

In einem Längs- oder Querschnitt (s. Abb. 5 und 6) könnten einzelne Phänomene und deren Ausprägung in der sozialistischen Diktatur der DDR genauer in den Blick genommen werden. Hier böten sich zum Beispiel „Wahlen“ an, da diese in der Fachliteratur als Merkmal von Demokratien aufgeführt werden (z. B. Shell 1973), aber in der UdSSR und ihren Satellitenstaaten ebenfalls Teil des politischen Systems waren und hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Funktion innerhalb mehrerer Gesellschaftssysteme betrachtet werden könnten (z. B. Lapp 1996). Dieser Zugang erscheint der Lehrperson umso gebotener, als dass sie aus vergangenen Stunden weiß, dass viele ihrer Schüler\*innen Wahlen mit Demokratie gleichsetzen. In einem Längsschnitt ließen sich die Wahlen in der DDR unter anderem mit denen in der attischen Demokratie, im südafrikanischen Apartheidsregime und der heutigen Bundesrepublik vergleichen. In einem Querschnitt könnten entweder Wahlen in den sozialistischen Staaten oder im Sinne einer deutsch-deutschen Geschichte in DDR und BRD verglichen werden.

Schließlich prüft die Lehrperson, ob sich das Thema anhand einer Fallanalyse unterrichten ließe (s. Abb. 7). Ausgehend von den Überlegungen zum Längs- und Querschnitt entdeckt sie einen Beitrag zu den Kommunalwahlen im Mai 1989 (Bundeszentrale für Politische Bildung 2019). Aus ihrer Sicht lassen sich an diesem Fall der Ablauf und die Funktion von Wahlen in einer sozialistischen Diktatur aufzeigen. Zugleich lässt sich über den demokratischen Ansatz und Anspruch von Wahlen diskutieren. Dies erscheint ihr unter anderem deshalb möglich, da einerseits die Funktion, Zweck, Organisation und Durchführung von Wahlen in der DDR allgemein betrachtet und andererseits das Besondere der Kommunalwahlen 1989 herausgestellt werden kann.

#### Entscheidung und Ausblick

Die Lehrperson entscheidet sich für die Fallanalyse, da sie schnell passende Quellen und Darstellungen findet. Im nächsten Schritt macht sie sich an die Entwicklung einer *historischen Frage* (s. Kap. 6).

#### Literatur

Bundeszentrale für Politische Bildung 2019: Wahlbetrug 1989 – als die DDR-Regierung ihre Glaubwürdigkeit verlor, veröffentlicht unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/290562/wahlbetrug-1989-als-die-ddr-regierung-ihre-glaubwuerdigkeit-verlor/> [September 2022].

Lapp, Peter Joachim 1996: Wahlen und Wahlfälschungen in der DDR. In: Deutschland Archiv, Bd. 29, Heft 1, 92–99.

Shell, Kurt L. 1973: Demokratie, in: Görlitz, Alex (Hg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft. Bd. 1, Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg, 57–61.

Weber, Hermann 1999: Geschichte der DDR, Tandem, München.

## 6. Historische Fragen entwickeln und Ziele der Geschichtsstunde ableiten

In *Kapitel 4* wurde die Anwendung einzelner Kriterien zur Bestimmung des historischen Sachverhalts vorgestellt. Daran anknüpfend, steht hier die Entwicklung historischer Fragen für Geschichtsstunden im Fokus. Dabei ist zunächst zu klären, was historische Fragen ausmacht und inwiefern sich Gütekriterien zur Formulierung von Fragen für Geschichtsstunden bestimmen lassen.

### Was macht historische Fragen aus, wonach lassen sie sich unterscheiden und welche Gütekriterien ergeben sich daraus?

Historische Fragen sind stets auf einen Zeitpunkt oder Zeitpunkte ausgerichtet und orientieren sich an einem oder mehreren Referenzrahmen (Schreiber 2007). In Anlehnung an Schreiber (2007) lassen sie sich danach klassifizieren, inwieweit sie

- eine Antwort einfordern, die historische Sachverhalte benennt,
- dazu anhalten, die historischen Sachverhalte so zu strukturieren, dass eine im Kontext des Geschichtsunterrichts schlüssige historische Deutung und/oder Orientierung formuliert wird und
- dazu auffordern, die Zeitspezifität und Perspektive sowohl der eigenen als auch der historischen Deutungen oder Orientierungen anderer zu berücksichtigen.

Diese Klassifizierung verweist zugleich auf Gütekriterien (Bracke u.a. 2018; Thünemann 2010; 2013), was an einem Beispiel illustriert werden soll. Die historische Frage ‚Wann lebte Karl der Große?‘, die sich mit dem Halbsatz: ‚zwischen 747 oder 748 und 814 n. Chr.‘ beantworten lässt, fordert eine Antwort ein, die historische Sachverhalte beinhaltet. Sie hält aber weder dazu an, eine schlüssige historische Deutung oder Orientierung zu formulieren, noch die Zeitspezifität oder die Perspektive eigener bzw. fremder historischer Deutungen oder Orientierungen zu berücksichtigen. Die historische Frage fordert somit lediglich zur Wiedergabe von historischen Sachverhalten auf. Mit Blick auf die gegenwärtige Zielstellung von Geschichtsunterricht (s. Kap. 2) ließe sich daher von einer historischen Frage im „weiteren Sinne“ sprechen (z.B. Bracke u.a. 2018, 96). Die

historische Frage ‚Kann Karl der Große (wirklich) als groß bezeichnet werden?‘ lässt sich hingegen als historische Frage im „engeren Sinne“ ansprechen (ebd.), da sie nicht nur Wissen erster Ordnung (z.B. Zeiten, Ereignisse) einfordert, sondern historische Deutungen bzw. Orientierungen aufgreift, hinterfragt und zur Formulierung einer (eigenen) Position auffordert.

### Wie lassen sich historische Fragen entwickeln?

Aus den vorherigen Überlegungen folgt, dass historische Fragen formuliert werden, indem ein Zeitpunkt fokussiert oder Zeitpunkte verbunden werden. Darüber hinaus lassen sich zwei Vorgehensweisen unterscheiden, um historische Fragen zu konkretisieren.

Eine Variante besteht darin, sich an Schreibers (2007) vier Referenzrahmen zu orientieren, auf die historische Fragen bezogen werden können:

1. Inhaltsbezogene Fragen sind auf einen oder mehrere historische(n) Sachverhalt(e) ausgerichtet, z.B. Unterscheiden sich Luthers Positionen von 1517 (und 1521) von denen anderer Kritiker der römischen Kirche?
2. Verfahrensbezogene Fragen adressieren historische Prozesse, z.B. Folgte Luther mit seiner Kritik 1517 dem ihm vorgegeben ‚Dienstweg‘ der römischen Kirche (und verstieß er 1520, als er dem Papst seine Schrift ‚Von der Freiheit eines Christenmenschen‘ widmete, dagegen)?
3. Theoriebezogene Fragen beziehen sich auf geschichtswissenschaftliche Modelle oder Theorien (s. Kap. 4), z.B. Handelte es sich bei Luthers Kritik 1517 (und 1521) um den Versuch einer Reform?
4. Subjektbezogene Fragen dienen der Reflexion von Vorannahmen, z.B. Ist meine Einschätzung Luthers gerechtfertigt (und warum habe ich ihn bisher nicht anders wahrgenommen)?

Werden die genannten Referenzrahmen der Fragen als historische Deutungen oder Orientierungen begriffen, die im Geschichtsunterricht analysiert werden sollten, sind sie, ebenso wie die Kriterien zur Bestimmung des historischen Sachverhalts (s. Kap. 4), als Ausgangspunkt für problemorientierte Fragen geeignet. Bezogen auf das oben genannte Beispiel „Karl der Große“ könnten inhaltliche Aussagen von oder zu ihm und seinem Handeln (s. 1.), Verfahren zur Umsetzung seiner Entscheidungen oder allgemein seiner Herrschaft (s. 2.), die Bezeichnung dieser als Grundherrschaft (s. 3.) oder die eigene Wahrnehmung der historischen Person (s. 4.) hinterfragt werden. Abbildung 10 illustriert das Vorgehen für die Entwicklung von theorie-

3.) und verfahrensbezogenen historischen Fragen (s. 2.) am Beispiel der Selbsthaftwerdung des Menschen im Neolithikum, das bereits in Kap. 4 eingeführt wurde.



#### Beispiel 1



#### Beispiel 2



Abb. 8: Entwicklung historischer Fragen mittels Referenzrahmen mit Beispielen zum historischen Sachverhalt „Selbsthaftwerdung des Menschen im Neolithikum“

Eine weitere Möglichkeit, historische Fragen zu entwickeln, bietet die Anwendung epistemologischer Prinzipien. Dafür muss kurz der Begriff Prinzipien eingeführt werden, da er in der Geschichtsdidaktik uneinheitlich gebraucht wird (Baumgärtner 2015). Dies mag einerseits damit verbunden sein, dass eine klare Abgrenzung von Unterrichtskonzepten und -prinzipien schwerfällt, andererseits daraus resultieren, dass Prinzipien, die hier als Leitlinien verstanden werden, häufig aufgrund gesellschaftspolitischer Forderungen bzw. Anforderungen an das Unterrichtsfach Geschichte herangetragen und normativ gesetzt wurden. Überblickt man das umstrittene und mehrfach erweiterte Angebot geschichtsdidaktischer Prinzipien, lassen sich drei Zugriffe unterscheiden:

- wissenschaftspropädeutische Verfahren (z.B. Wissenschaftsorientierung, Kompetenzorientierung, Methodenorientierung)
- unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte (z. B. Handlungsorientierung, Problemorientierung, forschend-entdeckendes Lernen, Projektorientierung, Binnendifferenzierung, Lebensweltorientierung, Subjektorientierung)

- epistemologische Prinzipien (z. B. Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität, Personalisierung und Personifizierung, Alterität und Perspektivennachvollzug, Gegenwartsbezug als Ursachen- und Sinnzusammenhang)

Wissenschaftspropädeutische Verfahren und unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte weisen vielfältige allgemeindidaktische und pädagogische Bezüge auf (Demantowsky 2018). Epistemologische Prinzipien basieren hingegen auf Erkenntnisweisen und -möglichkeiten des Fachs Geschichte (orientiert an Buchsteiner u. a. 2017, 7). Ihr besonderes Potenzial für den Geschichtsunterricht hat Klaus Bergmann seit Mitte der 1960er Jahre wiederholt betont und anhand zahlreicher Beispiele illustriert (Bergmann 2016).

In Tabelle 10 wird anhand von Themen beispielhaft demonstriert, wie sich mittels epistemologischer Prinzipien historische Fragen im engeren Sinne entwickeln lassen. Diese Fragen und deren Antworten können darüber hinaus ein Ausgangspunkt sein, die (II-)Legitimität der jeweils mit ihnen verbundenen Deutungs- bzw. Erzählmuster zu diskutieren oder die Konstruktion von Geschichte(n) anzuregen.

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Multiperspektivität</b> | <b>Merkmal</b><br>Betrachtung von mind. zwei zeitgenössischen Sichtweisen auf einen historischen Sachverhalt, die sich in ihren Positionen unterscheiden   |
|                            | <b>Didaktische Zielsetzung</b><br>Ableitung der unterschiedlichen (sich u. a. in der Entscheidung für oder gegen Begriffe, wie Frieden, Zerstörung oder moralisch-normative Einschätzungen, wie unsozial, gerecht dokumentierenden) Positionen aus der sozialen, kulturellen, politischen, konfessionellen etc. Gebundenheit derjenigen, die sie vertraten |
|                            | <b>Beispiel</b><br>Kritik an den von Friedrich II. verfügten Freiheiten für hugenottische Einwander*innen seitens Adelliger, die eine – u. a. von bäuerlichen Schichten erhoffte – Ausdehnung der Freiheiten auf alle Einwohner*innen fürchteten   |
|                            | <b>Ableitung einer zentralen historischen Frage</b><br>Inwiefern sind unterschiedliche zeitgenössische Positionen zum historischen Sachverhalt durch soziale, kulturelle etc. Prägungen bestimmt?<br>Mit Blick auf Pluralität: ... und inwiefern beeinflusst das meine bzw. unsere gegenwärtige Deutung des historischen Sachverhaltes?                    |
|                            | <b>Historische Frage z. B.</b><br>Inwiefern ist die Kritik des Adels an den Maßnahmen Friedrich II. gerechtfertigt?  |

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Kontroversität</b>   | <b>Merkmal</b><br>Betrachtung von mind. zwei retrospektiven Sichtweisen auf einen historischen Sachverhalt, die sich in ihren Positionen unterscheiden  |
|                         | <b>didaktische Zielsetzung</b><br>Ableitung der unterschiedlichen (sich u. a. in der Entscheidung für oder gegen Begriffe, wie Kolonialismus, Absolutismus oder moralisch-normative Einschätzungen, wie unsozial, gerecht dokumentierenden) Positionen aus der sozialen, kulturellen, politischen, konfessionellen etc. Gebundenheit derjenigen, die sie vertraten bzw. vertreten |
|                         | <b>Beispiel</b><br>Lob für die von Friedrich II. verfügten Freiheiten für hugenottische Einwander*innen seitens gegenwärtig für die Integration von Migrant*innen eintretender liberaler Politiker*innen, die eine (u. a. von rechtsextremen Politiker*innen gefürchtete) Benachteiligung deutscher Arbeitnehmer*innen ausschließen   |
|                         | <b>Ableitung einer zentralen historischen Frage</b><br>Inwiefern sind unterschiedliche retrospektive Positionen zum historischen Sachverhalt durch politische, konfessionelle etc. Prägungen bestimmt?<br>Mit Blick auf Pluralität:<br>... und inwiefern beeinflusst das meine bzw. unsere gegenwärtige Deutung des historischen Sachverhaltes?                                   |
|                         | <b>Historische Frage z. B.</b><br>Inwiefern ist die positive Deutung der Maßnahmen Friedrich II. durch liberale Politiker*innen gerechtfertigt?   |
| <b>Personalisierung</b> | <b>Merkmal</b><br>Glorifizierung bzw. Dämonisierung einer (historischen) Person durch die Reduzierung (historischer) Entscheidungen und Handlungen innerhalb eines Ereignisses bzw. Geschehenszusammenhangs auf ebenjene  |
|                         | <b>Didaktische Zielsetzung</b><br>Aufdeckung der (sich u. a. in Karikaturen, Liedern und Gedichten dokumentierenden) Reduzierung historischer Sachverhalte auf eine Person als Ausdruck der Glorifizierung bzw. Dämonisierung und Ableitung der Intention, die jeweilige/-n Entscheidung/-en und Handlung/-en auf ebenjene Person zu reduzieren                                   |
|                         | <b>Beispiel</b><br>Die Charakterisierung Bismarcks als „Schmied der deutschen Einheit“ blendet Entscheidungen und Handlungen des deutschen Kaisers, einzelner Militärangehöriger etc. aus, um z. B. die Reichseinigung nicht als monarchisches oder kriegerisches Projekt erscheinen zu lassen.   |
|                         | <b>Ableitung einer zentralen historischen Frage</b><br>Inwiefern ist die Reduzierung historischer Sachverhalte auf eine einzelne Person durch politisch, ideologisch etc. motivierte Interessen bzw. Absichten bestimmt?  |
|                         | <b>Historische Frage z. B.</b><br>Inwiefern war Bismarck der „Schmied der deutschen Einheit“?   |

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Personifizierung                    | <p><b>Merkmal</b></p> <p>Dämonisierung oder Glorifizierung einer (historischen) Personengruppe durch die generalisierende Reduzierung auf als typische angenommene bzw. bezeichnete Eigenschaften oder Handlungen</p>   |
|                                     | <p><b>Didaktische Zielsetzung</b></p> <p>Aufdeckung der (sich u. a. in Karikaturen, Liedern und Gedichten dokumentierenden) generalisierenden Reduzierung als Ausdruck der Glorifizierung bzw. Dämonisierung und Ableitung der Intention, die jeweilige Personengruppe auf die jeweiligen Eigenschaften oder Handlungen zu reduzieren</p>                             |
|                                     | <p><b>Beispiel</b></p> <p>Die Charakterisierung, der Großgrundbesitzer als reaktionäre „Junker“ während der „demokratischen Bodenreform“ 1945 in der SBZ blendet divergierende Interessen innerhalb der Gruppe, z. B. hinsichtlich politischer, sozialer und ökonomischer Fragestellungen aus, um z. B. ihre Enteignung und eine Bodenreform zu legitimieren</p>      |
|                                     | <p><b>Ableitung einer zentralen historischen Frage</b></p> <p>Inwiefern ist die generalisierende Reduzierung sozialer Gruppen auf bestimmte Merkmale durch politisch, ideologisch etc. motivierte Interessen bzw. Absichten bestimmt?</p>   |
|                                     | <p><b>historische Frage z. B.</b></p> <p>Warum wurden Großgrundbesitzer als „Junker“ bezeichnet?</p>  |
| (historischer) Ursachenzusammenhang | <p><b>Merkmal</b></p> <p>Deutung eines vergangenen Ereignisses oder einer vergangenen Einstellung bzw. Haltung als Ursache eines späteren (vergangenen oder gegenwärtigen) Ereignisses oder einer späteren (vergangenen oder gegenwärtigen) Einstellung bzw. Haltung</p>  |
|                                     | <p><b>Didaktische Zielsetzung</b></p> <p>Prüfen, inwiefern ein historischer Sachverhalt bzw. Prozess die Ursache für spätere Begebenheiten darstellt.</p>   |
|                                     | <p><b>Beispiel</b></p> <p>Die Deutung der Niederlage der römischen Armee in der Varusschlacht als Ursache des Untergangs des Römischen Reiches blendet soziale und politische Konflikte im Inneren des Reiches aus, um z. B. in Gegenwart und Zukunft militärische Ausgaben oder Reformen zu legitimieren.</p>  |
|                                     | <p><b>Ableitung einer zentralen historischen Frage</b></p> <p>Inwiefern ist die Deutung eines vergangenen Ereignisses* als Ursache eines späteren (vergangenen oder gegenwärtigen) Ereignisses etc. durch politisch, ideologisch etc. geprägte Interessen bzw. Absichten motiviert?</p> <p><i>* genauso: die Deutung vergangener Einstellungen bzw. Haltungen</i></p> |
|                                     | <p><b>Historische Frage z. B.</b></p> <p>Inwiefern war die Niederlage der römischen Armee in der Varusschlacht die Ursache für den Untergang des Römischen Reiches?</p>   |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| (historischer) Sinnzusammenhang       | <p><b>Merkmal</b></p> <p>Deutung einer vergangenen Handlung oder Haltung als vorbildlich oder als mahnendes Beispiel, das mit Blick auf eine als vergleichbar bezeichnete spätere (vergangene oder gegenwärtige) Situationen entsprechende Handlungen oder Haltungen (de-) legitimieren soll</p>  |
|                                       | <p><b>Didaktische Zielsetzung</b></p> <p>Aufdeckung der (selbst oder u. a. in historischen Darstellungen und politischen Reden vorgenommen) Charakterisierung einer vergangenen Handlung etc. als vorbildlich oder als mahnendes Beispiel als eine mögliche (!) Deutung und Ableitung der Intention, gerade diese vergangene Handlung etc. als vorbildlich oder als mahnendes Beispiel zu deuten</p>  |
|                                       | <p><b>Beispiel</b></p> <p>Mit Verweis auf den Einsatz von Söldnertruppen des Dreißigjährigen Krieges lässt sich der Einsatz privater Sicherheitsfirmen in gegenwärtigen militärischen Konflikten, z. B. im Jemen kritisieren; gleichzeitig kann der damalige Verzicht auf ein stehendes Heer als vorbildlich gelten, wenn z. B. gegen eine allgemeine Wehrpflicht argumentiert wird.</p>  |
|                                       | <p><b>Ableitung einer zentralen historischen Frage</b></p> <p>Inwiefern ist die Übernahme vergangener Handlungsmuster oder Haltungen in einer als vergleichbar angesehenen späteren Situation sinnvoll und die Deutung der Handlung oder Haltung als vorbildliches oder als mahnendes Beispiel durch politisch, ideologisch etc. motivierte Interessen bzw. Absichten bestimmt?</p>   |
|                                       | <p><b>Historische Frage z. B.</b></p> <p>Inwiefern ist mit Blick auf die Söldnertruppen des Dreißigjährigen Krieges der Einsatz privater Sicherheitsfirmen in heutigen militärischen Konflikten sinnvoll?</p>   |
| Alterität und Perspektivennachvollzug | <p><b>Merkmal</b></p> <p>Historisierung der (eigenen) gegenwärtigen Wahrnehmung vergangener Einstellungen bzw. Haltungen, Entscheidungen und Handlungen mittels Nachvollzug sowohl der Perspektive des ‚Anderen‘ als auch der eigenen bzw. gegenwärtigen Sozialisation</p>  |
|                                       | <p><b>Didaktische Zielsetzung</b></p> <p>Wahrnehmung und (historische) Erschließung von Alteritätselementen in vergangenen Einstellungen bzw. Haltungen, Entscheidungen und Handlungen durch Nachvollzug der Perspektive des ‚Anderen‘ und Historisierung gegenwärtiger Deutungen des ‚Anderen‘ durch Nachvollzug der eigenen bzw. gegenwärtigen Sozialisation</p>  |
|                                       | <p><b>Beispiel</b></p> <p>Die Wahrnehmung des Stratordienstes in der bildlichen Darstellung des Sachsenspiegels von 1375 als Hilfestellung beim Besteigen eines Pferdes lässt vermuten, dass für die Schüler*innen sowohl Mitra und Krone als auch die rituelle Bedeutung des Aktes als „Selbstdemütigung“ (Weinfurter 2002) Alteritätselemente darstellen. Das Medium wird wahrscheinlich aufgrund fehlender historischer Bezüge mithilfe alltäglicher Erfahrungen (z. B. zur Kirche, zum Reitsport) gedeutet.</p> |
|                                       | <p><b>Ableitung einer zentralen historischen Frage</b></p> <p>Inwiefern ist die eigene bzw. gegenwärtige Wahrnehmung vergangener Einstellungen bzw. Haltungen, Entscheidungen und Handlungen historisch und kulturell bestimmt?</p>   |
|                                       | <p><b>Historische Frage z. B.</b></p> <p>Inwiefern ist meine bzw. die gegenwärtige Wahrnehmung des Stratordienstes historisch gerechtfertigt?</p>   |

Tab. 10: Epistemologische Prinzipien, daraus abgeleitete und auf Beispiele bezogene historische Fragen, orientiert an Bergmann 2016; Buchsteiner u. a. 2017; Buchsteiner/Lorenz 2019

In der Literatur wird zudem betont, dass die Entwicklung historischer Fragen ein zyklischer Prozess ist (z. B. Logtenberg, 2012). Dabei bilden nicht nur die dargestellten Referenzrahmen oder epistemologischen Prinzipien den Ausgangspunkt. Vielmehr kann ebenfalls die Auseinandersetzung mit dem historischen Sachverhalt, den historischen Medien oder historischen Problemen zu historischen Fragen führen. Auf eine Konkretisierung der letztgenannten Zugriffe wird hier jedoch verzichtet; dies erfolgt im Zusammenhang mit Stundeneinstiegen (s. Kap. 8).

### Ist mit der historischen Frage zugleich das Ziel der Geschichtsstunde bestimmt?

Insbesondere in der ersten und zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung wird die Ausformulierung von inhaltsbezogenen Stundenzielen gefordert. Eine Möglichkeit, ein solches Stundenziel zu formulieren, besteht darin, die entwickelte historische Frage in einen Aussagesatz zu überführen und mit einem passenden Operator (s. Kap. 10) zu kombinieren.

#### Beispiel

Historische Frage: Inwiefern ist meine bzw. die gegenwärtige Wahrnehmung des Stratordienstes historisch gerechtfertigt?

Stundenziel: Die Schüler\*innen beurteilen, inwiefern ihre bzw. die gegenwärtige Wahrnehmung des Stratordienstes historisch gerechtfertigt ist.

Zu solchen inhaltlichen Zielen werden häufig operationale Stundenziele gefordert, die an den einzelnen Stundenphasen (s. Kap. 7) ausgerichtet und auf die verwendeten Medien (s. Kap. 9), die damit verbundenen Aufgaben (s. Kap. 10) und die vorgesehenen Aktions- und Sozialformen bezogen sind (s. Kap. 11).

#### Praxisbeispiel 5: Historische Fragen entwickeln und Ziele der Geschichtsstunde ableiten

##### Planungssituation

Eine angehende Lehrperson wird von ihrer Mentorin aufgefordert, die nächste Stunde in einer 7. Klasse zu übernehmen. Zur ersten Orientierung blickt sie in den Lehrplan, in dem der Absolutismus als obligatorisches Thema vorgegeben ist. Vorgeschlagen wird, die absolutistische Herrschaftsform, das höfische Leben und den Zusammenhang zur Aufklärung zu thematisieren. Im Zuge der Bestimmung *historischer Sachverhalte* (s. Kap. 4) entschied sie sich bereits dazu, den Absolutismus als Herrschaftsform zu thematisieren. Um die Stunde geschichtswissenschaftlich abzusichern, informiert sich die angehende Lehrperson zunächst über gängige Absolutismus-Theorien. Sie erfährt, dass historische Herrschaftsformen wie die

von Ludwig XIV. in Frankreich während des 17. Jahrhunderts zwar als absolutistisch bezeichnet werden, aber keineswegs von einem absoluten Gewaltmonopol bestimmt waren, wie der Begriff „Absolutismus“ im Alltagsverständnis nahelegt. Der Begriff sei das Resultat bürgerlicher Propaganda des 19. Jahrhunderts, um Monarchien zu diskreditieren. Unstrittig erscheint es hingegen, dass sich die Monarchien in Zentraleuropa während des 17. und 18. Jahrhunderts häufig bemühten, ihren Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen (Ständevertretungen, Stadträte, Dorfversammlungen usw.) zu vergrößern (z. B. Durchhardt 2007; Duchardt/Schnettger 2015).

##### Planungsfrage

Welche historische Frage soll hinsichtlich welcher Referenzrahmen oder welcher epistemologischen Prinzipien im Zentrum stehen?

##### Entscheidungsmöglichkeiten

Die angehende Lehrperson bemerkt, dass sich der Gegensatz zwischen Alltagsverständnis und geschichtswissenschaftlichem Verständnis für eine historische Frage anbietet, die hinsichtlich des Referenzrahmens Theorie (s. S. 46) eine Einführung des Begriffs „Absolutismus“ und eine Diskussion seiner Übertragbarkeit auf europäische Herrschaftsformen des 18. Jahrhunderts ermöglicht.

Beim anschließenden Blick in ein Lehrbuch fällt ihr sofort das Porträt Ludwig XIV. aus dem Jahr 1701 auf. Einzelne Bildelemente, z. B. die Absatzschuhe, die Pose und das geschminkte Gesicht erscheinen ihr geeignet, das epistemologische Prinzip der Alterität für eine historische Frage zu nutzen. Da sie die Klasse aber noch zu wenig kennt, um einschätzen zu können, was die Schüler\*innen als Alteritätselemente wahrnehmen, entscheidet sie sich dagegen, prüft aber weitere epistemologische Prinzipien. Hinsichtlich der Personalisierung fällt ihr erneut der Zweifel an der Angemessenheit des Begriffs Absolutismus auf. Daraus ließe sich die historische Frage entwickeln, inwiefern die\*er Monarch\*in den Staat und dessen Handeln lenkte.

##### Entscheidung und Ausblick

Die angehende Lehrperson beschließt daher, den Gegensatz zwischen Alltags- und geschichtswissenschaftlichem Verständnis in der Geschichtsstunde zu thematisieren. Um die Diskrepanz für die Schüler\*innen zuzuspitzen, formuliert sie die *Stundenfrage*: Der Absolutismus – eine uneingeschränkte Herrschaft? Anschließend formuliert sie das *Stundenziel*: Die Schüler\*innen beurteilen, inwiefern Absolutismus eine uneingeschränkte Herrschaft bezeichnet.

Da die angehende Lehrperson die Erfahrung gemacht hat, dass die *historischen Fragen* der Stunde zu den weiteren Planungsaspekten passen müssen, prüft sie, welchen Einfluss die *historische Frage* auf die Anordnung der *historischen Sachverhalte* (s. Kap. 5), die Wahl der *Medien* (s. Kap. 9) und die Formulierung der *Aufgaben* (s. Kap. 10) hat. Zudem nimmt sie sich vor, die abschließende Festlegung der *historischen Frage* der Stunde von der Wahl der *Medien* abhängig zu machen.

##### Literatur

Duchardt, Heinz 2007: Der Sonne gleich? Absolutismus und Absolutismuskritik. In: Praxis Geschichte, Jg. 20, Heft 4, 4–8.

Duchardt, Heinz/Schnettger, Matthias 2015: Barock und Aufklärung, De Gruyter Oldenbourg.