

Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht fördern – Eine Fallanalyse mit Alternativvorschlag

Abstract

Since the 1970s history education has postulated the concept of «historical thinking» as an objective of teaching history. The concrete learning targets have thereby been defined in so-called competency models since the early 2000s. There is, however, little known about the exact mechanics of competency formation in students. History didactics has thus far supported schools by offering competency-based teaching proposals. This paper offers an alternative approach based on the history lesson «Stalin and the great leap forward».

Dieser Beitrag ist eine längere Version eines Artikels erschienen in *Didactica Historica*, Nr. 1/2015, S. 117-122.

Die Geschichtsdidaktik ist sich einig: Geschichtsunterricht soll geschichtliches Denken fördern und die dafür notwendigen Kompetenzen anbahnen¹. Dies hat auch Eingang in die Lehrpläne gefunden. So sind im *Lehrplan 21* historische Teilkompetenzen aufgeschlüsselt². In Deutschland findet sich sogar ein Entwurf, der historischen Kompetenzzuwachs im Verlauf der Schulzeit anhand bestimmter Stufen vorsieht³, obwohl bisher typische Lernprogressionen von Schüler/innen weitgehend unbekannt sind⁴. In der Geschichtsdidaktik wurden bisher vor allem theoretisch gestützte Unterrichtsvorschläge genutzt, um im Unterricht die Entwicklung von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung zu unterstützen⁵. Hier soll hingegen versucht werden, anhand von videografisch aufgezeichnetem Geschichtsunterricht zu überlegen, welche Vorgehensweisen zu ändern sind, um selbstständiges historisches Denken von Schüler/innen – und dadurch eine historische Kompetenzausbildung – wahrscheinlicher zu machen, ohne den bisher praktizierten Unterricht

¹ Vgl. BARRICELLI Michele, GAUTSCHI Peter, KÖRBER Andreas, «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichtes*, Bd. 1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012, S. 207–235. Bereits früh bei SCHULZ-HAGELEIT Peter, *Wie lehrt man Geschichte heute? Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973, S. 9.

² Vgl. DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTORENKONFERENZ (Hrsg.), *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*, Bern, 2014, S. 52–55, http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/32_6_0_0_1_1.pdf, 16.3.2015.

³ Vgl. LISUM BERLIN UND BRANDENBURG (Hrsg.), *Rahmenplan Geschichte Jahrgangsstufe 7–10. Anhörungsfassung vom 28.11.2014*, S. 6; http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmen-lehrplaene_und_curriculare_materialien/Rahmenlehrplanprojekt/anhoerung/plan/Geschichte_An-hoerungsfassung_vom_28.11.2014.pdf, 16.3.2015.

⁴ Vgl. BORRIES Bodo von, *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick, Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*, Opladen & Farmington Hills: Budrich, 2008, S. 45, 67–76.

⁵ Vgl. z. B. HEUER Christian, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Der Nationalsozialismus. Ausgrenzung und Vernichtung*, Berlin: Cornelsen, 2010.

vollständig zu verwerfen. Dazu wurde eine Lektion aus der Schweiz ausgewählt, die der Form des erarbeitenden Geschichtsunterrichts zugeordnet werden kann. Dieser scheint die häufigste Form in der Unterrichtspraxis zu sein⁶, weshalb es sich anbietet, eine entsprechende Lektion für die Untersuchung heranzuziehen.

Im Folgenden werden zunächst die in der Analyse verwendeten Begriffe skizziert. Anschliessend soll an einem Einzelfall gefragt werden, welche historischen Denkprozesse der Beteiligten zu beobachten sind. Schliesslich wird ein alternatives Vorgehen skizziert.

Erarbeitenden Geschichtsunterricht erfassen – Begriffe für die Analyse

Der Geschichtsunterricht ist vermutlich der einzige Ort, an dem sich alle Mitglieder der Gesellschaft mit Vergangenheit systematisch auseinandersetzen, weil er institutionell verankert ist. In ihm werden Geschichte(n) und Vergangenes individuell durchdacht und gemeinsam besprochen. Erarbeitender Geschichtsunterricht gilt als Lehr-Lern-Form, die zwar nicht allein durch Vorträge der Lehrperson bestimmt, aber überwiegend durch sie gesteuert wird⁷. Versucht man diese Form des Geschichtsunterrichts zu beschreiben, kann man sich an Unterrichtsmodellen orientieren, wie sie in den Bildungswissenschaften im Rahmen der Diskussion über die Unterrichtsqualität entstanden sind⁸. Eine Adaption für den Geschichtsunterricht liegt von Gautschi vor. Sein Modell geht davon aus, dass Geschichtsunterricht individuelle und gesellschaftliche «*Voraussetzungen*» hat, die den Lernprozess beeinflussen und «*Folgen*» auf denselben Ebenen nach sich zieht. Im Folgenden interessiert das Unterrichtsgeschehen, welches im Konzept durch den «*Prozess*» bestimmt wird.

⁶ Vgl. HOEDEL Jan, WALDIS Monika, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse», in GAUTSCHI Peter, MOSER Daniel V., REUSSER Kurt, WIHER Pit (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern: hep, 2007, S. 91–142, S. 135.

⁷ Vgl. GÜNTHER-ARNDT Hilke, «Lehr-Lernkonzepte», in GÜNTHER-ARNDT Hilke (Hrsg.), *Geschichtsmethodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 2010, S. 87–119, S. 88–89.

⁸ Vgl. z. B. HELMKE Andreas, *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze: Klett & Kallmeyer, 2007, S. 42.

Dieser ist zum einen anhand des «*Lerngegenstands*», das heisst über die bereitgestellten «*Medien*» und das von der Lehrperson (re)-konstruierte, historische Thema beschreibbar. Zum zweiten kann das Unterrichtsgeschehen in seiner «*Prozessstruktur*» über die «*Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson*» erfasst werden. Beide Aspekte werden im erarbeitenden Unterricht durch die Lehrperson gesteuert. Im dritten Bereich, der als «*Nutzung*» bezeichnet wird, geht es um die zu beobachtenden Lernprozesse der Schüler/innen⁹. Geht man von der kommunikativen Verfasstheit des Unterrichts aus, betrifft dieser Fokus aber auch die Lehrperson. Um strukturelle, individuelle und soziale Aspekte *im* Unterricht fassbar zu machen, beschränke ich mich auf genauere Ausführungen zur «*Prozessstruktur*» und «*Nutzung*».

Zur Erfassung der Güte der «*Prozessstruktur*» nutzt Gautschi allgemeindidaktische Kriterien, die allerdings wenig geeignet sind, will man die fachspezifische Struktur erfassen¹⁰. Diesbezüglich können jedoch Überlegungen zum geplanten Verlauf von Geschichtsstunden herangezogen werden, die sich ausdrücklich auf historische Lernprozesse beziehen¹¹, sowie das «*Prozessmodell historischen Denkens*», in dem fachspezifisches Denken modelliert wird¹². Synthetisierend lässt sich der «*Prozess*» des Geschichtsunterrichts idealtypisch beschreiben. Er beginnt mit einer Kontingenzerfahrung, die dadurch entsteht, dass die Fremdheit der Vergangenheit von der Gegenwart aus wahrgenommen und gegenwärtige Vorstellungen verunsichert werden. Dies löst historische Fragen aus. Um diese zu bearbeiten, ist eine Heuristik nötig, in der Fragen und Vermutungen präzisiert sowie

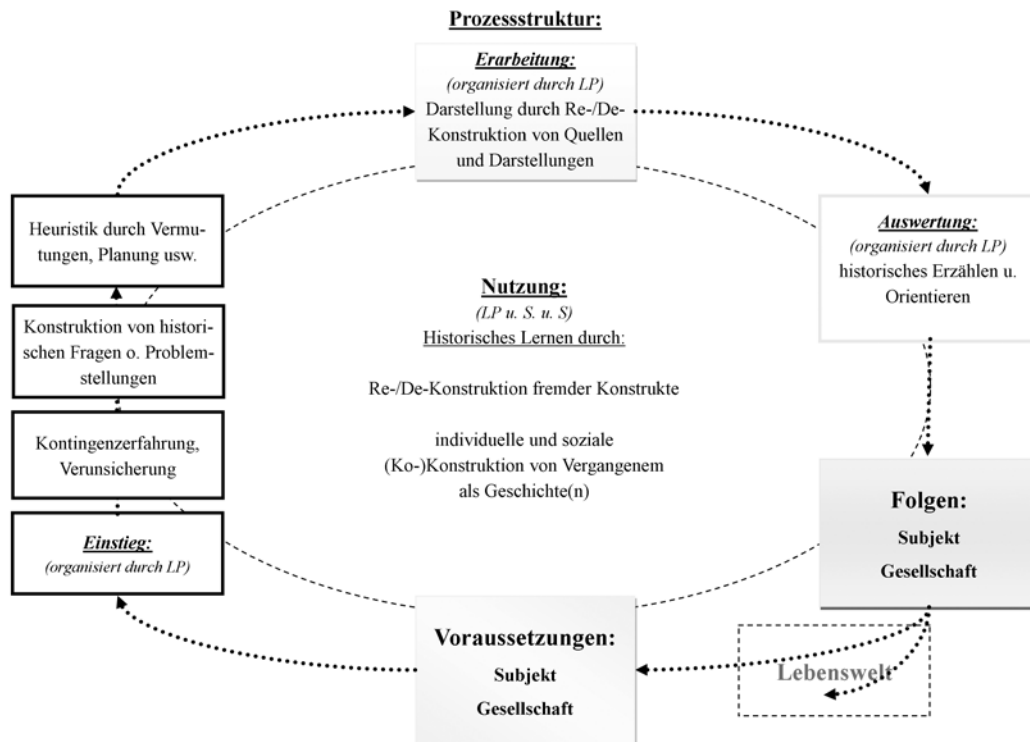
⁹ GAUTSCHI Peter, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009, S. 98.

¹⁰ Ähnlich bereits BORRIES Bodo von, «Unterrichtsplanung - Artikulationsschemata – Lehrervorbereitung», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 2, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012, S. 181–201, S. 189.

¹¹ Vgl. PANDEL Hans-Jürgen, «Artikulationsformen», in MAYER Ulrich, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2011, S. 577–594, S. 578–582; PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen*, St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2014, S. 25–40.

¹² Vgl. vor allem SCHREIBER Waltraud, «Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenz», in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: Ars una, 2007, S. 194–235.

Abb. 1 : Prozessstruktur-Nutzungs-Modell des Erarbeitenden Geschichtsunterrichts



Planungen zur Beantwortung vorzunehmen sind. Diese historischen Fragen werden durch Analyse und Deutung bzw. Re-/De-Konstruktion von Quellen und Geschichte(n) mit einer narrativen, historischen Darstellung beantwortet. Dies dient in der Auswertung der historischen Orientierung, das heißt dazu, sich in der Gegenwart zu Vergangenem zu positionieren, um daraus Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft abzuleiten (Abb. 1).

Für die Beschreibung der «Nutzung» verwendet Gautschi Kategorien seines Modells «historischen Lernens», das individuelles historisches Denken operationalisiert. Da Geschichtsunterricht aber in einer sozialen Situation stattfindet, beziehe ich mich für die Analyse der «Nutzung» auf den «sozialen Konstruktivismus» nach Siebert. Dieser bietet Anschluss an die narrativ-konstruktivistische Geschichtsdidaktik, weil in beiden Ansätzen¹³ Erzählen als Methode der Welterschließung gilt. Siebert unterscheidet verschiedene Formen: Als «Konstruktion» wird der gesamte Vorgang bezeichnet, in dem Personen in der Auseinandersetzung

mit ihrer Umwelt Wissen und komplexe «Fühl-Denk-Verhaltensprogramme» aufbauen. Die Begriffe «Rekonstruktion» und «Dekonstruktion» werden ähnlich wie in der Geschichtsdidaktik verwendet. Der erste Begriff bezeichnet den Aufbau eigener Vorstellungen anhand von fremdem Wissen, der zweite die Relativierung von «Fremdbilder[n], Stereotype[n]» usw. Die Verbindung zwischen Subjekt und Gesellschaft macht Siebert in den Begriffen «Ko-Konstruktion» und «Selbst-Konstruktion» fassbar. Der erste bezeichnet den Vorgang, in dem «gesellschaftliche Wirklichkeit gemeinsam mit anderen» konstruiert wird; der zweite meint hingegen selbstreflexive Prozesse.

Die Konzeption versteht sich als Erkenntnis- und Handlungstheorie, die den Aufbau mentaler Strukturen im sozialen Handeln durch Versprachlichung vollzogen sieht¹⁴. Sie ermöglicht es, die Aussagen der Beteiligten im Geschichtsunterricht als Ergebnis der individuellen und gemeinsamen «Nutzung» (Abb. 1) des «Angebotes» zu verstehen

¹³ Vgl. für die Geschichtsdidaktik: NORDEN JÖRG VAN, *Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*, Freiburg: Centaurus, 2011, S. 40–46.

¹⁴ Vgl. SIEBERT HORST, «Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion», *Journal of Social Science Education*, Nr. 2, 2004, S. 95–103.

und, davon ausgehend, auf historische Denkprozesse zu schliessen.

Welche Methoden dafür am vorliegenden Fall eingesetzt wurden, wird im nächsten Abschnitt verdeutlicht, bevor die Ergebnisse der Analyse der Lektion skizziert werden.

Auswahl und Methode

Bei dem Fall handelt es sich um die die 45-minütige Einzellektion «*Stalin und der Sprung nach vorn*», die in der Studie «*Geschichtsunterricht heute*» an einer Aargauer Bezirksschule in einer 9. Klasse aufgezeichnet und durch Transkription aufbereitet wurde. Die Untersuchung bietet sich an, da bereits Auswertungen vorgenommen wurden. So liegen Ergebnisse einer Sichtstrukturanalyse (u. a. Zeit, Sozialformen, Medien) vor, die mit 40 weiteren Schweizer Lektionen verglichen wurden. Der Vergleich verdeutlicht, dass es sich um eine typische Lektion handelt, die Schüler/innen jedoch überdurchschnittlich an ihr beteiligt sind und dass der Aufgabenerteilung überdurchschnittlich viel Raum eingeräumt wird¹⁵. In einer weiteren Studie wurde die Lektion ebenfalls herausgehoben und als gut beurteilt,¹⁶ doch wurden die «*Prozessstruktur*» und «*Nutzung*» noch in keiner der beiden Studien einer geschichtsdidaktischen Analyse unterzogen.

Diese erfolgte hier angelehnt an die deduktive Inhaltsanalyse nach Mayring¹⁷, ergänzt durch hermeneutische Sequenzanalysen. In einem ersten Schritt erfolgte dazu eine Kodierung, also eine Zuordnung der oben skizzierten und weiter ausdifferenzierten Begriffe (vgl. Kategorien im Anhang) an Stellen des Transkriptes der Lektion in den Bereichen «*Prozess*» und «*Nutzung*». Um auch den thematischen und zeitlichen Ablauf sowie den Medieneinsatz in der Lektion zu berücksichtigen, wurden darüber hinaus die allgemeinen Kodierungen von Hodel und Waldis einbezogen¹⁸. Die Ergebnisse werden tabel-

larisch dargestellt und zeigen die rekonstruierte Stundenstruktur auf (Abb. 2). Davon ausgehend sind Teile ausgewählt und einer hermeneutischen Sequenzanalyse unterzogen worden. Dieses Verfahren bietet sich bei einer Einzelfallanalyse besonders an, da die interessierenden Ausschnitte der Lektion anhand der Kodierungen, die als Kriterien dienen, ausgewählt und anschliessend im Rahmen der Kodes hermeneutisch interpretiert werden können¹⁹.

Im nächsten Teil wird der Ablauf der Lektion skizziert und die Kodesetzung interpretiert, bevor ausgewählte Stellen besprochen werden.

Ergebnisse – die Lektion

Zu Beginn der Lektion schlägt die Lehrperson eine Brücke zur vorangegangenen und leitet das Thema ein. Dazu wird eine Fotografie des kranken Lenins auf einem Projektor angeboten. Eine weitere zeigt Stalin. Beide Fotografien werden besprochen, um Stalin als Nachfolger Lenins einzuführen. Anschliessend liest die Klasse aus einer Stalinkurzbiografie im Lehrbuch und bespricht einen dortigen Quellenauszug anhand der Fragen «*Worin liegt laut Stalin das grösste Problem Russlands? Welche Schlussfolgerung ergibt sich für Stalin hieraus?*» (08:29-08:49). Danach erhalten die Schüler/innen den Auftrag, einen Lehrbuchtext über Kolchosen zu lesen und die Fragen «*Wie soll die Industrie Russlands bezahlt werden? Was sind Kolchosen und welche Vorteile bringen sie?*»²⁰ zu beantworten. Als Vorbereitung für die Arbeit mit einer Filmsequenz schreiben die Schüler/innen zwei Begriffsdefinitionen von «*Kulake*» und «*Kollektivierung*» von einer Folie in ihr Heft ab. Anschliessend sehen sie sich einen Dokumentarfilm über Zwangskollektivierung an. Die im Film gemachten Aussagen und die Eindrücke der Schüler/innen werden in der Klasse besprochen.

Zur Annäherung an die Stundenstruktur werden die Ergebnisse der Kodierungen tabellarisch dargestellt.

¹⁵ Vgl. HODEL Jan, WALDIS Monika, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht...», S. 91–142.

¹⁶ Vgl. GAUTSCHI Peter, «Guter Geschichtsunterricht...», S. 166–167.

¹⁷ Vgl. MAYRING Philipp, «Qualitative Inhaltsanalyse», *Forum Qualitative Sozialforschung*, Nr. 2, 2000, Art. 20.

¹⁸ Vgl. HODEL Jan, WALDIS Monika, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht...», S. 125.

¹⁹ Vgl. TUMA, René, SCHNETTLER Bernd, KNOBLAUCH Hubert, *Videoanalyse. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*, Wiesbaden: Springer VS, 2013, S. 42–61.

²⁰ Folie Stalin ID 9.

Abb. 2 : Rekonstruierte Sichtstruktur, Prozessstruktur, Nutzung und Medieneinsatz

<u>Zeit</u> (min)	<u>allg. Sichtstrukturen</u> (LP)	<u>Prozessstruktur</u> (LP)	<u>Nutzung</u> (LP u. S. u. S)	<u>Medien</u> (LP)
01:26–	Klassenunterricht	Historische Frage	LP: Konstruktion eigener, Rekonstruktion fremder S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener	Foto « Lenin im Rollstuhl »
02:32–		Heuristik	LP: Konstruktion eigener, Rekonstruktion fremder S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener	
02:57–		Historische Frage	S: Konstruktion eigener LP: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener LP: Rekonstruktion fremder	Foto « Ruhm dem grossen Stalin »
05:17–		Darstellung	LP: Konstruktion eigener S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener LP: Konstruktion eigener S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener LP: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener	Lehrbuchdarstellung Stalin Quellenauszug Stalin
10:02–		Heuristik	LP: Konstruktion eigener S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener	
11:21–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)	Darstellung	LP: Konstruktion eigener S. u. S.: Rekonstruktion fremder	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen
15:30–	Klassenunterricht	Historische Frage	LP: Konstruktion eigener S. u. S.: Rekonstruktion fremder	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen ; Folie mit Lernaufgaben
16:29–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)	Darstellung	S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen ; Hefter
23:04–	Klassenunterricht		LP: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener	
24:41–		Orientierung	LP: Konstruktion eigener, Rekonstruktion fremder S. u. S.: Ko-Konstruktion	
28:05–		Darstellung	LP: Konstruktion eigener	Folie mit Begriffsdefinitionen « Kulake », « Kollektivierung »
28:35–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)		S. u. S.: Rekonstruktion fremder	
30:53–	Klassenunterricht		S. u. S.: Rekonstruktion fremder LP: Konstruktion eigener S. u. S.: Rekonstruktion fremder, Konstruktion eigener	Film über Kollektivierung und Kulaken
39:37– 42:19		Orientierung	LP: Konstruktion eigener LP u. S. u. S.: Ko-Konstruktion	Keine

Insgesamt sind im Bereich «*Prozessstruktur*» zwei Aspekte auffällig. Erstens stehen die Kodierungen der allgemeinen «*Sichtstrukturen*» (Zeit, Sozialformen) mit verschiedenen fachspezifischen in Beziehung, weil sie für denselben Zeitraum vergeben wurden. Es gibt aber auch Kodewechsel auf der allgemeinen Ebene, während die geschichtsdidaktischen, wie zum Beispiel «*Darstellung*», bleiben, und umgekehrt. Dies zeigt, dass die Sozialformwechsel nicht zwangsläufig mit einem Wechsel der Fachprozesse einhergehen. Zweitens wurden alle geschichtsdidaktischen Prozessstruktur-Kodes bis auf einen vergeben. So wurde die «*Kontingenzerfahrung*» als Eröffnung historischen Denkens nicht erkannt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass das historische Denken der Schüler/innen erschwert war. Dennoch enthält der Unterricht auf der Oberflächenebene die wesentlichen Aspekte (historische Frage, Heuristik, Darstellung, Orientierung). Sie wurden aber nicht in derselben Abfolge gesetzt wie im idealtypischen Verlauf (Abb. 1). Vielmehr wechseln verschiedene Kodes in dichter Folge, sodass der Unterricht als kleinschrittig erscheint. Wendet man sich der «*Nutzung*» zu, fällt auf, dass, ausser in vier Phasen, stets eine «*eigene Konstruktion der Lehrperson*» am Anfang kodiert wurde. Darauf folgt eine «*Rekonstruktion fremder Konstrukte*» durch die Schüler/innen und erst dann eine «*eigene Konstruktionsleistung*». Diese Abfolge mag im Erarbeitenden Geschichtsunterricht nicht erstaunen. Auffällig ist jedoch, dass nur in jenen Abschnitten, die als «*historische Orientierung*» kodiert sind, auch der Kode «*Ko-Konstruktion*» vergeben wurde. An der ersten als «*historische Orientierung*» kategorisierten Stelle erfolgte die Setzung noch für die Schüler/innen, das heisst es wurde ein gemeinsamer Austausch über ihre Sichtweisen auf Vergangenes beobachtet. An der zweiten Stelle ist dieser auf die Lehrperson fokussiert. Damit liegt ein Geschichtsunterricht vor, in dem nahezu alle Schritte historischen Denkens eingehalten werden, doch wird die «*Nutzung*» durch die Beteiligten überwiegend eng von der Lehrperson gesteuert.

Inwiefern die Schüler/innen dabei fachspezifisches Denken zeigen, soll nun in zwei Sequenzanalysen geprüft werden. Dazu wird jeweils der erste

Abschnitt, der durch «*Historische Frage*» und «*Orientierung*» kodiert ist, herangezogen.

Nach einer kurzen Begrüssung und Hinführung wird die historische Frage von der Lehrperson gestellt:

«*T: Wir haben – eh – in der letzten Lektion drüber gesprochen, was Lenin und die Bolschewiki im Jahr neunzehnhundertsiebzehn durchgesetzt haben. Thema der heutigen Lektion ist einfach die Frage: Was kommt nach Lenin? Und dazu habe ich euch ein Bild mitgebracht. Und ihr sollt einfach einmal gucken, ob ihr da was darauf erkennt. Wer erkennt was auf dem Bild? ... Wer steht im Mittelpunkt? [...] // SN1: Ja, es ist Lenin in einem Rollstuhl. // T: Mhm [ja]. Was ist zu vermuten, wenn er im Rollstuhl sitzt? [...] // SN2: Ja, er hat eine Krankheit oder einen Unfall oder so. // T: Ja, das ist richtig. [...]. Also, Lenin ist im Jahr neunzehnhundertdreiundzwanzig schon vom Tod gezeichnet. Er hat also einen zweiten Schlaganfall erlitten. Und dementsprechend ist er dann neunzehnhundertvierundzwanzig wirklich tot. Einfach die Frage, wer soll gegebenenfalls die Nachfolge Lenins antreten?» (01:26–02:42).*

Zunächst fasst die Lehrperson in einem Satz zusammen, worüber «*in der letzten Lektion gesprochen*» wurde. Anschliessend spricht die Lehrperson der Stunde «*einfach die Frage*» zu, «*Was kommt nach Lenin?*». Es ist offensichtlich, dass es sich um eine historische Frage handelt (Anhang). Sie kann zunächst als eine offene beschrieben werden²¹. Ihre Qualität ist indes recht schwierig zu beantworten, wissen wir doch kaum, welche Wirkung verschiedene Formen von Fragen auf historische Denkprozesse haben. Allerdings wird davon ausgegangen, dass die Qualität durch zwei Endpunkte markiert ist: Am einen Endpunkt befinden sich «*oberflächliche Fragen, die sich nach Fakten oder der Chronologie erkundigen*» und auf dem anderen «*deep reasoning questions*», die «*bedeutsame kog-*

²¹ Vgl. WENZEL Birgit, «*Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen*», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichtes*, Bd. 2, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012, S. 23–36, S. 28.

nitive und moralisch-affektive»²² Prozesse in Gang setzen. An diesem Rahmen orientiert muss man die historische Einstiegsfrage der Lektion als eher chronologische einordnen, da ja die Ereignisse «nach Lenin» erfragt werden. Der Verlauf bestätigt die bisherige Auslegung. Die Lehrperson projiziert nach der Frage ein Foto des kranken Lenins an die Wand und erteilt den Auftrag, «*einfach mal [zu] gucken, ob ihr was darauf erkennt*». Das Gespräch fällt kleinschrittig aus, in dessen Verlauf es den Schüler/innen gelingt, «*Lenin in einem Rollstuhl zu erkennen*», weil er «*eine Krankheit oder einen Unfall oder so*» hatte. Die Lehrperson fasst zusammen und wiederholt: «*Einfach die Frage, wer soll gegebenenfalls die Nachfolge Lenins antreten?*». Die erneute Nennung der historischen Frage legt nahe, dass sie der Lehrperson für den Verlauf der Lektion wichtig ist. Ihr scheint bekannt zu sein, dass diese eine wesentliche Funktion erfüllen. Die Anordnung des Arrangements deutet aber darauf hin, dass die Frage hier die Funktion erfüllt, eine festgelegte Geschichte zu eröffnen. Die Lehrperson stellt sie als Erstes und legt erst dann die Fotografie Lenins auf. In dieser Abfolge scheint das Foto nicht die Funktion zu haben, eine historische Frage der Schüler/innen zu entwickeln, sondern die Wichtigkeit der gestellten Frage zu unterstreichen. Dieses Verständnis wird dadurch gestützt, dass nicht auf eine Kontextualisierung durch die Schüler/innen insistiert wird, sie wird vielmehr von der Lehrperson vorgenommen. Lenin ist «*dann neunzehnhundertvierundzwanzig wirklich tot*». Dadurch besteht die «*Nutzung*» durch die Schüler/innen darin, die Bedeutung der Frage der Lehrperson und die Abbildung des Fotos zu rekonstruieren, aber nicht darin, gemeinsam oder selbstständig eine Frage zu entwickeln.

Die Analysen der nachfolgenden Abschnitte bestätigen den Befund. Die Bereiche «*Heuristik*» dienen dazu, dass die Schüler/innen Vermutungen äußern. Diese werden jedoch nicht überprüft, sondern zum Vorantreiben des konstruierten

²² MEHR Christian, «Fragen an die Geschichte – Fragen im Geschichtsunterricht», in HODEL Jan, WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, Bern: hep, 2013, S. 155–165, S. 156.

Themas genutzt. Dementsprechend dienen die Darstellungsphasen auch nicht für historische Re- oder Dekonstruktion(en) von Vergangenem und Geschichten durch die Schüler/innen, sondern für eine Rekonstruktion fremder Konstruktionen von Vergangenheit (Lehrbuch, Dokumentarfilm). Damit wird die Klasse kleinschrittig dazu angehalten, eine «*Nacherzählung*» als «*Reformulierung eines erzählten Geschehens nach dem Muster einer Ausgangserzählung*» zu entwickeln²³.

Dass die Schüler/innen auch anderes können, zeigt die erste «*Orientierung*». In ihr wird die Kollektivierung der Landwirtschaft diskutiert. Den Austausch leitet wiederum die Lehrperson ein: «*T: Was haltet ihr davon, von dieser Planung? Ist es gut, vernünftig und durchdacht, oder ist es schlecht?*» (24:50–25:06) Die Diskussion entwickelt sich im Verlauf zur historischen Argumentation:

«*SN1: Ehm, die Revolution wurde ja gemacht weil – weil man die Bauern und das Volk befreien wollte und ihnen eigentlich -ehm- diese Last, dass sie immer unter den -ehm- Grossgrundbesitzern leiden und die Grossgrundbesitzer sie eigentlich ausbeuten, -ehm- dass man die befreien kann. // T: Mhm [ja]. // SN1: Dass man sie aus dieser Lage befreien kann. Und -ehm- jetzt macht Lenin eigentlich wie -ehm- Stalin wieder genau dasselbe. Und eigentlich -eh- ein Widerspruch. Oder. // T: Mhm [ja], Mhm [ja], gut, danke. [...] // SN2: Also ich finde -ehm- Stalin beutet die Bauern überhaupt nicht aus. Sondern es kommt eigentlich auf – wieder auf sie zurück wenn es dem Land gut geht. Und // T: Mhm, ja. // SN2: Also, ich finde es jetzt nicht negativ, dass sie jetzt zusammen arbeiten müssen, weil -ehm- schlussendlich geht es ihnen ja dann doch besser.*» (25:40–26:41)

Die Schüler/innen nutzen den Impuls, um gemeinsam eine Orientierung zu konstruieren (Ko-Konstruktion), indem sie aufeinander eingehen. Schüler/in 1 bezieht sich hier offensichtlich auf die Vergangenheit, wie die historischen

²³ PANDEL Hans-Jürgen, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2010, S. 155.

Begriffe «*Revolution*», «*Grossgrundbesitzer*» usw. deutlich machen. Indem sie/er die ursprüngliche Intention der Bolschewiki mit dem Effekt der Kollektivierung in Bezug setzt, nimmt sie/er eine zentrale Operation historischen Denkens vor: den Vergleich²⁴. Dieser wird zur historischen Begründung der eigenen Orientierung genutzt. Sie/er stellt eine Kontinuität zwischen der vor- und nachrevolutionärer Zeit fest und zieht den Schluss, dass es «*genau dasselbe*» wie vorher sei und dies im «*Widerspruch*» zum Motiv der Revolution stünde. Schüler/in 2 widerspricht, argumentiert jedoch nicht historisch, sondern zieht vermutlich gegenwärtige Erfahrungen heran, wonach es «*dem Land gut geht*», wenn zusammengearbeitet wird. Die sich hier anbahnende gemeinsam konstruierte historische Orientierung wird durch die Lehrperson abgebrochen. Die folgenden Abschnitte dienen der historischen Darstellung der Kollektivierung der Landwirtschaft und folgen dem lehrerzentrierten Schema. Folgerichtig beendet auch die Lehrperson die Lektion damit, den Schüler/innen die eigene Orientierung mitzuteilen:

«*Grundsätzlich gilt: Politische Ziele sollte man versuchen mit glaubwürdigen Argumenten durchzusetzen und nicht mit Gewalt.*» (42:00–42:15)

Alternativen und Ausblick

Zusammenfassend wird deutlich, dass in der «*Prozessstruktur*» des Beispiels zentrale Aspekte historischen Denkens berücksichtigt werden. Die «*Nutzung*» erfolgt aber selten in einer Ko-Konstruktion, sondern überwiegend als Rekonstruktion fremder Konstruktionen von Vergangenem oder, vereinfacht ausgedrückt, als Stoffvermittlung²⁵. Die erste Sequenzanalyse zeigt, dass die Lehrperson die fachspezifische Struktur

nutzt, um eine Geschichte zu entwickeln, die «*einfach die Frage*» beantworten soll, was nach Lenin kommt. Die zweite Sequenzanalyse bietet Anzeichen dafür, dass vereinzelt Schüler/innen durchaus in der Lage sind, selbstständig und gemeinsam historisch zu denken. Hier müsste ein alternatives Vorgehen ansetzen, das historisches Denken der Schüler/innen stärker befördert, ohne die Stundenlogik komplett zu sprengen und die Schule «*mit einem akademischen Oberseminar*»²⁶ zu verwechseln. Diese Alternative soll abschließend skizziert werden.

Beim Kodieren wurde keine «*Kontingenzerfahrung*» erkennbar. Um eine solche im Rahmen des vorliegenden Arrangements im Ansatz zu ermöglichen, wäre es denkbar, zuerst das Foto Lenins zu zeigen und erst dann die Aufgabe zu stellen, die Vorkenntnisse aus den letzten Lektionen zu nutzen, um Fragen an das Foto zu formulieren. Da zuvor die Revolution in Russland besprochen wurde, dürfte schnell die Frage aufkommen, wie diese weiterging, als Lenin handlungsunfähig war. Daneben könnte es auch andere Fragen geben, etwa warum Lenin im Rollstuhl sitzt oder wer seine Begleiter sind. Darin mag ein Risiko für die Planung des weiteren Verlaufes liegen²⁷. Als Lehrperson kann man damit unterschiedlich umgehen. Man könnte historische Medien, zum Beispiel weitere Quellen oder Darstellungen zu den möglichen Fragen, vorbereiten, die den Schüler/innen dabei helfen, ihre Fragen gemäss ihren Interessen zu beantworten und das Ergebnis der Untersuchung vor der Klasse zu erzählen. Dies würde allerdings die vorliegende Struktur sprengen. Daher ist einerseits denkbar, anstelle der üblichen Hausaufgaben die Aufgabe zu geben, die Antworten auf die Frage(n), die nicht in der Stunde besprochen werden konnte(n), mit Hilfe von Darstellungen und Quellen zum Beispiel aus dem Internet zu recherchieren. Da immer mehr Schulzimmer einen Internetzugang haben, könnten diejenigen Schüler/innen, die abweichende Fragen stellen, ihre Recherche auch in

²⁴ HANDRO Saskia, «Historische Erkenntnismethoden», in GÜNTHER-ARNDT Hilke (Hrsg.), *Geschichtsmethodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 2010, S. 25–45.

²⁵ Der Befund erscheint valide, vgl. WÄLDIS Monika, HODEL Jan, FINK Nadine, «Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen», *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Nr. 1, 2012, S. 142–157.

²⁶ ROHLFES Joachim, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen: V&R, 2005, S. 389.

²⁷ Vgl. PETERS Jelko, «Geschichtsstunden planen...», S. 10.

der Lektion vornehmen und das Ergebnis sowie das Vorgehen am Ende vorstellen. Dies führt zur «*Prozessstruktur*» der Lektion zurück, da es dann nötig wäre, am Ende Raum für die historischen Antworten und offenen Fragen der Schüler/innen einzuräumen. Das würde voraussetzen, dass in der Planung auf das kleinschrittige Vorgehen verzichtet wird. Stattdessen könnte auf die Fragen der Schüler/innen eine «*Heuristik*» folgen, in der nicht nur Vermutungen geäußert werden, sondern auch die Beantwortung der Frage(n) geplant wird. Die Schüler/innen, die sich für die Hauptfrage interessieren, würden diese mit denselben Materialien (Lehrbuchtext, Quellenauszug, Dokumentarfilm) beantworten und hätten die Aufgabe, dies in einer zusammenhängenden Erarbeitung vorzubereiten. Wenn es darum ginge, dass alle den Film schauen, wäre es auch möglich, die Lehrbucharbeit zeitlich einzuschränken. So würden den Schüler/innen am Ende gut zwanzig Minuten bleiben, um ihre Nacherzählungen vorzustellen und zu diskutieren. Das wäre noch keine vollständige Rekonstruktion von Vergangenem, böte aber die Möglichkeit, diese vorzubereiten, da die Schüler/innen zusammenhängend Vergangenes anhand von selbstgestellten Fragen erzählen und diskutieren müssten. Ein solcher Unterricht wäre zwar auf

die Rekonstruktion fremden Wissens ausgelegt, der Prozess des historischen Denkens würde aber von den Schüler/innen zu grossen Teilen selbst vollzogen. Die Lehrperson könnte in der Folge die Darstellungen durch ausführlichere Quellen erweitern, Quellenkritik zeigen und dann von den Schüler/innen durchführen lassen, sodass sie nach und nach eigenständige Rekonstruktionen vornehmen.

Obwohl bisher wenig bekannt ist, wie Lernende historische Kompetenzen ausbilden²⁸, bietet das vorgestellte Vorgehen der Geschichtsdidaktik die Chance zu zeigen, wie Unterricht praktisch gestaltet sein könnte, um selbstständiges historisches Denken anzuregen. Der Alternativvorschlag würde bei den Lernenden zwar nicht automatisch zu einem kompetenten Umgang mit der Vergangenheit führen, ihn aber wahrscheinlicher machen, da er das Ziel hätte, «*Muster [...] für historisches Denken*»²⁹ einzuüben.

²⁸ Vgl. BORRIES Bodo VON, «Historisch Denken Lernen...», S. 29-36.

²⁹ GÜNTHER-ARNDT Hilke, «Lehr-Lernkonzepte...», S. 88.

Anhang : Kategorien zur Erfassung der fachspezifischen Prozessstruktur und Nutzung

Kategorie / Beschreibung	Beispiel aus der vorliegenden Lektion
Prozessstruktur	
<p><u>Kontingenzerfahrung</u> Bereiche, in denen die Differenz und Fremdheit von Vergangenen aus gegenwärtiger Sicht verdeutlicht wird, um zu verunsichern und ein Orientierungsbedürfnis der Lernenden herzustellen. Dies dient dazu, Fragen an Vergangenes oder Probleme zu formulieren und historisches Lernen zu eröffnen.</p>	Kein Bsp.
<p><u>Historische Frage</u> Unterrichtsabschnitte, in denen eine historische Frage oder ein Problem entwickelt wird. Der Unterschied zu unspezifischen Fragen besteht im Gebrauch historischer Kategorien bzw. der Zeitdifferenz (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft).</p>	« T: Wir haben -eh- in der letzten Lektion darüber gesprochen, was Lenin und die Bolschewiki im Jahr neunzehnhundertsiebzehn durchgesetzt haben. Thema der heutigen Lektion ist einfach die Frage: Was kommt nach Lenin? [...] » (01:26–01:42)
<p><u>Heuristik</u> Abschnitte, in denen auf der Metaebene über die Wege zur Beantwortung der historischen Frage durch die Schüler/innen oder die Lehrperson nachgedacht wird. Dies geschieht, indem ein Planungsgespräch/-vortrag über Vermutungen (Hypothesen), das Auffinden von Quellen und Darstellungen (engere Heuristik) oder Erkenntnisverfahren (Methoden) erfolgt.</p>	« T: Jetzt heisst es einfach, ja, Maschinen zum Beispiel, wenn man keine hat. Ja, woher nehmen und nicht stehlen? Wie soll das gehen? Oder wer soll das bezahlen, wer hat so viel Geld? Sagt man so. [...] » SN: Keine Ahnung, vielleicht irgendwelche Pakte, also Verträge schliessen mit reichen Nationen wie England // oder so. Dass er ihnen irgendwie – irgendwas ab – also gibt, durch die Verdienste, die er durch diese einzelnen Maschinen dann am Schluss hat. // Also sozusagen, dass sie in Russland investieren, // dass sie dann später irgendwas wieder zurückbekommen. T: // Mhm [ja]. Das ist eine gute Idee. » (10:02–10:50)
<p><u>Darstellung</u> Teile, in denen Geschichte(n), gesteuert durch historische Fragen, mittels Re-/De-Konstruktion anhand von Quellen und/oder Darstellungen durch die Schüler/innen und/oder die Lehrperson erarbeitet werden.</p>	« T: Also, ich denke der Beitrag spricht weitgehend für sich selbst. Und deshalb glaube ich auch, dass wir die letzten Minuten noch zu einer kurzen mündlichen Diskussion auch verwenden sollten. Ich gebe mal Punkt für Punkt schnell durch. Warum wird denn Widerstand geleistet, gegen diese Kollektivierung? ... Janine. SN: Also, das ist ihr Land – und sie wollen – und ihr Eigentum, sie wollen das nicht einfach so hergeben. Sie finden es – dass es ihr Besitz ist und den man – sie nicht einfach so ohne weiteres -eh- teilen dem Staat dem geben. » (36:56–37:32)

Nutzung	
<i>Individuelles Denken</i>	
<u>Konstruktion eigener</u> (LP o. S. u. S.) (historischer Fragen, Medienverständnisse, Vergangenheit(en)) Stellen, an denen die Lehrperson oder die Schüler/innen eigene Konstrukte formulieren, um sich mit ihrer Umwelt sprachlich auseinanderzusetzen.	« T: Zweites Bild dazu. Was machen die denn da? ... SN: Ja -eh-, ich sehe es nicht genau. Eh, es sieht aus als würden sie tanzen oder singen oder so. » (03:40–04:06)
<u>Rekonstruktion fremder</u> (LP o. S. u. S.) (Arbeitsaufträge, Antworten, Texte usw.) Stellen an denen die Schüler/innen oder die Lehrperson versuchen, fremde Konstrukte nachzuvollziehen.	« T: Wer erkennt was auf dem Bild? ... Wer steht im Mittelpunkt? ... Manuel. SN: Ja, es ist Lenin in einem Rollstuhl. » (02:25–02:30)
<u>Dekonstruktion fremder</u> (LP o. S. u. S.) (Arbeitsaufträge, Antworten, Texte usw.) Stellen, an denen die Schüler/innen oder die Lehrperson fremde Konstrukte kritisch hinterfragen und prüfen, um sie anschliessend abzuwandeln oder zu verwerfen.	Kein Bsp.
<i>Gemeinsames Denken</i>	
<u>Ko-Konstruktion</u> (LP u. /o. S. u. S.) Stellen, an denen die Schüler/innen gemeinsam mit der Lehrperson oder untereinander sich über eine Weltansicht auseinandersetzen, indem sie sich direkt aufeinander beziehen, um Sichtweisen zuzustimmen oder abzulehnen.	« SN: Ehm, die Revolution wurde ja gemacht weil – weil man die Bauern und das Volk befreien wollte und ihnen eigentlich -ehm-, diese Last, dass sie immer unter den -eh- Grossgrundbesitzern leiden und die Grossgrundbesitzer sie eigentlich ausbeuten, -eh- dass man die befreien kann. T: Mhm [ja]. SN: Dass man sie aus dieser Lage befreien kann. Und -ehm- jetzt macht Lenin eigentlich wie -eh- Stalin wieder genau dasselbe. // Und eigentlich -eh- ein Widerspruch. Oder. T: // Mhm [ja]. T: Mhm [ja], gut, danke. Christian. SN: Also ich finde -eh-, Stalin beutet die Bauern überhaupt nicht aus. Sondern es kommt eigentlich auf – wieder auf sie zurück, wenn es dem Land gut geht. Und // T: // Mhm, ja. SN: Also, ich finde es jetzt nicht negativ, dass sie jetzt zusammenarbeiten müssen, weil -eh- schlussendlich geht es ihnen ja dann doch besser. // Vielleicht kurzfristig stört es sie, aber erst später, wenn es dem Land wieder gut geht // sind sie sicher auch zufrieden. » (25:40–26:41)

Der Verfasser

Martin Nitsche: bis 2012 Lehrer für Geschichte und Deutsch an verschiedenen Schulen; zwischen 2012 und 2013 Mitarbeiter am Arbeitsbereich Fachdidaktik Geschichte der Universität Greifswald (Deutschland); seit Oktober 2013 Doktorand und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH der FHNW in Aarau.

<http://www.fhnw.ch/personen/martin-nitsche>
martin.nitsche@fhnw.ch

Zusammenfassung

Seit den 1970er Jahren wird von der Geschichtsdidaktik gefordert, dass Schüler/innen im Unterricht historisch denken lernen sollen. Dieses Ziel wird seit dem Beginn der 2000er-Jahre in Kompetenzmodellen ausdifferenziert. Bisher ist jedoch noch wenig bekannt darüber, wie Schüler/innen Kompetenzen ausbilden. Die Geschichtsdidaktik unterstützt deren Förderung in der Schule vor allem durch kompetenzorientierte Unterrichtsvorschläge. Im Artikel wird stattdessen eine Fallanalyse der Unterrichtslektion «Stalin und der grosse Sprung nach vorn» genutzt, um ein alternatives Vorgehen im Unterricht aufzuzeigen.