

Universität Greifswald
Arbeitsbereich Fachdidaktik Geschichte
Jan Scheller

Leitfaden zur Planung kompetenzorientierter Geschichtsstunden

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1. Bedingungsanalyse.....	4
2. Sachanalyse.....	5
3. Didaktische Analyse	5
4. Zielformulierung.....	10
5. Methodische Analyse.....	11
6. Tabellarischer Unterrichtsverlauf	13
7. Materialien/Tafelbild und Literaturverzeichnis.....	13

Einleitung

Im Stundenlangentwurf vereinen sich Ihre fachwissenschaftlichen (Sachanalyse), diagnostischen (Bedingungsanalyse) sowie geschichtsdidaktischen und -methodischen Kompetenzen. Sie weisen mit dem Langentwurf nach, eine kompetenzorientierte Geschichtsstunde planen **und** – das ist der Mehrwert dieses Langentwurfes – Ihre Planung in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Hinsicht begründen zu können. Das Verfassen von Stundenlangentwürfen ist ein wesentlicher Bestandteil des Referendariats und der 2. Staatsexamens-Prüfung.

Dieser Leitfaden ersetzt nicht die Teilnahme am Grundlagen- und Medienseminar, sondern soll lediglich die Anforderungen an einen Unterrichtslangentwurf im Fach Geschichte transparent machen. Gleichwohl wird durch einen ausführlichen Anmerkungsapparat auf Möglichkeiten verwiesen, in den Hintergrund geratene Kenntnisse aufzufrischen.

Literatur, die sich auf die vollständigen Teilanalysen beziehen, werden in der Fußnote zur Überschrift aufgeführt, Artikel zu Spezialthemen in den Fußnoten direkt hinter den entsprechenden Fachtermini im Fließtext. Alle Onlinelinks wurden zuletzt am 23.03.2017 geprüft.

1. Bedingungsanalyse¹

In der Bedingungsanalyse beschreiben Sie die Lernbedingungen und das Lernumfeld. Erwähnung finden jedoch ausschließlich jene Aspekte/Faktoren, die für die folgende Unterrichtsplanung relevant sind (und deshalb auch in den folgenden Teilanalysen an passender Stelle aufgegriffen werden müssen).

Sie benötigen **theoretische Vorkenntnisse** zu:

- Ausprägungen des Geschichtsbewusstseins²
- einem selbstgewählten Kompetenzmodell des historischen Lernens³

Die Bedingungsanalyse setzt sich aus drei Bestandteilen zusammen:

- a) einer sozial-/erziehungswissenschaftlichen Eruierung (z. B. Zusammensetzung der Lerngruppe; individuelle Besonderheiten)
- b) einer geschichtsdidaktischen Eruierung (z.B. Ausprägung des Geschichtsbewusstseins nach den Modellen von Borries, Jeismann, Pandel und/oder Rüsen, Ausprägung domänenspezifischer Arbeits- und Lerntechniken/Kompetenzen)⁴

¹ Zur weiterführenden Lektüre: Günther-Arndt, Hilke: Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2011, S. 27-35. Kuhn, Anette: Bedingungsanalyse, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber ⁵1997, S. 348–350. Dies.: Schüler- und Schülerinneninteresse, in: ebd., S. 357–361.

² Vgl. Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele u. a. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012, Bd. 1, S. 98–111. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber 2008, S. 9–17. Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 51–63.

³ Für einen Überblick vgl. Barricelli, Michele u. a.: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: ders. u. a. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach 2012, S. 207 – 236. Kompetenzmodell Gautschi: http://ernst-goebel.hoechst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierunggu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf. Kompetenzmodell FUER: http://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck_Kompetenzen_2Auflage.pdf. Kompetenzmodell Pandel: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005.

⁴ Siehe Anm. 2. Zur Analyse des Geschichtsverständnisses vgl. Kühberger, Christoph (Hrsg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel "Spielfilm". Empirische Befunde - Diagnostische Tools - Methodische Hinweise. Innsbruck 2013, S. 68–80. Weitere Diagnostiktools bei Geschichte lernen H. 139 (2011) [Graduierungsraster zum Füllen von Sach- und Werturteilen sowie Perspektivenübernahme]. Völkel, Bärbel: „Steinzeitmänner gingen auf die Jagd, die Frauen wuschen“. Kategorien und Prinzipien historischen Denkens in Schüleräußerungen erkennen, in: Geschichte lernen H. 116 (2007), S. 46–52. Lee, P. & Ashby, R.: Progressing in historical understanding among students ages 7–14, in: Stearns, P. et al. (Eds.): Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives. New York 2000, pp. 199–222, here p. 212 [nicht vom englischen Titel abschrecken lassen, bietet Stufen von Schüler/-innen-Vorstellungen zum Geschichtsverständnis]. Dominguez, J. & Pozo, J. I.: Promoting the learning of causal explanations in history through different teaching strategies, in: Voss, J.F. & Carretero, M. (Eds.): Learning and reasoning in history (International review of history education, Vol. 2). London 1998, pp. 344–359, here pp. 350–353 [bieten Niveaus für Kausalerklärungen in der Geschichte].

Tipp: Orientieren Sie sich neben den theoretischen Modellen an den laut gültigem Rahmenplan erwarteten Arbeitstechniken und Kompetenzen, um anschließend in der didaktischen Analyse ein angemessenes Niveau festlegen und in der methodischen Analyse deren Anbahnung formulieren zu können.

- c) räumliche Gegebenheiten und technische Ausstattung (z.B. Projektionsfläche, Tafelaufbau, Möblierung)

Achtung: Denken Sie sich nie eine Klasse aus, orientieren Sie sich bei unbekannten Lerngruppen am Rahmenplan.

2. Sachanalyse

In der Sachanalyse stellen Sie den aktuellen Forschungsstand sowie Forschungskontroversen des zu unterrichtenden Inhalts bilanzierend und auf das Wesentliche beschränkt dar. Erwartet wird eine **Kontextualisierung**, d.h. die Einordnung in übergreifende Sach-, Sinn- und/oder Problemzusammenhänge sowie eine **Verdichtung auf zentrale Begriffe und Konzepte**. Eine gute Sachanalyse zeichnet sich durch Ökonomie in der Faktendichte, stringente Problemorientierung und konsequente Einhaltung der durch den Unterrichtsgegenstand vorgegebenen sektoralen und epochalen Grenzen aus. Eine chronologische Zusammenfassung ist demzufolge Unsinn! Beschränken Sie sich auf max. zwei Seiten. Eine Belegführung mit mindestens zwei Handbüchern ist zwingend erforderlich.

3. Didaktische Analyse⁵

Die didaktische Analyse kann ohne Weiteres als „Herzstück“ der Unterrichtsplanung bezeichnet werden. Mit ihr begründen und legitimieren Sie Ihre Unterrichtsidee. In der didaktischen Analyse dominieren zwei Fragen:

- 1.) Warum ist mir genau dieser Unterrichtsgegenstand wichtig bzw. welchen Mehrwert sehe ich für die Schüler/-innen, wenn ich diesen Unterrichtsgegenstand auswähle?

⁵ Zur weiteren Lektüre: Adamski, Peter: Die Didaktische Analyse, in: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichtes, Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012, S. 224–237. Conrad, Franziska/Ott, Elisabeth: Didaktische Analyse, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007, S. 561–576. Für die Allgemeindidaktik vgl. Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel/Berlin 1963, S. 135–142.

2.) Was sollen die Schüler/-innen am Ende der Stunde können (und nicht wissen!), was sie vor der Stunde noch nicht konnten?

Sie benötigen **theoretische Vorkenntnisse** zu:

- Wesen und Funktion von Geschichte;⁶
- Narration und Konstruktion;⁷
- Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur;⁸
- Möglichkeiten zur Umwandlung des Stoffs in ein Stundenthema;⁹
- Grundlagen und Prinzipien historischen Lernens;¹⁰
- ein selbstgewähltes Kompetenzmodell historischen Lernens;¹¹
- Phasenmodelle¹² und
- Potenziale der Medien historischen Lernens für den Geschichtsunterricht.¹³

In der didaktischen Analyse stellen Sie folgende Aspekte dar:

1) Legitimation des Unterrichtsgegenstandes

- a) geschichtstheoretisch (Welche historischen Kategorien [z. B. Gegenwartsbezug, Lebensweltbezug, Schlüsselproblem, Basisnarrativ]¹⁴ rechtfertigen die Thematisie-

⁶ Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 2005, S. 59–72. Rüsen, Jörn: Objektivität, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 160–163. Becker, Axel/Heuer, Christian: Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens, in: Barricelli, Michele u. a. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach 2012, S. 77–88.

⁷ Vgl. Barricelli, Michele: Narrativität, in: Ders. u. a. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach 2012, S. 255–280.

⁸ Für Geschichtsbewusstsein vgl. Fußnote 2; für Geschichtskultur: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur, in: Ders. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2006, S. 74f. sowie Rüsen, Jörn: Geschichtskultur, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 38–42.

⁹ Vgl. Geschichte und Lebenswelt, in: Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 2005, S. 35–46. Schörken, Ralf: Geschichte als Lebenswelt, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 3–9. Mayer, Ulrich u. a.: Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen, in: Barricelli, Michele u. a. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 378–404.

¹⁰ Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts. ²2008. Zu den Prinzipien vgl. Buchsteiner, Martin/Lorenz, Tobias/Must, Thomas: Unterschätzte Prinzipien im Geschichtsunterricht: Personalisierung/Personifizierung und Alterität/Fremdverstehen. Greifswald 2017. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2007, S. 65–77. Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2011. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber 2008, S. 76–93. Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht–Erziehung zu Demokratie? Stuttgart 1972.

¹¹ Vgl. Fußnote 3.

¹² Vgl. für ein geschichtsdidaktisches Phasenmodell: Peters, Jelko: Geschichtsstunden planen. St. Ingbert 2014, S. 60–64 sowie 101–163. Für ein allgemeindidaktisches Phasenmodell vgl. von Reeken, Dietmar: Verlaufsformen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Berlin 2007, S. 260–272.

¹³ Hierfür sind die im Medienseminar thematisierten Inhalte unverzichtbar. Vgl. die dort ausgeteilten Literaturlisten. Eine grobe Einführung, allerdings nicht mehr auf dem neuesten Stand: Pandel, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. ⁶2010.

rung des Unterrichtsgegenstandes im Geschichtsunterricht? Welches Prinzip historischen Lernens lässt sich anhand des Gegenstandes thematisieren?)

Tipp: Falls Sie sich diese Fragen nicht sofort beantworten können, empfiehlt sich ein Blick a) in den Rahmenplan, b) in verschiedene Schulbücher sowie c) geschichtsdidaktische Zeitschriften¹⁵ mit Unterrichtsbeispielen. Untersuchen Sie, wie dort der betreffende Unterrichtsgegenstand aufgemacht und explizit oder implizit legitimiert wird. Freilich gibt es jedoch in allen drei Medien auch genug schlechte Beispiele – aber diese als solche zu erkennen und zu verwerfen gehört zur geschichtsdidaktischen Kompetenz.

- b) im sachlogischen Zusammenhang (Anbindung an die vorherigen und nachfolgenden Stunden)
- c) unter Berücksichtigung von Überzeugungen und Einstellungen der Schüler/-innen
- d) mit Blick auf die Ausprägung der Kompetenzen der Schüler/-innen
- e) anhand des Rahmenplans

Achtung: Die Begründung, dass ein Thema im Rahmenplan (oder im Schulbuch) stünde, ist kein hinreichendes Argument. Ebenso Begründungen wie die „Förderung des Leseverständnisses“; damit ließe sich nahezu jedes historische Thema legitimieren.

2) begründete Akzentuierung des Inhalts, indem Sie im Anschluss an die Entscheidung für einen geschichtstheoretischen/-didaktischen Aspekt (siehe 1) den Inhalt entsprechend didaktisch reduzieren (verringern, verdichten, vereinfachen), indem sie zunächst fokussierende Begriffe/Konzepte, Personen, Ereignisse und Zustände aus der Sachanalyse auswählen und benennen.

Achtung: Die auszuwählenden Begriffe/Konzepte, Personen, Ereignisse und Zustände entnehmen Sie Ihrer Sachanalyse. Wenn Sie dort lediglich eine chronologische Zusammenfassung des Themas vorgenommen haben, werden Sie hier scheitern.

3) Strukturierung der Unterrichtsstunde durch die Formulierung einer historischen Frage.

¹⁴ Vgl. Fußnote 9.

¹⁵ Empfehlenswert sind „Praxis Geschichte“ sowie „Geschichte lernen“. Beide verfügen online über Heftverzeichnisse, mit denen man den eigenen Unterrichtsgegenstand schnell finden kann.

Hier verhält es sich ähnlich wie bei der Formulierung einer historischen Frage vor dem Verfassen einer Hausarbeit. Ein „wer, wie, was“ wird lediglich zu einer chronologischen Schilderung führen und weder problem- noch kompetenzorientierte Lehr-/Lernprozesse initiieren können. Diese benötigen wenigstens eine Warum/Wieso/Weshalb-Frage.¹⁶ Anschließend wählen Sie das zur historischen Frage passende **Untersuchungsverfahren** aus.¹⁷

Tipp: Nutzen Sie die zentralen Begriffe und Konzepte der Sachanalyse. Häufig lässt sich allein durch das Setzen eines Fragezeichens hinter diese eine Leitfrage formulieren bzw. deren geschichtskulturelle Präsenz als Aufhänger für eine Frage nach den Gründen und Zielen der Bewertung durch die gegenwärtige Gesellschaft nutzen.

4) begründete Auswahl der für die Unterrichtsstunde notwendigen **Medien des historischen Lernens**, indem Sie Materialien auf ihr Potenzial prüfen, um einzelne Teilaspekte Ihrer Fragestellung zu verdeutlichen und sie den einzelnen **Unterrichtsphasen** zuzuweisen.

Tipp: Wählen Sie für den Einstieg ein Unterrichtsmaterial aus, auf das Sie am Ende der Stunde wieder Bezug nehmen können.

Achtung: Unabhängig von der gewählten Vorgehensweise ist zu beachten, dass sich die **Bestandteile des historischen Lernens** im Unterrichtsverlauf widerspiegeln:

- 1) Die Wahrnehmung von Alteritätselementen, Gegenwarts- und/oder Lebensweltbezügen schließt für historisches Denken auf und ist die Grundlage zur Formulierung einer historischen Frage.
- 2) Über die Analyse von Medien des historischen Lernens gelangen die Schüler/-innen zu **Sachaussagen**,¹⁸ die zur Beantwortung der historischen Frage zu einem Zusammenhang verknüpft bzw. in einen historischen Kontext gestellt werden (**Sachurteil**¹⁹).

¹⁶ Siehe die (oft) gelungene Formulierung von historischen Fragen für den Unterricht bei Oswalt, Vadim: Planung von Unterrichtseinheiten. Wie man Geschichte (an)ordnen kann. Schwalbach/Ts. 2016, S. 23–46 sowie Peters, Jelko: Geschichtsstunden planen. St. Ingbert 2014, S. 65–82.

¹⁷ Barricelli, Michele: Thematische Strukturierungskonzepte, in: Günther-Arndt, Hilke: Geschichts-Methodik. Berlin 2007, S. 46–62.

¹⁸ Sachaussagen liegen immer dann vor, wenn empirisch überprüfbare Aussagen über Vergangenheit artikuliert werden, dies schließt die Benennung von Narrationen als perspektivisch ein.

¹⁹ Beim Sachurteil handelt es sich um die Systematisierung von Sachaussagen. Vereinfacht: Es geht um die Sammlung, Benennung und Erklärung von Aussagen zur Wirkung und Bedeutung eines Ereignisses. Im Idealfall steht die begründete Kennzeichnung von Medien historischen Lernens als perspektivische Narration.

- 3) Im anschließenden – in der Regel angestrebten – **Werturteil**²⁰ bewerten die Schüler/-innen unter Offenlegung der Maßstäbe²¹ und der Reflexion ihres eigenen Standortes/-punktes²² einen historischen Gegenstand.

Hieraus ergeben sich folgende Bestandteile einer Geschichtsstunde:

- 1) Der **Stundenbeginn** endet immer mit der Formulierung der historischen Frage. Hierzu muss ein **Orientierungsbedürfnis** beim Schüler ausgelöst werden, welches in der historischen Frage artikuliert wird.²³
- 2) Im **Hauptteil** bearbeiten die Schüler/-innen die historische Problemstellung und trainieren historische (Teil-)Kompetenzen. Der Kompetenzbegriff nach Weinert verlangt, dass dabei ein komplexes Problem möglichst selbstständig (hinsichtlich der Bearbeitung, dem methodischen Weg zur Beantwortung der Frage sowie die Art des Ergebnisses) gelöst wird, damit die gewonnene Erkenntnis anschließend in variablen Situationen genutzt werden kann. Dies schließt eine reine Instruktionsdidaktik aus!
- 3) Am **Ende** der Stunde wird reflektiert, inwiefern die zu Beginn formulierte historische Frage beantwortet wurde (bzw. inwiefern das Orientierungsbedürfnis zufriedengestellt wurde) und inwiefern sich diese Antwort auf die eigene Lebenswelt beziehen lässt (Gegenwartsverständnis, Zukunftsorientierung).

Auf diese Weise wird der Kreislauf historischen Lernens erfahren und den Schüler/-innen der Mehrwert der Stunde transparent gemacht.

Tipp: Beginnen Sie mit der Planung des Hauptteils, da in jenem die gewählte historische Frage der Stunde erschlossen werden soll. Zudem sind sowohl Stundenbeginn als auch -ende direkt auf den Hauptteil bezogen. Bei einer Planung des Einstieges vor dem Hauptteil kann es leicht passieren, dass es einen Bruch zwischen beiden Phasen gibt.

²⁰ Rösen, Jörg: Werturteile im Geschichtsunterricht, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 304–308.

²¹ Wertmaßstäbe ergeben sich etwa aus den Dimensionen von Geschichtskultur oder denen von Geschichtsbewusstsein. Vgl. dazu Anm. 2 und 8.

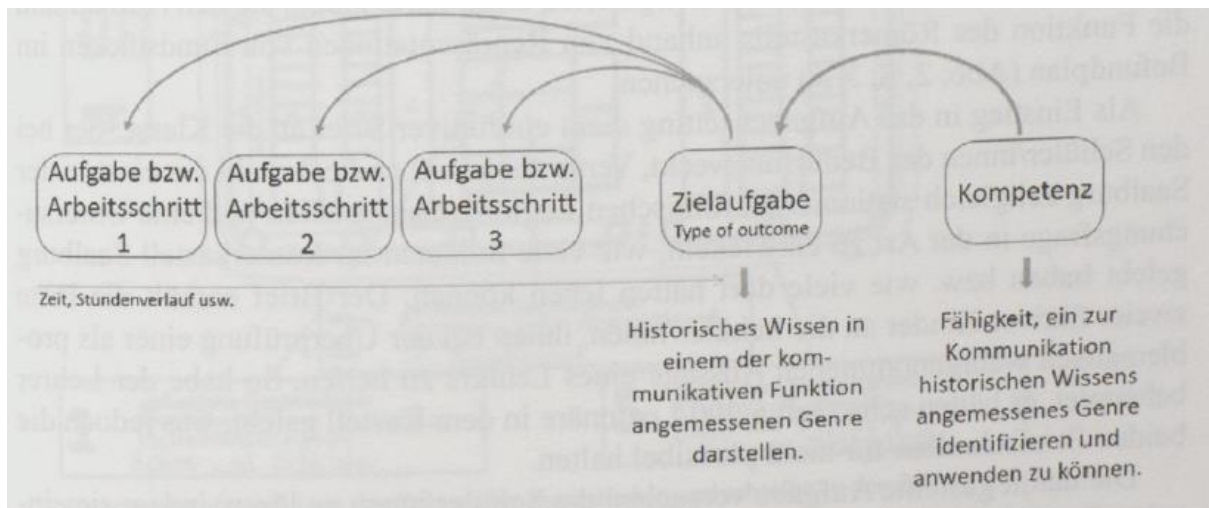
²² Hierbei soll die Perspektivität der Geschichtsschreibung berücksichtigt werden. Den Schüler/-innen muss also bewusst sein, dass ihre Werturteile erheblich von ihrer eigenen Perspektive geprägt sind (z. B. Sozialisation, Kenntnis- und Erfahrungsstand).

²³ Peters, Jelko: Geschichtsstunden planen. St. Ingbert 2014, S. 102-124. Hensel-Grobe, Meike: Problemorientierung und problemlösendes Denken, in: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichtes, Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012, S. 50-63. Behrndt, Karsten/Wittwer, Frank Michael: Einstiege. Problemorientierte Beispiele, in: Praxis Geschichte H. 3 (2008), S. I-IV.

4. Zielformulierung²⁴

Ziele sollen Wegweiser sein und Ihnen helfen, den „roten Faden“ Ihrer Stunde nicht zu verlieren. Gleichzeitig erhalten Sie so einen Kriterienkatalog, um nach der Stunde den Erfolg sowohl Ihrer Stundenplanung als auch -durchführung zu reflektieren und daraus Schlussfolgerungen für die nächste Stundenplanung bzw. -durchführung zu ziehen.

Das **Grobziel** stellt das übergeordnete Ziel einer Unterrichtsstunde dar. Es zielt auf die Beantwortung bzw. Diskussion der Leitfrage. Die **Feinziele** sind dagegen die Voraussetzungen dafür, um das Grobziel zu erreichen. Während das Grobziel also eine komplexe historische Denkfähigkeit beinhaltet, verdeutlichen die Feinziele die dafür erforderlichen Teilschritte. Das nachstehende Schema zur Formulierung von Aufgaben ist eine hilfreiche Illustration (Zielaufgabe = Grobziel, Arbeitsschritte = Feinziele):



Entnommen aus: Hartung, Olaf: Generische Lernaufgaben im Geschichtsunterricht, in: Günther-Arndt, Hilke/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin/Münster 2016, S. 187-198, hier S. 195.

Sowohl das Grobziel als auch die Feinziele (in der Regel 2-3) müssen **operationalisiert** werden.²⁵ Beim sogenannten **Indemisieren** wird nach der Formulierung des Arbeitsauftrages im Hauptsatz durch einen mit „indem“ angeschlossenen Nebensatz skizziert, auf welchem Wege und anhand welcher Medien des historischen Lernens die Denkleistung/Tätigkeit erfolgen soll.

Tipp: Bei der Formulierung des Grobziels wandeln Sie einfach die bestehende historische Fragestellung in einen Arbeitsauftrag um. Achten Sie auf die Anforderungen kompetenzorien-

²⁴ Zur weiterführenden Lektüre: Rohlfes, Joachim: Lernziele, Qualifikationen, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 363-366 sowie Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln 2004, S. 81-102.

²⁵ Aktuelle Operatorenliste unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Operatoren_fuer_das_Fach_Geschichte_Stand_Oktober_2012_ueberarbeitet.pdf.

tierter Aufgabenstellung²⁶ und insbesondere auf die Wahl des Operators, da erst dieser festlegt, auf welchem Niveau die geforderte historische Denk- und Lernleistung erfolgen soll. Das Anforderungsniveau des Operators kann sich beim Grobziel nie im Anforderungsbereich 1 befinden, da sonst keine kompetenzorientierte Stunde vorliegt. Grobziele müssen – unabhängig von der Klassenstufe! – im Anforderungsbereich 2 und/oder 3 angelegt sein.

Achtung: Grobziele mit Verben wie „kennenlernen“, „einen groben Überblick verschaffen“, „erkennen“ sind demzufolge ein absolutes No Go!

5. Methodische Analyse²⁷

Nach den Analysen, „wer unter welchen Voraussetzungen“ (Bedingungsanalyse), „was“ (Sachanalyse) und „warum“ (didaktische Analyse) unterrichtet wird, steht nun die Frage nach dem „wie“, also die an die Lerngruppe sowie den Lernort und den Lerngegenstand angepasste unterrichtliche Umsetzung zum Erreichen der Grob- und Feinziele im Vordergrund.

Sie benötigen **theoretische Vorkenntnisse** zu:

- methodischen Grundformen,²⁸
- Aktions- und Sozialformen,²⁹
- unterrichtsmethodischen Strukturierungskonzepten³⁰ und
- kompetenzorientierten Arbeitsaufträgen³¹

In der methodischen Analyse **begründen Sie die Auswahl der methodischen Grundform, der Aktions- und Sozialformen sowie der unterrichtsmethodischen Strukturierungskonzepte**

- a) mit Blick auf die Lernziele (Bezug didaktische Analyse)
- b) mit den Voraussetzungen der Lerngruppe (Bezug Bedingungsanalyse),
- c) mit der Struktur bzw. Eigenart des historischen Gegenstandes (Bezug Sachanalyse).

²⁶ Zur Formulierung von Aufgabenstellungen: Thünemann, Holger: Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik H. 12 (2013), S. 141-156. Heuer, Christian: Für eine neue Aufgabenkultur, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik H. 9 (2010), S. 79-97, v. a. S. 91ff.

²⁷ Zur weiteren Lektüre: Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Seelze-Velber 2006, S. 291–321. Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Berlin 2010, S. 87–119 und 260–272.

²⁸ Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Berlin 2007, S. 87–147. Reeken, Dietmar von: Verlaufsformen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Berlin 2010, S. 260–272.

²⁹ Vgl. Adamski, Peter: Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ. Schwalbach/Ts. 2013. Wenzel, Birgit: Gesprächsformen im Geschichtsunterricht, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, S. 289–307 und 463–560.

³⁰ Demantowsky, Marko: Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte, in: Günther-Arndt, Hilke: Geschichts-Methodik. Berlin 2007, S. 63–76.

³¹ Hartung, Olaf: Generische Lernaufgaben im Geschichtsunterricht, in: Günther-Arndt, Hilke/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin/Münster 2016, S. 187–198.

Begründen Sie Ihre Entscheidungen mit den sich aus anderen/alternativen Vorgehensweisen ergebenden Nachteilen. Generell gilt, je umfangreicher Ihr methodisches Wissen ist, desto fundierter können Sie die Vor- und Nachteile abwägen und reflektierte Entscheidungen treffen.³²

Zugleich **skizzieren Sie die konkrete Umsetzung**, indem Sie Ihre Arbeitsaufträge formulieren bzw. als operationalisierte Tätigkeit zusammenfassen. Durch die didaktische Analyse und insbesondere die Zielformulierungen stehen die wesentlichen Arbeitsaufträge für den Hauptteil der Stunde bereits fest und garantieren – so man sie nun überträgt und entsprechend der Lerngruppe anpasst³³ – die Kongruenz von Lernzielen und Stundeninhalt.

Tipp: Für die Darstellung der methodischen Analyse bietet sich ein chronologisches Vorgehen an, also vom Unterrichtsbeginn bis zum Unterrichtsende, wobei die einzelnen Teiloperationen (abgeleitet von den Feinzielen) hier besonders im Fokus stehen.

Achtung: Eine einfache Beschreibung des Unterrichtsverlaufes genügt nicht den Anforderungen – dafür ist der tabellarische Unterrichtsverlauf da!

³² Hier kann man sich Ideen holen: Peters, Jelko: Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht. St. Ingbert 2016. Müller, Andreas: Kooperatives Lernen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht : 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis. Schöningh 2014. Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts. 2013. Kneile-Klenk, Karin: Pauken oder Lernen? Abwechslungsreich Wiederholen und Festigen im Geschichtsunterricht; mit vielen Beispielen und praktischen Tipps. Schwalbach/Ts. 2008. Baumann, Norbert: Methoden-Bausteine für den Geschichtsunterricht. Schüler für Geschichte begeistern, Klasse 5–13. Lichtenau 2006. Heimbrock, Cornelia: 100 Methoden: Kopiervorlagen für einen handlungsorientierten Geschichtsunterricht. Berlin 2006.

³³ Hierfür ist erneut ein fundiertes theoretisches Vorwissen zur Formulierung guter Aufgabenstellungen erforderlich. Siehe Fußnote 26, 27 und 32.

6. Tabellarischer Unterrichtsverlauf

Es sind mehrere Tabellenformen im Umlauf und grundsätzlich möglich. Folgender Tabellen-
aufbau wird empfohlen:

Zeit	Phase	Lehrerverhalten	Schülerverhalten	Sozialform Medien
7:30 und/oder 5'	Je nach gewähltem Phasenmodell, pro Phase eine Tabellen- zeile.	Hier werden die Arbeits- aufträge und die Lehrertä- tigkeit in den einzelnen Phasen notiert.	Hier werden die erwar- teten bzw. triftigen Antwortmöglichkeiten notiert.	Verwenden Sie Abkürzungen, die Sie unter der Tabelle in einer Legende erklären, z. B. LB, UG, LV.

*Tipp: Fügen Sie Zeilen für die Übergänge ein und formulieren Sie Bezug nehmend auf Ihre
Feinziele die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen.*

7. Materialien/Tafelbild und Literaturverzeichnis

Den Analysen und dem tabellarischen Verlauf sind alle Unterrichtsmaterialien inkl. Aufga-
benstellungen sowie ggf. das/die Tafelbild/-er³⁴ beizufügen. Der Langentwurf schließt mit
einem Literaturverzeichnis.

³⁴ Sauer, Michael: Geschichte unterrichten, Seelze-Velber 2012, S. 305-310. Dörr, Margarete: Tafel- und Folien-
arbeit, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwal-
bach/Ts. 2005, S. 87–145.