

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Bände wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausbergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausbergremium benannten Gutachtern – geprüft.

Die Reihe „Methoden historischen Lernens“ wird herausgegeben von  
Michele Barricelli  
Peter Gautschi  
Christine Gundermann  
Martin Lücke  
Vadim Oswald

Die Reihe wurde gegründet von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider

**Aus:**  
**Meike Hensel-Grobe: Problemorientierung im  
Geschichtsunterricht.**

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2020  
[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl Design  
Titelbild: Aliaksandr, adobe stock  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
ISBN 978-3-7344-1089-5 (Buch)  
E-Book ISBN 978-3-7344-1090-1 (PDF)

## Inhalt

### Einleitung

#### 1. Grundlagen und Überblick

1.1	Eine kurze Geschichte der Problemorientierung . . . . .	10
1.2	Lernen und Lehren – allgemeine Aspekte . . . . .	13
1.3	Ziele und Modelle für den Geschichtsunterricht . . . . .	15
1.4	Der problemorientierte Geschichtsunterricht . . . . .	22

#### 2. Das Erkenntnis- und Strukturierungsverfahren

2.1	Ein Phasenschema als Strukturierungsverfahren für Einzelstunden. . . . .	25
2.2	Problemorientierte Unterrichtsreihen . . . . .	42
2.3	Problem-Based Learning (PBL) . . . . .	47

#### 3. Die Probleme

3.1	Problemhorizonte: Probleme der historischen Orientierung . . . . .	54
3.2	Historische Problemerschließung . . . . .	76
3.3	Probleme des historischen Erkenntnisverfahrens und der historischen Zugriffe. . . . .	102
3.4	Forschungsprobleme – Probleme der geschichtswissenschaftlichen Dimension. . . . .	129

#### 4. Methodische Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung

4.1	Schülerfragen als Grundlage . . . . .	132
4.2	Aufgabenstellungen und Lernarrangements . . . . .	135
4.3	Vertiefende Aspekte zur Gestaltung des historischen Lernens . . . . .	150

Anmerkungen . . . . .	160
Literatur . . . . .	166

## Einleitung

Die Problemorientierung wird in vielen Lehrplänen für das Fach Geschichte als selbstverständliches Grundprinzip benannt. Jenseits eines Grundkonsenses bezüglich der Bedeutung zeigen sich unterschiedliche Auffassungen bei der Frage, was „Problemorientierter Geschichtsunterricht“ (POGU) genau ist. So wird er in einem „Handbuch für Unterrichtsmethodik“ neben der Handlungsorientierung als eines von zwei „unterrichtsmethodische(n) Strukturierungskonzepte(n)“ (Demantowsky 2015, S. 61 ff.), in einem anderen Handbuch gemeinsam mit u. a. Multiperspektivität, Gegenwartsbezug und Projektarbeit unter „Prinzipien“ (Barricelli 2007, S. 78 ff.) und in einem dritten unter „Kommunikation und Interaktion im Geschichtsunterricht“ (Hensel-Grobe 2012, S. 50 ff.) eingeordnet. Auch wenn in früheren Veröffentlichungen bereits eine dreifache Verortung als Unterrichtsstrategie, Arbeitsform und Erkenntnisweise angesprochen wurde (Pandel 1990, S. 11), zeigen die genannten Einordnungen und die vielfältigen Ausgestaltungen in der Praxis auf, wie unterschiedlich der POGU in seiner Funktion und Konzeptualisierung wahrgenommen wird. In diesem Band wird die Problemorientierung als eine Basiskategorie von Geschichtsunterricht definiert, die sich eignet, um verschiedene Strukturierungsansätze, historische Erkenntnisverfahren und Lehr-Lern-Konzepte unter einem gemeinsamen Dach zu vereinigen und dabei die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Lernen in den Mittelpunkt zu stellen.<sup>1</sup> Probleme werden im Folgenden als komplexe Herausforderungen verstanden, die zum aktiven historischen Arbeiten auffordern, weil sie gesellschaftlich relevant sind. Sie können erst durch einen historischen Erkenntnisprozess adäquat erarbeitet werden. Sie haben keine einfache Lösung, sondern provozieren zu neuen Fragen und eröffnen damit einen Rahmen, der unter Umständen mehrere Stunden (d.h. verschiedene Studententypen und Methoden)

umschließt. Daher wird der unterrichtspraktische Aspekt nicht auf Einzelstunden und ein einfaches, immer wiederkehrendes Strukturierungsverfahren eingegrenzt, sondern auch auf Unterrichtsreihen und Projekte bezogen. So soll die Problemorientierung zu einer Problembasierung weitergeführt werden.

Der Band wendet sich vor allem an jene, die noch wenig Erfahrung haben, d.h. an junge Lehrerinnen und Lehrer, Referendare und Referendarinnen, an Lehramtsanwärter und auch an fachfremd unterrichtende Lehrkräfte.<sup>2</sup> Zunächst werden in einem ersten Kapitel Grundlagen aus der geschichtsdidaktischen Theorie skizziert. Das umfasst u.a. Ziele und Lehr-Lern-Konzepte, die für das Verständnis eines nicht-schematischen, sondern dynamischen Prinzips der Problemorientierung bzw. -basierung wichtig sind. Die jeweils zugrundeliegenden, meist in ihren eigenen Forschungsbezügen elaboriert ausgearbeiteten Theoriefelder können in diesem Band nicht angemessen dargestellt werden. Es werden lediglich jene Aspekte genannt, die für die Themenstellung eine besondere Rolle spielen.

Problemorientiertes Lernen benötigt unterschiedliche Rahmensetzungen im Unterrichtsalltag; davon handelt Kapitel 2. Eine Umsetzungsmöglichkeit sind Einzelstunden, in denen eine klare Phasierung den Unterricht gliedert und rhythmisiert (Kap. 2.1). Dies genügt aber nicht, um das Prinzip wirklich fachspezifisch ausdifferenzieren. Dazu sind Unterrichtsreihen notwendig, die von einer Problemstellung gerahmt und geleitet werden (Kap. 2.2). Unter diesem übergreifenden Horizont können spezifisch historische Fragen, z.B. nach Kontinuität und Wandel, nach Ursache-Wirkungs-Konstellationen und nach historischen Perspektiven und ihren Kontexten gestellt werden, ohne dass der Bezug zur Problemstellung verloren geht. In einem weiteren Schritt wird die Problembasierung als Lehr-Lern-Konzept zur weiteren Förderung eines eigenständigen und situierten Lernens im Fach in ihrem Aufbau und in ihren Zielsetzungen erläutert (Kap. 2.3).

Das größte Kapitel ist den unterschiedlichen Problemkategorien und -typen gewidmet (Kap. 3). Es geht um die Frage, wie die jeweilige Problemsetzung das historische Denken der Schüler fördern kann und sie bei der Konstruktion von Lernprozessen unterstützt. Aus diesem Grund werden Ergebnisse aus empirischen Studien eingeflochten, in denen Schülervorstellungen bzw. Prä-Konzepte von Lernenden untersucht wurden. So können die Überlegungen zur Konzeptentwicklung konkretisiert und mit den entsprechenden Problemstellungen im Unterricht verknüpft werden. Die Ausführungen liefern aber nur Ideen, wie die Schülerkonzepte eventuell geprägt oder entwickelt sein können. Sie sollen keineswegs darüber hinwegtäuschen, dass die Diagnose der Prä-Konzepte und des Kompetenzstandes eine hohe Bedeutung für einen guten Geschichtsunterricht hat. Erst auf Basis einer zuverlässigen Diagnose lassen sich geeignete Lernarrangements und Problemstellungen für die jeweilige Lerngruppe entwickeln.

Abschließend werden einige Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung, vor allem in Bezug auf die Aufgaben- und Kommunikationskultur, aufgegriffen bzw. vertieft (Kap. 4). Zunächst geht es um Schülerfragen, bevor auf die Gestaltung von Arbeitsaufträgen und Lernaufgaben sowie auf die Konzeption von (alltags-)problembasierten Projekten eingegangen wird. Der zweite Teil des Kapitels ist dem Lesen, Schreiben und Erzählen zugeordnet.

## 1. Grundlagen und Überblick

### 1.1 Eine kurze Geschichte der Problemorientierung

*„Diese Unterrichtskonzeption lehnt es ab, Fertigkeit zu verabreichen; sie will die Lernenden vielmehr historische Einsichten gewinnen lassen, zu denen sie durch eigenes Suchen und Forschen, d.i. problembewusstes Erkennen gelangen.“ (Uffelmann 1997, 282)*

Die Problemorientierung ist als didaktische Kategorie gut erschließbar, wenn man sie zunächst in die Geschichte der Geschichtsdidaktik einordnet. Geschichte wurde lange Zeit als Paukfach unterrichtet. Die geeignete Vermittlung eines Wissenskanons stand im Vordergrund, sodass der didaktische Fokus auf der Instruktion und Repetition lag. Es gab einige Reformansätze, aber eine umfassende paradigmatische Wende kündigte sich – wie in anderen Fächern auch – erst in den 1960/70er Jahren an. Die Frage nach der Relevanz des Faches Geschichte und seiner Themen im Hinblick auf den Beitrag zum übergreifenden Bildungsziel der Mündigkeit rückte in den Vordergrund. Damit änderten sich auch die didaktischen Modelle, indem etwa Impulse aus der Lernpsychologie integriert wurden. Das aktive Lernen der Schülerinnen und Schüler fand mehr Beachtung. Damit einher ging eine besondere Aufmerksamkeit für die Kommunikationsprozesse im Unterricht und für den Aufbau von Denkooperationen, die „ausgehend von früheren Denkelementen“ (Aebli 1970, S. 76) durch ein aktives Tun im Fach, nicht eine reine Rezeption, gefördert werden sollten. Die Diskussionen in der Didaktik gingen damals Hand in Hand mit Neuansätzen in der historischen Forschung. Im Zuge der sozialgeschichtlichen Wende wurde in den 1960/70er Jahren heftige Kritik am Historismus geübt. Die Geschichtswissenschaft wandte sich neuen epistemologischen Ausrichtungen zu. Man stellte vor allem Strukturen und Prozesse vermehrt in den Mittelpunkt und entwickelte die Narrationen ausgehend von (Gegenwarts-)Fragen (Depkat 2011, S. 22–23).

Die Konzeptualisierung der Problemorientierung für das Fach wurde vor allem durch Uwe Uffelmann (1937–2008) geprägt. Er differenzierte fachspezifische Zugriffe für den Geschichtsunterricht aus und präsentierte Praxisbeispiele (z.B. Uffelmann 1999a, S. 149–166). Weitere Impulse kamen etwa von Heinz Dieter Schmid (1970) und Wolfgang Hug (1977), die ähnlich wie Uwe Uffelmann Schülerfragen an die Geschichte in den Vordergrund stellten. Diese Fragen sollten durch Erkenntnisarbeit an Quellen beantwortet werden. Dem liegt die Grundannahme zugrunde, dass jedes Individuum Vorstellungen von Geschichte hat, die sich zum einen aus seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und zum anderen aus Geschichtsdeutungen generieren, mit denen das Individuum im Laufe seines Lebens in Kultur und Gesellschaft konfrontiert wird. Dementsprechend sollte der Geschichtsunterricht auf den komplexen Fragebündeln der Schüler oder Schülerinnen aufgebaut werden, jene zur Erkenntnisarbeit herausfordern und auf die Entwicklung von Haltungen abzielen. So wurde ein neuer Ansatz generiert, der nicht einem bestimmten Zugriff, wie Lernzielorientierung oder Wissenschaftsorientierung, alleine zuzuordnen war, sondern der andere didaktische Prinzipien (Multiperspektivität, Gegenwartsbezug) integrieren konnte.

In der Ausdifferenzierung einer Geschichtsmethodik für den Unterricht systematisierte Hilke Günther-Arndt 2007 unterschiedliche Zugriffe und gruppierte die Problemorientierung und die Handlungsorientierung als zwei Grundkonzepte der unterrichtsmethodischen Strukturierung ein (Günther Arndt 2015, S. 9–23; Demantowsky 2015, S. 61–74). Gedankenführend war dabei das Anliegen, die Zielmodi – inhaltsbezogene und methodenbezogene Lernziele – „pragmatisch stärker zu trennen“, um der Bedeutung beider damit letztendlich gerechter zu werden (Demantowsky 2015, S. 63). Das elaborierte Methodensystem Günther-Arndts trug maßgeblich zu einer didaktischen Ausschärfung von Unterrichtsplanung bei. Für den eigentlich weit gefassten Ansatz, den Uffelmann mit dem

„geistige(n) Gitternetz“ für die Problemorientierung angedacht hatte, bedeutete dies einerseits eine Einengung, andererseits eine Profilierung. Das Strukturierungsverfahren aus Problemformulierung, Problembearbeitung und Problemdiskussion (Demantowsky 2015, S. 67) etablierte sich als wichtige Planungshilfe für Geschichtsunterricht. Dies hing auch damit zusammen, dass die Kritik an der „Problemfindung“ (Uffelmann 1999b, S. 23), aufgegriffen und so konturiert wurde, dass der „schmale Grat zwischen produktiver Schülerorientierung und Instrumentalisierung subjektiver Befindlichkeit“ besser austariert und der Konstruktcharakter in den Vordergrund gerückt wurde (Demantowsky 2015, S. 66).

Dennoch wurde (und wird) die Problemorientierung von vielen Lehrern kritisiert, wenn auch nicht ganz grundsätzlich verworfen. Sie galt lange Zeit als wenig alltagstauglich, eher als Konzept für besondere Einzelstunden, wie sie beispielsweise im Referendariat gezeigt werden sollen. Dies ist auch eine Folge der oben beschriebenen Einengung eines vielfältigen Ansatzes. Es entwickelte sich ein recht starres, immer wiederkehrendes Einzelstunden-Schema, das ein eigenständiges historisches Denken der Schüler und Schülerinnen nur zu einem gewissen Maße fördern konnte. Die lernzielorientierten Lehrpläne, die meist im Vergleich zur Unterrichtszeit zu umfangreiche Themenkataloge vorgaben, erschwerten das problembezogene Arbeiten zudem und förderten die additive Konzeption.

Die Debatte um die Kompetenzorientierung, die in Deutschland vor allem nach dem so genannten PISA-Schock an Schwung gewann, brachte neue Entwicklungen. Die Schulbildung wurde in den Diskussionen um grundsätzliche Ausrichtungen vermehrt auf ein *literacy*-Konzept konzentriert, das auf Welterschließung in je unterschiedlichen Zugriffen abzielte und dazu vor allem die Problemlösefähigkeit in verschiedenen Domänen als das Ziel von Bildungsarbeit definierte (Klieme et al. 2003; Mayer/Wittrock 1996). Mit den dann beginnenden Debatten um historische Kompetenzen und der Ausrichtung

des Geschichtsunterrichts auf das „Historische Denken“ rückte die Problemorientierung auch im Unterrichtsalltag von der Peripherie ins Zentrum. So formulieren Lehrpläne heute mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, dass Geschichtsunterricht problemorientiert sein muss (z.B. LP Sachsen, Gymnasium, S. IX). Die Weiterführungen zeigen in der Regel auf, dass damit keine Festschreibung eines Strukturierungsverfahrens gemeint sein kann. Nur ein weit gefasstes didaktisches Grundprinzip lässt es zu, den Regelkreis des historischen Denkens in den Mittelpunkt eines fachlichen Lernens zu stellen.

## 1.2 Lernen und Lehren – allgemeine Aspekte

Die Problemorientierung wurde fachübergreifend schon früh in den Kontext (gemäßigt) kognitiv-konstruktivistischer Lerntheorien eingeordnet (vgl. Dubs 1995, S. 890 f.). Diese betonen, dass Wissenserwerb als eigenaktiver Aufbau kognitiver Strukturen gedacht werden sollte, der vom Lehrer oder der Lehrerin angeleitet oder unterstützt wird. Die Theorie ist komplexer, dennoch genügt an dieser Stelle eine Zusammenfassung, um die grundsätzliche Idee verdeutlichen zu können.

Denken wird als ein Prozess definiert, der maßgeblich über das Operieren mit Begriffen geformt wird (z.B. Seel, 2003, 23). Dabei geht man davon aus, dass kleine Kinder ihre Vorstellung von der Welt dadurch entwickeln, dass sie ihre Erfahrungen in erste Konzepte einordnen, die zunächst zufriedenstellend für ein Verständnis der Vorgänge um sie herum sind (Vosniadou 2002, Limon 2002). Unter Konzepten versteht man kleine, aber Zusammenhänge aufzeigende Basiseinheiten von Wissen (Rosch 2000). Die ersten, naiven Konzepte werden im Lernen und in der Aneignung der Welt zu komplexen mentalen Modellen erweitert, an neue Erkenntnisse angepasst, revidiert oder teilweise verändert. Dies geschieht eventuell nur oder bevorzugt dann, wenn die Prä-Konzepte als unzureichend empfunden werden. Erweisen sie sich als alltagstauglich oder erfahren sie Bestätigung aus dem Umfeld und der Gesellschaft, werden sie fester

verankert und als bewährt abgespeichert. Dies gilt auch für naive, fachlich inadäquate Konzepte, die in einer Weise verinnerlicht und festgeschrieben werden können, die Lernen im Fach verhindert oder zumindest beeinflusst.<sup>3</sup> Geschichte ist im Alltag präsent; Jugendliche werden außerhalb des Unterrichts intensiv mit historischen Deutungen konfrontiert, die Auswirkungen auf ihre Vorstellungen haben können. Die Theorie des *conceptual change* spielt deshalb eine wichtige Rolle, um historisches Denken und historische Kompetenzen im Fachunterricht entwickeln zu können (Günther-Arndt 2006, S. 251; Fenn 2014).

Das von einer Forschergruppe untersuchte Beispiel der Nation kann diese Überlegung illustrieren (Carretero et al. 2011). Nation gehört zu jenen „geschichtlichen Grundbegriffe(n)“ (Koselleck et al. 1992), die sich als Fachkonzept deutlich von alltagsweltlichen Vorstellungen unterscheiden. Die Studien Carreteros in Spanien zeigten, dass viele spanische Untersuchungsteilnehmer Nation als eine natürliche und historisch gegebene Realität interpretieren. Diese Vorstellung dominierte bei älteren und jüngeren Untersuchungsteilnehmern gleichermaßen, obwohl im Fachunterricht „Nation“ wohl seit einiger Zeit als ein soziales Konstrukt oder kulturell definierte Vorstellung erklärt wird (Carretero et al. 2011, S. 282). Eine Veränderung des Konzeptes ist offensichtlich schwer zu erreichen, weil Alltags- und Fachkonzept weit voneinander abweichen. An diesem Punkt kann die Problemorientierung ansetzen, indem sie den Lehrer auffordert, die Gegenwartserfahrung der Schüler und damit eben auch die so genannten Alltagskonzepte zum Ausgangspunkt von Geschichtsunterricht zu machen. Erst wenn diese Lerndispositionen adäquat ermittelt werden konnten und den Lernenden selbst bewusst wird, dass die naiven Konzepte unzulänglich sind, kann eine Erweiterung oder Veränderung durch historische Erkenntnis erfolgen. Im anderen Fall droht das, was zu den eigenen Vorstellungen nicht passt, verworfen und damit nicht gelernt zu werden (Zülsdorf-Kersting 2011a, S. 67). Deshalb benötigen Schülerinnen und Schüler entsprechende Lern-

gelegenheiten, die die notwendigen Impulse setzen und angemessene Aufgabenstellungen bieten (Wineburg 1991, S. 73).

Die Steuerung der Lernprozesse ist in dieser Theorie eine zentrale Aufgabe der Lehrkraft. Sie diagnostiziert die Schülervorstellungen zu einem Begriffs- und Fachkonzept und entwickelt mit Aufgabenstellungen und Materialien problemorientierte Lernumgebungen, die die Schüler zum historischen Denken herausfordern, aber nicht überfordern (vgl. hierzu ausführlich Kap. 4.2). Sie regt die Weiterführung der Denkprozesse durch Impulse an, unterstützt durch Feedback und fördert die Reflexion. Die Problemstellungen sollen so gestaltet werden, dass sie eine sinnvolle Einbindung von Instruktions- und Übungsphasen erlauben (Möller 2012, Reinmann/Mandl 2001, S. 625). Dieser Aspekt ist wichtig, denn oft wird in einer Fehldefinition von Problemorientierung die Rolle des Lehrers auf eine Moderatorentätigkeit eingegrenzt oder die Vernachlässigung von deklaratorischem Wissen angeprangert. Mit einer Verortung in einer gemäßigt konstruktivistischen Lerntheorie eröffnet der POGU den geeigneten Rahmen, um lehrergelenkte Phasen sinnvoll mit selbstständigen Schülererarbeitungen zu verknüpfen und den Aufbau von deklaratorischem und prozeduralem Wissen (Anderson/Krathwohl 2001) zu ermöglichen (vgl. Kap. 4.2). Das Problemlösen wurde im Zusammenhang mit dem Aufbau domänenspezifischen Wissens von Seel (2003) in einer „Psychologie des Lernens“ verortet. Demnach ist es ein Prozess, der wie folgt aufgebaut ist (Seel 2003, S. 377):

Die „[...] Erzeugung einer mentalen Repräsentation des gestellten Problems, das Planen möglicher Sequenzen von Handlungen (Strategien, Prozeduren), um das Problem zu lösen, das Ausführen des Plans und das Prüfen der Ergebnisse“.

### 1.3 Ziele und Modelle für den Geschichtsunterricht

In der internationalen Geschichtsdidaktik werden unterschiedliche Theorien diskutiert, wie historisches Lernen im Detail konzeptualisiert werden kann. Als Zielsetzungen werden bei-

spielsweise ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein (Schreiber 2006) und *historical literacy* (Lee 2017) benannt. Die Ansätze teilen zentrale Grundgedanken, haben sich aber aus unterschiedlichen Zugriffen entwickelt und setzen andere Schwerpunkte. Sie bieten je in sich Impulse, die in einem problemorientierten Geschichtsunterricht aufgenommen werden können. Nur auf diese Aspekte soll im Folgenden eingegangen werden. Auf einen Überblick über die Modelle insgesamt wird an dieser Stelle bewusst verzichtet.

### 1.3.1 Das reflektierte Geschichtsbewusstsein und die Kompetenzen historischen Lernens

Die Theorie des Geschichtsbewusstseins als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik (Jeismann 1977, 1988) wurde aus geschichtsphilosophischen Überlegungen entwickelt, die vor allem den Umgang mit Geschichte in der Fachwissenschaft und in der alltäglichen Lebenspraxis in den Mittelpunkt stellen (Duquette 2015; Rösen 1983). Die pädagogisch-didaktische Zuspitzung erfolgte mit der Definition des „reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“ (Schreiber 2006, von Borries 2008), die heute weithin in deutschen Lehrplänen als Ziel des Geschichtsunterrichts übernommen wird (z.B. Bildungsplan 2016, Baden-Württemberg, S. 3). Die jeweiligen Kern- und Teilkompetenzen des historischen Lernens, die die abstrakte Zielkategorie aufschlüsseln, werden unterschiedlich beschrieben und zusammengefasst. Sie haben dennoch mit Heuristik, Sachanalyse, Interpretation/Sachurteil, Werturteilsbildung, Metareflexion und Narration einen gemeinsamen Kern (vgl. Waldis et al 2012, S. 142 f.).

An dieser Stelle sei als Beispiel auf das Kompetenz-Struktur-Modell von Peter Gautschi verwiesen, da dieses mehr als andere den Ablauf eines historischen Lernprozesses einbezieht. In dem Modell werden die Kernkompetenzen im Zusammenhang mit den „Dimensionen der Erkenntnisleistungen im Geschichtsbewusstsein“ (Jeismann 1980, S. 209) erklärt. Über eine

Fragestellung, die durch die Wahrnehmung einer Zeitdifferenz angestoßen wird, kann eine „geistige Bewegung zwischen historischen Sachanalysen, Sachurteilen und Werturteilen“ entwickelt werden, die sich in einem kriteriengeleiteten historischen Erzählen widerspiegelt. (Gautschi et al. 2009, S. 6). Das Modell setzt somit die historische Narrativität in den Mittelpunkt aller Überlegungen. Die Jugendlichen sollen im Geschichtsunterricht das notwendige Wissen erwerben, das es ihnen erlaubt, a) aus Vergangenheitspartikeln Geschichte anhand einer Fragestellung zu rekonstruieren und b) bereits erzählte Geschichte zu dekonstruieren. Dazu ist eine Einsicht in die fachlichen Methoden und Strategien und eine entsprechende Bereitschaft und Motivation notwendig, den historischen Erkenntnisprozess über Schwierigkeiten hinweg fortzusetzen.

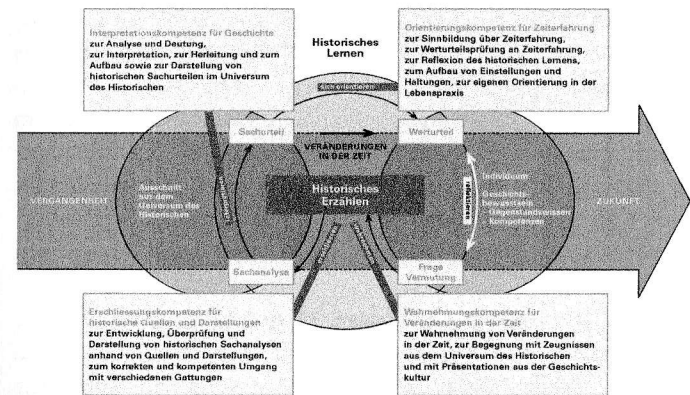


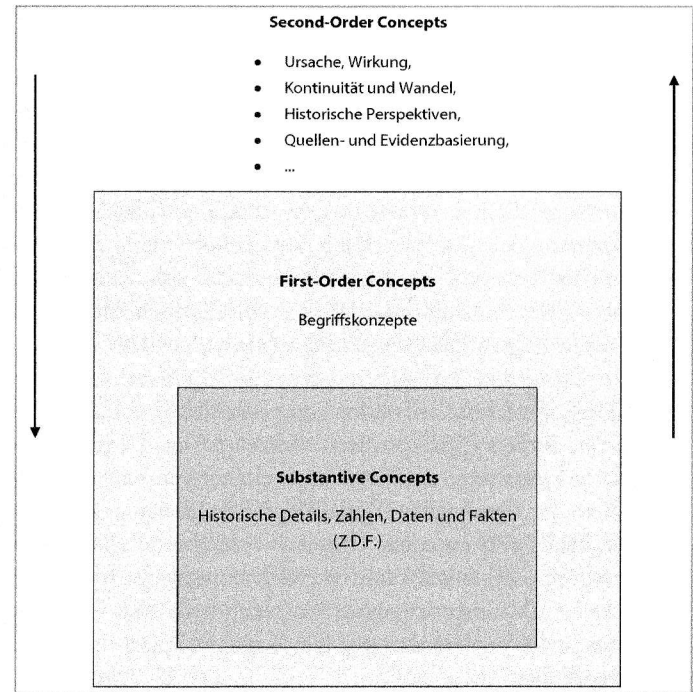
Abb. 1: Kompetenzmodell von P. Gautschi (aus: Gautschi 2009, S. 51).

### 1.3.2 Historical Literacy und Historical Thinking

*Literacy* ist ein funktional-pragmatisches Gesamtkonzept, das beispielsweise in den USA und Australien die Lehrpläne prägt. Die literale Grundbildung soll über den Fachunterricht je domänenspezifisch entwickelt werden. Im Mittelpunkt einer *historical literacy* stehen das fundierte historische Argu-

mentieren bzw. die quellenbasierte historische Interpretation als übergreifende Ziele (Monte-Sano et al. 2014, S. 7). In den Diskussionen wird ein besonderes Augenmerk auf das Hinterfragen und Analysieren von Quellen und Darstellungen sowie die Kontextualisierung gelegt. Die Schüler sollen durch anregende Lese- und Schreibaufgaben Begriff- und Fachkonzepte entwickeln und miteinander vernetzen (ebd., S. 8). Auch hier geht es also um das Verständnis für die Konstruktionsprinzipien von Geschichte (Shanahan/Shanahan 2008; Nokes/Siebert 2010). Die Lernenden sollen erfassen, dass Geschichte nicht mit Vergangenheit gleichgesetzt werden kann, sondern als eine durch Kriterien geleitete triftige Erzählung verstanden werden muss. Historische Literalität wird nicht nur fachspezifisch, sondern auch wissenschaftsorientiert definiert. Historiker und Historikerinnen bestimmen das Expertenniveau (Wineburg 1998), ihr Umgang mit Geschichte, z.B. bei Auseinandersetzung mit einer Fragestellung auf Basis von Quellen und Darstellungen, wird mit jenem von Novizen verglichen. Die unterschiedlichen Entwicklungsstände, die im Lernprozess zwischen der Novizen- und der Expertenebene erreicht werden, sowie die Wirksamkeit von Lehrmodellen für eine Konzeptentwicklung werden durch vielfältige Studien erforscht (Seixas 2017, S. 61; van Boxtel/van Drie 2003; Shemilt 1980).

Die theoretische Grundlage ist eine Unterscheidung von historischen Inhalten bzw. Zahlen/Daten/Fakten (*historical particulars*), Begriffskonzepten (z.B. Revolution, Regierung, Herrschaft = *first-order concepts*) und übergreifenden Denkmustern bzw. Meta-Konzepten (*second-order concepts*). Diese beschreiben nicht, worum es in Geschichte geht, sondern wie Geschichte konstruiert oder geschrieben wird. Sie benennen prozedurale, strukturelle und fachspezifische Metarahmen historischer Sinnbildung und definieren darauf aufbauend Progressionen im Historischen Denken (Lee/Ashby 2000, S. 199; Lee/Shemilt 2003).



**Abb. 2: Drei Konzeptkategorien als Modell der historischen Kognition** (vgl. Lee/Ashby 2000; Lee/Shemilt 2003; Seixas/Morton 2013).

Im Folgenden wird die Definition der *second-order concepts* nach Seixas und Morton kurz vorgestellt, da diese Überlegungen bei den Problemkategorien (Kap. 3) eine Rolle spielen (Seixas/Morton 2013).<sup>4</sup> In dem Modell werden sechs Konzepte ausgewiesen, die dem Konstruieren von Geschichte inhärent sind. Die Konzepte werden nicht getrennt gedacht. Vielmehr sind sie als verwobenes Netz zu betrachten, das bei der Lösung von historischen Problemstellungen angewendet wird:

1. Die historische Signifikanz beschäftigt sich mit der Verbindung zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit und fragt, warum ein historisches Ereignis oder Phänomen heute

noch von Interesse und Relevanz ist. Dabei geht es u. a. um historische Phänomene, die a) große Veränderungen nach sich zogen (z.B. der Zweite Weltkrieg), b) exemplarisch für zeitgenössische Mentalitäten, Strukturen oder Akteursperspektiven stehen, c) unter Zeitgenossen große Aufmerksamkeit bekamen oder später zu Kristallisationspunkten der gesellschaftlichen Erinnerung wurden. Die Schüler sollen erkennen, dass zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich entschieden wurde, was signifikant ist. Sie sollen verstehen, dass Signifikanz individuell und gesellschaftlich konstruiert wird, also einem historischen Ereignis nicht inhärent ist.

2. Die Evidenzbasierung, vor allem die Quellenfundierung, betont den Grundcharakter von Geschichte als Interpretation, die auf Quellenarbeit basiert und an Fragestellungen ausgerichtet ist. Dementsprechend beinhaltet dieser Punkt die Quellenkritik, die Kontextualisierung und den Vergleich mit anderen Quellen und Perspektiven. Die Kategorie beinhaltet auch die Reflexionsfähigkeit für den Rekonstruktionsprozess von Geschichte, beispielsweise in Bezug auf Einschränkungen der Aussagemöglichkeiten auf Grund der Quellenlage.
3. Kontinuität und Wandel setzen sich mit der Grunddimension der Zeit und ihrer Sequenzierung auseinander, die für historische Erzählungen unverzichtbar sind. Dazu gehören die Chronologie, die Periodisierungsansätze sowie die Urteile zu Fortschritt, Entwicklung, Zäsur und Stagnation als Konstruktionsprinzipien einer Geschichtserzählung.
4. Ursache und Wirkung lassen sich mit unserem Prinzip der Multikausalität beschreiben. Es geht also um die Vielfältigkeit der Ursachen und Konsequenzen, um den Einfluss historischer Akteure, um jenen sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Strukturen sowie um unerwartete und unbeabsichtigte Folgen.
5. Historische Perspektiven: In diesem Punkt wird danach gefragt, wie man die Menschen in der Vergangenheit bes-

ser verstehen kann, weil ein „Ozean der Unterschiede“ zwischen den Weltansichten von heute und damals liegt (Seixas/Morton 2013, S. 136). Es geht vor allem darum, *presentism* und Anachronismen zu vermeiden, den historischen Kontext möglichst intensiv zu verstehen und unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen (Multiperspektivität).

6. Die ethische Dimension setzt sich mit den impliziten und expliziten Werturteilen in Darstellungen auseinander und fordert die Schüler zu eigenen, aber historisch fundierten Werturteilen auf. Dabei geht es um ähnliche Aspekte, wie bei der methodischen Unterscheidung von Sach- und Werturteil in Anlehnung an Jeismann.

Diesen sechs Fachkonzepten stehen jeweils deutlich einfachere, eventuell intuitive Schülervorstellungen gegenüber, die in vielen empirischen Studien erforscht wurden und werden. Ein Beispiel zur Kausalität, das Hilke Günther-Arndt in die Diskussion einbrachte (2006, S. 256 f.), soll dies illustrieren: Schüler und Schülerinnen der Oberstufe sollten die Stadtentwicklung erklären. Die Ausführungen konzentrierten sich, wenn es um Ursachen für Veränderungen ging, auf den Willen von angenommenen Akteuren, deren Entscheidungen mit anachronistischen Vorstellungen, z.B. freie Berufswahl, erklärt wurden. Selbst Strukturen und Institutionen wurden personalisiert, abstraktere Phänomene, wie beispielsweise die Aufklärung, wurden „konkretistisch gedeutet“ (ebd., S. 269): „Und, und erst als das halt auch anfang, so mit der, mit der Aufklärung [...], dass man sich vielleicht auch Gedanken gemacht hat, [...] ob man wirklich was ändern kann und so, ging das wohl auch los, dass man – ja ein paar Bauern sich gesagt haben, ich hab eigentlich keine Lust Bauer zu sein, ich will lieber Tischler sein.“ Entwicklungen wurden in den Erklärungen grundsätzlich als lineare Abfolgen angeordnet.

Geschichtsunterricht hat in der Idee des *historical thinking* die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und die *second-order concepts* zu entwickeln. Schüler und Schülerinnen sollen ein fachbezo-

genes Denkwerkzeug erwerben, das es ihnen erlaubt, mit ihnen unbekanntem historischen Themen und Problemstellungen angemessen umzugehen.

#### 1.4 Der problemorientierte Geschichtsunterricht

Bezieht man die Grundlagen zum Aufbau von Lernprozessen, zur Entwicklung von Fachkonzepten und zur Kompetenzorientierung ein, so lässt sich folgende Definition entwickeln: Die Problemorientierung in Geschichte

- wird als ein Lehr-Lern-Konzept gedacht, das die Konstruktion von Lernprozessen im Unterricht ermöglichen soll. Die Problemstellungen sollen geeignet sein, die Präkonzepte der Schüler und Schülerinnen aufzugreifen und sie durch fachlich angemessene Begriffe, Konzepte und Erklärungsmuster zu erweitern, zu verändern oder zu ersetzen (Günther-Arndt 2006, S. 266).
- verortet den Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht und stellt sicher, dass die behandelten Themen für die Schüler signifikant sind. Die Problemstellungen werden aus dem gesellschaftlichen Orientierungsbedürfnis heraus formuliert und dienen einer Auseinandersetzung mit dem Gewordensein heutiger Gesellschaften und der Gewinnung von Alteritätserfahrungen in der Auseinandersetzung mit vergangenen Gesellschaften.
- ist ein didaktisches Prinzip, weil sie die Stoffauswahl und -anordnung prägt. Inhalte werden nicht chronologisch-additiv aneinandergereiht, sondern an Problemstellungen ausgerichtet. Erst ein so arrangierter Unterricht kann aktives Lernen im Fach fördern, weil Schüler an Fragestellungen arbeiten, historische Methoden anwenden und zu eigenen Lösungen kommen.
- integriert das fachliche Erkenntnisverfahren und öffnet es über methodische Problemstellungen für die Lernprozesse der Schüler. Das „Prozessmodell historischen Denkens“ (Schreiber et al. 2006, S. 17, Abb. 2), v.a. das kom-

petente Arbeiten mit Quellen und Darstellungen, bildet einen Schwerpunkt und soll den Schülern transparent und verfügbar gemacht werden. Der reflektierte Umgang mit Geschichte, mit Geschichtskultur und Geschichtsbildern ist eine Aufgabe, die sich jedem Menschen weit über den Geschichtsunterricht hinaus stellt. Dafür benötigt er Werkzeuge und Schlüssel, die er sinnvoll anwenden kann, auch wenn das Schulwissen für die neue Situation nicht ausreicht.

- stellt ein Strukturierungsverfahren für Geschichtsunterricht in Einzelstunden, in Reihen und in Projekten bereit. Diese Verfahren sind geeignet, andere (z.B. die Handlungsorientierung, Exkursionen) einzubeziehen und deren Bedeutung für ein historisches Lernen zu erhöhen. Mithilfe dieser Überlegungen sollen Lernsituationen geschaffen werden, die sich an aktuellen und möglichst authentischen (Reusser 2005, 159), aber auch fachspezifisch wichtigen Problemen orientieren.
- eröffnet die Möglichkeit, *historical literacy* zu fördern, indem Lernen als Konstruktionsprozess einen flexiblen Rahmen bekommt. Das Ziel einer fundierten historischen Argumentation als Ergebnis ist spätestens am Ende einer Unterrichtsreihe zu erreichen. Auf dem Weg dorthin können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, um beispielsweise eine intensive Quellen- und Literaturarbeit mit der Anbahnung prozeduralen Wissens oder die Entwicklung von Sachurteilen mit der Erschließung von Fachkonzepten (z.B. Multikausalität) zu verbinden.
- bietet viele Gelegenheiten, um Sprache und Fachkommunikation als zentralen Faktoren einer historischen Bildung eine angemessene Bedeutung im Unterricht zuzuordnen. Dies kann in größerem Rahmen erfolgen, wenn eine problembasierte Unterrichtsreihe konsequent auf ein Produkt ausgerichtet wird, das sich in Genre, Modus, Stil und Zweck (Meyer et al. 2018; Meyer/Imhof 2017) an fachlichen Re-

präsentationen orientiert (z.B. Essay, Informationstexte für Touristen etc.). In kleinerem Rahmen kann anhand von vertiefenden Sequenzen beispielsweise die domänenspezifische Lesekompetenz gefördert werden (Handro 2015c, S. 6, vgl. Kap. 4.3).

- verortet den ständigen Dialog zwischen den disziplinären Methoden und Konzepten sowie der Lebenspraxis und dem Gegenwartsbezug im Unterricht. Sie eröffnet die Möglichkeit, diesen Dialog zu systematisieren und für eine Reflexion zu erschließen.
- lässt weitere oder andere Schwerpunktsetzungen zu.

Das Ziel liegt in einer produktiven Integration der im Unterricht erprobten Denkprozesse und des erworbenen Wissens in einen kognitiven Verfügungsrahmen der Schüler und Schülerinnen. Diese sollen im Laufe des Lehrgangs Geschichte in ihrer Schulzeit lernen, historische Problemstellungen kompetent zu lösen. Dieses weit gesteckte Ziel lässt sich nur mit vielen Zwischenschritten erreichen. Lehrkraft und Lerngruppe müssen sich gemeinsam einen Raum für solche Lernprozesse schaffen. Dazu gehören ein entsprechendes Klassenklima, eine kluge Unterstützung des Lernens und eine offene Gesprächsatmosphäre ebenso wie anregende Lernaufgaben und das Engagement der Schüler. Dies alles kann nicht in einem Schritt umgesetzt werden. Die Anbahnung ist ein gleichermaßen individueller wie gruppenspezifisch-sozialer Prozess, der mit vielen Zwischenstationen gestaltet und in der Klasse auch thematisiert und problematisiert werden muss.

## 2. Das Erkenntnis- und Strukturierungsverfahren

Die Umsetzung in den Unterricht bezieht sich auf unterschiedliche Planungseinheiten und Reichweiten. Das beginnt bei problemorientierten Einzelstunden, in denen Schüler am Beispiel eng eingegrenzter Themen und mit Anleitung durch die Lehrkräfte Re- und Dekonstruktionsprozesse üben. Genauso wichtig ist die Ebene der Unterrichtsreihen, die erst die Möglichkeit zur angemessenen Vielfalt und Vertiefung von Konzepten, Methoden und Formen als Faktoren der historischen Erkenntnis (Rüsen 2013, S. 68) bereitstellen. In der Umsetzung als übergeordnetes Prinzip greift die Planung noch weiter aus und umfasst ein auf Überblick und Vernetzung ausgerichtetes diachrones Verfahren, das Sequenzen aus verschiedenen Unterrichtsreihen miteinander verbindet. So kann eine gut vorüberlegte Problemorientierung im Laufe des Schuljahres (und darüber hinaus) ein wichtiges Gerüst bereitstellen, um Themen miteinander zu verflechten und dem Geschichtsunterricht die notwendige Relevanz für die historische Orientierung in Längsschnitten zu geben.

### 2.1 Ein Phasenschema als Strukturierungsverfahren für Einzelstunden

Wird die Problemorientierung auf eine einzelne Unterrichtseinheit (45–90 Minuten) bezogen, so ist damit das Ziel verbunden, an einem eng eingrenzten Thema ein Erkenntnisverfahren von der Wahrnehmung und Fragestellung, über die Sachanalyse, das Sachurteil bis hin zur Reflexion und Diskussion über das Orientierungspotential auszuprobieren. Die Tabelle (Abb. 3) gibt einen ersten Überblick über die einzelnen Phasen einer solchen Basisstunde, deren Gestaltung zum Grundhandwerkszeug eines Geschichtslehrers oder einer Geschichtslehrerin gehören sollte.

Phase	Erkenntnisprozess	Genauere Beschreibung
<b>Problemfindung (Einstieg)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wahrnehmung (z. B. von Vergangenheitspartikeln, von Geschichtsbildern und öffentlichen Diskussionen über Geschichte)</li> <li>Entwicklung der Problemfrage</li> </ul>	wahrnehmen, fragen <ul style="list-style-type: none"> <li>Annäherung an ein historisches Thema über die Gegenwartserfahrung der Schülerinnen und Schüler</li> <li>Problemdefinition und Problembestimmung</li> <li>Einbindung von Vorwissen</li> <li>Motivation für den Erkenntnisprozess</li> <li><b>Orientierungsbedürfnis</b></li> </ul>
<b>Hypothesenbildung</b>	Überleitung zur Erkenntnisarbeit	Thesen entwickeln, strukturieren <ul style="list-style-type: none"> <li>Brainstorming zu möglichen Antworten auf die Problemfrage</li> <li>Planung des Lösungsweges (geeignete Quellengattungen, notwendige Informationen, zu erwartende Schwierigkeiten und Lösungsansätze)</li> </ul> <b>(Heuristik I)</b>
<b>Problemlösung (Erarbeitung Auswertung Vertiefung)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erarbeitung von Sachanalyse und Sachurteil auf der Basis von Quellen und Darstellungen</li> <li>Rekonstruktion und Dekonstruktion</li> <li>Weiterführung und Vertiefung des Urteils auf der Vergangenheitsebene</li> </ul>	erschließen, erklären, interpretieren, narrativieren <ul style="list-style-type: none"> <li>Erschließung (<b>Heuristik II</b>) und Sachanalyse (<b>Heuristik III</b>)</li> <li><b>Kritik</b>, z. B. äußere und innere Quellenkritik</li> <li><b>Interpretation</b>, z. B.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Verstehen und Vergleichen von zeitgenössischen Perspektiven</li> <li>Kontextualisierung, d.h. Einordnung in übergeordnete Strukturen, Prozesse, Ereignisse und Phänomene</li> <li>Narrativierung der Kausalbezüge und der Zeitverlaufsvorstellungen</li> </ul> </li> </ul>
<b>Reflexion</b>	Begründung des Historischen Urteils und Reflexion	einordnen, bewerten, evaluieren und darstellen <ul style="list-style-type: none"> <li>Historisches Urteil: Vertiefung des Sachurteils und Weiterführung zum Werturteil</li> <li>Reflexion in Bezug auf die Bedeutung für die eigene historische Orientierung</li> <li>Reflexion des Lösungsweges</li> </ul>

Abb. 3: Die Unterrichtsphasen im Überblick (fett gedruckt sind Querverweise auf die methodischen Operationen nach Rösen 2013, S. 189 f.).

Die deutliche Akzentuierung der Phasen als für die Schüler wahrnehmbare Stundenstrukturierung ist wichtig, um Abwechslung zu bieten, Lernprozesse aufeinander abzustimmen

und vor allem eine Verortung innerhalb des Regelkreises historischen Denkens zu ermöglichen. Im Folgenden werden die Phasen an Beispielen genauer beschrieben.

### 2.1.1 Einstieg und Problemstellung

*„Probleme des problemorientierten Geschichtsunterrichts sind in Gegenwartserfahrungen entstandene historische Fragen, welche die Lernenden selber stellen.“ (Uffelmann 1997, S. 282)*

Die Definition von Uffelmann hat heute besondere Gültigkeit, denn die Herausforderungen sind noch größer geworden. Es geht nicht mehr nur darum, eine Verbindung zwischen den Schülern und dem historischen Gegenstand zu schaffen. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der modernen, digitalisierten und globalisierten Welt hat sich verändert, denn die Dimension der Verfügbarkeit von Informationen aller Provenienzen und die Allgegenwärtigkeit von Geschichte im Alltag lassen das historische Denken noch deutlicher als Ziel des Unterrichts in den Vordergrund treten. Insofern muss Unterricht so gestaltet werden, dass die Schüler in diesen Auseinandersetzungen um Deutungshoheiten zu einem reflektierten Standpunkt befähigt und aufgefordert werden. So stehen also die Probleme, die in der Lebenswelt eine Relevanz haben, am Anfang des Denkprozesses. Häufig werden es Fragen sein, die auch in der Öffentlichkeit und den Medien diskutiert werden (vgl. Kap. 3.1).

Ein Problem unterscheidet sich von einer reinen Fragestellung durch den Schülerbezug und den Aufforderungscharakter an einen problemlösenden Denkprozess. Jenseits einfacher historischer Fragen hat sich in der Didaktik auch der Begriff der Leitfrage etabliert (u.a. Stolz 2009). Die Abgrenzung fällt nicht leicht, da die beiden Begriffe in Abhängigkeit von der jeweiligen Konzeptdefinition mal fast synonym und mal in Abgrenzung zueinander gebraucht werden. Peter Stolz beispielsweise fordert für die Leitfrage einen „nötigen Problemgehalt“, unterscheidet aber dann in einen problemorientierten und einen handlungs-

orientierten „Geschichtsraum“, indem jeweils der Leitfrage die Funktion des Ordnen und Zuspitzens zukäme (Stolz 2009, S. 40). Da die Problemorientierung in diesem Band in Anlehnung an Uffelmann nicht einfach als Strukturierungsprinzip, sondern als „geistiges Gitternetz“ betrachtet wird, das viele andere didaktische Ideen integrieren kann (Uffelmann 1999b, S. 21), ist eine allzu trennscharfe Abgrenzung nicht zielführend. Die Problemstellung übernimmt im engeren Phasenschema die Funktion der Leitfrage. Sie greift die gesellschaftliche Relevanz einer historischen Thematik auf und erschließt sie – im besten Falle getragen von Schülerinteresse – für historisches Arbeiten, um zu einem für die individuelle Orientierung relevanten Ergebnis zu kommen.

Die Problemstellung sollte so komplex sein, dass keine einfache und schnelle Antwort möglich ist. Insofern eignen sich enge W-Fragen nicht. Die Schüler werden in die Bestrebung eingebunden, zwischen der Gegenwart und der im Thema repräsentierten Vergangenheit historische Signifikanz zu etablieren. Dies kann, muss aber nicht mithilfe eines Einstiegsmaterials gestaltet werden. So ist es wichtig, mit den Lernenden zu besprechen, warum nicht nur im Unterricht, sondern bei jeder fachversierten Annäherung an ein historisches Thema die Entwicklung einer Fragestellung der erste Schritt in einem Denkprozess ist. Aus der Schülerorientierung ergibt sich, dass mit jüngeren Lerngruppen Problemfragen formuliert werden, die einen Spannungshorizont leicht zugänglich aufzeigen. Eine Dichotomie oder zwei, drei sich deutlich voneinander abgrenzende Begriffe können beispielsweise geeignet sein, um einer Unterrichtseinheit einen roten Faden zu geben und das Suchen nach und das Abwägen von historischen Deutungen in den Mittelpunkt zu stellen (z.B. „Karl der Große: Vater Europas oder nur ein Kaiser im Mittelalter?“). Solche Fragestellungen erscheinen einem Historiker selbstverständlich naiv, da sie sich theoriegeleitet und quellenbasiert niemals in den kleinen Zeitfenstern bearbeiten lassen. Dennoch sind sie für Schüler rele-

vant, weil sie in einer zwar noch oberflächlichen, aber wichtigen Annäherung eine Auseinandersetzung im schwierigen Feld der Historizität erlauben. Erfahrenere Lerngruppen können zunehmend differenzierte Fragen formulieren. Wie gelungen eine Problemstellung ist, hängt an vielen Determinanten. Von besonderer Bedeutung sind die individuellen Ausgangspunkte der Schüler, ihr je eigener sozialer Ort, ihre Erfahrungen und Denkfelder. Deshalb sind im Folgenden alle Beispiele nur als Vorschläge zu sehen, die an die konkrete Unterrichtssituation, die Lerngruppe, die gesellschaftlichen Kontexte und die Kompetenzziele angepasst werden müssen.

Eine wichtige Funktion kommt dem Einstiegsmaterial zu, das sehr sorgfältig gewählt werden muss. Es sollte als Stimulus für die Problemfindung fungieren, d.h. v.a. zu Fragen verleiten. Es darf die Schüler nicht überfordern oder gar zu falschen Interpretationsstrategien anregen. Dies lässt sich an den häufig genutzten Bildquellen oder Karikaturen verdeutlichen. Sie werden ausgewählt, weil sie einen visuellen, evtl. sogar überspitzt formulierten Zugang zu einer Thematik ermöglichen und so eine Problematisierung schon in sich tragen. Bei der Auswahl muss aber der Schwierigkeitsgrad für eine Ersterschließung beachtet werden. Eine zu mühsame und lange Arbeitsphase an dieser Stelle kann dazu führen, dass einige Schüler und Schülerinnen den roten Faden der Stunde nicht aufnehmen oder gar das Interesse am Thema verlieren. Eine zu oberflächliche Auseinandersetzung mit einer historischen Quelle ist ebenfalls ungeeignet, da beispielsweise das Weglassen der Quellenkritik Bemühungen zum Aufbau der Methodenkompetenz konterkariert. Weitere Überlegungen fließen in die Entscheidung bezüglich der Gestaltung des Einstiegs ein, wie das folgende Beispiel aufzeigt.

Von den vielen Möglichkeiten eine Unterrichtsstunde zur Sklaverei in der Antike (z.B.: „Sklaven – Menschen, Werkzeuge oder Tiere?“) einzuleiten, sollen zwei häufig verwendete Beispiele verglichen werden:

- a) Der Einstieg kann mit der Abbildung eines antiken Fundstückes begonnen werden. Es handelt sich um einen eisernen Halsring mit einer Bronzeplakette und folgender Inschrift: „Ich bin entflohen, halte mich fest! Wenn du mich meinem Herrn Zoninus zurückbringst, erhältst du ein Goldstück.“<sup>45</sup>
- b) Eine andere Möglichkeit ist es, auf „Asterix als Gladiator“ zurückzugreifen und das Panel zum Sklavenmarkt zu zeigen. Die Asterix-Comics bzw. -filme sind auch heute noch vielen Schülern bekannt und die Abbildung provoziert erfahrungsgemäß einige Äußerungen.

Die Entscheidung zwischen diesen beiden Möglichkeiten kann auf Grundlage folgender Überlegungen getroffen werden: Die Ähnlichkeit des Fundstückes zu einem Hundehalsband führt die Schüler relativ direkt zu einer Problematisierung, die meist auf ein Konzept von „Freiheit“ bzw. die Abwesenheit derer bezogen wird. Eine Problematisierung auf Basis der Asterix-Abbildung richtet sich eher auf ein Konzept von „Wirtschaft und Ausbeutung“ aus, gibt den ersten Überlegungen in der Stunde also eine etwas andere Richtung, die sich auch in der gemeinsamen Formulierung der Problemfrage niederschlagen werden (z.B.: ‚Sklaven in der Antike: Handelsware, Wirtschaftsfaktor und/oder Menschen?’).

Für einige Schüler ist der Einstieg mit dem Halsring zu eindimensional und eindeutig, um zu einer inneren Auseinandersetzung und damit zu einer wirklichen Problematisierung zu führen. Die Hinleitung zu einer Beschäftigung mit verschiedenen Lebenswirklichkeiten von Sklaven und mit der Erfassung von Strukturen, Mentalitäten und Einstellungen (auch auf Seiten der Sklavenhalter) kann nur über ein vom Lehrer geleitetes Gespräch entwickelt werden. Dies ist bei der Alternative etwas anders. Fragen zu historischen Hintergründen, Motiven und Einstellungen, der wirtschaftlichen Abhängigkeit und sozialen Hierarchien werden durch das Material angeregt. Gleichzeitig gilt es zu überlegen, ob Humor bei einer solchen Thematik der

richtige Zugang für die Lerngruppe sein kann. Der Umgang mit Geschichte und die Auseinandersetzung mit dem Faktizitätsgrad der Darstellung werden durch die Auswahl des Comic Panels zu wichtigen Aspekten der Besprechung. Die Anforderungen an die Schüler sind im Hinblick auf die Gattungskompetenz deutlich höher als dies bei der Sachquelle der Fall ist. Letztendlich muss die Lehrkraft entscheiden, welches Material für die Lerngruppe geeignet ist, um ein historisches Orientierungsbedürfnis bei möglichst vielen Schülern zu wecken, zum Fragen anzuregen und eine Problematisierung vorzubereiten.

Entscheidende Faktoren für ein Gelingen des Einstieges und der Problemfindung sind die Unterrichtsvorbereitung und die Gesprächsführung. Der Lehrer muss seine Schüler gut kennen, ihre Interessen, das Vorwissen und mögliche Prä-Konzepte richtig einschätzen bzw. diagnostizieren, um ein sinnvolles und motivierendes Problem zu antizipieren und seine Anbahnung im Unterricht vorzubereiten. Das Gelingen eines problemorientierten Einstiegs sollte nicht danach beurteilt werden, ob die Problemstellung letztendlich von den Schülern formuliert wird. Solche Bestrebungen führen im Unterrichtsgespräch erfahrungsgemäß zu Leerschleifen, die einem Rätselraten ähneln. Es darf nicht zur Aufgabe der Schüler werden, die Vorstellungen und Unterrichtsvorbereitungen ihres Lehrers zu antizipieren. Entscheidend ist, dass in einem realistisch definierten Rahmen des Möglichen eine gemeinsame Frage gefunden wird, die möglichst viel Interesse weckt und gleichzeitig historisches Arbeiten am Thema der Unterrichtseinheit sinnvoll macht. Insofern hat der Einstieg eine rein dienende Funktion und sollte, wenn diese Grundlagen einmal im gemeinsamen Arbeiten von Lehrer und Schülergruppe erschlossen sind, auch methodisch variantenreich gestaltet werden.

### 2.1.2 Hypothesenbildung und Planung des Lösungsweges

Teil des Einstieges oder eine eigenständige Phase ist die Entwicklung von Hypothesen in Bezug auf das eingangs formulier-

te Problemziel und in Bezug auf den Lösungsweg. Die Schüler dürfen in dieser Phase auch einmal spekulieren, wie das Problem beantwortet werden könnte. Sie müssen ihre Aussagen nicht belegen, sondern nur so begründen, dass ihre Gedanken nachvollziehbar sind. Die Lernenden sollen ihre eigenen Einstellungen zu Thema und Problem ergründen, sich dabei eventuell auch eigener Vorurteile oder Verunsicherungen bewusstwerden. Das Problemziel soll aus Schülerperspektive geöffnet und schließlich konkretisiert werden, indem Unterfragen für die Erarbeitung formuliert werden.

Zudem wird über die Planung des Lösungsweges gesprochen: Welche Quellengattungen eignen sich zur Bearbeitung des Problems, welche Informationen und Definitionen werden benötigt? Wie kann die historische Analyse gestaltet werden, welche Schwierigkeiten könnten dabei auftreten? Das gemeinsame Nachdenken über den Lösungsweg sollte vorsichtig gestaltet werden, allzu leicht wirkt es wie ein Abfragen von Selbstverständlichkeiten. Die Schüler lassen sich nicht darüber hinwegtäuschen, dass Unterricht eine inszenierte Lerngelegenheit ist und die Materialien im Vorfeld von der Lehrkraft bereits ausgewählt wurden. Droht die Sequenz zu einer Floskel zu werden, verfehlt sie ihr Ziel. Sinnvoller ist es dann zu erklären, warum die Materialauswahl in dieser Form getroffen wurde, oder zwei Varianten bereitzuhalten, von denen die Schüler eine mit schlüssiger Begründung auswählen können. Zu einem vielfältigen Stundenrepertoire gehören auch Arrangements, die der Heuristik besondere Aufmerksamkeit widmen. Am Beispiel einer Unterrichtsstunde zum 17. Juni 1953 soll dies kurz illustriert werden (Volksaufstand oder Volksaufhetzung?). Das Lebendige Museum Online bietet unter dem Menüpunkt „Bestand“ die Objektsammlungen der kooperierenden Institutionen für den Online-Zugriff an. Eine Suche „17. Juni“ führt zu einer Ergebnisseite, die verschiedene Quellen und Darstellungen mit einer Abbildung und einer Kurzüberschrift zur Gattung umfasst: u. a. Fotografien aus Ost-Berlin, ein Videoausschnitt aus der Wo-

chenschau-West, Zeitzeugenberichte, Bilder von Kranzniederlegungen an Jahrestagen, Sachüberreste.<sup>6</sup> Diese Seite bietet viele Möglichkeiten, über die Auswahl für die Stunde zu beraten und zu besprechen, welche Erkenntnisse man bei der jeweiligen Gattung erwarten kann und welche Fragestellungen mit der Auswahl verfolgt werden können. So kann ein grundlegendes Verständnis für die Bedeutung des Lösungsweges vermittelt werden. Die Quellenkritik tritt fast selbstverständlich in den Fokus.

Am Ende der Phase sollte das übergreifende Problem in kleinere Fragen und Arbeitsschritte aufgegliedert, Begriffe definiert, ein für die Beschäftigung mit der Fragestellung geeignetes Untersuchungskorpus festgelegt und die weitere Vorgehensweise geklärt sein.

### 2.1.3 Erarbeitung

Die Erarbeitungsphase steht im Zentrum des problemorientierten Geschichtsunterrichts. Sie nimmt sowohl in der Planung des Lehrers bzw. der Lehrerin als auch im Unterricht selbst den größten Raum ein. Die „Gewährleistung von anregenden, aktivierenden und angepassten Lerngelegenheiten“, die insbesondere von Gautschi als ein wichtiges Kriterium für guten Geschichtsunterricht herausgearbeitet wurden, kann vor allem an dieser Stelle sichergestellt werden (Gautschi 2009, S. 166–168). Die eigenständige Schülererarbeitung ist der zentrale Kern des Unterrichtskonzeptes. Sie sollte von der Lehrkraft sorgfältig vorbereitet werden, denn gerade die Gestaltung einer guten Erarbeitungsphase stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeit des Lehrers zur Antizipation, zur Diagnose von Leistungsständen und zur Steuerung von Lernprozessen durch die Auswahl der Materialien und die Gestaltung der Arbeitsaufträge. Dabei geht es vor allem um die Lernpotentiale im historischen Denken: Was lernen die Schüler/Schülerinnen, wenn diese Quellengattung, jene Darstellung oder eine imaginative Geschichtserzählung ausgewählt wird? Wie muss der Erschlie-