

Der Pharao – Positivistisches Geschichtsbild und Historisches Lernen

08

Bernd-Stefan Grewe

Wenn Studierende nach ihrem halbjährigen Praxissemester in der Schule gebeten werden, die beste und die schlechteste der beobachteten Geschichtsstunden zu schildern, geraten oft ähnliche Unterrichtsverläufe in den Blick. Viele der als sehr positiv dargestellten Geschichtsstunden sind zwar durch eine effektive Klassenführung und einen abwechslungsreichen Verlauf gekennzeichnet, sind dabei aber sehr wenig auf kompetenzorientiertes historisches Lernen ausgerichtet. Das spiegelt sich auch in der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung, die ohnehin dazu tendiert, vor allem die fachlichen und didaktischen Qualitätsdefizite herauszuarbeiten – auch der vorliegende Beitrag bildet hier keine Ausnahme. Er untersucht Merkmale einer Geschichtsstunde in der Klasse 6b aus Perspektive der Geschichtsdidaktik. Leitende Frage ist dabei, inwiefern und wie Schüler*innen zum historischen Denken angeleitet werden und die dafür nötigen Kompetenzen aufgebaut werden können. Von der üblichen Defizitorientierung fachdidaktischer Unterrichtsforschung will sich dieser Beitrag dadurch lösen, indem er an den diskutierten Stellen geeignete Handlungsoptionen vorschlägt, mit welchen man das historische Lernen fördern könnte. Grundsätzlich gilt aber auch für diese Alternativen, dass sich komplexe Lernprozesse in einem diskursiven Denk- und Reflexionsfach wie Geschichte schwieriger operationalisieren lassen. Die Unterrichtskommunikation lässt deutlich mehr Kontingenzen zu als etwa Lernaufgaben im Chemie- oder Biologieunterricht.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75408>



1. Historisches Lernen und geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung

Diese Kontingenz ergibt sich aus einer besonderen Eigenschaft des Lerngegenstands und macht einen kurzen Exkurs zur Theorie des Geschichtsunterrichts (Bracke et al., 2018) notwendig. Weil Vergangenheit eben vergangen ist und sich im Jetzt nicht mehr direkt untersuchen oder greifen lässt, kann man Aussagen über die Vergangenheit nur auf indirektem Wege gewinnen. Nur Quellen und andere Vergangenheitspartikel (Bilder, Ruinen, Objekte etc.) sind noch erhalten und müssen interpretiert werden, um überhaupt Aussagen über die Vergangenheit bilden zu können. Die daraus konstruierten Erzählungen über Vergangenheit bezeichnen wir als Geschichte. Weil aber die Aussagen in den Quellen einander häufig widersprechen oder ganz unterschiedliche Bilder zeichnen (Multiperspektivität), können diese unterschiedlich interpretiert werden. So lassen sich ganz verschiedene, miteinander konkurrierende Geschichten konstruieren, die jeweils Wahrheitsansprüche stellen. Durch ihren Quellenbezug unterscheiden sich solche historischen Erzählungen von anderen, etwa fiktionalen Erzählungen. Nur eine Geschichte, die ihre Quellenbasis offenlegt und ihre eigenen Aussagen mit Quellen belegt, ist intersubjektiv überprüfbar und kann als triftig anerkannt werden. Und selbst wenn die exakt gleichen Quellen als Grundlage für eine Geschichte herangezogen werden, sind trotzdem immer verschiedene Erzählungen und kontroverse Deutungen der Vergangenheit möglich (Kontroversität/Pluralität). Jede historische Narration ist deshalb ein Konstrukt. Deshalb ist es für das historische Lernen auch zentral, dass die Schüler*innen den Unterschied zwischen Vergangenheit (als einer realen, aber vergangenen Wirklichkeit) und der Geschichte (den Erzählungen über diese vergangenen Zeiten) begreifen und den Konstruktcharakter von Geschichte verstehen. Dieses Ziel wird ähnlich im baden-württembergischen Bildungsplan Geschichte formuliert:

- » Schülerinnen und Schüler lernen deshalb schon am Anfang ihres Geschichtsunterrichts, dass Geschichte nicht gleichzusetzen ist mit den Geschehensabläufen in früheren Zeiten. Sie ist vielmehr deren Interpretation im Horizont gegenwärtigen Wissens und Verstehens.«

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 5)

In der ‚Erzählveranstaltung Geschichtsunterricht‘ (Barricelli, 2016) lernen Schüler*innen so zu arbeiten wie Historiker*innen, das heißt sie lernen historische Narrationen zu konstruieren und fertige, ihnen präsentierte Narrationen zu dekonstruieren:

- » Wenn die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht mit überliefertem menschlichem Handeln beschäftigen, tun sie dies anhand von Zeugnissen aus der Vergangenheit. Durch die methodisch geschulte Auswahl, Analyse und Interpretation dieser Quellen entfaltet sich ein deutender Rekonstruktionsprozess, in dessen Verlauf erst allmählich ein Bild von der Geschichte entsteht.«
(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 6)

Um diese narrative Kernkompetenz geht es beim historischen Lernen, also um das Konstruieren einer eigenen, auf der Interpretation von Quellen basierenden Geschichte beziehungsweise um das Dekonstruieren fertiger Erzählungen anderer. Historisch gelernt wird demnach, wenn sich die Lernenden eine vergangene Wirklichkeit als selbst erzählte Geschichte produktiv aneignen. Die Geschichtsstunde der Klasse 6b wird nun daraufhin untersucht, wie hier historisches Lernen angebahnt werden soll und wird.

Jenseits des weithin anerkannten narrativistischen Paradigmas gibt es in der geschichtsdidaktischen Forschung weitere Anknüpfungspunkte für die Analyse dieser Stunde, zu der die Beobachtungen in Bezug gesetzt werden. Die empirische Forschung zum Geschichtsunterricht hat sich oft auf die Effekte des historischen Lernens konzentriert und dabei immer wieder herausgearbeitet, wie weit geschichtsdidaktische Norm und die bei Schüler*innen tatsächlich feststellbaren Kompetenzen auseinander liegen (von Borries, 1995, Schönemann et al., 2011). Vergleichende empirische Arbeiten zum Geschichtsunterricht konstatierten übereinstimmend, dass die narrative Kompetenz bei Schüler*innen nur unzureichend ausgebildet wird (Hodel et al., 2013) und dass viele Lehrkräfte in ihrem Unterricht simplifizierend und positivistisch mit Quellen und Darstellungen umgehen. Mit „positivistisch“ ist hier gemeint, dass sie ein tendenziell geschlossenes und eindeutiges Geschichtsbild vermitteln, statt den Konstruktcharakter von Geschichte herauszuarbeiten und verschiedene triftige Erzählungen zuzulassen (Martens, 2010). Eine Untersuchung mit der dokumentarischen Methode von 40 Geschichtsstunden zum Umgang mit Quellen (Spieß, 2014) zeigt, dass meist nicht einmal zwischen Quelle (als zeitgenössisches Zeugnis) und Darstellung (also der später konstruierten Geschichte) unterschieden wird und dass die Quellenarbeit stärker von Konzepten wie Objektivität und Subjektivität geprägt wird, als durch die geschichtstheoretisch korrekte Frage nach Perspektivität und Standortgebundenheit. Der Umgang mit historischen Quellen ist in vielen Stunden positivistisch, obwohl in Interviews viele der betreffenden Lehrkräfte den hohen Wert der Quellenkritik betonen (Spieß, 2014, Berttram, 2016). Eine Dekonstruktion von Darstellungen im Geschichtsbuch oder

historischen Quellen findet zu selten statt, obwohl Geschichtsdidaktik und Lehrpläne eine konstruktivistisch-narrativistische Auseinandersetzung mit Geschichte fordern.

Ein ähnliches Projekt wie der vorliegende Band „Klasse 6b“ verfolgt der Sammelband „Was heißt guter Geschichtsunterricht?“ (Meyer-Hamme et al, 2012), wobei mehrere Geschichtsdidaktiker*innen und Ausbilder*innen verschiedenste Analysezugänge und Perspektiven auf die gleiche videographierte Stunde in einem Leistungskurs Geschichte (12. Schuljahr) vorstellen. Von diesen erscheint mir das Analyseraster von Peter Gautschi (bereits entwickelt in Gautschi, 2009) für die konkrete Analyse besonders geeignet, weil es anschlussfähig für die pädagogisch-psychologischen Angebots-Nutzungs-Modelle ist und als leitende Aspekte Lerngegenstand, Prozessstruktur und Nutzung durch die Lernenden in den Blick nimmt. An einem Beispiel aus dieser Stunde wird dann etwas genauer die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler*innen untersucht, um hier mögliche Ansatzpunkte aufzuzeigen, wie sich historisches Lernen und die Forderungen des Bildungsplans möglicherweise besser umsetzen ließen.

2. Analyse von Lerngegenstand und Prozessstruktur

Zum Lerngegenstand (Inhalt, Thema und Medien): Das Thema der Stunde „Herrschaft des Pharaos in Ägypten“ ist im Bildungsplan verankert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Am Beispiel der ägyptischen „Hochkultur“ (ein sehr fragwürdiger Fachbegriff, der in der Kolonialzeit geprägt wurde, aber selten und auch nicht im Bildungsplan kritisch reflektiert wird [Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016]) sollen den Schüler*innen die Konzepte von Herrschaft, Staat und Monarchie vermittelt werden. Es geht also um wichtige Grundbegriffe der historisch-politischen Bildung. Die Themenentscheidung berücksichtigt aber, wie häufig im Anfangsunterricht in einer 6. Klasse, keine aktuellen oder künftigen Schlüsselprobleme (Klafki). Der zur Erarbeitung verwendete Schulbuchtext legt einen starken Akzent auf die für das antike Ägypten typische Verbindung von Herrschaft und Religion. Der Lehrer, Herr Happel, übernimmt seine Unterrichtsplanung komplett aus dem Lehrwerk, das bearbeitete Material ebenso wie die Aufgabenstellung, die er jedoch leicht variiert: „Zum Einstieg möchte ich, dass ihr euch – alleine – Gedanken macht: Was zeichnet für euch einen guten Herrscher aus?“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 2:05–2:19). Die Lernenden schreiben ihre Antwort auf einen Schmierzettel und legen diesen weg, dabei folgen sie der Anweisung, ohne Rückfragen zu stellen. Um was es in der Stunde gehen wird, erfahren sie erst fünf Minuten später:

© Das Thema der heutigen Stunde ist nämlich der ägyptische Herrscher und wir wollen uns mal darüber informieren, erstens wie der Herrscher heißt, zweitens welche Aufgaben und welche Eigenschaften er hatte und drittens mal vergleichen, ob vor 5.000 3.000 Jahren die Leute ähnliche Ansprüche an ihren Herrscher hatten, wie wir jetzt notiert haben. Okay? (Geschichte_Lehkraftkamera_06:59–07:33)

Die Schulbuchdarstellung wird nun im Folgenden als Hauptmedium genutzt, um auf dieser Basis vier Fragen des Arbeitsblattes zu beantworten: „Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten? Welche Aufgaben hat ein Pharao? Welche Herrschaftszeichen zeigt der Pharao und welche Bedeutung haben sie? Welche Stellung hat der Pharao?“ Damit werden zentrale Aspekte einer Monarchie herausgearbeitet, die im anschließenden Unterrichtsgespräch als richtige oder falsche Antworten auf einer für alle sichtbaren Tabelle eingetragen werden.

Mit Bezug auf den Lerngegenstand werden mit diesen Methoden- und Medienentscheidungen mehrere andere Optionen verworfen: Zum einen hätte man diese Inhalte durch eine kurze Lehrerzählung oder sogar einen kurzen Filmausschnitt viel schneller und effektiver den Schüler*innen vermitteln können, um anschließend mit ihnen auf dieser Grundlage mit den im gleichen Schulbuchkapitel enthaltenen Quellen weiterzuarbeiten. Zum anderen wird durch die Aufgabenstellung eine Stärke dieses Schulbuchtextes verschenkt, der anschaulich die Herrschaft am Beispiel der Pharaonin Hatschepsut darstellt und so die Funktionsweisen einer Monarchie leichter greifen lässt. Eine entsprechende Arbeitsaufgabe im Buch wird nicht genutzt. Zum dritten ließe sich an diesem Beispiel eine wichtige Einsicht zur Ungleichbehandlung von Frauen in Herrschaftsfragen gewinnen (Bekanntermaßen regierte Hatschepsut 22 Jahre erfolgreich für ihren Sohn und wurde genauso verehrt wie ihre Vorgänger. Dann nimmt der Schulbuchtext eine durchaus fragwürdige Wertung vor: „Erst nach ihrem Tod konnte der rechtmäßige Pharao den Thron besteigen“). Indem Arbeitsblatt und Unterrichtsgespräch die Genderfrage ignorieren, reproduzieren sie traditionelle Klischees über die Rechtmäßigkeit der Herrschaft von Männern. Fragen der Partizipation von Frauen oder anderen Bevölkerungsgruppen an der Herrschaft werden ebenfalls ausgeblendet, obwohl sich gerade hieran eine historisch informierte, aber kritische Sichtweise auf autokratische Herrschaftsformen gewinnen ließe. Ein anderes ebenfalls in Baden-Württemberg weit verbreitetes Schulbuch stellt eine bessere Leitfrage und behandelt den ägyptischen Herrscher im Kontext des Staates: „Was wäre der Pharao ohne seine Beamten?“ (Cornelißen & Tratsch, 2016). Zum vierten kommt das für den Geschichtsunterricht zentrale Prinzip der Multiperspektivität zu kurz. Die im Kapitel enthaltenen, aber ungenutzten Quellen – eine Instruktion für einen künfti-

gen Pharaos und eine für das Volk – werden nicht genutzt, um anhand eines Materials aus der untersuchten Zeit die normativen Vorstellungen über Herrschaft herauszuarbeiten, wozu sogar brauchbare Arbeitsaufgaben mitgeliefert werden. Insgesamt lässt sich mit Bezug auf den Lerngegenstand festhalten, dass das durchaus im Lehrwerk vorhandene Potential – zumindest in dieser Stunde – nicht vollständig ausgeschöpft wird.

Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson (Prozessstruktur) fällt das Urteil deutlich positiver aus: Das Classroom Management ist der Lerngruppe gegenüber vergleichsweise tolerant, verschiedene Sozialformen lösen einander ab, die Schüler*innen werden weder über- noch unterfordert, das Lernklima ist freundlich und wohlwollend. Herr Happel achtet darauf, dass durch Partner- oder Kleingruppenarbeit alle Lernenden kognitiv aktiviert werden, sobald sich das Geschehen ins Plenum verlagert, schalten viele Schüler*innen jedoch wieder ab. Der Lehrer drückt seine Erwartungen klar aus, er pflegt einen wertschätzenden und respektvollen Umgangston. Den Schüler*innen ist klar, welche Aufgaben sie wann wie zu bewältigen haben und welche Inhalte von ihnen erwartet werden, die gemeinsamen Arbeitsergebnisse des Arbeitsblattes werden gesichert. Dass phasenweise etliche Schüler*innen mit ganz anderen Tätigkeiten beschäftigt sind und allenfalls am Rande dem Unterrichtsgeschehen folgen, darauf reagiert die Lehrkraft nicht, solange die Lautstärke seinen Dialog mit einzelnen Schüler*innen nicht beeinträchtigt. Freiräume für eigene Gedanken der Lernenden sind in dieser Prozessstruktur allerdings erst am Ende im Plenumsgespräch zu erkennen, alle anderen bearbeiteten Aufgaben sind geschlossene Formate, die wenig Raum zur eigenen Interpretation oder für eigene Ideen und Fragen bieten.

3. Nutzung durch die Lernenden

Nun zum Aspekt der Nutzung, also dem fachspezifischen Lernen der Schüler*innen: Die Lernenden sollen gerade im Anfangsunterricht in der eigenen Gegenwart Phänomene und Spuren erkennen, die in die Vergangenheit weisen, und sie lernen Altes von Neuem zu unterscheiden. Sie sollen ein Historizitätsbewusstsein (auch: Wandelbewusstsein) erlangen, selbst Fragen an die Vergangenheit stellen und Wege zu ihrer Beantwortung diskutieren. In dieser Stunde stellen die Schüler*innen weder eigene Fragen, die auf eine Antwort drängen, noch entwickeln sie Hypothesen zu einem historischen Prozess oder Ereignis, die dann auf Basis einer Quellenarbeit überprüft werden könnten. Stattdessen formulieren sie gegenwärtige Ansprüche an einen

„guten Herrscher“. Das ist auch kein Gegenwartsbezug, da in einer Demokratie alle Gewalt vom Volke ausgeht und es in diesem Sinne keine*n Herrscher*in gibt.

Weil Geschichtsunterricht insbesondere auch zu einer systematischen Erschließung von Quellen und zur kritischen Überprüfung von Darstellungen befähigen soll, hat die Arbeit mit historischen Zeugnissen ein besonderes Gewicht für das historische Lernen. Die Arbeit mit einer abgeschlossenen Geschichtserzählung kann zur Entwicklung einer Dekonstruktionskompetenz wenig beitragen. Entsprechend sind die fertigen Darstellungen im Geschichtsbuch eigentlich nicht als Arbeitsgrundlage gedacht, sondern mit ihrer Hilfe soll eine vor- oder nachbereitenden Lektüre des im Unterricht behandelten Themas möglich werden. Wird eine historische Darstellung – auch das Schulbuch – aber weder auf ihre Verlässlichkeit noch auf ihre (hier leicht erkennbar männlich-dominierte) Perspektive oder auf ihre empirische (Quellenbezug) und argumentative Triftigkeit befragt und geprüft, dann findet keine Förderung des historischen Denkens statt.

Auch die domänenspezifische Fähigkeit zur Interpretation von Texten wird (im Sinne eines historischen Lernens) nicht geschult, weil die Schüler*innen hier nur Informationen aus dem Text in eine Tabelle mit vorgegebenen Fragen übertragen müssen, im Grunde eine Form des angeleiteten Exzerpierens. Ein Großteil des Plenumsgesprächs verläuft wie der folgende Dialog:

© Milena liest schnell vor: Also ich hab noch als Ergänzung: Die starken und erfolgreichen Herrscher verdrängten schwächere und dehnten dadurch ihre Herrschaft. ihren Herrschaftsbereich immer mehr aus.

Herr Happel: Mhm. Das ist auf jeden Fall ein Punkt, ... den man haben sollte.. Willst du das noch einmal wiederholen, so dass .. (andere Schülerin: (Ja!)) .. wir ergänzen können? ...

Milena: Die starken und erfolgreichen Herrscher .. verdrängten schwächere und dehnten dadurch ihren Herrschaftsbereich immer mehr aus.

Herr Happel: öööh.. langsam, langsam das hat ja kaum noch einer mitkriegt...

Milena: Die starken und erfolgreichen Herrscher ... verdrängten schwächere ... und dehnten ... dadurch ... (anderer Schüler: Milenaaa.) ihren Herrschaftsbereich (anderer Schüler: Das steht doch im Buch) ach stimmt, steht doch im Buch, da kammer doch auch lesen, oder? (Zustimmendes Geraune der Lernenden) (Geschichte_Klassenkamera_Minute 36:47–37:39)

Herr Happel: Also... Ich übernehm mal die ähm Diktion... Starke und erfolgreiche Herrscher verdrängten schwächere Herrscher ... Starke und erfolgreiche Herrscher verdrängten schwächere ... Herrscher. Dann war noch der Zusatz

(weist mit der offenen Hand auf Schülerin) ... und dehnten dadurch ... und dehnten dadurch ... ihr ... Herrschaftsgebiet ... aus... und dehnten dadurch ... ihr Herrschaftsgebiet ... aus. (4) Hat des jetzt jeder? (Geschichte_Lehrerkamera_39:04-40:00)

Eine eigene inhaltliche Auseinandersetzung mit vorher gestellten Fragen, mit Vermutungen oder mit verschiedenen Interpretationen des Textes unterbleibt. Vielmehr werden die Antworten von der Lehrkraft als zutreffend oder unzutreffend bewertet und die „richtige“ Antwort abschließend diktiert. Auf diese Weise interpretieren die Lernenden nichts, sondern der Text wird als eine gültige und inhaltlich nicht zu hinterfragende Geschichte präsentiert, statt diese zu dekonstruieren und auf konkurrierende Erzählungen hinzuweisen.

Wohlvollend ließe sich dies als Üben der Informationsentnahme aus Texten bewerten, es handelt sich zwar um historische Inhalte, doch handelt es sich hierbei nicht um die im Geschichtsunterricht zu vermittelnde historische Arbeitsweise, die hier interessierenden domänenspezifischen Kompetenzen werden nicht gefördert. Die Schüler*innen entnehmen dem Text einige wichtige Zusammenhänge über die Entstehung einer Monarchie oder über die Vorstellung der Göttlichkeit des Pharaos. Das könnte man als Content Learning und den Erwerb deklarativen Wissens bezeichnen. Hat also doch ein historisches Lernen stattgefunden?

4. Potentiale für das historische Lernen

Interessanterweise zeigt sich im abschließenden Gespräch im Plenum, dass zumindest einige Schüler*innen mit diesem deklarativen Wissen etwas anfangen können und eigenständig weitergehende Überlegungen anstellen:

© Herr Happel: Hammer noch knapp 10 Minuten. Meine abschließende Frage: Könnt ihr euch vorstellen, warum die Ägypter eine Alleinherrschaft akzeptiert haben? ... eine Alleinherrschaft des Pharaos akzeptiert haben. (Simon und drei andere Lernende melden sich) Simon.

Simon: Damit es nicht sone .. megalange Geschichte gibt, machen wir das jetzt oder machen wir das jetzt nicht. Sondern dass dann halt einer sagen kann nein machen eher nicht weil das dann halt irgend sone Diskussion gibt.

Herr Happel: Mhm.. Also ... Du stehst eher auf kurze Entscheidungswege. Einmal entscheiden und der Rest folgt.. Leonhard.

Leonhard: Ehm. Also damit wissen sie dann vielleicht auch – ähm – wenn es nicht mehrere sind – wen sie verehren sollen und an wen sie glauben sollen und wo bei wem sie halt ihre Fehler ausführen sollen (Herr Happel: Mhh) und äh da wissen weil dann ähm sind sie nen Volk und sie sind alle für einen aber man is für den andern und dann wird man vielleicht umgebracht oder so.

Herr Happel: O-okay. Zum die Einheit förrrn. (Weist auf einen weiteren Schüler)

Martin: Das hat dann auch mit Glauben zu tun, weil die glaub- die ham ja geglaubt, dass der Pharaon von den Göttern abstammt, die können ja nicht irgendwie sagen, nur weil der andere uns viel besser gefällt, der ist jetzt auch höher... (unverständlich wegen Störgeräuschen)

Schülerin: Also auch das was Martin gesagt, zu dem. Weil wenn des ja viele Pharaon waren und dann ham die sich plötzlich auf einen geeinigt haben und alle dann mal – also der Pharaon war ja bei denen jemand, der von den Göttern abstammt, aber wenn das nun plötzlich einer wurde, sind der oder die anderen dann runtergefallen und die stammen dann plötzlich nicht mehr von den Göttern ab und davor schon?

Herr Happel: Des könnte zu Unmut geführt haben, aber wir ham da ähm gelesen, dass ähm besonders starke Herrscher .. ähm die Schwächeren verdrängt haben, das heißt eventuell wurden durch den Kampf schon gezeigt, wer der göttlichen Abstammung nahekommst und wer nicht. Also (Schüler ergänzt: Die Schwächeren sind ...) die Stärkeren möglicherweise definitiv von Gott abstammen, wobei die Schwächeren des nur (unverständlich)

Leonhard: Ja. Ähm ..(Herr Happel: Johanna! Anderer Schüler: noch nicht einpacken!) ... Damit zum Beispiel dann nicht son großes ähm Chaos entsteht, wer jetzt der nächste, wenn dann zum Beispiel der Pharaon stirbt, wer dann der nächste Herrscher ist.

Herr Happel: Okay, ja. (Geschichte_Lehrerkamera_01:15:50–1:18:47)

In diesem Gespräch erhalten die Schüler*innen das erste Mal in dieser Stunde die Gelegenheit und werden durch die Frage angeregt, ihre eigenen Gedanken zum Gelesenen zu formulieren und eine Ursache für die Akzeptanz der ägyptischen Monarchie zu formulieren. Simon aus der ersten Reihe, der große Teile der Stunde durch seine Nachbarin abgelenkt ist, vollzieht hier eine eigene Sinnbildung und artikuliert, dass sich durch eine Alleinherrschaft schnellere Entscheidungen fällen und Diskussionen vermeiden lassen. Im Sinne der Demokratieerziehung, einer wichtigen Aufgabe des Fachs Geschichte, hätte man hier ein gemeinsames Nachdenken über die Vor- und Nachteile einer Alleinherrschaft initiieren können. Herr Happel entscheidet sich in dieser kontingenten Situation dafür, erst einmal andere Schüler*innen zur Wort

kommen zu lassen, die ebenfalls interessante Sinnbildungen artikulieren. Leonhard verbindet Alleinherrschaft mit dem Präkonzept „ein Volk“ und der Einheit des Volkes, verweist aber zugleich auf das Problem einer abweichenden Meinung, die dazu führen könnte, dass man „vielleicht umgebracht“ würde. Auch dieser politisch fruchtbare Gedanke an potentielle Risiken für oppositionelles Verhalten in einer Monarchie bleibt zunächst so stehen. Die kluge Zurückhaltung Herrn Happels wird unmittelbar belohnt, denn Martin und die andere Schülerin greifen diesen Gedanken auf und führen ihn weiter. Sie verweisen darauf, dass sich Opposition oder konkurrierende Herrschaftsansprüche nicht mit der beanspruchten Göttlichkeit des Pharaos vertragen. Ohne bereits über eine differenzierte Begrifflichkeit von Legitimität zu verfügen, artikulieren sie damit ein zentrales Herrschaftsproblem, das bis zum 19. Jahrhundert nicht nur die europäische Geschichte prägen sollte. Und auch Leonhard thematisiert abschließend noch ein weiteres historisch bedeutsames Problem: die Herrschaftsnachfolge, die beim Tod eines Herrschers leicht Chaos und Thronstreitigkeiten nach sich ziehen könnte. Diese wird zwar in der Passage zu Hatschepsut erwähnt, spielt aber bis zu diesem Zeitpunkt im Unterricht keine Rolle. Zumindest diese vier Schüler*innen haben – trotz defizitärer und monoperspektivischer Medien und einer bis zu diesem Zeitpunkt wenig darauf ausgelegten Prozessstruktur – selbstständig Sinn über eine zurückliegende Herrschaftsform gebildet. Allein die klug gestellte Diskussionsfrage hat sie dazu angeregt, sich mit der Situation der Beherrschten auseinanderzusetzen und sich im Fremdsehen einer zeitlich und kulturell fremden Gesellschaft zu üben. Die Frage inspiriert sie zu einem Perspektivwechsel und zu Spekulationen, bei denen sie aber Bezug auf die angelesenen Zusammenhänge nehmen. Zumindest diese vier Schüler*innen haben nachweisbar historisch gedacht und historisch gelernt.

Von den anderen 23 Schüler*innen beschäftigen sich mindestens zwölf während dieses Gesprächs sichtbar mit anderen Dingen (Tasche packen, Blickrichtung nach hinten, schriftliche beziehungsweise mündliche Kommunikation mit Sitznachbarn), die übrigen bleiben passiv und blicken (nach Interpretation des Beobachters) teilweise gelangweilt bis erschöpft drein. Von ihnen wissen wir nicht, inwiefern sie mitgedacht und ob sie eigene Sinnbildungen vollzogen haben. Denn sie artikulieren keine eigenen Narrationen und werden eine solche nicht einmal als Hausaufgabe leisten. Sie haben vielleicht einige Inhalte zur ägyptischen Herrschaft kennengelernt, da diese für sie aber keine Gegenwartsbedeutung haben, lässt sich begründet annehmen, dass diese Informationen nach wenigen Tagen wieder vergessen sein werden. Die ägyptische Monarchie bleibt ihnen fremd. Das dürfte vor allem daran liegen, dass sie nicht zum historischen Denken und zu einer eigenen Erzählung aufgefordert werden.

Gelegenheiten, selbst Sinn über ein interessantes historisches Phänomen zu bilden, hätte es mehrfach gegeben. Statt das geschlossene Geschichtsbild des Verfasser texts im Schulbuch zu hinterfragen, wird dieser als gültige Geschichte präsentiert, exzerpiert und die richtigen Aussagen für das Arbeitsblatt werden teilweise sogar diktiert. Ein Hinterfragen der undemokratischen Alleinherrschaft unterbleibt auf ganzer Linie und die Lernenden werden zu keinem Zeitpunkt zu einer eigenen Bewertung dieser Herrschaftsform animiert. Damit wird in dieser Stunde eine auktoriale Erzählung als gültiges Geschichtsbild etabliert, welche die Monarchie auf ganzer Linie legitimiert: die Pharaonen hätten die Ordnung im Land garantiert und die Neuverteilung des Landes nach dem Nilhochwasser organisiert, die Bevölkerung vor äußeren Feinden geschützt, sie konnten sich auf ihre göttliche Abstammung berufen. Hier hätte man als Abschlussimpuls – selbst nach dem älteren geschichtsdidaktischen Konzept eines problemorientierten Geschichtsunterrichts – statt einer Verstehensfrage auch eine Problematisierung und eine kontroverse Diskussion anregen können. Die Nutzung einer abgeschlossenen Geschichtserzählung ohne Dekonstruktion – statt der Interpretation von Quellen mit unterschiedlichen Perspektiven – kann auch nur zur Bestätigung eines positivistischen Geschichtsbildes führen.

Allerdings hätte man sich mit dem (fragwürdigen) Geschichtsbild des gelesenen Textes etwa aus der Genderperspektive auseinandersetzen können. Für ein historisches Lernen wären auch andere Impulse denkbar gewesen, um die auktoriale Perspektive des Textes aufzubrechen. Weil viele Schulbücher ohnehin gerne auf die Berichte des griechischen Historikers Herodot zurückgreifen, könnte man danach fragen, wie wohl ein reisender Grieche, der aus einer Demokratie kommt, diese Herrschaftsform wohl beurteilt hätte. Welche Elemente fände er gut, welche eher fragwürdig? Man könnte auch die Merkmale unseres Staates mit der ägyptischen Pharaonenherrschaft kontrastieren und danach fragen, wie in unserem System Fragen der Herrschaftsnachfolge, Göttlichkeit von Herrschern oder Umgang mit anderen Meinungen geregelt werden. Die Äußerungen der Schüler*innen im Abschlussgespräch lassen auf ein entsprechendes Vorwissen schließen. Im Sinne des geschichtsdidaktischen Paradigmas vom historischen Lernen als Kompetenz zum historischen Erzählen haben nur diese vier Schüler*innen tatsächlich historisch gelernt, beziehungsweise diese narrative Kompetenz zumindest gezeigt. Ob und inwiefern die übrigen Schüler*innen auch eine historische Sinnbildung vollzogen haben oder ihre Kompetenzen entwickeln konnten, das lässt sich bezweifeln – doch diese Frage lässt sich auf Basis einer isolierten Unterrichtsvideographie schwerlich beantworten. Dafür müsste man auch den Verlauf der folgenden Stunden berücksichtigen.

5. Fazit

Wie andere empirische Forschungen belegt auch die Analyse dieser Geschichtsstunde die typische Diskrepanz zwischen alltäglicher Praxis und fachdidaktischen Ansprüchen, zwischen den normativen Erwartungen eines theoretisch gut begründeten geschichtsdidaktischen Paradigmas und dem realen Unterrichtsgeschehen. Auch in diesem Beispiel zeigt sich die Dominanz eines positivistischen Verständnisses von Geschichtsvermittlung und von Stoff- statt Kompetenzorientierung. Dem Verdacht einer gelegentlich von Lehrkräften unterstellten Realitätsferne der wissenschaftlichen Fachdidaktik sollte hier mit konkreten, wenn auch nur knapp skizzierten, aber sicherlich praktikablen Handlungsalternativen entgegengetreten werden. Auch der baden-württembergische Bildungsplan benennt in seinen didaktischen Hinweisen ganz explizit, worauf es im Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 6 ankommt:

- » Geschichte ist ein neues und ungewohntes Fach. Die Schülerinnen und Schüler lernen den Gegenstand und elementare methodische Grundprinzipien der Historiker kennen. Schon von der „Ersten Begegnung mit dem Fach Geschichte“ an werden sie vertraut mit dem „Kreislauf des historischen Denkens“. Sie stellen Fragen an die Geschichte, lernen verschiedene Quellenarten kennen, überprüfen Quellenaussagen auf ihre Richtigkeit und werden immer wieder mit dem Phänomen konfrontiert, dass Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven ganz unterschiedlich gesehen werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur, sich selbst ein Bild von der Geschichte zu machen und auch Streitfragen zu beurteilen, sondern auch moralisch Stellung zu nehmen. Im Kern entspricht das gemeinsame Fragen, Entdecken, Untersuchen und Beurteilen der Geschichte dem professionellen historischen Forschungsprozess. Die Kinder erfahren sich dabei als eigenständig und erfolgreich Handelnde in einer ihnen zunächst neuen Welt.« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 12 f)

Kaum einem dieser Kriterien konnte in dieser Stunde entsprochen werden. Dabei zeigt die Lehrkraft in ihrer Methodenvielfalt und bei der geschickten Moderation der abschließenden Diskussion, dass sie über die dafür notwendigen pädagogischen, motivationalen und sozialen Fähigkeiten zweifellos verfügt, allerdings sollte sie ein viel stärkeres Gewicht auf das historische Erzählen legen. Der Geschichtsunterricht kann durch Perspektivwechsel und kontroverse Deutungen von Quellen und Darstellungen nur gewinnen. Sicherlich würde er auch vielfältiger und damit spannender.

Literatur

- Barricelli, M. (2016). Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 45–68). Springer VS.
- Bertram, C. (2016). *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht: Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Wochenschau.
- Borries, B. von (1995). *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Juventa.
- Bracke, C., Jansen, J., Köster, M., Lahm-Gebauer, J., Spieß, S., Thünemann, H., Wilfert, C. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau.
- Cornelißen, H.-J. & Tatsch, C. (Hrsg.). (2016). *Forum Geschichte 5/6 Baden-Württemberg: Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters*. Cornelsen.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Wochenschau.
- Hodel, J., Thünemann, H., Waldis, M. & Zülsdorf-Kersting, M. (2013). Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4, 121–145.
- Martens, M. (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln: Die Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. V & R unipress.
- Meyer-Hamme, J., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.). (2012). Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Wochenschau.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016, März 23). *Bildungsplan des Gymnasiums: Geschichte*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf
- Schönemann, B., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2011). *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*. LIT.
- Spieß, C. (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht*. V & R unipress.