

# Merkblatt: Kriterien zur Gestaltung und Beurteilung von Geschichtsunterricht

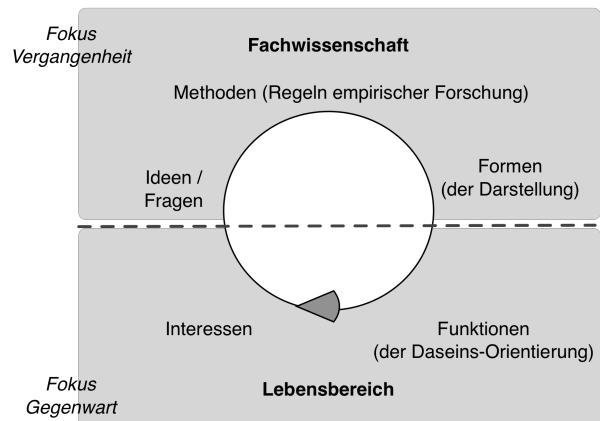
## 1 Wie gestalten wir Geschichtsunterricht?

### 1.1 Grundlagen historischen Denkens und Erkennens

Geschichte ist ein narratives Konstrukt der Gegenwart über vergangene Wirklichkeit. Zweck von Geschichte ist (laut Rüsen), gesellschaftliche Strukturen und Prozesse mittels Fokussierung auf die Dimension der Zeit zu analysieren und zu verstehen, um somit Erkenntnisse und Einsichten zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen der Gegenwart zu gewinnen. Die Entstehung dieses Konstrukts „Geschichte“ lässt sich in einem Kreislauf beschreiben. Die Gütekriterien dieses Konstrukts können in drei Dimensionen definiert werden.

#### 1.1.1 Kreislauf

Den Vorgang historischen Denkens, historischen Erkennens und auch historischen Lernens hat Rüsen mit einem Kreismodell beschrieben (Rüsen 1983). Dabei unterscheidet er zwei Domänen: die Lebenspraxis und die Fachwissenschaft. In der Lebenspraxis (dem Lebensalltag) der Gegenwart entstehen oder bestehen Interessen, die zu fachwissenschaftlichen Ideen bzw. Fragen geformt und mittels empirischer Methoden zu Darstellungen (in narrativer Form) führen. Diese Darstellungen dienen wiederum der Orientierung in der Lebenspraxis. In der Domäne „Lebenspraxis“ herrscht also der Fokus Gegenwart vor, in der Domäne „Fachwissenschaft“ wird der Fokus auf die Vergangenheit gelegt. Dieser Kreis ist auch für die Definition von Kompetenzen relevant.



nach: Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, S. 29.

#### 1.1.2 Dimensionen

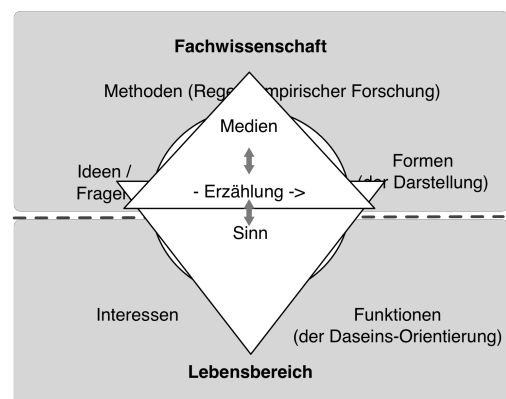
Rüsen hat sich auch Gedanken dazu gemacht, wie Gültigkeit (oder „Wahrheit“) von Geschichte beurteilt werden kann (Rüsen 2012). Er benennt hierfür drei Dimensionen (in Klammern die Begriffskürzel in unserem Seminar).

##### 1.1.2.1 Narrative Dimension (Erzählung strukturieren)

Jedes Denken, Sprechen und Schreiben über die Vergangenheit, die den Anspruch auf Geschichte hat, nimmt die Form einer Erzählung an. Damit ist nicht eine literarische Gattung, sondern eine spezifische Denkform gemeint, die über einen Anfang und ein Ende verfügt und Aussagen in einer zeitlichen Abfolge so aufeinander bezieht, dass es zu erklärenden und sinnstiftenden Aussagen kommt. Präziser (aber auch technischer und abstrakter) ist die Bezeichnung „narratives Konstrukt“. Jedes Denken und Berichten über Geschichte ist narrativ verfasst. Es kommen immer zeitliche Anordnungen (diachron, synchron) darin vor, die zur Erklärung dienen. Anfang und Ende sind zentral, es sind Setzungen, die ebenfalls zur sinnstiftenden Anliegen der Erzählung beitragen. Jede Erzählung will auf einen Punkt, auf eine Erkenntnis, auf eine Hauptaussage hinaus.

##### 1.1.2.2 Empirische Dimension (Medien einbinden)

Historische Erzählungen sind nicht fiktiv, sie beziehen sich auf eine Wirklichkeit. Diese ist allerdings vergangen und kann nicht mehr beobachtet oder überprüft werden. Jede Beschäftigung mit der Vergangenheit ist auf Spuren und Überlieferungen angewiesen, die auf Medien festgehalten sind. Die Glaubwürdigkeit von historischen Erzählungen ist damit abhängig davon, ob sie auf der Basis der vorliegenden Spuren und Überlieferungen plausibel gemacht werden können. Dazu gehört, diese Spuren kritisch auf den Wirklichkeitsgehalt ihrer Aussagen hin zu prüfen – und dies muss je nach medialer Form dieser Spuren methodisch passend vorgenommen werden.



##### 1.1.2.3 Normative Dimension (Sinnbildungen anregen)

Historische Erzählungen sind auch nicht wertfrei. Sie sind geprägt von Werthaltungen und Einschätzungen zur Funktion und Zweck von Gesellschaften, die in der gegenwärtigen Gesellschaft vorkommen. Andererseits prägen sie auch diese Werthaltungen und Einschätzungen: zuweilen bestätigen sie diese, zuweilen modifizieren sie diese, manchmal (selten) gestalten die Erzählungen diese Werthaltungen und Einschätzungen auch völlig neu.

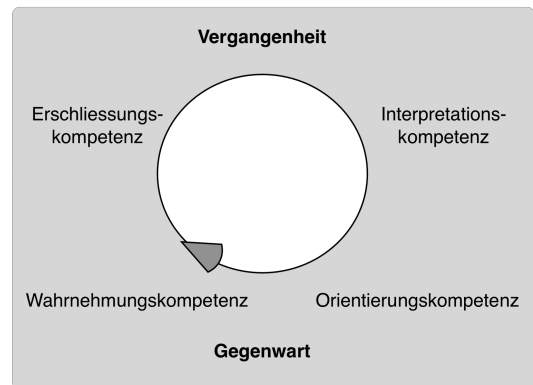
### 1.1.3 Verbindung von Kreislauf und Dimensionen

Die Dimensionen prägen den Kreislauf der historischen Erkenntnis. Die empirische Dimension prägt die methodische Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen. Die Erkenntnisse aus dieser Auseinandersetzung werden in den Erzählungen als empirische Evidenzen verwendet, um die Erzählungen plausibel und damit glaubhaft zu machen. Die narrative Dimension verbindet, gleichsam als Gegenstück, die Erkenntnisse aus der empirischen Prüfung von Quellen (und Darstellungen) mit dem Anspruch, auf Fragen eine sinnvolle und die Vergangenheit (bzw. einen Ausschnitt davon) erklärende Antwort zu erhalten. Somit liegt auch eine Verbindung zwischen narrativer und normativer Ebene vor: der Dimension der sinnbildenden Wertungen und Einschätzungen.

### 1.1.4 Kompetenzen (siehe FD 1.3)

Zweck des Geschichtsunterrichts ist nicht nur, die SchülerInnen gemäss der geschilderten Konzepte historischer Erkenntnis zu unterweisen. Die SchülerInnen sollen vielmehr dazu befähigt werden, sich an der Orientierungsfunktion von Geschichte für die Gesellschaft kritisch und selbstbewusst zu beteiligen. Hierfür müssen Sie über entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen (Kompetenzen). Und diese Kompetenzen können SchülerInnen nur erwerben, wenn sie im Unterricht dazu Gelegenheit erhalten, diese zu einzuüben.

Es gibt eine Reihe von Kompetenzmodellen, die den kompetenten Umgang mit Geschichte in verschiedene Kompetenzen aufteilen. Wir verwenden das Kompetenzmodell von Peter Gautschi (2009), das sich an das Kreislauf-Modell von Rüsen anlehnt und dieses leicht modifiziert. Bei Gautschi ist die Grundlage eines kompetenten Umgangs mit dem historischen Lernprozess die *narrative Kompetenz*, die er in verschiedene Bereiche unterteilt: Der Denkprozess beginnt mit der *Wahrnehmungskompetenz*, die Aufmerksamkeit und Interesse gegenüber Vergangenheit und damit auch Fragen und Hypothesen aus der Gegenwart gegenüber der Vergangenheit umfasst. Es folgt die *Erschliessungskompetenz*, die den kompetenten methodischen und medien-spezifischen Umgang mit mediengebundenen Informationen (Quellen und Darstellungen) über die Vergangenheit umfasst. Hier liegt der Fokus auf den Medien. Die *Interpretationskompetenz* umfasst die Fähigkeit zur sinnstiftenden, erklärenden Deutung der einzelnen Informationen zu einer erzählartigen Form. Hier liegt der Fokus auf der Erzählung. Die *Orientierungskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, die gewonnenen Erkenntnisse in der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren Werthaltungen und Normen einzuordnen und anzuwenden.



vereinfacht nach: Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2009, S. 42f.

## 1.2 Anwendung im Unterricht<sup>1</sup>

### 1.2.1 Sinnbildung anregen: Aus Geschichte lernen? Aus der Geschichte lernen! – Die Kernaussage

Bei Erkenntnis der Geschichtswissenschaften kann man sich streiten, ob sie überhaupt losgelöst von gegenwärtigen Werten und Interessen zustande kommen. Für den Geschichtsunterricht ist das hingegen kaum zu bestreiten – schon der Umstand, dass Geschichte in der Schule unterrichtet wird, steht für gesellschaftliche Bedeutungszuweisungen und entsprechende Erwartungen an das Fach, Jugendliche zu gesellschaftsfähigen MitbürgerInnen zu bilden. Gehen wir davon aus, dass aus der Geschichte gelernt werden kann (und nach gesellschaftlicher Erwartung auch soll), so stellt sich die Frage, *wie* dieses Lernen angeregt werden kann. Denn wir setzen auch voraus, dass platte und oberflächliche Vergleiche, Übertragungen und Analogien sich zwar kaum vermeiden lassen, aber deswegen keineswegs als plausibles Resultat von Geschichtsunterricht gelten können und kritisch hinterfragt werden sollen.

**Sinnbildungstypen:** Rüsen (1990) hat einige Typen der Sinnbildung definiert: Es sind Denkmuster, wie wir Geschehnisse der Vergangenheit verarbeiten und beurteilen. Der *traditionale* Typus fokussiert auf die Kontinuität, zum Beispiel in der Aussage: „Die Schweizer mögen Käse, das war schon immer so“. Der *kritische* Typus fokussiert auf die Unterschiede: „Früher hatten die Schweizer Frauen kein Stimmrecht, das ist heute ganz anders“. Der *exemplarische* Typus sucht die Verallgemeinerung: „Die Bundestaatsgründung von 1848 ist ein Beispiel dafür, wie in der Schweiz politische Konflikte gelöst werden“. Der *genetische* Typus versucht die Entstehung im Wandel der Zeit in den Blick zu nehmen: „Die Bedeutung der AHV für die Schweiz kann man nur verstehen, wenn man weiss, wie lange für ihre Einführung gekämpft worden ist.“ Oft erscheinen diese Sinnbildungstypen in vermischter Form, wie zum Beispiel bei dieser 17-jährigen Gymnasiastin, die zum Abschluss ihrer Schilderung der Phase der „Terreur“ in der Französischen Revolution folgendes festhält (zit. in Hodel 2013): „*Der Terror von der Französischen Revolution und der Heutige haben aber etwas gemeinsam: Beide wollen, auch wenn aus verschiedenen Gründen, den Menschen etwas demonstrieren. Sei es auf öffentliche Exekutionen oder mit Autobomben. Beide Terrorarten suchen Aufmerksamkeit, um sie auf etwas zu lenken: «Wehr dich nicht gegen die revolutionäre Staatsform, sonst wird es dir so ergehen wie der Enthaupteten!»*“, «Gebt uns

<sup>1</sup> hierzu vgl. auch Hodel 2016

was wir wollen, sonst wird es das nächste Mal euer Wagen sein!» Man will etwas erreichen, indem man der Bevölkerung Angst einjagt. So wird Terror immer sein. Auch in 100 Jahren wird sich das nicht ändern.“ Hier finden wir Anteile exemplarischer und traditionaler Sinnbildung. Die Schülerin legt den Fokus auf Ähnlichkeit (exemplarische historische Beispiele für Konzept „Terror“) und formt aus den konkreten Eigenschaften allgemeine, überdauernde Merkmale („So wird Terror immer sein!“). Natürlich kann man viel gegen diese Sinnbildung einwenden – doch ist sie recht klug formuliert. Solche und ähnliche Sinnbildungen finden laufend statt; meist machen die SchülerInnen sie implizit.

**Zeitbezug:** Sinnbildungen kommen in drei verschiedenen, oft sich überschneidenden Modi des Zeitbezugs vor:

1. Urteile über Sachverhalte der Vergangenheit *aus dem Blickwinkel der Vergangenheit* und unter Berücksichtigung der Werte dieser Vergangenheit. Dies ist eine schwierige Form, da sie viel Kontextwissen und eine besondere Leistung an „Hineinversetzen“ in das Denken der jeweiligen Zeit verlangt, die zugleich aber auch nicht ein relativierendes „Entschuldigen“ der damaligen Handlungen nach sich ziehen soll: Frauen hatten kein Mitspracherecht im 19. Jahrhundert, weil die meisten Männer *und* Frauen einem entsprechenden Rollenbild folgten und sich eine andere Gesellschaftsordnung nicht vorstellen konnten (oder wollten). – Hier gibt es eine klare Verbindung zum Anliegen der Alterität. (*Sinnbildungsmodus Typ 1*)
2. Urteile über Sachverhalte der Vergangenheit *aus dem Blickwinkel der Gegenwart* und unter Anwendung (und Benennung) der gegenwärtigen Werte: Frauen hatten kein Mitspracherecht im 19. Jahrhundert, weil die Gesellschaft ein „rückständigeres“ Rollenbild von Frauen hatten als wir heute. Diese Form der Bewertung findet dauernd statt, auch wenn sie nicht immer expliziert wird. Sie bildet gleichsam eine Grundeinstellung. (*Sinnbildungsmodus Typ 2*)
3. *Schlussfolgerungen* aus der Beurteilung von Sachverhalten der Vergangenheit auf individuelle oder gesellschaftliche Konflikte und Entscheidungen in der *Gegenwart*. Dies ist jene Form, die im Unterricht oft zu kurz kommt, da Lehrpersonen davor zurückschrecken, politisch heikle Themen und allenfalls eigene Meinungen dazu zum Unterrichtsgegenstand zu machen oder weil sie daran zweifeln, dass in einer Diskussion in der Klasse sinnvolle Erkenntnisse zu gewinnen sind. Bedenken und Zweifel sind berechtigt, jedoch: SchülerInnen machen solche Schlussfolgerungen ohnehin und von selbst – und zwar dauernd. In unserem Beispiel wären mögliche Fragen, mit denen Schlussfolgerungen hergeleitet werden können: Wenn Frauen im 19. Jahrhundert die Gleichberechtigung versagt wurde, was uns heute unvernünftig erscheint, welche Gruppe in der heutigen Gesellschaft ist nicht gleich berechtigt? Ausländer? Behinderte? Transgender-Menschen? – Oder eine andere Frage: Ist die Gleichberechtigung der Frauen wirklich so umfassend, wie wir das glauben – oder leben Vorstellungen dieses Rollenbildes, das wir so „unmöglich“ finden, in unserer Gesellschaft immer noch fort? (*Sinnbildungsmodus Typ 3*)

Müssen die Sinnbildungspotentiale in *jeder Lektion* thematisiert werden? Nein, doch Sie müssen die Sinnbildungsmöglichkeiten für jede Lektion *klären* (und in den Lernzielen entsprechend vermerken). Sie sollten die Sinnbildung dann thematisieren, wenn a) dies aufgrund des geplanten Aufbaus Ihres Unterrichts (Erzählung) sinnvoll erscheint oder b) wenn SchülerInnen hierzu Fragen stellen oder Aussagen machen.

Aus diesen Sinnbildungspotentialen heraus ermitteln Sie eine **Kernaussage** für Ihren Unterricht. Worauf wollen Sie genau hinaus? Worüber sollen die Jugendlichen nachdenken? Warum sollen sie sich mit dem Thema auseinandersetzen? Die SchülerInnen wählen ja nicht das Programm (wie bei TV-Dokus oder Youtube-Filmen) – Sie geben es vor. Folglich gilt es, den potentiellen Erkenntniswert für die Jugendlichen zu bestimmen, und zwar möglichst lebensnah.

### 1.2.2 Erzählung strukturieren: Die Leitfrage

Geschichtsunterricht lässt sich schlüssiger gestalten, wenn er – als Erzählung strukturiert – einen Leitgedanken verfolgt bzw. die Behandlung einer **Kernaussage** zum Ziel hat. Ein solcher *roter Faden hält die einzelnen Elemente des Unterrichts zusammen*. Dies gelingt in der Regel besser, wenn Sie das Hauptziel des Unterrichts als **Frage** formulieren (vgl. zur Bedeutung der Fragestellung auch das Schema in Zwölfer (2004): Vorbereitung einer Geschichtsstunde). Mit einer Frage können Sie zunächst die Lernziele formulieren und überprüfen (Tragen die Lernziele zur Beantwortung der Leitfrage bei? – Siehe auch 1.2.4). Indem Sie die erwartete bzw. angestrebte Antwort formulieren, legen Sie auch den Abschluss und den Kern einer Ergebnissicherung/Systematisierung fest – und ermöglichen zudem auf einfache Weise die Überprüfung, ob die Lernziele auf den Kerngedanken (siehe 1.2.1) abgestimmt sind und ob Sie die Lernziele erreicht haben. Die Orientierung an der Leitfrage unterstützt Sie auch bei der Auswahl von Materialien und bei der Formulierung von Aufgaben, wie auch bei der Strukturierung der Lektion. Sie können jedes Element (Einstieg, Quellenarbeit, Diskussion, Auswertung, Ergebnissicherung/Systematisierung / AVIVA) daraufhin befragen, ob und wie es zur Beantwortung der Leitfrage (und damit zur Behandlung des Kerngedankens) beiträgt.

Die Leitfrage dient zur **Klärung**, welche Inhalte Sie in welcher Struktur und Anordnung benötigen bzw. was alles zur „Erzählung“ gehören soll – sie hilft also, den Inhalt im Hinblick auf den Kerngedanken zu fokussieren. Sie können diesen Inhalt auch „Wissen“ nennen und den Vorgang der Auswahl „didaktische Konstruktion“. Zu diesem Vorgang gehört die Auswahl a) von Begriffen, die geklärt werden müssen, b) von Strukturen, Prozessen und Akteuren, die für das Verständnis des Themas zentral sind, und c) von Perspektiven auf den Sachverhalt, die Sie behandeln und zeigen möchten. Wichtig ist auch, dass die Verbindungen zu *Medien* und *Sinnbildungspotentialen* klar sind.

**Entwickeln** Sie zunächst eine Erzählung (im Sinne eines Lehrvortrags), in der Sie die Leitfrage erst einführen und dann systematisch und strukturiert beantworten. Anschliessend prüfen Sie, für welche Teile der Erzählung Sie Quellen als Beleg und Veranschaulichung nutzen können. Wählen Sie dabei lieber wenige Quellen und behandeln Sie diese ausführlich. Schliesslich überlegen Sie sich, welche Teile der Erzählung die SchülerInnen mit geeigneten Aufgaben selber erarbeiten können. Wählen Sie dann eine passende methodische Form (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit).

### 1.2.3 Medien einbinden: Umgang mit Materialien (Quellen und Darstellungen)

Die Qualität des Umgangs mit Materialien bemisst sich daran, wie gut er dabei hilft, die Leitfrage zu beantworten. Entsprechend ist auch die Analyse der Quellen durchzuführen und sind auch die eingesetzten Methoden zu bestimmen und die Aufgaben zu formulieren. Wichtig ist zudem, die medienspezifischen Eigenschaften der Materialien bei der Verwendung angemessen zu berücksichtigen (Methoden) und die Medialität von Quellen (aber auch Darstellungen) bei Entstehung, Wirkung und Überlieferung zu thematisieren.

Da sowohl die Suche, die Auswahl und Aufbereitung der Materialien (v.a. der Quellen) sehr aufwendig ist, sollten die Materialien im Unterricht auch ausreichend Aufmerksamkeit erhalten. Oberflächliche Verwendungen („Das wollte ich nur mal schnell zeigen, damit Sie sich einen Eindruck machen können“) oder zu allgemeine Aufgabenstellungen („Fassen Sie die Kernpunkte zusammen“) werten nicht nur das jeweilige Material, sondern auch die Materialien und ihre Verwendung im Unterricht insgesamt ab. Natürlich sind gemäss dem oben erläuterten Kriterium des Beitrags zur Beantwortung der Leitfrage unterschiedliche Verwendungen sinnvoll und denkbar. Und auch für den Umgang mit Materialien gilt der Leitsatz eines guten Verhältnisses von Aufwand zu Lernertrag („Time on Task“). Doch auch bei den *eingesetzten Materialien ist weniger meistens mehr*.

Gewöhnen Sie sich an, die verwendeten Materialien *mit Nachweisen zu versehen*; auch wenn es nur um eine Illustration einer Person geht oder um einen Einstieg. Es geht darum, SchülerInnen konsequent darauf hinzuweisen, dass Nachweise zum Standard-Repertoire der Quellenkritik und des Arbeitens im Fach Geschichte gehören.

### 1.2.4 Kompetenzen und Schülerorientierung: SchülerInnen befähigen und beteiligen

Kompetenzbildung und –förderung schlägt sich konkret in Unterrichtshandlungen nieder, die sich am Modell des *cognitive apprenticeship* anlehnen: Vorzeigen und erläutern (*modelling*), unterstützen und erklären (*scaffolding*), begleiten mit abnehmender Unterstützung (*fading*) und Beratung (*coaching*). Geschichtsunterricht muss also in geeigneter Form den SchülerInnen Möglichkeiten eröffnen, a) historische Kompetenzen zu entwickeln und zu schulen (und dies auch explizit machen) und b) an der Erarbeitung von historischer Erkenntnis zu partizipieren. Zwei Anmerkungen hierzu:

1. Kompetenzorientierung ist nicht Schülerorientierung und auch nicht das Gegenteil von Lehrerzentrierung: Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern ist auch in einem lehrerzentrierten Unterricht möglich. Denken Sie aber daran, dass die SchülerInnen auch Gelegenheiten brauchen, ihre Kompetenzen zu üben (und folglich selber tätig zu sein). Zudem sollen sie auch in das Unterrichtsgeschehen durch wirksames Handeln eingebunden werden.
2. Kompetenzförderung überschneidet sich in weiten Teilen mit der Unterrichtsgestaltung der Bereiche Erzählung/Medien/Sinnbildung. Bei der *Unterrichtsgestaltung* geht es darum, was *Sie* als Lehrperson machen, bei der *Kompetenzorientierung* darum, was die *SchülerInnen* machen (können). Es handelt sich also um zwei Perspektiven auf das gleiche Geschehen.

In einer Lektion lassen sich nicht *alle* Kompetenzbereiche sinnvoll schulen; Sie müssen eine Gewichtung vornehmen. Dabei liegt es in der Natur der Sache, dass *Erschliessungskompetenz* öfter zum Zuge kommt als die Wahrnehmungskompetenz oder Orientierungskompetenz. Es ist einfacher, *Erschliessen* im Unterricht umzusetzen und den Erfolg zu evaluieren: Wir lassen die SchülerInnen mit Quellen oder Darstellungen arbeiten und Informationen entnehmen und zusammenstellen. Bei der *Interpretationskompetenz* sind Historische Sachverhalte gut und überzeugend miteinander zu verknüpfen. Dies setzt voraus, dass die SchülerInnen diese Sachverhalte kennen und verstehen. Bei der *Orientierungskompetenz* sollen SchülerInnen die Erkenntnisse (heute oder damals) geltenden Normen zuordnen und diese Zuordnung schlüssig begründen können.

### 1.2.5 Formulierung von Lernzielen

Zur Erinnerung: Lernziele werden für die Unterrichtseinheit formuliert und dann für die Lektion abgeleitet. In der Formulierung der Lernziele bilden sich diese verschiedenen Dimensionen ab.

Zu den Lernzielen der „Erzählung“ können Sie Aspekte des „Wissens“ beifügen (auch bekannt als „kognitive Lernziele“); zu den Lernzielen der „Medien“ solche der „Methoden“ (im Sinne von fachgerechtem Umgang mit Medien; auch als „instrumentelle Lernziele“ geläufig). Prinzipiell sollten Sie nicht zu viele Ziele pro Unterrichtseinheit (und pro Lektion) definieren: Am besten, Sie definieren zwei bis drei Hauptziele (die auf die Leitfrage abgestimmt sind), die Sie wiederum in zwei bis drei davon abgeleiteten Teilzielen für die einzelnen Lektionen operationalisieren können.

#### **Zum Schluss die wichtigsten Aussagen in Kürze:**

1. Klären Sie in jedem Fall die **Sinnbildungspotentiale** der Unterrichtseinheit – auch wenn Sie die Sinnbildungsdimension nicht immer aktiv thematisieren wollen. Aus dem Sinnbildungspotential entwickeln Sie die **Kernaussage**.
2. **Formulieren Sie auf der Basis der Kernaussage eine Leitfrage und die Antwort darauf**. Das sind die „Take Home Messages“ zuhanden der SchülerInnen und Ihre Kontrollhilfe, ob Sie in Ihrem Unterricht gut unterwegs sind.
3. **Verwenden Sie Materialien fach-, medien- und situationsgerecht**. Widmen Sie der Arbeit mit den Materialien ausreichend Zeit. Arbeiten Sie mit konkreten, zielführenden Fragen (nicht nur zusammenfassen und reproduzieren lassen). Gehen sie auf medienspezifische Bedingungen bei Entstehung, Überlieferung und Analyse von Materialien (Quellen) ein.
4. Stellen Sie sicher, dass im Unterricht **Zielklarheit** („Was wollen wir heute erreichen?“) und **Prozessklarheit** („Wie wollen wir das erreichen?“) vorhanden ist – bei Ihnen **und** bei Ihren SchülerInnen.

## 2 Wie beurteilen wir Geschichtsunterricht?

### 2.1 Fachdidaktische Kategorien zur Beurteilung von Geschichts-Unterricht

Neben zahlreichen anderen eher allgemein gehaltenen Kriterien zur Beurteilung von Unterricht (Verständlichkeit, Klarheit, Beziehung etc.) gibt es eine Reihe von spezifisch *geschichtsdidaktischen* Kriterien: Umgang mit Alterität, Kontinuität vs. Wandel, Multiperspektivität, Gegenwartsbezug usw.

Die folgende Unterteilung ist der Versuch einer Fokussierung dieser Kriterien in wenige, auch während des Unterrichts einfach abrufbaren Kategorien und dazugehörigen Merksätzen/Leitfragen. Sie stützen sich im Wesentlichen auf die disziplinäre Matrix von Rüsen (1983), die auch in das Kompetenzmodell von Gautschi (2009) eingeflossen ist (Kategoriengruppe B), sowie auf die Objektivitäts- bzw. Plausibilitätskriterien von Rüsen (1990) für historisches Denken und dessen Produkte (Kategoriengruppe A). Diese Überlegungen fliessen auch in das Formular für die Rückmeldungen auf Ihren Unterricht bei Unterrichtsbesuchen ein.

#### A – Gestaltung des Geschichts-Unterrichts

Die Kategorien beziehen sich sowohl auf **Planung** und **Evaluation** von Unterricht (als Leistung der Lehrperson) als auch auf das konkrete Unterrichtsgeschehen (als **Zusammenwirken** von Lehrpersonen und SchülerInnen).

Bereich	Frage	Erläuterung	Theoriebezug
Sinnbildung	<b>Stiftet der Unterricht Sinn?</b>	Es wird beurteilt, ob ausgehend von einer Kernaussage orientierungsstiftende Sinnbildungsangebote generiert werden. Können SchülerInnen Konzepte bzw. Vorstellungen von Gesellschaft, sowie Einstellungen und Werthaltungen an historischen Beispielen (explizit) überprüfen und für ihre Lebenswelt, Lebensgestaltung nutzbar machen? Wird den SchülerInnen deutlich, was der Geschichtsunterricht über ihre und unsere Gesellschaft aussagen will?	Normative Trifftigkeit (Rüsen 2012)
Erzählung	<b>Wird eine Frage gestellt und beantwortet?</b>	Es wird beurteilt, wie Unterricht Geschichte darstellt und/oder erarbeitet. Gibt es einen roten Faden, eine Leitfrage, die das Unterrichtsgeschehen fokussiert und strukturiert sowie die einzelnen Teile des Unterrichts und die Übergänge plausibel macht? Werden Antworten auf die Frage gegeben („Ergebnissicherung“)? Sind die Lernziele mit der Leitfrage kompatibel bzw. kongruent?	Narrative Trifftigkeit (Rüsen 2012) Problemorientierung (Demantowsky 2015)
Medien	<b>Werden Medien fach- und situationgerecht eingesetzt?</b>	Es wird beurteilt, wie Quellen und Darstellungen im Unterricht verwendet und behandelt werden. Werden die Materialien medien-spezifisch behandelt? Passen die Materialien zur Unterrichtsfrage (Erzählung)? Werden sie mit unterrichtsmethodisch sinnvollen Aufgaben bearbeitet? Werden sie genutzt, um empirische Überprüfungen oder Erschliessungen zu erbringen?	Empirische Trifftigkeit (Rüsen 2012) Handlungsorientierung (Demantowsky 2015)

#### B – Förderung historischer Kompetenzen (nach Gautschi 2009)

Die folgenden Kategorien beziehen sich auf **Tätigkeiten der SchülerInnen** in, vor und nach dem Unterricht bzw. auf Impulse und Aufgaben, die SchülerInnen zum Handeln und Denken bringen & auffordern.

Kompetenz	Bereich	Frage	Erläuterungen	Theoriebezug
<i>Wahrnehmen</i>	Sinnbildung	Entwickeln SchülerInnen die Fähigkeit, <b>Fragen an die Vergangenheit zu stellen?</b>	Historizität erkennen, Bedeutsamkeit ( <i>Significance</i> ) und Erkenntnisinteresse benennen (warum interessiert uns das?).	Interessen & Ideen (Rüsen 1983) Wahrnehmungskompetenz (Gautschi 2009)
<i>Erschliessen</i>	Medien & Erzählung	Entwickeln SchülerInnen die Fähigkeit, <b>mit historischen Medien umzugehen?</b>	Zeitgebundenheit/Kontext erkennen (Alterität / Perspektivität). Methodische, medien-spezifische Analysetätigkeiten (Quellenkritik).	Methoden der Forschung (Rüsen 1983) Erschliessungskompetenz (Gautschi 2009)
<i>Interpretieren</i>	Erzählung & Medien	Entwickeln SchülerInnen die Fähigkeit, <b>mit historischen Erzählungen umzugehen?</b>	Sachverhalte erklären und zusammenfügen, in Erzählungen darstellen, transferieren, Alternativen prüfen, Erzählungen analysieren.	Formen der Darstellung (Rüsen 1983) Interpretationskompetenz (Gautschi 2009)
<i>Orientieren</i>	Sinnbildung	Entwickeln SchülerInnen die Fähigkeit, <b>historische Erkenntnisse auf die Gegenwart zu beziehen?</b>	Werthaltungen in Bezug auf Urteile über Geschichte erkennen und hinterfragen; Rückschlüsse auf Orientierungsfunktionen von historischen Erkenntnissen für Gegenwart klären.	Funktionen der Daseinsorientierung (Rüsen 1983) Orientierungskompetenz (Gautschi 2009)

## 2.2 Indikatoren (Auswahl) zur Beurteilung von Geschichtsunterricht

Dies ist eine nicht abschliessende Aufstellung von Indikatoren zur Beurteilung von Unterricht. Diese Indikatoren müssen *nicht* alle erfüllt werden. Es handelt sich hier *nicht* um eine Checkliste, sondern um eine Auswahl von Indikatoren, die helfen können, den Unterricht in den jeweiligen Kriterien zu beurteilen!

Bereich	Indikator
Erzählung	Gibt es eine Leitfrage (bzw. These/Kernaussage)?
	Wird die Leitfrage im Unterricht expliziert/genannt?
	Wird die Leitfrage am Ende des Unterrichts oder im Verlaufe des Unterrichts beantwortet?
	Sind Leitfrage, deren Bearbeitung und Beantwortung fachlich korrekt?
	Wird der Unterricht konsequent an der Leitfrage ausgerichtet? (Einstieg, Erarbeitung, Systematisierung)
	Dient die Leitfrage einer klaren Strukturierung des Unterrichts?
	Dienen die eingesetzten Methoden zur Bearbeitung und Klärung der Leitfrage?
	Sind die Übergänge zwischen den Unterrichtsteilen kongruent zu der Leitfrage?
	Sind die Lernziele kompatibel mit bzw. kongruent zu der Leitfrage?
	Haben die SchülerInnen die Leitfrage und die Antworten verstanden?
Medien	Passen die eingesetzten Medien/Materialien zur Unterrichtsfrage?
	Werden die Medien/Materialien so eingesetzt, dass sie zur Klärung der Leitfrage beitragen?
	Werden die Medien/Materialien mit fach- und medienspezifischen Methoden bearbeitet?
	Steht der Aufwand der Bearbeitung der Medien/Materialien im sinnvollen Verhältnis zur Klärung der Leitfrage?
	Sind die SchülerInnen (Vorwissen, Fähigkeiten, Zeit) in der Lage, sich fachkundig mit den Medien zu befassen?
	Werden Entstehungs-, Überlieferungs- und Wirkungskontext der Medien/Materialien thematisiert?
	Werden die Medien/Materialien möglichst originalgetreu den SchülerInnen zugänglich gemacht?
Sinnbildung	Werden die Medien/Materialien korrekt gekennzeichnet / nachgewiesen?
	Wird thematisiert, dass die Beurteilung des behandelten historischen Sachverhalts/Prozesses aus der Gegenwart vorgenommen wird? (Geschichte als Konstrukt der Gegenwart)
	Wird thematisiert, wie die Beurteilung eines historischen Sachverhalts begründet wird? (Normative Triftigkeit)
	Wird thematisiert, dass bei der Beurteilung des behandelten historischen Sachverhalts/Prozesses die zeitgebundenen Umstände und Werte berücksichtigt werden müssen? (Alterität, Empathie, Perspektivität)
	Wird thematisiert, warum die Behandlung des historischen Sachverhalts/Prozesses sinnvoll ist, was für Erkenntnisse damit gewonnen werden können? (Significance, Bedeutung)
	Wird thematisiert, inwiefern sich die gewonnenen Erkenntnisse zur Befragung/Überprüfung von individuellen oder gesellschaftlichen Werthaltungen/Normen in der Gegenwart oder in anderen Zeiten eignen? (Exemplarische, Traditionale, Kritische, Genetische Sinnbildung)
Kompetenz	Passt die Kompetenzförderung zur Unterrichtsfrage? Ermöglicht der Unterricht den SchülerInnen, ...
Wahrnehmen	... ihr Vorwissen / ihr Interesse zu klären?
	... Hypothesen zu bilden?
	... aus der Unterrichtsfrage (evtl. mit Materialien) erkenntnisleitenden Fragen zu stellen?
Erschliessen	... fach- und medienspezifischen Umgang mit Materialien zu üben (Analyse, Sinnentnahme, Vergleich)?
	... die Klärung von Entstehungs-/Überlieferung/Wirkung von Materialien zu üben?
	... Urteile bezüglich Partikularität und Perspektivität von Aussagen über historische Sachverhalte zu fällen (empirische Triftigkeit)?
Interpretieren	... das Erklären durch Erzählen (Narrativierung – Ursache/Wirkung; Kontinuität und Wandel) zu üben?
	... Erstellung und Diskussion unterschiedlicher Erzählvarianten und Erzähltypen zu üben?
	... die fach- und medienspezifische Nutzung zur Erstellung von Materialien zu üben?
Orientieren	... die Begründung ihrer Beurteilung des behandelten historischen Sachverhalts/Prozesses zu üben?
	... die Anwendung gewonnener Erkenntnisse zur Befragung/Überprüfung von individuellen oder gesellschaftlichen Werthaltungen/Normen in der Gegenwart oder in anderen Zeiten zu üben?
	... ihr Verständnis für die Berücksichtigung zeitgebundener Umstände und Werte bei der Beurteilung des behandelten historischen Sachverhalts/Prozesses zu üben?

## 3 Literatur

- Demantowsky, Marko: Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte, in: Günther-Arndt, Hilke; Handro Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2015, S. 61–74.
- Gautschi, Peter; Hodel, Jan; Utz, Hans: Kompetenzmodell für ‚Historisches Lernen‘ – eine Orientierungshilfe für LehrerInnen, <http://www.gesellschaftswissenschaften-phfnw.ch/studienfaecher/geschichte/sekundarstufe-ii/seminare/>, Aarau 2009 (3.2.2016).
- Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach 2009.
- Hodel, Jan: Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz historischer Fragmente. Bern 2013.
- Hodel, Jan: Sinnbildung, Erzählung, Medien. Triftigkeiten als Grundlage für die Beurteilung von Geschichtsunterricht. In: Sandkühler, Thomas et al. (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Göttingen 2018, S. 332–345.
- Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt am Main 2012 (Erstausgabe 1990).
- Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Bd. 1, Grundzüge einer Historik, Göttingen 1983.
- Zwölfer, Norbert: Die Vorbereitung einer Geschichtsstunde, in: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 197–205.