

SUSANNE POPP

GESCHICHTE ALS „SCHWACH DEFINIERTE, WISSENSREICHE DOMÄNE“ – HERAUSFORDERUNGEN FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT



Prof. Dr. Susanne Popp (geb. 1955)
 Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität
 Augsburg

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson ist aus Ihrer Sicht für die Qualität des Geschichtsunterrichts besonders wichtig?

Mit Blick auf die Fachwissenschaft erscheinen zunächst folgende Aspekte zentral: das wissenschaftliche Grundverständnis (Epistemologie, Methoden), die Vertrautheit mit unterschiedlichen historischen Zugängen (zum Beispiel sozial, kultur- oder gendergeschichtlich) und ganz besonders ein reflektiertes, gut strukturiertes Orientierungswissen, das (1) selbstständiges „Weiterlernen“ auf wissenschaftlichem Niveau ermöglicht und (2) die Qualität einer „Verwendung“ von wissenschaftlichem Wissen im didaktischen Format der schulischen Bildung sichert. Dies impliziert die Fähigkeiten, historische Themen in unterschiedlichen Rahmenperspektiven zu positionieren (zum Beispiel lokal, global), sie gemäß dem Konzept des Geschichtsbewusstseins (Verknüpfung von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung) zu erschließen, in eigenständigen Fragestellungen tiefer zu durchdringen und zur aktuellen (manchmal auch: einer vergangenen) Geschichtskultur (zum Beispiel Museum, Archiv, öffentliche Geschichtsdiskurse, ästhetische Formate) in Beziehung zu setzen.

Im Hinblick auf das epistemologische Grundverständnis muss die Fähigkeit zur Unterscheidung von „past“ und „history“ sowie von historischen Quellen und Darstellungen ebenso gegeben sein wie die Einsicht in die grundlegende Perspektivität von Quellen und Darstellungen. Auch sollte die Betonung der narrativen Komponente „sinnbildender“ historischer Rekonstruktionen nicht die Einsicht vernachlässigen, dass *historische* Aussagen (narrativ oder nicht), die intersubjektive, wissenschaftliche Geltung beanspruchen wollen, der historischen Belege bedürfen, dem Veto der Quellen unterliegen und *argumentativ* zu begründen sind.

Was das fachdidaktische Wissen und Können anbelangt, so sind für einen guten Geschichtsunterricht unabdingbar: ein theoretisches und zugleich in der Anwendung versiertes Verständnis der geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzipien, die Fähigkeit zur Förderung von Geschichtsbewusstsein und zur kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung, ein breites Methodenrepertoire sowie die systematische Einbeziehung der (individuell und lebensweltlich bzw. geschichtskulturell geprägten) Lernvoraussetzungen und Interessen der Schüler / innen.

Darüber hinaus möchte ich vier weitere Aspekte hervorheben, die in der einschlägigen Fachliteratur weniger häufig genannt werden:

- (1) Der Geschichtsunterricht hat es, wie oft und zu Recht gesagt wird, mit einer „wissensreichen, schwach definierten Domäne“ zu tun. Dies stellt hohe analytische Anforderungen an die Lehrkraft, indem diese die fachlichen und didaktischen Strukturen eines Gegenstands zuerst durchdringen und dann sinnvoll verknüpfen muss, um die konzeptuellen Aspekte eines historischen Themas „auf einen Punkt zu bringen“ und von der Fülle weniger wichtiger oder gar irreführender Details zu unterscheiden.
- (2) In diesem Zusammenhang ist auch die didaktische Fähigkeit zu betonen, ein klar strukturiertes, anschlussfähiges, das weitere Lernen unterstützendes und motivierendes historisches *Orientierungswissen* zu vermitteln, das als grundlegende Voraussetzung für jedes „historische Denken“ bzw. den Erwerb historischer Kompetenzen unverzichtbar ist. Dies bedeutet keineswegs ein Pauken von „Daten und Fakten“, ganz im Gegenteil. Es geht vielmehr um eine kontinuierliche Arbeit am Aufbau einer geordneten und daher ausbaufähigen Wissensstruktur, mit deren Hilfe die Lernenden neue und unbekannte historische Inhalte „denkend“, das heißt fragend und argumentierend, erschließen können – sei es assimilierend (Erweiterung bestehender Konzepte durch Neues) oder adaptierend (Veränderung bestehender Konzepte durch Neues). Dies erfordert eine Unterrichtsgestaltung, die die Arbeitsthemen sorgfältig mit dem bereits bestehenden Wissen verbindet, und zwar über eine

Anknüpfung an die vorangegangene Stunde oder den Kontext einer Sequenz hinaus. Ebenso wichtig ist die „Voraussicht“ der Lehrkraft: Sie sollte bei der didaktischen Konstruktion eines Themas auch berücksichtigen, wo und in welcher Hinsicht dieses Wissen und Können später wieder gebraucht wird. Das hier angesprochene Prinzip der Kohärenz der Unterrichtsgestaltung ist psychologisch von elementarer Bedeutung für das subjektive Erleben eines Kompetenzzuwachses, das die Schüler/innen oftmals gerade im Geschichtsunterricht vermissen, weil ihnen der Unterrichtsgang als Abfolge von „Einzelthemen“ und nicht als eine kontinuierliche Arbeit an zentralen Konzepten („Second-Order-Konzepte“, Begriffe, chronologische Strukturen) erscheint.

- (3) Wichtig für die Unterstützung der historischen Orientierung der Lernenden scheint auch zu sein, dass man ein Thema hin und wieder in unterschiedlichen Formaten bzw. Zugängen betrachtet (beispielsweise national versus europäisch, in einem kleinschrittigen versus einem weitläufigen zeitlichen Überblick), damit die Schüler/innen die Veränderung des erarbeiteten „Bildes“ durch die Wahl der Betrachtungsperspektive erfahren können. Ebenso ist wichtig, dass bei sogenannten „Beispielen“ (etwa im exemplarischen Verfahren) sehr präzise dargelegt wird, für welches „Allgemeinere“ das Beispiel nun genau stehen soll (oft bleibt das meines Erachtens eher unklar), und letztlich auch, dass der Unterricht historische Themen dahingehend einordnet, ob und inwiefern sie Teil eines größeren historischen Zusammenhangs oder eines transregionalen Phänomens sein könnten, die über den Geschichtsraum hinausgehen, den der Fokus der Unterrichtseinheit „beleuchtet“.
- (4) Schließlich erachte ich das Konzept des problemorientierten Unterrichts als zentral. Es geht dabei zum einen darum, dass die Schüler/innen angeleitet werden, vergangene Konstellationen, Entwicklungen und Entscheidungen aus einer vergangenen, aber „zukunftsffenen“ problemhaltigen Situation (mit entsprechenden – nicht verwirklichten – Alternativen) „denkend“ zu rekonstruieren. Dieser Prozess der Historisierung ist entscheidend für die Vertiefung des historischen Lernens. Zum anderen geht es darum, dass der problemorientierte Unterricht zwar nicht ständig, aber doch kontinuierlich Fragen nach den historischen Quellen des dargestellten Wissens, nach seiner Überlieferungs- und Deutungsgeschichte und den Gründen für seine gegenwärtige Präsenz aufgreift.

Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Geschichtsunterricht für essenziell?

Die in der Fachliteratur versammelten Qualitätsmerkmale von „gutem Geschichtsunterricht“ erscheinen insgesamt sehr zentral und wesentlich. Daher sollen hier nur zwei Aspekte angesprochen werden, die vielleicht nicht immer die Beachtung finden, die ihnen meines Erachtens zukommen müsste.

„Guter Geschichtsunterricht“ bedeutet unter anderem auch, dass der übergreifende Lehr-Lern-Prozess (zum Beispiel das Jahrescurriculum) sehr klar strukturiert ist, damit die Lernenden sich stets orientieren können, wo sich ihr aktuelles Thema in einem größeren Arbeitsprozess befindet, und verstehen, warum sie gerade welche Schritte tun. In diesem Kontext erscheint beispielsweise ein „Advance Organizing“-Prozess zu Beginn eines Schuljahres förderlich, der das Jahrescurriculum vorstellt, den Lernenden die großen Linien sowohl der historischen Themen als auch der zu erwerbenden Kompetenzen aufzeigt und dabei auf ihr Vorwissen, ihre Fragen und ihre besonderen Interessen eingeht. Mithilfe von geeigneten geschichtlichen Weltkarten kann dabei sogar angedeutet werden, welche Geschichtsräume der Geschichtsunterricht *nicht* oder *nur* im Exkurs berührt.

Die Arbeit mit einer im Klassenzimmer kontinuierlich präsenten Zeitleiste erleichtert es sehr, im Laufe des Schuljahres die aktuellen Themen immer wieder in übergreifende Zusammenhänge einzuordnen und früher Erarbeitetes wiederholend und festigend aufzugreifen. Der Überblick und die Verknüpfungen können meines Erachtens zur Förderung der *metakognitiven* Kompetenzen beitragen, auf die ein „guter“ Geschichtsunterricht ohnehin großen Wert legen muss.

Bestehen klare und anschlussfähige Strukturen und wird die Relevanz der Themen transparent, dann ist dies eine sehr gute Arbeitsgrundlage für die notwendigen Aktivitäten des „historischen Denkens“. Dazu gehört es auch, die Lernenden mittels geeigneter Impulse (zum Beispiel kognitive Dissonanzen, Dilemmata, Vergleiche, Perspektivenwechsel) dabei zu unterstützen, über eine oberflächliche und / oder konventionelle Betrachtung des jeweiligen historischen Themas hinauszugelangen – und selbstständig Fragen nach weiteren historischen Zusammenhängen zu entwickeln.

Welche Lernumgebungen und Lehr-/Lernformen halten Sie mit Blick auf einen wirksamen Geschichtsunterricht für besonders bedeutsam?

Soweit ich sehe, kann die empirische Forschung bislang und – wegen der Faktorenkomplexität des Unterrichtsgeschehens – wohl auch zukünftig

keine generalisierbaren Aussagen über die unterschiedliche Wirksamkeit verschiedener Alternativen für Lernumgebungen und Unterrichtsmethoden machen. Zugleich berichten Studierende immer wieder von Geschichtslehrkräften, deren Unterricht sie als besonders stimulierend, anregend und/oder nachhaltig, also „gut“, erlebt hätten, obgleich dieser offenbar recht traditionell lehrerzentriert gestaltet war. Dennoch wäre es unsinnig, die Bedeutung der Lernumgebung oder die Wahl der Lehr- und Lernformen als unwichtig anzusehen.

Was die Lernumgebung anbelangt, sollte sie möglichst „vielseitig anregend“ sein, Raum für Selbsttätigkeit bieten und die Arbeitsprozesse und Lernfortschritte dokumentieren. Dem steht jedoch häufig die tatsächliche Raumsituation entgegen, in der der Geschichtsunterricht stattfinden muss. Allerdings sollte die Lernumgebung – selbst unter sehr ungünstigen räumlichen Bedingungen – mit einer kontinuierlich in den Unterricht einbezogenen und fortlaufend ausgestalteten Zeitleiste sowie mit einer kleinen Geschichtsbibliothek ausgestattet sein, die zum Jahresstoff passende Geschichtsmagazine, Alternativen zum verwendeten Schulbuch, einige altersadäquate Sachbücher und auch fiktionale Literatur bereitstellt, die von den Lernenden ausgeliehen und fallweise auch für den Unterricht herangezogen werden können.

Im Hinblick auf die Unterrichtsmethoden erscheint es wesentlich, dass diese sehr gezielt aufgrund ihrer (erwarteten) Funktion für die angestrebten historischen Lernprozesse ausgewählt werden (nicht „l’art pour l’art“) und – das ist nichts Neues – möglichst abwechslungsreich eingesetzt werden (nicht schematisch). Dafür benötigt die Lehrperson ein breites Methodenrepertoire, das konventionelle Formen (beispielsweise Lehrererzählung, gemeinsames erschließendes Lesen) nicht ausschließt. Sehr wichtig ist, dass die Lehrkraft sich selbst beobachtet, ob sie gewohnheitsmäßig (oder aus anderen Gründen) bestimmte Lehr- und Lernformen einseitig bevorzugt, damit sie im gegebenen Fall gezielt gegensteuern kann. Denn die Forschung konnte zeigen, dass oftmals die in der Referendarzeit erlernten Methodenkonzepte sehr langfristig die nachfolgende Unterrichtsgestaltung prägen. Daher ist der Mut sehr bedeutsam, Neues nicht nur kennenzulernen, sondern auch geduldig auszuprobieren. Entscheidend aber erscheint ein selbstständiges didaktisches Urteil, das die Trends des methodischen „comme il faut“ zwar wahrnimmt und reflektiert, aber eigenständig und zielgerecht verarbeitet, modifiziert – und vielleicht auch einmal nicht aufgreift.

Wie sieht eine gute Differenzierung/Individualisierung im Geschichtsunterricht Ihrer Meinung nach aus?

Es ist schwierig, diese Frage allgemein zu beantworten, da es viele Formen der inneren Differenzierung gibt. Für den Geschichtsunterricht erscheinen

vor allem die Leistungs-, die Interessen- und die Vorwissensdifferenzierung („Vorwissen“ in einem weiten Sinne aller für das historische Lernen einschlägigen Kognitionen und Einstellungen) relevant. Frei gewählte Referate / Präsentationen, variable Schwerpunktsetzungen in Projekten und arbeitsteilige Verfahren sind recht gut für die Interessen- und Vorwissensdifferenzierung geeignet. Dies gilt auch für Unterrichtsphasen bzw. -einheiten, in denen die Interessen der Lernenden die Arbeitsschwerpunkte mitbestimmen und -gestalten oder Imagination, kreative und handlungsorientierte Anteile ins Zentrum rücken.

Im Hinblick auf die Lernleistung und das individuelle Self-Monitoring ist es hilfreich, Aufgabensets mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus und möglicherweise auch mit unterschiedlichen Zugängen bereitzustellen, aus denen die Lernenden selbst gemäß ihrem Leistungsniveau wählen können, wobei sie am besten auch eine materialgestützte Rückmeldung erhalten. Die Entwicklung solcher Aufgaben ist jedoch kaum von einer einzigen Lehrkraft zu leisten, sondern bedarf der kollegialen Kooperation und / oder qualitativ guter Vorbilder und Muster.

Des Weiteren ist auch ein flexibler Rahmen für die individuelle Arbeitszeit für die Differenzierung nützlich, wobei auch hier die institutionell-organisatorischen Möglichkeiten oft sehr begrenzt sind.

Die innere Differenzierung stellt eine wesentliche Voraussetzung für einen (im weiten Sinne) inklusiven Geschichtsunterricht dar. Doch darf man im Hinblick auf die Ziele der Differenzierung (und gegebenenfalls der Inklusion) die Grenzen nicht unterschätzen, die der institutionelle Rahmen des typischen 45 Minuten-Fachunterrichts setzt. Dieser ist bekanntlich auf ein Konzept des „Streaming“ (im Gegensatz zum Konzept des „Setting“) aufgebaut, das heißt auf die Herstellung von Lerngruppen, die möglichst gleiche Lernvoraussetzungen aufweisen. Man kann diese Struktur durch Maßnahmen der inneren Differenzierung in gewissem Umfang modifizieren, doch für die Realisierung weiter reichender Zielsetzungen sind umfassende organisatorisch-institutionelle Veränderungen notwendig.

Welche immer wiederkehrenden fachspezifischen Herausforderungen im Unterrichtshandeln müssen Ihrer Meinung nach die Lehrpersonen bewältigen, um im Geschichtsunterricht eine angemessene Unterrichtsqualität garantieren zu können?

In Bezug auf Standardsituationen des Unterrichtshandelns im Geschichtsunterricht ist das Wesentliche in der Fachliteratur wiederholt und zumeist auf sehr zutreffende Weise gesagt. Somit beziehen sich die folgenden An-

merkungen vor allem auf wiederholte Erfahrungen bei Unterrichtsbeobachtungen.

In jedem Fall sollten Lehrpersonen mit vielfältigen Techniken der Strukturierung einer Unterrichtsstunde und einem breiten Methodenrepertoire vertraut sein, um auch innerhalb der Stunde flexibel reagieren zu können. Eine große Bedeutung haben zudem metakognitive Strukturierungen, welche die jeweiligen Inhalte in größere Kontexte einordnen und mit der vorangegangenen Arbeit verbinden. Sie sind darüber hinaus auch bei den Übergängen der Unterrichtsphasen wichtig: Wenn die Lernenden verstehen, warum bestimmte Schritte getan werden, kann dies – über das Modelllernen – ihre metakognitiven Kompetenzen fördern. Didaktisch stark unterschätzt, so scheint es oftmals, sind Phasen der gezielten Übung und Wiederholung wie auch die Gestaltung des Unterrichtsendes (Zusammenfassung und Reflexion der Arbeitsergebnisse, weiterführende Fragen) und ganz besonders die Auswertung der Arbeitsergebnisse von arbeitsteiligen Unterrichtsphasen. Gestaltet sich diese Auswertung vage und unverbindlich, verliert die Gruppenarbeit einen großen Teil ihres didaktischen Wertes.

Schließlich stellt auch der Umgang mit den Fehlern, die in den Fragen, Unterrichtsbeiträgen und Arbeitsergebnissen der Lernenden sichtbar werden, eine sehr bedeutsame Standardsituation des Geschichtsunterrichts dar, für die immer genügend Zeit einzuplanen ist. Generell sollten die Lehrpersonen die Fehler der Lernenden als eine wertvolle Lerngelegenheit für sich selbst betrachten und daher mit Offenheit, Respekt und auch Bereitschaft zur Selbstkritik ergehen.

Worauf gilt es bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben bzw. Aufgabensets im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht besonders zu achten?

Grundsätzlich erscheint es wichtig, dass die Schüler / innen bei der Bearbeitung von kompetenzorientierten Aufgaben immer wieder erleben können, dass das erworbene Wissen und Können nützliche *Mittel* für eine Problemlösung darstellen. Im Folgenden sollen aus der Fülle dessen, was es zur kompetenzorientierten Aufgabenstellung im Geschichtsunterricht zu sagen gäbe, nur wenige Aspekte herausgegriffen werden, ohne damit behaupten zu wollen, dass diese prinzipiell wichtiger als andere seien (beispielsweise sinnvolle Anwendungskontexte, innere Differenzierung, Offenheit für mehrere Zugänge und Lösungswege).

Angesichts der Herausforderungen, die insbesondere der Aufbau der Sachkompetenz im Bereich des Orientierungswissens darstellt, erscheint es bei der Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgaben für den Geschichtsunterricht unter anderem wichtig, dass sie eine Flexibilisierung des Wissens

in variierenden Kontexten anstreben und das neu zu Erarbeitende immer wieder mit zurückliegenden Lerninhalten sinnvoll verknüpfen. Die Aufgaben müssen grundsätzlich in einer übergreifenden Perspektive konstruiert werden, die nicht nur den gegenwärtigen Lernprozess, sondern auch den vorangegangenen und zukünftigen Lernweg im Auge hat. Dies ist nicht nur für den systematischen Aufbau von Kompetenzen erforderlich, sondern bildet auch die notwendige Voraussetzung dafür, dass die Lernenden ein fortschreitendes fachspezifisches Können erleben und ihren eigenen Lernfortschritt reflektieren können.

Was den Einsatz von kompetenzorientierten Aufgaben im Geschichtsunterricht anbelangt, so sollte es ein Ziel sein, die Aufgaben strukturell in den Mittelpunkt der Unterrichtsplanung und -gestaltung zu rücken, auch um die sachbezogene Kommunikation zu fördern. Möglicherweise ist die Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts deutlicher an der Rolle und Funktion von Aufgaben im Unterrichtsprozess abzulesen als an der Konstruktion einzelner Aufgabentypen.

Abschließend soll festgehalten werden, dass die Kompetenz der Lehrkräfte, kompetenzorientierte Aufgaben zu entwickeln, mehr voraussetzt als die Anwendung von „Kriterienkatalogen“, die Nachahmung von Mustern und die (oft sehr bemüht wirkende) Situierung der Aufgabe in einer (vermeintlichen) Lebenswelt der Lernenden. Es geht vielmehr darum, die an der inhaltlichen Oberfläche so verschiedenartigen historischen Unterrichtsthemen dahingehend zu durchdringen, dass die Lehrperson sich darüber klar wird, ob und inwiefern bestimmte Aspekte des neu zu erwerbenden Wissens und Könnens am Ende *Mittel* für den weiteren Lernweg und die lebensweltliche Orientierung der Schüler / innen sein können.

Welche Schritte empfehlen Sie aufgrund Ihrer wissenschaftlichen bzw. erfahrungsbasierten Expertise als „first steps“ für angehende Geschichtslehrer/innen, die sie für guten Geschichtsunterricht umsetzen können?

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf den Teilbereich der Planung von Unterrichtsstunden. So empfehle ich „Anfängerinnen und Anfängern“ zum einen, das anstehende Thema zunächst gründlich hinsichtlich seiner Bedeutung für den Lernweg der Schüler / innen (Zurückliegendes, Kommendes) zu erschließen, um die einseitige Konzentration auf eine „Einzelstunde“ zu überwinden. Dabei kann es gerade für unerfahrene Lehrpersonen hilfreich sein, wenn sie sich mit der Frage auseinandersetzen, was wohl „fehlen“ würde (zum Beispiel in Bezug auf den Lernweg, auf den Gegenwartsbezug etc.), falls das gegebene Thema nicht im Unterricht präsent wäre. Der nächste Schritt sollte eine Analyse des gegebenen Themas im

Hinblick auf dessen Potenziale zur Förderung des Geschichtsbewusstseins (mittels der „sieben Dimensionen“) und der fachspezifischen Kompetenzen sowie der Möglichkeiten sein, welche die genuin geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzipien für das historische Lernen beim jeweiligen Thema bieten. Ebenso wichtig erscheint die Frage nach den „Second-Order-Konzepten“ oder anderen „Ankerkonzepten“, die das Thema möglicherweise tangiert. Dies unterstützt nicht nur eine Haltung, welche die Kohärenz der Unterrichtsgestaltung und den Kompetenzaufbau über die Einzelthemen hinweg im Blick behält, sondern gibt auch der Auswahl von Schwerpunkten der Unterrichtsgestaltung und – last but not least – der Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben eine recht verlässliche Grundlage.

Zum anderen lege ich „Anfängerinnen und Anfängern“ angesichts der Fülle der Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung (zum Beispiel Zugänge, Quellen, Medien, didaktische Methoden) nahe, für das anstehende historische Thema zunächst eine einzige *Leitfrage* (in Frageform!) zu entwickeln. Auch wenn die Suche nach dieser „Frage“ oftmals eine zeitraubende (und verunsichernde) Herausforderung darstellt, so lohnt sich die Mühe doch, weil dieses Vorgehen die Klarheit der Ziele, die Übersichtlichkeit des didaktischen Aufbaus sowie die Ergebnisorientierung der geplanten Unterrichtsstunde entscheidend verbessern kann.

Einige weitere Empfehlungen sind die folgenden: Es fördert die didaktische Kompetenz, in der Planung möglichst konkrete Vermutungen darüber anzustellen, für wen welche Verstehens- und Lernschwierigkeiten zu erwarten sind – und nach der Stunde kritisch zu reflektieren, ob und inwiefern diese „Hypothesen“ zutreffend waren. Ferner darf die Planung den Zeitbedarf für den Einstieg, die Überleitungen sowie die Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse nicht zu gering veranschlagen. Ganz besonders gilt dies für die Auswertungsphase von arbeitsteiligen Gruppenarbeiten. Schließlich ist es für unerfahrene Lehrkräfte hilfreich, wenn sie die Fragen bzw. Aussagen, die Impuls-, Überleitungs- oder metakognitive Funktionen haben, möglichst konkret vorbereiten. Denn gerade „Anfänger / innen“ konzentrieren sich bisweilen zu sehr auf das „Füllen“ der „Stunde“ (beispielsweise Auswahl und Bereitstellung von Quellen und Medien, Erstellung von Arbeitsblättern) und unterschätzen dabei die Bedeutung der Steuerungs- und „Scharnier“-Elemente (Überleitungen, Übergänge) für den didaktischen Prozess.

Was ist Ihrer Ansicht nach das Besondere am Geschichtsunterricht?

Der Geschichtsunterricht steht vor der anspruchsvollen Aufgabe, Wissen über bestimmte Aspekte der Vergangenheit (bzw. ihrer Überlieferung und Deutung) nach Maßgabe der gegenwärtigen und zukünftigen lebenswelt-

lichen Herausforderungen der Schüler / innen und zugleich nach fachlichen und didaktischen Gesichtspunkten so auszuwählen und zu „operationalisieren“, dass das geschichtliche Wissen für die Lernenden „sinnvoll lesbar“ und subjektiv bedeutsam werden kann, ohne dabei aber die Eigenheit der vergangenen Welten (spezifische Sinnbezüge, Denkstrukturen und kulturelle Praktiken, Komplexität, Offenheit für eine ungewisse Zukunft etc.) in präsentistischen Zugriffen bis zur Unkenntlichkeit zu nivellieren.

Das Unterrichtsfach Geschichte stellt ein Fach dar, das seine epistemologischen Prämissen, seinen Gegenstand und seine gesellschaftliche Funktion in besonders hohem Maße reflektiert und damit auch hohe Ansprüche an die Unterrichtenden stellt. Die Vermittlung von historischem Orientierungswissen ist kein Selbstzweck, sondern erfolgt in vielschichtigen epistemologischen Kontexten. So müssen die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, die Perspektivität von historischen Quellen zu erkennen und ein naives Konzept der „eindeutigen“ historischen „Wahrheit“ zu überwinden, kritisch reflektierte Rekonstruktionsleistungen auf Quellenbasis zu erbringen, die Historisierung (und bisweilen „Dekonstruktion“) von Darstellungen (und bisweilen auch Narrativen) vorzunehmen, eigene Perspektiven zu entwickeln und verschiedene Standpunkte bei der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu erkunden. Es geht darum, dass sie Dargestelltes nicht einfach memorierend rezipieren und anwenden, sondern als Konstrukt im Kontext von Auswahl, Perspektive, Standort und Intention zu analysieren lernen – um nicht zuletzt auch mit den „Botschaften“ der Geschichtskultur in ihrer Lebenswelt so vernünftig wie möglich umgehen zu können. Diese „Verdoppelung“ der Ebenen stellt ein spezielles Merkmal des Geschichtsunterrichts dar.

Weitere Besonderheiten des Geschichtsunterrichts liegen in den Herausforderungen einer „wissensreichen, schwach definierten Domäne“. Die Anzahl der Lerngegenstände, die Fülle der historischen Zugänge und narrativen Interpretationslinien, die Vielfalt der Möglichkeiten, historische und / oder lebensweltliche „Bedeutung“ zu generieren und zuzuschreiben, sind unerschöpflich. Auch daraus resultieren wiederum hohe Anforderungen an die Lehrperson, weil sie den jeweiligen „Stoff“ weit über das „Lexikonwissen“ hinaus analytisch durchdringen muss. Die Auswahl der Ziele, Inhalte und Verfahren ist nicht nur sehr komplex, sondern bleibt trotz bestmöglicher Begründungen stets arbiträr. Immer geht es darum, sehr komplexe Gegenstände in einen für die Lernenden fassbaren und zugleich reflektierten „Ausagezusammenhang“ zu transformieren, ohne die Komplexität gänzlich preiszugeben, und zugleich eine Balance zu halten zwischen der Vermittlung von notwendigem Sachwissen und der Förderung des historischen Denkens, das ohne entsprechende Sachkompetenz ins Leere zielen würde.

Doch aufgrund seiner prinzipiellen Offenheit (die auch bei einem strikt vorgegebenen Curriculum besteht) kann der Geschichtsunterricht in besonderer Weise gegenwärtige Strömungen und Themen aufnehmen (denkbar sind etwa folgende Zugänge: Umweltgeschichte, Kulturgeschichte, Gender-Geschichte, aber auch Themen wie Migration, Identität etc.). Mehr, so scheint es zumindest, als in manchen anderen Unterrichtsfächern sind die Themen des Geschichtsunterrichts immer in Bewegung, und die Unterrichtenden müssen sich immer neue Gegenstände und Konzepte, auch auf inhaltlicher Ebene, erschließen; sie lernen fortlaufend dazu.

Schließlich soll auf die besonderen Herausforderungen der sprachlichen Verfasstheit des Geschichtsunterrichts hingewiesen werden. Sie ergeben sich nicht nur aus dem Nebeneinander der Sprache von Textquellen und der gegenwärtigen Sprache, sondern auch aus dem besonderen Charakter der Fachsprache des historischen Diskurses, die nicht grundsätzlich von der Gemeinsprache abgetrennt ist, aber ein Fachvokabular besitzt, das Konzepte aus sehr unterschiedlichen Disziplinen benutzt. Für den „chronologischen Durchgang“ bedeutet dies, immer wieder Fachbegriffe einführen zu müssen, die in den entsprechenden Unterrichtsfächern erst für spätere Jahrgangsstufen vorgesehen sind. Am wichtigsten erscheint jedoch in Bezug auf die Sprache, dass der Geschichtsunterricht alltagsweltliche und fachsprachliche Begriffskonzepte historisieren muss. Dies betrifft besonders das Vorwissen der Schüler / innen: Begrifflichkeiten, Konzepte und Vorstellungen, die aus der Gegenwart stammen, haben Bedeutungen, die für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sehr irreführend sein können. Hier – wie auch beim Konzept der „historischen Wahrheit“ – erweist sich, dass der Geschichtsunterricht häufig „kontraintuitiv“ verfahren muss, während er zugleich auf das lebensweltliche Verständnis der Schüler / innen als Bezugspunkt und Ressource angewiesen ist.

Was ist Ihrer Meinung nach das Leit- oder Hauptmedium des Geschichtsunterrichts und wie gehen Sie mit diesem Medium im Unterricht um?

Es ist selbstverständlich wichtig, die Vielfalt der „neuen“ und „alten“ Medien für den Unterricht zu nutzen. Doch entscheidend ist dabei, dass der geplante Medieneinsatz möglichst präzise und konkret dahingehend begründet wird, ob und inwiefern er verspricht, spezifische Aspekte des Orientierungswissens, des historischen Denkens und insgesamt der historischen Kompetenzen besser als andere Alternativen zu fördern, die man ebenfalls in Betracht ziehen könnte. Im Folgenden werden zwei ausgewählte Medien hervorgehoben, was aber nicht bedeutet, dass sie „die“ Leitmedien schlechthin darstellen.

Zum einen erscheint die regelmäßige Auseinandersetzung mit der Darstellung der Unterrichtsthemen im gegebenen Schulbuch wichtig. Damit ist keineswegs ein memorierender („Lies von hier bis da“), sondern ein reflektierender Umgang gemeint. Wir wissen beispielsweise, dass viele Lernende die meist sehr komprimierten Schulbuchtexte nicht verstehen. Daher ist zu empfehlen, sich im Jahrescurriculum wiederholt mit den Schwierigkeiten der Erschließung von Schulbuchtexten zu befassen – nicht nur hinsichtlich der Inhalte, sondern auch in Bezug auf die Spezifika dieser Form von „Bildungs-“ und „Fachsprache“. Denn die Lernenden sollen verstehen lernen, woraus ihre Verständnisschwierigkeiten resultieren, damit sie über die Jahre hinweg geeignete Strategien für den Umgang mit Medien wie diesem (Lehrbuch, Sachbuch) entwickeln können.

Darüber hinaus erscheint es zweckmäßig, hin und wieder unterschiedliche Darstellungen desselben Themas in verschiedenen Schulbüchern zu vergleichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu besprechen – angefangen von der Platzierung des Themas in der jeweiligen Gliederungsstruktur und der Wahl der Überschriften bis hin zur Auswahl der historischen Quellen, Darstellungen, Autorentexte, Infografik, Aufgaben usw. Dies kann selbstverständlich nicht bei jedem Thema geleistet werden, doch wenige, aber systematisch angelegte Übungen im Laufe eines Schuljahrs stellen nicht zuletzt auch ein wirksames und auch motivierendes Mittel dar, die „Dekonstruktionskompetenz“ der Lernenden zu fördern.

Das zweite Medium, das hier herausgestellt wird, ist die Zeitleiste, die, selbst gestaltet und fortlaufend – auch mit Beiträgen der Schüler / innen – ergänzt, einen festen Bezugspunkt der regulären Unterrichtsarbeit bilden sollte, um als Orientierungs- und Strukturierungshilfe zu fungieren, aber auch, um einen fragend-entdeckenden und / oder problemorientierten Unterricht sowie historische Vergleiche (zum Beispiel parallele Prozesse oder Zeitverschiebungen) zu unterstützen. Fallweise ist der Hauptzeitstrahl durch weitere Zeitleisten zu ergänzen, sei es zur thematischen Vertiefung, sei es zur Eröffnung von Horizonten über den gegebenen Geschichtsraum hinaus, sei es zum Überblick über den langfristigen, sich über mehrere Jahrgangsstufen hin erstreckenden Lerngang der Schüler / innen. Entscheidend ist in Bezug auf die Zeitleiste, dass sie nicht eine unstrukturierte Sammlung von Namen, Daten und Fakten präsentiert, sondern als Modell für die Lernenden dienen kann, sich selbstständig übersichtliche und anschlussfähige Strukturierungen als Basis für ihre chronologisch-systematische Orientierung zu erarbeiten.

Welchen Veränderungen muss sich Geschichtsunterricht im deutschsprachigen Raum unterziehen, um der zunehmenden Diversität in den Klassenzimmern der Migrationsgesellschaft gerecht zu werden?

Die folgenden Anmerkungen gehen davon aus, dass die Frage auf die Dimension der „kulturellen Heterogenität“ zielt, weshalb diese hier in den Mittelpunkt gestellt wird. Doch muss vorweg betont werden, dass die verschiedenen Dimensionen der sozialen Heterogenität (unter anderem sozio-ökonomischer Status, Gender) immer in ihrem Zusammenhang zu betrachten sind.

Grundsätzlich stellen die fachdidaktischen Unterrichtsprinzipien des Perspektivenwechsels, der Multiperspektivität und der Kontroversität eine wesentliche Grundlage für einen Geschichtsunterricht in kulturell heterogenen Klassen dar. Wenn im Folgenden vor allem auf inhaltliche Aspekte des Curriculums eingegangen wird, bedeutet dies keineswegs, dass andere unterrichtliche Aspekte nicht ebenso von großer Bedeutung sind.

Zunächst erscheint eine stärkere Einbeziehung von Konzepten der transregionalen, nationalen, kulturellen Geschichte notwendig, um übergreifende historische Zusammenhänge zwischen verschiedenen Geschichtsräumen herauszustellen. Es geht darum, die „shared history“ ins Blickfeld der Lernenden zu rücken, das heißt jene Geschichtserfahrungen, die „unser“ Geschichtsraum mit anderen (Welt-)Regionen und / oder Kulturen „teilt“ (beispielsweise das Thema „Migrationen“). Dies stellt jedoch erhebliche Anforderungen an die Lehreraus- und -fortbildung – nicht nur in Bezug auf das historische Wissen, sondern besonders auch hinsichtlich der Einsicht in strukturelle „Konstruktionsprinzipien“ nationalhistorischer und „zentristischer“ Narrative aller Art. Denn diese zeigen bestimmte Tendenzen, zum Beispiel Außeneinflüsse auf das zu minimieren, was man jeweils als die „eigene“ (vor allem nationale oder – im gegebenen Fall – europäische) Geschichte begreift, und / oder die „Erfolge“ der „Wir-Gruppe“ ausschließlich ihr selbst zuzuschreiben und zu „essenzialisieren“ (das heißt aus einer angenommenen feststehenden Identität zu erklären) und / oder ein undifferenziertes Bild der „Anderen“ zu zeichnen (das Fehlen der Vielfalt von Differenzierungskategorien, die für die Beschreibung der „Wir-Gruppe“ benutzt werden) und / oder die Singularität der „eigenen“ Geschichte dadurch zu überhöhen, dass man Fragen danach ausblendet, ob die jeweiligen Themen der „eigenen“ Geschichte nicht möglicherweise auch als Teil von größeren historischen Zusammenhängen oder eines transregionalen Phänomens zu verstehen seien. Um ein Beispiel anzudeuten: Das, was wir „europäische Geschichte“ nennen, ist immer auch ein Resultat der assimilierenden und adaptierenden Aneignung und Integration vielfältiger Außeneinflüsse

sowie des Wirkens übergreifender Prozesse und Strukturen. Die Ausblendung solch erweiterter Perspektiven muss übrigens als ein wesentlicher Faktor von gruppenbezogener Ideologisierung des Geschichtsunterrichts eingeschätzt werden. Darauf verweist auch Chimamanda Ngozi Adichie, wenn sie vor „the danger of a single story“ warnt – „single story“ im Sinne einer Darstellung der „eigenen“ Geschichte, ohne Bezug zu nehmen auf deren Verbundenheit mit der Geschichte der „Anderen“.

Des Weiteren empfiehlt es sich für den Unterricht (nicht nur) in kulturell heterogenen Klassen, größere historische Unterrichtsthemen doppelt zu „kodieren“, das heißt, einmal so zu konstruieren, dass deren Relevanz innerhalb des gegebenen deutschen bzw. europäischen Narrativs hervortritt, und dazu – vergleichend – eine zweite Konstruktion anzubieten, die das Thema als Teil erweiterter und übergreifender Zusammenhänge zeigt, sodass die Lernenden die Unterschiede der Lesarten erkennen können. In diesem Kontext spielen auch unterschiedliche Formen des Vergleichs eine wichtige Rolle.

Darüber hinaus ist eine gesteigerte Sensibilität für implizite „Othering“-Strukturen der „mental maps“, Begriffskonzepte, Klassifikationsschemata und Sprache im Geschichtsunterricht notwendig. Ein erster Schritt in diese Richtung, der leicht im Unterricht umgesetzt werden kann, ist beispielsweise die Thematisierung der „Standortgebundenheit“ des gängigen Periodisierungsschemas und seiner impliziten „Botschaft“ (beispielsweise Fortschritt). Dasselbe gilt für die explizite Auseinandersetzung mit standortgebundenen geografischen Bezeichnungen und deren ideologischen Implikationen (unter anderem „Orient“, „Naher Osten“, „Westen“).

Abschließend soll betont werden, dass eine einseitige „Kulturalisierung“ der Geschichte und insgesamt des Sozialen eine sehr zweischneidige Angelegenheit ist: Es ist natürlich wichtig, Wissen von anderen Kulturen zu vermitteln („Kultur“ – hier verkürzt – als symbolische Sinnerzeugung), Verstehen anzubahnen und interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Etwas ganz anderes aber ist es, „Andere“ in Vergangenheit und Gegenwart auf deren „Kultur“ zu reduzieren, anstatt die Komplexität der sozialen Faktoren herauszustellen („Intersektionalität“). Denn dies läuft auf eine weitere Form des „Othering“ hinaus – und ist daher für den Geschichtsunterricht in pluralen demokratischen Gesellschaften unannehmbar.