

Martin Nitsche, PH FHNW

## Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht fördern – Eine Fallanalyse mit Alternativvorschlag

### Abstract

Since the 1970s history education has postulated the concept of «historical thinking» as an objective of teaching history. The concrete learning targets have thereby been defined in so-called competency models since the early 2000s. There is, however, little known about the exact mechanics of competency formation in students. History didactics has thus far supported schools by offering competency-based teaching proposals. This paper offers an alternative approach based on the history lesson «Stalin and the great leap forward».

Eine längere Version dieses Artikels ist auf [www.alphil.com](http://www.alphil.com) verfügbar.

Die Geschichtsdidaktik ist sich einig: Geschichtsunterricht soll geschichtliches Denken fördern und die dafür notwendigen Kompetenzen anbahnen<sup>1</sup>. Dies hat auch Eingang in die Lehrpläne gefunden<sup>2</sup>. In der Geschichtsdidaktik wurden bisher vor allem theoretisch gestützte Unterrichtsvorschläge genutzt, um die Entwicklung von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung zu unterstützen<sup>3</sup>. Hier soll hingegen versucht werden, anhand von videografisch aufgezeichnetem Geschichtsunterricht zu überlegen, welche Vorgehensweisen zu ändern sind, um selbstständiges historisches Denken von Schüler/innen – und dadurch eine historische Kompetenzausbildung – wahrscheinlicher zu machen, ohne den bisher praktizierten Unterricht vollständig zu verwerfen. Dazu wurde eine Lektion aus der Schweiz ausgewählt, die der Form des erarbeitenden Geschichtsunterrichts zugeordnet werden kann. Dieser scheint die häufigste Form in der Unterrichtspraxis zu sein<sup>4</sup>, weshalb es sich anbietet, eine entsprechende Lektion für die Untersuchung heranzuziehen.

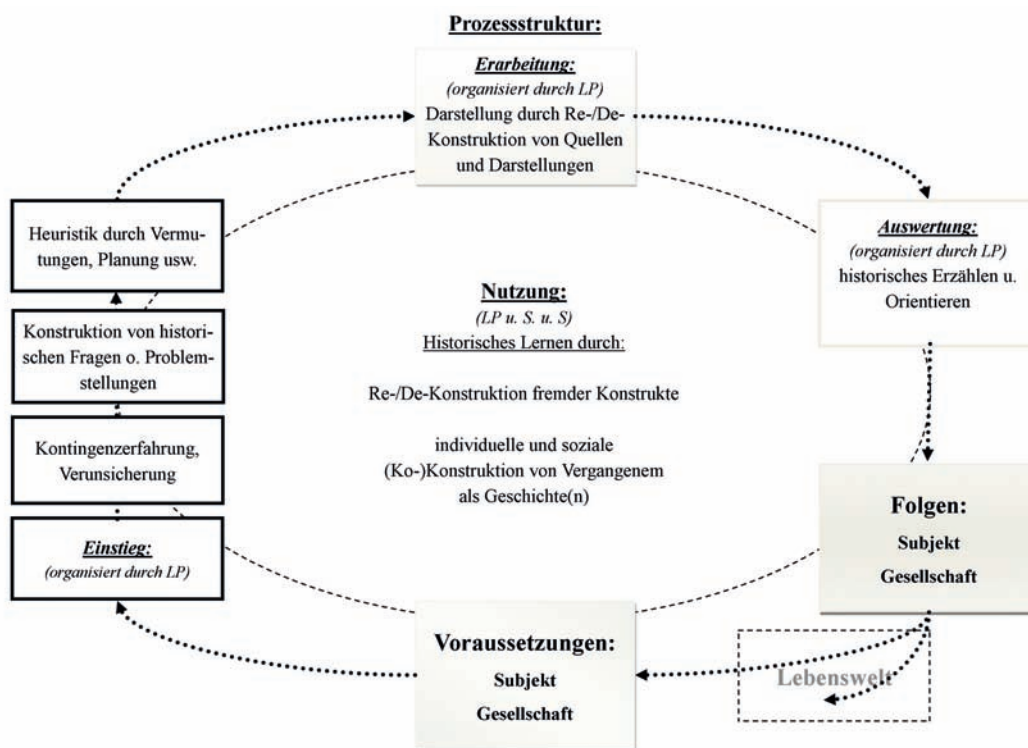
<sup>1</sup> Vgl. BARRICELLI Michele, GAUTSCHI Peter, KÖRBER Andreas, «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichtes*, Bd. 1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012, S. 207–235.

<sup>2</sup> Vgl. z. B. DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTORENKONFERENZ (Hrsg.), *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*, Bern 2014, S. 52–55, [http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/32\\_6\\_0\\_0\\_1\\_1.pdf](http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/32_6_0_0_1_1.pdf), 16.3.2015.

<sup>3</sup> Vgl. z. B. HEUER Christian, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Der Nationalsozialismus. Ausgrenzung und Vernichtung*, Berlin: Cornelsen, 2010.

<sup>4</sup> Vgl. HODEL Jan, WALDIS Monika, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse», in GAUTSCHI Peter, MOSER Daniel V., REUSSER Kurt, WIHER Pit (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern: hep, 2007, S. 91–142, S. 135.

Abb. 1 : Prozessstruktur-Nutzungs-Modell des Erarbeitenden Geschichtsunterrichts



Im Folgenden werden zunächst die in der Analyse verwendeten Begriffe skizziert. Darauf folgend soll an einem Einzelfall gefragt werden, welche historischen Denkprozesse der Beteiligten zu beobachten sind. Schliesslich werden Alternativen zum Vorgehen in der Lektion skizziert.

## Erarbeitenden Geschichtsunterricht erfassen – Begriffe für die Analyse

Versucht man Geschichtsunterricht zu beschreiben, kann man sich an Unterrichtsmodellen orientieren, wie sie in den Bildungswissenschaften entstanden sind<sup>5</sup>. Eine Adaption für den Geschichtsunterricht liegt von Gautschi vor. Sein Modell geht davon aus, dass Geschichtsunterricht individuelle und gesellschaftliche « Voraussetzungen » hat, die den Lernprozess beeinflussen und « Folgen » nach sich zieht. Im

Folgenden interessiert das Unterrichtsgeschehen, welches gemäss dem Konzept durch den « Prozess » bestimmt wird. Dieser ist anhand des « Lerngegenstands » und der « Prozessstruktur » beschreibbar. Beide Aspekte werden im erarbeitenden Unterricht durch die Lehrperson gesteuert. Im Bereich « Nutzung » geht es um die Lernprozesse der Schüler/innen<sup>6</sup> und den Umgang der Lehrperson mit denselben.

Hier beschränke ich mich auf genauere Ausführungen zur « Prozessstruktur » des Geschichtsunterrichts<sup>7</sup>. Synthetisiert lässt sich der Ablauf idealtypisch beschreiben<sup>8</sup>. Er beginnt mit einer Kontingenzerfah-

<sup>5</sup> Vgl. z. B. HELMKE Andreas, *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze: Klett & Kallmeyer, 2007, S. 42.

<sup>6</sup> GAUTSCHI Peter, *Guter Geschichtsunterricht, Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009, S. 98.

<sup>7</sup> Der Aspekt der « Nutzung » wird im Online-Artikel einbezogen.

<sup>8</sup> Gautschi nutzt allgemeindidaktische Kriterien; daher stütze ich mich vor allem auf PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen*, St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2014, S. 25-40; SCHREIBER Waltraud, « Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenz », in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: Ars una, 2007, S. 194-235.

rung, die dadurch entsteht, dass die Fremdheit der Vergangenheit von der Gegenwart aus wahrgenommen und gegenwärtige Vorstellungen verunsichert werden. Dies löst historische Fragen aus. Um diese zu bearbeiten, ist eine Heuristik nötig, in der Fragen und Vermutungen präzisiert sowie Planungen zur Beantwortung vorzunehmen sind. Diese Fragen werden durch Analyse und Deutung bzw. Re-/De-Konstruktion von Quellen und Geschichte(n) mit einer narrativen, historischen Darstellung beantwortet. Dies dient in der Auswertung der historischen Orientierung, das heisst dazu, sich in der Gegenwart zu Vergangenen zu positionieren, um daraus Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft abzuleiten (Abb. 1).

Im nächsten Abschnitt wird die Methode vorgestellt, anschliessend erfolgt die Analyse der Lektion.

## Ergebnisse – die Lektion

Den untersuchten Fall bildet die 45-minütige Lektion «*Stalin und der Sprung nach vorn*», welche während der Studie «*Geschichtsunterricht heute*» an einer Aargauer Bezirksschule in einer 9. Klasse aufgezeichnet und transkribiert wurde<sup>9</sup>. Die vorliegende Analyse kombiniert inhaltanalytisches Kategorisieren<sup>10</sup> mit hermeneutischen Analysen von Sequenzen der Lektion. In einem ersten Schritt erfolgte dazu eine Zuordnung der oben skizzierten und weiter ausdifferenzierten

<sup>9</sup> ID 9. Vgl. GAUTSCHI Peter, «Guter Geschichtsunterricht...», S. 166–167; HOEDEL Jan, WALDIS Monika, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht...», S. 91–142.

<sup>10</sup> Vgl. MAYRING Philipp, «Qualitative Inhaltsanalyse», *Forum Qualitative Sozialforschung*, Nr. 2, 2000, Art. 20.

Abb. 2: Rekonstruierte Sichtstruktur, Prozessstruktur, Nutzung und Medieneinsatz

<u>Zeit (min)</u>	<u>allg. Sichtstrukturen (LP)</u>	<u>Prozessstruktur (LP)</u>	<u>Medien (LP)</u>
01:26–	Klassenunterricht	Historische Frage	Foto «Lenin im Rollstuhl»
02:32–		Heuristik	
02:57–		Historische Frage	Foto «Ruhm dem grossen Stalin»
05:17–		Darstellung	Lehrbuchdarstellung Stalin Quellenauszug Stalin
10:02–		Heuristik	
11:21–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)	Darstellung	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen
15:30–	Klassenunterricht	Historische Frage	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen; Folie mit Lernaufgaben
16:29–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)	Darstellung	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen; Hefter
23:04–	Klassenunterricht	Orientierung	
24:41–			
28:05–		Darstellung	Folie mit Begriffsdefinitionen «Kulake», «Kollektivierung»
28:35–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)		
30:53–	Klassenunterricht		Film über Kollektivierung und Kulaken
39:37–42:19		Orientierung	Keine

Begriffe (Kodes) am Transkript der Lektion. Die gesetzten Kodes wurden in eine Tabelle übertragen und zeigen die rekonstruierte Stundenstruktur auf (Abb. 2). Sie dienen zudem der Auswahl und als Rahmen für die folgende hermeneutische Sequenzanalyse<sup>11</sup>.

Zunächst wird die Kodierung des Lektions-  
transkriptes interpretiert, bevor der Ablauf und zwei  
ausgewählte Stellen genauer besprochen werden.

An der «*Prozessstruktur*» der Lektion (Abb. 1) fällt auf, dass fast alle geschichtsdidaktischen Kodes (historische Frage, Heuristik, Darstellung, Orientierung), wenn auch in kleinschrittiger, zeitlicher Abfolge, vergeben wurden. Die «*Kontingenzerfahrung*» als Eröffnung historischen Denkens wurde jedoch nicht erkannt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass das historische Denken der Schüler/innen erschwert wird.

Ob diese Vermutung zutrifft, soll in der Sequenz-  
analyse geprüft werden. Dazu wird jeweils der  
erste Abschnitt, der durch «*Historische Frage*» und  
«*Orientierung*» kodiert ist, berücksichtigt.

Zu Beginn der Lektion schlägt die Lehrperson eine  
Brücke zur vorangegangenen und leitet das Thema  
ein. Die Lehrperson spricht der Stunde «*einfach  
die Frage*» zu «*Was kommt nach Lenin?*» und zeigt  
das Foto «*Lenin im Rollstuhl*». Das Gespräch fällt  
kleinschrittig aus, in dessen Verlauf es den Schüler/  
innen gelingt «*Lenin in einem Rollstuhl zu erken-  
nen*», weil er «*eine Krankheit oder einen Unfall oder  
so*» hatte. Die Lehrperson fasst zusammen und wie-  
derholt: «*Einfach die Frage, wer soll gegebenenfalls  
die Nachfolge Lenins antreten?*» (00:51–02:32).  
Die folgende «*Heuristik*» dient, so wie die ande-  
ren Abschnitte, die entsprechend kodiert wur-  
den, dazu, dass die Schüler/innen Vermutungen  
äußern. Diese werden jedoch nicht überprüft,  
sondern von der Lehrperson als Überleitung  
zu einer weiteren Fotografie genutzt, die Stalin  
zeigt. Dieser wird damit als Nachfolger Lenins

eingeführt. Anschliessend liest die Klasse aus einer  
Stalinkurzbiografie im Lehrbuch und bespricht  
einen dortigen Quellenauszug anhand der  
Fragen «*Worin liegt laut Stalin das grösste Problem  
Russlands? Welche Schlussfolgerung ergibt sich für  
Stalin hieraus?*» (08:29–08:49). Danach erhalten  
die Schüler/innen den Auftrag, einen Lehrbuchtext  
über Kolchosen zu lesen und die Aufgaben «*Wie  
soll die Industrie Russlands bezahlt werden? Was  
sind Kolchosen und welche Vorteile bringen sie?*»  
zu beantworten (11:21–24:40). Als Vorbereitung  
für die Arbeit mit einer Filmsequenz schreiben  
die Schüler/innen zwei Begriffsdefinitionen von  
«*Kulake*» und «*Kollektivierung*» von einer Folie  
in ihr Heft ab. Anschliessend sehen sie sich einen  
Dokumentarfilm über die Zwangskollektivierung  
an (28:08–39:36). Die im Film gemachten  
Aussagen und Eindrücke der Schüler/innen wer-  
den in der Klasse besprochen (39:47–42:19). Der  
Ablauf der Stunde legt die Interpretation nahe,  
dass die «*Nutzung*» durch die Schüler/innen über-  
wiegend darin besteht, angebotenes Wissen über  
die Vergangenheit nachzuvollziehen. Die Klasse  
wird dadurch kleinschrittig dazu angehalten, nach  
Pandel eine «*Nacherzählung*» als «*Reformulierung  
eines erzählten Geschehens nach dem Muster einer  
Ausgangserzählung*» zu entwickeln<sup>12</sup>.

Dass die Schüler/innen auch anderes können,  
zeigt die erste «*Orientierung*». In ihr wird die  
Kollektivierung der Landwirtschaft diskutiert.  
Den Austausch leitet die Lehrperson ein: «*T: Was  
haltet ihr davon, von dieser Planung? Ist es gut,  
vernünftig und durchdacht oder ist es schlecht?*» Die  
Schüler/innen nutzen den Impuls, um gemein-  
sam eine Orientierung zu konstruieren. Schüler/  
in 1 denkt explizit historisch, indem er/sie einen  
historischen Vergleich nutzt, um die ursprüng-  
liche Intention der Bolschewiki, «*das Volk [zu]  
befreien*», mit der Unterdrückung der Bauern  
durch die Kollektivierung in Bezug zu setzen.  
Sie/er stellt eine Kontinuität zwischen der vor-  
und nachrevolutionären Zeit fest und zieht den  
Schluss, dass es «*genau dasselbe*» wie vorher sei und  
dies im «*Widerspruch*» zum Motiv der Revolution

<sup>11</sup> Vgl. TUMA René, SCHNETTLER Berni, KNOBLAUCH Hubert, *Vi-  
deographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Si-  
tuationen*, Wiesbaden: Springer VS, 2013, S. 42–61.

<sup>12</sup> PANDEL Hans-Jürgen, *Historisches Erzählen. Narrativität im Ge-  
schichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2010, S. 155.

stünde. Schüler/in 2 widerspricht, argumentiert jedoch nicht historisch, sondern zieht vermutlich gegenwärtige Erfahrungen heran, wonach es «*dem Land gut geht*», wenn zusammengearbeitet wird (25:40–26:46). Die sich hier anbahnende gemeinsame historische Orientierung wird durch die Lehrperson abgebrochen.

Konsequenterweise beendet die Lehrperson die Lektion damit, den Schüler/innen die eigene Orientierung mitzuteilen, dass «[p]olitische Ziele [...] mit glaubwürdigen Argumenten [...] und nicht mit Gewalt» durchgesetzt werden sollten (42:00–42:15).

## Alternativen und Ausblick

Es wird deutlich, dass die «*Prozessstruktur*» des Beispiels zentrale Aspekte historischen Denkens berücksichtigt. Die Lektion ist jedoch lehrerzentriert auf Stoffvermittlung ausgerichtet. Die erste Sequenzanalyse zeigt, dass die Lehrperson die fachspezifische Struktur nutzt, um «*einfach die Frage*» zu beantworten, was nach Lenin kommt. Die zweite bietet dennoch Anzeichen dafür, dass einzelne Schüler/innen historisch denken. Hier könnte ein Alternativvorschlag ansetzen, der das historische Denken der Schüler/innen stärker fördert, ohne die Schule «*mit einem akademischen Oberseminar*»<sup>13</sup> zu verwechseln. Er soll abschließend skizziert werden.

Beim Kodieren wurde keine «*Kontingenzerfahrung*» erkennbar. Um eine solche im Rahmen des vorliegenden Arrangements im Ansatz zu ermöglichen, wäre es denkbar, zuerst das Foto Lenins zu zeigen und erst dann die Aufgabe zu stellen, die Vorkenntnisse aus den letzten Lektionen zu nutzen, um Fragen an das Foto zu formulieren. Da zuvor die Revolution in Russland besprochen wurde, dürfte schnell die Frage aufkommen, wie diese weiterging, als Lenin handlungsunfähig war. Daneben dürfte es auch andere Fragen geben, etwa warum Lenin im Rollstuhl sitzt oder wer seine Begleiter sind. Darin mag ein Risiko

für die Planung des weiteren Verlaufes liegen<sup>14</sup>. Als Lehrperson kann man damit unterschiedlich umgehen. Man könnte historische Medien, zum Beispiel weitere Quellen oder Darstellungen, zu den möglichen Fragen vorbereiten, die den Schüler/innen dabei helfen, ihren Interessen nachzugehen und das Ergebnis der Untersuchung vor der Klasse zu erzählen. Dies würde allerdings die vorliegende Struktur sprengen. Daher ist einerseits denkbar, anstelle der üblichen Hausarbeiten die Aufgabe zu geben, die Antworten auf die Frage(n), die nicht in der Stunde besprochen werden konnte(n), mit Hilfe von Darstellungen und Quellen zum Beispiel aus dem Internet zu recherchieren. Da immer mehr Schulzimmer einen Internetzugang haben, könnten diejenigen Schüler/innen, die abweichende Fragen stellen, ihre Recherche auch in der Lektion vornehmen und das Ergebnis sowie das Vorgehen am Ende vorstellen. Dies führt zur «*Prozessstruktur*» der Lektion zurück, da es dann nötig wäre, am Ende Raum für die historischen Antworten und offenen Fragen der Schüler/innen einzuräumen. Das würde voraussetzen, dass in der Planung auf das kleinschrittige Vorgehen verzichtet wird. Stattdessen könnte auf die Fragen der Schüler/innen eine «*Heuristik*» folgen, in der nicht nur Vermutungen geäußert werden, sondern auch die Beantwortung der Frage(n) geplant wird. Die Schüler/innen, die sich für die Hauptfrage interessieren, würden diese mit denselben Materialien (Lehrbuchtext, Quellenauszug, Dokumentarfilm) beantworten und hätten die Aufgabe, dies in einer zusammenhängenden Erarbeitung vorzubereiten. Wenn es darum ginge, dass alle den Film schauen, wäre es auch möglich, die Lehrbucharbeit zeitlich einzuschränken. So würden den Schüler/innen am Ende gut zwanzig Minuten bleiben, um ihre Nacherzählungen vorzustellen und zu diskutieren. Das wäre noch keine vollständige Rekonstruktion von Vergangenen, böte aber die Möglichkeit, sie vorzubereiten, da die Schüler/innen zusammenhängend Vergangenes anhand von selbstgestellten Fragen erzählen und diskutieren müssten. Ein solcher Unterricht wäre zwar auf die Rekonstruktion fremden historischen Wissens ausgelegt, der Prozess des historischen Denkens würde aber von den Schüler/innen zu grossen

<sup>13</sup> ROHLFES Joachim, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen: V&R, 2005, S. 389.

<sup>14</sup> Vgl. PETERS Jelko, «Geschichtsstunden planen...», S. 10.



Teilen selbst vollzogen. Die Lehrperson könnte in der Folge die Darstellungen durch ausführlichere Quellen erweitern, Quellenkritik zeigen und dann von den Schüler/innen durchführen lassen, sodass sie nach und nach eigenständige Rekonstruktionen vornehmen.

Obwohl bisher wenig bekannt ist, wie Lernende historische Kompetenzen ausbilden<sup>15</sup>, bietet das

vorgestellte Vorgehen der Geschichtsdidaktik die Chance zu zeigen, wie Unterricht praktisch gestaltet sein könnte, um selbstständiges historisches Denken anzuregen. Der Alternativvorschlag würde bei den Lernenden zwar nicht automatisch zu einem kompetenten Umgang mit der Vergangenheit führen, ihn aber wahrscheinlicher machen, da er das Ziel hätte, «*Muster [...] für historisches Denken*»<sup>16</sup> einzuüben.

---

<sup>15</sup> Vgl. BORRIES Bodo von, *Historisch Denken Lernen – Welter-schließung statt Epochenüberblick, Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*, Opladen & Farmington Hills: Budrich, 2008, S. 29–36.

---

<sup>16</sup> GÜNTHER-ARNDT Hilke, «Lehr-Lernkonzepte», in GÜNTHER-ARNDT Hilke (Hrsg.), *Geschichtsmethodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 2010, S. 88.

## Der Verfasser

**Martin Nitsche:** bis 2012 Lehrer für Geschichte und Deutsch an verschiedenen Schulen; zwischen 2012 und 2013 Mitarbeiter am Arbeitsbereich Fachdidaktik Geschichte der Universität Greifswald (Deutschland); seit Oktober 2013 Doktorand und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH der FHNW in Aarau.

<http://www.fhnw.ch/personen/martin-nitsche>  
[martin.nitsche@fhnw.ch](mailto:martin.nitsche@fhnw.ch)

## Zusammenfassung

Seit den 1970er Jahren wird von der Geschichts-didaktik gefordert, dass Schüler/innen im Unterricht historisch denken lernen sollen. Dieses Ziel wird seit dem Beginn der 2000er-Jahre in Kompetenzmodellen ausdifferenziert. Bisher ist jedoch noch wenig bekannt darüber, wie Schüler/innen Kompetenzen ausbilden. Die Geschichtsdidaktik unterstützt deren Förderung in der Schule vor allem durch kompeten-zorientierte Unterrichtsvorschläge. Im Artikel wird stattdessen eine Fallanalyse der Unterrichtslektion «Stalin und der grosse Sprung nach vorn» genutzt, um ein alternatives Vorgehen im Unterricht aufzuzeigen.