
**Heko - Umgang mit Heterogenität konkret am Gymnasium
Der Beitrag des Faches Geschichte zum Umgang mit Heterogenität**

mit Beiträgen von:

Hans Berkessel, IGS Kurt Schumacher Ingelheim
Daniel Bernsen, Eichendorf-Gymnasium Koblenz
Walter Helfrich (†), Gymnasium am Kaiserdom Speyer
Otmar Nieß, Max-Planck-Gymnasium Trier
Kai Willig, Staatl. Aufbaugymnasium Alzey / Landeskunstgymnasium



Mainz im März 2013

In Zeiten, in denen Schule und Gesellschaft grundlegenden Veränderungen unterworfen sind, ist Unterricht ohne die Berücksichtigung verschiedenster Formen von Heterogenität kaum noch denkbar. Gerade im Fach Geschichte bieten sich vielfältige Möglichkeiten, den verschiedenen Erscheinungsformen von Heterogenität nicht nur pädagogisch gerecht zu werden, sondern sie didaktisch und methodisch zum Prinzip der Unterrichtsgestaltung zu machen. Dies wird seit längerem in der geschichtsdidaktischen Literatur intensiv diskutiert und eingefordert, allerdings gibt es hierzu bisher vergleichsweise wenige Unterrichtsbeispiele.¹

Neben individuellen Voraussetzungen der Lernenden wie Arbeitshaltung, Interessen, Lerntempo, Leistungsbereitschaft usw., die Gestaltung und Erfolg des Unterrichts beeinflussen, können für historisches Lernen folgende Faktoren besonders relevant sein: Herkunft, Kultur, Sprache, Geschlecht u. a. m. In ihrer historischen Bedingtheit und Relevanz sind diese Faktoren zugleich selbst Gegenstand des Geschichtsunterrichts.

Der Geschichtsunterricht ermöglicht und erfordert binnendifferenziertes und individualisiertes Lernen auf folgenden Ebenen:

- 1) Wahl des Unterrichtsthemas
- 2) Wahl der Materialien
- 3) Methoden und Sozialformen
- 4) Aufgaben

Zusätzlich können auch Lernstandskontrollen sowie Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ganz oder teilweise differenziert erfolgen.

Auf der Grundlage der obigen Strukturierung wurden einzelne Beispiele seitens der Fachberater ausgearbeitet, die im Folgenden in ihrer Grundkonzeption kurz vorgestellt werden sollen. Es wurde an dieser Stelle darauf verzichtet, die recht umfangreichen Ausarbeitungen, die allen Fachberatern vorliegen, im Detail wiederzugeben. Bei Bedarf kann jedoch jederzeit darauf zurückgegriffen werden.

¹ Vgl. Kühberger, Christoph / Windischbauer, Elfriede: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach / Taunus 2011; Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach / Taunus 2010; Adamski, Peter: Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ. Schwalbach / Taunus 2010; Windischbauer, Elfriede: Offene Lernformen im Geschichtsunterricht, in: GWU 57 (2006), S. 628-650; Strotzka, Heinz / Windischbauer, Elfriede / Delahaij, Emile: Offenes Lernen im Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Integration und des Interkulturellen Lernens, Wien 1999; Zeitschrift „Geschichte lernen“: Heft „Differenzierung“, Nr. 123 (2008); Heft „Gruppenarbeit und kooperatives Lernen“, Nr. 131 (2009).

Es liegen folgende Ausarbeitungen vor:

| Thema | Jahrgangsstufe | Beitrag zu Heko |
|--|-----------------------|--------------------------------------|
| Das Alte Ägypten | 7 | Kollaboratives Lernen |
| Die Französische Revolution | 9 | Offenes Lernen (Portfolio) |
| Imperialismus | 9 | Projektunterricht, Offenes Lernen |
| Inflation und Weltwirtschaftskrise | 10 | Binnendifferenzierte Gruppenarbeiten |
| Widerstand gegen den Nationalsozialismus (an Beispielen regionaler Geschichte) | 10 | Stationen-Lernen |
| <i>Themen- und Jahrgangsstufenübergreifend</i> | 7-12 | Lernen durch Lehren |
| | 7-10 | Möglichkeiten der Diagnostik |

Der aktuelle Stand der Kompetenzorientierung und die Entwicklung des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I wurden dabei berücksichtigt. Die Unterrichtsbeispiele sollen den Kolleginnen und Kollegen als Anregung dienen. Die Weiterentwicklung binnendifferenzierter Unterrichtseinheiten bleibt eine gemeinsame Aufgabe aller am Geschichtsunterricht Beteiligten.²

*

² Einen Überblick über die verschiedenen methodischen Möglichkeiten bietet seit kurzem das Heft der Praxis Geschichte 3/2012 in der Rubrik Unterrichtspraxis: Goebel, Eva: Differenzierung. Aufgaben, Methoden und Lernbegleitung: Praxis Geschichte 3/2012, Beilage I-III.

Kooperatives und kollaboratives Lernen: Das Alte Ägypten

Es handelt sich um zwei Formen von Partner- oder Gruppenarbeit, die diese näher bestimmen: Beide Begriffe fokussieren die Rolle der Lernenden im Lernprozess und werden oft synonym verwendet. Eine Unterscheidung ist aber möglich und hilfreich. Beides sind eingeführte Fachbegriffe³, die die unterschiedliche Form der Zusammenarbeit in der Gruppe charakterisieren:

Kooperatives Lernen

Beim kooperativen Lernen übernimmt jedes Mitglied einer Arbeitsgruppe eine Teilaufgabe, die zusammen ein gemeinsames Ergebnis ergibt. So kann z.B. ein Schüler recherchieren, ein zweiter erstellt die Visualisierung und ein dritter übernimmt die mündliche Präsentation oder auch mit verschiedenen Rollen innerhalb einer Gruppe: Moderator, Zeitwächter, Protokollführer etc.

Kollaboratives Lernen

Beim kollaborativen Lernen erfolgt die Erarbeitung immer gemeinsam. Alle Gruppenmitglieder bringen bei allen Arbeitsschritten ihr Wissen und ihre Fertigkeiten ein. Wichtig ist dabei eine funktionierende Kommunikation im Lern- und Arbeitsprozess.

Beide Arbeitsformen können durch den Einsatz digitaler Medien als Werkzeuge unterstützt werden. Es bietet sich z.B. zum gemeinsamen Verfassen von Texten die Arbeit mit Wikis⁴ oder einem Etherpad⁵ an. Zur Ideensammlung stehen verschiedene Mind-/Concept-Mapping-Anwendungen zur Verfügung, aber auch zur Ergebnissicherung kann z.B. mit digitalen Zeitleisten gearbeitet werden.

³ Vgl. auch den Titel der 8. iMedia 2012 in Mainz: „Kooperativ.Kollaborativ.Vernetzt - Lehren und Lernen in digitalen Welten“.

⁴ „Ein Wiki ist ein Hypertext-System für Webseiten, deren Inhalte von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online direkt im Webbrowser geändert werden können.“ [<http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki> 20.03.2013]

⁵ „Ein Etherpad ist ein webbasierter Editor zur kollaborativen Bearbeitung von Texten. Ein Etherpad erlaubt es mehreren Personen, in Echtzeit einen Text zu bearbeiten, wobei alle Änderungen sofort bei allen Teilnehmern sichtbar werden. Dabei können die Änderungen der verschiedenen Bearbeiter farblich unterschieden werden. Eine weitere komfortable Funktion ist die Möglichkeit neben der Textbearbeitung im Bearbeitungsfenster zu chatten.“ [<http://de.wikipedia.org/wiki/EtherPad> 20.03.2013]

Nicht jede Gruppenarbeit ist zugleich eine Form kooperativen oder kollaborativen Lernens. Norm Green nennt fünf Kriterien für gelungene Gruppenarbeit:

- positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder, die die gestellte Aufgabe nur gemeinsam lösen können,
- die Arbeit besteht in unterstützender Interaktion,
- sowohl der Einzelne als auch die Gruppe ist für die Arbeit verantwortlich,
- um diese Ziele zu erreichen, müssen die Schülerinnen und Schüler angemessen miteinander zu kommunizieren,
- dazu gehört auch die Bewertung und Reflexion der eigenen Arbeit zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsprozesse.

Zusammenhang mit Heko

Beide Lernformen können helfen, zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht beizutragen. Die Differenzierung erfolgt beim kooperativen Lernen über die Auswahl der jeweiligen Teilaufgaben gemäß Neigung oder Fähigkeiten der Lernenden. Kollaboratives Lernen unterstützt stärker die Förderung des Einzelnen durch die Arbeit in der Gruppe. Besonders bedeutsam ist das gegenseitige Erklären in eigenen Worten von Inhalten und Zusammenhängen von Schülern für ihre Mitschüler (siehe auch den Beitrag zu Lernen durch Lehren).

Ob eher kooperatives oder kollaboratives Lernen sinnvoll ist, hängt sowohl von der Lerngruppe, den Inhalten als auch den Zielsetzungen ab. Einübung und Wechsel der Arbeitsformen sind unerlässlich. Einsatzmöglichkeiten kollaborativen und kooperativen Lernformen gibt es sowohl in pädagogischen Großformen wie der Projektarbeit als auch in einzelnen Phasen der Unterrichtsgestaltung, z.B. mit folgenden Methoden⁶:

- Partnertextarbeit
- Think-Pair-Share (Ich-Du-Wir, auch 1-2-4)
- Partner-/Gruppenpuzzle
- Kugellager
- Fishbowl
- Placemat
- Brainstorming/Mindmapping

⁶ Erklärungen der genannten sowie weiterer Methoden finden sich unter: http://elearning.uni-bielefeld.de/wikifarm/fields/ezw_methodenpool/field.php/Main/HomePage

Die ausgearbeitete Unterrichtsreihe wurde in einer 7. Klasse im Geschichtsunterricht ausprobiert. In allen Einzelstunden wurde durch entsprechende Methoden- und Materialsteuerung kollaboratives oder kooperatives Lernen initiiert, das auf eine gegenseitige Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler zielt.

Anmerkung zu inhaltlichen Konzeption

Grundlage der ausgearbeiteten Stunden ist zudem der Beitrag von „Das Alte Ägypten in Schulbuch und Unterricht. Programmatische Überlegungen aus fachdidaktischer und ägyptologischer Perspektive“ auf edumeres.net.⁷ Gerade mit Bezug auf das Alte Ägypten finden sich in den Schulbüchern besonders viele sachliche Fehler und Verzerrungen. Deshalb wurde selten auf vorhandenes Material oder Aufgabestellungen aus Schulbüchern zurückgegriffen, sondern versucht in der Reihe die Kritik aus dem genannten Artikel zugleich zu inhaltlichen Verbesserungen durch das Erstellen neuer Materialien zu nutzen. Weitere Grundsätze für die Erarbeitung der Unterrichtseinheit waren die Berücksichtigung einer globalgeschichtlichen Perspektive sowie von Aspekten interkulturellen Lernens.

Unterrichtsbeispiele und -materialien für die Fachberatung

Die Unterrichtsreihe mit allen erstellten Materialien steht unter Creative Commons-Lizenz zur freien Weiterverwendung online unter: <http://dasalteagyptenimunterricht.wordpress.com/>.

Daniel Eisenmenger, Herrschaftssymbolik im Absolutismus. Partnerpuzzle zum Barock, in: *Geschichte lernen 123* (2008), S. 21-26. (Siehe auch die weiteren Beiträge im Heft!)

Weiterführende Literatur & Links (Auswahl)

Heft: Gruppenarbeit und kooperatives Lernen. *Geschichte lernen 123* (2008).

Friedrich Jahresheft: Individuell lernen. *Kooperativ arbeiten XXVI* (2008).

Internetseite: Kooperatives Lernen in Deutschland, www.kooperatives-lernen.de/

Green, Norm: Der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit besteht in den 5 grundlegenden Elementen, online verfügbar:
http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/koopunterricht/ger_the_difference.pdf

*

⁷ Backes, Burkhard / Eisenmenger, Daniel: Das Alte Ägypten in Schulbuch und Unterricht. Programmatische Überlegungen aus fachdidaktischer und ägyptologischer Perspektive, online verfügbar:
http://www.edumeres.net/publikationen/beitraege/beitrag_243/p/das-alte-aegypten-in-schulbuch-und-unterricht-programmatische-ueberlegungen-aus-fachdidaktischer-un.html.

Offenes Lernen: Die Französische Revolution

Zur Konzeption des Unterrichtsmodells

- Der vorliegende Entwurf orientiert sich am Konzept des „Offenen Lernens“, wie es vor allem Elfriede Windischbauer und Christoph Kühberger beschrieben haben.⁸ Dabei ist nicht an eine sklavische Nachahmung gedacht, sondern eher an einen freien Umgang mit den Anregungen gemäß den Bedürfnissen gymnasialen Unterrichts und des rheinland-pfälzischen „HEKO“-Konzepts.
- Nach dem Grundansatz dieser Autoren liegt auf der Hand, dass offene Unterrichtsformen in besonderer Weise (wenn nicht exklusiv) geeignet sind, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht zu ermöglichen und damit den vielfältigen Formen von Heterogenität in der heutigen Unterrichtswirklichkeit Rechnung zu tragen.
- Dabei soll das Ziel einer größtmöglichen Offenheit in der Bearbeitung des Unterrichtsstoffs bzw. des Kompetenzerwerbs Rechnung getragen werden, andererseits Konzentrations- und leistungsschwächeren Schülern durch klare, ggf. auch kleinschrittig angelegte Aufgabenstellungen Hilfen geboten werden, die Arbeit bewältigen zu können. Hilfen durch Mitschüler im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit sowie durch den Lehrer, der als „Lerncoach“ im „Background“ agieren sollte, sollten flankierend bereitstehen. Gerade die Offenheit des Lernprozesses erfordert klare Regeln für das Verhalten und die Vorgehensweise (s. Anlage 1).
- Damit soll der Weg zu freieren und anspruchsvolleren Aufgabenformen und Vorgehensweisen keineswegs verbaut werden, wobei allerdings ggf. Umwege, mithin mitunter erhebliche Abweichungen im Lerntempo in Kauf zu nehmen sind, einem nicht unterschätzenden Faktor im Hinblick auf Heterogenität.
- Gerade das Offene Lernen ist in der Lage, den Bedürfnissen langsamer oder schneller arbeitender Schüler gerecht zu werden. Dadurch kann es einen wertvollen Beitrag zum Umgang mit Heterogenität leisten.
- Abweichungen im Arbeitsfortschritt werden im vorliegenden Modell durch einen Pool von Wahlaufgaben aufgefangen, aus denen sich die Schüler bedienen können (s. Anlage 3). Der freiere Zugang zu den Themen und Darstellungsformen, bei denen die Schüler eine gewisse Wahlfreiheit haben, dürften zudem einen Motivationsschub bewirken, den Pflichtteil zügig zu erledigen und nach Möglichkeit mehr als die eine verpflichtend zu erledigende Wahlaufgabe anzugehen.
- Der hier vorgelegte Arbeitsplan könnte bei zwei Wochenstunden im Fach Geschichte einen Zeitraum von bis zu vier Wochen umfassen, wobei das Offene Lernen immer wieder von Plenumsstunden unterbrochen werden kann / sollte, die der Besprechung des Erreichten, der Ergebnissicherung und der Planung dienen.⁹ Das Konzept trägt dadurch den

⁸ Grundlegend Kühberger, Christoph / Windischbauer, Elfriede: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach/Ts. 2011; Windischbauer, Elfriede: Offene Lernformen im Geschichtsunterricht, in: GWU 57 (2006), S. 628-650.

⁹ Vgl. z. B. Bemerkung zu Pflichtaufgabe 7, S. 3, FN 5.

empirischen Erkenntnissen Rechnung, dass „eine Kombination offener und gebundener Unterrichtsformen [...] die besseren Erfolgsaussichten zu garantieren“ scheint.¹⁰

- Es erscheint kontraproduktiv, einen allzu dominanten Zeitdruck aufzubauen. Nach ca. 2-3 Stunden Anlaufzeit sollte der Zeitrahmen nach Absprache mit den Schülern verbindlich festgelegt werden, der nach Möglichkeit auch eingehalten werden sollte. Allzu säumige Schüler müssen ihre Arbeit ggf. zu Hause komplettieren. (Die Bereitschaft, für das Offene Lernen mehr Zeit aufzuwenden als für „gebundene Unterrichtsformen“, ist eine Grundvoraussetzung für die Anwendung der Methode.¹¹)
- Auch wenn schon im Pflichtbereich partiell versucht wurde, Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades anzubieten, bleibt die Differenzierung in diesem Teil doch eher auf das unterschiedliche Lerntempo beschränkt. Schließlich geht es dabei auch darum, das Erreichen grundlegender Kompetenzen nicht zu unterschreiten. Im Wahlbereich kann dagegen durch thematische Wahlfreiheit wie unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben verschiedenen Formen der Heterogenität verstärkt Rechnung getragen werden.¹²
- Um der Praxisbezogenheit und Realisierbarkeit dieses Konzepts Rechnung zu tragen, auch aus urheberrechtlichen Gründen wurde bewusst auf eine aufwändige Materialsuche verzichtet, sondern versucht, die Realisierbarkeit des Konzepts anhand der gängigen Lehrwerke aufzuzeigen. In einem die forschende Selbständigkeit fördernden Gymnasialunterricht soll zudem der freien Materialsuche hinreichend Platz eingeräumt werden.

Auf der Basis dieses Konzepts des Offenen Lernens ergeben sich zudem sinnvolle

Möglichkeiten differenzierter Leistungsanforderung und -bewertung:

1. In begrenztem Maß erscheint dies möglich bei der Bewertung des Portfolios zu den Pflichtaufgaben, wo nur in Nr. 2 und 3 eine Differenzierung vorliegt. Der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit wird allerdings durch die Möglichkeit, länger an einer Aufgabe zu arbeiten, Rechnung getragen. Da bei einem Portfolio sicherlich auch die Sorgfalt und einfallsreiche formale Gestaltung eine Rolle spielen, haben hier Schüler die Gelegenheit, durch solche Fertigkeiten kognitive Schwächen auszugleichen. Ins Gewicht fallen sicherlich auch die möglichen Hilfen, die schwächere Schüler durch Mitschüler und Lehrer einzuholen in der Lage sind.
2. Ein großes Potential für eine Differenzierung hinsichtlich Umfang, Intensität oder Kreativität in der Darstellung bieten insbesondere die Wahlaufgaben. Dabei sollte keineswegs die Erledigung einer Vielzahl von Aufgaben im Vordergrund stehen, sondern deren Gehalt in Bezug auf den Erkenntnisfortschritt der Lernenden, auch die Fähigkeit zu kritischer Auseinandersetzung mit Gegenwartsproblemen im Sinne der Politischen Bildung. Auch methodische Kompetenzen (z. B. Gestaltung einer Diskussion) sollten in der Bewertung Berücksichtigung finden. Angesichts dieser Offenheit und Vielfalt kann gerade im Wahlbereich eine Individualisierung der Leistungsmessung Platz greifen.
3. Zur Sicherung des Behandelten und der Überprüfung grundlegender Kompetenzen sollten diese Formen der Bewertung des Offenen Lernens durch eine schriftliche Überprüfung ergänzt werden, die jedoch ebenfalls der Heterogenität Rechnung trägt, indem **drei**

¹⁰ Vgl. Kühberger/Windischbauer FN 5, S. 23.

¹¹ Mit zunehmender Übung in den offenen Unterrichtsformen reduziert sich dieser Mehraufwand erfahrungsgemäß.

¹² Es wäre in diesem Zusammenhang auch daran zu denken, das Konzept dahingehend weiterzuentwickeln, dass die Schüler stärker in die Themenfindung eingebunden werden.

verschiedene Leistungsniveaus angeboten werden (s. Anlage 2). Dabei könnte man festlegen, dass Variante A das Erreichen von Note 3, B von Note 2 und C von Note 1 ermöglicht.¹³

Anlage 1: zu Klasse 9 – Die Französische Revolution

Regeln für das Offene Lernen:

1. Sammle alle Unterlagen incl. des Arbeitsplans in einem Portfolio (Schnellhefter). Versehe alle Blätter mit Deinem Namen und nummeriere sie. (Alternative: Klebe die ausgeteilten Blätter in Dein Heft ein und halte dort die Ergebnisse Deiner Arbeit fest.)
2. Die Lösungsblätter erhalten als Überschrift (sauber unterstreichen!) den jeweiligen Arbeitsauftrag.
3. Ob Du die Aufträge alleine, in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen (maximal 4 Schüler) erledigst, entscheidest Du – von Aufgabe zu Aufgabe – selbst.
4. Achte auf eine disziplinierte, zielgerichtete und erfolgreiche Arbeit. (Wer dagegen verstößt, kann zur Stillarbeit unter der direkten Aufsicht des Lehrers verpflichtet werden.)
5. Besprich offene Fragen oder Probleme sofort mit Deinen Mitschülern und bei Bedarf mit dem Lehrer.
6. Du kannst auch weitere Materialien als die angegebenen verwenden, wenn es Dir sinnvoll erscheint. Auch Internetrecherche ist u. U. sinnvoll; hierbei ist aber besonders auf die Verlässlichkeit der Quelle zu achten. Frage im Zweifelsfall Deinen Lehrer.
7. Gerade bei der Informationsbeschaffung im Internet muss auch häusliche Arbeit in das *Offene Lernen* einbezogen werden. Dies gilt auch für das Wiederholen und Einprägen des Erarbeiteten. (Für die *Zeit des Offenen Lernens* werden vom Lehrer keine weiteren Hausaufgaben gestellt.) Auch wird Schülern, die mit der Arbeit etwas im Verzug sind, am Ende die Möglichkeit eingeräumt, letzte Arbeiten zu Hause fertigzustellen.
8. Du beginnst erst mit dem nächsten Arbeitsauftrag, wenn Du mit dem vorherigen fertig bist. Trage das Datum der Erledigung ein und lasse Dir die Erledigung vom Lehrer bestätigen.
9. Die Pflichtaufgaben sind zuerst zu erledigen, möglichst in einem sinnvollen Zusammenhang (Reihenfolge). Von den Wahlaufgaben ist mindestens eine bearbeiten.
10. Nach Abschluss der Arbeit an den Pflichtaufgaben wird die Mappe (ggf. das Heft) eingesammelt und bewertet.
11. Da bei den Wahlaufgaben von einer Vielzahl verschiedener Präsentationsformen ausgegangen wird, fließen diese Ergebnisse gesondert in die Bewertung ein. Schriftliche Arbeiten werden am Ende sinnvoller Weise dem Portfolio eingegliedert.
12. Zur Sicherung des Erarbeiteten sollten die Ergebnisse Gegenstand einer schriftlichen Überprüfungen (sog. ‚10 h – Test‘) sein.

¹³ Es ist allerdings in Rechnung zu stellen, dass ein Schüler auch von einfacheren Aufgaben wie A 3 zu komplexen Antworten gelangt, die den höheren Niveaustufen entsprechen. Dies liegt weniger an der Aufgabenstellung als an der Ganzheitlichkeit im hermeneutischen Prozess. In diesem Fall muss es möglich sein, auch den Schüler, der A gewählt hatte, eine bessere Note als 3 zu geben.

Anlage 2: zu Klasse 9 – Die Französische Revolution

Schriftliche Überprüfung im Fach Geschichte

Variante A:*

1. Stelle den Ablauf der Französischen Revolution dar und unterscheide dabei verschiedene Phasen.
2. Nenne und erläutere die wesentlichen Ergebnisse der französischen Revolution.
3. Bewerte die Bedeutung dieser Errungenschaften für uns heute.

Variante B:**

1. Untersuche die Ursachen der Frz. Revolution und deren Interdependenz. Unterscheide dabei die von verschiedenen Interessen geleiteten Trägergruppen der Revolution.
2. Erkläre, warum Reformversuche erfolglos blieben und die Revolution nicht verhindert werden konnte.
3. Interpretiere die folgende Karikatur¹⁴ im Hinblick auf die Frage nach den Auswirkungen der Französischen Revolution für uns heute.¹⁵

Variante C:***

1. Vergleiche den Ablauf des revolutionären Aufstandes der Neuenglandstaaten und der französischen Revolution. Gehe auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede ein, insbesondere jedoch auch auf die Bedeutung der Ideen der Aufklärung.
2. Beurteile ausgehend von den langfristigen Ergebnissen der Französischen Revolution, inwiefern die verschiedenen revolutionären Gruppen bei der Durchsetzung ihrer Ziele erfolgreich waren.
3. Interpretiere die folgende Karikatur im Hinblick auf die Frage nach den Auswirkungen der Französischen Revolution für uns heute. Versuche an geeigneten Beispielen zu erklären, warum Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit mitunter weit auseinanderklaffen können.

¹⁴ Aus urheberrechtlichen Gründen kann die Karikatur hier nicht abgebildet werden. Sie findet sich unter: Körner, Thomas / Wissner, Freimut / Mesler, Gerhard: Kreidezeit. Szenen aus dem Klassenzimmer, Göttingen 1996, o.S.

¹⁵ Die Karikatur war den Schülern als Deckblatt vorgelegt worden, wurde im Unterricht jedoch nicht thematisiert. Die Gelegenheit zur Anmutung mit der Problematik sollte dadurch gegeben werden. Wenn sich ein Schüler selbständig und freiwillig damit beschäftigt hat und dadurch einen Vorteil bei der Lösung der Aufgabe gewinnt, kann dies aus pädagogischen Gründen nur begrüßt werden. Sollten die Schüler allerdings ein Eingehen auf diese Abbildung während des Offenen Lernens einfordern, lägen natürlich andere Prämissen für die Konzeption der Überprüfung vor.

Anlage 3: zu Klasse 9 – Die Französische Revolution

Beispiele für Pflicht- und Wahlaufgaben

| Pflichtaufgaben | | | | | Materialien | erledigt / gesehen |
|---|--------------|------------|----------------------------|--|--|--------------------|
| 1. Erarbeite, inwiefern die Lehre der Aufklärung ein Gegenentwurf zum Absolutismus darstellt. Halte die Ergebnisse stichwortartig in <i>einer</i> Liste fest. | | | | | | |
| 2. Beschreibe Ursachen und Verlauf der revolutionären Entwicklung der Vereinigten Staaten von Amerika und gehe auf die Bedeutung der Ideen der Aufklärung ein. (stichwortartige Zusammenstellung der Ereignisse (Zeitstrahl)* oder Schaubild zur Verdeutlichung der Zusammenhänge** oder Essay / Aufsatz***). | | | | | | |
| 3. Untersuche die französische Gesellschaft vor der Revolution. Benutze dabei ein bereits vorliegendes präzises Schaubild dieser Gesellschaft* oder erstelle selbst eine solche optische Darstellung**. | | | | | GuG 3, ¹⁶ S. 72-77 | |
| 4. Untersuche die Ursachen der Französischen Revolution und unterscheide dabei die von verschiedenen Interessen geleiteten Trägergruppen der Revolution. Halte Deine Ergebnisse stichwortartig in folgender Tabelle fest: | | | | | s. Materialien zu Nr. 1; GuG 3, S. 78-86; siehe auch bereits behandelte Kapitel über Absolutismus und Aufklärung | |
| Wirtschaft / Lebensumstände | Gesellschaft | Herrschaft | Philosophie / „Das Denken“ | | | |
| | | | | | | |

¹⁶ Geschichte und Geschehen (S I / Klett). Bei der Fortschreibung des Modells steht die Auflistung der einschlägigen Stellen in den gängigen Lehrbüchern an vorderster Stelle.

| Wahlaufgaben | Materialien | erledigt / gesehen |
|--|---|-----------------------|
| 5. Definiere die Begriffe „Reform“ und „Revolution“ anhand geeigneter Lexika. Ziehe auch Deine Ergebnisse zu den revolutionären Ereignissen in Amerika und in Frankreich heran und versuche zu erklären, warum der reformerische Weg gescheitert ist.*** | | |
| 6. Erarbeite eine übersichtliche Darstellung der Verfassungsentwicklung in England und vergleiche mit den Geschehnissen in Frankreich. Gehe auf die Kategorien „evolutionär“ vs. „revolutionär“ ein. (Zur Präsentation der Ergebnisse würde sich ein Vortrag oder die Gestaltung einer Unterrichtsstunde eignen.)*** | | |
| 7. Untersuche das Frauenbild und die Rolle der Frauen in der Französischen Revolution. (Entwerfe ggf. ein Streitgespräch / Rollenspiel zu dieser Problematik.)** ¹⁷ | GuG 3, S. 70; 76, Q 7; 83; 97 u. a. | |
| 8. Vergleiche den Katalog der Bürger- und Menschenrechte und der Grundrechte im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Erstelle eine Liste der wichtigsten Bestimmungen.* | Grundgesetz der BR Deutschland, GuG 3, S. 82, Q 7 | |

*

¹⁷ Schwierigkeitsgrad: * = relativ einfach, ** = fordernd; *** = anspruchsvoll.

Projektunterricht, Offenes Lernen: Imperialismus

Vorüberlegungen

Der Vorteil eines Zeitungsprojekts hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität im Geschichtsunterricht liegt in der didaktischen und methodischen Vielschichtigkeit und der breiten Möglichkeit der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Die Umsetzung eines Zeitungsprojekts bietet die Einsatzmöglichkeit der verschiedensten Sozialformen im Unterricht und arbeitet so den verschiedenen Lerntypen zu. Sie erfordert einerseits selbständiges Arbeiten, andererseits aber ein hohes Maß an Kommunikation und Kooperation. Alle Beteiligten bringen ihre Stärken und auch Schwächen ein, so dass sich ein günstiger Rahmen für die Nutzung von Unterschieden und die Stärkung von Gemeinsamkeiten ergibt.¹⁸

Was die fachspezifischen Aspekte betrifft, so erscheint ein Zeitungsprojekt besonders geeignet, die im Fach Geschichte geforderten Teilkompetenzen wie Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Kommunikationskompetenz auszubilden und zu erweitern.

Das Thema Imperialismus wurde ausgewählt, da hier eine gute Möglichkeit besteht, in verschiedenste Dimensionen der Fachwissenschaft wie z. B. der politischen Geschichte, der Wirtschaftsgeschichte, der Kulturgeschichte und der Sozialgeschichte vorzudringen.

Hinzu kommt die evidente Gegenwartsrelevanz, u. a. angesichts des aktiven Einsatzes westlicher Staaten in ehemals von imperialen Mächten beherrschten oder umkämpften Ländern und Regionen, der immer wieder die historische Dimension aufwirft.

Folgende Punkte sind für den Umgang mit Heterogenität von besonderer Relevanz:

- Die Einbindung und Offenheit einer überaus breiten Palette von Materialien in den Unterricht: Quellentexte, Bilder, Fotos, Karikaturen, Karten, Diagramme, Statistiken, Darstellungen etc.
- Die vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Aufgabenkultur.
- Der notwendige Einsatz verschiedener Sozialformen: Einzelarbeit, Stillarbeit etwa für die Recherche, Partnerarbeit, Gruppenarbeit für die Auswahl und Besprechung der Materialien und Ergebnisse, Plenumsdiskussionen für die Planung und Gesamtausrichtung des Projekts.
- Ein besonderer Faktor beim Zeitungsprojekt ist die Kreativität, die beim Schreiben der Texte, der Erstellung von Graphiken und Diagrammen, beim Entwerfen von Bildern, Fotos oder Karikaturen und schließlich beim Layout in unterschiedlichster Form in Erscheinung tritt.
- Die notwendige Nutzung neuer Medien wie Internet und PC. Verschiedenste Programme finden ihren Einsatz (Layout, Zeichnen, Bildbearbeitung, Graphik etc.).

¹⁸ Vgl. dazu generell: Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken, hg. von Becker, Gerold u. a. (Friedrich Jahresheft 12, 2004) und Kühberger, Christoph / Windischbauer, Elfriede: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach/Ts. 2011.

- Nicht zuletzt ist auf die Nutzung verschiedener Lernorte wie Museum, Archiv und Bibliothek zu achten (evtl. Besuch einer ortsansässigen Zeitung).

Die Vielfalt der innerhalb der einzelnen Punkte gegebenen Möglichkeiten und Facetten erlaubt es, auf differenzierende Momente und individuelle Fähigkeiten und Neigungen wie z. B. Lerntyp, Lerntempo, Arbeitshaltung, aber auch persönliche Interessen, bei denen oft Religionszugehörigkeit, regionale Herkunft, kultureller Hintergrund und das Geschlecht eine nicht zu übersehende Rolle spielen, einzugehen. Die Einbindung z. B. verschiedener Sozialformen und deren Wechsel lassen Freiräume zu, in denen auch der Typ "Einzelgänger" sich konstruktiv in das gemeinsame Endprodukt einbringen kann. Dies kann günstigstenfalls ein Weg zunehmender Einbindung in Gruppen sein und zur Erweiterung der Sozialkompetenz führen. Insbesondere die Möglichkeit interessensgeleitete Teilprojekte umsetzen zu können, die auch über das Fachspezifische hinausgehende Kompetenzen erfordern, lassen eine erhöhte Motivation und eine Annäherung an das Fach Geschichte erwarten.

Vor dem Einstieg in ein Zeitungsprojekt sollten verschiedene Faktoren, die problematisch sein können, bedacht werden¹⁹:

- Eine Zeitung herzustellen ist ein sehr zeitaufwändiges Projekt. Eine realistische Zeitplanung hinsichtlich des möglichen Umfangs ist unabdingbar. Ein nicht vollendetes Produkt wirkt eher frustrierend. Es bietet sich daher ein fächerübergreifendes Projekt an, zum Beispiel mit den Fächern Deutsch oder Kunst. Auch ist die exemplarische Herstellung einer Titelseite denkbar.
- Sind die technischen Voraussetzungen gegeben? Sind die Schüler mit PC und Internetzugängen ausgestattet? Sind die Computerräume der Schule verfügbar? etc.
- Schließlich ist ein größerer Organisationsbedarf gegeben. Absprachen mit eventuell beteiligten Fächern, Teambildung, Aufgabenverteilung, Terminabsprachen sind notwendig.

Konkreter Einstieg

Ausgangsbasis für die Erstellung der Zeitung ist zunächst die Information des eingeführten Lehrbuchs. Das vorliegende Projekt nimmt als Grundlage "Geschichte und Geschehen" sowie weitere ausgewählte Materialien und dient insofern nur als Beispiel, das natürlich auf der Basis anderer Lehrbücher und Materialien seine individuelle Ausprägung erfährt. In der Regel wird die Thematik unter der Überschrift "Imperialismus und Erster Weltkrieg" behandelt²⁰. Der Komplexität wegen ist eine Eingrenzung auf das Thema Imperialismus anzuraten. Der Erste Weltkrieg und seine engere Vorgeschichte kann dann von den Ergebnissen der erstellten Zeitung aus behandelt werden. Um die Überschaubarkeit zu gewährleisten, sollte das Projekt nach der Behandlung des Bündnissystems Bismarcks einsetzen und seine Warte von einem konkreten Jahr bzw. Ereignis aus nehmen. Vorgeschlagen wird das Jahr der zweiten Marokkokrise, 1911. Bei der Arbeit mit GuG, Bd. 3 wären damit die Seiten 235 - 252 relevant, d. h. vier Unterkapitel (2: Die Vorherrschaft Europas in der Welt, 3: Warum erobern die Europäer die Welt? - Mission, Zivilisation und Ausbeutung, 4: Kein Sonnenuntergang in unserem Reich - Das Deutsche Reich als Kolonialmacht, 5: Deutsche Weltpolitik, internationales Wettrüsten und neue Bündnisse in Europa). Nach der "Grundrecherche", d. h.

¹⁹ Vgl. dazu Didactics Online (<http://www.didactics.eu/index.php?id=275>).

²⁰ Z. B. Geschichte und Geschehen, Bd. 3 (Klett), S. 230 - 274 oder Horizonte, Bd. 2 (Westermann), S. 182 - 209.

Lektüre und Einarbeitung in die Informationsteile, wird die Erstellung der Zeitung umgesetzt.

Skizze für den Ablauf des Zeitungsprojekts Imperialismus, 9. Klasse²¹

| Phasen/Schritte | Inhalte | Material | Unterrichtsform/ Aufträge |
|---|--|--|---|
| Einstieg in das Thema Imperialismus | Definition Imperialismus | Auftaktseiten LB ²² S. 230f. | Unterrichtsgespräch |
| Vorstellung des Projekts Was steht in einer Zeitung? | <ul style="list-style-type: none"> • Namensfindung • Textsorten • graphische Darstellungsmöglichkeiten • Bild / Foto/ Karikatur | mitgebrachte Zeitungen | Analyse und Definition von Textsorten und Darstellungsformen |
| Besuch einer ortsansässigen Zeitung | | | |
| Basisrecherche | <ul style="list-style-type: none"> • Weltwirtschaft der Europäer • neuer Kolonialismus • Übersteigerung der nationalen Idee | Darstellungsteile des LB ²³ S. 234 - 249 | Erstellung einer Mindmap |
| Teambildung | Fragestellungen Themenfindung | Flipcharts | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung von Gruppen • Aufgabenverteilung |
| recherchieren schreiben entwerfen | Ausbau der Inhalte und weitere Themendifferenzierung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Rechtfertigungsstrategien • Herrschaftsformen • Konkurrenz, internationale Spannungen • Scramble for Africa • Großprojekte | <ul style="list-style-type: none"> • Materialsammlung der Lehrkraft • Internet • Archiv • Bibliothek/Literatur | <ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit • Nutzung außerschulischer Lernorte und Informationsmöglichkeiten |
| Besprechung und Korrektur | Gegenlesen bzw. Vorstellen der Teilergebnisse | <ul style="list-style-type: none"> • Besprechungstische • Textleine (Schnur, Wäscheklammern) • Pinnwand | <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Kritik und Korrektur • Gruppenarbeit in neuer Zusammensetzung |

²¹ Ideen und Anregungen zur Durchführung eines Zeitungsprojekts allgemein vgl. Vockerodt, Yvonne: Kinder und Zeitung (<http://www.kindersicht.de/uploads/media/kinderundzeitung.pdf>).

²² Geschichte und Geschehen, Bd. 3 (Klett).

²³ Siehe FN 19.

| Phasen/Schritte | Inhalte | Material | Unterrichtsform/ Aufträge |
|------------------------------|---|--|--|
| Layout und Produktion | <ul style="list-style-type: none"> • Redaktionsvorbereitung: Zusammenführung der Teilergebnisse • Besprechung und Festlegung der Endversion • Vervielfältigung | Layout-Programm oder Schere Papier Klebstoff | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung eines Endredaktionsteams • Abschlussdiskussion im Plenum • Aufgabenverteilung zur Vervielfältigung |
| Präsentation | <ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppe ansprechen, z. B. versammelte Eltern oder Parallelklasse • Verteilung oder Verkauf der Zeitung • Einreichen als Wettbewerbsbeitrag | <ul style="list-style-type: none"> • geeigneter Präsentationsraum • Ausstellungstische | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung eines Präsentations- und Moderationsteams • Aufgabenverteilung |

Differenzierende Leistungsbeurteilung

Die Grundidee der im Anhang vorgestellten schriftlichen Überprüfung (sogenannter "10-Stunden-Test") ist die Variation des Schwierigkeitsgrades der Aufgabenstellung. Die Schüler, die im Vorfeld den Umgang mit alternativen Aufgabenstellungen intensiv geübt haben müssen, haben bei einem Teil der Einzelaufgaben die Möglichkeit, eine Alternativaufgabe zu wählen, die sich in der Komplexität und im Anforderungsniveau unterscheidet. Bzgl. des gleichen Inhalts findet sich z. B. der Operator *nenne* statt *erläutere*. Für Schüler, die noch nicht in der Lage sind, komplex Materialien zu interpretieren, kann der entsprechende Operator durch Inanspruchnahme eines Hilfekärtchens in einfachere Einzelschritte aufgeschlüsselt werden.

Die Rohpunkteverteilung ist in diesem konkreten Fall so gestaltet, dass bei Inanspruchnahme aller Vereinfachungen und Hilfen die Note "befriedigend" erreicht werden kann. Je weniger Hilfen gebraucht werden, desto besser ist die Bewertungsmöglichkeit. Für alle Schülerinnen und Schüler bleibt das volle Notenspektrum offen. Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern, die langsamer arbeiten oder noch nicht so weit sind wie andere Klassenkameraden, eine für ihren Lernstatus adäquate, sie nicht überfordernde Möglichkeit der Leistungsdifferenzierung zur Verfügung zu stellen. Denkbar sind auch Hilfekärtchen mit inhaltlichen Hinweisen.

Allgemein werden die Rohpunkteverteilung und die jeweils erreichbare Note von Fall zu Fall verschieden sein und von den Unterrichtsvoraussetzungen, der Menge der Hilfen und dem Grad der Vereinfachungen und Abstufungen abhängig sein.

Die schriftliche Überprüfung wäre nach Abschluss und Vorstellung des Zeitungsprojektes durchzuführen.

In der Durchführungsphase des Projektes ergibt sich eine Fülle von Möglichkeiten der Leistungsfeststellung bzw. Leistungsbeurteilung. Der Prozess einer Gruppenarbeit unter Einbezug fachlicher und sozialer Kriterien, das Ergebnis der Gruppenarbeit, die Präsentation von Gruppenarbeits- oder Einzelergebnissen, besonderer Einsatz, z. B. das Engagement im Endredaktionsteam, bieten reichhaltige Ansätze.

Wichtig ist ein Heranführen der Schülerinnen und Schüler an eine zunehmende Fähigkeit der Selbstbewertung und Selbsteinschätzung, so dass sie bei differenzierenden schriftlichen Bewertungen - sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst - in der Lage sind, die für sie individuell geeignete Aufgabenstellung auszuwählen. Dies ist z. B. möglich durch das Üben der Selbsteinschätzung durch Gegenüberstellung der eigenen Einschätzung und der Einschätzung des Lehrers und auch von Mitschülern anhand ganz konkreter Inhalte oder Kompetenzen, z. B. der Fähigkeit Karikaturen zu interpretieren²⁴.

Der vollständige Beitrag enthält zusätzlich

- eine Liste grundsätzlicher Überlegungen, die bzgl. Planung, Umsetzung und Präsentation anzustellen sind,
- konkrete inhaltliche Anregungen und Vorschläge zu den einzelnen Beiträgen der Zeitung,
- konkrete methodische Anregungen für einen differenzierenden Unterrichtsablauf,
- Hinweise zu verschiedenen „Zeitungsmodellen“, die je nach zeitlichen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen umgesetzt werden können,
- Hinweise zu Literatur und Internetadressen zum Thema Zeitungsprojekt und zum Thema Imperialismus,
- einen Erwartungshorizont zur vorgeschlagenen schriftlichen Überprüfung.

²⁴ Zur "Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im kompetenzorientierten und offenen Unterricht" generell s. Kühberger/Windischbauer a. a. O. S. 32 – 38.

Anhang:

Beispiel einer differenzierenden Leistungsmessung

Ort, Datum

Schriftliche Überprüfung/9.Klasse

Name

1. Erläutere ein technisches Großprojekt im Zeitalter des Imperialismus. (7P)

alternativ:

Nenne drei technische Großprojekte im Zeitalter des Imperialismus. (3P)

2. Erkläre den Begriff Sozialdarwinismus. (6P)

3. Beurteile die Auswirkungen der Politik der freien Hand für die außenpolitische Situation Deutschlands. (11P)

alternativ:

Erläutere den Grundgedanken der Politik der freien Hand. (7P)

4. Interpretiere die Karikatur. (11P)

(Hilfekärtchen?) (7 P)

(gesamt: 35-23P)



(Aus der New Yorker Zeitschrift „Judge“, 1899)

☺ Viel Erfolg! ☺

Hilfekärtchen

Gehe in folgenden Schritten vor:

- a) Beschreibe die Karikatur.
- b) Erkläre wichtige Elemente und Symbole (Kleidung, Größenverhältnisse).
- c) Formuliere die Botschaft, die von der Karikatur ausgeht.

Punkteverteilung: 35-31 = 1 / 30-26 = 2 / 25-20 = 3 / 19-14 = 4 / 13-7 = 5 / 6 u. weniger = 6

Binnendifferenzierte Gruppenarbeit: Inflation und Weltwirtschaftskrise

Die beiden vorliegenden Beispiele differenzierender Gruppenarbeiten im Fach Geschichte beziehen sich auf die Themen Inflation von 1923 und Weltwirtschaftskrise von 1929. Sie folgen im Kern dem Ansatz der historischen Projektarbeit und dem Ansatz des selbst entdeckenden Lernens. Grundsätzlich gestattet der Ansatz historischer Projektarbeit eine Differenzierung der Anforderungen im Hinblick auf geforderte Methoden, z.B.:

- aufzählen, nennen
- beschreiben
- beschriften,
- darstellen,
- auswerten, bewerten,
- suchen, sammeln, usw.

Ebenso gestattet dieser Ansatz eine Differenzierung nach unterschiedlichsten Materialien:

- Fotos, Bilder,
- Quellentexte,
- Statistiken,
- Kartenmaterial,
- zusammenhängende Darstellung,
- Zeitzeugenbefragung, usw.

Die hier vorgelegten Beispiele versuchen die Vielfältigkeit dieser Kombinationen aufzuzeigen. Sie können sowohl im Hinblick auf die Lerngruppe mit weiteren Gruppenaufträgen erweitert werden als auch auf einige wenige Gruppenbeispiele reduziert werden. Die Ergebnissicherung wird z. B. in Form von Folienskizzen angeboten, Alternativen durch den Einsatz des Lehrbuchs oder von Internetlexika sind ebenfalls möglich.

Der hier vorgestellte Vorschlag geht von der Überlegung aus, dass ein zweistündiger Geschichtsunterricht wenig Möglichkeiten zu einer ausgeprägten Leistungsdifferenzierung bietet, Heterogenität aber sehr wohl eine Rolle spielt bei der Frage sinnvoller und motivierender Unterrichtsgestaltung. Deshalb wurde bei der Auswahl darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Zugänge zum Thema zu ermöglichen.

Bei der Konzeption dieses Ansatzes wurde auch bedacht, dass der künftige Lehrplan der Sekundarstufe I ausdrücklich zwischen Basiswissen, Erweiterungswissen und Vertiefungswissen unterscheiden wird.

Beispiel: Die Inflation des Jahres 1923

Die vorliegende Unterrichtseinheit fokussiert das Thema der Krise der Weimarer Republik auf das Jahr 1923 und den Schwerpunkt „Inflation“. Dieses Thema ermöglicht einmal eine Retrospektive, nämlich die Ursachen der Entwicklung in den vergangenen Geschehnissen (Erster Weltkrieg, Niederlage, Versailler Friedensvertrag, Gründung der Weimarer Republik) zu sehen. Ebenso erlaubt es die Sicht nach vorne, die unmittelbaren Auswirkungen auf die Weimarer Republik, die dann folgende Weltwirtschaftskrise und den Ausblick auf die Bedeutung von Inflationsangst bis in die Gegenwart. Das konkrete Thema Inflation gestattet sodann die Behandlung von außen- und innenpolitischen sowie wirtschaftlichen und sozialen Interdependenzen.

In den Ablauf der Gruppenarbeit wurden Aufgaben mit einfachen, gehobenen und schwierigen Anforderungen eingebaut, um eine differenzierte Behandlung des Themas zu ermöglichen. Unbeschadet dieser Differenzierung sollten folgende Ziele auf jeden Fall erreicht werden:

1. Den Verlauf der Inflation kennen.
2. Ursachen und Ereignisse mit der Inflation verbinden können.
3. Auswirkungen der Inflation erkennen.
4. Die Angst vor Inflation als überzeitliches Phänomen bestimmen.

Beispiel: Die Weltwirtschaftskrise seit 1929

Diese Unterrichtseinheit fokussiert das Thema Ende der Weimarer Republik auf die Weltwirtschaftskrise ab 1929 und den Schwerpunkt der wirtschaftsgeschichtlichen Entwicklung. Das Thema ermöglicht einmal eine Retrospektive, nämlich die Ursachen der Entwicklung in den vergangenen Geschehnissen (Erster Weltkrieg, Niederlage, Versailler Friedensvertrag, Gründung der Weimarer Republik, Inflation, Dawes-Plan, Verschuldung Deutschlands) zu sehen. Ebenso erlaubt es die Sicht nach vorne, die unmittelbaren Auswirkungen auf die Weimarer Republik, die dann folgende politische Radikalisierung, die zum Ende der Republik führte, und den Ausblick auf mögliche Vergleichbarkeit mit den Vorgängen der gegenwärtigen Finanz- und Wirtschaftskrise(n). Das konkrete Thema Weltwirtschaftskrise gestattet sodann die Behandlung von außen- und innenpolitischen sowie wirtschaftlichen und sozialen Interdependenzen.

Auch hier gilt es folgende Teile eines Basiswissens zu sichern:

1. Ursachen und Ablauf der Weltwirtschaftskrise kennen.
2. Die finanztechnischen Zusammenhänge und besonders die Auswirkungen auf das Deutsche Reich erarbeiten.
3. Die Wirtschaftskrise als Ursache zunehmender politischer Radikalisierung verstehen.

In beiden Fällen geht es zudem um das Erreichen folgender methodischer Ziele:

1. Im Internet nach Informationen recherchieren.
2. Statistiken und Grafiken auswerten.
3. Unterschiedliche Quellen auswerten.
4. Texte visualisieren.
5. Textarbeit am Bildschirm zielgerichtet erproben.

Die Vorschläge zur Arbeit in Gruppen sind weder vollständig noch absolut zu sehen. Einzelne Beispiele können gestrichen, andere hinzugesetzt werden. Die vorliegenden Beispiele gestatten sowohl die Arbeit mit dem Lehrbuch als auch die Recherche im Internet, um die digitalen Möglichkeiten zu nutzen. Einige schwer zugängliche Quellen wurden in einer erweiterten Druckfassung aufgenommen und als Arbeitsblätter dokumentiert. Die Konzeption bevorzugt eindeutig die Arbeit im schulischen PC-Arbeitsraum bzw. mit den Notebookkoffern.

Zur Ergebnissicherung sollte je nach ausgewählten Aufgaben ein strukturiertes Schaubild als Abschluss vorgelegt, im Unterrichtsgespräch erarbeitet oder in Form einer Folie demonstrativ eingesetzt werden. Entsprechende Beispiele wurden beigegeben. Eine differenzierende Möglichkeit einer Hausaufgabenüberprüfung ist ebenfalls vorhanden. Neben der für den Bereich der Beratung und Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer erstellten Grundfassung²⁵, die vor allem die Rechercheaufgaben und das Beispiel einer Hausaufgabenüberprüfung enthält, gibt es auch eine erweiterte Fassung, die in einer Unterrichtsreihe zum Geschichtsunterricht²⁶ erscheinen wird. Diese Langfassung beinhaltet zusätzliche Gruppenaufgaben mit Texten, Bildern und Statistiken. Neben einer Hausaufgabenüberprüfung bietet sie auch eine Schriftliche Überprüfung als Beispiel.

*

²⁵ Die Grundversion wird auf dem neuen OMEGA-Server publiziert (<http://sodis.de/rp/>)

²⁶ Otmar Nieß; Währungs- und Wirtschaftskrisen der Weimarer Republik. Differenzierende Gruppenarbeit zu den Themen 1923 und 1929 (Reihe: Geschichtsunterricht praktisch), Schwalbach /Ts. 2013.

Stationenlernen: Widerstand gegen den Nationalsozialismus – an regionalen Beispielen auf dem Gebiet des heutigen Bundeslandes Rheinland-Pfalz

Zur Methode:

Das *Stationenlernen* gehört zu den so genannten *Makromethoden* des Unterrichts und ist eng verwandt mit dem *Galeriegang* und dem *Lernzirkel*, der seinerseits seine Herkunft ursprünglich dem so genannten *Zirkeltraining* in Sportunterricht und Vereinstraining verdankt.²⁷ Die Schülerinnen und Schüler erhalten verschiedene Lernangebote in Form von Stationen, die sie weitgehend selbstständig bearbeiten können. In der Regel werden dabei unterschiedliche Teilaspekte eines gemeinsamen Rahmenthemas in Form von Materialangeboten und Arbeitsaufträgen an *vier bis sieben* Stationen aufbereitet, an denen die Schüler/innen gleichzeitig arbeiten können. Die Material- und Arbeitsangebote sollten sich dabei nicht nur in den Inhalten sondern auch in Bezug auf die *Wahrnehmungsebenen* [*Lern(-eintrags)kanäle*] unterscheiden, die bei den Schüler/innen angesprochen werden. Aus methodischer Sicht und im Blick auf die angestrebte Individualisierung und Differenzierung des Lernprozesses sollten möglichst unterschiedliche Materialien, also neben Quellen- und Sekundärtexten, auch Film- und Hörfunkausschnitte und ggf. gegenständliche Materialien angeboten werden, damit die Schüler/innen mit allen Sinnen lernen können. Zu den *Charakteristika dieser Methode*, die zugleich die Chance zu einem veränderten Lernen beinhalten, das den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lerngeschwindigkeiten usw. der Schüler/innen besser gerecht wird, gehören u. a.:

- eine weitgehende *Schülerorientierung*, bei der die Lehrkraft (nach gründlicher und zum Teil aufwändiger Vorbereitung) im Prozess der Durchführung als Beobachter, Berater und Moderator eher in den Hintergrund tritt.
- eine grundsätzliche *Handlungsorientierung*, die voraussetzt, dass die angebotenen Materialien und Arbeitsaufträge für sich selbst sprechen müssen, so dass der Unterrichtsgegenstand und die zu gewinnenden Erkenntnisse nicht durch die Lehrkraft dargeboten, sondern durch die selbstständige Auseinandersetzung mit Material und Aufgaben begriffen und gewonnen werden können.
- eine stärkere Beachtung der *individuellen Lernvoraussetzungen* und *Interessen* sowie der *Lerngeschwindigkeiten*, indem eine Wahlfreiheit bezüglich der Reihenfolge der bearbeiteten *Pflicht-* und *Wahlaufgaben* und – in gewissen Grenzen – der Zeit, die man für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben in Rechnung stellt. Zudem kann auch die *Wahl*

²⁷ Zum Stationenlernen im Allgemeinen vergleiche: Mathis, Christian: Stationenlernen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2007, S. 95-98; Gautschi, Peter: Lernen an Stationen, in: Mayer, Ulrich [u. a.] (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach / Taunus 2004, S. 515-531; Tschirner, Martina: Lernstationen als Chancen für Differenzierung. Am Beispiel des Themas „Kindheit und Jugend in der DDR“, in: *Geschichte lernen* 131 (2009), S. 48-69; Bauer, Roland: Lernen an Stationen. Neue Möglichkeiten schülerbezogenen und handlungsorientierten Lernens, in: *Pädagogik*, H.7/8 (1998), S. 26 f.; Van der Gieth, Hans-Jürgen: Lernzirkel. Die neue Form des Unterrichts, Kempen 1999, S. 75 ff.; Faust-Siehl, Gabriele: Lernzirkel – Themenbezogene Freiarbeit im waldifferenzierten Unterricht, in: Claus Claussen (Hg.), *Handbuch freie Arbeit: Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim / Basel 1995, S. 24-31; Linser, Hans-Jürgen / Paradies, Liane: *Differenzieren im Unterricht*, Berlin 2001; Mattes, Wolfgang: *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Braunschweig / Paderborn / Darmstadt 2011.

der Sozialform ggf. den Schüler/innen überlassen werden, d. h., die Entscheidung darüber, ob an den Stationen einzeln (*arbeitsgleich*) oder in Kleingruppen (*arbeitsteilig*) gearbeitet wird.

Bei der Vorbereitung wird die Lehrkraft zu entscheiden haben – auch abhängig davon, ob diese Methode bereits eingeführt ist und ggf. häufiger im Unterricht praktiziert wird – ob der Schwerpunkt bei der konkreten Durchführung eher auf dem **Methodischen** (*Lernen mit allen Sinnen, Freiarbeit, Offene Lernformen*) oder auf dem **Inhaltlichen** (*Vermittlung von historischen Kenntnissen und Einsichten i. S. überprüfbareren Wissens*) liegt. Davon werden dann etwa auch der Stundenansatz für die Unterrichtseinheit und die Spielräume zwischen Pflicht- und Wahlaufgaben bestimmt werden. Vielleicht wird man in den unteren Jahrgangsstufen eher auf das Erstgenannte, in den Abschlussklassen der Sekundarstufe I eher auf Letzteres fokussieren. Zum **Stationenlernen** gibt es im Übrigen bei fast allen größeren Schulbuchverlagen einschlägige Veröffentlichungen und Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen, Laufzetteln usw.²⁸

Zum Thema:

„Die Themen „Nationalsozialismus“ und „Holocaust“ – und das gilt im Besonderen auch für den Teilaspekt „Widerstand“ – sind ungeachtet aller Historisierungsbemühungen kein „Unterrichtsgegenstand“ wie andere. Dabei ist hier nicht so sehr die Diskussion um die Singularität der Menschheitsverbrechen gemeint, die sich gemeinhin mit den Begriffen „Holocaust“ oder „Shoah“ verbinden. Mit der Behandlung dieses Themas ist im Blick auf die Opfer und ihre Angehörigen immer auch die Frage nach angemessenen Formen des Erinnerns und Gedenkens, also der Empathie für die Opfer verbunden. Das heißt bei diesem „Unterrichtsgegenstand“ geht es neben dem „kognitiven Lernen“ (Fachkenntnisse, Wissen, Problemlösungsverständnis und geistige Auseinandersetzung) und dem „psycho-motorischen Lernen“ (erwerbbar Fähigkeiten und Fertigkeiten) immer auch um ein „affektives Lernen“ (Bereich von Gefühlen, Wertungen und Einstellungen). Hinzu kommen die hohen vergangenheitspolitischen Erwartungen („Aus der Geschichte lernen?!“), die die Problematik des Themas als Gegenstand des Geschichtsunterrichts noch erhöhen und zugleich die didaktischen Grenzen des Unterrichts verdeutlichen. Gleichwohl ist die Zeit des Nationalsozialismus – ihrer Bedeutung als in dieser Form einzigartiger Zäsur der deutschen und auch der Menschheitsgeschichte entsprechend - spätestens seit den 1970er Jahren unverzichtbarer und durchaus heraus gehobener Bestandteil der gültigen Lehrpläne und Richtlinien sowie der zugelassenen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II.“²⁹

Die Schüler/innen haben heute nur noch selten einen direkten (familiären) Bezug zur NS-Zeit. Auch der direkte Kontakt zu Zeitzeugen der NS-Zeit an schulischen oder außerschulischen Lernorten findet nur ausnahmsweise statt und wird in naher Zukunft völlig unmöglich

²⁸ Hier sei beispielhaft nur genannt: Gellner, Lars / Gerhardt, Matthias: Geschichte an Stationen. Übungsmaterial zu den Kernthemen des Lehrplans (mit Kopiervorlagen) für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10, Donauwörth 2011.

²⁹ Berkessel, Hans / Hörnig, Marco: Widerstand gegen das NS-Regime als Thema des Geschichtsunterrichts, in: Schiffmann, Dieter / Berkessel, Hans / Arenz-Morch, Angelika (Hg.): Widerstand gegen den Nationalsozialismus auf dem Gebiet des heutigen Rheinland-Pfalz. Wissenschaftliche Darstellung und Materialien für den Unterricht, Mainz 2011, S. 173-175, hier: S. 173. Mit diesem Sammelband liegt zum ersten Mal für das Gebiet unseres Bundeslandes eine zusammenhängende wissenschaftliche Darstellung vor, die über lokale und regionale Einzeldarstellungen hinaus geht und zugleich didaktisch aufbereitete Materialien für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II bietet. Zur Repräsentanz des Themas in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien insgesamt vgl. u. a. Pingel, Falk: Unterricht über den Holocaust. Eine kritische Bewertung der aktuellen pädagogischen Diskussion, in: Fuchs, Eduard / Pingel, Falk / Radkau, Verena (Hg.): Holocaust und Nationalsozialismus, Innsbruck 2002, S. 11-23.

werden. Daher werden in Zukunft Erfahrungen an außerschulischen Lernorten wie insbesondere den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus als Ergänzung zum Geschichtsunterricht und zum Projektlernen an didaktischer Bedeutung gewinnen. Im direkten lokalen/regionalen oder biografischen Bezug liegt im Blick auf die Identifikation mit dem Lerngegenstand (und den betroffenen Personen) eine große Chance. Regionalhistorische Unterrichtsmaterialien können Schüler/innen einen unmittelbaren Zugang zum Widerstand in der NS-Zeit bieten, der sie in ihrer eigenen Lebenswelt berührt und ihr Interesse weckt. „Widerstand gegen die NS-Diktatur wurde von Deutschen nur selten geleistet. Er war dennoch weder banal noch von vernachlässigbarem Umfang. Im Gegenteil offenbart das widerständige Verhalten etlicher mutiger Frauen und Männer, dass es selbst unter der NS-Herrschaft Handlungsspielräume gab. Zivilcourage und Widerstand gegen Unrecht und Menschenrechtsverletzungen sind epochenübergreifende Herausforderungen, für die sich viele Anknüpfungspunkte, selbst in Alltagssituationen, finden lassen.“³⁰

Dabei stellt sich natürlich fachwissenschaftlich und didaktisch die Frage, was denn unter „Widerstand“ überhaupt zu verstehen ist – eine Frage, die bis heute auch unter Historikern umstritten ist und von Vorstellungen eines aktiven Umsturzversuches (Widerstand im engeren Sinne) bis hin zu Formen widersetzlichen Verhaltens reicht. So entstanden diverse Modelle zur Einordnung des Widerstandes. Einige werteten Kleinformen des Widerstands, wie das Hören von „feindlichen“ Radiosendern, als aktiven Widerstand und stuften die „Nonkonformität“ sehr hoch ein. Weithin verbreitet ist eine vierstufige Skala (nach Detlev Peukert), die den Widerstand wie folgt gliedert: „punktuelle Nonkonformität“, „Verweigerung“, „Protest“ und als letzte Stufe „Widerstand im engeren Sinn“.³¹ Axel Ulrich, der Autor des Überblicksbeitrags zu Rheinland-Pfalz in der schon genannten Publikation schlägt folgende Definition vor: „Den Kern der antinazistischen Opposition bildete der politische Widerstand. Dieser definiert sich durch die kompromisslose Ablehnung des NS-Regimes in Wort, Schrift oder Tat. Dies geschieht vor allem durch Mitwirkung in konspirativen Organisationen oder auch eher lockeren Gruppenzusammenhängen und mit der dezidierten Zielsetzung, zur Beseitigung der Diktatur bzw. zur Errichtung eines nichtfaschistischen Systems beizutragen. Politisch motivierter Widerstand wurde manchmal auch von Einzelpersonen geleistet, wie Georg Elzers Sprengstoffattentat im Münchner Bürgerbräukeller vom 8. November 1939 sowie viele der sich während des Krieges deutlich mehrenden Sabotagehandlungen zeigen. Selbst die Umstürzbemühungen aus dem Bereich des Militärs erfolgten letztendlich aus politischem Antrieb und außerdem in enger Abstimmung mit zivilen Widerstandskräften. Ebenso gehörten hierzu Widerstandsaktivitäten, die von ins Ausland geflohenen NS-Gegnern mit Stoßrichtung gegen das faschistische Deutschland entfaltet wurden.“³²

In den gängigen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I werden meist nur wenige Beispiele (studentischer Widerstand der „Weißen Rose“ in München und militärischer Widerstand des 20. Juli 1944) für widerständiges Verhalten herausgegriffen und damit häufig eine sehr verkürzte Sicht dieses Aspekts angeboten, wobei insbesondere der frühe Widerstand der politischen Gegner des Nationalsozialismus vernachlässigt wird. In der konkreten Auseinandersetzung der Schüler/innen mit dem Thema kommt es also darauf an, diese mit den unterschiedlichen Formen und Gruppen des Widerstandes zu konfrontieren und ihnen einen differenzierten Überblick und die Fähigkeit zur Einordnung zu ermöglichen.

³⁰ Berkessel / Hörnig, FN 26, S. 174.

³¹ Vgl. Peukert, Detlev: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus, Köln 1982. Didaktisch muss bei der Verwendung solcher Modelle immer auf die Begrenztheit ihrer Gültigkeit im konkreten Fall und unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Umstände von oppositionellem oder widerständigem Verhalten hingewiesen werden.

³² Schiffmann / Berkessel / Arenz-Morch, FN 26, S. 27.

Zum Stationenaufbau:

Insgesamt stehen den Schüler/innen sieben Stationen für die Erarbeitung des Themas zur Verfügung. Die ersten fünf können in beliebiger Reihenfolge durchlaufen werden, eine weitere sechste Station (Wahlstation) wird als Zusatzstation angeboten für die Schüler/innen, die ihre Arbeit an den anderen Stationen früher abgeschlossen haben, so dass alle Schüler/innen zeitgleich mit dem Zusammenführen ihrer Ergebnisse an der Station 7 beginnen können. Die Auswertung der Arbeitsergebnisse der Stationen 1 – 5 (+ 6) kann (bei stärkeren Lerngruppen) zum Teil in die Arbeit an Station 7 integriert werden. Auf jeden Fall sollte das Stationenlernen mit einer gemeinsamen Besprechung und Reflexion des Themas im Unterrichtsgespräch beendet werden. Es kann also insgesamt von einem notwendigen Zeitbudget von mindestens 4 Unterrichtswochenstunden ausgegangen werden; dabei dient die erste Stunde der Einführung in und der Problematisierung des Themas (ggf. auch der Einführung in die Methode!), die beiden folgenden Stunden (ideal als Doppelstunde) dienen der Durchführung des Stationenlernens und die vierte Stunde der Präsentation und Diskussion der Arbeitsergebnisse und der daraus gewonnenen Einsichten. Für alle im Folgenden genannten Stationen und Teilaspekte des Themas bietet der Band „Widerstand gegen den Nationalsozialismus auf dem Gebiet des heutigen Rheinland-Pfalz“³³ entsprechende und nach je nach Schulstandort bzw. Einzugsbereich noch einmal regional austauschbare Quellen, die in Umfang, Anforderungsniveau und Aufgabenstellungen leicht auf die jeweilige Lerngruppe bezogen zu bearbeiten sind. Um dem Anspruch eines Lernens mit allen Sinnen gerecht zu werden, können neben und anstelle dieser Textquellen leicht auch Hör- und Filmbeispiele herangezogen werden.

Lernziele/Kompetenzen:

- Verschiedene Formen und Stufen des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus erkennen und benennen.
- Wissen, dass Vertreter aller Gesellschaftsschichten am Widerstand beteiligt waren.
- Verschiedene Motive, Ziele und Aktivitäten widerständiger Personen benennen und erläutern.
- Gründe für das Scheitern von Widerstandsaktionen und deren Folgen kennen.
- Verschiedene Formen des Widerstandes einordnen und die Bedeutung des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus beurteilen.
- Erkennen, dass Widerstand gegen eine Diktatur gerechtfertigt ist.
- Mit der Methode des Stationenlernens neue Formen der Informationsaufnahme und –verarbeitung kennenlernen oder als vertraute Methode üben und festigen.
- Lernprozesse selbstständig organisieren und dabei Regeln der Kommunikation und Kooperation in Gruppen anwenden.
- Mit Wahlmöglichkeiten und Zeitbudgets eigenverantwortlich umgehen.
- Mit anderen Schüler/innen problemlösend und ergebnisorientiert zusammenarbeiten.

Station 1: Philipp Wahl und seine Widerstandsarbeit auf dem Rhein – ein Beispiel des kommunistischen Widerstands

Diese Station kann als Text-Station oder Hör-Station eingerichtet werden; im Materialenteil des Bandes von D. Schiffmann/H. Berkessel/A. Arenz-Morch (Hrsg.): Widerstand gegen den Nationalsozialismus auf dem Gebiet des heutigen Rheinland-Pfalz. Mainz 2011 (künftig zi-

³³ Vgl. ebenda FN 29, Anm. 13.

tiert als „Widerstandsband RLP“) findet sich auf den Seiten **182 f. ein didaktisch aufbereitetes Arbeitsblatt**³⁴ mit erläuternden Kommentaren und Arbeitsaufträgen zur Biografie, zur Widerstandstätigkeit und zum KZ-Aufenthalt Philipp Wahls. Im hinteren Teil des Bandes (S. 251 ff.) finden sich weitere Hinweise und Informationen für Lehrende sowie Lösungsvorschläge für die Aufgaben. Für das Stationenlernen in der 10. Klasse kommen die Aufgaben 1 und 2 in Betracht.

Anstelle des Textes kann auch mit Hilfe eines CD-Players oder LapTops eine Hörstation (mit Kopfhörern) eingerichtet werden, die einen Auszug aus dem von der Gedenkstätte KZ Osthofen mit Philipp Wahl geführten Interview anbietet.

Anstelle dieses Beispiels aus Worms (Rheinhausen) können andere Beispiele für den kommunistischen Widerstand aus Mainz, Speyer oder Ludwigshafen (Pfalz), Wirges (Westerwald) oder Trier verwendet werden.

Station 2: Sozialdemokratischer Widerstand – ein Beispiel aus Oppenheim, Jakob Steffan

Diese Station sollte als Text-Station gestaltet werden; im Materialenteil des Widerstandsbandes RLP findet sich auf den Seiten **213 f. eine Sekundärquelle**, der Bericht eines Nachrichtenoffiziers der US-Militärregierung über Jakob Steffan. Auch hier können die Aufgaben 1 und 2 verwendet werden; weitere Informationen für die Hand des Lehrenden finden sich auf der Seite 260.

Anstelle dieses Beispiels aus Oppenheim (Rheinhausen) können andere Beispiele für den Widerstand von Sozialdemokraten oder linken Kleinorganisationen aus Koblenz, aus Ludwigshafen und aus dem Exil heran gezogen werden.

Hier könnte man alternativ auch eine Filmstation einrichten, an der ein kurzer Dokumentarfilm (8') über den prominenten Sozialdemokraten **Carlo Mierendorff** gezeigt werden könnte, der nach seiner Verhaftung in Darmstadt auch einige Wochen im KZ Osthofen inhaftiert war und nach seiner Entlassung eine wichtige Rolle im Kreis der sozialdemokratischen Widerstandskämpfer um Theodor Haubach und Wilhelm Leuschner und als sozial- und wirtschaftspolitischer Programmatiker im „Kreisauer Kreis“ um Peter Graf York von Wartenburg, Helmuth James Graf von Moltke, Adolf Reichwein und Julius Leber spielte. Der Film der Bundeszentrale für politische Bildung von 1999 ist über die Landeszentrale und den Landesfilmdienst erhältlich.

Station 3: Der 20. Juli 1944 – das Vertrauensleutenetz in Rheinhausen

Diese Station bietet neben einem **Erinnerungsbericht des aktiven Widerstandskämpfers Emil Henk** über das wichtige zivilgesellschaftliche Hintergrundnetz, ohne das die militärischen Akteure des 20. Juli ihre Aktion nicht hätten planen und durchführen können, auch eine **Karte des zivilen Vertrauensleutenetzes des 20. Juli 1944 im Bereich des Wehrkreises XII** (also des Raumes, der sich über das heutige Rheinland-Pfalz hinaus bis in Teile des Saarlandes und Hessens erstreckt); vgl. Materialien im Widerstandsband RLP, S. 217 ff. Beim Einsatz dieses Materials sollte eine vorbereitende Recherche zu den Ereignissen des 20. Juli 1944 oder entsprechende Informationen darüber durch die Lehrperson geplant werden. Dann lassen sich die Aufgaben 1 – 3 sinnvoll bearbeiten. Hinweise für die Hand des Lehrenden finden sich auf den Seiten 261 f.

³⁴ Die Arbeitsmaterialien sind auch online verfügbar: <http://www.ns-dokuzentrum-rlp.de/index.php?id=220>

Station 4: Widerstand aus der evangelischen Kirche – ein Beispiel aus dem Raum Koblenz, Paul Schneider

Hier kann die Station neben drei kurzen Textquellen (*Auszüge aus privaten Briefen und Aufrufen Paul Schneiders*) mit dem Faksimile einer *Briefmarke als Gedenkmarke* ausgestattet werden (Materialteil des Widerstandsbandes RLP, S. 227 ff.). Hier empfiehlt sich die Auswahl der ersten beiden Textauszüge und der Aufgaben 1 und 2, ggf. auch 3. Weitere Informationen für den Lehrenden auf den Seiten 265 f.

Anstelle dieses Beispiels des bekannten Hunsrücker Pfarrers, des Predigers von Buchenwald, bietet der Band weitere Beispiele aus der Bekennenden Kirche aber auch aus der Katholischen Kirche in anderen Regionen des Landes.

Station 5: Jugendwiderstand – Beispiele aus dem Raum Koblenz – die Michaeltruppe

Hier ist sicher das *Originaldokument eines Gestapo-Berichtes von 1943* (Materialteil des Widerstandsbandes RLP, S. 240 ff.) für die Schüler/innen attraktiv, zumal es über den in anderen Gruppen erkennbaren Versuch, die eigene Organisation gegen die Schikanen des NS-Regimes aufrecht zu erhalten, die Bereitschaft dokumentiert für seine Überzeugungen kämpferisch, notfalls auch mit Waffengewalt einzutreten. Die Aufgaben 1 – 3 könnten für die Stationenarbeit heran gezogen werden. Hinweise für die Lehrenden finden sich auf den Seiten 271 f.)

Als Alternative böte sich, wenn man denn von der regionalhistorischen Perspektive abweichen will, die Einrichtung einer weiteren Filmstation an, in der ein *Film (7') der Bundeszentrale für politische Bildung von 1999 über die „Weiße Rose“* gezeigt werden könnte. Diese filmische Dokumentation betrachtet die Geschichte der Münchner Widerstandsgruppe vom Ende, also von der Verhaftung und Verurteilung ihrer Mitglieder wegen „Hochverrats“ im Jahr 1943. Der Film bietet individuelle Porträts der wichtigen Mitglieder ebenso wie die Darstellung ihrer politisch-freiheitlichen Anliegen; es kommt mit Fritz Müller ein Zeitzeuge zu den Idealen und Interessen der jugendlichen Opposition zu Wort.

Station 6: Hilfen für verfolgte Juden – ein Beispiel aus Bad Neuenahr-Ahrweiler, Josef Heinen (Wahlstation)

Die im Widerstandsband RLP angebotenen *Materialien, S. 243 ff.* dokumentieren eines von doch nicht so seltenen Beispielen, in dem durch den engagierten Einsatz einer einzelnen Person eine jüdische Familie vor Deportation und Vernichtung gerettet werden konnte, indem sie fast vier Jahre lang bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs versteckt und versorgt wurden. Der Fokus der Betrachtung liegt hier auf den späteren Ehrungen des „Judenretters“, so dass hier auch die Auseinandersetzung mit der Verfolgung und Vernichtung der Juden nach 1945 als Thema aufscheint. Für das Stationenlernen geeignet erscheinen die Aufgaben 1 und 3. Weitere Hinweise für die Lehrenden finden sich auf der Seite 272.

Station 6 A: Widerstand von Einzelpersonen – ein Beispiel aus Worms, Elisabeth Groß (Wahlstation)

Als Alternative zu Station 6 könnte als Wahlstation auch der hinsichtlich der Folgen (Enthauptung am 25. August 1944 in der Strafanstalt Berlin-Plötzensee) besonders drastische Fall widerständigen Verhaltens von Einzelpersonen am Beispiel von Elisabeth Groß aus Worms vorgestellt werden (Materialien, S. 245 ff.; Hinweise für Lehrende, S. 272 f.). Die Aufgaben 1 – 3 erscheinen hier im Zusammenhang des Stationenlernens geeignet.

Station 7: Widerstand gegen das NS-Regime – die Diskussion um einen schwierigen Begriff

Die Abschlussstation beinhaltet neben dem Sekundärtext von Axel Ulrich, der einen Überblick über die verschiedenen Formen widerständigen Verhaltens im regionalen historischen Kontext bietet, einem Foto, das abweichendes Verhalten signifikant visualisiert auch das schon erwähnte Stufenmodell nach Detlev Peukert. Die angebotenen Aufgaben 1 – 3 bieten den Schüler/innen die Möglichkeit zunächst Formen, Merkmale und Charakteristika in einer Tabelle zusammenzufassen, dann in einem zweiten Schritt diese Formen dem Stufenmodell zuzuordnen und schließlich Aussagekraft und Problematik des Stufenmodells zu problematisieren.

Diese Aufgaben könnten im Sinne einer zusammenfassenden Ergebnissicherung durch den Auftrag erweitert werden, die Erkenntnisse der Arbeit an den (5-6) Stationen hier zuzuordnen.

Lernerfolgskontrolle/Ergebnissicherung

Je nachdem ob mehr methodische oder inhaltliche Aspekte ins Zentrum gerückt werden, bieten sich zwei Varianten der Ergebnissicherung an (in beiden Fällen kann hinsichtlich Quantität und Qualität der Aufgaben auch binnendifferenziert werden):

1. Der Methode des Stationenlernens im Rahmen des Offenen Lernens und bei Beachtung der o. g. Prinzipien wie Schülerorientierung und Handlungsorientierung am ehesten adäquat wäre sicher eine Präsentation der Arbeitsergebnisse der einzelnen Stationen durch die einzelnen Gruppen und eine anschließende problemorientierte Diskussion in der Klasse. Dafür muss man realistischerweise eine weitere Stunde ansetzen (s. o. unter Stationenaufbau).
2. Wenn stärker die inhaltliche Ergebnissicherung im Vordergrund steht, kommt auch eine schriftliche Überprüfung, die Kenntnisse und Einsichten evaluiert, in Frage. Schließlich wäre auch eine nachbereitende Hausaufgabe zur Ergebnissicherung denkbar.

*

Lernen durch Lehren (LdL) im Geschichtsunterricht

„Lernen durch Lehren (LdL) ist eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode, die von Jean-Pol Martin begründet wurde und von Joachim Grzega weiterentwickelt wird. Bei LdL **lernen** die Schüler den neuen Stoff, indem sie ihn **lehren**, also didaktisch aufbereiten, ihren Mitschülern präsentieren und mit ihnen zusammen, also aktivierend erarbeiten. Nicht Monologe der Schülerexperten oder Dialoge mit den besten Schülern stehen im Vordergrund, sondern "Polyloge", also die konzentrierte Vernetzung aller Schüler.“³⁵

Speziell für den Geschichtsunterricht sind weder Literatur noch Erfahrungsberichte zu LdL zu finden.³⁶ Aus fachdidaktischer Perspektive betreten wir hier also Neuland. Deshalb können die folgenden Ausführungen nur den Charakter eines ersten Erfahrungsberichts haben, der sich auf das Ausprobieren des Konzepts in den Klassenstufen 7 und 12 in mehrwöchigen, klar abgegrenzten LdL-Unterrichtsreihen stützt.

Erfahrungsbericht Klasse 12:

Eine LdL-Reihe habe ich zunächst in einem Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12 durchgeführt. Einige Schülerinnen und Schüler war die Methode bereits aus dem Englischunterricht bekannt. Alle waren seit Beginn der Oberstufe im Geschichtsunterricht gewohnt, selbstständig zu arbeiten. In Form von Recherchen, Ausarbeitungen und Referaten waren die Voraussetzungen gegeben, um direkt und intensiv in LdL als Methode einzusteigen.

Die Unterrichtsreihe umfasste die Lehrplanthemen vom Absolutismus bis zur Amerikanischen Revolution und führte auf die entsprechende Klausur hin. Die Schülerinnen und Schüler wählten aus einer Liste der Lehrplanthemen eines nach Interesse aus, das sie dann alleine oder zu zweit als Unterrichtsstunde vorbereiten sollten. Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in den Stunden war Grundlage einer Epo-Note. Die Durchführung der jeweiligen Stunde durch die Lernenden wurde gleichfalls benotet.

Die letzte Stunde vor der Klausur diente der Wiederholung. Die Schülerinnen und Schüler bereiteten dafür als Hausaufgabe mit Hilfe der Operatorenliste einige mögliche Klausuraufgaben vor, von denen dann einige exemplarisch in der Stunde bearbeitet wurden.

Die Unterrichtsstunden waren relativ gleichförmig und wenig innovativ, was vermutlich mit der Kopplung an eine Benotung der Stunde zusammenhing. Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schülern zur Reihe waren überwiegend positiv und für eine nochmalige Durchführung einer LdL-Reihe. Die Noten in der Klausur lagen etwas (wenn auch statistisch nicht signifikant) über dem der vorangehenden Klausuren. Die Arbeit war orientiert an einer älteren Klausur aus einem anderen LK und musste nur in inhaltlichen Details modifiziert werden. Festzuhalten ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit der LdL-Methode auf gleichem Niveau wie im traditionellen Unterricht gelernt haben, dabei auf jeden Fall nicht

³⁵ Hervorhebungen im Original: <http://www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl/> (Zugriff: 02.02.2012).

³⁶ Ausnahme ist eine 20 Jahre alte Staatsexamensarbeit, die aber nicht publiziert und öffentlich verfügbar ist: Göller, M.: "Lernen durch Lehren" – Erprobung einer neuen Unterrichtsform im Geschichtsunterricht der 8. Klasse (Landshut 1992).

schlechter in der Leistungsüberprüfung abschnitten, allerdings den Unterricht als abwechslungsreicher und interessanter bewerteten.

Als Verbesserungsvorschläge für die Durchführung ergaben sich in einer gemeinsamen Diskussion, dass die zwischen den Stunden durch die Schülerinnen und Schüler immer wieder „Pufferstunden“ eingebaut werden sollten, um Themen zu vertiefen, Nachfragen und Wiederholung zu ermöglichen und stärker Zusammenhänge zwischen den Themenstunden aufzuzeigen und zu diskutieren. Die Motivation der Lernenden durch die (neue) Methode war so hoch, dass sich auf eine Benotung der Stunden verzichtet lässt, was eventuell zu einer größeren Freisetzung kreativen Potentials in der Stundengestaltung beitragen könnte. Die Hilfe und Beratung durch die Lehrkraft wurden von den Lernenden wenig nachgefragt: Mindestens ein kurzer, aber verbindlicher Besprechungstermin im Vorfeld der jeweiligen Stunde scheint jedoch sinnvoll. Das kann innerhalb des Unterrichts in der Vorbereitungsphase vor den Stunden, in den „Pufferstunden“ dazwischen sowie unterstützt durch digitale Medien, wie z.B. eine schulische Lernplattform, erfolgen.

Bei einer zweiten LdL-Reihe im selben Kurs wurden die Rückmeldungen berücksichtigt und absichtlich auf Noten für die gehaltenen Einzelstunden verzichtet. Die Stunden waren – sicher auch aufgrund der gewonnenen Sicherheit – aufgrund der zweiten Durchführung wesentlich individueller und abwechslungsreicher gestaltet. Das regelmäßige Einschleichen einer „Pufferstunde“ für Nachfragen sowie Verknüpfung und Vertiefung von Inhalten hat sich bewährt. Die Aktivierung und Beteiligung der Mitschüler in den Stunden war sehr gut. Zu beobachten war allerdings, dass von der Planung und trotz Beratung teilweise auch von der Durchführung einige Stunden den Anschluss an die vorangehenden Inhalte nicht herstellten und/oder den AFB III nicht berücksichtigten. Das muss und kann durch die regelmäßig eingeplanten Plenumsstunden geleistet werden.

Aufgrund der erfolgreichen, aber aufgrund des Alters und der Fähigkeiten der Lernenden recht einfachen Durchführung in der Jahrgangsstufe 12 und den überwiegend positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler stellte sich die Frage, ob das Konzept auch im Geschichtsunterricht mit jüngeren Lernenden tragen kann.

Erfahrungsbericht Klasse 7:

In einer Auftaktstunde wurden den Schülerinnen und Schülern das Konzept und die Idee von LdL erläutert. Um in einem begrenzten, für die Lernenden zu bewältigendem Rahmen zu beginnen, übernehmen die Lernenden zunächst nur einen kleinen Teil einer Unterrichtsstunde. Hierfür bietet sich im Geschichtsunterricht eine kurze Wiederholung der Inhalte der vorangehenden Stunde durch die Schülerinnen und Schüler an.

Einige Freiwillige konnten sich in eine Liste mit Datum und Thema einer Unterrichtsstunde allein oder zu zweit eintragen. An der Tafel wurden gemeinsam Ideen gesammelt, mit welchen (den Schülerinnen und Schülern) bekannten und interessanten Methoden, dies umsetzbar ist (wie Quiz, Kreuzworträtsel, Arbeitsblätter usw.). Es wurde bewusst darauf verzichtet, diese zusätzliche Arbeit zu benoten, sondern vielmehr deutlich gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler hier selbst Unterricht nach ihren Vorstellungen interessant und spannend gestalten können.

Die Klasse gilt als durchaus schwierig mit vielen Unterrichtsstörungen und zunehmend auch Klassenbucheinträgen. Viele Kollegen nutzen den Frontalunterricht, um die Disziplin der Lerngruppe zu sichern. Umso mehr positiv überraschend waren sowohl das große Interesse als auch die sehr positiven Reaktionen der Lernenden auf den Vorschlag. Zunächst war nur eine kleine Anzahl von Probestunden zum Ausprobieren der Methode vorgesehen. In die Liste

wollten sich weit mehr „Freiwillige“ eintragen, als Probestunden vorgesehen waren. Das Interesse hält an. Alle bisher durchgeführten Wiederholungen waren methodisch abwechslungsreich, inhaltlich gut und wurden (auch von schwächeren und sonst im Unterricht oft unaufmerksamen Schülerinnen und Schülern) mit großer Ernsthaftigkeit und Engagement vorbereitet und durchgeführt.

In einer Kurzevaluation sowie der Rückmeldung am Ende des Schuljahres haben sich die Schüler die Methode sehr positiv bewertet. Einige haben herausgehoben, dass gerade das „Selbstmachen“ des Unterrichts ihnen im ersten Jahr Geschichtsunterricht besonders gefallen habe. Kritisch wurde angemerkt, dass wenige Schüler ihre Vorbereitung und Durchführung nicht so ernst genommen haben und dass die Klasse im Vergleich mit den Parallelklassen „hinter dem Stoff“ hinterher sei. Es ist Aufgabe der Lehrkraft auf beides zu achten und in einem begrenzten Rahmen normal, dass der chronologische Fortgang durch solche, vergleichsweise langen Wiederholungsphasen etwas langsamer erfolgt als in anderen Klassen. Der Gewinn an Motivation und bei der Behaltensleistung der Schüler wiegt dies jedoch meines Erachtens auf.

Einige Schüler haben sich sowohl bei der Zwischenevaluation als auch bei der Jahresrückmeldung gewünscht auch ganze Stunden selbst gestalten zu können. Hier ist sicher deutlich mehr Hilfe und Unterstützung seitens der Lehrkraft nötig als in der Oberstufe. Im Schuljahr 2012/13 soll dies in der Klasse 8 aufbauend auf den Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen aus dem ersten Jahr Geschichtsunterricht ausprobiert werden. Ein Vorschlag zur Einführung von Lernen durch Lehren in der Mittelstufe mit einem exemplarischen Ablaufplan und einem Informationsschreiben für Schüler findet sich unter folgender Adresse:

<http://geschichtsunterricht.wordpress.com/2013/03/05/ldl-einfuehrung-in-der-mittelstufe/>

*

Möglichkeiten der Diagnostik

Selbstverständlich kann auch der Geschichtsunterricht auf diagnostische Möglichkeiten zurückgreifen.³⁷ Fachspezifisch ergeben sich allerdings einige Besonderheiten:

- die geringe Anzahl an Unterrichtsstunden,
- das Fehlen von staatlichen Bildungsstandards,
- sowie die Existenz konkurrierender Kompetenzmodelle der Wissenschaft und Verbände, die in die Neubearbeitung der Lehrpläne in den Bundesländern in unterschiedlicher Form einfließen, und
- die offene Diskussion um einen Bildungskanon im Fach.³⁸

Zudem konzentrierte sich die Entwicklung im Fach deutlich mehr auf die Möglichkeit, der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern mit einem variablen Rüstzeug unterschiedlicher Methoden zu begegnen.³⁹ Zu beachten ist auch, dass ein Teil der diagnostischen Überlegungen sich mehr mit Fragen der Diagnostik des Unterrichtes selbst beschäftigte.⁴⁰

Grundsätzlich können diagnostische Erfassungen auf zumindest zwei Wegen angegangen werden. Ein inhaltlich orientierter Fragebogen könnte Themen, Inhalte, Personen, Ereignisse u.a. der nächsten Geschichtsstunden mit Hilfe von Kategorien wie „kenne ich besonders gut“ – „kenne ich gut“ – „kenne ich kaum“ – „kenne ich gar nicht“ bewerten lassen. Solche Fragebögen sind nur in enger Abstimmung mit Lehrplan und Lehrwerk sinnvoll durchführbar. Anzuraten ist zudem der Einbau kontrollierender Fragen, die auf vorherige Aspekte zurückgreifen, um die jeweilige Selbsteinschätzung evaluieren zu können. Diese Methode verlangt allerdings einen hohen Aufwand, dem nicht unbedingt ein entsprechender Ertrag folgen muss.

³⁷ Grundlegend: von Borries, Bodo „Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte), in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denken. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 653-673. Aktueller Überblick zum Stand der geschichtsdidaktischen Debatte: Adamski, Peter / Bernhardt, Markus: Diagnostizieren – Evaluieren – Leistungen beurteilen, in: Barricelli, Michele /Lücke, Martin (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2012, S. 401-435.

³⁸ Siehe beispielhaft die kontroversen Positionen von Lautzas und Walter in der aktuellen gfh 3/2012. Lautzas, Peter: Wider einen Kanon Geschichte: gfh 3/2012, S. 59f. Walter, Uwe: Für einen Kanon als Rückgrat von Geschichtsunterricht – eine Antwort auf Peter Lautzas, gfh 3/2012, S.60-62.

³⁹ Goebel, Eva: Differenzierung. Aufgaben, Methoden und Lernbegleitung, in: Praxis Geschichte 3/2012, Beilage I-III. Adamski, Peter: Auf vielen Wegen in das Land der Pharaonen. Innere Differenzierung im Geschichtsunterricht: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hg.), Individuell, vielfältig, besonders, Speyer-Seelze 2012, S. 146-157.

⁴⁰ Siehe z.B. Sauer, Michael: Geschichtsunterricht beobachten. Kategorien für die Diagnose historischen Lehrens und Lernens, in: Geschichte Lernen H. 116 (2007), S. 12f.

Sinnvoller erscheint der Einsatz von Rastern, die im Sinne des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichtes Kriterien nennen und Auswahlmöglichkeiten zur Bestimmung der eigenen Kompetenz geben. Beispiele hierfür sind:

- Kompetenzraster zur Arbeit mit Geschichtskarten⁴¹,
- Kompetenzraster zur Gruppenarbeit⁴²,
- Kompetenzraster zur Gestaltung eines Lern- und Präsentationspfades⁴³,
- Kompetenzprofil für Präsentationen⁴⁴.

Ein einfaches Schema aus dem schulischen Alltag, das Anwendung findet bei der Beurteilung von Referaten, wird zur Illustration dieses Ansatzes mitgegeben. Hier handelt es sich um ein Schema, das ab Klasse 8 angewandt wird, um Schülerinnen und Schüler die Bewertung ihrer Referate zu erklären, die sie in dieser Jahrgangsstufe als ein verbindliches Methodenthema haben. Als Bewertung ist ein Raster vorgeschlagen, wie es auch in der MSS Anwendung findet.⁴⁵

⁴¹ Heuer, Christian: Kompetenzraster im Geschichtsunterricht, in: Geschichte Lernen H. 116 (2007), S. 30.

⁴² Ebda S. 31

⁴³ Ebda S. 32

⁴⁴ Zergiebel, Mike: Diagnosemöglichkeiten bei selbständigem Lernen, in: Geschichte Lernen H. 116 (2007), S. 57. Dieses Beispiel bezieht sich allerdings auf die Oberstufe.

⁴⁵

| | | | | | | |
|--------|--------|-------|-------|-------|-------|------|
| Punkte | 100-85 | 84-70 | 69-55 | 54-40 | 39-20 | 19-0 |
| Note | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Beispiel: Bewertung von Referaten⁴⁶

| |
|---|
| Referat, gehalten von _____ am: _____ |
| Thema: _____ |
| Klasse: _____ Punkte: _____ Note: _____ |

| Beurteilungskriterien | Kommentar | | | | | | Punkte |
|--|------------------|---|---|---|---|---|---------------|
| Inhalt (50%) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | x 10 |
| Fachwissen Richtigkeit Vollständigkeit korrekte Fachsprache Schwerpunktsetzung angemessenes Niveau für die Klasse Kompetenz bei Nachfragen (Beweis der Eigenständigkeit) Bezug zu bereits bekannten Inhalten | | | | | | | |
| Gliederung (15 %) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | x 3 |
| Logik des Aufbaus Transparenz Betonung wichtiger Passagen Herstellung von Zusammenhängen Einleitung / Hauptteil / Schluss | | | | | | | |
| Vortrag (20 %) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | x 4 |
| Angemessen frei (wie gelernt) Rhetorik (Lautstärke, Artikulation, Tempo, Hochsprache, keine Füllwörter) Körpersprache (Kontakt zur Hörerschaft, Gestik, Mimik) Zeiteinteilung | | | | | | | |
| Veranschaulichung / Medieneinsatz (15%) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | x 3 |
| Angemessenheit des Medieneinsatzes/-auswahl Anschaulichkeit der präsentierten Medien (Lesbarkeit) Technikvertrautheit (sicherer Umgang) Handout / Schüleraktivierung | | | | | | | |

| |
|--------------------------------------|
| Bemerkung / Gesamtbeurteilung |
|--------------------------------------|

⁴⁶ http://www.mpg-trier.de/d5/load/20120306_bewertungsbogen_referate.doc