

# *Historica et Didactica*

---

*Herausgegeben von Bärbel Kuhn*

## **Praxis**

*Herausgegeben von Bärbel Kuhn und Jelko Peters*

*Band 1*

*Jelko Peters*

# **Geschichtsstunden planen**



**Röhrig Universitätsverlag**

## **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.

**Für eine Nutzung des Buches als Lehrwerk in Seminaren, in Praktika, im Referendariat und zur Fortbildung sowie zur Erstellung eines Portfolios finden sich Arbeitsblätter kostenlos unter folgender Internetadresse:**

**<http://www.roehrig-verlag.de/products/Geschichte-Politik/HISTORICA-ET-DIDACTICA/Praxis/Geschichtsstunden-planen.html>**

© 2014 by Röhrig Universitätsverlag GmbH  
Postfach 1806, D-66368 St. Ingbert  
[www.roehrig-verlag.de](http://www.roehrig-verlag.de)

Alle Urheber- und Verlagsrechte vorbehalten!  
Dies gilt insbesondere für Vervielfältigung, Mikroverfilmung,  
Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

Umschlag: Sascha Hantschke  
Druck: Strauss GmbH, Mörlenbach  
Printed in Germany 2014  
ISBN 978-3-86110-539-8

---

## VORWORT

Durch die Praxis-Reihe wird das Spektrum der »Historica et Didactica« vergrößert und weiter differenziert. Die drei Reihen gehen verschiedenen geschichtsdidaktischen Schwerpunkten und Zielen nach.

Die Reihe »Praxis« widmet sich vor allem dem geschichtsdidaktischen Bereich der Pragmatik. Sie will Unterrichtenden des Faches Geschichte im Praxissemester, im Praktikum oder im Referendariat sowie in den ersten Jahren als Lehrerin oder Lehrer Hilfe bei Überlegungen zur theoriegeleiteten Planung und für die fachdidaktisch fundierte praktische Durchführung ihres Geschichtsunterrichts bieten. Zugleich richtet sich die Reihe an erfahrene Lehrpersonen, die Ideen und Impulse für einen innovativen und zeitgemäßen Geschichtsunterricht suchen. Darüber hinaus will sie sich mit Vorschlägen für guten Geschichtsunterricht an der Diskussion beteiligen. Die Reihe ist offen für Ausführungen über die praktische Umsetzung historischen Lernens jenseits der Schule, beispielsweise in Museen, der Living History oder dem Histotainment.

Die Reihe »Forschung Geschichtsdidaktik« untersucht insbesondere die Bereiche der Normativität, Empirie und geschichtsdidaktischen Theorie. Dabei verbindet sie Fragestellungen der Geschichtswissenschaft, der Geschichtsdidaktik und zur Geschichtskultur. Neuansätze der historischen und geschichtsdidaktischen Forschung werden für einen schnellen Zugriff und im Hinblick auf einen zeitgemäßen Geschichtsunterricht zugänglich gemacht. Die Beiträge und Studien nehmen dazu aktuelle Fragen und Entwicklungen der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik in den Blick und befragen sie nach ihrem wechselseitigen Verhältnis. Ein weiterer Schwerpunkt gilt der Rolle von Geschichte im öffentlichen Raum.

Die Reihe »Fortbildung Geschichte – Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre« ist in den geschichtsdidaktischen Bereichen der Normativität und Pragmatik zu verorten. Sie bietet mit ihren praxisbezogenen Arbeitsbüchern zu jeweils einem Themenschwerpunkt ein breites Spektrum an Materialien und Anregungen, die im Unterricht und in der Lehre umgesetzt und erörtert werden können. Das Konzept der Reihe sieht vor, dass fachwissenschaftliche Einführungen von Historikerinnen und Historikern oder Beiträge von Expertinnen und Experten aus Nachbardisziplinen wie der Museumspädagogik Einblicke in den aktuellen Forschungsstand zu einem Thema geben, die durch konkrete Unterrichtsvorschläge ergänzt werden. Zu jedem Band fand im Vorfeld eine Tagung statt, auf der in Vorträgen und Workshops die fachwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Ausführungen im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Geschichtsunterricht und eine unterrichtliche Umsetzung diskutiert wurden. Die Reihe fördert so den Austausch zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Geschichtswissenschaft, der Geschichtsdidaktik und der Unterrichtspraxis.

Die drei Reihen der »Historica et Didactica« stehen durch ihre unterschiedlichen Zielsetzungen und Adressaten zwar für sich, ergänzen sich jedoch gegenseitig. Vor allem durch ihre Anliegen, aber auch thematische und konzeptionelle Verschränkungen kommunizieren die Reihen miteinander und sind eng miteinander verzahnt. Sie wollen so weitere fruchtbare Diskussionen zwischen allen an der Vermittlung von Geschichte Beteiligten anregen und Beiträge zur geschichtsdidaktischen Forschung leisten.

Siegen, im Januar 2014  
*Bärbel Kuhn und Jelko Peters*

---

## EINLEITUNG

Eine Studentin will ihre erste Geschichtsstunde halten, ein Referendar bereitet sich auf einen Unterrichtsbesuch vor, eine Lehrerin denkt über ihren Geschichtsunterricht nach. Die Planungen rauben Zeit. Es wird spät. Der Kopf ist schwer und die Stirn liegt in Falten. Die Gläser und Becher sind leer. Kaffee und Tee wirken nicht mehr. Die Nervennahrung ist gegessen.

Der Schreibtisch quillt über. Verschiedene Geschichtsbücher liegen auf dem Boden. Diverse Seiten aus dem Internet sind aufgerufen. Unterschiedlichste Überlegungen und Skizzen werden ent- und wieder verworfen. Man ist müde und geschafft, aber nicht fertig.

Viele Fragen schwirren im Raum.

- Wie konstruiere ich ein passendes Thema?
- In welche Phasen teile ich meine Stunde ein? Wo setze ich Schwerpunkte?
- Wie viel Zeit muss ich für die jeweiligen Phasen einplanen?
- Wie bewältige ich die Stofffülle? Wie viele Quellen kann ich einsetzen? Finde ich passendes Material?
- Welche Quellen wähle ich aus? Können meine Schülerinnen und Schüler sie verstehen? Sind die Materialien altersgemäß?
- Welche historischen Kompetenzen will ich fördern? Was sind meine Lernziele?
- Statt Quellen doch lieber eine Darstellung? Oder beides? Oder doch Film? Oder Internet?
- Wie kann ich meine Schülerinnen und Schüler motivieren? Kann ich alle motivieren?

- Wie gehe ich mit den absolut Desinteressierten, wie mit denen um, die schon viel wissen und noch mehr wissen wollen? Wen kann ich wie fordern und fördern?
- Wie fange ich an? Welcher Einstieg weckt das Interesse meiner Schülerinnen und Schüler?
- Wie komme ich vom Einstieg zur Leitfrage der Stunde?
- Können die Schülerinnen und Schüler das Problem erkennen, die historische Frage selbst formulieren? Soll ich die Frage stellen?
- Und wenn die Kinder auf ganz andere Fragen kommen?
- Welche Unterrichtsmethode passt zu meiner Frage, zu meinem Thema?
- Sollte nicht jede Stunde kooperativ sein?
- Wie soll ich mit den Schülerinnen und Schülern das Problem beurteilen?
- Was ist, wenn ich eine Frage nicht beantworten kann?
- Wie wird aus meiner Stunde eine gute Geschichtsstunde?
- ...

Dieses Buch verfolgt die Ziele, Unterstützungen bei der Planung von Geschichtsstunden zu geben und einen Beitrag zur Methodik des Geschichtsunterrichts zu leisten. Es will helfen, die obigen Fragen zu beantworten, und richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare zur Vorbereitung des Unterrichts sowie Studierende im Seminar, schulischen Praktikum oder Praxissemester, aber auch an die Vertreterinnen und Vertreter der Geschichtsdidaktik.

Vor über einem Jahrzehnt fragte Bernd Schönemann (2001): »Warum gibt es (noch) keine ›Methodik des Geschichtsunterrichts?« – Schönemann benannte nicht nur die Gründe für ihr Fehlen, sondern formulierte zugleich ein Desiderat, dessen sich in den letzten Jahren in vielerlei Hinsicht angenommen wurde. Neben praktischen Beispielen in den Zeitschriften »Geschichte lernen«, »Praxis Geschichte« oder »Geschichte: betrifft uns« findet man mittlerweile zahlreiche methodische Hinweise in den jüngeren Einführungen und Handbüchern zur Praxis des Geschichtsunterrichts (z. B. bei Gies 2004, Meyer/Pandel/Schneider 2007, Pandel/Schneider 2010, Sauer 2012, Günther-Arndt 2010 und 2011, Barricelli/Lücke 2012, Pandel 2013). Weiter sind geschichtsdidaktisch fundierte und praxisorientierte Veröffentlichungen zum guten Geschichtsunterricht (Gautschi 2011), zu den einzelnen Unterrichtsphasen wie dem Einstieg (Schneider 2008), zu kooperativen Lernformen (Adamski 2010), zur Handlungsorientierung (Völkel 2008), zur Kreativität (Wenzel 2012), zum Schreiben (Memminger 2007), zum Erzählen (Barricelli 2005, Pandel 2010) und zum Transfer (Schneider 2009) erschienen.

Allerdings fehlt noch eine Publikation, die die Phasen des historischen Lernens und Methoden des Geschichtsunterrichts zusammenführt, damit der Unterrichtende so einen umfassenden Überblick und eine Anleitung erhält, dass er historisches Lernen planen und in den jeweiligen Phasen einer Geschichtsstunde methodisch adäquat umsetzen kann.

Bisher hat sich die Geschichtsdidaktik, was den Aufbau der Geschichtsstunde angeht, an den Vorschlägen der Allgemeindidaktik orientiert, ohne aber zu prüfen, inwieweit diese Modelle tatsächlich historisches Lernen



ermöglichen (vgl. Pandel 2013, 401). Eine unkritische Übernahme allgemeindidaktischer Modelle ist aber nicht mehr möglich, seit sich die Methodik des Geschichtsunterrichts in ihren Prinzipien primär auf die Fachdidaktik und erst nachrangig auf die Pädagogik stützt. Ein zu erstellendes Verlaufsmodell für den Geschichtsunterricht fände demnach seinen Ausgangspunkt in der Theorie des historischen Lernens, welches dann mit allgemeindidaktischen Unterrichtsmethoden zu verknüpfen ist (vgl. Schönemann 2001, 116f.). Signifikant für den Geschichtsunterricht wird es also sein, seine Phasen und Methoden erst geschichtsdidaktisch und dann allgemeindidaktisch zu begründen, um so eine fachdidaktisch *und* pädagogisch fundierte Planung des historischen Lehrens und Lernens zu ermöglichen.

Im Unterschied zu fast allen geschichtsdidaktischen Abhandlungen, die den Geschichts*unterricht* als Ganzes in den Blick nehmen, findet in diesem Buch eine Beschränkung auf die Planung einer Geschichts*stunde* im Klassenunterricht statt. Diese Fokussierung schließt hier die Bereiche historische Projekte, individualisiertes Lernen (z. B. Lernen an Stationen, Freiarbeit) sowie außerschulische Lernorte (Museen, Erkundungen, Exkursionen) aus.

Es wird in diesem Buch vor allem erklärt, was zur Planung und methodischen Umsetzung einer alltäglichen 40-, 45-, 60-, 67,5- oder 90-minütigen Geschichts*stunde* gehört. Basierend auf der geschichtsdidaktischen Theorie und der allgemeindidaktischen Verortung des historischen Lernens wird dargestellt, welche Phasen eine Geschichts*stunde* durchlaufen sollte. Die jeweilige methodische Ausgestaltung der Phasen wird an Beispielen erläutert. So soll es zu einem geschichtsdidaktisch sinnvollen Einsatz der Methoden kommen, der insgesamt einen »guten«

Geschichtsunterricht und damit historisches Lernen zur Folge hat.

Das Buch will den Unterrichtenden im Fach Geschichte Orientierungen und Hinweise für ihre Planungsentscheidungen geben, damit sie sich in ihrer Persönlichkeit als Fachlehrerin oder Fachlehrer entfalten können und historisches Lernen in den Klassenräumen stattfindet. Das Buch ist kein Rezeptbuch, sondern will Diskussionen über guten Geschichtsunterricht, seine Planung, Durchführung und Evaluation in Nachbesprechungen anstoßen, möchte zum Austausch von Erfahrungen einladen und eine Hilfe bei der täglichen, oft einsamen häuslichen Vorbereitung sein.

Das Buch entstand im Zuge meiner Tätigkeiten in Siegen als Fachleiter im Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung und als Lehrbeauftragter für Geschichtsdidaktik an der Universität. Die Erkenntnisse mehrerer hundert Seminarstunden, Hospitationen und Nachbesprechungen von Unterrichtsstunden und Examen, viele Diskussionen über guten Geschichtsunterricht sowie die Reflexion des eigenen Unterrichts flossen in die folgenden Ausführungen mit ein. Ich bedanke mich für den inspirierenden Austausch bei meinen Kolleginnen und Kollegen sowie Referendarinnen und Referendaren im Studienseminar und den Mitgliedern des geschichtsdidaktischen Klubs an der Universität Siegen. Ohne die Gespräche mit ihnen wäre dieses Buch nicht entstanden. Ich hoffe so den Unterrichtenden im Fach Geschichte, sei es in der Ausbildung, sei es an der Schule, etwas zurückgeben zu können.

---

## KAPITEL 1

### **Anmerkungen zu den bisherigen Artikulationsmodellen**

Wer nach Vorschlägen für ein Artikulationsschema von Geschichtsstunden sucht, stellt fest, dass dieses Thema nur sehr marginal von der jüngeren Geschichtsdidaktik behandelt wird. Man wird zwar in den einschlägigen Handbüchern und Einführungen fündig, muss aber auch konstatieren, dass kein Modell den Ansprüchen der aktuellen Fachdidaktik und Unterrichtspraxis genügt. In der Zusammenschau kristallisieren sich folgende Kritikpunkte an den vorhandenen Modellen heraus:

#### **Zu starke Stofforientierung**

Die ältesten Stundenmodelle sind von dem Wunsch der Unterrichtenden geprägt, den Lernenden möglichst viel historisches Wissen zu vermitteln. In der Regel orientieren sich diese Verlaufsplanungen von Geschichtsstunden an den von der Pädagogik im 19. Jahrhundert entworfenen Formalstufen und Artikulationsformen, die nach Friedrich Herbart (1776–1841) von Tuiscon Ziller (1817–1882) und Wilhelm Rein (1847–1929) entwickelt wurden und großen Einfluss auf den Geschichtsunterricht haben sollten (vgl. Pandel 2007, 578 und Gies 2004, 199).

In der Praxis erscheint die Unterrichtsplanung mit Formalstufen sinnvoll, aber auch verführerisch zugleich. Die Gliederung in vorgegebene Artikulationen erleichtert die Planung des Unterrichts und hilft so den Lehrkräften bei der Gestaltung und Evaluation. Außerdem kann man sich als Lehrperson auf den zu vermittelnden Stoff

konzentrieren und sicher sein, alle Inhalte unterrichtet zu haben. Mindestens bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts herrschte ein stoffzentriertes Phasenmodell in Anlehnung an die Artikulationsformen der Herbartianer im Geschichtsunterricht vor. Wolfgang Hug beschrieb es als »Grundmuster« in vier Stufen, das den »Normalverlauf« von Geschichtsstunden darstelle: 1. Wiederholung oder Anknüpfung, 2. Darstellung des neuen Stoffes, 3. Besprechung und 4. Zusammenfassung oder Wiederholung (vgl. Hug 1977, 101). Historisches Lernen ist in diesem Unterricht, der keine Fragen der Unterrichteten vorsieht, allerdings nicht möglich. Geschichte ist hier ein Lern-, aber kein (schülerorientiertes) Denkfach.

### **Zu starke Lehrerzentrierung**

Die Fokussierung auf den Stoff zog eine starke Lehrerzentrierung im Geschichtsunterricht nach sich. So nimmt es nicht wunder, dass die meisten stofforientierten Modelle die Methode des Frontalunterrichts favorisieren und die Lehrperson in den Mittelpunkt des Geschehens rücken. Die Lehrkraft behält das Zepter des Unterrichts in der Hand und lässt keine Abwege, Ausbrüche und Irrwege seitens der Lernenden durch divergente Fragen oder Anregungen zu. Sie bestimmt die entscheidenden Inhalte und Impulse, wie Leit- oder Problemfrage, Materialauswahl und Arbeitsaufträge, aber auch die Ergebnisse der Erarbeitungen. Wer jedoch Geschichte als Denkfach unterrichten und historisches Lernen ermöglichen möchte, muss durch schülerorientierte und schüleraktivierende Phasen und Methoden den Lernenden Chancen und Raum geben, sich selbst einzubringen. Auch wenn die Lehrkraft den Unterricht weiterhin plant, gestaltet und für die Durchführung

verantwortlich ist, so muss sie ihren Unterricht für die Belange der Lernenden öffnen, damit diese ihr historisches Lernen aktiv mitgestalten, indem sie die Gelegenheit erhalten, Fragen zu stellen, Probleme zu entdecken, Lösungswege zu finden und Geschichte selbstständig zu erzählen.

Wie eng stofforientierter und lehrerzentrierter Geschichtsunterricht zusammenhängen, wird bei der Praxis des »problemorientierten« und »erarbeitenden Geschichtsunterrichts« deutlich. Der problemorientierte Unterricht versuchte zwar in der Theorie, Geschichte als Denkfach zu etablieren (Uffelman 1990 und 1999), was ihm nach Bodo von Borries aber nur in Ansätzen in der Praxis gelang. Die Umsetzung des problemorientierten Unterrichts erfolgte »ausgesprochen lehrerzentriert eng – am Rande des Lernprogramms« (von Borries 2012, 192). Viele Lehrkräfte konstruierten für ihren Unterricht »wohlpräparierte Scheinprobleme« (von Borries 2012, 193) und spulten dann stofforientiert ihr Pensum ab. Auch Gerhard Henke-Bockschatz und Christian Mehr konnten beobachten, dass ein problemorientierter Unterricht aufgesetzt wirkt, wenn er die Schülerinnen und Schüler nicht dort abholt, wo sie stehen, und die Problemorientierung als didaktisches Prinzip »schablonenhaft« lehrerzentriert umsetzt (Henke-Bockschatz/Mehr 2013, 107). Was aber weiter Bestand hat, ist das Ziel des problemorientierten Unterrichts, das darin besteht, durch eine Auseinandersetzung mit historischen Problemen, die Kompetenzen zu vermitteln, Probleme der Gegenwart angehen und lösen zu können.

Wie stark die Lehrperson im Zentrum des Unterrichts stehen kann, verdeutlicht das Modell Hilke Günther-Arndts zum »erarbeitenden Geschichtsunterricht«. In der Praxis kennzeichne diesen Unterricht »eine strikte

Lehrerzentrierung« durch die Expertenrolle der Lehrperson: »Sie schildert ein historisches Ereignis oder einen Prozess, sie erklärt Strukturen oder Begriffe, sie erläutert ein Verfassungsschema oder eine Geschichtskarte. Die Schülerinnen und Schüler sind die Novizen, die nicht nur inhaltlich lernen, sondern auch, wie man mit und an historischen Stoffen arbeitet. Sie sind also keinesfalls passiv« (Günther-Arndt 2010, 88f.). Ferner wird die Lehrerzentrierung durch die umfassende »Entscheidungsmacht« der Lehrkraft deutlich: »Sie bestimmt die Texte oder Bilder, die Lernende bearbeiten sollen, sie legt die Sozialform fest, sie stellt die Aufgaben, sie gestaltet das Tafelbild« (Günther-Arndt 2010, 89). Daraus ergibt sich, dass allein die Lehrperson die vier Phasen 1. Einstieg, 2. Erarbeitung, 3. Zusammenfassung und 4. Ergebnissicherung des erarbeitenden Geschichtsunterrichts aktiv steuert.

Sicherlich sind die Lernenden in diesem Unterricht nicht passiv, da sie ja etwas tun und beschäftigt werden, aber sie verhalten sich reaktiv, weil sie sich kaum in den Unterricht einbringen können. Die Möglichkeit, den Unterricht schülerorientiert zu gestalten, ist nicht vorgesehen. Der Geschichtsunterricht in der Gestalt des erarbeitenden Geschichtsunterrichts lässt wichtige Aspekte des historischen Lernens wie eine Heuristik nicht zu. Geschichte bleibt hier ein Lernfach, in dem zwar historisches Wissen oder historische Methoden vermittelt oder erarbeitet werden; die Möglichkeit aber, Geschichte als Denkfach zu unterrichten, in dem Lernende erfahren, wie man Fragen an die Geschichte stellt oder Geschichte erzählt, ergibt sich nicht.