

Geschichtsunterricht – ein paar grundlegende Gedanken¹:

1. Sie sind für die Schülerinnen und Schüler da, nicht umgekehrt.

Geschichtsunterricht wird (wie die ganze Schule) für Schülerinnen und Schüler gemacht. Er ist nicht dazu da, der Geschichtslehrkraft eine Spielwiese für die selbst empfundene Faszination von Geschichte zu bieten. Die Faszination für Geschichte teilen die meisten Schülerinnen und Schüler nicht und das ist in keiner Weise verurteilenswert. Sorgen Sie dafür, dass der Geschichtsunterricht lebensweltrelevante Kompetenzen² vermittelt.

2. Sie brauchen ein Ziel.

Wenn sich (Geschichts-)Unterricht nicht darin erschöpfen soll, das zu tun, was man eben so macht, weil es schon immer so war, braucht man ein Ziel. Dieses Ziel ist grundlegend durch das Schulgesetz³ bestimmt. Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Staatsbürgern zu machen und sie zur Teilhabe an der Gesellschaft, auch, aber keineswegs nur in Hinsicht auf Studium und Beruf zu befähigen.

Sie müssen sich also fragen: Wie sollen die Jugendlichen aussehen, die am Ende der Schule herauskommen? Welche Einstellungen sollen sie haben? Wie sollen sie denken? Was sollen sie können? Wie sollen sie sich (gegenüber anderen) verhalten?...

Das beinhaltet auch, dass Sie sich ausgiebig darüber Gedanken machen müssen, wie die Welt eigentlich funktioniert.

3. Geschichte kann eines der wichtigsten Fächer der Schule sein – und eines der belanglosesten. Es ist ihre Aufgabe, es zu einem wichtigen Fach zu machen.

Ausgehend von Ihren allgemeinen Erziehungszielen müssen Sie überlegen, was das Fach Geschichte zu diesen Zielen beitragen kann. Um diese Reflexion anzuschieben, eignen sich zwei Modelle besonders gut: Erstens die Schlüsselprobleme von Wolfgang Klafki und zweitens die von Gautschi und anderen benannten „Geschichtswissenschaftlichen Dimensionen“. Um für das zweite ein Beispiel zu geben: Eine dieser Dimensionen ist: „Formen sozialer Ungleichheit“. Jetzt sollte die Geschichtslehrkraft überlegen, was sie Schülerinnen und Schülern in Bezug darauf vermitteln möchte. Das könnte zum Beispiel sein, dass diese Formen immer wieder entstehen und man aktiv etwas dagegen tun muss, wenn man das nicht möchte. Diese Überlegung sollte wiederum mit Ihren allgemeinen Zielen verbunden werden.

Ein Beispiel für Klafkis Schlüsselprobleme, die sich sehr verkürzt auch in den Kernproblemen der Fachanforderungen wiederfinden: „Partizipation“. Auch hier müssen Sie sich fragen: Was möchte ich Schülerinnen und Schülern in Bezug darauf vermitteln? Dass sie erstrebenswert ist? Dass sie bedroht ist? Wie man sie erreichen kann?...

Mit Hilfe dieser Modelle ist es leicht, in der Geschichte Themen zu finden, die einen Gegenwartsbezug aufweisen. Guter Geschichtsunterricht weist über kurz (innerhalb einer Schulstunde) oder lang (im Rahmen einer mehrstündigen Reihe) immer einen Gegenwartsbezug auf, indem er Einsichten und Einstellungen vermittelt, die die Schülerinnen und Schüler für ihre eigene Gegenwart fruchtbar machen (können). Gegenwartsbezug heißt aber nicht, dass Sie immer die Geschichte mit der Gegenwart vergleichen. Sie können auch einen Gegenwartsbezug herstellen, ohne über die Gegenwart zu sprechen.

Dass Geschichte im Unterricht einem höheren didaktischen Zweck dient, darf auf der anderen Seite

1 Diese Gedanken basieren auf fachdidaktischen Positionen und den rechtlichen Vorgaben des Landes Schleswig-Holstein, sind jedoch in kaum einem Fall alternativlos. Sie basieren auf bestimmten normativen Prämissen hinsichtlich des Zweckes von Schule und der Verantwortung von Lehrkräften gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Diese muss man nicht teilen. Dementsprechend ist sicher jeder der formulierten Gedanken diskutabel, dazu sind allerdings fundierte und reflektierte Argumente notwendig.

2 Wenn Sie der Begriff „Kompetenzen“ stört, können Sie auch Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Können sagen. In jedem Fall beinhaltet ein sinnvolles Lernziel von Unterricht mehr als Wissen.

3 §4, Pädagogische Ziele. Diesen Abschnitt des Schulgesetzes sollten Sie besonders gut kennen und all Ihr unterrichtliches und außerunterrichtliches Handeln damit reflektiert in Verbindung bringen können.

aber natürlich auch nicht dazu führen, dass Vergangenes im Unterricht in unzulässiger Weise auf ihr didaktisches Ziel hin verkürzt wird. Trotz der unabdingbaren didaktischen Reduktion und der didaktischen Zielsetzung müssen Sie auf ein hohes Maß an Triftigkeit der von Ihnen im Unterricht erstellten Narrationen achten. (Siehe dazu auch Nr. 7)

4. Ihre Ziele sind grundsätzlich Ausgangspunkt der Planung, nicht die nächste Seite im Schulbuch.

Die oben skizzierten Überlegungen müssen grundsätzlich Ausgangspunkt der Planung sein. Wenn sie eine Geschichtsstunde geplant haben und sich hinterher fragen, wie diese Stunde mit den Schlüsselproblemen und/oder den geschichtswissenschaftlichen Dimensionen in Verbindung steht, dann haben sie etwas falsch gemacht. Sie schreiben die didaktische Begründung einer Stunde nicht, um ihren Studienleiter ruhig zu stellen, der das gerne möchte. Sie schreiben eine didaktische Begründung, um ihrer Verantwortung für den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Sie schreiben eine didaktische Begründung, um zu verdeutlichen, dass Sie sich die Gedanken gemacht haben, die oben von Ihnen verlangt werden, und zwar bevor sie die konkrete Lernsituation geplant haben.

Aus dem obigen folgt übrigens, dass die Inhalte von Geschichtsunterricht zunächst einmal absolut beliebig sind. Die oben formulierten Ziele können Sie mit diversen Inhalten umsetzen. Über Partizipation lässt sich trefflich am Beispiel eines (gerade ausgedachten) chinesischen Bergdorfes sprechen, das eine Bürgerversammlung als zentrale Entscheidungsinstanz erprobt.

Allerdings ist die Wahl des Inhalts dann doch nicht so beliebig. Vielmehr müssen im Geschichtsunterricht die sogenannten „Basisnarrative“ eine Rolle spielen, also die Erzählungen von Vergangenheit, die für die Identität einer Gruppe, meist einer Nation, konstitutiv sind.

Das sind die „historischen Themen, die im gesellschaftlichem Diskurs oder im `kollektiven Gedächtnis` [...] so präsent sind, dass man auf ihre Behandlung im Geschichtsunterricht nicht verzichten möchte“⁴, weil Sie zur historischen Identitätsbildung von Menschen stark beitragen. Das sind in Deutschland sicherlich vor allem die Zeiten des Nationalsozialismus und der deutschen Teilung, in geringerem Maße die Weimarer Republik, die Französische Revolution und Stationen der Reichsbildung. Diese Inhalte (und eventuell einige andere) legitimieren sich wie gesagt durch ihre Bedeutung für die Bildung von Identitäten.

Darüber hinaus legen die Fachanforderungen in der Sekundarstufe I ebenso wie der noch geltende Lehrplan (auch in der Sekundarstufe II) einen relativ klassischen Kanon fest. Auch hier spiegelt sich eine Auswahl von Vergangenheit, die im öffentlichen Diskurs über Geschichte als relevant erachtet wird. Dabei ist unbedingt zu beachten, dass dieser Kanon ein Konstrukt ist (siehe Nr. 7), das stets hinterfragt werden muss und Gefahr läuft, Zusammenhänge zu suggerieren, die kaum als plausibel zu bezeichnen sind. So besteht beispielsweise kein größerer zeitlicher, geschweige denn kausaler Zusammenhang zwischen dem alten Ägypten und dem alten Griechenland und auch die Zusammenhänge zu Rom und von dort zum europäischen Mittelalter sind ausgesprochen schwach.

Es verbietet sich daher, im Geschichtsunterricht der alten „Meistererzählung“ zu frönen, die die deutsche Nationalgeschichte mehr oder weniger deutlich als Resultat der vorhergehenden Menschheitsgeschichte darstellt. Der grundsätzlich chronologische und eurozentrierte Durchgang (der in Wirklichkeit deutlich in Zeit und Raum springt) ist also weniger geschichtsdidaktisch bestimmt als kulturell gewünscht. Die Auseinandersetzung mit ihm ist dennoch oder gerade deshalb von großer Bedeutung im Geschichtsunterricht. Aber: Dies ist nicht der Fall, wie oft argumentiert, damit die Schülerinnen und Schüler sich im Ganzen der Menschheitsgeschichte orientieren können. Der Kanon ist ein mehr durch Tradition als durch plausible historische Zusammenhänge bestimmtes Konstrukt und nimmt eine deutliche Auswahl an Vergangenheit vor. Deshalb kann er Überblick gar nicht ermöglichen.

Er ist aber in zweierlei Hinsicht dennoch sehr relevant. Zum einen spielt er, wie bereits erwähnt, eine große Rolle im öffentlichen Diskurs um Geschichte. Da es Aufgabe von Schule ist, die Schülerinnen und Schüler auf ihre Lebenswelt vorzubereiten, müssen sie auch darauf vorbereitet

4 Gautschi, Peter u.a.: Prinzipien guten Geschichtsunterrichts, in: Handbuch Praxis, Band 1, S. 326-348, hier S. 333.

sein, mit diesem Kanon umzugehen. Sie müssen dessen Inhalte in einem gewissen Umfang kennen, weil dies gesellschaftlich erwartet wird. Zum zweiten ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schülern gerade dieser Konstruktcharakter deutlich wird und sie durch Ihren Unterricht dazu befähigt werden, mit diesen Sinnangeboten, die ihnen die Gesellschaft darbietet, kritisch umzugehen (siehe Nr. 7).

Das Vorhandensein eines Kanons entbindet Sie aber nicht davon, die oben gestellten Anforderungen erfüllen zu müssen. Es macht die Aufgabe eventuell etwas schwieriger, weil Sie die gesetzten Ziele in weiten Teilen anhand vorgegebener Inhalte umsetzen müssen (Auf der anderen Seite kann man natürlich auch sagen, dass es dadurch leichter wird, weil einem die Fülle der Möglichkeiten genommen wird.). Nur auf Basis des Kanons ist Geschichtsunterricht didaktisch nicht begründbar. Vielmehr müssen Sie Ihre didaktischen Zielsetzungen an den Kanon herantragen und diesen darauf überprüfen, wo sich Möglichkeiten der Umsetzung Ihrer Ziele ergeben. Auch hier muss die eigentliche Stunde also ausgehend von Ihren Zielen und nicht ausgehend vom Kanon geplant werden.

Deutliche Hinweise dafür geben Ihnen die Fachanforderungen durch die problemorientierte Formulierung der Themen. Ist etwa das deutsche Kaiserreich als Inhalt vorgesehen, so ist dieser auf Schlüsselprobleme und geisteswissenschaftliche Dimensionen (oder alternative Muster) hin zu befragen. So lässt sich das Problem der Gleichstellung durch die Thematisierung der Rollen von Frauen und Juden im deutschen Kaiserreich ansprechen. Die Grundwerte menschlichen Zusammenlebens können in den Blick genommen werden, wenn es um die Errichtung der sozialen Sicherungssysteme, ihrer Ursprünge und ihrer Auswirkungen geht. Zeitvorstellungen und Weltbilder als geschichtswissenschaftliche Dimensionen stehen im Fokus, wenn die Beschleunigung des Lebens in allen Bereichen, die von vielen als bedrohlich empfunden wurde, thematisiert wird.

Die eigenen didaktischen Ziele müssen also darüber entscheiden, welche genauen Inhalte aus einem durch den Lehrplan/ die Fachanforderungen und/oder ein schulinternes Curriculum vorgegebenen Inhalt ausgewählt werden. Sie müssen diese Entscheidung treffen.

5. Wissen ist nicht Können.

Gesetzt den glücklichen und wünschenswerten Fall, dass eine Lehrkraft sich all die Gedanken gemacht hat, die oben von ihr gefordert wurden, so kann trotzdem noch eine Menge schief gehen. Unsere Lehrkraft hat sich zum Ziel gesetzt, dass ihre Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken, wie Herrschaft aussehen kann und was in Bezug auf Herrschaft wünschenswert ist. Also wertet sie mit den Schülerinnen und Schülern ein Verfassungsschaubild der attischen Demokratie aus, die Schülerinnen und Schüler erklären die Funktionsweise, die Stunde ist zu Ende und die Lehrkraft freut sich über ihren Gegenwartsbezug. Den es aber gar nicht gegeben hat. Denn die Schülerinnen und Schüler haben überhaupt nicht verstanden, dass es darum ging, Herrschaft zu reflektieren. Denn darüber wurde gar nicht gesprochen, sondern über die Verfassung der attischen Demokratie.

Nur aus der reinen Beschäftigung mit Geschichte lernen Schülerinnen und Schüler erst einmal wenig. Reines Wissen über die Geschichte führt nicht dazu, dass man über sie nachdenkt. Vielmehr ist es Ihre Aufgabe als Lehrkraft, Geschichtsunterricht so zu gestalten, dass das Nachdenken auch wirklich geschieht (Geschichte ist schließlich ein Denkfach, kein Paukfach [mehr].)

Didaktische Planung beinhaltet also die Bestimmung eines Zieles in Bezug auf lebensweltrelevante Kompetenzen und die konsequente Hinführung auf eine bewusste Erreichung dieses Zieles im Unterricht. Ziel ist immer das Denken.

Alle Modelle, die Kompetenzen im Geschichtsunterricht beschreiben, der problemorientierte Geschichtsunterricht, die Differenzierung von Sachurteil und Werturteil, Multiperspektivität usw. dienen dazu, dieses Denken näher zu spezifizieren. Sie sind kein Selbstzweck, sondern dienen dazu, die oben formulierten Anforderungen umzusetzen.

Problemorientierung z.B. dient in erster Linie dazu, bei den Schülerinnen und Schülern eine kognitive Haltung zu entwickeln, die eigenständiges Denken befördert. Es ist eben ein Unterschied,

ob mir mein Lehrer erzählt, wie die attische Demokratie aufgebaut war, oder ob ich mich frage, ob die attische Demokratie gerecht war. Bei der zweiten Herangehensweise ist die Wahrscheinlichkeit, dass ich mich wie vom Lehrer angestrebt mit dem Problem der Partizipation beschäftige und Geschichte auf meine eigene Gegenwart und Zukunft beziehe, doch deutlich größer.

Auch die Forderung, Sie müssten in einer Stunde in jedem Fall zu einem Sachurteil, besser noch auch zu einem Werturteil kommen, dient der Umsetzung der Forderung nach dem Denken, das sich ja wieder aus ihren allgemeinen Zielen ableitet. Ein Sachurteil, also die möglichst differenzierte und vielschichtige Erklärung in Bezug auf Vergangenes, erfordert ebenso eigenes Denken, wie die reflektierte Anwendung der eigenen oder fremder Werte in Form eines Werturteils in Bezug auf Vergangenes. Deshalb sollten sich die Schülerinnen und Schüler diese Urteile im Idealfall selbst erarbeiten und Ihre Aufgabe ist es, sie dahin zu führen, das zu können. Im Falle unser attischen Demokratie sollten die Schülerinnen und Schüler also durchaus selbstständig, aber unter Führung der Lehrkraft zu dem Sachurteil kommen, dass die attische Demokratie nach heutigen Maßstäben keine Demokratie ist, weil sie einen großen Teil der Bevölkerung von der Herrschaft ausschließt. In einem differenzierten Werturteil sollen die Schülerinnen und Schüler dann auf Basis ihrer Werte über diesen Umstand urteilen, z.B., dass sie dies ablehnen, weil sie finden, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben und deshalb auch alle an der Herrschaft beteiligt werden müssen.⁵

Mit all dem ist natürlich keineswegs gesagt, dass deklaratives Wissen überflüssig ist – im Gegenteil, es ist Voraussetzung für das Denken. Aber es ist eben nicht hinreichend und schon gar nicht Primärziel des Geschichtsunterrichts. Die Kunst des Geschichtsunterrichtes ist es, aus totem Wissen etwas Lebendiges, etwas Lebensweltrelevantes zu schaffen.

In der konkreten Unterrichtsplanung führt das oben Gesagte dazu, dass Sie sich mit den einzelnen gedanklichen Schritten auseinandersetzen müssen, die die Schülerinnen und Schüler gehen sollten, um zu dem von Ihnen formulierten Ziel zu kommen. Sie müssen durch Ihr Unterrichtsarrangement die Schülerinnen und Schüler in einer „Schrittgröße“, die auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist, führen. Dazu sollten Sie sich in der Planung einer Stunde vom Anfang bis zum Ende immer möglichst intensiv in Ihre Schülerinnen und Schüler hineindenken.

Ein primäres Problem dabei wurde oben bereits angedeutet. Sie sollten darauf achten, dass die von Ihnen angelegten gedanklichen Prozesse auch explizit vorgenommen, in der Regel auch verbalisiert werden. Möchten Sie beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler Werte reflektiert anwenden, dann sollten Sie diese Reflexion auch deutlich einfordern und sich nicht darauf verlassen, dass diese implizit geschieht. Wenn Schülerinnen und Schüler etwas reflektiert bewerten sollen, dann muss über die zur Anwendung gebrachten Werte gesprochen werden.

6. Überblick lohnt sich als Ziel nicht.

Eine Übersicht über die Geschichte kann es nicht geben. Dazu gibt es einfach viel zu viele Möglichkeiten, von der Vergangenheit zu erzählen, viel zu viel ist gleichzeitig an viel zu vielen verschiedenen Orten geschehen. Geschichte ist immer Auswahl (siehe auch Nr. 7). Man könnte höchstens noch sagen, die Kinder und Jugendlichen sollten zumindest einen Überblick über die europäische Geschichte der letzten 200 Jahre haben, so problematisch das Treffen einer Auswahl auch ist.

(Was gehört denn dazu? Soll primär die deutsche Geschichte im Fokus stehen? Oder geht es um die gesamteuropäische Geschichte? Mit welchem Recht wird dann der Rest der Welt beiseite gelassen? Welche Bereiche der Geschichte sollen thematisiert werden? De facto ist es ja bisher primär die politische Ereignisgeschichte. Was aber ist mit Strukturen von langer Dauer? Ist nicht die Geschichte der Mentalitäten mindestens genauso wichtig, weil ja das Denken das Handeln in Teilen determiniert? Die Sozialgeschichte nimmt in viel stärkerem Maß die sogenannten kleinen Leute in

⁵ Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass hier dem Verständnis von Sachurteil und Werturteil von Franziska Conrad: Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte, in: Geschichte lernen 139 (2011), S.2-11 gefolgt wird. In der fachdidaktischen Diskussion gibt es auch andere Positionen. Im Wesentlichen wird dabei als Sachurteil ein Urteil vor dem zeitgenössischen Verstehens- und Erfahrungshintergrund bezeichnet, als Werturteil eines mit heutigem Verstehens- und Erfahrungshintergrund. Beide Verständnisse können von Ihnen benutzt werden, Sie sollten sich aber begründet für eines entscheiden und es dementsprechend anwenden können.

den Blick. Sind die weniger wichtig als die Menschen, die die politischen Entscheidungen treffen?) Aber selbst ein Überblick über die politische Geschichte ist, so die deutlichen Hinweise der empirischen Geschichtsdidaktik, ein völlig illusorisches Ziel. Die Untersuchungen der Geschichtsdidaktik weisen vielmehr darauf hin, dass sich inselartiges Wissen ausbildet. Die Lernpsychologie zeigt, dass Wissen immer dann besonders gut behalten wird, wenn es strukturiert ist und Neues sozusagen an das Alte angedockt werden kann. Im chronologischen Durchgang geschieht gerade das aber nicht. Die Bezüge untereinander werden den Schülerinnen und Schülern durch den großen zeitlichen Abstand eben gerade nicht deutlich.

Einen Überblick über die Geschichte, der ohnehin immer ein fragwürdiges Konstrukt bleiben würde, werden auch Sie den Schülerinnen und Schülern nicht vermitteln. Konzentrieren Sie sich deshalb auf Ihre Ziele. Sorgen Sie in einem Bereich für die notwendigen Mindestkenntnisse und bieten Sie Ihren Schülerinnen und Schülern etwa durch die Arbeit mit einem (thematisch und/ oder lokal differenzierten) Zeitstrahl die Möglichkeit, das Weitere einordnen können, und wählen Sie dann in diesem Bereich die Themen aus, mit denen Sie Ihre Ziele verwirklichen können.

7. Geschichte ist narrativ.

Geschichte ist immer Konstruktion. Vergangenheit kann von Menschen nur in Form einer Erzählung wahrgenommen werden. Wann immer sich ein Mensch mit der Vergangenheit beschäftigt, wählt er dazu Partikel der Vergangenheit aus (denn die ganze Vergangenheit kann er aus verschiedenen Gründen unmöglich wahrnehmen) und bringt diese in eine bestimmte Anordnung, z.B. eine zeitliche, kausale usw. Daraus folgt, dass es „Objektivität“ im Zusammenhang mit Geschichte nicht geben kann. (Narrativität ist natürlich kein Phänomen, dass nur auf historisches Denken beschränkt ist. Die Welterfassung von Menschen geschieht immer in Form von Erzählungen.)

Man kann sich um Triftigkeit bemühen, d.h. darum, sich der eigenen Position bewusst zu sein, möglichst vielschichtig zu betrachten und differenziert zu urteilen, aber Objektivität ist nicht erreichbar. Es ist eine zentrale Aufgabe von Geschichtsunterricht, diesen Konstruktcharakter verständlich zu machen. Da die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich fertigen Geschichten begegnen, in Denkmälern, Dokumentationen, Argumentationen usw., müssen im Geschichtsunterricht möglichst oft solche fertigen Geschichten auf ihre Ziele und Ihre narrative Konstruktion hin untersucht, das heißt dekonstruiert werden.

8. Nutzen Sie Theorie.

Lesen Sie unbedingt theoretische Texte zur Geschichtsdidaktik, zur allgemeinen Didaktik und zur Pädagogik. Die meisten Lehramtseinsteiger und viele Lehrkräfte tun dies, wenn überhaupt, nur in sehr begrenztem Maße. Dies ist hochproblematisch und geht in der Regel von einem irrtümlichen Verständnis von Theorie und Praxis aus. Leser von Theorie sind oft enttäuscht, dass sie das Gelesene nicht sofort für die Praxis verwenden können. Dazu ist die meiste Theorie aber auch gar nicht gedacht. Theorie ist vielmehr dazu gedacht, eine Reflexionsgrundlage für die eigene Praxis zu schaffen. Aus ihr soll der Rezipient in einem eigenständigen geistigen Prozess Handlungsrichtlinien für die eigene Praxis ableiten. Sie erweitert die Denk-, Wahrnehmungs- und Reflexionsmöglichkeiten und damit das Handlungsrepertoire einer Lehrkraft. Sie soll Ihnen helfen, Ihr eigenes pädagogisches Handeln zu verstehen. Theorie dient der permanenten Selbstbefragung, die für eine professionelle Entwicklung als Lehrkraft notwendig ist. In der Auseinandersetzung mit Theorie gewinnen Sie Überlegungen und Einstellungen, die dann wieder auf die Praxis einwirken. Ohne Theorie wird sich Praxis zumindest in der Tiefe kaum entwickeln. Einen guten Anfang für dieses Vorhaben bieten unter anderem (!!!) folgende Texte:

Barricelli, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht, in: Ders. und Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2, Schwalbach 2012, S. 202-223.
Ders.: Narrativität, in: Ders. und Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach 2012, S. 255-280.

Gautschi, Peter u.a.: Prinzipien guten Geschichtsunterrichts, in: Handbuch Praxis, Band 1, S. 326-348.
Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin 11. Aufl. 2002.
Wisniewski, Benedikt: Psychologie für die Lehrerbildung, Klinkhardt Bad Heilbrunn 2013.

9. Jammern hilft nicht

Aus Nr.1 (Sie sind für die Schülerinnen und Schüler da und nicht umgekehrt.) und Nr. 8 ergibt sich ein weiterer Aspekt. In das in Lehrerzimmern leider oft zu hörende Jammern über heutige Schülerinnen und Schüler, die wahlweise (fast) alle faul, dumm und/ oder unerzogen sind, sollten Sie auf keinen Fall einstimmen, zumindest nicht dauerhaft. Selbst wenn aus diesen subjektiven Beobachtungen eine generelle Entwicklung ableitbar sein sollte, was in dieser extrem undifferenzierten Weise in jedem Fall zu bezweifeln ist, hilft Jammern nur kurzfristig weiter und ist langfristig keine professionelle Reaktion.

Vielmehr ist es Ihre Aufgabe, auch in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, nicht nur das Handeln der Schülerinnen und Schüler, sondern insbesondere auch Ihr eigenes Verhalten kritisch zu betrachten und unter Anwendung von Kenntnissen und daraus abgeleiteten Kriterien zu modifizieren. Wenn eine Klasse beispielsweise eine besonders schlechte Arbeit geschrieben hat, dann müssen Sie zuerst kritisch fragen, wie Ihre Arbeit zu diesem Ergebnis beigetragen hat. Wenn eine Klasse massive Disziplinprobleme zeigt, werden Sie die durch Jammern im Lehrerzimmer nicht lösen können. Vielmehr müssen Sie eine professionelle Ursachenforschung betreiben und entsprechende „Gegenmaßnahmen“ erproben.

Zum Abschluss denken Sie bitte daran: Für die Kinder und Jugendlichen besteht Ihr Leben aus weit mehr als der Schule. Das muss auch so sein. Sie tun also gut daran, die Schule und sich selbst nicht immer ganz ernst zu nehmen. Viel Spaß beim Geschichtsunterricht.

Fachteam Geschichte Gemeinschaftsschule und Gymnasium IQSH/ Till-Owe Ehlers