

GESCHICHTE UNTERRICHTEN



ULRICH BONGERTMANN, RALPH ERBAR, NIKO LAMPRECHT,  
FRANK SCHWEPENSTETTE, SYLVIA SEMMET

# Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Ulrich Bongertmann, Ralph Erbar, Niko Lamprecht,  
Frank Schweppenstette, Sylvia Semmet

Leitfaden Referendariat  
im Fach Geschichte



Ulrich Bongertmann, Ralph Erbar,  
Niko Lamprecht, Frank Schweppenstette,  
Sylvia Semmet

# Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Schwalbach/Ts. 2017

### **[www.wochenschau-verlag.de](http://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.

Umschlag: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Titelbild: © fotolia: studiostoks

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

ISBN 978-3-7344-0445-0 (Buch)

ISBN 978-3-7344-0446-7 (E-Book)

# Inhalt

Geschichtslehrer werden – Geschichtslehrer sein .....	9
<b>1. Geschichte in Studium, Referendariat, Lehrerphase .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Die Kurzplanung einer Geschichtsstunde .....</b>	<b>15</b>
2.1 Absolute Notfälle .....	15
2.2 Kurzfristige Maßnahmen .....	16
2.3 Mittel- und langfristige Maßnahmen .....	18
2.4 Geschichtsschulbücher .....	21
<b>3. Ziele und Prinzipien des Geschichtsunterrichts .....</b>	<b>23</b>
3.1 Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht .....	30
3.1.1 Denkleistungen .....	32
3.1.2 Entwicklung und Struktur des Geschichtsbewusstseins .....	34
3.1.3 Identitätsbildung und Fremdverstehen .....	38
3.2 Gegenwarts- und Zukunftsorientierung .....	42
3.2.1 Gegenwartsbezüge in der Geschichtskultur .....	44
3.2.2 Ursachenzusammenhang .....	45
3.2.3 Sinnzusammenhang .....	45
3.2.4 Digitalisierung der Kommunikation und Gegenwartsbezug .....	46
3.3 Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik .....	47
3.3.1 Wissenschaft und Geschichtsunterricht .....	47
3.3.2 Umsetzungen für das wissenschaftspropädeutische Lernen .....	50
3.4 Problemorientierung .....	53
3.5 Multiperspektivität .....	56
3.6 Handlungsorientierung .....	58
3.7 Werteorientierung, Werteerziehung und historische Urteilsbildung .....	61
3.7.1 Urteilskompetenz .....	62
3.7.2 Geeignete Methoden .....	66
3.8 Kompetenzorientierung .....	68
3.8.1 Kompetenzbegriff und Kompetenzmodelle .....	70
3.8.2 Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht .....	72
3.8.3 Kompetenzentwicklung und die Lernziele einer Einzelstunde .....	73

3.9	Beitrag zur Politischen Bildung .....	75
3.10	Alters- und Schulformpassung .....	78
3.10.1	Alterspassung .....	78
3.10.2	Lehrpläne, Inhalte und Chronologie .....	80
3.10.3	Schulformpassung .....	83
<b>4.</b>	<b>Historischer Lernprozess: Lehr-Lernkonzepte, Aufgabenkultur .....</b>	<b>85</b>
4.1	Lehr-Lernkonzepte .....	85
4.1.1	Erarbeitender Geschichtsunterricht .....	85
4.1.2	Aufgabenzentrierter Geschichtsunterricht .....	92
4.1.3	Projektförmiger Geschichtsunterricht .....	93
4.1.4	Erkundender Geschichtsunterricht .....	93
4.2	Aufgabenkultur .....	94
4.2.1	Aufgabentypen .....	96
4.2.2	Kreative Aufgaben, Kreatives Schreiben .....	97
<b>5.</b>	<b>Geschichte als Konstrukt .....</b>	<b>99</b>
5.1	Die Erziehung der Kinder bei den Spartanern – und was wir über sie (nicht) wissen .....	101
5.2	Das Hambacher Fest – und welches Bild wir uns von ihm machen .....	104
5.3	Das „Dritte Reich“ – und wie wir Geschichte ordnen .....	108
<b>6.</b>	<b>Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht .....</b>	<b>111</b>
6.1	Fragenkatalog auf dem Weg der Unterrichtsplanung .....	112
6.2	Reihenplanung .....	119
6.3	Konkrete Planung einer Geschichtsstunde .....	124
6.3.1	Didaktik und Methodik .....	125
6.3.2	Lerngruppe .....	126
6.3.3	Stoff und Ziele .....	126
6.3.4	Strukturierung und Materialien .....	128
6.3.5	Methodische Überlegungen .....	131
6.4	Themen, Dimensionen, Curriculum – vom Stoff zum Thema .....	136
6.5	Thematische Darstellungskonzepte .....	140
6.6	Durchführung und Reflexion von Unterricht .....	142

<b>7. Materialien und Medien</b> .....	147
7.1 Texte .....	148
7.1.1 Darstellungen .....	148
7.1.2 Textquellen .....	150
7.1.3 Beispiel: Politische Lieder .....	153
7.2 Bilder .....	158
7.2.1 Bild und Geschichte .....	159
7.2.2 Bildformen .....	162
7.2.3 Bildeinsatz im Unterricht .....	163
7.2.4 Produktions- und handlungsorientierter Umgang mit Bildern .....	169
7.3 Filme .....	171
7.3.1 Systematik .....	172
7.3.2 Filmeinsatz im Unterricht .....	174
7.4 Architektonische Quellen .....	175
7.5 Zeugen der Zeit? .....	178
7.5.1 Vorbereitung .....	178
7.5.2 Durchführung .....	179
7.5.3 Auswertung und Präsentation .....	179
7.6 Internet und digitale Medien .....	180
<b>8. Unterrichtsdiagnose: Leistungsmessung und Leistungsbewertung</b> .....	185
8.1 Leistungsmessung .....	185
8.2 Leistungsbeurteilung .....	187
<b>9. Praxistipp: Die gelungene Examenstunde</b> .....	191
9.1 Planungselemente .....	192
9.2 Beispiel für ein gelungenes Stundenraster .....	193
9.3 Stundenraster einer „mislungenen“ Examenstunde .....	197
<b>10. Schriftliche Lernkontrollen und Klausuren</b> .....	201
10.1 Beispiel Sek. I – Lernkontrolle .....	205
10.2 Beispiel Lernerfolgskontrolle Jg.11 (oder 10 – Einführungsphase) .....	207
10.3 Beispiel einer Klausur, Grundkurs NRW .....	209
10.4 Beispiel einer abiturvorbereitenden Klausur, mit Wahlmöglichkeiten .....	215

<b>Anhang</b> .....	229
Kopiervorlagen .....	230
Checklisten .....	246
Texte und Quellen .....	257
Literatur .....	265
Stichwortverzeichnis .....	275

# Geschichtslehrer werden – Geschichtslehrer sein

Herzlichen Glückwunsch – Sie sind auf dem Weg zu einem interessanten und erfüllenden Beruf oder haben diesen schon erreicht, mit der Möglichkeit zu einem hoffentlich für Sie und die Schülerschaft begeisternden Fachunterricht Geschichte. Nehmen Sie dies von Anfang an als Chance und Ziel auf – und lassen Sie sich nicht von den zuweilen auch vorhandenen Befürchtungen („Bekomme ich eine Stelle?“) oder gar Ängsten („Werde ich diese Mühle schaffen?“) beeinträchtigen.

## Erfolgreich starten

Damit der Start gelingt, sollten Sie bei aller Geschichtsbegeisterung und trotz zahlreicher auf Sie einströmenden fachdidaktischen Anregungen *auch an die einfachen Dinge denken*. Natürlich wollen Sie am Studien- bzw. Fachseminar „gut aussehen“, natürlich haben Sie von der Universität diverse Modelle oder Vorstellungen mitgebracht – vergessen Sie neben diesem theoretischen Marschgepäck aber bitte nicht den konkreten *Start an der Ausbildungsschule*. Hier nämlich werden Sie „Ihre Brötchen backen“, hier wird Ihr Erfolg oder Misserfolg sichtbar – spätestens mit den Examenstunden. Insofern sollten Sie dieser „Hardware“ (Schulstruktur – Kollegium – Schülerschaft) von Anfang an besondere Aufmerksamkeit widmen – die „Software“ (Fachwissen – Fachdidaktik und -methodik) werden Sie bei entsprechendem Bemühen nach und nach in den Griff bekommen. Dieses Buch wird Ihnen dabei helfen.

## Tipps für den Start

- *Recherche*: Erkunden Sie *vor* dem Start das *Profil der Schule!* Notieren Sie sich bereits bald die für Sie wichtigen Namen (Schulleitung – Sekretariat – Hausmeister – Fachkollegen und -kolleginnen; Gleiches gilt für das Studienseminar) und für Sie relevanten Strukturen (spezielle Fachprofile – besondere Kopplungen von Stunden etc.). Diese Kenntnisse verringern den Einstiegsstress und sorgen von Beginn an für eine freundliche Begrüßung, da man Ihr Bemühen bemerken wird. (→ Anhang: Kopiervorlage 10 und 11)
- *Aktiver Einstieg*: Zunächst wird man Ihnen zur Begrüßung diverse Dinge zeigen und auch immer wieder sagen: „Da kommen Sie schon hinein!“ Warten Sie nicht ab mit diesem Hineinkommen, zeigen Sie nach Möglichkeit aktives Interesse und äußern

Sie sich auch, wenn Sie sich eine eigene Beteiligung vorstellen können. Siehe Recherche – vielleicht haben Sie ja schon gemerkt, wo Sie sich an Ihrer Ausbildungsschule einbringen könnten.

- *Kontakte:* Benachbart zu den Punkten Recherche & Aktiver Einstieg ist die Kontaktpflege. Bei einer professionellen Einführung am Schul- und Seminarort werden Sie die relevanten Personen gewiss kennenlernen. Sollte es hieran mangeln, ergreifen Sie selbst die Initiative. Neben der Schulleitung müssen Sie sich unbedingt beim Hausmeister und Sekretariat bekannt machen, hilfreich sind natürlich auch der/die Medien- und Bibliotheksbeauftragte, Personalräte und die relevanten Fachsprecherinnen und Fachsprecher. Beim Studienseminar sollten Sie die Leitung, die Seminar- und Fachseminarleiterinnen bzw. -leiter und den zuständigen Personalrat kennen. Prägen Sie sich die Namen und Gesichter schnellstmöglich ein und sprechen Sie diese Personen möglichst namentlich an. Ein „Hallo“ ohne Anrede gefällt nicht jedem.
- *Antizipation:* Nach der Begrüßung am Schul- und Seminarort stürmen viele Informationen auf Sie ein – Termine, Schulregeln, Gesichter und Örtlichkeiten. Sie gehen unter, wenn Sie diese Fülle nicht von Beginn an sinnvoll sortieren und abheften bzw. -speichern. Nehmen Sie diesen Punkt unbedingt ernst – nichts wirkt in den ersten Wochen verheerender als der Eindruck, der Neuling sei „verpeilt“. Diesen Eindruck werden Sie nur schwer wieder ablegen können – also antizipieren Sie durch geeignete Organisation, mit einem entsprechenden *Kalender/Ordner* oder *elektronischen Timer*. (→ Anhang: Kopiervorlagen 11 bis 14)
- *Timing:* Sie konnten an der Universität vielleicht ab und zu verspätet auftauchen oder auch einmal fehlen. Diese Zeit ist nun vorbei! Wenn Sie die Antizipation ernsthaft umsetzen, werden Sie mit Pünktlichkeit und Verlässlichkeit kein Problem haben. Man muss diesen Punkt dennoch gesondert ansprechen, da Sie es dringend vermeiden sollten, bei angesetzten Terminen (Konferenzbeginn, Aufsicht bei einer Klausur, Eintrag von Noten o. Ä.) zu patzen. Siehe Antizipation – solche Fehler rächen sich beim Image (besonders bei der Schul- und Seminarleitung) und können nur mit viel Aufwand repariert werden.
- *Rollenwechsel:* Das Studium war noch Relaisstation zwischen Schule und Beruf, Sie gehörten eindeutig zu den Lernenden. Jetzt ändert sich die Lage – Sie lernen gewiss immer noch, sind aber auch Lehrende und müssen die (Ihnen vermutlich in der Oberstufe recht „nah“ vorkommenden) Schülerinnen und Schüler pädagogisch ansprechen. Verfallen Sie also bei den höheren Jahrgängen nicht in den Fehler der sofortigen „Duzerei“ („Ihr könnt mich ruhig duzen!“) oder gewisser „cooler“ Verhaltensweisen in Pause oder Unterricht. Der kurzfristige Popularitätsgewinn bei der Schülerschaft hält nicht lange an und steht in keinem Verhältnis zum Imageverlust beim

Kollegium. Außerdem werden Sie früher oder später bei jeder Lerngruppe Disziplin halten und Noten geben müssen – spätestens ab diesem Zeitpunkt rächt sich dann die eventuell vorher praktizierte Lockerheit oder Anbiederung, da man Sie unter Druck setzen wird. Also – man sollte nicht sofort den „steifen Studienrat“ spielen, aber den Rollenwechsel zum Lehrer deutlich annehmen.

- **Anfangsfehler:** Man hat vielleicht doch einen Termin „verschwitzt“, bei der ersten realen Unterrichtssituation ist einem eine blöde Bemerkung gegenüber Schülern „durchgerutscht“ – zu Beginn passiert gewiss die eine oder andere Sache, die unangenehm oder sogar peinlich ist. Gehen Sie aktiv mit dem Fehler um. Schildern Sie den Fehler bzw. die Situation lieber gleich dem geeigneten Ansprechpartner (Mentor/Klassenleitung/Schulleitung), dadurch haben Sie Interpretationshoheit und vermeiden, dass Sie der Fehler einholt und zusätzlich der Eindruck entsteht, Sie wollten sich „durchmogeln“. Die erfahreneren Ausbilder/Kollegen/Vorgesetzten helfen bei solch transparentem Umgang gewiss gerne, wollen aber weniger gern „hinten herum“ von Ihren Patzern erfahren (im System Schule bzw. Seminar funktioniert der „Flurfunk“ meist so, dass solche Dinge nicht geheim bleiben).

Trotz dieser Ratschläge werden Sie am Anfang manchmal „schwimmen“ und vielleicht auch schneller, als Ihnen lieb ist, mit dem ersten Unterrichtsbesuch konfrontiert, der nicht unbedingt gelingen wird. In diesem Fall siehe oben – nicht entmutigen lassen und kleine oder größere Misserfolge als Anlass zur Verbesserung annehmen!



# 1. Geschichte in Studium, Referendariat, Lehrerphase

## Die Schwierigkeiten des Berufsbeginns überwinden!

Manche Referendarinnen und Referendare, die von den Universitäten in die Schulen kommen und vorher nur wenige Wochen Schulpraktikum hinter sich bringen konnten, tun sich zunächst schwer mit ihrer neuen Stellung. Das gilt nicht nur für die pädagogische Lehrerrolle vor der Klasse, wenn jemand auf einmal der vielfach beäugte „Chef im Ring“ ist, der eine solche Intensität vorher nie gewohnt gewesen war. Sie stoßen obendrein auf junge Menschen, denen Historisches oft ziemlich gleichgültig ist oder die sogar offen ihr Desinteresse signalisieren. Diese finden es völlig normal, einfache Zusammenhänge zu ignorieren und nicht einmal annähernd zu wissen, in welcher Epoche etwa Caesar und Bismarck überhaupt gelebt haben. Besonders fachlich versierte und kompetente Studierende, die zehn Semester in Geschichte „gebadet“ und darüber ständig mit Experten kommuniziert haben, erleben das wie einen kleinen Schock. Wenn sie bald darauf noch feststellen, dass die Ergebnisse auch ihres Unterrichts diese Mängel nur wenig abstellen können, mag das unter Umständen in starken Selbstzweifeln enden. Doch darüber sollte mit einigen Überlegungen hinwegzukommen sein. Der Stellenwert historischen Wissens ist bei Jugendlichen besonders in und nach der Pubertät nicht selten gering angesetzt, wichtiger erscheinen z. B. Sport, Musik, Spiele und andere Freizeitaktivitäten. Das dürfte sich wohl niemals ändern lassen – von den rühmlichen Ausnahmen abgesehen. Lehrkräfte sollten daher ihren Ehrgeiz darin legen, für möglichst viele Schülerinnen und Schüler Geschichte erst einmal interessant zu machen, und dürfen sich von unvermeidlichen Rückschlägen nicht beirren lassen. Am erfolgreichsten sind langfristig diejenigen, deren eigene Freude an der Beschäftigung mit Geschichte immer wieder durchscheint und die anregend von ihrer Lektüre oder über neue Erkenntnisse berichten und einfach gerne über Geschichte erzählen.

Einen nächsten Schock erleiden manche Referendarin oder mancher Referendar, wenn sie mit den inhaltlichen Ansprüchen des Systems Schule im Einzelnen konfrontiert werden und in mehreren Lerngruppen Dinge unterrichten müssen, von denen sie zuvor kaum etwas gehört haben. Von ihnen wird erwartet, dass sie in kurzer Zeit ganze Epochen bewältigen und obendrein noch darin kompetent auswählen, was interessant und wichtig ist. Im gar nicht so seltenen negativen Fall sind manche ihren Schülerinnen und Schülern nur wenige Seiten im Lehrbuch voraus. Ein breites Orientierungs- bzw. Überblickswissen

zu vermitteln, gehört nicht zu den Stärken deutscher Hochschulen, dafür hat im Reich der akademischen Freiheit immer noch jeder selbst zu sorgen. Aber dies ist lösbar. Man behelfe sich zunächst mit der Lektüre mehrerer Schulgeschichtsbücher, um zu sehen, was darin überhaupt aufgenommen worden ist. Wer dann in gut lesbaren Übersichtsdarstellungen weiter schaut, bekommt langsam wieder Boden unter den Füßen.

Wenn schließlich die ersten Besuche durch die Fachleiterinnen und Fachleiter kommen, gibt es zuweilen noch einen weiteren Schock. Mag sein: Der Lesefleiß hat sich ausgezahlt, das Thema scheint man ganz gut im Griff zu haben, vieles Attraktive wird in die Stunde gepackt, um zu zeigen, dass hier ein Fachkundiger am Werke ist. Doch leider kommt hinterher die Resonanz, das sei doch alles viel zu viel auf einmal, man müsse weniger Stoff anbieten und das Angebotene tiefer auswerten. Die Schülerinnen und Schüler könnten sonst vor lauter Bäumen (Details) den Wald (das Relevante) nicht erkennen. Die mühsam angeeigneten Wissensperlen scheinen wieder völlig entwertet zu sein. Dieser Enttäuschung ist aber tröstend entgegenzuhalten, dass nur der etwas auswählen kann, der vorher reichlich Inhalte wahrgenommen hat. Souveränität entsteht aus einer gewissen Fülle heraus, die im Unterricht wieder zu einer schlanken Struktur zu reduzieren ist. Wenn das zu Anfang nicht perfekt gelingt, ist dies völlig normal und ist den Vorgängern meist genauso gegangen, wenn sie nicht didaktische Naturtalente waren. Ein guter Unterricht entsteht erst durch unverzagtes Üben.

Wann ist man eigentlich ein fertiger Lehrer? Nach dem ersehnten und erlösenden II. Staatsexamen haben manche dennoch das Gefühl, die schwersten Herausforderungen ständen ihnen erst bevor: die hohe Stundenzahl mit der dafür notwendigen Unterrichtsplanung, die vielen Lerngruppen, die zusätzlichen Organisationsaufgaben, Klassenlehrertätigkeit und so weiter. Es gibt auch keine entlastende Beratung und helfende Disziplinierung durch die Mentorinnen und Mentoren mehr. Daher haben manche Länder eine freiwillige Betreuung der jungen Lehrkräfte während ihrer ersten Jahre angeschlossen in der sogenannten „Dritten Phase“ der Lehrerbildung in den ersten Jahren nach dem Berufseinstieg. Eine jüngere Studie (Kanert/Seidenfuß 2014, 727 ff.) berichtet von den fachspeziellen Schwierigkeiten der Geschichtslehrenden, die zwar hinter den überfachlichen Schwierigkeiten wie Zeitmanagement oder Disziplinierung zurückstehen, aber trotzdem als erheblich empfunden werden. Geschichtsdidaktisches Wissen und Können müssen weiter mühsam und zeitraubend erworben werden. Zum Trost fügen die Autoren hinzu, dass es in anderen Fächern noch schlechter bestellt ist, und lehnen auch den Begriff des „Schocks“ ab. Eher handele es sich um eine normale kritische Phase.

## Literatur

Kanert, Georg/Seidenfuß, Manfred: Auf dem Weg in den „Praxischock“. Geschichtslehrkräfte in der Berufseinstiegsphase. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 65 (2014), S. 718-734

## 2. Die Kurzplanung einer Geschichtsstunde

Gute Unterrichtsplanung braucht Zeit und Expertise – dennoch muss es im Schulalltag in der Vorbereitung gelegentlich auch mal schnell gehen, etwa weil Korrekturen anstehen oder man sich mitten in der Abiturphase befindet. Was nun? „Schwellendidaktik“ à la „Wo waren wir letzte Woche stehengeblieben?“ führt in den seltensten Fällen zu tiefen Erkenntnissen der Lernenden. Sowohl Berufseinsteiger als auch erfahrene Kolleginnen und Kollegen können aber eine stetige Verkürzung ihrer Vorbereitungszeit planmäßig anbahnen. Je besser die langfristige Planung der Unterrichtsreihen und Archivierung der erstellten Unterrichtsmaterialien, desto kürzer fällt die Planung der Einzelstunde aus. Eine sinnvolle Nutzung des eingeführten Geschichtsschulbuches kann ebenso viel dabei helfen. Was zunächst widersinnig klingt, wird bei näherer Betrachtung klarer und soll in diesem Kapitel beleuchtet werden. Aber auch für die Tage, an denen es eben doch mal möglichst schnell gehen muss, soll hier ein *Erste-Hilfe-Paket* zusammengestellt werden.

### 2.1 Absolute Notfälle

Eine sinnvolle Geschichtsstunde in zehn Minuten zusammenzustellen ist möglich, wenn es auch recht gewagt erscheint, hier noch von einer wirklichen Planung zu sprechen. Manchmal ergeben sich aber im Schulalltag Situationen, die der Lehrkraft keinen größeren Spielraum lassen. Hier empfiehlt sich die 4-Schritt-Notfall-Methode:

1. innerhalb der gerade laufenden Themenreihe der Lerngruppe auf der Basis des Lehrplans bzw. des Arbeitsplans der Schule einen Teilaspekt wählen, der sinnvoll in das Gesamtthema passt. Falls die Reihe so geplant ist, dass ihr eine Fragestellung zugrunde liegt, wird dieser Teilaspekt die Reihenfrage als eine mehrerer möglicher Facetten sinnvoll beleuchten, und die Stunde wird automatisch problemorientiert. Falls nicht, folgt der zweite Schritt:
2. auf Basis der im Buch verfügbaren Materialien und Darstellungen eine Fragestellung zu Ihrem Teilaspekt überlegen, die die Lernenden als roter Faden durch die Stunde trägt und am Ende der Stunde mithilfe der erarbeiteten Aspekte aus den bearbeiteten Materialien beantwortet werden kann.
3. überlegen, wie diese Fragestellung auf eine günstige Weise mit dem aktuellen Erfahrungshorizont Ihrer Lerngruppe in Verbindung gebracht werden kann. Hieraus kann sich ein motivierender Einstieg ergeben. Entweder, um die Vorbereitung abzu-

kürzen, als Lehrgespräch oder auch kurze Lehrerzählung, oder, falls Ihre Schule mit Interactive Boards ausgerüstet sein sollte, mit einem schnell aufgerufenen Foto, einer Schlagzeile oder auch aktuellen Karikatur.

- überlegen, welche (höchstens) fünf Schlagworte bzw. welche Jahreszahl Sie als Fachkraft (auch hier gibt der Lehrplan Hilfestellung) für den gewählten Teilaspekt für grundlegend wichtig halten. Diese bilden dann die Basis für Ihr Tafelbild.

Auf diese Weise ergibt sich ohne lange Materialsuche und ohne lange Wartezeit am Kopierer eine akzeptable und für die Kinder gewinnbringende Geschichtsstunde.

## 2.2 Kurzfristige Maßnahmen

Gehen wir nun von der etwas optimistischeren Annahme aus, dass die zu planende Stunde erst am Folgetag stattfindet, ihre Planung aber aufgrund anderer Verpflichtungen nicht allzu viel Zeit in Anspruch nehmen sollte. Auch hier gibt es Tricks und Kniffe, die Vorbereitungszeit ein gutes Stück zu reduzieren. Die Stundenanlage wird sich dabei im Grundsatz immer wieder ähneln, was der folgende Kreislauf verdeutlichen soll:

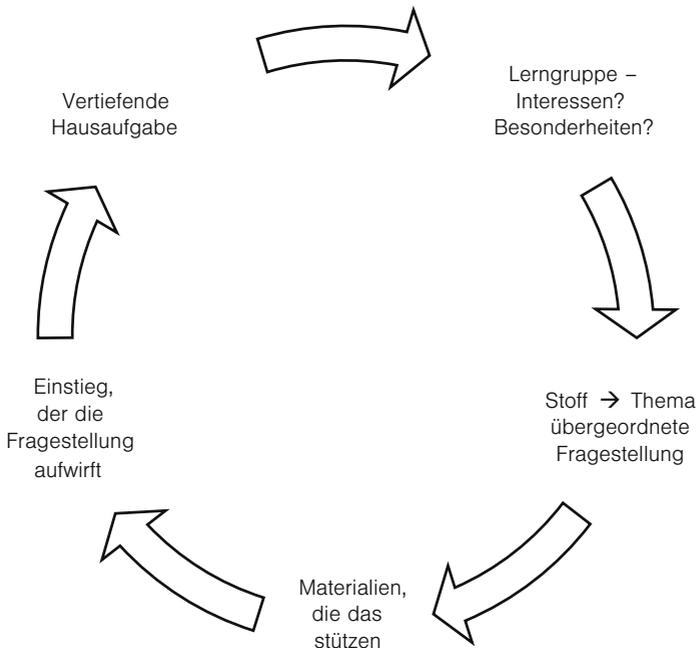


Abb. 1: Stundenkreislauf

Die folgende Frage fasst die mit der Kurzplanung einer Einzelstunde verbundenen Überlegungen knapp zusammen: Wo genau liegt der wichtigste Aha-Effekt, den genau diese Lernenden wie und warum aus der Stunde mitnehmen sollen? Je nach zur Verfügung stehender Vorbereitungszeit können nun alle bzw. einige dieser Punkte genauer bedacht werden. Dabei könnte man das folgende Stundenschema als Hilfestellung nutzen:

- *Einstieg*: Hier wird die Fragestellung für die Stunde mittels geeigneter Materialien aufgeworfen, sodass diese am Schluss in einem Fazitgespräch diskutiert werden kann.
- *Erarbeitung*: Diese erfolgt auf der Basis von zur Fragestellung und zur Lerngruppe passenden Materialien und Methoden.
- *Sicherung*: In dieser Stundenphase werden die soeben erarbeiteten Ergebnisse der Lernenden gesammelt und gesichert.
- *Fazitgespräch*: Nun wird die eingangs aufgeworfene Frage auf der Basis der gesammelten Ergebnisse diskutiert und ein gemeinsames Stundenfazit formuliert.
- *Transfer oder Vertiefung*: Je nach Zeitplanung gehört es zur Kür, an dieser Stelle einen Gegenwartsbezug, einen Vergleich oder auch eine andere Form des Transfers oder der Vertiefung anzuschließen.
- Zu guter Letzt wird *die Hausaufgabe* für die folgende Stunde gestellt.

Wenden wir uns nun verschiedenen weiteren Möglichkeiten der Zeitersparnis zu: Mögliche Einstiege, die die Materialsuche erheblich abkürzen, sind Dokumentationen zu dem gewählten Unterrichtsgegenstand, die mittlerweile fast immer selbst eine bestimmte Fragestellung beleuchten, die in der Einstiegssequenz der Sendung normalerweise ausdrücklich benannt wird. Diese Sequenz kann als Einstieg in die Stunde dienen und ohne weiteren Materialaufwand die Fragestellung aufwerfen. Dasselbe gilt für die Schlussphase der meisten Dokumentationssendungen, während derer die sich aus dem Gezeigten ergebenden Thesen meist als feste Behauptungen dargestellt werden, die man leicht zusammen mit der Lerngruppe hinterfragen und mittels passender Materialien selbst untersuchen kann.

Auch sind Zitate aus den für die Erarbeitungsphase vorgesehenen Materialien oft geeignet, vorweg für den Einstieg zu dienen, um die Suche nach zusätzlichem Einstiegsmaterial zu vermeiden. Ebenso kann eine zentrale Bildquelle für die Erarbeitung auch im Einstieg Verwendung finden, indem zunächst Vermutungen zur Bildaussage gesammelt werden, während die volle Bildanalyse in der Erarbeitung erfolgt und die Eingangsvermutungen am Ende der Stunde auf ihre Plausibilität hin überprüft werden.

Eine zwar pro Lerngruppe nur einmal verwendbare, aber deshalb nicht weniger effektive Geschichts„lektion“ ganz ohne Materialien ist diese:

In Geschichtskursen der Oberstufe, die einen Durchgang durch die Geschichte während der Sekundarstufe I bereits durchlaufen haben, kann die Standortgebundenheit

und Perspektivität von Narrativen eindrücklich dadurch vermittelt werden, dass jede Schülerin und jeder Schüler für sich persönlich ein historisches Ereignis wählt, das er oder sie für ganz besonders wichtig hält. In einem zweiten Schritt soll der Kurs sich gemäß der Wichtigkeit der gewählten Ereignisse in einer Linie mit aufsteigender Bedeutung der Ereignisse aufstellen. Sehr schnell wird es zu lebhaften Debatten darüber kommen. Früher oder später wird die Lehrkraft als Schiedsrichter angerufen werden und kann zunächst die jeweiligen Begründungen für die Bedeutung der jeweiligen Ereignisse erfragen, um auf der Basis der immer schnell zutage tretenden Subjektivität der Einschätzungen eine Diskussion darüber anzetteln, warum Ereignisse für unterschiedliche Menschen und Gruppen von Menschen der offiziellen Narrative unterschiedlicher Länder jeweils ganz andere Bedeutungen haben. In diesem Fall läge das Lernziel klar auf dem Anforderungsbereich der Stellungnahme (→ 3.1), die Erkenntnis wäre durch das eigene Erleben sehr eindrücklich und die Lehrkraft hat den größten Zeitfresser überhaupt, nämlich die Materialsuche, elegant umgangen.

Nach einem ähnlichen System arbeitet die folgende Idee für die Sekundarstufe I mit dem Ziel, der Lerngruppe die Notwendigkeit vergleichender Quellenkritik näherzubringen. Nach der Ankündigung, ein kleines Experiment mit der Klasse durchführen zu wollen, flüstert die Lehrkraft dem Schüler oder der Schülerin, die in der ersten Reihe ganz außen sitzt, einen längeren und möglichst etwas komplizierten Satz mit mindestens zwei Nebensätzen zu einem beliebigen historischen Ereignis ins Ohr. Dieser kann aus dem Verfassertext des Geschichtsbuches oder auch aus einem Lexikonartikel stammen. Die Schülerin wird nun aufgefordert, diese Information auf dieselbe Weise an den Sitznachbarn weiterzugeben und dieser wieder an den nächsten und immer so fort, bis alle Lernenden eine Version des Ursprungssatzes gehört haben und der letzte Schüler laut aussprechen soll, was bei ihm angekommen ist. In 100 Prozent aller Fälle unterscheidet sich diese Version erheblich vom Ausgangssatz, sodass es nicht möglich wäre, sich mit nur dieser „Überlieferung“ zu dem eigentlichen historischen Ereignis zu informieren. Im anschließenden Unterrichtsgespräch können gemeinsam Wege gefunden werden, wie man diesem Problem als Historiker begegnen kann, bzw. auf welchen Wegen Informationen über die Vergangenheit uns eigentlich erreichen. Hier kann man beispielhaft unterschiedliche Quellentypen zur Kategorisierung mitbringen, muss dies aber nicht.

## 2.3 Mittel- und langfristige Maßnahmen

Wie eingangs bereits erwähnt, bietet eine durchdachte Reihenplanung einen so soliden Rahmen für eine Unterrichtseinheit, dass sich die Planung für die Einzelstunden innerhalb dieser Reihe erheblich verkürzt. Eine Fragestellung, die in der Einstiegsstunde aufgeworfen und in der Abschlussstunde beantwortet wird, dient als roter Faden durch die

gesamte Reihe und benötigt dann keine weiteren kleinschrittigen Einzelfragen für jede einzelne Stunde mehr. Einzelstunden werden in einem solchen Fall vielmehr die angepeilte übergeordnete Erkenntnis anbahnen, indem Facetten des historischen Phänomens in ihrer zeitlichen, räumlichen und persönlichen Perspektivität betrachtet und analysiert werden.

In ruhigeren Phasen des Schuljahres kann die vorausschauende Lehrkraft ein Set an Arbeitsblättern zur Methodenschulung oder auch zu übergeordneten Themen ausarbeiten, die sich zu jeder Zeit einsetzen lassen. Hier bieten sich beispielsweise Aspekte der Regionalgeschichte an, wie etwa Quellen zur Entstehungs- oder auch Rezeptionsgeschichte einer nahegelegenen Burg oder eines Denkmals. Ähnlich dankbare „Dauerbrenner“ können Materialien zum Namensgeber oder zur Geschichte der eigenen Schule sein. Auch Materialien zur deutschen Nationalhymne oder der deutschen Fahne, zu Gedenk- oder Feiertagen bieten sich an.

Ein Zeitfresser in der Unterrichtsvorbereitung ist ganz sicher die Suche nach Materialien, die nicht nur die angestrebte Fragestellung und den Schwerpunkt der Stunde stützen, sondern auch für das Alter, die Leistungskapazitäten sowie mögliche Interessenschwerpunkte der Lerngruppe passen. Diese erste Auflistung zeigt schon, wie vielschichtig die Merkmale sind, die gute Unterrichtsmaterialien erfüllen müssen. Dabei wurden Aspekte wie etwa Binnendifferenzierung noch nicht einmal angedacht. Es liegt auf der Hand, dass sich die Suche erheblich verkürzt, wenn Lehrkräfte nicht erst für jede Geschichtsstunde die unendlichen Weiten des Internets oder die Bestände des örtlichen Archivs durchforsten müssen. Andererseits bietet das verwendete Schulbuch nicht immer problemorientierte Zugänge oder eben genau die Quellen, die man für seinen aktuellen Fokus bräuchte. Daher empfiehlt es sich, die eigene Bibliothek von Anfang an im Hinblick auf arbeitserleichternde Materialien anzulegen oder gegebenenfalls aufzustocken. Abgesehen von Quellensammlungen und den Angeboten an Unterrichtsmaterialien pädagogischer Zeitschriften und von Schulbuchverlagen lohnt hierbei auch die Anschaffung mehrerer Geschichtsbücher unterschiedlicher Verlage, auch aus unterschiedlichen Bundesländern und unterschiedlichen Zeiten. Letztere haben den zusätzlichen Charme, dass sie die Materialien bereits altersgerecht gekürzt, mit Zeilenangaben und meist auch mit gegebenenfalls erklärenden Fußnoten und Aufgabenstellungen versehen haben. Bereits selbst ausgearbeitete Arbeits- und Quellenblätter können bei sorgfältiger digitaler Archivierung leichter auf den neuesten Stand gebracht und für eine neue Lerngruppe modifiziert werden. Urlaubsreisen können mit dem Mitbringen von Materialien kombiniert werden, die historisch mit dem jeweiligen Urlaubsziel verknüpft sind. Beispielsweise englische Materialien zum Thema „Romanisierung in Britannien“ oder auch Bildmaterialien aus Italien zum Thema „Faschismus“. Ganz besonders eigene Fotos von lokalen Denkmälern zu übergeordneten Themen lassen sich ganz hervorragend

für einen Transfer oder einen Vergleich mit der eigenen Erinnerungskultur heranziehen. Vielleicht bietet sich auch Gelegenheit für ein Gespräch mit Geschichtskollegen aus dem jeweiligen Land, deren Schilderung zum Umgang mit bestimmten Unterrichtsthemen mit deren Einverständnis wiederum als Diskussionsanlass für eine Reflexion am Ende der eigenen Unterrichtsreihe dienen kann. Kurz gesagt: Werden Sie zum Jäger und Sammler.

Einer der vielen angenehmen Aspekte rund um das Fach Geschichte ist der, dass innerhalb unserer Gesellschaft immer wieder Verbindungen zur Vergangenheit und dem Umgang damit aufgeworfen werden. Seien es Politiker, die mehr oder weniger passende Vergleiche zwischen vergangener und aktueller Politik anstellen, Lernende, die die Familiengeschichte mit ins Klassenzimmer bringen, oder auch TV-Serien oder Spielfilme mit historischem Bezug, die die Kinder beschäftigen. Der Fundus für unsere Planungen geht uns also nie aus.

#### **Praxistipp: Nur Mut!**

Als Neuling hat man erstens viele Vorstellungen (Ziele, Kompetenzraster, Unterrichtsmodelle etc.) und zweitens oft Zeitdruck und Bedenken angesichts der nächsten Stunden („Wie kriege ich die Stunde her?“/„Das Thema habe ich noch gar nicht richtig vorbereitet!“/„Bei der schwierigen Gruppe muss ich jetzt ganz anders vorgehen ...!“).

Letztere Bedenken sollten Sie, falls betroffen, gelassen hinnehmen – sie sind ziemlich normal. Lesen Sie die folgenden Hinweise in Kapitel 2 (die man mit Kapitel 6 verbinden sollte), nutzen Sie ggf. die dort gegebenen Hinweise. Und ansonsten gilt die Regel, dass eine motivierte, empathisch agierende und fachlich kompetente Lehrkraft jede Stunde notfalls auch mit einer Kurzvorbereitung nach dem Schema Eingangsfrage – Materialbearbeitung – Sammlung/Fazit bestreiten kann.

In Sachen Material muss man zudem nicht immer die Welt neu erfinden, es darf durchaus das Schulbuch (→ Praxistipp in 7.) benutzt werden. Notfalls hilft auch die kurzfristige Ausleihe bzw. Nutzung eines Films – nur sollte dieser nicht die ganze Stunde umfassen. Ein Leitfaden zum Nachgespräch oder einer ähnlichen sinnvollen Auswertung wird Ihnen „live“ während der Betrachtung einfallen, falls Sie den Film vorher nicht ordentlich didaktisieren konnten.

Gehen Sie also mutig hinein in die nicht perfekt vorbereiteten Stunden. Und arbeiten Sie daran, deren Anteil zu verringern und Ihre Unterrichtsplanung langfristig Schritt für Schritt zu professionalisieren!

*Lesetipp: Markus Orths: Lehrerzimmer, btb, München 2013 (satirischer Roman und ein nicht ganz ernst zu nehmender Klassiker über das Referendariat!).*

## 2.4 Geschichtsschulbücher

Für die Schülerinnen und Schüler wird das neue Fach Geschichte neben dem neuen Lehrer besonders im ersten Geschichtsbuch sichtbar. In modernen Lehrwerken sind zahlreiche Texte, Bilder und andere Materialien wie Statistiken und Diagramme zusammengestellt worden, um den Lernprozess attraktiv und erfolgreich zu gestalten. Hinzu kommen bald weitere Medien wie Filme oder das Internet. Leider ist hier kein Platz, um alle Möglichkeiten vorzustellen.

Berufsanfänger tun sich manchmal schwer mit dem Schulbuch und haben Angst, dass ihnen dessen Benutzung als fehlender Fleiß bei der eigenen Suche nach Materialien ausgelegt würde. Dabei sollten sie sich gerade zu Beginn darauf ruhigen Gewissens einlassen und versuchen, die didaktische Intention der Autoren versuchsweise umzusetzen. Die beste Unterrichtsvorbereitung besteht darin, sich zu einem Thema verschiedene Schulbücher anzuschauen und aus den Unterschieden zu ermitteln, welche Wege das jeweilige Buch zum Thema bietet. Immerhin haben sich einige erfahrene Lehrer Mühe gegeben, einen schülerorientierten „Kompass“ (Teepe 2016) vorzulegen. Moderne Geschichtsbücher folgen meist den Lehr- und Rahmenplänen in der Einteilung der Themen in ihren Großkapiteln (das ist ein Zulassungskriterium der Länder), bieten Auftaktseiten zur ersten Problematisierung und eine begrenzte Auswahl der Materialien für die Schwerpunktsetzung in den Stunden an. Sie enthalten Vorschläge für Arbeitsaufträge und bieten ein Glossar mit schwierigen Begriffen. Ein Grund, trotzdem eine Kopie anzufertigen, könnte in der Möglichkeit liegen, direkt am Text oder Bild mit Unterstreichungen und Textmarkern zu arbeiten. Die Ermittlung des Wesentlichen in einem Sachtext gehört zu den ersten Herausforderungen im Anfangsunterricht. Bei der Text- und Bildarbeit sollten die Schülerinnen und Schüler frühzeitig lernen, festgelegten Regeln zu folgen, die häufig auf den Methodenseiten der Bücher erklärt werden. Auch sollten sie den Autorentext und die Quellen nicht als einen zusammenhängenden Text verstehen, sondern diese immer genau unterscheiden. Ein Irrtum ist es auch, davon auszugehen, dass mit dem einmaligen Lesen bereits das Verstehen erreicht sei. Daher gehören stets anfängliche Leseverständnisfragen zur Besprechung eines Textes. Klugerweise werden diese nicht nur als Zusammenfassungen eingefordert, sondern ebenso über die Klärung schwieriger Begriffe und markanter Formulierungen indirekt angesteuert. Auch der Autorentext darf nicht als pure Wahrheit im Reich bloßer Meinungen erscheinen. Daher kann der gelegentliche Hinweis auf andere Auffassungen im Gegensatz zum Schulbuch die Textgläubigkeit der jungen Lernenden ein wenig erschüttern helfen.

## Literatur

Becher, Ursula A. J.: Schulbuch. In: Handbuch Medien (2007), S. 45-68

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, aktual. 12. Aufl., Seelze-Velber 2015

Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis, Schwalbach/Ts. 2010

Teepe, Renate: Umgang mit dem Schulbuch. In: Handbuch Methoden (2016), S. 255-268

### Praxistipp: Lob des Schulbuchs

Was wird in Lehrerkreisen nicht alles gelästert über dieses oder jenes Schulbuch („nicht mehr aktuell“, wahlweise „zu viele“ oder „zu wenige“ Bilder, ein bestimmtes Thema fehle oder sei zu breit dargestellt etc.). Trotzdem bieten die meisten Schulbücher in Geschichte etwas, was kein anderes Material bieten kann: Überblick, in einigermaßen schülergerechter Weise sortiert und aufbereitet. Wenn man keine Zeit für intensive Vorbereitung oder individuelle Arbeitsmaterialien hat, kann man hiermit sofort und mit relativ wenig Vorbereitung Unterricht halten. Nutzen Sie diesen Vorteil – und setzen Sie die frei gewordene Zeit gezielt für das eine oder andere „Glanzlicht“ (mit individuellem Arbeitsblatt etc.) in anderen Stunden ein.

Schulbuchunterricht ist nicht von vornherein langweilig. *Bei intelligenter Vorbereitung gelingt trotz geringer Vorbereitungszeit eine abwechslungsreiche Stunde* – man muss nur vom einfachsten Schema („Wir lesen jetzt gemeinsam S. 12-15“) abweichen. In der Stunde kann man z.B. zwischen einer Bildquelle und „Methodenkasten Bild“ hin und her wechseln, sofort bekommt der Ablauf eine gewisse Dynamik und zeigt nicht den einschläfernden Effekt des sturen Durcharbeitens. Sie können auch die Anbahnung schon dramatisieren, gleichzeitig entdeckt die Lerngruppe die Vorteile eines Registers: „Wer findet als Erster die Quelle zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs?“

Beim Abschluss greift man eine der angebotenen Schulbuchaufgaben als Hausaufgabe auf, ggf. in leichter Anpassung – auch hier muss das Rad ja nicht ständig neu erfunden werden.

Also, Schulbuchkritik ist sicher wichtig und z.T. angemessen. Nutzen Sie trotzdem dieses Medium – nie ausschließlich bzw. ständig, aber doch mit Selbstbewusstsein.

### 3. Ziele und Prinzipien des Geschichtsunterrichts

Worum geht es im Geschichtsunterricht? In den jüngeren Lehr- und Rahmenplänen der Bundesländer werden als oberste Ziele mit einigen Varianten angegeben:

- Ausprägung eines individuellen, aufgeklärten (oder reflektierten) Geschichtsbewusstseins,
- Förderung des historischen Denkens,
- Partizipation (Teilhabe) an der Geschichtskultur,
- Beitrag zur politischen Bildung,
- Demokratieerziehung.

Diese Formeln haben den ehrwürdigen, aber ebenso vagen Begriff der historischen Bildung als Teil einer noch weiter gefassten Allgemeinbildung weitgehend verdrängt. Geschichtliches Wissen ist bei allen Konzepten stets die Basis, wichtiger ist immer, was die Schüler\_innen mit dem Wissen anfangen und wie sie es in ihren längerfristigen Einstellungen und den daraus resultierenden Handlungen „anwenden“. Die Inhalte des Geschichtsunterrichts sind diesen Zielen untergeordnet. Wer sich mit dem Machantritt Hitlers 1933 beschäftigt, tut das nicht nur, um eine spannende Geschichte zu erfahren, sondern soll Einsichten in die Vergangenheit gewinnen und politische Lehren für die eigene Gegenwart und Zukunft ziehen. In der gesellschaftlichen Diskussion zum Geschichtsunterricht dominieren dennoch meist die Inhalte, wie zuletzt die Diskussion Anfang 2016 über die Neuedition von Hitlers „Mein Kampf“ gezeigt hat, soweit sie sich auch auf die Schule bezog. Weniger wurde gefragt, ob dieses voluminöse Werk für die Lernenden einen neuen Lernzuwachs für ihr Verständnis des Nationalsozialismus ermöglichen könnte, sondern eher der rein wissenschaftliche Wert neuer Detailkenntnisse zum Werk für relevant gehalten.

Im Vordergrund der fachdidaktischen Reflexion stehen dagegen leitende Unterrichtsprinzipien, die die inhaltlichen Auswahlkriterien, die methodischen Zugriffe und Gestaltungen grundsätzlich bestimmen. Im Kapitel 3 sollen nach einem Überblick zum Geschichtsbewusstsein wichtige zentrale Unterrichtsprinzipien erläutert werden, zu denen allerdings keine einheitliche Meinung besteht. Schon zu deren Anzahl und Rangfolge gibt es keinen geschichtsdidaktischen Konsens.

## Geschichtsbewusstsein

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesen Fragen obliegt der Geschichtsdidaktik, die im Lehramtsstudium seit den 1970er Jahren zunehmend einen festen Platz hat. Seit Karl-Ernst Jeismanns Ansatz, der seit 1977 die Disziplin geprägt hat, nennt sie als ihren Forschungsgegenstand das

„Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft, sowohl in seiner Zuständlichkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit“ (Jeismann 1977, 12).

Diese Bestimmung geht weit über die kritische Erforschung und Wissenserweiterung durch die Geschichtswissenschaft hinaus. Der Geschichtsdidaktiker befasst sich mit den in der Gegenwart individuell und kollektiv vorhandenen, mannigfachen und oft gegensätzlichen Vorstellungen über Vergangenes. Ihn interessieren die Veränderungen der historischen Vorstellungen in verschiedenen Epochen bis in die Gegenwart. Weiter nennt Jeismann die Analyse von Morphologie, Genese, Funktion und Pragmatik als Sektoren des Geschichtsbewusstseins für die wissenschaftliche Untersuchung. Mit diesem Ansatz greift die Geschichtsdidaktik über das Schulfach Geschichte hinaus in den Bereich der Alltagskommunikation, der Museen, Gedenkstätten und politischen Kultur etc. In gewisser Weise spiegelt dies auch die Erweiterung des Berufsfeldes von Historikern in den letzten Jahrzehnten wider, findet man doch ausgebildete Historiker vermehrt in diesen Einrichtungen oder bei historisch orientierten Medien, wo sie in erheblichem Maß didaktikspezifische Aufgaben zu erfüllen haben. Andererseits ist festzustellen, dass sich viele Zeithistoriker mit geschichtsdidaktischen Themen befassen, z. B. mit der Geschichtspolitik oder mit Gedenkstättenkonzeptionen.

Für das Geschichtsbewusstsein wird eine *individuelle* Ausprägung angestrebt, also in jedem Lernenden anders gemäß seiner persönlichen Voraussetzungen. Was ein Erwachsener tatsächlich aus der Vergangenheit erinnert, hängt ab von der individuell erfolgenden Konstruktion im Gedächtnis und vom sozialen Umfeld, das über Vorbilder und die Kommunikation auf diesen Prozess einwirkt. Die Anerkennung eines individuellen Zugangs zur Vergangenheit durch die Schule bedeutet zugleich eine Absage an eine einheitliche als Norm gesetzte kollektive Prägung, die für den Geschichtsunterricht früherer Epochen oder in vielen Staaten der Erde weitaus verbreiteter war und ist. Den Angehörigen einer Nation sind aber oft gemeinsame Erlebnisse und Emotionen eigen, die bestimmte Wir-Identitäten nach sich ziehen. Triumphe in Fußballweltmeisterschaften sind auffällige Alltagsbeispiele, die Tage des Mauerfalls 1989 oder von Nine-Eleven in den USA bleiben als zentrale historische Ereignisse vielen lebenslang im Gedächtnis. Deren Deutung erfolgt dabei höchst individuell.

Soziale Gruppen, Staaten und Nationen verfügen häufig über eine „kollektive“ Erinnerung an historische Ereignisse und Zustände, die für die Gemeinschaft stark prägend waren. Die fehlende deutsche Einheit war im 19. Jahrhundert ein Mangel, den viele als schmerzlich empfanden. Bismarck wurde deshalb zur heroischen Figur der nationalen Einigung. In der Weimarer Republik war das Gefühl allgemein verbreitet, im Versailler Vertrag ungerecht behandelt worden zu sein. Daher wurde eine Revision von fast jedem Deutschen als gerecht angesehen. Das „kollektive“ Geschichtsbewusstsein ist in langsamen Schritten durchaus veränderlich. So entspannte sich das historisch belastete deutsch-französische Verhältnis durch viele persönliche Begegnungen seit den 1950er Jahren erheblich. Nichts spricht zunächst gegen eine optimistische Einschätzung, solche Fortschritte ließen sich auch in anderen Beziehungen und Regionen, auf dem Balkan oder im Nahen Osten, zwischen alten „Erbfeinden“ wiederholen. Dabei spielt auch immer der schulische Geschichtsunterricht eine Rolle.

Leider ist der innere Weg zum individuellen und kollektiven Geschichtsbewusstsein in der Entwicklungs- und Lernpsychologie bisher kaum zufriedenstellend geklärt worden. Es bleiben noch sehr viele Fragen offen. Das menschliche Gedächtnis hat sich als sehr trügerisch erwiesen, Erinnerungen werden verdrängt, neu komponiert und Erzählungen von Fremden für selbst Erlebtes gehalten. Wie kommen Individuen, deren Erinnerung sich je einzeln, komplex und sehr verschieden aufbaut, dazu, an einer gemeinsamen Erinnerung teilzuhaben? Wie verhalten sich individuelle Entscheidung und sozialer Einfluss sowie Kommunikation in Bezug auf das Gedächtnis und mögliche Verdrängungen?

Vor allem für die Lehrkräfte ist von Bedeutung: Wie weit lässt sich über Curricula und Schulbildung auf das jugendliche Geschichtsbewusstsein Einfluss nehmen? In welchem Maße ist dies in der Demokratie wünschenswert und zulässig? Zum Beispiel versucht die Bildungspolitik seit Jahrzehnten, auf diese Weise ein europäisches Bewusstsein zu schaffen, das mit der europäischen Unionsbürgerschaft in der EU korrespondiert. Eine große Rolle spielt dabei sicherlich die faktische Wissensvermittlung. Folgt aber aus breitem Wissen zwingend eine Befürwortung oder Ablehnung der europäischen Einheit? Emotionale Prägungen können dabei viel wichtiger sein. Manche Menschen wissen gar nicht so viele Details, weisen aber ein stark ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein zu ihrer Heimatregion oder ihrem favorisierten Sportverein auf. Ein äußeres Zeichen für ein wachsendes Geschichtsbewusstsein ist zweifelsohne der Wissenszuwachs über historische Sachverhalte, der durch den Schulunterricht, aber auch über Einflüsse aus der Familie, dem mannigfachen Medienangebot und durch eigene Lektüre entsteht. Doch zum Wissen sollten Perspektiven zur Bedeutung der Ereignisse und Begriffe sowie vernünftige Wertungen der Ergebnisse treten, die wie oben genannt das Merkmal eines *aufgeklärten oder reflektierten* Geschichtsbewusstseins ausmachen. Geschichtsunterricht im Zeichen von Aufklärung zielt darauf, die Welt vernünftig anzusehen und Vernunft

in sie zu bringen, über Alternativen nachzudenken, sich nicht von Emotionen vorschnell überwältigen zu lassen. Reflexion bedeutet, in Distanz zu sich selbst zu gehen, die eigenen Ansprüche mit anderen abzuwägen und ihre Bedingtheit zu erkennen. Das sind hohe Ansprüche, denen alle Schülerinnen und Schüler kaum vollkommen und in gleicher Weise genügen können.

## Historisches Denken

An der Vergangenheit interessiert den Fachhistoriker eigentlich alles: Strukturen, Ereignisse, Prozesse, Personen, Gebäude und Schriften. Es geht darum, Wesentliches hervorzuheben: der Schritt von der Jagd zum Ackerbau, die Erfindung von Rad und Schrift, die Merkmale der antiken Sklaverei. Doch historisches Denken – worin unterscheidet sich diese Art zu denken von anderen „Denkfächern“ in der Schule wie Mathematik oder Philosophie, die auch beanspruchen, zum Wesen der Dinge vorzudringen? Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel nennt es pathetisch sogar eine „abendländische Kulturerrungenschaft“ (Pandel 2012, 126). Im Gegensatz zu den genannten Fächern ist der Historiker auch am Zufälligen und Individuellen in der Vergangenheit interessiert, das trotzdem für die heutigen Menschen bedeutsam geblieben ist. Historisches Geschehen ist zufällig oder „kontingent“, wie es in der Geschichtstheorie heißt, die sich mit derartigen Grundlagenfragen befasst. Historische Entwicklungen vollziehen sich nicht mit quasi naturwissenschaftlicher Notwendigkeit, sondern unter dem Einfluss menschlicher Entscheidungen und teilweise zufälliger Ereignisse. Historische Gesetze gibt es im strengen Sinne gar nicht, allenfalls lassen sich wenige Regeln (Beispiel: „Feinde von eigenen Feinden sind auch bei Interessenkonflikten mögliche Bündnispartner.“) ermitteln, die man als anthropologische Konstanten ansehen könnte. Im Geschichtsunterricht sind daher immer viele Einzelheiten und Fakten relevant, um die Geschehnisse und Prozesse darzustellen und hinreichend zu erklären. Die menschliche *Kontingenzerfahrung* ist für den Geschichtsunterricht konstitutiv. Vom Historiker festgestellte Strukturen von längerer Dauer (z. B. der mittelalterlichen Stadt, des Absolutismus, des Faschismus) sind immer nur als fließend zu verstehen und weisen bei genauerer Betrachtung viele Ausnahmen in den einzelnen Fällen auf. Die Erklärung kontingenter Geschehnisse erfordert neben der möglichst genauen Analyse des Gegebenen eine verknüpfende historische Erzählung oder *sinnbildende Narration* (Rüsen 2013, 191), daher steht die „*narrative Kompetenz*“ im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts, d. h. in der Lage zu sein, durch Erzählen Geschichte auch zu erklären. Vor dem Erzählen liegen noch zentrale Denkopoperationen wie die Analyse und Deutung historischer Sachverhalte sowie ihre gegenwartsbezogene Bewertung und Nutzung zur Orientierung. Für die Qualität entscheidend wirkt dabei der erlernbare Aufbau von Wissen und fachlichen Kompetenzen.

Erwachsenen wird die Fähigkeit zum historischen Denken zugesprochen, wenn sie plausibel machen können, warum bestimmte Sachverhalte sich in eine Richtung entwickelt haben. Sie bestehen nur deshalb, weil sich in der Geschichte unter verschiedenen Möglichkeiten eine durchgesetzt hat. Bodo von Borries' treffendes Beispiel lautet dazu: Warum gehört Österreich nicht zu Deutschland? Das Gegenteil wäre durchaus denkbar und wurde von 1848 bis 1945 sogar von vielen Deutsch-Österreichern vorgezogen. Aber heute stehen historische Gründe dagegen, die sich bis in die Mentalität der Bevölkerung niedergeschlagen haben. Statt zum belasteten deutschen Volk zu gehören, war es so für die Österreicher nach 1945 möglich, eine entspannte Neutralität zu erreichen. Wer diese Entwicklung einer Klasse erklären soll, muss über die Entscheidungsalternativen und ihre Erfolgsaussichten zu verschiedenen Zeitpunkten (1848, 1866, 1918, 1938, 1945) Bescheid wissen. Das Ziel der historischen Erklärung ist eine nachvollziehbare Plausibilität des gegenwärtigen Zustandes aus den historischen Verläufen und Entscheidungen heraus.

## Geschichtskultur und Erinnerungskultur

Mit dem Begriff der „Geschichtskultur“ wird der vielgestaltige und oft strittige Umgang in der Gesellschaft mit der gesamten Geschichte bezeichnet, den der Didaktiker Pandel die „Vergangenheitsvergegenwärtigungspraxis“ (Pandel 2017c, 164) nennt. Davon abzugrenzen ist weiter die „Erinnerungskultur“, die sich nur auf zeitgeschichtliche Ereignisse bezieht, an die sich zumindest einige noch Lebende erinnern können. Der Beginn der Zeitgeschichte verschiebt sich mit jeder Generation.

Die ausdrückliche Befassung mit geschichtskulturellen Themen ist im Schulunterricht noch relativ neu, auch wenn z. B. der Besuch von KZ-Gedenkstätten wie Dachau oder Buchenwald schon eine längere Tradition hat. Eine Auseinandersetzung bedeutet darüber hinaus, sich auch mit dem Konzept einer Gedenkstätte auseinanderzusetzen. In der Erinnerungskultur der Bundesrepublik wurden die verschiedenen Widerstandsgruppen in der Zeit des Nationalsozialismus nicht sämtlich gleich wertgeschätzt, sondern sie tat sich lange schwer mit dem kommunistischen Widerstand oder dem Einzelgänger Elser. Selbst die Attentäter des 20.7.1944 wurden in den 1950er Jahren teilweise noch als „Verräter“ eingestuft. Ebenso werden die verschiedenen Gruppen der DDR-Opposition keineswegs von allen Betrachtern gleich geschätzt, weil sie sich teilweise mit der sozialistischen Ausrichtung der DDR hochgradig identifizierten. Die Geschichts- und Erinnerungskultur sagt also immer auch einiges über diejenigen aus, die sie ausbilden.

Im Geschichtsunterricht erscheint die Geschichtskultur oft am Anfang und am Ende eines Themas. So kann man mit einer aktuellen Militärparade in Moskau zum 8./9. Mai

in das Thema Kriegsende 1945 einsteigen. Am Ende bietet es sich an im Transfer auf ein gegenwärtiges Thema, etwa zu den Formen des Gedenkens an die Opfer der Weltkriege in Deutschland heute. Wenn in einem Ort eine Diskussion um Straßennamen geführt wird, könnte sich ein Oberstufenkurs mit einem gemeinsam entworfenen Leserbrief beteiligen. Oder er befasst sich mit den Darstellungen historischer Themen in Romanen, Theaterstücken oder Musikwerken von Klassik bis zum Rock.

## **Politische Bildung und Demokratieverziehung**

Geschichtsunterricht hat schon immer zur Politischen Bildung beigetragen, weil Macht und Partizipation zwingend ein zentrales Thema sind, ebenso wie soziale Unterschiede und daraus folgende soziale Auseinandersetzungen. Die Schülervorstellungen zu den aktuellen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen bilden sich häufig stark an den historischen Stoffen und werden auf die Gegenwart übertragen, etwa vom Kolonialismus des 19. Jahrhunderts auf die „Dritte Welt“ heute. Die konkreten Ziele und Beispiele wandeln sich stets mit den aktuell bedeutsamen politischen Debatten und Themen. Geschichtslehrkräfte sind daher zwingend aufmerksame Leser und Hörer politischer Nachrichten.

Die Demokratieverziehung ist als explizit angesprochener Schwerpunkt des Geschichtsunterrichts noch relativ jung, lange Zeit wurde diese vorrangig dem Politikunterricht überlassen, mit dem das Fach den schulischen Auftrag zur Politischen Bildung hauptsächlich teilt. Besonders mit der deutschen Einheit 1990 stellte sich in den neuen Bundesländern für alle Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs die Aufgabe, im Gegensatz zur Staatsbürgerkunde und zur marxistisch-leninistischen Geschichtsdogmatik in den Schulen Demokratieverziehung zu leisten. In diesem Kontext spielen die Menschenrechte als normative Basis politischen und individuellen Handelns eine große Rolle. Beispielsweise benötigt eine Kritik an der Praxis der Stasi einen normativen Hintergrund, der mit dem gleichen prinzipiellen Anspruch auf andere Geheimdienste der Welt anzuwenden ist. Auch der wachsende Rechtsextremismus und Populismus, der sich gerne auf historische Themen bezieht, fordern den Geschichtsunterricht heraus, rassistischen Vorstellungen oder historischen Mythen argumentativ entgegenzutreten (mehr dazu in 3.9).