfnisse und Betroffenheiten treten auch bei Uffelmann recht eigentlich nur in transzendierter Form auf.

5. Probleme der Urteilsbildung

Bereits Schmid (1979, S. 59 f.) war überzeugt, die Arbeit an historischen Problemen vermittele „in der Reflexion über geschichtliche Sachverhalte (...) Kategorien des Urteils, indem sie in Grundkategorien historisch-politisch Daseins“ einführe. Die Gegenüberstellung einander widersprechender oder nicht passgenauer Quellen oder auch Autorentexte zum selben historischen Ereignis, wie sie in neueren Schulgeschichtsbüchern häufig anzutreffen ist, öffnet jedenfalls Problemhorizonte, erzeugt „kognitive Dissonanz“ und enthält durchaus motivationales Potential. Allerdings, so erinnert Hug (1992, S. 64), entspricht „diese Kunstform des Quellenarrangements nur selten der realen Forschungssituation (...). Denn meist muß man kontroverse Quellen erst systematisch suchen, wobei sie selten gleichgewichtig vorkommen.“ Mithin haben wir hier die weiteste Entfernung von den am Beginn dieser Aufistung stehenden „echten Forschungsproblemen“ erreicht. Problemstellungen, die auf Urteilsbildung im Geschichtsunterricht mittels Perspektivvermehrung und -management, auf die Scheidung des Wesentlichen vom Beiläufigen, auf Diskursanalyse und die Einnahme begründeter Haltungen abheben, besitzen darüber hinaus regelmäßig und nicht grundlos eine besondere Nähe zu den Begrifflichkeiten und Denkkategorien der politischen Bildung (vgl. jetzt Kayser/Hagemann 2005).

3.2 Problembearbeitung

Gewiss ist Geschichtsunterricht um so produktiver, je stärker die Schülerinnen und Schüler von Beginn jeder Erarbeitung an, da nun einmal das Thema nach Modellierung der historischen Frage „feststeht“, in das heuristische Problem der Bestimmung von Untersuchungswegen, des Aufsuchens von Quellen bzw. Darstellungen und der Skizzierung von z.T. sogar spontanen Lösungsansätzen einbezogen werden („generating ideas“). Was jedoch die konkrete Ausformulierung der arbeitsfähigen Hypothese betrifft, die im Sinne der in der Lernpsychologie diskutierten „epistemischen Fragen“ sowohl „Wissen generiert“ als auch „Erwerbsprozesse kontrolliert“ (Neber 1999, S. 213), gelangt das Verfahren des PGU in dieser Phase schnell an einen kritischen Punkt: Gesucht wird ja idealerweise eine komplexe kausalgeneetische Proposition, die, immer unter strikter Bezugnahme auf das in der vorangegangenen Problemkonstruktion diskutierte Material, sowohl die systemartigen Zusammenhänge, Strukturen und immanenten Regelmäßigkeiten geschichtlicher Abläufe einerseits, die Freiräume menschlichen Entscheidens und Handelns und mithin die Singularität von autonomer Aktion und Reaktion andererseits sowie schließlich die Kontingenz aller historischen Phänomene mit einbezieht. Dies soll empathisch für die Alterität vergangener Zeiten, aber bereits im Bewusstsein der eigenen Gebundenheit an die Bewerkungsmaßstäbe der Gegenwart geschehen. Mit ein wenig Geschick lässt sich wohl eine stark reduzierte hypothetische Problemfrage in die von Dahl (1990, S. 193) vorgeschlagenen Formeln des widerspruchshaltigen „Warum ... obwohl ...?“ bzw. „Warum ... während ...?“ oder des dissonanten „Einerseits ..., andererseits ...“ pressen. Je vager, entspezifizierter und offener die Arbeitshypothese jedoch ausfällt, um so ungerichteter wird das spätere Suchen sein. An diesem Scheidepunkt sollte man sich auf Uffelmanns Prämissen besinnen,

dass die Beobachtung des (eigenen) Lernprozesses im PGU Priorität genießt, also im Zweifelsfall die Förderung des methodischen Bewusstseins über der Erlangung eines auch nur halbwegs gesicherten Wissens einzurufen ist. Die Methodenreflexion hat die Aufgabe „einmal zu lernen, wie man Hypothesen aufstellt, zum anderen über Lösungsstrategien und dazu geeignete fachliche Mittel wie Analyseverfahren zu beraten und zu entscheiden“ (Uffelmann 1999c, S. 16). Mit den Worten der modernen Erkenntnispsychologie: Prozedurales bzw. metakognitives Wissen schiebt sich vor deklaratives Wissen (vgl. Arbingler 1997, S. 17 ff.).

Nach Ermittlung der Vorkenntnisse, Vorstellungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler – Konstrukтивisten sprechen hier von der Bewusstmachung der subjektiven (Alltags-)Theorien bzw. des *subject-matter knowledge* – erfolgt eine Beratschlagung über mögliche und günstige Fundorte von aussagekräftigem Material („Informationsbeschaffung“ durch Quellen/Medien in Bibliotheken, Sammlungen, Archiven; Experten oder Zeitzeugen, die für Befragungen zur Verfügung stehen). Im Übrigen ist die frühere Ausschließlichkeit der Quellenorientierung zugunsten eines Einbezugs etwa auch von historischen Darstellungen (also Verfassertexte/Sekundärliteratur) aufzugeben (vgl. Hasberg 1999). Letztlich wird es jedoch oft, wie bereits von Bruner beschrieben, nötig sein, dass die Lehrkraft inhalts-, prozess- und ergebnisorientierte Lernhilfen beisteuert, um den Schüler „problemstichtig“ (Klafki 1995, S. 62) zu machen und ihm auch das Feld der möglichen Problemlösungen aufzuzeigen (vgl. von Reeken 1999, S. 299 f.).

Das Pendeln zwischen den Ausgangsdaten und der Zielsetzung sowie die allfällige Variation der Fragestellungen fordern „geistige Beweglichkeit“. „Schließlich ist antizipierendes Denken verlangt; sich mögliche Lösungen vorstellen, dem aktuellen Kenntnisstand vorzuziehen; das geht nicht ohne Phantasie“ (Rohlfes 1986, S. 148, zit. auch bei Uffelmann 1999b, S. 39). Dieses schöpferisch-phantasieverbundene Tun korrespondiert ganz offensichtlich mit handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen (z. B. Rollenspiel, Streitsprache, Zeitreise, Wandzeitungen, Verfassen eines inneren Monologs in Form eines Briefes oder einer Tagebuchaufzeichnung). Fruchtbare wird die Arbeit zudem nur im Team unter dialogischen Bedingungen, d. h., dass verschiedene am Problem Interessierte mit ihrer jeweiligen Kompetenz kooperieren, denn nur so können ja provisorische Erkenntnisstände zur Diskussion gestellt und die geforderte „permanente Reflexion des methodischen Vorgehens im Unterricht“ (Uffelmann 1999c, S. 15) geleistet werden.

Es entspricht einer inneren Logik, dass das *problem solving* im Fach Geschichte – einer Wissensdomäne, die relativ unstrukturiert ist – selbst nur relativ unstrukturiert vorstatten gehen kann. Aus der Not, dass historische Wissensbestände ohnehin immer nur vorläufig, ungeschlossen und differenzierungsbedürftig sind, möchte der PGU mithin eine Tugend machen. Seine Erfindung ist das tastende, methodenreflexive Planungshandeln freilich nicht, wie Unterrichtsprotokolle sogar aus der Volksschule der 1960er Jahre belegen (vgl. Christmann 1967, S. 234).

3.3 Reflexion der Erträge

Die lerntheoretische Maxime, dass man etwas erst dann verstanden hat, wenn man sich über den Erkenntnisweg Rechenschaft ablegen kann, gilt für den Geschichtsunterricht in ganz besonderem Maße, da „Geschichte“ als standortgebundenes, interessegeleitetes und retrospektives mentales Konstrukt nach jeder Unterrichtsstunde und in jeder Schülerin und jedem Schüler eine andere Gestalt besitzt. Bereits Abbl erinnerte daran, dass mit der Formulierung einer Problemlösung der Lernprozess noch keineswegs zum Abschluss gebracht ist. Das Handeln muss einer Probe standhalten („test your mettle“)! Erst die gemeinsame Diskussion der Ergebnisse, die Rekonstruktion unterschiedlicher Lösungswege, die Nennung der Bedingungen, die der Erkenntnis zu Grunde lagen (Materiallage, Fremdheits Erfahrung, Perspektivübernahme, eigene Interessen), das Aufeinandertreffen divergierender Meinungen, schließlich die kritische Würdigung der für diesmal verbindlich gemachten Normen können zu einer Begründung von Handlungskonsequenzen („Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es heute für mich?“) oder gar praktischen Folgen („Was folgt aufgrund der Behandlung der historischen Problematik für mein eigenes Verhalten heute?“) führen (vgl. Dahl 1990, S. 191 f.). Die (Selbst-)Evaluation aus der gesicherten Position der Gegenwart, mit welcher der Lernzyklus endet (konstruktivistisch bereits wieder „Dekonstruktion“), ist jedoch nicht nur eine elementare Methodenkompetenz, sondern erleichtert die geschichtstheoretische Anerkennung, dass die uns zur Verfügung stehenden Mittel und damit die wissenschaftliche Erkenntnisfähigkeit überhaupt beschränkt sind.

4. Fazit und Perspektiven

Gewiss besteht Grund zu der Annahme, dass PGU positive Auswirkungen auf Behaltensraten und die Motivation zu historischem Lernen überhaupt besitzt. Empirisch nachgewiesen ist dies jedoch nicht. Angemessene Skepsis empfiehlt v. Borries (2002, S. 115), dessen Feldforschungen auch den Befund liefern, dass Schülerinnen und Schüler keineswegs allzeit problemorientiert-schüler(mit)bestimmtes Arbeiten der stoffzentriert-lehrerdominierten Grundform des Geschichtsunterrichts vorziehen. Es ist dies auch gar nicht wünschenswert: So wie sich jeder Dogmatismus in pädagogischen Zusammenhängen verbietet, dürfen situierte Konstruktion und evidente Instruktion im Geschichtsunterricht nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Einen Geschichtsunterricht, der nicht „irgendwie“ problemorientiert ist, sollte es gleichwohl nicht geben, hat es wahrscheinlich nie gegeben und kann es lernpsychologisch gar nicht geben. Geschichtsunterricht von den „Kernideen des Faches“⁶⁶ her zu entwickeln kann jedenfalls nur bedeuten, dass Problemorientierung das zentrale, nämlich narrativistische Paradigma historischen Lernens lediglich erweitert und dessen eigentümliche Denkopoperationen in Form narrativer Kompetenz weiterentwickelt. Folglich müssen gehaltvolle, relevante, wissenschaftsnahe, adressatengerechte, motivierende Problemstellungen konstruiert werden, die gemäß Jörn Rüsen Sinnbildung über Zeiterfahrung ermöglichen und die so vehement eingeforderte Orientierungsfunktion von Geschichte in unserer pluralisti-

schen Gesellschaft verbürgen können. Das heißt: Am Ende läuft der Unterricht immer darauf hinaus, dass – typologisch unterschiedliche – *Geschichten erzählt* werden (= Erzählbezogenes Material in vielfacher Weise kontextualisiert wird. Antworten auf Schlüsselproblemebewältigungsstrategien verhalten sich zueinander oft kritisch; über die Komplexität der Lebenswelt aufklärende, sinnbildende Narrationen sollten gemischt sein. Problemorientiertes Arbeiten an Quellen und Darstellungen, das nichts anderes will als das kriterien-gemäße Erschließen von Texten und Ausprobieren divergierender Lesarten, führt zum Nacherzählen oder perspektivischen Umerzählen; Kompositionen von Bild- und Textmedien laden zur narrativen Konstruktion unerhörter Geschichten ein. Die kritische Urteilsbildung und Reflexion der Tüftigkeiten, Sinnbildungsleistungen und Geltungsansprüche der Narrationen findet in einer rezensierenden Erzählung („Metanarration“ nach Pandel 2001, S. 26) statt. Immer geht es um die Prüfung alternativer Interpretationsmöglichkeiten und die optimierte Gestaltung von Texten. Von der Wahl der richtigen Metapher und des passenden „Erzählplots“ (Hayden White) wird es abhängen, ob die formulierte „Lösung“ kommunikativ überzeugen kann. So bleibt auch der POGU – wie alles historische Lernen – in der Hauptsache eine Arbeit an und das Erlernen von Sprache – einer Sprache, die freilich der eigenen, Grammatik des historischen Denkens“ (von Borries 2002, S. 124) folgt.

Die umfassende Neuansichtung unseres Bildungsverständnisses nach PISA zielt auf die in einem Schulfach jeweils zu erwerbende spezifische „literacy“. „Literacy“ in dem hier empfohlenen Verständnis meint einerseits die individuelle Fähigkeit, Probleme konzeptuell zu begreifen und zu analysieren, daneben aber auch, in einer lebensweltlichen Dimension, die persönliche Befähigung zu einer aktiven, befriedigenden, gesellschaftlich verantwortlichen Lebensführung (wewegen dieser Kernbegriff anstatt mit „Grundbildung“ viel treffender mit „Problemlösefähigkeit“ zu übersetzen wäre). Nur indem die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Verwicklung in die große Erzählung namens Geschichte in Worte fassen können, bringen sie *fortdauernde Betroffenheit* zum Ausdruck. So wird man schließlich vielleicht sagen können, dass Problemorientierung weniger eine Arbeitsform, Erkenntnisweise oder ein Prinzip der Inhaltsauswahl ist, um eine so künstliche und bisweilen weltfremde Veranstaltung wie schulischen Geschichtsunterricht gefälliger und bisweilen „an den Mann zu bringen“, sondern eine *Haltung* („attitude“), die den ganzen Menschen ausmacht.

Anmerkungen

1. Erstmalig Uffelmann 1975; Sammlung von relevanten Aufsätzen bis Ende der 1980er Jahre; Uffelmann 1990a; Sammlung neuerer Aufsätze; Uffelmann 1999a. Vgl. auch das entsprechende Schwerpunktheft als Marke zu etablieren, führte Uffelmann das Kürzel „POGU“ ein und kreierte sogar ein „Logo“. Eine Zählung erbringt deutlich über 20 thematisch einschlägige Einzelbeiträge in Sammelbänden, Zeitschriften, Handbüchern, Lexika.
2. In diesem Sinn gilt der oft gebotene Schülerselbstreflex: „In der Schule müssen wir den ganzen Tag Probleme lösen, die wir ohne die Lehrer gar nicht hätten.“

3. Dieser und die folgenden englischen Slogans aus: Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 630 ff.
4. Womit die bekannte Wendung „pursuit of happiness“ in der US-amerikanischen Verfassung korrekter übersetzt ist als „Streben nach Glück“.
5. Vgl. etwa Willmann 1949, S. 159, der es für ausdidaktisch hielt, dem Schüler der Mittelstufe geschichtliche Stoffe zusammenzuordnen, nach denen er selber nicht verlangt. Komme aber etwas dem Verlangen des jugendlichen Engagen, dann „reagen sich alle seine Kräfte, er tritt aktiv, voll Lebendigkeit, tatentfroh aus seiner inneren Verbaltheit heraus“.
6. So die Forderung im Gutachten von Klieeme 2003, S. 13.

Erwähnte Literatur

- Aebli, Hans, Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget, 4. Aufl. Stuttgart 1970 (frz. Orig. 1951)
- Aebli, Hans, Denken. Das Ordnen des Tuns, Bd. 2: Denkprozesse, Stuttgart 1981
- Arbinger, Roland, Psychologie des Problemlösens. Eine anwendungsorientierte Einführung, Darmstadt 1997
- Borries, Bodo von, „Forschendes Lernen“ in geschichtsdidaktischer Perspektive, in: *Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht*, hrsg. v. Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, Stuttgart 1992, S. 67-101
- Borries, Bodo von, Zur Entwicklung historischer Kompetenzen bis zur Sekundarstufe II, in: *Bernd Schönemann/Hartmut Voit (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen*, Idstein 2002, S. 112-127
- Bruener, Jerome S., The act of discovery, in: *Harvard Educational Review*, 31 (1961), 21-32
- Bunzer, Jerome S., Der Prozess der Erziehung, Berlin 1970 (Orig. The Process of Education, Cambridge MA 1960)
- Christmann, Helmut, Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Didaktisch-methodischer Grundriss mit Unterrichtsbeispielen und Unterrichtshilfen, Bonn 1967
- Dahl, Clemens, Aus der Praxis des problemorientierten Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I, in: Uffelmann, Uwe, *Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkrete, Villinger-Schwenningen 1990*, S. 188-204
- Dehne, Brigitte, Schülerfragen als konstitutives Element des Geschichtsunterrichts, in: *GWU 51 (2000)*, S. 661-680
- Dürner, Dietrich, Problemlösen als Informationsverarbeitung, 2. Aufl. Stuttgart 1979
- Finz, Kurt, Das Gespräch im historisch-politischen Unterricht, München 1978
- Gies, Horst (in Zusammenarbeit mit Michele Barricelli und Michael Toepfer), *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Köln u.a. 2004
- Giesecke, Hermann, Was ist ein „Schlüsselproblem“?, in: *Anmerkungen zu Wolfgang Klafki „neuem Allgemeinbildungskonzept“*, in: *Neue Sammlung 37 (1997)*, S. 563-583
- Günther-Arndt, Hilke, Methodik des Geschichtsunterrichts, in: dies. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxis-Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2003, S. 151-196
- Haaberg, Wolfgang, *Problemorientiertes Erzählen im Geschichtsunterricht*, in: Uwe Uffelmann, *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*, Idstein 1999, S. 183-203
- Heyl, Matthias, *Betroffenheit ist kein Lernziel*, in: *Erziehung und Wissenschaft*, 4/1995, S. 14-16
- Huckenbeck, Ernst, *Zur Problemanalyse des Stoffes im Geschichtsunterricht*, in: *GWU 26 (1975)*, S. 676-686
- Hug, Wolfgang, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven*, Frankfurt/M. 1977
- Hug, Wolfgang, *Forschendes Lernen und Schulgeschichtsbuch*, in: *Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht*, hrsg. v. Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, Stuttgart 1992, S. 59-66
- Kayser, Jörg/Hagemann, Ulrich, *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*, Bonn 2005

- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 4. Aufl. Weinheim/Basel 1995 [erst. 1985]
- Klieme, Eckhard u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003
- Körner, Hermann, Literaturbericht Unterrichtsmittel, in: GWU 8 (1957), S. 569-572
- Merrens, Dieter, Schlüsselqualifikationen, in: Günther Faltn/Otto Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik, Hamburg 1974, S. 204-230
- Nebler, Heinz: Aktives Lernen durch epistemisches Fragen: Generieren versus Kontrollieren im Kontext des Geschichtsunterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 13 (1999), S. 212-222
- Newell, Alan/Simon, Herbert A., Human problem solving, Englewood Cliffs NJ 1972
- Pandel, Hans-Jürgen, Wer erzählt wie für wen Geschichte? Geschichte-Erzählung und Geschichts-Kultur, in: Ulrich Baumgärtner/Waltraud Schreiber (Hrsg.): Geschichte-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion, München 2001, S. 11-28
- Pandel, Hans-Jürgen, Art. Problemorientierung, in: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 144-145
- Praxis Geschichte H. 11/1998 (Themenheft „Problemorientierter Geschichtsunterricht“)
- Recken, Dietmar von, Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme“, in: GWU 50 (1999), S. 292-304
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Andreas Keapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. Aufl. Weinheim 2001, S. 601-646
- Rohlfes, Joachim, Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986
- Schmid, Heinz Dieter, Erneuerung einer Geschichtsdidaktik der Mittelsstufe, in: GWU 21 (1970), S. 340-363, teilw. Wiederabdr. u.d.T.: Ziel des Geschichtsunterrichts: Die Fähigkeit fragen zu können, in: Eberhard Schwalm (Hrsg.): Texte zur Didaktik der Geschichte, Braunschweig 1979, S. 57-65
- Schwalm, Eberhard (Hrsg.): Texte zur Didaktik der Geschichte, Braunschweig 1979
- Shemilt, Denis J., The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching, in: Peter N. Stearns u.a. (Hrsg.): Knowing, Teaching and Learning History. National and international Perspectives, New York 2000, S. 83-101
- Uffellmann, Uwe, Vorüberlegungen zu einem Problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 33/1975, S. 3-23
- Uffellmann, Uwe (in Verbindung mit Sabine Andresen u.a.), Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion, Villingen-Schwenningen 1990a
- Uffellmann, Uwe, Die Stedinger Bauern. Ein Unterrichtsbeispiel im Rahmen der Thematik „Bäuerliche Freiheitsbewegungen“, in: ders., Problemorientierter Geschichtsunterricht, Grundlegung und Konkretion, Villingen-Schwenningen 1990b, S. 46-84
- Uffellmann, Uwe, Problemorientierter Geschichtsunterricht, in: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 282-287
- Uffellmann, Uwe (in Verbindung mit Margit Burtig u.a.), Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht, Idstein 1999a
- Uffellmann, Uwe, Problemorientierter Geschichtsunterricht, in: ders., Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht, Idstein 1999b, S. 35-40
- Uffellmann, Uwe, Was ist eigentlich Problemorientierter Geschichtsunterricht?, in: ders., Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht, Idstein 1999c, S. 9-20
- Weber, Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. v. Johannes Winckelmann, 7. Aufl. Tübingen 1988 [erst. 1904], S. 146-214
- Wilmanns, Ernst, Geschichtsunterricht. Grundlegung seiner Methodik, Stuttgart 1949.