

Erster Zugang zu Theorie und Praxis¹



Zum weisen Philosophen Sokrates (gest. 399 v. Chr.) kam einer gelaufen und war voll Aufregung:²

„Höre Sokrates, das muss ich dir erzählen, wie dein Freund...“ „Halt ein!“, unterbrach ihn der Weise, „hast du das, was du mir sagen willst, durch die drei Siebe gesiebt?“ „Drei Siebe?“, fragte der andere voll Verwunderung. „Ja, guter Freund, drei Siebe! Lass sehen, ob das, was du mir zu sagen hast, durch die drei Siebe hindurchgeht. Das erste Sieb ist die Wahrheit. Hast du alles, was du mir erzählen willst, geprüft, ob es wahr ist?“ „Nein, ich hörte es erzählen und ...“ „So, so! Aber sicher hast du es mit dem zweiten Sieb geprüft, es ist das Sieb der Güte. Ist das, was du mir erzählen willst – wenn es schon nicht als wahr erwiesen –, so doch wenigstens gut?“ Zögernd sagte der andere: „Nein, das nicht, im Gegenteil...“ „Hm“, unterbrach ihn der

Weise, „so lass uns auch das dritte Sieb noch anwenden und lass uns fragen, ob es notwendig ist, mir das zu erzählen, was dich so erregt!“ „Notwendig nun gerade nicht...“ „Also,“ lächelte der Weise, „wenn das, was du mir erzählen willst, weder wahr noch gut noch notwendig ist, so lass es begraben sein und belaste dich und mich nicht damit!“

Inhaltsverzeichnis:

1. Begriff und Ziele der Geschichtsdidaktik	2
2. Fragestellung und Methoden der Geschichtsdidaktik	4
3. Historische Dimensionen, Kategorien und Prinzipien	5
4. Kompetenzorientierung im GU: Kreislauf des historischen Denkens	6
5. Verzeichnis der Operatoren	9
6. Operationalisierte Kompetenzen – verdeutlicht an zwei Beispielen	11
7. Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht	12
8. Erstellen eines Unterrichtsverlaufsplans	13
9. Unterrichtsformen	14
10. Übliche Abkürzungen im Kontext Unterrichtsplanung	15
11. Literatur: Einführung in die Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts	16

¹ Handreichung im Fachbereich Geschichte (gymnasiale Abteilung) am Seminar Weingarten.

² Zitiert nach: Musterle, Alfons; Peternek, Günther; Schelling, Martin (Hrsg.): Wege der Freiheit 9, Stuttgart 1999, 38f; Bild entnommen aus: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Socrates_teaching.jpg?uselang=de

1. Begriff und Ziele der Geschichtsdidaktik

Didaktik und Methodik

Didaktik, [griechisch] die, ursprünglich Lehrkunst; heute allgemein als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen (Unterrichtslehre) aufgefasst oder als die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (Was wird weshalb unterrichtet?), der die Didaktik der Methode (Wie wird unterrichtet?) gegenübergestellt wird. [...]

Die allgemeine Didaktik sucht die innere Gliederung des Bildungsvorgangs, den systematischen Zusammenhang der Faktoren allen Unterrichts sowie die Struktur des Lehrgefüges (Bildungskanon) zu erfassen und allgemeine Unterrichtsprinzipien herauszuarbeiten.

Daneben stehen verschiedene spezielle Didaktiken wie die Fachdidaktik (*Begründung und Zielsetzung des jeweiligen Fachs, dessen Stellung im Fächerkanon sowie dessen fachspezifische Inhalte und Methoden*)[...]³

Geschichtsdidaktik

„Das ureigene Aufgabenfeld der Geschichtsdidaktik ist die Vermittlung und Rezeption [*verstehend erschließen und aneignen*] von Geschichte.“⁴

Die **Geschichtsdidaktik** hat somit eine **Brückenfunktion** zwischen:

Fachwissenschaft	↔	Lebenspraxis / Lebenswelt
Vergangenheit	↔	Gegenwart / Zukunft
dem „Objekt“ Geschichte	↔	dem lernenden Subjekt.

Geschichte als Bedingung unserer gegenwärtigen Existenz

„Jeder von uns [...] ist mit seiner Existenz, die seine Lebensgeschichte ist, in die Geschichten seiner Familie, seiner Arbeits- und Berufswelt, der sozialen Gruppe, der er angehört, der Kirche oder der Partei, zu denen er sich bekennt, und des Staates und der Nation, in die er hineingeboren ist, eingebunden, und er kann ohne Risiko für Leib und Seele nicht aus dieser seiner Geschichte austreten. Sie ist die Bedingung seiner Existenz, die er auch kennen muss, wenn er die gegenwärtigen Verhältnisse verändern will. [...]“⁵

Ziel des Geschichtsunterrichts

„In der Geschichtsdidaktik gibt es heute einen breiten Konsens darüber, dass das Ziel des Geschichtsunterrichts Ausbildung eines ‚Geschichtsbewusstsein‘ sein sollte. Inzwischen bedienen sich auch Lehrpläne dieser Zielvorstellung.“⁶

Geschichtsbewusstsein

„In diesem Sinne befasst sich die Geschichtsdidaktik mit der Entstehung, Beschaffenheit und Wirkung von Geschichtsbewusstsein [...] Sie hat die Aufgabe, Geschichtsbewusstsein als wesentlichen Faktor menschlicher Selbstidentität und als notwendige Voraussetzung vernünftiger gesellschaftlicher Praxis sowohl deskriptiv-empirisch zu erforschen als auch didaktisch-normativ zu regeln.“⁷

³ (c) Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2007

⁴ Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 2005, 3. Auflage von 1986, 18f.

⁵ Faber, Karl-Georg: Geschichte in unserer Gegenwart, in: Conze, Werner; Faber, Karl-Georg; Nitschke, August (Hrsg.): Funk-Kolleg Geschichte, Band 1, Frankfurt a.M. 1981, 15-32, 21

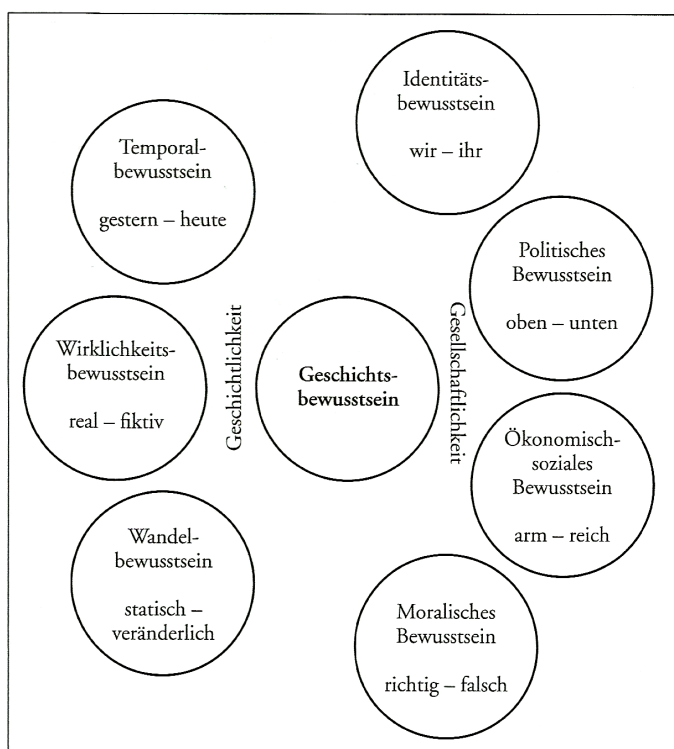
⁶ Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schönbach/Ts. 2013, 133.

⁷ Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze 1997, 5. Auflage, 245.

„Formal gesehen verknüpft das Geschichtsbewusstsein die drei Zeitdimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Es geht von der Gegenwartsanalyse über die Vergangenheitsdeutung zur Zukunftserwartung.

Geschichtsbewusstsein geht nicht in dem Wissen von Vergangenheit auf, sondern verknüpft dieses Wissen mit der Gegenwart und Zukunftserwartung. Der Einzelne will sich die Gegenwart erklären und hat Erwartungen und Befürchtungen an die Zukunft.⁸

„Geschichtsbewusstsein besteht analytisch gesehen aus sieben aufeinander verweisenden und vielfach kombinierbaren Dimensionen. Keine der hier aufgeführten Bewusstseinsdimensionen steht für sich allein, es handelt sich um keine Auflistung, sondern eine ständige Verknüpfung der einzelnen Dimensionen. Geschichtsbewusstsein kann in folgender Weise visualisiert werden:⁹



Wissen

an der Pest; 753 v. Chr. Gründung Roms; 476 v. Chr. Fall des Westreiches; 14 n. Chr. Tod des Augustus; 30 n. Chr. Tod Jesu am Kreuz; 391 n. Chr. Staatsreligion; 622 Hedschra; 800 Karl der Große gekrönt; 962 Otto der Große zum Kaiser gekrönt; 1099 Erster Kreuzzug; 1122 Wormser Konkordat; 1099 Deutsche Orden erobern das Land der Pruzen; 1309 Papst auf dem Höhepunkt ihrer Macht; 1517 Luthers Thesenanschlag; 1524/25 Bauernkrieg; 1618 Prager Fenstersturz; 1683 Türken vor Wien; 1740 Regierungsantritt Friedrichs des Großen; 1776 Amerikanische Unabhängigkeitserklärung; 1782 Erfindung der Dampfmaschine; 1789 Französische Revolution; 1803 Reichsdeputationshauptschluss; 1806 Auflösung des Rheinbunds; 1832 Hambacher Fest; 1848 Revolution in Deutschland; 1866 Preussisch-österreichischer Krieg; 1870/71 Deutsch-Französischer Krieg; 1878 Sozialistengesetz; 1914 Beginn des 1. Weltkrieges; 1917 Russische Revolution; 1933 Hitlers Machübernahme; 1941 „Jahreswende“; 1945 Ende des Zweiten Weltkrieges; 1949 Gründung der BRD.

- Mittelalter war eine Zeit bäuerlicher Leibeigenschaft und rücksichtsloser Adels Herrschaft
- Zu allen Zeiten waren Frauen Opfer der Männer
- Da es zu allen Zeiten Kriege gegeben hat, wird es auch zukünftige Kriege geben

Bewusstsein

Wissen und Geschichtsbewusstsein

„In dem Maße, in dem das Kind diese grundlegenden Kategorien ausdifferenziert, erwirbt es jenes kognitive Bezugssystem, ohne das es weder Geschichte verstehen noch Geschichte erzählen könnte.“¹⁰

Struktur und Dimensionen des Geschichtsbewusstseins

⁸ Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013, 135; Abbildung: ebd., 132.

⁹ Ebd., 137; Abbildung: ebd.; zu den einzelnen Dimensionen: ebd., 138-150. Alternative Ausführungen und Abbildung: Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze 2006, 5. Auflage von 2001, 10-17. Einen aktuellen Überblick bietet: Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach/Ts. 2012, 98-111.

¹⁰ Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987) 2, 130-142.

2. Fragestellungen und Methoden der Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik fragt und interessiert sich u.a. für:

1. Wie entsteht (unser) Wissen von Geschichte?
2. Wie wird dieses Wissen übermittelt und rezipiert?
3. Wie wirkt sich das auf Denken, Urteilen und Bewusstsein aus?
4. Wie wird diese Vermittlung von politischen, sozialen, kulturellen Faktoren bestimmt?
5. Wie muss sich Vermittlung auf den Rezipienten einstellen (Alter, Geschlecht, Status usw.)?
6. Was hat die Fachwissenschaft an wesentlichen, bildenden Inhalten zu bieten?
7. Was kann für den Lernenden gegenwärtig und zukünftig bildend und orientierend sein?
8. Was erwarten die gesellschaftlichen Instanzen (zurecht?) von dieser Vermittlung?

➔ Die **Fragen 5. – 8. bedingen die unverzichtbare didaktische Reduktion der Stofffülle.**

Bei der angestrebten **historischen Orientierung**¹¹ kommt es nicht auf die (ohnein unmögliche) „vollständige Behandlung der Geschichte“ an, sondern auf die **begründete Auswahl und Aufbereitung, die historisches Denken ermöglicht: Warum akzentuiere ich bestimmte, ausgewählte Inhalte, was will ich nachhaltig bei meinen Schüler/innen durch die exemplarische Behandlung dieser Inhalte verankern?**

Daraus ergeben sich vielerlei Themen für Didaktik und Unterricht:

So sind zur **Einübung in historisches Denken** z. B. zu thematisieren und zu reflektieren...

- ... Geschichte als ein „Produkt“ oder „Konstrukt“, als eine „Re-Konstruktion“,
- ... Fragen nach „der historischen Wahrheit“,
- ... Fragen nach der (Un-)Möglichkeit historischer Objektivität,
- ... Formen, Ursachen und Wirkungen von Mythen, Traditionen, Traditionskritik¹²,
- ... Entstehung, Folgen und Funktionen historischer Vorurteile und Klischees,
- ... Instrumentalisierung von Geschichte zur Legitimierung von ...,
- ... Fragen nach dem Recht auf Parteilichkeit,
- ... Manipulation geschichtlicher Sachverhalte zu Zwecken von Herrschaft,
- ... öffentlicher Umgang mit Geschichte (Debatten, Gedenken, Jubiläen, Ausstellungen ...),
- ... Identitätsbildung oder Loyalitätszumutung.

Einübung in fachspezifische **historische Methoden und Arbeitsweisen**:

- ... Informationsbeschaffung und Recherche,
- ... Umgang mit Quellen und Überresten, Umgang mit Darstellungen von Geschichte,
- ... Erarbeitung und Präsentation von Ergebnissen.

Verlangt ist dabei die **Einstellung auf die Lernenden**, z. B. ...

- ... Altersgemäßheit, Anschaulichkeit, Emotionalität und Rationalität, Begrifflichkeit, Sprache, Voreingenommenheiten, Lernhindernisse, Verknüpfung mit Vorwissen, Motivation und Interesse, ...
- ... Kompetenzorientierung¹³, Problemorientierung/Leitfragenorientierung,
- ... entsprechende Auswahl und Anordnung von Materialien und Quellen im Unterricht,
- ... Effizienz und Nachhaltigkeit des Lehrens und Lernens, Erfüllung der „Standards“, damit auch Instrumente der Diagnostik, der Erfolgskontrolle und der Bewertung der Leistungen.

¹¹ Vgl. hierzu den folgenden Abschnitt 3.

¹² Die folgenden Aspekte setzen die historische Fähigkeit zur Analyse und Beurteilung bereits vorliegender historischer Narrationen voraus, also eine **De-Konstruktion** von Geschichtsbildern.

¹³ Vgl. hierzu den folgenden Abschnitt 4.

3. Historische Dimensionen, Kategorien und Prinzipien

Zur historischen Orientierung – insbesondere der Erschließung und Erfassung historischer Entwicklungen und Veränderungen – ist die Kenntnis und analytische Anwendbarkeit zentraler historischer Dimensionen, Kategorien und Prinzipien unverzichtbar:

Historische Dimensionen: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur

Im Rückgriff auf die analytische Methodik *Max Webers* finden sich in diesen „Historischen Dimensionen“ die **vier historischen Untersuchungsfelder der neueren Strukturgeschichte**, insbesondere vertreten durch *Jürgen Kocka* und *Hans-Ulrich Wehler* (Deutsche Gesellschaftsgeschichte in 5 Bänden): *der Bereich des Politischen (Politik), des Sozialen / der sozialen Ungleichheit (Gesellschaft), der Wirtschaft (Wirtschaft) und der Ideen (Kultur)*. Im Unterschied zur Ereignisgeschichte (einzelne Personen, Ereignisse, Chronologie) interessieren in einer strukturgeschichtlichen Betrachtung v.a. *historische Entwicklungen und Veränderungen (überindividuelle Strukturen und Prozesse)*. Wichtige Instrumente zur Erfassung und Untersuchung solcher übergreifender gesamtgeschichtlicher Zusammenhänge, sind einerseits ein *generalisierendes, kategorial gefasstes Begriffsinstrumentarium* und andererseits der *historische Vergleich* (sowohl in der Querschnitts- wie auch in der Längsschnittsbetrachtung).

Historische Kategorien sind (innerhalb der Dimensionen und übergreifend) grundlegende und allgemeinste Begriffe. Historische Kategorien gelten als **Denkregister**, mit denen man das Spezifische des Historischen wahrnehmen, analysieren, beschreiben und v.a. systematisieren kann.¹⁴ *Die folgende exemplarische Auswahl soll dieses historische Strukturierungsmodell verdeutlichen:*

Historische Dimensionen	Historische Kategorien (z.B.) ...	Begriffe Begriffskonzepte (z.B.)
Politik	... Staatsformen ... Legitimationsmuster	<i>Monarchie (absolut, konstitutionell, parlamentarisch), Aristokratie, Republik, Demokratie (direkt, indirekt), Diktatur Gottesgnadentum, Ständelehre, Naturrecht, Vertragslehre (Gesellschaftsvertrag), Gewaltenteilung, Volkssouveränität, Menschen- und Bürgerrechte</i>
Wirtschaft	... Wirtschaftssysteme	<i>Feudalismus, Merkantilismus, Marktwirtschaft, Soziale Marktwirtschaft, Früh- / Kapitalismus, Planwirtschaft</i>
Gesellschaft	... Gesellschaftsordnung ... soziale Ungleichheit	<i>Adel, Patrizier, Bürgertum (Besitz-, Bildungs- und Kleinbürgertum), Bauern, Arbeiter Stände, Ständegesellschaft, Klassen, Klassenkampf, Klassengesellschaft, klassenlose Gesellschaft, soziale Schichten</i>
Kultur	... Rechtssysteme ... Menschen- / Weltbild	<i>Römisches Recht, Kanonisches Recht, Gemeines Recht, Bürgerliches Recht (BGB) Mythos, Philosophie, Kunst, Literatur, Architektur, Wissenschaft, Technik, Romanisierung, Renaissance, Aufklärung</i>

Historische Prinzipien zur Erfassung, Interpretation und Beurteilung historischer Entwicklungen und Veränderungen:

- ❑ Strukturierung: Querschnitt, Längsschnitt, Fallanalyse, Vergleich
 - Idee und Wirklichkeit
 - Epoche, Generation
 - lange Dauer, schneller Wandel, Prozess, Ereignis(se)
- ❑ Zeit- und Standortgebundenheit; Perspektivität / Multiperspektivität
- ❑ Multikausalität
- ❑ Kontroversität
- ❑ Alterität (Fremdverstehen)
- ❑ Gegenwartsbezug

¹⁴ Nach: Ulrich Mayer in: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2009, 114f.

4. Kompetenzorientierung im GU: Kreislauf des historischen Denkens

Historisches Lernen vollzieht sich über historisches Denken. Grundlage hierfür ist ein enger Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und Problemorientierung. Folgerichtig betont der künftige Bildungsplan Geschichte 2016 neben **inhaltsbezogenen Kompetenzen** (Standards) besonders den Erwerb und die über die Lernjahre hinweg progressive Vertiefung **prozessbezogener Kompetenzen** für die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. In Anlehnung an die Kompetenzbegriffe des FUER-Modells (Körber/Schreiber)¹⁵ stellt der neue Bildungsplan Geschichte für die prozessbezogenen Kompetenzen im Fach Geschichte den **Kreislauf historischen Denkens** in den Mittelpunkt¹⁶:

Prozessbezogene Kompetenzen



Abbildung 1: Der Kreislauf des historischen Denkens (erstellt von der Bildungsplankommission Geschichte)

Der Kreislauf des historischen Denkens ist analog dem **hermeneutischen Zirkel** konzipiert und setzt – wie dieser – einen Verstehensprozess in Gang, der mit einer Frage bzw. einem Problem beginnt und mit einer Antwort bzw. einer Problemlösung endet, die durch die methodisch geschulte Anwendung unterschiedlicher domänenspezifischer Kompetenzen erreicht wird. Nicht selten entstehen nach Durchlaufen des Zirkels neue Fragen, die den Verstehensprozess erneut anstoßen.

Beim Aufbau der nachfolgend beschriebenen prozessbezogenen Kompetenzen sollte auf eine annähernd gleichmäßige Verteilung innerhalb der Unterrichtseinheiten geachtet werden. Wesentlich ist ein kumulativer Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen über die Lernjahre hinweg im Sinne des nachhaltigen Lernens. **Insgesamt ist zu beachten, dass sich die Kompetenzorientierung erst durch die ständige Verschränkung von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen ergibt.**

¹⁵ Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud u.a. (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, Bd. II), Neuried 2007.

¹⁶ Die folgenden Ausführungen orientieren sich in Inhalt und in Teilen im Wortlaut an: Bildungsplan Geschichte 2016. Allgemein bildende Schulen, Gymnasium, Anhörungsfassung Geschichte, Stand: 19.11.2015, Stuttgart 2015.

Fragekompetenz:

„Die SuS können historische Fragestellungen und Strategien zu ihrer Beantwortung entwickeln“.

Die SuS können

1. Fragen an die Geschichte formulieren und vorgegebene historische Fragestellungen nachvollziehen
2. Fragen vergleichen und eigene Schwerpunkte begründen
3. Hypothesen aufstellen
4. Untersuchungsschritte zur Beantwortung historischer Fragen planen

Die Frage setzt den Prozess des historischen Denkens in Gang. Die Motive, die einen historischen Frageprozess auslösen, können dabei vielfältig sein. Die Fragen können selbstreflexiv sein, auf die Ursprünge der eigenen Gesellschaft, der eigenen Geschichte abzielen. Sie können Orientierung bei grundlegenden Problemen anstreben, sie können aber beispielsweise auch einer Neugierde auf das Fremde und an dem Vergangenen entspringen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, selbst Fragen an die Geschichte zu stellen und Wege zu ihrer Beantwortung finden.

Methodenkompetenz:

„Die SuS können fachspezifische Methoden anwenden.“

Die SuS können

1. zwischen Quellen und Darstellungen unterscheiden
2. unterschiedliche Materialien (insbesondere Texte, Karten, Statistiken, Karikaturen, Plakate, Historiengemälde, Fotografien, Filme, Zeitzeugenaussagen) auch unter Einbeziehung digitaler Medien kritisch analysieren
3. die für eine Problemlösung erforderlichen Informationen beschaffen (z.B. Bibliothek, Internet)
4. Informationen aus außerschulischen Lernorten kritisch auswerten (z. B. Museum, Archiv, Denkmal, Kulturdenkmal, Gedenkstätte, historischer Ort)

Um historische Fragen beantworten zu können, muss man sich Quellen und Darstellungen zuwenden. Die SuS lernen, verschiedene analoge und digitale Materialien fachgerecht und kritisch auszuwerten. Zur Methodenkompetenz gehören auch die Informationsrecherche und das Präsentieren von Arbeitsergebnissen.

Reflexionskompetenz:

„Die SuS können geschichtliche Sachverhalte u. Deutungen analysieren, beurteilen und bewerten.“

Die SuS können

1. Hypothesen überprüfen
2. historische Sachverhalte in ihren Wirkungszusammenhängen analysieren (Multikausalität)
3. Möglichkeiten und Grenzen individuellen und kollektiven Handelns in historischen Situationen erkennen und alternative Handlungsmöglichkeiten erörtern
4. Sach- und Werturteile analysieren, selbst formulieren und begründen
5. Deutungen aus verschiedenen Perspektiven erkennen, vergleichen und beurteilen (Dekonstruktion, Multiperspektivität, Kontroversität, Zeit- und Standortgebundenheit), auch unter Berücksichtigung der Geschichtskultur (zum Beispiel TV-Dokumentationen, historische Spielfilme, Museen, Gedenkstätten)
6. historische Sachverhalte rekonstruieren (Rekonstruktion)
7. Auswirkungen von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Menschen erläutern
8. können fiktive historische Texte verfassen (Imagination) und auf Stimmigkeit überprüfen
9. die Rolle von Medien in historischen Prozessen und für das Geschichtsbewusstsein kritisch analysieren

Methodenkompetenz und Reflexionskompetenz sind eng aufeinander bezogen. Bei der Auseinandersetzung mit den einzelnen Materialien werden Hypothesen überprüft und zunächst voneinander isolierte Erkenntnisse kausal miteinander verknüpft. Dadurch wird Geschichte rekonstruiert. Der umgekehrte Vorgang – die Dekonstruktion – hat zum Ziel, sich mit Geschichtsdeutungen in Gegenwart und Vergangenheit auseinanderzusetzen. Bei beiden Verfahren werden komplexe Wirkungszusammenhänge analysiert (Multikausalität) und die Zeit- und Standortgebundenheit des menschlichen Denkens (Multiperspektivität) erkannt und bedacht. Ein wichtiges Ziel ist die Stärkung der Urteilsfähigkeit der SuS. Sie lernen, Urteile über Sachverhalte und Zusammenhänge (Sachurteile) sowie Wertungen (Werturteile) zu analysieren und selbst begründet vorzunehmen. Dabei sind insbesondere das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot („Beutelsbacher Konsens“) in der historisch-politischen Bildung zu beachten¹⁷.

¹⁷ Beutelsbacher Konsens: **Überwältigungsverbot** (auch: Indoktrinationsverbot): Lehrende dürfen Schülern nicht ihre Meinung aufzwingen. Schüler sollen sich mit Hilfe des Unterrichts eine eigene Meinung bilden können; **Kontroversität** (auch: Ausgewogenheit): Der Lehrende muss ein Thema kontrovers darstellen und diskutieren, wenn es in der Wissenschaft und Politik kontrovers erscheint. Quelle: <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>

Orientierungskompetenz:

„Die SuS können Geschichte als Orientierung nutzen zum Verständnis von Gegenwart und Zukunft, zum Aufbau ihrer eigenen Identität und zur Begründung gegenwarts- und zukunftsbezogener Handlungen.“

Die SuS können

1. die historische Bedingtheit der Gegenwart sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart analysieren und bewerten
2. das kollektive Gedächtnis, insbesondere unterschiedliche Geschichtsbilder analysieren und bewerten, auch unter Berücksichtigung ihrer medialen Darstellung
3. die eigene Kultur mit anderen Kulturen in ihrer historischen Bedingtheit vergleichen und bewerten (Identität, Alterität)
4. eigene und fremde Wertorientierungen erklären und überprüfen;
5. die Übertragbarkeit historischer Erkenntnisse auf aktuelle Probleme und mögliche Handlungsoptionen für die Zukunft erörtern.

Geschichte ist stets verbunden mit dem „Jetzt“. Zum Verständnis der Gegenwart und zur Gestaltung der Zukunft eine Orientierung zu besitzen, heißt nicht nur, die historische Bedingtheit der Gegenwart zu kennen, sondern bedeutet auch, am kollektiven Gedächtnis zu partizipieren und es zu reflektieren, sich mit anderen Kulturen und deren Geschichte und Geschichtsbildern auseinanderzusetzen. Wer über Orientierungskompetenz verfügt, wird begründete, aber auch nur vermeintlich begründete Lehren aus der Geschichte prüfen, bevor er sie in seinem Handeln umsetzt.

Sachkompetenz:

„Die SuS können historische Sachverhalte strukturiert erschließen und wiedergeben.“

Die SuS können

1. historische Sachverhalte in Raum und Zeit einordnen
2. Zäsuren und Kontinuitäten benennen und in ihrer Bedeutung beurteilen
3. Struktur, Prozess, Ereignis und Person unterscheiden
4. bei der Analyse, Strukturierung und Darstellung von historischen Sachverhalten Fachbegriffe anwenden
5. wichtige Gruppen in den jeweiligen Gesellschaften unterscheiden sowie deren Funktionen, Interessen und Handlungsmöglichkeiten beschreiben
6. historische Sachverhalte in Zusammenhängen darstellen (Narration);
7. regionalgeschichtliche Beispiele in übergeordnete historische Zusammenhänge einordnen

Die Sachkompetenz ist die Basis, auf die der Kreislauf des historischen Denkens in jeder seiner Phasen zurückgreift. Gleichzeitig ist sie aber auch das Ergebnis des historischen Denkens. Sie erweitert sich im Prozess des historischen Denkens dadurch, dass beständig neues Wissen erworben wird, neue Erfahrungen gemacht und neue Erkenntnisse gewonnen werden.

Sachkompetenz meint nicht isoliertes Faktenwissen. Die SuS sollen vielmehr lernen, sich historische Sachverhalte strukturiert und unter Verwendung von Fachbegriffen und Konzepten zu erschließen und diese darzustellen. Eine solche Herangehensweise führt zu einem geordneten und vernetzten historischen Wissen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen insgesamt richten sich in ihren fachsprachlichen Formulierungen an die Lehrkräfte des Faches Geschichte, während die Kenntnisse durch Begriffe definiert sind, die die SuS beherrschen und sachgerecht sowie problemorientiert verwenden müssen. Als tragende Bausteine sind diese Lernbegriffe Teil des von den SuS zu erwerbenden Fachvokabulars. Sie haben darüber hinaus in der Regel eine über den Einzelfall hinausgehende kategoriale Bedeutung.

Für die Definition der inhaltsbezogenen Kompetenzen werden Operatoren¹⁸ verwendet, die ausschließlich dem verbindlichen Operatorenkatalog im Fach Geschichte entnommen werden. Auf allen Altersstufen werden Operatoren aller drei Anforderungsbereiche verwendet, also auch die anspruchsvollen Operatoren „beurteilen“ und „bewerten“. Dies liegt darin begründet, dass die SuS auf allen Altersstufen Sach- und Werturteile fällen sollen. Insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen können hier keine vollumfänglichen Sach- und Werturteile erwartet werden. Die Erfüllung des jeweiligen Operators wird altersspezifisch unterschiedlich ausfallen. So wird sich die Komplexität von Sach- und Werturteilen unterscheiden, etwa hinsichtlich Selbstständigkeit und Reflexionstiefe.

¹⁸ Vgl. Verzeichnis der Operatoren S. 9.

Regionale, nationale, europäische, globale Ebene:

Die nationale und die europäische Ebene stehen im Vordergrund des Geschichtsunterrichts. Allerdings werden die deutsche und die europäische Geschichte immer wieder durch die sozusagen darunter beziehungsweise darüber liegende regionale und globale Ebene konkretisiert, ergänzt und bisweilen relativiert.

Die Regionalgeschichte ermöglicht den SuS einen anschaulichen, eng auf ihre Lebenswelt bezogenen Zugang zur Geschichte. Ihr didaktisches Potenzial liegt insbesondere im exemplarischen Prinzip. Historische Lernorte bieten in besonderem Maße Anregungen, den Prozess des historischen Denkens anzustoßen.

Die globalisierte Welt ist ein Kennzeichen des 21. Jahrhunderts. In den Klassenzimmern begegnen sich zunehmend SuS aus unterschiedlichen Kulturen. Deshalb soll auch aus der Perspektive der Globalisierung ein Blick auf die Vergangenheit geworfen werden. Diese Funktion übernehmen im neuen Bildungsplan sog. „Fenster zur Welt“. Dabei gibt es zwei unterschiedliche Typen von „Fenstern“:

Die einen „Fenster“ ergänzen den europäischen Blickwinkel in vergleichender Perspektive immer wieder durch einen Blick auf außereuropäische Zivilisationen und Kulturen. Sie stellen Europa an geeigneten Stellen in den globalen Kontext, sodass das Eigene auf der Folie des Fremden als ähnlich oder anders und gleichzeitig schärfer wahrgenommen und in größere Zusammenhänge eingeordnet werden kann. Solche globalgeschichtlichen Perspektivenwechsel bieten zudem in einer durch Migration geprägten Gesellschaft den SuS die Möglichkeit, im Unterricht ihre eigene Herkunftsgeschichte beziehungsweise die ihrer Familie kennenzulernen.

Andererseits gibt es „Fenster zur Welt“, die in beziehungsgeschichtlicher Perspektive Vorformen globaler Vernetzungen in der Geschichte verfolgen. Sie eröffnen einen Blick auf Formen großräumiger Integration, die bereits vor dem Beginn der eigentlichen Globalisierung im engeren Sinne bestanden haben. Das können zum Beispiel Imperien (Rom oder China), Religionen (das Christentum oder der Islam) oder Fernhandelsverbindungen (zum Beispiel die Seidenstraße) sein. Die wachsende globale Vernetzung wird in wichtigen Stationen verfolgt: etwa am Beispiel der mittelalterlichen Handelsbeziehungen zwischen Europa und Asien oder der globalen wirtschaftlich-kommunikativen Netzworkebildung um 1900.

5. Verzeichnis der Operatoren

In den Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen werden Operatoren (handlungsleitende Verben) verwendet. Diese sind in der nachstehenden Liste aufgeführt.

Standards legen mittels der Kombination eines Inhalts mit einem Operator fest, welches Anforderungsniveau die SuS erreichen müssen. Die Operatoren werden nach drei Anforderungsbereichen (AFB) gegliedert:

- **Anforderungsbereich I:** umfasst das Wiedergeben und Beschreiben von Inhalten und Materialien (Reproduktionsleistungen).
- **Anforderungsbereich II:** umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Sachverhalte sowie das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Reorganisations- und Transferleistungen).
- **Anforderungsbereich III:** umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Urteilen und Handlungsoptionen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung).

Die Anforderungsbereiche sind in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen, demzufolge schließt der Anforderungsbereich III die Anforderungsbereiche I und II, der Anforderungsbereich II den Anforderungsbereich I ein.

Die Anwendung der Operatoren kann sowohl mit als auch ohne Materialvorgabe erfolgen. Sollte ein Operator nur mit oder nur ohne Materialvorgabe angewendet werden, wird dies in der Definition des Operators explizit angeführt.

<i>Operatoren</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>AFB</i>
analysieren	Materialien oder Sachverhalte systematisch untersuchen und auswerten	II
begründen	Aussagen (zum Beispiel eine Behauptung, eine Position) durch Argumente stützen, die durch Beispiele oder andere Belege untermauert werden	II
beschreiben	Sachverhalte schlüssig wiedergeben	I
beurteilen	Sachverhalte, Aussagen, Vorschläge oder Maßnahmen untersuchen, die dabei zugrunde gelegten Kriterien benennen und ein begründetes Sachurteil formulieren	III
bewerten	Sachverhalte, Aussagen, Vorschläge oder Maßnahmen beurteilen, ein begründetes Werturteil formulieren und die dabei zugrunde gelegten Wertmaßstäbe offenlegen	III
charakterisieren	Sachverhalte mit ihren typischen Merkmalen und in ihren Grundzügen bestimmen	II
darstellen	Sachverhalte strukturiert und zusammenhängend verdeutlichen	II
ein-, zuordnen	Sachverhalte schlüssig in einen vorgegebenen Zusammenhang stellen	II
entwickeln	zu einer vorgegebenen oder selbst entworfenen Problemstellung einen begründeten Lösungsvorschlag entwerfen	III
erklären	Sachverhalte schlüssig aus Kenntnissen in einen Zusammenhang stellen (zum Beispiel Theorie, Modell, Gesetz, Regel, Funktions- und/oder Kausalzusammenhang)	II
erläutern	Sachverhalte mit Beispielen oder Belegen veranschaulichen	II
erörtern	zu einer vorgegebenen These oder Problemstellung durch Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten ein begründetes Ergebnis formulieren	III
erstellen	Sachverhalte (insbesondere in grafischer Form) unter Verwendung fachsprachlicher Begriffe strukturiert aufzeigen	II
gestalten	zu einer vorgegebenen oder selbst entworfenen Problemstellung ein Produkt rollen- beziehungsweise adressatenorientiert herstellen	III
herausarbeiten	Sachverhalte unter bestimmten Gesichtspunkten aus vorgegebenem Material entnehmen, wiedergeben und/oder gegebenenfalls berechnen	II
nennen	Sachverhalte in knapper Form anführen.	I
überprüfen	Aussagen, Vorschläge oder Maßnahmen an Sachverhalten auf ihre sachliche Richtigkeit hin untersuchen und ein begründetes Ergebnis formulieren	III
vergleichen	Vergleichskriterien festlegen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede gewichtend einander gegenüberstellen sowie ein Ergebnis formulieren.	II
zusammenfassen	Informationen aus vorgegebenen Materialien oder Kenntnisse auf wesentliche Aspekte reduziert in eigenen Worten formulieren	I

6. Operationalisierte Kompetenzen – verdeutlicht an zwei Beispielen

Leitfrage: „*Wieso verließen Griechen ihre Heimat?*“

(Klasse 6)

Gründe und Folgen der griechischen Kolonisation

Fragekompetenz:

SuS entwickeln ausgehend von einem kontroversen Einstieg die Leitfrage und formulieren erste Vermutungen (Gründe für die Auswanderung), die im Laufe der Stunde überprüft werden sollen.

Methodenkompetenz:

SuS analysieren eine didaktische Karte ausgehend von einer vorgegebenen Fragestellung.

SuS arbeiten aus einer Quelle und einem Darstellungstext zu vorgegebenen Fragestellungen relevante Informationen heraus.

Sachkompetenz:

SuS charakterisieren den Begriff Kolonisation.

SuS nennen Gründe für die Auswanderung und die Gründung von Kolonien.

Reflexionskompetenz:

SuS überprüfen ihre Vermutungen (Gründe für die Auswanderung) im Verlauf der Stunde.

SuS erläutern als eine Folge der Kolonisation die Verbreitung der griechischen Kultur im Mittelmeerraum.

Orientierungskompetenz:

SuS erläutern die Gründe, weshalb Menschen heute ihre Heimat verlassen (müssen).

SuS vergleichen die Motive für die Auswanderung / Flucht mit denen von heute.

Leitfrage: „*Die attische Demokratie: Ein Vorbild für moderne Demokratien?*“ (Klasse 10)

Denkbare Varianten aus der Einstiegsphase: Sind die heutigen europäischen Demokratien griechischen Ursprungs ... war die attische Demokratie überhaupt ein Erfolgsmodell ... wer profitierte von dieser politischen Ordnung?

Fragekompetenz:

SuS entwickeln ausgehend vom Einstieg die Leitfrage.

Sachkompetenz:

SuS charakterisieren die attische Demokratie und verwenden dazu einschlägige Fachbegriffe, die sie aus den beiden Vorstunden (Solon, Kleisthenes) kennen.

SuS beschreiben als Grundlage für einen Vergleich wesentliche Merkmale einer modernen Demokratie (BRD) und verwenden dazu einschlägige Fachbegriffe.

Methodenkompetenz:

SuS analysieren selbständig und zielgerichtet fachwissenschaftliche Texte zur Beurteilungen der attischen Demokratie.

SuS präsentieren strukturiert ihre erarbeiteten Ergebnisse in schriftlicher und mündlicher Form.

Reflexionskompetenz:

SuS vergleichen unterschiedliche fachwissenschaftliche Positionen und strukturieren die vorgebrachten Argumente nach Kategorien (Oberbegriffen).

SuS erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der attischen und der modernen Demokratie.

SuS beurteilen die attische Demokratie hinsichtlich einer möglichen Vorbildwirkung für heutige moderne Demokratien (v.a. im Hinblick auf Chancen und Risiken). ⇒ **Orientierungskompetenz**

7. Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich für die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht folgende Aspekte: **Mit wem** (SuS/Lernfeld) mache ich **was** (Thema), **weshalb** (didaktische Reduktion \Rightarrow Problem-/Fragestellung), **wie** (Methoden/Arbeits- und Sozialform), **womit** (Lehr- und Arbeitsmaterialien) und strebe damit **welchen Kompetenzerwerb** an.

🕒 **Rahmenbedingungen** des Unterrichts

[z.B. Raum, Unterrichtszeit, Klassenstärke, Zusammensetzung der Klasse, außergewöhnliches Klassenverhalten, Lehrmittelausstattung]

🕒 **Lernvoraussetzungen** der Schüler/innen

[die Schüler/innen abholen!]

🕒 **Analyse des Stoffes**

[Was sind die wichtigen historisch-fachwissenschaftlichen Inhalte (ggf. auch Kontroversen)?]

🕒 **Didaktische Analyse**

*[Warum sollen **diese Inhalte** vermittelt werden? Was will ich nachhaltig bei meinen Schüler/innen durch die exemplarische Behandlung dieser Inhalte verankern? Welche Aspekte des Stoffes sind deshalb verzichtbar und fallen damit weg? Begründung dieser didaktischen Reduktion und Formulierung des Themas, besser noch einer problemorientierten **Leitfrage**: Liegt der Unterrichtsplanung eine erkennbare „Denkfigur“, ein „roter Faden“ zugrunde?]*

🕒 **Kompetenzen**, welche die Schüler/innen jeweils erwerben bzw. üben sollen

[historische Frage-, Sach-, Methoden-, Deutungs- und Reflexions- und Orientierungskompetenz¹⁹]

🕒 Ausgehend von der Leitfrage, dem „roten Faden“ **Gliederung und Rhythmisierung** der Stunde bzw. des Unterrichtsverlaufes in Phasen

[Zeitplanung! Beachtung der Unterrichtslogik: Formulierung weiterführender Fragestellungen in der jeweiligen Phase; didaktischer Bogen am Ende zurück zur Ausgangsfrage]

🕒 Entscheidung über die **Methoden** und die jeweiligen **Unterrichtsformen**, die sog. Arbeits- und Sozialformen, mit denen das Thema / die Leitfrage bearbeitet / beantwortet werden soll

🕒 Bestimmung der **Gegenstände**

[Welche Materialien werden in welchen Unterrichtsphasen zur Bearbeitung des Themas / Beantwortung der Leitfrage und der weiterführenden Teilfragen verwendet?]

🕒 Einsatz und Vorbereitung bzw. „**Zubereitung**“ der **Materialien**, die für den methodischen Weg genutzt werden

[z. B.: Warum oder wie kürze ich eine Textquelle? oder: Formulierung der Arbeitsaufträge für die Lerngruppe(n)]

🕒 **Ergebnissicherung**: Tafelanschrieb, Tafelbild

[Was soll wie am Ende der Stunde an der Tafel / im Heft stehen?]

¹⁹ Vgl. hierzu S. 6ff.

8. Erstellen eines Unterrichtsverlaufsplans, z. B. nach diesem Schema:

Phasen Zeit	U-Form Methoden	Lehreraktivität (Inhalte/Impulse)	Schüleraktivität	Medien Material

zum Beispiel:

<i>Phasen des Unterrichts</i>	<i>Unterrichtsformen von Lehrer/in und Schüler/innen</i>	<i>Materialien und Quellen</i>	<i>Medien</i>
– Einstieg / Motivation	– Lehrervortrag	– Bildquelle	– Tafelskizze
– Problematisierung	– Lehrererzählung	– Schlagzeile	– Folie / OHP
– Fragestellung(en)	– Lehrer-Schüler-Gespräch	– Collage	– Schulbuch
– Erarbeitung	– Diskussion	– Karikatur	– Arbeitsblatt
– Auswertung	– Stillarbeit	– Filmszene	– Wandkarte
– Ergebnissicherung	– offene Unterrichtsformen	– Rede	– Plakat
– Vertiefung	– Projektarbeit	– Textquelle	– Video
– Transfer	– Schülerpräsentation	– Darstellung im Geschichtsbuch	– CD-Player
– Aktualisierung	– Schüler-Referat	– Lied	– PC / CD-ROM
– Zusammenfassung	– Rollenspiel	– Gedicht	– Gegenstände
– Wiederholung	– Einzelarbeit	– Kartenskizze	
– Hausaufgabe	– Partnerarbeit	– Statistik	
	– Gruppenarbeit		
usw.	usw.	usw.	usw.

9. Unterrichtsformen

Bei den **Unterrichtsformen** wird im Rahmen der Fachdidaktik zwischen Arbeitsformen und Sozialformen unterschieden.²⁰

Arbeitsformen

Unter Arbeitsformen versteht man im Bereich der Methodik historisch gewachsene **Verfahren der im Unterricht geleisteten Tätigkeit**. Sie stellen in Bezug auf historisches Lernen die Arten der sprachlichen Bearbeitung historischer Sachverhalte dar. [...]

Die Pädagogik geht von **drei Arbeitsformen** aus, die als feste Muster des Lernprozesses gelten: **darbietender / aufnehmender Unterricht**, (Lehrervortrag), **zusammenwirkender Unterricht** (Unterrichtsgespräche) sowie **aufgebender / ausführender Unterricht** (selbstständige Schülertätigkeit). [...]

Das **Darbieten** hat für den Geschichtsunterricht eine besondere Relevanz, da historische Sachverhalte auf Grund ihrer Kontingenz weder zu erraten noch logisch abzuleiten sind. Geschichte ist außerdem auf das Tradieren (Weitergabe durch Erzähler) angelegt. Bei einer kooperativen und multiperspektivischen Gestaltung relativiert sich die häufig erhobene Kritik am lehrerzentrierten Charakter von Darbietungen. Die Ächtung dieser Arbeitsform in der Vergangenheit hat lediglich dazu geführt, dass Lehrer eine ökonomische Belehrungsform nur noch zögerlich anwenden. Gekonnte Lehrererzählungen sind entsprechend selten geworden.

Unterrichtsgespräche, die nach empirischen Befunden 50 Prozent des Unterrichts ausfüllen, unterscheiden sich nach dem Grad ihrer Lenkung durch den Lehrer. Die Kritik am kurzschrittigen Frage- und Antwortspiel mit hohem Redeanteil des Lehrers (katechetisches Unterrichtsgespräch) besteht zu Recht, denn dabei übermitteln Lehrer häufig unter dem Deckmantel des Zusammenwirkens eigene historische Sach- und Werturteile. Alternativ sollten Formen mit geringerer Lehrerdominanz eingesetzt werden [...].

Selbstständige Schülertätigkeiten im Geschichtsunterricht werden dadurch erschwert, dass keine Erfahrungen aus erster Hand nachvollzogen werden können. Sie sollten aber insbesondere in Phasen der Gewinnung historischer Sach- und Werturteile zum Tragen kommen.

Sozialformen

Unter Sozialformen (manchmal auch Kooperationsformen genannt) versteht man die verschiedenen Modi der Schüler-Lehrer-Interaktion/Kommunikation im Unterricht. Sie werden durch den altershomogenen, aber leistungsheterogenen Klassenverband bedingt. Sozialformen sind ein Moment der Unterrichtsplanung, da im Hinblick auf Lernziele [Kompetenzen] entschieden werden muss, bei welchen Lernvorgängen der Klassenverband beibehalten bzw. aufgelöst wird.

Für den Geschichtsunterricht sind **vier grundlegende Sozialformen** zu nennen: **Klassen-, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit**. Weitere Formen lassen sich auf diese Grundformen zurückführen.

Einzelarbeit heißt in der Regel exzerpierende Lektüre von Lehrbuchtexten und Quellen oder Anfertigen eigener Darstellungen. Diese Aufgaben vollziehen die Haupttätigkeiten des Historikers nach. Gruppen- und Partnerarbeit laufen prinzipiell ähnlich ab. Bei **Gruppenarbeit** wird die Klasse in Gruppen zu mindestens drei Schülern eingeteilt, die ein Gemisch aus individuellen (arbeitsteilig) und gemeinsamen (arbeitsgleichen) Tätigkeiten vollführen. Dies bietet sich insbesondere zur Bearbeitung umfangreicher Quellen, zur Erarbeitung einer größeren Präsentation historischer Sachverhalte oder zur Diskussion strittiger historischer Fragen an. Darüber hinaus kann diese Sozialform Multiperspektivität fördern. Gruppenarbeit gilt als besonders kooperativ und wird deshalb entsprechend geschätzt. In jüngster Zeit werden aber auch ihrer Probleme stärker herausgestellt, insbesondere die Gefahren von Hierarchie und Konformität sowie das unterschiedliche Arbeitspensum innerhalb der Gruppe [Trittbrettfahrer]. Die **Partnerarbeit** als Spezialfall der Gruppenarbeit meint eine zeitlich begrenzte sachbezogene Kooperation von zwei Lernenden. Gegenüber der Gruppenarbeit besteht dabei eine größere Chance der Gleichstellung der Partner. Von Vorteil ist außerdem der geringe organisatorische Aufwand. Mitunter gerät Partnerarbeit jedoch zu verkappter Einzelarbeit.

In der Unterrichtspraxis dominiert der häufig als Frontalunterricht diffamierte **Klassenunterricht**. Dabei steuert der „vor der Klassenfront“ befindliche Lehrer den Lernprozess. Der Klassenunterricht eignet sich besonders zur Darbietung und Festigung größerer Informationsmengen. Typisch ist seine Koppelung mit Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch.

Der Frontalunterricht hatte zeitweise einen schlechten Ruf. Man unterstellte ihm, dass er Lehrerdiktat

²⁰ Vgl. zum Folgenden: Andreas Slowig, in: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009, 22f und 178f.

und Passivität der Schüler fördern. Diese Kritik erweist sich aber angesichts der empirischen Befunde als unzutreffend. Sinnvoller erscheint die Suche nach effektivem [und konsequent schülerorientiertem] Klassenunterricht, der Präsentiertes problematisiert, Meinungspluralität zulässt und Rezeptionserfolg prüft.

Generelle Vorzüge einzelner Sozialformen konnten empirisch nicht nachgewiesen werden. Alle Sozialformen besitzen das Potenzial, symmetrische, d.h. tendenziell gleichgewichtige Schüler-Lehrer-Kommunikation zu erzeugen. Es gilt, für jede Unterrichtsphase eine der jeweiligen Lerngruppe angemessene Sozialform zu finden.

10. Übliche Abkürzungen im Kontext Unterrichtsplanung

AA	= Arbeitsauftrag
AB	= Arbeitsblatt
BS	= Brainstorming
BP	= Bildungsplan
Disk	= Diskussion
EA(ag)	= Einzelarbeit (arbeitsgleich)
EA(at)	= Einzelarbeit (arbeitsteilig)
FEV	= fragendentwickelndes Verfahren
GA(ag)	= Gruppenarbeit (arbeitsgleich)
GA(at)	= Gruppenarbeit (arbeitsteilig)
HA	= Hausaufgabe
INFO	= Information
KLA	= Klassenarbeit (Klausur)
L	= Lehrer
LE	= Lehrererzählung
LSG	= Lehrerschülergespräch (= UG)
LV	= Lehrervortrag
LZ	= Lernziel
OHP	= Overheadprojektor
PA(ag)	= Partnerarbeit (arbeitsgleich)
PA(at)	= Partnerarbeit (arbeitsteilig)
TA	= Tafelanschrieb
S	= Schüler
SuS	= Schülerinnen und Schüler
SP	= Schülerpräsentation
SV	= Schülervortrag
UE	= Unterrichtseinheit
UG	= Unterrichtsgespräch (= LSG)

11. Literatur: Einführung in die Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts

Jeweils aktuelle fachdidaktische Literatur finden Sie unter: <http://wochenschau-verlag.de> und in den **INFORMATIONEN für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer** (Wochenschauverlag), Schwalbach/Ts. *Im Folgenden sind zur Einführung empfohlene Titel farbig hervorgehoben.*

1. **Adamski, Peter:** Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege, Seelze 2017.
2. **Adamski, Peter:** Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2010.
3. **Adamski, Peter:** Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse - Lernleistungen, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2014.
4. **Alavi, Bettina; Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.):** Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, (Schulz-Kirchner Verlag) Idstein 2004.
5. **Barricelli, Michele:** Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2004.
6. **Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.):** Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, 2 Bände, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
7. **Beck, Katrin; Weiss, Dorothea:** Geschichte als Konstrukt. Ein Einstieg in die Oberstufenarbeit, in: Geschichte lernen, 23. Jg. 2010, Heft 13, 48-51.
8. **Becker, Axel; Heuer, Christian:** Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens, in: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012, 77-88.
9. **Berger, Jutta; Schmidtman, Christian:** Referendariat Geschichte. Kompaktwissen für Berufseinstieg und Examensvorbereitung, (Cornelsen) Berlin 2014.
10. **Bergmann, Klaus:** Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008 (2. Aufl.).
11. **Bergmann, Klaus:** Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008 (3. Aufl.).
12. **Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.):** Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997 (5. Aufl.).
13. **Bergmann, Klaus:** Multiperspektivität. Geschichte selber denken, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008 (2. Aufl.).
14. **Bergmann, Klaus; Rohrbach, Rita:** Chance Geschichtsunterricht. Eine Praxisanleitung für den Notfall, für Anfänger und Fortgeschrittene, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2005.
15. **Bergmann, Klaus; Rohrbach, Rita:** Kinder entdecken Geschichte, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2001.
16. **Bernhardt, Markus; Gautschi, Peter; Mayer, Ulrich:** Ein Schaubild und neun Prinzipien zum guten Geschichtsunterricht. Ein Leitfaden für Planung, Praxis und Reflexion des Historischen Lernens, in: Geschichte Lernen, 26. Jg. 2013, Heft 156, 62f.
17. **Bernhardt, Markus:** Das Spiel im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2010 (2. Aufl.).
18. **Bernsen, Daniel; Kerber, Ulf (Hrsg.):** Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, (Bundeszentrale für politische Bildung) Bonn 2017.

19. **Bongertmann, U. (u.a.):** Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2017.
20. **Borries, Bodo von:** Lebendiges Geschichtslernen. Beiträge zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009 (3. Aufl.).
21. **Borries, Bodo von:** Menschenrechte im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
22. **Buck, Thomas Martin:** Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalterunterrichts an der Schule, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
23. **Commandeur, Beatrix; Gottfried, Claudia; Schmidt, Martin:** Industrie- und Technikmuseen. Museum konkret, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2007.
24. **Conze, Werner; Faber, Karl-Georg; Nitschke, August (Hrsg.):** Funk-Kolleg Geschichte, 2 Bände, Frankfurt a.M. 1981.
25. **Conrad, Franziska:** Sachurteilskompetenz. Methodische Anregungen – Werturteilskompetenz. Methodische Anregungen, in: Geschichte Lernen, 24. Jg. 2011, Heft 139, 18-22.
26. **Danker, Uwe; Schwabe, Astrid (Hrsg.):** Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
27. **Dehne, Brigitte:** Gender im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2007.
28. **Deale, Lars: Didaktik der Geschichte, Version: 1.0:** Docupedia-Zeitgeschichte, 27.1.2014, http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte?oldid=88061
29. **Deile, Lars; Sobich, Frank Oliver:** Arbeitsblätter im Geschichtsunterricht. Konzeption und Einsatz, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
30. **Demantowsky, Marko; Schönemann, Bernd (Hrsg.):** Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen–Problemhorizonte–Lernpotentiale, Bochum 2004.
31. **Deutz-Schroeder, Monika; Schroeder, Klaus:** Oh, wie schön ist die DDR. Kommentare und Materialien zu den Ergebnissen einer Studie, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009.
32. **Engelhardt, Kerstin; Reichling, Norbert (Hrsg.):** Eigensinn in der DDR-Provinz. Vier Lokalstudien zu Nonkonformität und Opposition, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
33. **Forster, Johanna; Popp, Susanne (Hrsg.):**Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008 (2. Aufl.).
34. **Furrer, Markus; Messmer, Kurt (Hrsg.):** Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009.
35. **Gach, Hans Joachim:** Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
36. **Gautschi, Peter:** Geschichte lehren - Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, (Schulverlag plus) Bern 2005.
37. **Gautschi, Peter:** Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009.
38. **Gesser, Susanne; Kraft, Heike:** Anschauen, Vergleichen, Ausprobieren. Historisches Lernen in Kinder- und Jugendmuseen, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2006.
39. **Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.):** Geschichtsdidaktik – Praxishandbuch Sekundarstufe I und II, (Cornelsen Scriptor) Berlin 2014 (6. akt. Auflage).

40. **Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.):** Geschichtsmethodik – Handbuch für die Sekundarstufe I und II, (Cornelsen Scriptor) Berlin 2007.
41. **Gundermann, Christine:** Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2007.
42. **Hackenberg, Wolfgang:** Zur Situation der Fachdidaktik Geschichte, in: Seminar 3/2013, 90-103.
43. **Hagemann, Ulrich; Kayser, Jörg:** Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, BpB:Bonn oder cultus: Berlin 2005.
44. **Handro, Saskia:** Alltagsgeschichte. Alltag, Arbeit, Politik und Kultur in SBZ und DDR, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2004 (2. Aufl.).
45. **Handro, Saskia; Schaarschmidt, Thomas (Hrsg.):** Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
46. **Hasberg, Wolfgang:** Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht, Neuried 2001.
47. **Heese, Thorsten:** Vergangenheit "begreifen". Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2007.
48. **Heil, Werner:** Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Stuttgart 2010.
49. **Heuer, Christian; Pflüger Christine (Hrsg.):** Geschichte und ihre Didaktik. Ein weites Feld ... (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009.
50. **Hoffmann, Frank:** Überlegungen zur Planung von Geschichtsunterricht mit dem Ziel der Förderung historischer Urteilskompetenz. Didaktische Überlegungen zur Urteilskompetenz (2013), in: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=3210>.
51. **Huneke, Friedrich; Wagner-Kyora, Georg; Wilczek, Jens (Hrsg.):** Transkulturelle Geschichtsdidaktik. Kompetenzen und Unterrichtskonzepte, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
52. **Kleßmann, Christoph; Lautzas, Peter (Hrsg.):** Teilung und Integration, Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2006.
53. **Kliebisch, Udo; Schmitz, Peter::** Methodentrainer. Arbeitsbuch für die Sekundarst. I Gesellschaftswissenschaften, (Cornelsen) Berlin 2001.
54. **Kneile-Klenk, Karin:** Pauken oder Lernen? Abwechslungsreich Wiederholen und Festigen im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2007.
55. **Koestner, Wilhelm:** Konzentrationslager. Dokumente im Dienst der Kriegsgeschichte, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
56. **Kohl, Herbert; Wunderer, Hartmann:** Von der Quelle zum Tafelbild I. Tafelarbeit im Geschichtsunterricht: Von der Russischen Revolution bis zum 11. September 2001 (mit CD), (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
57. **Kohl, Herbert; Wunderer, Hartmann:** Von der Quelle zum Tafelbild II. Tafelarbeit im Geschichtsunterricht: Von der frühen Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg (mit CD), (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009.
58. **Kohl, Herbert; Wunderer, Hartmann:** Von der Quelle zum Tafelbild III. Tafelarbeit im Geschichtsunterricht: Vom Neandertaler bis zum Spätmittelalter (mit CD), (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
59. **Kölbl, Carlos:** Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004.

60. **Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud u.a. (Hrsg.):** Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (=Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, Bd. II). Neuried 2007.
61. **Kolossa, Bernd:** Methodentrainer. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II Gesellschaftswissenschaften, (Cornelsen) Berlin 2006 (3. Auflage von 2000).
62. **Kremb, Klaus (Hrsg.):** Weltordnungskonzepte. Hoffnungen und Enttäuschungen des 20. Jahrhunderts, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2010.
63. **Kuchler, Christian:** Historische Orte im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
64. **Kuchler, Christian; Sommer, A. (Hrsg.):** Wirksamer Geschichtsunterricht, Baltmannsweiler 2018.
65. **Kuhn, Bärbel; Pop, Susanne (Hrsg.):** Kulturgeschichtliche Traditionen der Geschichtsdidaktik, St. Ingbert 2011.
66. **Kühberger, Christoph (Hrsg.):** Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
67. **Kühberger, Christoph:** Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung - Beurteilung, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2014.
68. **Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede:** Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
69. **Land, Kristin; Pandel, Hans-Jürgen:** Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Bildinterpretation II, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009.
70. **Lange, Dirk:** Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009 (2. Auflage).
71. **Lange, Thomas; Lux, Thomas:** Historisches Lernen im Archiv, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2004.
72. **Lautzas, Peter (Hrsg.):** Grenzenlos? Grenzen als internationales Problem, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2010.
73. **Mattes, Wolfgang:** Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, (Schöningh) Paderborn 2011.
74. **Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.):** Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011 (3. überarbeitete Aufl.).
75. **Massing, Peter (Hrsg.):** Wendepunkte deutscher Geschichte. 1949 – 1989 - 2009, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009 (2. erweiterte Aufl. von 1998).
76. **Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönemann, Bernd (Hrsg.):** Wörterbuch Geschichtsdidaktik, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2014 (3. erweiterte Aufl.).
77. **Memminger, Josef:** Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2007.
78. **Meyer-Hamme, Johannes; Thünemann, Holger; Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.):** Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
79. **Müller, Frank:** Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Praxisband für die Sekundarstufe I (Buch und CD), (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.

80. **Münchenbach, Siegfried, Parigger, Harald (Hrsg.):** Fundgrube Geschichte. Berlin (Cornelsen) 2006 (neue Aufl. von 1996).
81. **Niemetz, Gerold (Hrsg.):** Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 1992.
82. **Ohliger, Rainer; Georgi, Viola B. (Hrsg.):** Crossover-Geschichte: Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009.
83. **Osburg, Florian; Steppat, Ulrich:** Geschichte in Grafiken. Von der Vorzeit bis zur Gegenwart: 320 Grafiken für Schule und Weiterbildung, Braunschweig 2015.
84. **Oswalt, Vadim; Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.):** Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
85. **Pandel, Hans-Jürgen:** Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011 (2. Aufl.).
86. **Pandel, Hans-Jürgen:** Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht – Bilddokumente, CD zum Buch (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
87. **Pandel, Hans-Jürgen:** Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2013.
88. **Pandel, Hans-Jürgen:** Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2017.
89. **Pandel, Hans-Jürgen:** Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2007 (2. Aufl.).
90. **Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.):** Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011(6. Aufl.).
91. **Pandel, Hans-Jürgen:** Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2010.
92. **Pandel, Hans-Jürgen:** Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2006 (3. Aufl.).
93. **Popp, Susanne; Wobring, Michael (Hrsg.):** Der europäische Bildersaal. Bilder, die Geschichte machen, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
94. **Rademacher, Bärbel:** Freiarbeit in der Sekundarstufe: „... und morgen fangen wir an!“, (AOL) Lichtenau 1998.
95. **Rathenow, Hanns-Fred; Weber, Norbert H.; Wenzel, Birgit (Hrsg.):** Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule und Lehrerbildung, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
96. **Rohlfes, Joachim:** Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 2005 (3. erweiterte Aufl. von 1986).
97. **Rox-Helmer, Monika:** Jugendbücher im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2006.
98. **Rüsen, Jörn:** Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013.
99. **Rüsen, Jörn:** Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
100. **Rüsen, Jörn:** Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
101. **Sauer, Michael:** Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze 2015 (12. aktualisierte und erweiterte Auflage von 2001).

102. **Sauer, Michael:** Von Brücken, Pforten und Steigbügel. Einstiege in den Geschichtsunterricht. in: Geschichte Lernen, 23. Jg. 2010, Heft 137, 3-6.
103. **Sauer, Michael:** Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte-Gattungen-Methoden, Seelze 2018
104. **Scherrmann, Michael; Schlag, Thomas (Hrsg.):** Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2005.
105. **Schmidt, Martin; Wunderli, Marlise:** Museum experimentell. Experimentelle Archäologie und museale Vermittlung, (Wochenschauverlag), Schwalbach/Ts. 2008.
106. **Schnakenberg, Ulrich:** Geschichte in Karikaturen. Karikaturen als Quelle 1945 bis heute,, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
107. **Schnakenberg, Ulrich:** Die Karikatur im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
108. **Schneider, Gerhard:** Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008 (5. erw. Aufl.).
109. **Schneider, Gerhard (Hrsg.):** Meine Quelle. Ein Lesebuch zur deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
110. **Schneider, Gerhard:** Transfer. Ein Versuch über das Anwenden und Behalten von Geschichtswissen, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2009.
111. **Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger:** Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2010.
112. **Schörken, Rolf:** Als sich die Türen öffneten. Anfänge neuen Denkens nach 1945, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012.
113. **Schreiber, Waltraud (Hrsg.):** Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Bde., Neuried 2004 (2. Auflage).
114. **Semmet, Sylvia:** 99 Tipps für Geschichte, (Cornelsen) Berlin 2017.
115. **Siebert, Horst:** Die heitere Vernunft des Humors, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2011.
116. **Tischner, Christian K.:** Historische Reden im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2008.
117. **Van Norden, Jörg:** Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, (Centaurus Verlag) Freiburg 2011.
118. **Van der Gieth:** Lernzirkel. Die neue Form des Unterrichts, (BVK) Kempen 2001.
119. **Völkel, Bärbel:** Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2005.
120. **Völkel, Bärbel:** Methoden historischen Lernens, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012 (3. Aufl.).
121. **Völkel, Bärbel:** Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2010 (2. Aufl.).
122. **Wenzel, Birgit:** Heterogenität und Inklusion – Binnendifferenzierung und Individualisierung, in: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012, 238-261.

123. **Wenzel, Birgit:** Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders, (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2012 (3. Aufl.).

124. **Wypior, Cajus:** 99 Tipps. Praxis-Ratgeber Schule für die Sekundarstufe I und II. Referendare begleiten und ausbilden, (Cornelsen) Berlin 2015.

125. **Wypior, Cajus; Keck, Julia:** 99 Tipps: Für Referendare, Sekundarstufe I und II, (Cornelsen) Berlin 2018.

126. **Ziegenhagen, Jörg:** Urteilsbildung. Modelle für eine erfolgreiche Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, in: Praxis Geschichte, 3/2013, I-IV.

127. **Zwölfer, Norbert:** Vorbereitung einer Geschichtsstunde, in: **Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.):** Geschichtsdidaktik – Praxishandbuch Sekundarstufe I und II, (Cornelsen Scriptor) Berlin 2014 (6. akt. Auflage), 197-205.

wichtige Zeitschriften

- 👉 **Geschichte betrifft uns** (Bergmoser + Höller)
- 👉 **Geschichte für heute** (Bundesverband der Geschichtslehrer Deutschlands, Wochenschau Verlag)
- 👉 **Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (= GWU)**
- 👉 **Geschichte lernen** (Friedrich-Verlag)
- 👉 **Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik** (Wochenschau Verlag)
- 👉 **Praxis Geschichte** (Westermann)
- 👉 **Zeitschrift für Geschichtsdidaktik** (Vandenhoeck & Ruprecht)

Hilfen und Tipps im Internet:

- 👉 <http://www.adfontes.uzh.ch/1000.php>
- 👉 <http://archeologie.culture.fr/lascaux/fr/lascaux-0>
- 👉 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G>
- 👉 www.bpb.de/ (Bundeszentrale für politische Bildung)
- 👉 <http://www.clio-online.de/>
- 👉 www.ddd-im-unterricht.de/2822.html
- 👉 <https://www.dhm.de/lemo/> (Lebendiges Museum Online)
- 👉 https://www.digitale-sammlungen.de/?c=digitale_sammlungen
- 👉 <http://docupedia.de/zg/Docupedia:Artikel>
- 👉 <http://www.documentarchiv.de/>
- 👉 www.fingerhut.de/geisteswissenschaften/geschichte_allg.htm
- 👉 www.frankfurt.frblog.de/stadtgeschichte-in-bild-und-ton
- 👉 www.fuer-geschichtsbewusstsein.de/
- 👉 <http://www.gdw-berlin.de/home/>
- 👉 www.germanhistorydocs.ghi-dc.org
- 👉 www.hdg.de/ (Haus der Geschichte / Bonn)
- 👉 <http://www.hdgbw.de/> (Haus der Geschichte Baden-Württemberg)

- 👉 <https://www.historicum.net/home/>
- 👉 <http://www.konstanz.alm-bw.de/de/86.html>
- 👉 www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/GGF/fachgebiete/Geschichte/DidGesch/Aktuelles
- 👉 www.landesarchiv-bw.de/sixcms/detail.php?template=hp_artikel&id=4423&id2=8573&sprache=de
- 👉 https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb6/
- 👉 https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb7/
- 👉 <https://www.leo-bw.de/>
- 👉 <http://www.lmz-bw.de/>
- 👉 www.lpb-bw.de/landeszentrale.htm (Landeszentrale für politische Bildung)
- 👉 https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2004/fb2/index.htm
- 👉 www.lehrerfortbildung-bw.de/faecher/geschichte/gym/fb2/
- 👉 <https://www.lehrer-online.de/unterricht/>
- 👉 <https://www.lehrerfreund.de/>
- 👉 www.lsg.musin.de/Geschichte/
- 👉 <http://www.planet-schule.de/sf/faecher-reihen.php?fach=3#result>
- 👉 www.preussen-chronik.de/
- 👉 <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Fachberater/Seiten/Geschichte.aspx>
- 👉 <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte>
- 👉 <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/landeskunde-landesgeschichte>
- 👉 <https://segu-geschichte.de/> (Lernplattform für offenen GU)
- 👉 www.sueddeutsche.de/politik/737/312651/text/?CMP=NLC-SDE071022&nlsourc=taeglich
- 👉 http://www.ulm.de/kultur_tourismus/stadtgeschichte/ueber_schule_und_archiv.34992.3076,3963,4236,34709,34992.htm
- 👉 www.wcurrlin.de/pages/5.htm
- 👉 <http://www.wochenschau-verlag.de/>
- 👉 www.zeitclicks.de/
- 👉 <https://www.zum.de/portal/fachportale/geschichte>
- 👉 <https://www.zum.de/portal/geschichte>
- 👉 <http://www.zum.de/psm/index1.php>
- 👉 <http://zzf-potsdam.de/> (Zentrum für zeithistorische Forschung Potsdam)