

8. Einstiege für historisches Lernen inszenieren

Das folgende Kapitel thematisiert, wie Schüler*innen in der Phase des Einstiegs angeregt werden können, historische Fragen zu entwickeln. Zunächst verdeutlicht ein Überblick die (geschichts-)didaktisch diskutierten Funktionen. Anschließend werden Formen und Phasierungsmöglichkeiten vorgestellt, wobei insbesondere auf medienanalytische und problemorientierte Einstiege eingegangen wird.

Welche Funktion haben Einstiege für Geschichtsstunden?

Organisatorisch dienen Stundeneinstiege der Eröffnung einer Unterrichtslektion zu einem vorgegebenen Zeitpunkt. Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive haben sie die Funktion, an die Interessen der Lernenden oder ihre Vorerfahrungen (z.B. Vorwissen, Lernstände und Beliefs) anzuknüpfen, die Bedeutung des Unterrichtsthemas hervorzuheben oder die Arbeit an neuen Gegenständen vorzubereiten, um die Motivation der Schüler*innen anzuregen. Zudem dienen Einstiege der Wiederholung von zuvor Behandeltem, der Zielformulierung für die nachfolgenden Unterrichtsphasen und der Reflexion der damit verbundenen Abläufe. Daneben können sie eine Erziehungsfunktion erfüllen, wenn sie dazu dienen, die Lernenden zu beruhigen oder zu disziplinieren (vgl. Schneider 2017).

In der geschichtsdidaktischen Literatur sind Einstiege seit Beginn der 1970er Jahre ein Thema. Während Ebeling (1966) in seiner geschichtsmethodischen Einführung noch ohne Überlegungen zum Einstieg auskommt, stellen Fina (1973) und Glöckel (1973) im Rahmen von Unterrichtsvorschlägen Einstiegsvarianten beispielhaft vor; allerdings ohne strukturelle oder funktionale Überlegungen. Rohlfes (2005) greift in seiner seit 1971 mehrfach erweiterten Geschichtsdidaktik auf allgemeindidaktische Überlegungen zurück. Sauer (2013) systematisiert in seiner seit 2001 mehrfach überarbeiteten Einführung die Überlegungen Schneiders (2017) und unterscheidet emotionale (Motivation, Beruhigung) und kognitive Funktionen (Anknüpfung an Vorerfahrungen und Gelerntem, Problematisierung durch kognitive Dissonanz) des Einstiegs.

Wie lassen sich frageorientierte Einstiege im Geschichtsunterricht gestalten?

Historische Fragen lassen sich aus unserer Sicht auf drei unterschiedliche Arten anregen. Zum einen können die Schüler*innen aufgefordert werden, solche Fragen zum Thema der Stunde oder zu einem Medium zu formulieren, die ihnen spontan in den Sinn kommen. Diese offene Option kann dazu führen, dass Lernende Fragen stellen, die mithilfe der ausgewählten Medien nicht beantwortet werden können oder zu denen die Quellenlage schlecht ist. Dies ließe sich indes entweder nutzen, um (Online-)Recherchen zu initiieren oder die Grenzen geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis zu diskutieren (s. Kap. 2, 3).

Die zweite Möglichkeit ist stärker gelenkt und besteht darin, die Schüler*innen aufzufordern, ein Medium unter dem Aspekt Deutung zu analysieren (s. Kap. 9), um anschließend (als Lehrperson) die erschlossene Deutung des historischen Sachverhalts in Frage zu stellen: Stimmt das so? Warum wird das hier so dargestellt? Um dies zu erleichtern, empfiehlt es sich (zunächst) solche Medien wie Karikaturen, Plakate oder Lieder anzubieten, die in der Darstellung übertriebene bzw. fiktive Elemente nutzen, da so erkennbar wird, dass es sich so wie dargestellt nicht ereignet haben kann. Davon ausgehend lässt sich leicht die Frage formulieren, warum eine derartige Deutung vorgenommen oder die mediale Form gewählt wurde usw. Diese Option erscheint uns insbesondere dann sinnvoll, wenn ein reflexiver Umgang mit Medien und deren Vergangenheitsdeutungen im Fokus der Stunde steht oder im Einstieg bei den Schüler*innen das Bedürfnis angeregt werden soll, Geschichtsschreibung zu hinterfragen (Peters 2014).

Die dritte Möglichkeit ist mit dem unterrichtsmethodischen Strukturierungskonzept der Problemorientierung verknüpft (s. Kap. 6). Problemorientierte Einstiege werden seit den 1970er Jahren von Geschichtsdidaktiker*innen thematisiert. Dabei werden Probleme überwiegend in Anlehnung an die Psychologie aufgefasst. Demnach gelten solche Zustände für Menschen als problematisch, in denen sie den Weg nicht kennen, um ein Ziel zu erreichen. Dabei kann es sich sowohl um das Verfolgen eigener Wünsche handeln als auch um Aufgaben, die vom sozialen Umfeld gestellt werden oder aus Umwelteinflüssen resultieren. Probleme sind dadurch charakterisiert, dass sie sich nicht mithilfe von Routinen lösen lassen und als fragwürdig gelten (Kipman 2018). Für die Planung einer Geschichtsstunde bedeutet dies, dass Probleme einerseits soziokulturell gerahmt sind, sodass sie sich mithilfe von Aufgaben (s. Kap. 10) adressieren lassen (Monte-Sano/De La Paz 2012). Andererseits kann jedoch nicht

angenommen werden, dass die Schüler*innen inszenierte Probleme als solche wahrnehmen und entsprechende historische Fragen formulieren, da Probleme als fragwürdig erkannt werden müssen (Heuer 2021). In der Literatur zu problemorientierten Einstiegen spielen folglich Überlegungen hinsichtlich geeigneter Phasierungen zur Anbahnung historischer Fragen eine wesentliche Rolle.

Hug (1985, 104f.) charakterisiert den problemorientierten Einstieg als Phase der „Motivation und Problemstellung“. Er untergliedert ihn in einen „Meinungsaustausch in der Klasse“, um thematische „Erwartungen“ zu bündeln, eine „Problembestimmung“, um „Fragen zum Thema [zu] formulieren“ und ein „Planungsgespräch“ zur Erörterung des Unterrichtsvorgehens. Uffelmann (1990, 147) hingegen spricht von einer „Problemfindung“. In dieser Phase sollen die Schüler*innen entweder anhand ihrer Vorerfahrungen eine historische Frage formulieren oder gemeinsam mit den Lehrenden entwickeln. In beiden Fällen wird das ‚historische Problem‘ mit der ‚historischen Frage‘ gleichgesetzt, ohne dass deutlich wird, wie sich problemorientierte Fragen konstruieren lassen.

Pandel (2013, 402f., 411) plädiert bei der „Umsetzen eines Problems“ in eine Frage dafür, nicht „Fragen der Geschichtsforschung“, sondern „gesprächs-eröffnende Fragen“ zu fokussieren, die mit geschichtsdidaktischen Dimensionen bzw. Kategorien (z.B. Kontinuität und Wandel) oder fachwissenschaftlichen Theorien verknüpft werden (s. Kap. 4). In einer anschließenden Phase, die er als „Heuristik“ bezeichnet, überführen die Schüler*innen (gemeinsam mit der Lehrperson) die „gesprächs-eröffnende[n] Fragen in methodische Leitfragen“, die auf den Forschungsstand, die Materialrecherche oder die Arbeitsplanung ausgerichtet sind. Während Thünemann (2018, 265) diese beiden Phasen unter dem Begriff „Heuristik“ subsumiert, schlägt Peters (2014, 106) vor, zusätzlich eine „Kontingenzerfahrung“ zu planen, die dem Sammeln historischer Fragen der Lernenden sowie der Planung der Beantwortung der Frage(n) vorausgeht. Als Kontingenzerfahrung bezeichnet Peters in Anlehnung an Gautschi (2009) solche Situationen, in denen die Schüler*innen „Alteritäten und/oder Differenzen zwischen Gegenwart und Vergangenheit entdecken“ und „für den weiteren Unterricht motiviert werden“ (Peters 2014, 106).

Die vorgestellten Ansätze legen nahe, dass sich frage- und problemorientierte Einstiege in eine idealtypische Abfolge bringen lassen, die historisches Denken unterstützt (s. Kap. 2, 7):

1. (Kontingenzerfahrung zur) Wahrnehmung historischer Probleme
2. Konstruktion der historischen Frage(n) zur Problemformulierung und
3. Heuristik: Formulierung erster Vermutungen sowie Planung der Problemlösung.

Anhand der geschichtsdidaktischen Literatur lassen sich vier Ansätze der Probleminszenierung unterscheiden. Probleme, die auf Vergangenheit und Geschichte(n) verweisen, ergeben sich aus einer Differenz zwischen

- individuellen bzw. gesellschaftlichen Handlungszielen und -möglichkeiten in der Vergangenheit (Barricelli 2011),
- individuellen bzw. gesellschaftlichen Handlungszielen in der Gegenwart und zukünftigen Handlungsmöglichkeiten, die auf Vergangenes bezogen werden (Bracke u.a. 2018; Gautschi 2009; Körber u.a. 2007),
- historischen Aussagen in unterschiedlichen Quellen oder solchen in Quellen und Darstellungen (Barricelli 2011),
- historischen Deutungen und Orientierungen (Buchsteiner/Düwel 2021; Bracke u.a. 2018; Gollin/Nitsche 2019; Barricelli 2011),
- historischen Aussagen, die in Medien fassbar sind, und dem historischen Vorwissen der Schüler*innen (Logtenberg 2012),
- dem methodischen Vorwissen der Schüler*innen und geeigneten Zugriffen zur Lösung des Problems bzw. zur Beantwortung der historischen Frage (Logtenberg 2012).

In Tabelle 13 sind Ansätze und Inszenierungsmuster problemorientierter Einstiege am Bsp. der „Spanischen Grippe“ am Ende des Ersten Weltkrieges zusammengefasst.

Differenz zwischen ...	Phase 1: Kontingenzerfahrung	Phase 2: Konstruktion der historischen Frage(n)	Phase 3: Heuristik zur Sammlung von Antwortvermutungen und Planung der Problemlösung	
... individuellen bzw. gesellschaftlichen Handlungszielen und Handlungsmöglichkeiten in der Vergangenheit	Aufzeigen, dass die Menschen und Behörden zu Beginn der zweiten Welle der Spanischen Grippe im Herbst nicht wussten, wie sie Handeln sollten z.B. anhand von Tagebüchern, Verordnungen von Behörden	z.B. Waren die Menschen der Spanischen Grippe zum Ende des Ersten Weltkrieges schutzlos ausgeliefert?	z.B. Nein, weil sie ähnlich Maßnahmen wie während der Corona-Pandemie hätten ergreifen können.	z.B. Recherche zeitspezifischer Maßnahmen, der Gründe für den Umgang mit der Spanischen Grippe, Kontextualisierung der Maßnahmen im Kontext des Ersten Weltkrieges
... individuellen bzw. gesellschaftlichen Handlungszielen in der Gegenwart und zukünftigen Handlungsmöglichkeiten, die jedoch auf Vergangenes bezogen werden	Aufzeigen, dass die Menschen vor 100 Jahren vor einem ähnlichen Problem standen, z.B. über einen Abgleich zwischen Verordnungen zu Corona-Pandemie und Spanischer Grippe	z.B. Waren die Einschränkung von Grundrechten während der Corona-Pandemie eine historische Notwendigkeit?	z.B. Es ist sinnvoll, weil es ‚damals‘ vielen das Leben rettete.	z.B. Recherche zeitspezifischer Maßnahmen, Zielsetzungen und Normbezüge

Differenz zwischen ...	Phase 1: Kontingenz-erfahrung	Phase 2: Konstruktion der historischen Frage(n)	Phase 3: Heuristik zur Sammlung von Antwortvermutungen und Planung der Problemlösung	
... historischen Aussagen in unterschiedlichen Quellen oder solchen in Quellen und Darstellungen	Aufzeigen, dass sich die offiziellen Meldungen zur Spanischen Grippe und die Wahrnehmung der Menschen im Deutschen Reich unterschieden, z. B. mittels Vergleiches von Zeitungsberichten und Tagebucheinträgen	z. B. War die Spanische Grippe nur eine harmlose Influenza?	z. B. Die Spanische Grippe war (k)eine Influenza.	z. B. Recherche der Infektions- und Sterbezahlen sowie weiterer Auswirkungen und Gründe für den Umgang mit der Grippe
... unterschiedlichen historischen Deutungen und Orientierungen	Aufzeigen kontroverser Einschätzungen zum Einfluss der Spanischen Grippe auf die Revolution 1918/19 anhand von historiografischen Urteilen	z. B. Inwiefern ist die These, die Spanische Grippe wurde durch die Revolution begünstigt, zutreffend?	z. B. Sie trifft nicht zu, weil sie die neue Regierung vor noch mehr Probleme stellte.	z. B. Analyse der Perspektive und Intention der historischen Deutung (s. Kap. 9)
... historischen Aussagen, die in Medien fassbar sind, und dem historischen Vorwissen der Schüler*innen	Aufzeigen eines Widerspruchs zwischen Massenaufläufen 1918, um sich zur Spanischen Grippe zu informieren, z. B. durch eine Gegenüberstellung von Fotos und einer Verordnung zur Bekämpfung der Spanischen Grippe 1918	z. B. Wieso gingen die Menschen 1918 massenhaft auf die Straße, obwohl eine Pandemie herrschte?	z. B. Sie hatten damals noch keine Kenntnis über die Infektionswege.	z. B. Recherche zeitspezifischer Wahrnehmungen der Pandemie
... methodischem Vorwissen und geeignetem Vorgehen	Aufzeigen der Grenzen z. B. der Glaubwürdigkeit eines Mediums und ihrer Nutzung als Quelle für das historische Ereignis der Spanischen Grippe	z. B. Inwiefern sind Karikaturen geeignete Quellen, um Aussagen über die Spanische Grippe treffen zu können?	z. B. Sie erlauben keine Aussagen, sie sind Fiktionen.	z. B. Klärung spezifischer Gattungsmerkmale und damit verbundener Aussagemöglichkeiten

Tab. 13: Systematisierung und Strukturierung problemorientierter Einstiege mit Beispielen zur „Spanischen Grippe“

Praxisbeispiel 6: Einstiege für historisches Lernen inszenieren

Planungssituation

Eine Lehrperson an einer Schweizer Kantonsschule möchte, angeregt durch öffentliche Debatten, in ihrer 11. Klasse das Thema „Dekolonialisierung, der Welt“ nach 1945“ behandeln. In einer der Stunden, die sie für das Thema vorgesehen hat, plant sie anhand ausgewählter Beispiele geschichtskulturelle Diskussionen zum Einfluss kolonialer Prägungen in den Blick zu nehmen. Sie formuliert daher folgende *historische Frage* für die Stunde: Inwiefern wirken Kolonialismus und Rassismus in der Schweiz bis heute nach? Zunächst überlegt sie, die Debatte um den „Mohrenkopf“ als Bezeichnung einer Süßware eines Schweizer Unternehmens zu thematisieren (Baier 2020). Aufgrund ihrer Erfahrung befürchtet sie jedoch, dass Eltern von Schüler*innen, die der rechtspopulistischen „Schweizer Volkspartei (SVP)“ nahe stehen, wegen vermeintlicher „politischer Korrektheit“ bei der Schulleitung intervenieren könnten. Sie sucht daher nach einem vergleichbaren Sachverhalt. Bei der Recherche stößt sie auf „Globi“, die Werbefigur des Schweizer Warenhaus „Globus“, deren Abenteuer seit den 1930er Jahren in Bilderbüchern, Comics, Sachbüchern für Kinder, Hörspielen und in einem Film erzählt werden. Seit den 1970er werden die Geschichten aufgrund der Verwendung rassistischer und sexistischer Stereotypen kontrovers diskutiert. Einzelne Comics wurden vor diesem Hintergrund bereits für den Unterricht aufbereitet (Marti/Schär 2015; Purtschert 2012). Aus diesem Set wählte sie zwei Beispiele zu zwei Zeitpunkten aus (s. Abb. 10).



Abb. 10: Globi mit „schwarzen Freunden“, links: 1935, rechts: 2007. Aus: Purtschert (2012, 64).

Planungsfragen (s. Tab. 12, S. 54)

Wie schaffe ich es, dass die Schüler*innen eine Differenz zwischen Handlungszielen und -möglichkeiten in der Vergangenheit bzw. Gegenwart, unterschiedlichen Quellen bzw. Darstellungen, historischen Deutungen und Orientierungen, Medienaussagen und dem eigenen historischen Vorwissen oder dem methodischen Vorwissen und geeigneten Zugriffen zur Lösung des Problems bzw. zur Beantwortung der historischen Frage erkennen? Wie lautet die historische Frage der Unterrichtsstunde? Welche Teilfragen ergeben sich aus der historischen Frage und welche Materialien sind zu ihrer Beantwortung nötig? Sollen erste Antwortvermutungen als Hypothesen formuliert werden?

Entscheidungsmöglichkeiten

Die Lehrperson prüft die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Gestaltung von problemorientierten Einstiegen der Stunde (s. Tab. 13). Die Inszenierung des Widerspruchs zwischen methodischem Vorwissen und einem geeigneten Vorgehen schließt sie aus, da den Schüler*innen die Analyse von Bildern und Comics bekannt ist. Die Möglichkeit, eine Differenz zwischen individuellen bzw. gesellschaftlichen Handlungszielen und Handlungsmöglichkeiten in der Vergangenheit aufzuzeigen, verwirft die Lehrperson ebenfalls, da sie einen Gegenwartsbezug herstellen möchte. Da es ihr indes nicht darum geht, aktuelle Probleme mit Blick auf vergleichbare Situationen in der Vergangenheit zu lösen, entfällt die Option, die Diskrepanz z. B. zwischen individuellen bzw. gesellschaftlichen Handlungszielen in der Gegenwart zu fokussieren. Eine weitere Option wäre, eine Differenz zwischen dem historischen Vorwissen der Schüler*innen und historischen Aussagen anhand von Medien herzustellen. Dies erscheint der Lehrperson schwierig, da sie unsicher ist, was die Schüler*innen bereits aus dem außerschulischen Kontext kennen. Die Option, einen Widerspruch zwischen historischen Aussagen in unterschiedlichen Quellen aufzuzeigen, erscheint ihr hingegen leicht möglich, da sich aufgrund rassistiskritischer Beiträge die Darstellung einzelner Figuren in den Globi-Comics änderte (s. Abb. 10).

Entscheidung und Ausblick

Die Lehrperson beschließt daher, die Stunde mit der Gegenüberstellung unterschiedlicher Quellen zu beginnen, um eine Kontingenzerfahrung bei den Schüler*innen anzustoßen. Anhand der Bestimmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten plant sie, die Schüler*innen historische Fragen formulieren zu lassen (z. B. Waren die Zeichner der Globi-Bildergeschichten Rassisten? Warum hat sich die Darstellung von Schwarzen im Comic verändert?). Abschließend sollen sie geeignete Wege aufzeigen, um ihre historischen Fragen zu beantworten. Da sich die Lehrperson allerdings unsicher ist, inwiefern es den Schüler*innen gelingt, historische Fragen zu entwickeln und die Beantwortung zu planen, entwickelt sie zugleich eine Alternative, die an den Abgleich der Bilder angeschlossen werden kann, den Einstieg noch stärker lenkt und sich an der Medienanalyse unter dem Aspekt Deutung orientiert (s. Kap. 9). Dafür entnimmt sie dem Artikel des Juristen Andreas Kley in der Zeitschrift „Schweizer Monat“ (Kley 2012), den Absatz: „Auch der heutige Globi hat sich [...] nicht wirklich gebessert. Der Globi bei den Nashörnern von 2007 glaubt, die Afrikaner belehren zu müssen, und er tritt als überheblicher Retter auf. Auch darf ein Krimineller nicht fehlen, der natürlich ein Chinese ist, der das „r“ nicht aussprechen kann! Wiederum ist der Rassismus mit Händen zu greifen. Globi ist eine einzige rassistische Entgleisung.“ Anhand des Zitats sollen die Lernenden die Deutung des Autors herausarbeiten, um sie anschließend in Frage zu stellen und so die historische Frage abzuleiten: Inwiefern transportiert(e) Globi koloniales und rassistisches Gedankengut?

Literatur

- Baier, Markus 2020: Die „Mohrenkopf“-Debatte in der Schweiz. In: Südkurier, 22. Juni 2020.
 Kley, Andreas 2012: Globi, der Kolonialist? In: Schweizer Monat, Heft 1002, Dezember 2012/Januar 2013, 12.
 Marti, Philipp/Schär, Bernhard C. 2015: Koloniale Interpretationsmuster in Schweizer Comics. In: Fenske, Uta u. a. (Hg.) 2015: Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht, Peter Lang, Frankfurt/M., 255–264.
 Purtschert, Patricia 2012: „De Schorsch Gaggo reist uf Afrika“. Postkoloniale Konstellationen und diskursive Verschiebungen in Schweizer Kindergeschichten. In: Purtschert, Patricia u. a. (Hg.): Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien, Transcript, Bielefeld, 89–116.

9. Medien auswählen

Im folgenden Kapitel sind zunächst die Begriffe Medien, Quelle und Darstellung sowie Quellenkritik, Quelleninterpretation und Medienanalyse zu klären. Im Anschluss werden Kriterien der Medienauswahl vorgestellt.

Was sind Medien und warum wird in Quelle und Darstellung unterschieden?

Mit Medien kann im Geschichtsunterricht Unterschiedliches gemeint sein. Für den Geschichtsunterricht lassen sich zwei Funktionen nennen: zum einen die Nutzung als Medium historischen Lernens, wobei Bezüge zur Vergangenheit erschlossen werden, um mit deren Hilfe Geschichte(n) zu entwickeln (Buchsteiner u. a. 2018a), zum anderen die Nutzung als Unterrichtsmittel, um Medien zu präsentieren, projizieren, bearbeiten oder anzuordnen (z. B. Lehrbuch, Arbeitsblatt, Tafel). In diesem Kapitel geht es um Medien historischen Lernens, da die Nutzung von Medien als Unterrichtsmittel weniger von geschichts- als von allgemeindidaktischen Kriterien beeinflusst wird. Hier ist auf fächerübergreifende Literatur zu verweisen (z. B. Petko 2019; von Martial/Ladenthin 2002).

Unter Medien historischen Lernens wird alles verstanden, was im Geschichtsunterricht als Quelle oder Darstellung für historisches Lernen (s. Kap. 2) eingesetzt werden kann (Günther-Arndt 2015). Obgleich häufig auf die Bedeutsamkeit der Unterscheidung von Quellen und Darstellungen hingewiesen wird (z. B. Grosch 2003; Rohlfes 1974), sind die Definitionen nicht deckungsgleich. Zusammenfassend lassen sich drei Ansätze der Unterscheidung ausmachen: Der erste geht davon aus, dass ein Medium entweder eine Quelle oder eine Darstellung ist, also nicht beides gleichzeitig sein kann. Quellen sind demnach alle Medien, die zum Gegenstand historischer Forschung werden können, Darstellungen hingegen das Ergebnis historischer Forschung (Droysen 1868; Pandel 1997; Baumgärtner 2015; Pandel 2013). Dieser Ansatz hat den Nachteil, dass geschichtskulturelle Produkte, z. B. Spielfilme oder darstellende Artikel in Zeitungen oder Zeitschriften, unberücksichtigt bleiben oder allenfalls den Quellen zugeordnet werden könnten.