

Einstiege in problemorientierten Geschichtsunterricht

Von Reinhard Sturm

Auch in der gegenwärtigen schwierigen Lage der Geschichtsdidaktik¹⁾ und trotz der zunehmenden vielfältigen Belastungen der Lehrer kommt es nach wie vor darauf an, Geschichte als „anspruchsvolles Denk- und Arbeitsfach“²⁾ zu profilieren, dem Stoffziele wichtig sind, „Problemziele“ aber als „eigentliches Anliegen“³⁾ gelten, und in dem sich die Schülerinnen und Schüler folglich nicht bloß fertige Ergebnisse aneignen, sondern interessante problemhaltige Aufgaben lösen.

Bereits in der geschichtsdidaktischen Diskussion der siebziger Jahre entstand mit dem „problemorientierten Geschichtsunterricht“ (poGU) ein praxisfähiges Konzept, das den Geschichtsunterricht in diesem Sinne zu beleben vermag.⁴⁾ Wenn es trotz seiner vielversprechenden innovativen didaktisch-methodischen Prinzipien (Arbeitsunterricht, entdeckendes Lernen, Quellenarbeit, Problemorientierung) den Unterrichtsalltag an den Schulen bisher kaum erreicht oder jedenfalls nicht durchdrungen hat, so hängt dies wohl in erster Linie mit der abschreckenden Theorieelastizität der meisten Schriften zusammen, in denen es entwickelt wurde. PoGU zu fördern bedeutet heute daher vor allem, sich um den Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis zu kümmern und dabei gewissermaßen kleine Brötchen zu backen, an denen sich die Konsumenten nicht verschlucken, auf die sie aber Appetit bekommen.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Schritt in diese Richtung, indem er Geschichtslehrern einen „theorieerduzierten“ unmittelbar praxisbezogenen ersten Zugang zu poGU anbietet. Er will ganz konkret zeigen, daß dieses Konzept ihre Aufmerksamkeit verdient,

weil sie es als hinsichtlich der Lernmotivation und Lerneffizienz gewinnbringende Unterrichtsmethode, als Lehr- und Lernverfahren, auffassen und handhaben können⁵⁾;

weil es bereits in der Sek. I ihren Unterricht flexibel bereichern kann, und zwar auf der Basis des eingeführten Lehrbuchs mit

Hilfe der Tafel bzw. des OHP und ein bißchen methodischer Phantasie;
 • weil seine Anwendung folglich keineswegs so vorbereitungsintensiv und zeitaufwendig sein muß, wie sie oft befürchten.

Wie ein so verstandener poGU aussehen kann, wird zunächst an einem ausführlichen Modell erläutert (Beispiel 1). Im Anschluß daran soll eine Reihe unaufwendiger Stundeneinstiege in Standardthemen des Geschichtsunterrichts in der Sek. I verdeutlichen, daß sich das Verfahren in der Tat auch mit verhältnismäßig einfachen Mitteln realisieren läßt (Beispiele 2 – 10).

Beispiel 1: Die Machtübertragung auf die NSDAP (Kl. 10)

Lehrbuch: beliebt

Unterrichtsvoraussetzungen: antidemokratische Kräfte in der Weimarer Republik; politische und wirtschaftliche Entwicklung 1930 – 1932.

I. Präsentation kontroverser Einstiegsmaterialien:

M 1: Aus Goebbels' Tagebucheintrag vom 23. Dezember 1932:

„Das Jahr 1932 war eine ewige Pechsträhne, man muß es in Scherben schlagen ... Die Zukunft ist dunkel und trübe; alle Aussichten vollends erschwunden.“

M 2: 30. Januar 1933: Hitler wird zum Reichskanzler ernannt (oder Zeitungsmeldung, Zeitzeugen-Erinnerung o. ä.) Vorlesen oder diktieren, noch besser: Tafelanschrieb oder OHP-Folie. Die Präsentation kann nacheinander oder gleichzeitig erfolgen.

Erschließungsfragen zu M 1:

Wie beurteilte Goebbels Ende 1932 die Lage der NSDAP?

• Welche Mißerfolge mußte die NSDAP im Laufe des Jahres 1932 hinnehmen? Wie war die wirtschaftliche und politische Situation der Weimarer Republik Ende 1932? (→ Wiederholung und Festigung).

II. Aus der Dissonanz zwischen M 1 und M 2 Entwicklung der Problemstellung:

„Hitler wurde zu einem Zeitpunkt Reichskanzler, als man in der NSDAP-Spitze schon nicht mehr damit gerechnet hatte.“ Daraus lassen sich (an der Tafel oder auf einer OHP-Folie) konkrete Arbeitsfragen entwickeln, z. B.:

- Wie war das möglich?
- Wer war dafür verantwortlich?

Wer hatte welches Interesse an der Regierungsübernahme durch die NSDAP?

III. Hypothesenbildung (Tafel oder OHP-Folie):

Gestützt auf ihr Vorwissen über die antidemokratischen Kräfte in der Weimarer Republik äußern die Schülerinnen und Schüler ihre Vermutungen; die Lehrerin bzw. der Lehrer insistiert dabei auf sachlich-argumentativen Begründungen.

IV. Methodenreflexion:

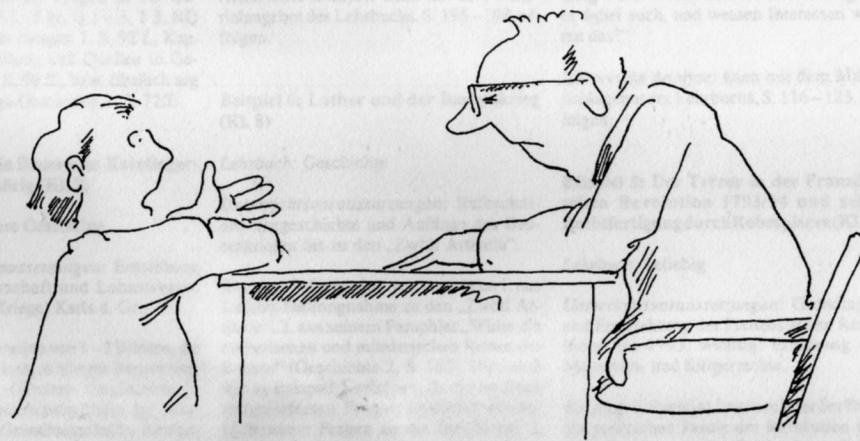
- Was für Material brauchen wir zur Überprüfung unserer Vermutungen?
- Wo finden wir es?
- Wie wollen wir die Arbeit organisieren?

V. *Historische Analyse:* Einzel-, Partner- oder/und Gruppenarbeit (evtl. arbeitsteilig) an einschlägigen Quellen wie Industriellen-Eingabe vom 19. November 1932, Nürnberger Aussage des Bankiers Schröder u. ä.; kontroverse Historikertexte; kritischer Vergleich mit dem betreffenden Kapitel des eingeführten Schulbuchs. U. U. reicht aber auch das Schulbuch als Arbeitsgrundlage aus, wenn es genügend Material bietet und einigermaßen kritisch informiert (etwa Fragen an die Geschichte 4, Zeiten und Menschen 4, Geschichte und Geschehen 10, Geschichtsbuch 4).

VI. Überprüfung (Verifikation/Falsifikation) der Hypothesen (Tafel bzw. OHP):

Was hat sich als (weitgehend) richtig herausgestellt, was nicht?

- Welche Vermutung(en) konnte(n) aus welchen Gründen nicht oder nur teilweise zutreffen?
- Worauf müssen wir bei künftigen Hypothesenbildungen besser achten?



Unter problemorientiertem Unterricht hatten wir uns eigentlich nicht vorgestellt, daß wir mit Ihnen ständig Probleme haben

Cartoon: Roland Bühs

VII. *Ergebnissicherung,* z. B. durch Protokoll, gemeinsame Formulierung zusammenfassender Antworten auf die unter II. gestellten Fragen o. ä. Ggf. auch als Test oder als Hausaufgabe.

VIII. *Diskussion der Ergebnisse* unter dem Aspekt ihre Gegenwartsbedeutung, z. B.:
 • Widerlegung noch immer nicht ausgeroteter historisch-politischer Legenden wie: der Vertrag von Versailles/„die“ Radikalen von rechts und links/das „Versagen“ der Parteien/die Wirtschaftskrise/die Arbeitslosen/die Wähler usw. hätten Hitler an die Macht gebracht.

Diskussion von Handlungsmöglichkeiten gegen aktuelle rechtsextremistische Tendenzen und ihre Ursachen.

Dieser Unterrichtsstrukturierung liegt ein Verständnis von Geschichte als historischer Sozialwissenschaft⁶⁾ zugrunde; so erklärt es sich, daß der Verlauf selbstverständlich in stark elementarierter Form – dem Modell sozialwissenschaftlicher Grundlagenforschung⁷⁾ entspricht. Natürlich gelangen die Schülerinnen und Schüler hier, wie sonst auch, zu Ergebnissen, die „nur“ für sie, nicht etwa für die Fachwissenschaft neu sind. Aber die Vorteile gegenüber rezeptiven Unterrichtsverfahren liegen auf der Hand: Indem am Anfang „ihre“ Problemstellung steht, werden es „ihre“ Erkenntnisse. Das motiviert sie zum Arbeiten, dient der Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Fähigkeiten und fördert nicht zuletzt das Behalten des Stoffes.

Erfahrenen Lehrern dürfte sogleich klar sein, daß sich das obige Beispiel nicht in einer Einzelstunde realisieren läßt. Spielt man es konsequent durch, ergibt sich, je nach Umfang der V. und VIII. Phase, eine Sequenz von ca. 3 – 6 Stunden. Dadurch werden in der V. Phase ein oder zwei Hausaufgaben erforderlich, damit die Arbeitskontinuität nicht unterbrochen wird. Freilich gibt es oftmals weniger komplexe Themen und Problemstellungen, die sich mit entsprechend geringerem Zeitaufwand (1 – 2 Stunden) bewältigen lassen.

Es besteht aber keinerlei Notwendigkeit, ja ist nicht einmal wünschenswert, den gesamten Geschichtsunterricht einer Lerngruppe nach diesem Modell zu strukturieren und bei jedem Thema das volle Programm „abzuspulen“. Nichts spricht dagegen, aber vieles dafür, poGU dosiert einzusetzen und im Bedarfsfall – d. h. aus Gründen der Materiallage, des Zeitbudgets oder einfach zur Abwechslung (wenn die Lerngruppe mit dem Verfahren bereits vertraut ist) – das Konzept abzuwandeln, z. B. Phase VII vor VI zu stellen oder ganz an den Schluß zu rücken, Phase II, VI oder/und VIII zu kürzen oder einzelne davon u. U. ganz wegzulassen. Denn jede Methode verdient ihr motivatorisches Potential, wenn man sie allzu häufig einsetzt („Müssen wir heute schon wieder ein Problem lösen?“) oder allzu schematisch handhabt („Und jetzt kommt wieder die Hypothesenbildung ...“).

Großer Wert ist in jedem Falle auf den Einstieg zu legen, denn damit steht und fällt das ganze Unterrichtsprinzip.⁸⁾ Einstiege in poGU sollen ja zum einen die Chance bieten, einen historischen Sachverhalt als zu lösendes Problem wahrzunehmen und dieses entsprechend zu formulieren. Sie müssen deshalb so angelegt sein, daß die Schülerinnen und Schüler auf etwas Widersprüchliches, nicht Zusammenpassendes, vorläufig Unerklärliches stoßen, das ihr Interesse an Erklärung weckt. Zum anderen soll diese Anfangsmotivation so nachhaltig sein, daß sie die zielstrebige Denkarbeit einer ggf. mehrstündigen Unterrichtsreihe trägt.

Nicht immer, aber auch gar nicht so selten liefern die verbreiteten Lehrbücher für die Sek. I, obwohl sie (mit Ausnahme von „Fragen an die Geschichte“) für poGU im klassischen Sinne überhaupt nicht konzipiert sind, recht brauchbare „Zutaten“ für durchaus effektive, zudem unaufwendige Einstiege: man muß sie sich freilich zusammensuchen und das betreffende Buch sozusagen gegen den Strich bürsten. Mit ein bißchen Übung bekommt man einen Blick dafür. Ein anderer Weg besteht darin, mit Hilfe von „Fragen an die Geschichte“ dieser unerschöpflichen Fundgrube, die wohl bei so gut wie allen Geschichtslehrern im Bücherschrank steht (und in vielen Schulen in Klassensätzen vorhanden ist), den Einstieg zu gestalten und dann mit dem eingeführten Schulbuch weiterzuarbeiten – oder auch umgekehrt.

Die folgenden Beispiele für Einstiege in po-GU orientieren sich hinsichtlich der Stoffverteilung auf die einzelnen Klassenstufen an den z. Zt. gültigen „Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Klasse 7 – 10 Geschichte“; entsprechend wird bei den herangezogenen Schulbüchern die Gymnasialausgabe zugrunde gelegt.⁹⁾ Die Übertragung auf andere Bundesländer dürfte nicht schwerfallen. Manche Beispiele lassen sich sicher auch in anderen Schulformen verwenden. Aus Platzgründen sind die Informationen auf das Nötigste (Unterrichtsvoraussetzungen, Einstieg, Problemstellung[en], Hinweise zur Historischen Analyse) beschränkt.

Beispiel 2: Die Perserkriege (Kl. 7)

Lehrbuch: Geschichtsbuch

Unterrichtsvoraussetzungen: Entwicklung der attischen Demokratie bis Kleisthenes; Herrschaftsstruktur des Perserreiches.

*Einstieg*¹⁰⁾: Präsentation einer Karte, die das Größenverhältnis zwischen Griechenland und Persien dokumentiert (Geschichtsbuch

1, S. 54, oder Wandkarte bzw. OHP-Kartenfolie). Frage: „Wenn es zum Krieg kommt zwischen Griechenland und Persien, wer wird wohl gewinnen?“ Die Schülerinnen und Schüler tippen erfahrungsgemäß auf Persien, dessen erdrückende Überlegenheit von der Karte suggeriert wird. Um so mehr staunen sie, wenn die Information folgt, daß zwischen 500 und 479 v. Chr. Griechen und Perser sich mehrere gewaltige Schlachten zu Lande und zu Wasser lieferten, in denen die Griechen unter Führung der Athener siegten.

Die *Problemstellung* „Wie konnten es die Griechen schaffen, das viel größere Perserreich zu besiegen?“ liegt nahe.

Vermutungen dazu werden erfahrungsgemäß lebhaft geäußert („Die Griechen waren bessere Kämpfer.“ – „Sie waren besser bewaffnet.“ – „Sie kämpften für ihre freiere Lebensweise.“) und können entsprechend genutzt werden („Das sind alles erst bloße Annahmen; laßt uns mal überprüfen, was stimmt ...“).

Historische Analyse: Herodot über die Gründe für den Sieg der Athener (Ge-

schichtsbuch 1, S. 56, Q 2); Lehrbuchdarstellung S. 53 ff.

Beispiel 3: Roms Ausdehnung von der Tibersiedlung zum Weltreich (Kl. 7)

Lehrbuch: Fragen an die Geschichte, Geschichte für morgen, Unsere Geschichte, Geschichtsbuch

Unterrichtsvoraussetzungen: keine (1. Stunde des Unterrichts zur Römischen Geschichte).

Einstieg: Präsentation einer Kartenreihe bzw. einer genetischen Karte zur Ausdehnung Roms seit dem 8. Jh. v. Chr. (Fragen an die Geschichte 1, S. 94 f.; optimal Geschichte für morgen 1, S. 85; brauchbar auch Unsere Geschichte 1, S. 70 in Verbindung mit S. 93; Geschichtsbuch 1, S. 103 in Verbindung mit S. 98). Schülerinnen und Schüler beschreiben die territoriale Expansion Roms anhand dieses Kartenmaterials.

Problemstellung: „Wie konnte sich eine kleine Siedlung am Tiber zur Vormacht Italiens und schließlich zu einem Weltreich entwickeln?“

Historische Analyse: Fragen an die Geschichte 1, S. 97 f., T 2c, Q 1 – 3, T 3, NQ 1; Geschichte für morgen 1, S. 92 f., Kap. 18; oder Darstellung und Quellen in Geschichtsbuch 1, S. 98 ff., bzw. (freilich arg verkürzt), Unsere Geschichte 1, S. 72ff.

Beispiel 4: Freie Bauern im Karolingerreich werden hörig (Kl. 7)

Lehrbuch: Unsere Geschichte

Unterrichtsvoraussetzungen: Entstehung von Grundherrschaft und Lehnswesen; Außenpolitik (Kriege) Karls d. Gr.

Einstieg: Präsentation von 1 – 2 Bildern, die die Härten des Daseins höriger Bauern veranschaulichen (Unsere Geschichte 1, S. 171). Bildbeschreibung (dabei ggf. Wiederholung der Grundherrschaft); Bestimmung der abgebildeten Bauern als Hörige. Danach Einführung einer kurzen Quelle aus dem Jahre 818, derzufolge sich ein freier Bauer namens Pernhart freiwillig einem kirchlichen Grundherrn übergibt (Unsere Geschichte 1, S. 170).

Problemstellung: „Was konnte einen freien Bauern dazu bringen, freiwillig seine Freiheit aufzugeben und Grundhöriger zu werden?“

Historische Analyse: Bericht Karls d. Gr. auf dem Hoftag 811 über die Klagen der freien Bauern (Unsere Geschichte 1, S. 170; dort unnötig trivialisierend als „ein Schreiben“ bezeichnet).

Beispiel 5: Der Investiturstreit (Kl. 7)

Lehrbuch: Unsere Geschichte

Unterrichtsvoraussetzungen: Stellung von Kaiser und Papst; ottonisch-salisches Reichskirchensystem.

Einstieg: Präsentation der gegenseitigen Absetzungserklärungen Gregors VII. und Heinrichs IV. vom Februar bzw. März 1076 (Unsere Geschichte 1, S. 194). Dies muß unbedingt bei geschlossenen Büchern (!) erfolgen, also durch Vorlesen, Epidiaskop, OHP-Folie oder Arbeitskopie, da das Lehrbuch die entscheidende(n) Frage(n) gleich mitliefert. (Alternativ: Fragen an die Geschichte 2, S. 58, Q 5 und 6.) Wegen der Komplexität der Texte empfiehlt es sich, sie nacheinander vorzustellen und zu besprechen.

Problemstellung: „Warum bekämpften sich der Papst und der deutsche König derart erbittert?“

Historische Analyse: kann mit dem Materialangebot des Lehrbuchs, S. 195 – 198, erfolgen.

Beispiel 6: Luther und der Bauernkrieg (Kl. 8)

Lehrbuch: Geschichte

Unterrichtsvoraussetzungen: Reformation; Vorgeschichte und Anfänge des Bauernkrieges bis zu den „Zwölf Artikeln“

Einstieg: Präsentation von Auszügen 1. aus Luthers Stellungnahme zu den „Zwölf Artikeln“, 2. aus seinem Pamphlet „Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern“ (Geschichte 2, S. 165). Dies muß wie in Beispiel 5 erfolgen, da die im Buch mitgelieferten Fragen zunächst störend! (Alternativ: Fragen an die Geschichte 2, S. 218 f., Q 28 d und g.) Sicherung des Textverständnisses!

Problemstellung(en): „Wie verändert sich Luthers Haltung gegenüber den Bauern? Wo liegen die Ursachen dafür? Auf wessen Seite stellt er sich? Ist sein Urteil über die Bauern fair?“

Historische Analyse: kann mit der (extrem knappen, aber brauchbaren) Lehrbuchdarstellung, S. 164 ff., erfolgen.

Beispiel 7: Der Dreißigjährige Krieg (Kl. 8)

Lehrbuch: Unsere Geschichte

Unterrichtsvoraussetzungen: Reformation und Gegenreformation

Einstieg: Hinweis auf zwei widersprüchliche Informationen im Lehrbuch: In Unsere Geschichte 2, S. 61, heißt es zunächst: Der „Fenstersturz zu Prag“ führte zum Religionskrieg“ (zwischen Katholiken und Protestanten). Auf derselben Seite erfährt man aber ebenso: „Auch ausländische Herrscher beteiligten sich: der König von Dänemark (1625), König Gustav Adolf von Schweden (1630) und der König von Frankreich (1635). Alle drei halfen den Protestanten.“ Beide Passagen unterstreichen lassen; evtl. kontrastiver Tafelanschrieb wie in Beispiel 1. Ggf. unter Zuhilfenahme der Konfessionskarte auf S. 52 finden die Schülerinnen und Schüler heraus, daß Frankreich, obwohl selbst katholisch, auf protestantischer Seite eingriff. Daraus ergibt sich die

Problemstellung: „Wieweit war der Dreißigjährige Krieg wirklich ein ‚Religions-

krieg“? Um welche anderen Interessen ging es dabei auch, und wessen Interessen waren das?“

Historische Analyse: kann mit dem Materialangebot des Lehrbuchs, S. 116 – 123, erfolgen.

Beispiel 8: Der Terror in der Französischen Revolution 1793/94 und seine Rechtfertigung durch Robespierre (Kl. 9)

Lehrbuch: beliebig

Unterrichtsvoraussetzungen: Grundlagen und Entwicklung der Französischen Revolution bis 1793; wichtig: Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte.

Einstieg: Lehrer(in) fragt nach der berühmten politischen Parole der Revolution und schreibt diese an die Tafel oder auf eine OHP-Folie. Ein Wiederholungsgespräch über die Realisierung dieser Parole in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte kann sich anschließen. Durch die Präsentation der Zahl der Hinrichtungen 1793/94 (nach Fragen an die Geschichte 3, S. 163, Q 42) in Form eines stimmigen Impulses (Tafelanschrieb bzw. OHP-Folie im Aufdeck- oder Overlay-Verfahren), der erfahrungsgemäß selbst bei Oberstufenschülern noch Staunen und Schaudern auslöst, entsteht optisch und inhaltlich ein scharfer Kontrast: Politische Parole 1789: Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit Hinrichtungen März 1793 – August 1794: 13970

Zwei *Problemstellungen* drängen sich auf: „1. Welche politische Entwicklung führte zu den Massenhinrichtungen, und wer trug dafür die Verantwortung? 2. Massenhinrichtungen passen nicht zu der ursprünglichen Parole der Revolution – wie versuchte man sie zu rechtfertigen?“

Historische Analyse: Zu 1.: Lehrbuchdarstellung; zu 2.: Robespierres Rede über Tugend und Terror vom 5. Februar 1794 (z. B. in Fragen an die Geschichte 3, S. 164 f., Q 49 in Verbindung mit Q 43); dazu Auszüge aus Barrington Moore: Soziale Ursprünge von Diktatur und Demokratie. Frankfurt/M. 1974, S. 129 – 139 (differenziertes Historikerurteil). Die Reihenfolge der Bearbeitung kann den Interessen der Schülerinnen und Schüler folgen.

Beispiel 9: Die Außenpolitik Napoleons (Kl. 9)

Lehrbuch: Geschichtliche Weltkunde

Erhard Friedrich Verlag Velber

Pädagogische Zeitschriften in Zusammenarbeit mit Klett

Themenauswahl im Mai/Juni 1992

- PRAXIS DEUTSCH Schreiben zu Bildern (Mai)
- DER DEUTSCHUNTERRICHT Anregungen: Erzählliteratur (Juni)
- DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT/FRANZÖSISCH Les jeunes (Mai)
- DER ALTSPRACHLICHE UNTERRICHT Lukrezlektüre (Mai)
- DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT Physik im Spiel (Mai) Grenzen (Juni)
- ZUSAMMEN Regen, Wind und Sonnenschein (Mai)
- KUNST+UNTERRICHT Nachdenken über Kunst und Wirklichkeit (Mai)
- MUSIK UND UNTERRICHT Musikzeit (Mai)
- RELIGION HEUTE Schmerz – Leid (Juni)

- SPORTPÄDAGOGIK Funktionelle Gymnastik (Mai)
- GESCHICHTE LERNEN Absolutismus (Mai)
- GEOGRAPHIE HEUTE Geographie heute (Mai) Die Donau (Juni)
- UNTERRICHT BIOLOGIE Hummeln und Wespen (Mai) Gräser und Getreide (Juni)
- UNTERRICHT PHYSIK Sport und Physik (Mai)
- MATHEMATIK LEHREN Problemlösungen (Juni)
- DER MATHEMATIKUNTERRICHT Psychologie im MU (Mai)
- ARBEITEN+LERNEN/WIRTSCHAFT Wirtschaftspolitik (Mai)
- COMPUTER UND UNTERRICHT Zeit (Mai)
- BERUFSBILDUNG Freizeit (Juni)

Erhard Friedrich Verlag Im Brande 15a W-3016 Seelze 6 Eine Bestellmöglichkeit für Einzelhefte ist in diesem Heft enthalten.

Unterrichtsvoraussetzungen: Französische Revolution; Aufstieg Napoleons bis zum Staatsstreich von 1799.

Einstieg: Lehrerzählung über die Kaiserkrönung Napoleons am 2. Dezember 1804. Alternativ: Gemeinsame Betrachtung des Krönungsgemäldes von Jaques Louis David und Auswertung eines Auszugs aus Napoleons eigenem Bericht über die Krönungszeremonie, beide in *Geschichtliche Weltkunde* 2, S. 136. Wichtig: Selbstkrönung; Papst als Statist; Herrschaftsinsignien nach dem Vorbild der Cäsaren (Lorbeerkranz) und Karls des Großen (Kaiserkrone).

Problemstellungen: „1. Was sagen die Zeremonie und die Herrschaftsinsignien über Napoleons Selbstverständnis aus? 2. Was für eine Außenpolitik läßt dieses Selbstverständnis erwarten?“

Historische Analyse: kann mit dem Materialangebot des Lehrbuchs, S. 135 – 145, erfolgen.

Beispiel 10: Innenpolitik im Kaiserreich (Kl. 9)

Lehrbuch: Geschichtsbuch

Unterrichtsvoraussetzungen: Prozeß der Reichseinigung; Biographie Bismarcks; Verfassungs- und Sozialstruktur; Überblick über das Spektrum der politischen Parteien.

Einstieg: kurze Lehrerzählung etwa folgenden Inhalts: „Am 1. April 1895 beging der langjährige Reichskanzler Otto von Bismarck, seit fünf Jahren im Ruhestand, seinen 80. Geburtstag (auf seinem Rittergut Friedrichsruh im Sachsenwald bei Hamburg). Im Februar stellte deshalb der Reichstagspräsident den Antrag, Bismarck die Glückwünsche des Parlamentes zu übermitteln. Dieser Antrag wurde von den Reichstagsabgeordneten mit 163 : 146 Stimmen – und zwar v. a. mit den Stimmen von SPD, Zentrum und Freisinniger Volkspartei – abgelehnt.“ Alternativ oder ergänzend: Vorlesen der Stellungnahmen der Parteien zu dem Antrag (vgl. Fragen an die Geschichte 3, S. 271, Q 84). Danach abwarten! Erfahrungsgemäß beginnen die Schülerinnen und Schüler von selbst, das Gehörte zu kommentieren und Fragen zu stellen.

Problemstellung: „Durch welches persönliche Verhalten bzw. durch welche Regierungspolitik hatte es sich Bismarck so sehr mit diesen Parteien verdorben, daß sie ihm nicht einmal mehr zum Geburtstag gratulieren mochten?“

Historische Analyse: kann mit der Darstellung in *Geschichtsbuch* 3, S. 118 – 134, erfolgen. Es empfiehlt sich die Einrichtung von Arbeitsgruppen zu bestimmten Aspekten, v. a. zum Kulturkampf und zur Sozialistenverfolgung. Ergänzend kann die Bismarck-Kritik des Führers der Deutsch-Freisinnigen Partei, Eugen Richter, vom 21. März 1890 herangezogen werden. Fundstellen u. a.: Gerhard A. Ritter (Hg.): *Das deutsche Kaiserreich 1871 – 1914*. Ein historisches Lesebuch. Göttingen 1975, S. 260 ff.; Heinrich Hirschfelder/Wilhelm Nutzinger: *Das Kaiserreich 1871 – 1918*. (Buchners Kolleg Geschichte.) Bamberg 1987, S. 51. Ergiebig ist auch das Materialangebot in Fragen an die Geschichte 3, S. 271 ff.

Gezeigt wurde, daß poGU sich auch verhältnismäßig unaufwendig quasi als Variante der Arbeit mit dem Schulgeschichtsbuch praktizieren läßt, und dies durchaus schon in Klasse 7 (vgl. Beispiele 2 – 5). Wenn sich Kolleginnen und Kollegen nach der Lektüre dazu angeregt fühlen, das eine oder andere Beispiel einmal auszuprobieren und vor allem das an ihrer Schule eingeführte Lehrbuch auf solche oder ähnliche Möglichkeiten hin zu untersuchen, hätte der Beitrag seinen Zweck erfüllt.

Anmerkungen

- 1) Vgl. dazu Bodo von Borries: *Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik*. In: *Geschichte lernen* 15, S. 2 – 5; Joachim Rohlfes: *Die zwei Standbeine der Geschichtsdidaktik*. In: *Geschichte lernen* 18, S. 4 f.; Jörn Rüsen: *Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?* In: *Geschichte lernen* 21, S. 14 – 19.
- 2) Eberhard Wilms im Geleitwort zu dem von ihm hrsg. Band: *Geschichte. Denk- und Arbeitsfach*, Heinz Dieter Schmid zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M. 1986, S. 6.
- 3) Heinz Dieter Schmid: *Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe*. In: Hans Süßmuth (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?* (Anmerkungen und Argumente 1.1.) Stuttgart 1972, S. 208 – 246, hier S. 227.
- 4) Die verschiedenen Varianten von poGU (im weitesten Sinne): Hans Süßmuth: *Lernziele und Curriculumelemente nach strukturierendem Verfahren*. In: *Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht*. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 93). Bonn 1972, S. 37 – 83. – Annette Kuhn: *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München 1974; dies.: *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*. In: Hans Süßmuth (Hg.): *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn 1980, S. 49 – 81. – Heinz Dieter Schmid: *Fragen an die Geschichte. Lehrerbegleitbände 1 – 4*. Frankfurt/M. 1975 ff., bes. Bd. 2, S. 13 – 20, und Bd. 3, S. 9 – 15; ders.: *Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. In: Süßmuth (Hg.): *Geschichtsdidaktische Positionen*, S. 283 – 314. Lothar Steinbach: *Zur Theorie der Quellenverwendung im Geschichtsunterricht. Ein Beitrag zu einer Didaktik in sozialisations-theoretischer Absicht*. In: Gerhard Schneider (Hg.): *Die Quelle im Geschichtsunterricht*. Donaauwörth 1975, S. 59 – 112. Vgl. dazu Reinhard Sturm: *Neue*

- Geschichtsdidaktik, Mädchensozialisation, Faschismus*. Zur Vermittlung aktueller geschichtsdidaktischer Theorien mit der Unterrichtspraxis am Beispiel der Sozialgeschichtsdidaktik Lothar Steinbachs. In: *Geschichtsdidaktik*, 6 (1981), H. 3, S. 273 – 290. Günter C. Behrmann/Karl-Ernst Jeismann/Hans Süßmuth: *Geschichte und Politik*. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn 1978, S. 50 – 107, bes. S. 85 – 89. – Bodo von Borries: *Problemorientierter Geschichtsunterricht. Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik*. (Anmerkungen und Argumente.) Stuttgart 1980, S. 19 – 87. – Peter Knoch: *Entdeckendes Lernen*. In: *Praxis Geschichte* 3/1988, S. 6 – 13. – Uwe Uffelmann (Hg.): *Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion*. Villingen-Schwenningen 1990.
- 5) Vgl. dazu v. a. Schmid und von Borries (Anm. 4).
 - 6) *Grundlegend dazu* Hans-Ulrich Wehler: *Geschichte als historische Sozialwissenschaft*. Frankfurt/M. 1973; ders.: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Bd. 1. München 1987, S. 6 – 30; Jürgen Kocka: *Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme*. Göttingen 1986; ders.: *Geschichte und Aufklärung*. Aufsätze. Göttingen 1989.
 - 7) Vgl. dazu u. a. Peter Atteslander: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin 1974, bes. S. 7 – 41.
 - 8) *Grundlegend zum Einstieg* Hermann Giesecke: *Methodik des politischen Unterrichts*. München 1978, S. 114 – 117; Stephan Lipski: *Wider den stereotypen Einstieg*. In: *Geschichtsdidaktik*, 6 (1981), H. 4, S. 397 – 407.
 - 9) In den Beispielen 1 – 10 werden die folgenden Lehrwerke herangezogen, bei denen sich der Verf. auf eigene Unterrichtserfahrungen stützen kann: *Fragen an die Geschichte 1 – 4*. Neubearbeitung. Hrsg. von Heinz Dieter Schmid. Frankfurt am Main 1981 ff. (Hirschgraben, jetzt: Cornelsen). *Geschichte 1 – 4*. Ausgabe B. Hrsg. von Bernhard Heinloth. München 1984 (Oldenbourg/List). *Geschichte für morgen 1 – 4*. Hrsg. von Hans Heumann. Frankfurt am Main 1975 ff. (Hirschgraben, jetzt: Cornelsen). *Geschichte und Geschehen 7 – 10*. Ausgabe N/Niedersachsen. Hrsg. von Hans-W. Ballhausen u. a. Stuttgart 1988 (Klett). *Geschichtliche Weltkunde 1 – 4*. Neubearbeitung. Hrsg. von Wolfgang Hug. Frankfurt am Main 1979 ff. (Diesterweg). *Geschichtsbuch 1 – 4*. Ausgabe für Gymnasien in Niedersachsen. Hrsg. von Hilke Günther-Arndt u. a. Berlin 1987 (Cornelsen). *Unsere Geschichte 1 – 3*. Hrsg. von Wilfried Danner, Wolfgang Hug und Franz Bahl. Frankfurt am Main 1984 ff. (Diesterweg). *Zeiten und Menschen 1 – 4*. Neuausgabe B/Niedersachsen. Hrsg. von Erich Goerlitz und Wolfgang Immisch. Paderborn 1985 (Schöningh/Schrödel). 10) Im Ansatz ähnlich, aber weitaus komplizierter und zeitraubender: *Fragen an die Geschichte 1*. Lehrerbegleitband. Frankfurt/M. 1975, S. 85.

24 bewährte Tricks für den Geschichtsunterricht

Von Jobst-H. Homeier

Geschichtsunterricht? Ist das nicht der Unterricht, auf den der böse Satz „Wenn alles schläft und einer spricht, dieses nennt man Unterricht!“ am ehesten zutrifft? Quelle, Lehrbuchtext, Statistik; Informationen entnehmen, ordnen, bewerten, Erkenntnisse gewinnen: dies alles reichte mir irgendwie nicht. Vor allem während meiner Tätigkeit als Leiter eines Fachseminars Geschichte am Ausbildungsseminar Aurich fing ich deswegen an, mir „Tricks“ für meinen Geschichtsunterricht auszudenken und auch Tricks von anderen abzugeben und auszuborgen. Mit diesen wollte ich die alten Inhalte des Geschichtsunterrichts mit neuen Methoden für Schüler ein wenig erträglicher machen. Irgendwann habe ich dann angefangen, diese Tricks auch aufzuschreiben; seitdem hat mich die Sammelleidenschaft gepackt. Auch heute noch fallen mir Tricks ein, ich probiere weiter aus, sammle, variiere. Kein Trick bleibt über längere Zeit unverändert. Alles, was ich hier aufgeschrieben habe, ist mehrfach ausprobiert worden und hat funktioniert.

Tricks zur selbständigen Erarbeitung bzw. Strukturierung eines Themas

Trick 1: Das Brainstorming
Technik, mit der aus noch so trägen Klassen Ideen herausgekitzelt werden können (wenn z. B. nach einer Idee für ein Projekt gesucht wird, wenn nach Ideen gesucht wird, wie man ein erarbeitetes Ergebnis am attraktivsten darstellen kann, usw.). Man glaubt gar nicht, wieviel dabei herauskommen kann, wenn man es nur einmal versucht. Allerdings müssen drei eiserne Regeln beachtet werden:
1. Jeder ist verpflichtet, alles, was ihm in den Sinn kommt, sofort zu sagen (es gibt keine Wortmeldungen, jeder redet los).
2. Keine Äußerung darf bewertet oder kom-

mentiert werden.
3. Niemand wird wegen einer gemachten Äußerung ausgelacht.
Der Lehrer sollte sowohl auf die Einhaltung der Regeln achten als auch möglichst stilles Protokoll führen (→ Trick 2).

Trick 2: Das stille Protokoll
In einem Kreisgespräch kann manchmal ein Protokoll nützlich sein. Derjenige, der am schnellsten und besten kurz formulieren kann, ist der Lehrer. Damit er aber beim Protokollieren nicht wieder in eine frontale Situation gerät, in der ihm die Ergebnisse zugerufen werden, führt er (je nach Klasse mit oder ohne Ankündigung/Erklärung) ein stilles Protokoll: Schreibunterlage (Clipboard ist sehr geeignet!), darauf ein weißes Blatt (unbeschrieben), darauf eine Overhead-Folie, auf der der Lehrer notiert. Wenn das Kreisgespräch beendet ist, OHP anschalten, Folie drauf, alle sehen das Ergebnis des Gesprächs.
Variante: Der Lehrer kann beim Protokollieren schon strukturieren, evtl. auch etwas umformulieren. Beispiel: Wenn die Aufgabe für das Kreisgespräch war, Vor- und Nachteile einer Sache zu diskutieren, kann der Lehrer gleich in zwei Spalten mit-schreiben.

Tricks zur gelenkten Erarbeitung bzw. Wiederholung

Trick 3: Übersetzt einmal diesen Text
Kein Schüler antwortet gern nach dem Lesen eines Quellentextes auf die Frage: „Was steht da drin?“ Keine Schülerin liebt die Arbeitsaufgabe: „Fasse mal zusammen! Sage mit eigenen Worten!“ Warum da kein Schüler Lust hat, ist relativ leicht ersichtlich. Es handelt sich um Texte in deutscher Sprache, an die er vermutlich den unbe-wußten Anspruch hat, weil sie ja in seiner

Muttersprache geschrieben sind, müsse er sie eigentlich ohne Schwierigkeiten verstehen. Er hat den Text aber nicht verstanden und fürchtet, wie üblich, nicht „die wichtigen Gesichtspunkte“ gefunden zu haben; mit anderen Worten: der Schüler fürchtet, sich zu blamieren. Durch eine Lehrerformulierung wie etwa: „Tja, der Text ist ja nun schon ein bißchen älter, er stammt aus dem Jahr ... und damals haben die Leute etwas anders geredet/geschrieben als heute, wie würde denn heute ein normaler Mensch den Sachverhalt ausdrücken?“ oder auch: „Es handelt sich hier um einen schwierigen juristischen/... Text. Der ist sehr schlecht verständlich. Laßt uns den doch erst einmal in normales Deutsch übersetzen“ wird dem Schüler die Angst vor der Blamage weitgehend genommen. Denn: Der Lehrer hat ja selbst gesagt, daß ein normaler Mensch den Text so ohne weiteres gar nicht verstehen kann und man mit eigenen Worten erst einmal „normales/vernünftiges“ Deutsch daraus machen muß.

Trick 4: Wir ordnen eine Schnippel-Geschichte
Eignet sich vor allem vorzüglich zur Wiederholung (die Transfer einschließen kann). Beispiel: Der Lehrer hat mit den Schülern das Römische Reich und dessen Expansion vor allem unter dem Gesichtspunkt durchgenommen, daß der Sklavenhalterstaat Rom seine Existenz nur durch die ständige Zufuhr neuer Sklaven sicherstellen konnte. Neue Sklaven waren am leichtesten in expansiven Eroberungen zu bekommen (Kriegsgefangene). Der Lehrer schreibt nun eine Geschichte mit einem logischen roten Faden auf, die in sinnvolle Absätze gegliedert ist (1/2 bis 1 DIN-A4-Seite) (→ Materialien S. 26). Diese Geschichte schildert den Überfall römischer Soldaten auf ein germanisches Dorf, die Gefangennahme der Germanen, den Abtransport nach Rom, den Verkauf auf einem Sklavenmarkt. Die Geschichte sollte höchstens 10 Absätze haben. Vor jedem Absatz wird ei-