

TU Darmstadt
Institut für Geschichte
Schulpraktisches Modul
Leitung: Dr. Detlev Mares
Wintersemester 2010/11



Schulpraktische Studie II: Unterrichtsgespräche im Geschichtsunterricht

Eingereicht von:

Maxima Pinizu
Valpolicellastraße 33
64299 Weinstadt

E-Mail: maxima.pino@spaelese.de

Fachsemester: 9

Matrikel-Nummer: 47110815

Inhaltsverzeichnis

I. Vorbemerkungen	3
1. Angaben zur Schule.....	3
2. Allgemeine Hinweise zur Hospitation.....	3
II. Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsreflektion	5
1. Fachdidaktische Aspekte: Unterrichtsgespräche im Geschichtsunterricht.....	5
III. Der eigene Unterricht	15
1. Die Vorbereitung	15
2. Durchführung	24
3. Auswertung	26
Literaturverzeichnis	28
Anhang	30
Verlaufsplan	31
Unterrichtsmaterialien und Tafelbild	33
Abbildungs- und Quellenverzeichnis	40
Unterrichtsbeobachtungen	41

I. Vorbemerkungen

1. Angaben zur Schule

Name und Anschrift der Schule: Weinbergschule
Untere Obertalstraße 99
64299 Weinstadt

Schulleiter: Klaus-Jürgen Wirrkopp

Schulform: Gymnasium

Besonderheiten:

Als Bestausstattungsschule hat die Weinbergschule einige Besonderheiten. So gibt es ein Bilingualangebot für deutsch-englischen Unterricht, der in der Oberstufe auch für das Fach Geschichte angeboten wird. Spätestens ab der E-Phase wird außerdem immer wieder die europäische Geschichte in den Fokus des Geschichtsunterrichts genommen.

Sonderausstattung:

Dadurch, dass in vielen Räumen Interaktive Whiteboards oder Computer mit angeschlossenem Beamer installiert sind, kann in diesen Räumen (zumindest theoretisch) auf das komplette Angebot an Materialien, die das Internet für den Geschichtsunterricht zur Verfügung stellt, zugegriffen werden. Darüber hinaus gibt es eine Bibliothek, in der die SuS auch Bücher zur Geschichte ausleihen können.

2. Allgemeine Hinweise zur Hospitation

Betreuende Lehrkräfte: Klaus Schlawiebröt und Katharina Nixweiß

Der Kontakt zu den Lehrkräften, die ich während der Hospitation kennen lernte war sehr informativ. Bei jeder von mir hospitierten Stunde konnte ich eine kurze Vor- und Nachbesprechung mit ihnen abhalten. Daraus ergaben sich häufig weiterführende Gespräche über (fach-)didaktische Themen. Die Lehrkräfte, bei denen ich selbst Unterrichtsversuche durchführen durfte, gaben mir außerdem Feedback und Tipps. Einzige Ausnahme war die Stunde mit dem hier ausführlich dokumentierten Entwurf. Hier habe ich nur ein sehr kurzes Feedback erhalten. Das lag daran, dass ich die Stunde bereits einmal in einer Parallelklasse bei demselben Lehrer hatte halten dürfen und er mir in diesem Zusammenhang bereits viele Hinweise und auch Tipps gegeben hatte.

Besuchte Klassen und Kurse:

Klasse/Kurs	SchülerInnenanzahl	Schulbuch
7b	31	G u G 1 und 2
7c	30	G u G 1 und 2
7d	31	G u G 1 und 2
7f	32	G u G 1 und 2
8c	29	G u G 3
8d	21	G u G 3
8 Bilingualklasse	27	Hauptsächlich ABs
9b	25	G u G 4
9c	26	G u G 4
9f	22	G u G 4
E-Phase m	28	G u G Sek II aber hauptsächlich LK-ABs
E-Phase w	27	G u G Sek II aber hauptsächlich LK-ABs
Q1 o	26	G u G Sek II aber hauptsächlich LK-ABs
Q3lk	11	Geschichte und Geschehen Oberstufe aber hauptsächlich LK-ABs
Q3gk h	30	G u G Sek II aber hauptsächlich LK-ABs
Q3gk r	20	G u G Sek II aber hauptsächlich LK-ABs

Die Abkürzung G u G steht für das Lehrwerk Geschichte und Geschehen des Klett-Verlags. Bei den einzelnen Bänden handelt es sich um:

- *Geschichte und Geschehen Schülerband 1-4, Hessen, Ausgabe 2012 [Kennnr.: 443110, 443120, 443130 und 443140],*
- *Geschichte und Geschehen Sek. II Antike und Mittelalter [Kennnr.:430010],*
- *Geschichte und Geschehen Sek. II Frühe Neuzeit [Kennnr.:430021] und*
- *Geschichte und Geschehen Sek. II Frühe Neuzeit und Neuzeit [Kennnr.:430035]*

II. Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsreflektion

1. Fachdidaktische Aspekte: Unterrichtsgespräche im Geschichtsunterricht

Während meines Praktikums habe ich beobachtet wann und wozu Unterrichtsgespräche von den Geschichtslehrerinnen und -lehrern eingesetzt werden. Besonders hat mich dabei interessiert, mit welchen Fragen und Impulsen die Lehrkräfte das Gespräch leiten und wie das den Gesprächsverlauf beeinflusst.

Eine geschichtsdidaktische Definition für das Gespräch lautet wie folgt:

*"Gespräche entstehen durch kommunikative Prozesse, zu deren Bestandteilen die verbale wie auch die nonverbale Sprache gehören; [...] [sie] reichen von kurzen, verständigungsorientierten Absprachen bis hin zu ausgedehnten Gesprächsphasen, die mehr oder weniger regelbetont und strukturiert ablaufen können. In jedem Fall dienen sie der Beziehungsaufnahme und -förderung, so auf der Sachebene zwischen Subjekt und Geschichte wie auf der personalen und sozialen Ebene [...]."*¹

Bei meiner Beobachtung habe ich mich auf Gespräche konzentriert, die auf das Fach Geschichte und seinen Inhalt abzielen. Hierbei haben mich auch Mischformen aus Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch interessiert. Nicht als Gespräch zählten dabei für mich als Gespräch formulierte Monologe, bei denen die Lehrkraft zwar Fragen stellt, diese jedoch selbst beantwortet. Ebenfalls uninteressant waren für mich vorgeführte Gespräche, das heißt Gespräche, die von den Beteiligten z.B für ein Rollenspiel einstudiert worden waren und nur noch rezitiert wurden. Wenn jedoch diese Gespräche im Anschluss besprochen wurden, hat mich die anschließende Unterhaltung sehr wohl interessiert.

Bei der fachdidaktischen Reflektion habe ich letztenendes nur jene Gespräche bedacht, bei denen eine mündliche Interaktion stattfindet, die entweder auf eine unterrichtsrelevante Methode oder den Inhalt der Stunde abzielt. Aus methodischen Gründen konnten nur Gespräche dokumentiert werden, die im Zentrum der allgemeinen Aufmerksamkeit standen. Bei Zweier- oder Gruppengesprächen, die parallel zueinander und ohne die Lehrkraft stattfanden, war es mir ohne Störung des Gesprächs nicht möglich, diese zu dokumentieren. Darum finden sie auch keine Berücksichtigung in meinen Reflektionen.

Eine der Fragen, die ich an das Thema gestellt habe, war die nach den Phasen, in denen die Gespräche stattfinden. Allgemein konnte ich in allen Phasen (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung) Unterrichtsgespräche beobachten (vgl. Anhang, Stundenprotokollnotizen 1, 2 und 5), auch wenn die Gespräche dabei unterschiedliche Funktionen erfüllten. Während ich wenige Unterschiede bei Funktion und Ablauf von Unterrichtsgesprächen in den späteren Phasen einer Unterrichtsstunde bemerkt habe, sind einige Einsteige herausgestochen.

Im Laufe meines Praktikums habe ich mehrere Unterrichtsgespräche dokumentieren können, die in der Einstiegsphase stattfanden (z.B. Stundenprotokollnotizen 3, 5, 7, 9 und 10). Vier dieser Gespräche fielen auf, da sie in einer ersten Stunde stattfanden. Damit ist nicht die erste Stunde an einem Schultag gemeint,

¹ Siehe Wenzel, Birgit: Gespräch, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard [u.a.] (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 78.

sondern die erste Stunde in einem Schuljahr. Oft war es sogar das erste Mal, dass die Lehrkraft diese Klasse überhaupt unterrichtete (vgl. Stundenprotokollnotizen 3, 7 und 9) und im Falle der 7. Klassen sogar das erste Mal Geschichtsunterricht im Gymnasium überhaupt (vgl. Stundenprotokollnotizen 7 und 9).

Bei dem einen Unterrichtsgespräch begann die Lehrkraft die Unterhaltung mit der Frage, wie die SuS die Ferien verbracht hätten, um dann später zu fragen, ob jemand auch etwas gemacht hätte, dass mit Geschichte oder PoWi zu tun hat (die Lehrkraft war gleichzeitig der PoWi- und Klassenlehrer der Klasse). Hier kannten sich Klasse und Lehrkraft schon etwas länger. In den siebten Klassen, in denen die Lehrkräfte sich und das Unterrichtsfach erst vorstellen mussten, wurden viel fachbezogenere Fragen gestellt. Hier wurde nach Erwartungen und Wünschen an das Fach, Interessen und Vorwissen, nach geschichtsbezogenem Material zuhause und der (persönlichen) Definition von Geschichte gefragt (vgl. Stundenprotokollnotiz 7). In der neunten Klassen, in der zwar das Fach vertraut, aber die Lehrkraft noch unbekannt war, wurde eine ebenfalls eher fachbezogene Frage gestellt, die aber dennoch relativ persönlich war: „Ich schenke euch einen Trip in die Vergangenheit. Wo wollt ihr hin und warum?“ (siehe Stundenprotokollnotiz 3).

In den beschriebenen Gesprächssituationen wird der Beziehungsaspekt von Kommunikation, wie Wenzel ihn in dem einleitenden Zitat beschrieben hat, besonders betont. Dass eine Beziehungsförderung zwischen Lehrkraft und SuS nicht nur über symmetrische Kommunikation statt findet, zeigen die Unterrichtsbeispiele recht gut. Die Frage nach den Hoffnungen wurde von den SuS ebenso wie von der Lehrkraft beantwortet, die Lehrkraft mit der Zeitreise verrät am Schluss ebenfalls wohin sie am Liebsten reisen würde. Die Frage nach dem Vorwissen wird nur von den SuS beantwortet und die Lehrkraft, die sich über die Ferienerlebnisse erkundigt, bleibt ebenfalls sehr wortkarg in Bezug auf ihre eigenen Erlebnisse. In all diesen Gesprächssituationen schwingt hintergründig ein Informationsaustausch über die Beziehung zwischen Lehrkraft und SuS mit. Durch das Erfragen der persönlichen Erlebnisse und Einstellungen wird vermittelt, dass die Lehrkraft die SuS ernst nimmt und (in Bezug auf unterrichtsrelevante Themen) Anteil an dem Leben und Denken der SuS nimmt. Der Klassenlehrer signalisiert durch seine allgemeine Frage nach den Ferienerlebnissen sogar über sein Fach hinaus noch Anteilnahme und Offenheit. Dadurch, dass er selbst nicht erzählt, was er erlebt hat, signalisiert er professionelle Distanz bei gleichzeitiger Offenheit und Ansprechbarkeit, wobei diese Signale nicht ohne subjektiven Filter von den SuS aufgenommen werden. Alternativ könnte Distanz auch als Desinteresse oder Abneigung interpretiert werden.

Neben dem Austausch von Informationen über die persönliche Beziehung zwischen SuS und Lehrkraft wird in den Gesprächsbeispielen auch die Beziehung zwischen den *SuS* und dem Fach angesprochen: die SuS sollen sich selbst fragen: "Was erwarte und erhoffe *ich* vom Geschichtsunterricht, was weiß *ich* von Geschichte, welche Geschichtsepoche würde *ich* am liebsten besuchen, was habe *ich* in den Ferien erlebt, das mit Geschichte zu tun hat?" Dass man die affektive Dimension nicht ignorieren, sondern bei der Behandlung geschichtlicher Themen einbinden sollte, postulieren Petersen und Sommer in ihrem Kapitel über gefühlgerichtete Fragen². Eine persönliche Auseinandersetzung mit Geschichte, fordern auch die

2 Vgl. Petersen, Jörg/Sommer, Hartmut: Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware. Reihe praxis training. Herausgegeben von Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert,

Urteils- und Orientierungskompetenz des Kerncurriculums ein. Die persönliche Einbindung in den Unterricht erzielen vor allem die Fragen nach den Hoffnungen und Erwartungen an das Fach und den Unterricht, wie sie in zweien der beschriebenen Stunden zum Ausdruck kommen (vgl. Stundenprotokollnotizen 7 und 9). Sie implizieren eine indirekte Einbeziehung in die Unterrichtsplanung, was Petersen und Sommer als "Teil einer Erziehung zur Mündigkeit"³ begrüßen.

Das Bewusstsein über den Beziehungsaspekt der Unterrichtsgespräche im Geschichtsunterricht ist nicht nur aus pädagogischer Sicht, sondern auch aus fachdidaktischer Sicht wertvoll. Wer die Narrative Kompetenz und die Urteilskompetenz fördern will, sollte den SuS nicht das Gefühl geben, dass sie und ihre Meinung unwichtig sind, denn dadurch können offene Diskussionen gehemmt werden. Wie positiv sich ein etwas persönlicheres Unterrichtsgespräch auf den anschließenden Unterricht auswirken kann, wenn die Bedingungen stimmen, hat mir unter anderem mein eigener Unterrichtsversuch vor Augen geführt. Eine Klasse, die ich sonst in den Diskussionen als eher träge wahrgenommen habe (was laut Lehrkraft vor allem an der ungünstigen zeitlichen Lage der Stunde liegt), lebte richtig auf, als die Lehrkraft zu Beginn der Doppelstunde mit ihnen über ihr Sozialpraktikum sprach (siehe hierzu auch die Unterkapitel Durchführung und Auswertung von Kapitel II: Der eigene Unterricht). Die hohe Gesprächsbeteiligung setzte sich auch in den kompetenzorientierten Plenumsdiskussionen zu historischen Themen im Anschluss fort. Hier konnte durch entsprechende Methoden in der Gesprächsleitung die positive Atmosphäre aus dem Stundenbeginn auch über den Einstieg hinaus aufrechterhalten werden. Ähnliches ließ sich in einer Klassenleiterstunde beobachten, bei der zuvor die Klassensprecherwahl stattgefunden hatte (vgl. Stundenprotokollnotiz 10). Auch hier hatte es aufgrund der Wahl eine beträchtliche zeitliche Verzögerung gegeben, da die Lehrkraft sich Zeit für die Klasse nahm und die Wahl so selbstständig wie möglich von der Klasse abhalten ließ. Bei dem anschließenden Geschichtsunterricht ging es hauptsächlich um die Förderung der Wahrnehmungskompetenz und sowohl Gesprächsbeteiligung als auch Beitragsqualität der SuS sind als hoch einzuschätzen: Antwortketten von über 7 Meldungen am Stück mit guten weiterführenden Fragen waren zu beobachten (vgl. Stundenprotokollnotiz 10).

Zu den bis hierhin genannten Funktionen (Beziehungsaufbau und -förderung, kognitive Aktivierung und Förderung der Wahrnehmungskompetenz bzw. Problematisierung) von Unterrichtsgesprächen in der Einstiegsphase muss noch eine Funktion ergänzt werden: die Wiederholung und Ausgangsniveausicherung. Ein Beispiel für einen Gesprächseinstieg mit diesem Ziel konnte ich in einem Q3-Leistungskurs beobachten (vgl. Stundenprotokollnotiz 11). Die Lehrkraft wählte hier die Wissensfrage „Was ist in der letzten Stunde passiert?“ in Kombination mit dem Nennen eines kurzen Stichworts um dann die SuS ihr Wissen ergänzen zu lassen und abschließend in Form eines Lehrervortrags neue Informationen zu ergänzen, sodass für den nachfolgenden Unterricht die nötigen Informationen parat waren.

Für die Phasen Erarbeitung und Ergebnissicherung/Diskussion fällt es wesentlich schwerer solche spezifischen Funktionen festzulegen. In Gesprächen der Erarbeitungsphasen wurden alle Kompetenzen außer

Donauwörth 1999, S. 33-34.

³ Siehe Petersen/Sommer: Die Lehrerfrage im Unterricht 1999, S. 58.

der Orientierungskompetenz gefördert, manchmal auch mehrere gleichzeitig (vgl. Stundenprotokollnotizen 8 und 10). Weitere Aussagen über den Zusammenhang von Phase und Funktion des Unterrichtsgesprächs sind leider nicht möglich. Das liegt daran, dass es zum Teil sehr schwer ist, einzelne Phasen voneinander zu unterscheiden, da die Gespräche oft nahtlos ineinander übergehen (vgl. beispielsweise Stundenprotokollnotiz 5, in der Doppelstunde können 6 Unterrichtsgespräche unterschieden werden).

Während meines Praktikums habe ich zwei sehr unterschiedliche Stile in der Gesprächslenkung beobachten können. Der eine Stil wird durch einen hohen Anteil von geschlossenen Fragen in Kombination mit einer starken Gesprächslenkung charakterisiert (lenkender Stil). Der andere weist sich komplementär dazu durch einen hohen Anteil von offenen Fragen und einer zurückhaltenden Rolle der Lehrkraft aus (zurückhaltender Stil). Die Unterschiede der beiden Stile möchte ich anhand beispielhafter Gesprächssequenzen aus meinen Hospitationen herausarbeiten. Verglichen werden hierbei unter anderem die Lehrerfragen und die jeweiligen Reaktionen der SuS auf diese. In diesem Zusammenhang gehe ich von der Definition der Lehrerfrage aus, wie sie Petersen und Sommer verwenden. Sie zählen dazu Fragen und ganz allgemein Sätze, die "Schüler zu einer Antwort auffordern"⁴, dazu gehören also nicht nur mit einem Fragezeichen versehene Sätze.

Die Gesprächssequenz, mit der ich den zurückhaltenden Stil verdeutlichen möchte, fand in einer Doppelstunde zum Thema "Das Attentat von Sarajewo" in einer 9. Klasse statt (vgl. Stundenprotokollnotiz 10). Die Lehrerfragen, die in der betreffenden Stunde gestellt wurden, sind:

Frage 0: „Schlagt die Doppelseite 10/11 des Geschichtsbuchs auf!“ [automatisch melden sich einige SuS, über vier SuS-Antworten mit Eindrücken zum darauf abgebildeten Bild]

Frage 1: „Welche Fragen stellt ihr euch?“ [6 SuS-Antworten]

Frage 2: „Ich will ein paar Fragen mal aufgreifen: Warum? Hat es sich gelohnt? Wer ist dafür verantwortlich? So ungefähr damit beschäftigen wir uns heute. Allgemein sagt man: „Es gab ein Attentat und das war der Auslöser?“ Auf der anderen Seite ist ein Bild davon. Seht es euch mal an und beschreibt es!“ [SuS beschreiben das Bild.]

Frage 3: „Es gibt ganz viele Fragen, die man an die Personen in diesem Bild stellen kann. Ihr habt 1 Minute um herauszufinden, wer das ist, mit eurem Wissen oder dem Buch.“ [3 SuS-Antworten]

Frage 4: LK (reagiert unmittelbar auf falsche Meldung): "Regent? Wer könnte das noch sein?" [2 SuS-Antworten] - LK: "Ja" - SuS: „Und das andere ist der Attentäter.“ - LK nickt.

Frage 5: „Welche Fragen kommen jetzt automatisch?“ [9 SuS-Antworten]

Frage 6: „Also wenn ich das mal zusammenfasse: da war der Nationalist und dieses Attentat gilt jetzt als Auslöser für den Weltkrieg. Was sagt ihr dazu?“ [6 SuS-Antworten]

Frage 7: „Ihr äußert berechtigt Zweifel. Aber trotzdem wird dieses Attentat als Auslöser genannt, warum damit sollt ihr euch in der Hausaufgabe beschäftigen. [...]"

Die Lehrkraft stellt auffallend viele divergente Denk-Fragen: Über die Hälfte der Fragen zielen auf mehrere

⁴ Siehe Petersen/Sommer: Die Lehrerfrage im Unterricht 1999, S. 20.

und sogar unterschiedliche Antworten ab. Sie stellt nur eine Wissensfrage (Frage 3 bzw. 4), der Rest sind Denk-Fragen.

Die Antworten auf diese Fragen präsentieren sich dementsprechend in großer Vielfalt. Auf eine Lehrerfrage kommen im Durchschnitt über 5 SuS-Antworten⁵. Die Bandbreite dieser Antworten ist sehr groß. Dies wird durch folgende Antwortkette verdeutlicht.

LK (Lehrkraft): „Welche Fragen kommen jetzt automatisch?“

SuS (fast ohne Verzögerung): „Warum ist das ganze passiert?“-“Warum wollte der den umbringen?“- „Welche Reaktionen gab es da drauf?“ - „Was macht der österreichische Tronfolger in Sarajewo?“ - „Wie hängt das zusammen?“ - „Ich glaub der hat das irgendwie für sein Land und die Unabhängigkeit gemacht.“ - „Ja, ich glaub der war Nationalist oder sowas und da waren auch noch andere. Ne ganze Gruppe!“ - „Die wurden bestimmt unterdrückt. Ich meine ein Attentat begeht man ja nicht ohne Grund.“ - „Aber die Familie von dem muss doch jetzt irgendwie reagieren. Das muss dem Attentäter auch klar sein.“

Wie man sieht, bieten die verschiedenen SuS-Antworten viele Anknüpfungspunkte für den weiteren Gesprächsverlauf. Es kommen verschiedene Perspektiven zur Sprache, auf die die Lehrkraft eingehen kann: die Sichtweise der Attentäter und die des Opfers und seiner Familie. Es wird nach Motiven, Ursachen und Folgen gefragt. Auch auf den historischen Kontext ("Was macht der österreichische Tronfolger in Sarajewo?") gehen die Fragen ein. Die erste Frage ist bezeichnenderweise die Frage nach dem allgemeinen warum ("Warum ist das ganze passiert?"). Diese Frage erfordert die komplexeste Antwort und von ihr können die anderen Fragen fast alle abgeleitet werden. Die SuS haben somit von sich aus eine kleine "absteigende Fragefolge" formuliert. Petersen und Sommer empfehlen Lehrkräften diese Fragetechnik, wenn die eigentliche Frage zu anspruchsvoll ist und zunächst heruntergebrochen werden muss⁶. Man kann eine solche Fragefolge also als Heurismus verstehen, der einem dabei hilft, komplexe Fragen zu beantworten. Aus diesem Grund gehört das selbstständige Fragenformulieren sowohl zu dem Konzept des Problemorientierten Unterrichts, als auch zu der Wahrnehmungskompetenz des Kerncurriculums.⁷ Eine weitere Problemlösestrategie, die bei diesen beiden Konzepten vorkommt, ist das Aufstellen von Vermutungen, die dann im nächsten Schritt überprüft werden können bzw. sollen. Die Aussagen "Ich glaube der war Nationalist oder so was." und "Die wurden bestimmt unterdrückt." stellen solche Vermutungen dar.

Die SuS haben also, obwohl oder gerade weil die Frage der Lehrkraft sehr unspezifisch war, ihre (Wahrnehmungs-)Kompetenz bewiesen. Dass die SuS zuvor in der Klassensprecherwahl von ihrem Lehrer

5 Im Vergleich zu den anderen von mir beobachteten Stunden liegt dieser Wert zwar nur etwas höher, allerdings ist er im Vergleich zu den empirischen Daten von 1973 durchaus bemerkenswert, sie dokumentieren einen SuS-Redeanteil von gerademal 40% (vgl. Tausch, Reinhard: Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts, in: Spanhel, Dieter (Hrsg.): Schülersprache und Lernprozesse, Düsseldorf 1973, S. 249-284, hier: S.253).

6 Vgl. Petersen/Sommer: Die Lehrerfrage im Unterricht, S. 42.

7 Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I – Gymnasium, Entwurf Geschichte, Stand November 2010, S. 19 und Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): GESCHICHTS-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2012⁴, S. 69.

zu Eigenverantwortung und Selbstständigkeit angeregt wurden, hat diese Leistung ebenso gefördert, wie die bemerkenswerte Zurückhaltung der Lehrkraft während des Gesprächs. Dass eine zurückhaltende Rolle der Lehrkraft die SuS-Beteiligung anregt, wurde schon mehrfach empirisch bestätigt, unter anderem bereits 1973 von Reinhard Tausch⁸.

Dass das hohe Niveau der Antwortkette kein Zufall war, bescheinigte mir die Lehrkraft in einem Interview nach der Stunde. Hier hob sie die Wirkung der zurückhaltenden Gesprächsführung hervor. Die Unterrichtsstunde hatte mir viele Möglichkeiten geboten, seinen Moderationsstil und die Reaktionen dazu zu beobachten. Auch in seinen anderen Stunden tauchten immer wieder dieselben Methoden auf: das Selbstdrannehmenlassen und die offenen und divergenten Fragen (vgl. u.a. Stundenprotokollnotizen 5, 6 und 10).

Zu dem Moderationsstil gehört neben den bereits erwähnten Methoden auch das Zusammenfassen von Beiträgen, wie es vor Frage 2 passiert: „Ich will ein paar Fragen mal aufgreifen: Warum? Hat es sich gelohnt? Wer ist dafür verantwortlich? So ungefähr damit beschäftigen wir uns heute.“. Hier gibt es eine Überschneidung mit dem lenkenden Stil. Birgit Wenzel, eine Verfechterin des zurückhaltenden Stils, kritisiert an der Neigung der Lehrkräfte, SuS-Beiträge kommentieren und zusammenfassen zu müssen, die "demotivierende Wirkung auf die SchülerInnen durch ihre andauernde Besserwisserei"⁹. Ich sehe diese Kritik im speziellen Fall des Gesprächsbeispiels als unbegründet. Zum Einen steht die sonstige Zurückhaltung der Lehrkraft im Gegensatz zu dem Vorwurf der "andauernden Besserwisserei". Zum Anderen ist die Formulierung auch wertschätzend zu verstehen. Die Lehrkraft nimmt Bezug auf die Fragen der SuS und hebt sie mit diesem Satz hervor. Dadurch kann in Verbindung mit der sonstigen Zurückhaltung durchaus eine Verstärkung erreicht werden (wie auch die SuS-Beteiligung im weiteren Gesprächsverlauf der Stunde zeigt). Wichtig ist auch der von der Lehrkraft angefügte Satz "So ungefähr damit beschäftigen wir uns heute.", der ausdrückt, dass die Zusammenfassung keine (Ab-)Wertung implizieren soll. Der Rückgriff auf SuS-Beiträge wird auch bei Petersen und Sommer als positiv bewertet, wenn dadurch indirekte Steuerungsimpulse gegeben werden können¹⁰, sie argumentieren darüber hinaus, dass es zu unverhältnismäßig großem Zeitaufwand kommen könne und die damit einhergehende Frustrationsgefahr ebenfalls negative Folgen haben könne¹¹.

Gesprächslenkung an sich ist also nicht zu verteufeln, insbesondere, wenn falsche SuS-Beiträge im Spiel sind, die langfristig zu falschen Vorstellungen über geschichtliche Zusammenhänge führen können. Das einzige Mal, wo die Lehrkraft sofort mit einem (mündlichen) Kommentar auf eine SuS-Antwort reagiert, ist eben so eine Situation. Hier greift sie intervenierend ein und fragt nach. Allerdings gibt sie nicht sofort die richtige Antwort, sondern stellt abermals eine offene Frage, die mehrere Antworten zulässt. Statt "Wer ist das wirklich?", worauf es nur eine Antwort gibt, stellt sie die Frage "Wer könnte es noch sein?", worauf mehrere

8 Vgl. Tausch: Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge 1973, hier: S. 263 und 266.

9 Siehe Wenzel, Birgit: Gespräche über Geschichte. Bedingungen und Strukturen fruchtbarer Kommunikation im Unterricht, Rheinfelden/Berlin 1995 (=Theater unserer Zeit, Band 29), S. 96.

10 Vgl. Petersen/Sommer: Die Lehrerfrage im Unterricht 1999, S. 85.

11 Vgl. Petersen/Sommer: Die Lehrerfrage im Unterricht 1999, S. 83.

Antworten möglich sind. Der Unterschied ist, dass die Faktenfrage als Denkfrage formuliert wird. Dasselbe gilt für Frage 3. Hier wird eine Faktenfrage mit einer Recherchefrage gemischt, die auf dasselbe Wissen abzielt ("Ihr habt 1 Minute um herauszufinden, wer das ist, mit eurem Wissen oder dem Buch."). Alternativ hätte der Lehrer die Information auch von vornherein selbst geben oder ausschließlich Wissensfragen stellen können. Stattdessen hat er eine prozess- und damit kompetenzorientierte¹² Variante gewählt, wie es charakteristisch für seinen Moderationsstil ist. Der Effekt ist eine größere kognitive Aktivierung. Tatsächlich war auf Frage 3 hin ein aufgeregtes Suchen bei den SuS zu beobachten. Bei einem reinen Informationsinput wären die SuS lediglich passive Zuhörer gewesen und bei einer Wissensfrage hätten im Gespräch nur diejenigen antworten können, die über ein entsprechendes Vorwissen verfügten. Im Geschichtsunterricht waren die Informationen jedoch noch nicht gefallen, weshalb das Wissen nicht vorausgesetzt werden konnte. Durch die Motivierung der Recherche/Wissensfrage mit dem Satz „Es gibt ganz viele Fragen, die man an die Personen in diesem Bild stellen kann.“ gelingt eine zusätzliche Einbindung der Fakten in den Kontext der Stunde. Die hier eingeleitete Motivierung zum historischen und heuristischen Nachdenken über die Fakten gipfelt in der Antwortkette von 9 Antworten nach Frage 5. Dieser Gesprächsabschnitt ist folglich ein Beispiel dafür, dass auf Fakten abzielende Fragen ebenso wie klassische Denkfragen¹³ eine förderliche Rolle für den Denkprozess in Unterrichtsgesprächen spielen können, wenn sie entsprechend formuliert und motiviert werden. Diese Erkenntnis teilt auch Christian Mehr in seinem Aufsatz "Fallrekonstruktive Erforschung von Lehrer- und Schülerfragen im Unterrichtsgespräch". Er schreibt:

"Eine einfache Faktenfrage kann durchaus komplexes historisches Denken eröffnen, während umgekehrt eine Frage nach Ursachen oder Zusammenhängen nicht automatisch reflektiertes Geschichtsverständnis zum Ergebnis hat. Ob aus einer Frage historisches Verstehen erwächst, hängt davon ab, wie mit ihr im Gespräch umgegangen wird."¹⁴

Wie bei einem zurückhaltenden Stil mit Fragen umgegangen wird, wurde soeben aufgeführt. Wie sieht es nun bei einem stärker gelenkten Unterrichtsgespräch aus?

Das Gespräch, das beispielhaft für den lenkenden Stil steht, fand in einem Q3-Leistungskurs statt und begann mit der Lehrerfrage **Frage 1:** „Was ist in der letzten Stunde passiert?“ (vgl. Stundenprotokollnotiz 11 und Stundenprotokoll), Also einer klassischen Wissensfrage: Die SuS beantworteten die Frage indem sie auf ihr Wissen zurückgriffen und dieses referierten. Die Lehrkraft ergänzte danach die Beiträge und gab als Lehrervortrag zusätzliche Informationen. Zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema teilte die Lehrkraft ein Quellenarbeitsblatt aus¹⁵ und stellte folgende Fragen:

Frage 2: LK: „Könnt ihr selber Aufgaben entwickeln?“

12 Gemeint ist natürlich insbesondere die Wahrnehmungskompetenz, die die selbstständige Informationsbeschaffung beinhaltet (vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder 2010, S. 19).

13 Petersen und Sommer betonen die Eigenschaft von Denkfragen, "über reine Gedächtnisleistungen hinaus das Denken der Schüler anzuregen" und sehen hierin den entscheidenden Unterschied zu Wissensfragen (vgl. und siehe Petersen/Sommer: Die Lehrerfrage im Unterricht 1999, S. 24).

14 Siehe Mehr, Christian: Fallrekonstruktive Erforschung von Lehrer- und Schülerfragen im Unterrichtsgespräch, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 9 (2010), S. 191-205, hier: S. 202.

15 Leider konnte mir die Lehrkraft keine Kopie des Arbeitsblatts zur Verfügung stellen, weshalb es nicht im Anhang dieses Berichts angehängt werden konnte.

S: „Die Entwicklung beschreiben.“

LK: „Auf der Basis ...?“

S: „der Quellen.“

LK: „Natürlich der Quellen.“

An dieser Stelle ging die Lehrkraft sofort zu der eigentlichen Quellenarbeit über. Obwohl Frage 2 ebenso auf ein eigenständiges (heuristisches) Fragenstellen der SuS abzielt, wie die Fragen 1 und 5 aus der anderen Stunde, ist die SuS-Reaktion eine ganz andere. Statt 5 oder 9 Antworten kommt hier nur eine. Zwar könnte man nun die geschlossene Formulierung (es handelt sich um eine ja-nein-Frage) anbringen, da die SuS die Frage jedoch wie die Aufforderung zum eigenständigen Fragenentwickeln aufgefasst haben, ist zu bezweifeln, dass dies entscheidend war. Stattdessen ist interessant, was vor und nach der Lehrerfrage stattgefunden hat. Zuvor waren die SuS passive Rezipienten eines Lehrervortrags gewesen. Im Gegensatz zu den SuS der zurückhaltend gelenkten Stunde. Diese waren von Anfang an gefordert worden. Dazu kommt die unterschiedliche Reaktion der Lehrkräfte auf die SuS-Antwort(en): wo die andere Lehrkraft bis zu 5 SuS-Beiträge abwartete, bevor sie überhaupt etwas sagte, wartete diese Lehrkraft nicht einmal auf die Formulierung eines grammatikalisch vollständigen Satzes. Statt beispielsweise einem stummen "Steuerungswink" wie etwa einem ermunterndem Nicken, wird sofort der unvollständige Satz „Auf der Basis ...?“ geäußert, der ergänzt werden soll. Ein erwartungsvolles Nicken des Kopfes oder ein einfacher fragender Blick hätte vermutlich schon genügt, um zumindest eine Erläuterung des Vorschlags eventuell sogar eine zweite Antwort zu erhalten. Denn solche Steuerungswinke können laut Petersen und Sommer zu erneutem Nachdenken herausfordern¹⁶. Die "motivierende Wirkung eines Spielraumes für eigene Denktivitäten"¹⁷ wurde bereits in Bezug auf die Wirkung des zurückhaltenden Stils thematisiert. Dieses Unterrichtsbeispiel führt nun die Umkehrung dieses Zusammenhangs vor Augen. Dennoch hat auch der lenkende Stil seine Vorteile. Die Beantwortung der Frage 2 dauert mit dem lenkenden Stil viel weniger Zeit. Dafür wirkt der Stil weniger aktivierend. Er verhindert sogar eine hohe SuS-Beteiligung am Unterrichtsgespräch. Dadurch dass die Fragen meist Wissens- oder konvergente Denk-Fragen sind, bedarf es von vornherein weniger SuS-Beiträgen um sie zu beantworten, wie der folgende Auszug aus dem weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs zeigt:

LK: „Wo steht denn das?“

S1: „Im GG.“

S2: „In den Verfassungen.“

LK: „Und in der UdSSR?“

S2: „Da gabs keine Verfassung...“

LK: „Doch.“ (5 Sekunden Pause)

S2: „Aber mit der Religion war das anders.“

¹⁶ Vgl. Petersen/Sommer: Die Lehrerfrage im Unterricht 1999, S. 85.

¹⁷ Vgl. Petersen/Sommer: Die Lehrerfrage im Unterricht 1999, S. 83.

S3: (halb fragend) „Da gabs keine Religionsfreiheit...?“

LK: „So kann man das nicht sagen.“ (LK erklärt die Kirchenschließungen und das mit der dennoch herrschenden Religionsfreiheit)

S1: Die wirtschaftliche Lage war mit der Planwirtschaft auch ganz anders. (LK nickt)

Insgesamt kommen hier 20 Worte der SuS auf 15 Worte der Lehrkraft (den anschließenden Kurzvortrag nicht mit einberechnet). Ein weiterer Unterschied ist, dass statt mit einer Denk-Frage mit einem kurzen "Doch." auf den falschen SuS-Beitrag eingegangen wird. Dadurch kommt anschließend kein weiteres Gespräch hierüber zustande. Dafür kann das Gespräch sofort in eine andere Richtung weitergehen. Interessant ist hierbei die kurze Pause nach dem "Doch." der Lehrkraft, die als Steuerungswink gedeutet werden kann und dementsprechend sogar ein erneutes Nachdenken zur Folge hat: nach der Verfassung wird die Religion von den SuS angesprochen. Im Verlauf des Unterrichtsgespräches kommt heraus, dass die Lehrkraft eigentlich auf die fehlenden unabhängigen Gerichte der östlichen Staaten hinaus wollte. Letztenendes gelangt sie zu dieser Antwort durch die Frage nach den Möglichkeiten, die man in der UdSSR besitzt, wenn der Staat einem seine Rechte vorenthält. Die historischen Zusammenhänge, welche am Ende der Stunde fragend entwickelt wurden, sind die strukturellen Hintergründe, weshalb die KSZE-Schlussakte für die UdSSR Problempotential enthielt. Darüber hinaus erfahren die SuS anhand zweier Beispiele welche Auswirkungen dieses Potential bewirkte. Die zentrale Rolle der KSZE-Schlussakte wird dabei inform eines Tafelbilds festgehalten, dass zwischenzeitlich auch als Impuls dient. Letztlich führen die Wissensfragen also zu einem tieferen Verständnis der historischen Zusammenhänge. Am Ende der anderen Stunde muss diese Denkleistung noch innerhalb der Hausaufgabe erbracht werden. Zwar sind bereits viele verschiedene Perspektiven und Vorgehensweisen im Plenum von den SuS eigenständig angesprochen worde, doch sie müssen noch angewand und zum Ziel geführt werden. Die Zielführung der stärker gelenkten Stunde war von Anfang an gegeben, dafür haben die SuS eine große Unselbstständigkeit auf dem Weg zu diesem Ziel demonstriert. Wessen Unterrichtsstunde mehr zu der Förderung des Geschichtsbewusstseins ihrer SuS beigetragen hat, kann für diesen speziellen Fall nicht gesagt werden. Kurzfristig betrachtet verfügen die SuS des gelenkten Unterrichts sicherlich am Ende der Stunde über mehr Wissen, sowohl über Fakten, als auch über Zusammenhänge. Allerdings hat der andere Unterricht langfristig gesehen das Potenzial, den SuS das eigenständige Erarbeiten von weitaus mehr historischen Zusammenhängen zu ermöglichen. Hieraus wird nocheinmal deutlich, dass der zurückhaltende Stil kompetenzorientierter ist. Dass er dennoch alles andere als leicht zu beschreiten ist, zeigen Studien, die sich mit Fragetypen und -techniken im Geschichtsunterricht beschäftigen. Christian Mehr betont gegen Ende seines Artikels über eine dieser Studien die Hürden, die einen auf diesem Weg erwarten:

"Eine Verbesserung des Frageverhaltens in der Praxis hat somit eine große Distanz zwischen den handlungsleitenden Kognitionen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen des Lehrers auf der einen Seite und der erwünschten geschichtsdidaktischen Reflexion von Fragen auf der anderen Seite zu

überbrücken. ¹⁸

Abschließend bleibt zu sagen, dass Unterrichtsgespräche die Möglichkeit bieten, in jeder Phase des Unterrichts kompetenzorientiert zu einem Gelingen des Geschichtsunterrichts beizutragen. Dabei können die unterschiedlichsten Funktionen erfüllt werden und auf verschiedene Arten historisches Wissen vernetzt und Nachdenken über Geschichte angeregt werden. Ich persönlich komme zu dem Schluss, dass ich den Weg über den zurückhaltenden Stil wagen möchte, auch wenn ich dabei auf Stolpersteine der unterrichtspraktischen Bedingungen (wie der begrenzten Zeit) stoßen werde. Glücklicherweise sind die Bedingungen durch das neue Kerncurriculum so verändert worden, dass ein straffer Lehrplan das Unterfangen nicht mehr zusätzlich blockiert.

18 Siehe Mehr: Fallrekonstruktive Erforschung von Lehrer- und Schülerfragen 2010, S. 205.

III. Der eigene Unterricht

Meine eigene Unterrichtsstunde trägt bzw. trug den Titel "(Wann) lohnt sich Krieg? oder der Preis des Ersten Weltkriegs". Er fand in einer 9. Klasse an einem Montag in der 5. und 6. Stunde statt.

1. Die Vorbereitung

Einordnung der Stunde in die Unterrichtsreihe

Die Stunde gehört zur Unterrichtsreihe "Der Erste Weltkrieg", die Anfang des Schuljahrs von meinem Betreuer in seinen beiden 9. Klassen durchgeführt wurde. Neben dem "Attentat von Sarajewo" bzw. "Auslöser und Gründe des Ersten Weltkriegs" (Thema der ersten und zweiten Stunde) baut die von mir geplante Stunde auf dem Wissen der SuS aus der Geschichtsstunde zum Thema "Kriegsziele" (dritte Stunde) auf. Nachdem die SuS mit meiner Stunde u.a. etwas über den Kriegscharakter erfahren sollen im weiteren Verlauf der Reihe die verschiedenen Friedensverträge behandelt werden.

Sachanalyse

Im Mittelpunkt der Unterrichtsstunde stehen die Gefahren und Entbehrungen, die der Erste Weltkrieg den vom Krieg betroffenen Menschen am Beispiel der Frontsoldaten und der Frauen an der sogenannten "Heimatfront" im deutschen Kaiserreich brachte. Die Frontsoldaten waren diejenigen, die am unmittelbarsten vom Krieg betroffen waren und die Zurückgebliebenen an der Heimatfront bekamen die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen des Krieges besonders deutlich zu spüren. Aus diesem Grund werden diese Gruppen¹⁹ für die Behandlung der Frage nach dem "Preis des Ersten Weltkrieges" hier näher betrachtet und Parallelen zu der Situation der Menschen der anderen Länder gezogen.

Neben den vielen Verlierern des Kriegs gab es zwar auch Kriegsprofiteure, von der damaligen Bevölkerung abschätzig "Gewinnler" genannt²⁰. Der Großteil der zivilen Bevölkerung und der Frontsoldaten hatte jedoch, je länger der Krieg dauerte, immer größere Entbehrungen auszuhalten.

Bereits während des ersten Kriegsjahres stellte sich heraus, dass der Krieg länger dauern würde, als bei Kriegsbeginn im deutschen Kaiserreich verkündet (versprochen war ein Ende vor Weihnachten 1914). Neben den hieraus resultierenden zusätzlichen Rekrutierungen, bedeutete das für die deutsche Armee ein Scheitern des Bewegungskrieges. Ab Herbst 1914 entwickelte sich der Krieg an der Westfront zum Stellungskrieg. Das Leben der Frontsoldaten war fortan vom Leben in den vor allem nassen und engen Schützengräben in immer verwüsteteren Landschaften geprägt.

Der Schutz der Gräben war angesichts der neuen Waffen mehr als nötig. Durch die Steigerung von

19 In der Geschichtsforschung außerdem untersucht, werden die Gruppen Wissenschaftler, Politiker, Studenten, Kinder, Arbeiter, Kriegsgefangene, Unternehmer, Ärzte und Krankenschwestern, sowie diejenigen Soldaten und Militärs, die nicht direkt an der Front Dienst hatten.

20 Die Einführung des Wahlrechts für deutsche Frauen 1919 wird manchmal als Gewinn gewertet, Ute Daniel argumentiert aber, dass dies für die damaligen Frauen nicht nur positive Konnotationen hatte (vgl. Daniel, Ute: Frauen, in: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina (Hrsg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Erneut aktualisierte und erweiterte Studienausgabe, Paderborn 2014², S. 116-134, hier: S. 133).

Feuerkraft und Reichweite der Gewehre und schweren Artillerie schwebten die Soldaten in den umkämpften Gebieten permanent in Gefahr um Leib und Leben.²¹ Eine für den Ersten Weltkrieg gänzlich neue Waffe war das Giftgas. Es wirkte als starkes Gift, konnte zu Abszessen und inneren Verätzungen, Erblinden (vorübergehend oder langfristig) und dem Tod durch Ersticken führen²². Die technische Entwicklung hatte außerdem dazu geführt, dass durch Explosive (wie Artilleriegranaten) schlimmere Wunden gerissen wurden, die sich anschließend im Grabendreck entzündeten²³ (Schrep 180). Der Krieg produzierte tausende im Gesicht Entstellte und hunderttausende zum Teil bewegungsunfähige Kriegskrüppel bei allen Kriegsparteien. Insgesamt waren 2 Millionen Tote und 2,7 Millionen Kriegsversehrte zu beklagen.²⁴ Dazu kamen die schlechte Ernährung, mangelnde Hygiene und wenig Witterungsschutz in den Gräben, was zu zahlreichen tödlich verlaufenden Erkrankungen führte²⁵. Viele Soldaten erkrankten auch psychisch. Das Leiden und Sterben von Kameraden, gewaltige Detonationen und 24-stündiger Dauerbeschuss führten zu Traumata. Auf die "Kriegszitterer", "Schüttler" oder auch "Kriegsneurotiker" genannten Soldaten wusste die medizinische Forschung noch keine passende Antwort.²⁶

Die Zurückgebliebenen an der sogenannten Heimatfront hatten mit der Trennung und dem Verlust von den eingezogenen Ehemännern, Söhnen, männlichen Verwandten und Freunden zu kämpfen. Neben der emotionalen Belastung bedeutete das für die Frauen, Kinder und Alten, dass sie die nun fehlende Arbeitskraft ersetzen mussten. Das führte bei besonders schwierigen Arbeiten zu Überforderung und zu allgemeiner Überarbeitung.

Hinzu kam die Umstellung auf die Kriegswirtschaft. Die ohnehin schon wegen den Rekrutierungen knappe Arbeitskraft wurde aus kriegsunwichtigen Fabriken abgezogen und zur Unterstützung der Rüstungsindustrie eingesetzt. Viele Unternehmen und auch öffentliche Einrichtungen, Ämter und Schulen mussten schließen. Für die auf diese Infrastrukturen angewiesene Bevölkerung wurden dadurch bestehende Alltagsroutinen wie Bahnfahrten oder Arztbesuche zu manchmal unmöglichen Herausforderungen.

Die See- und Landblockade der Alliierten führte zu weiteren Versorgungsengpässen (bis Kriegsbeginn wurde ein Drittel der Nahrungsmittel des Kaiserreichs importiert²⁷) und auch die Beurlaubung von Soldaten für die Ernte reichte nicht um die arbeitende und die kämpfende Bevölkerung zu ernähren. Als erstes wurde 1915 Brot rationiert, dann Milch, dann 1916 Fett, Fleisch, Eier und Kartoffeln, genau wie Kaffee, Tee, Zucker, Hülsenfrüchte und Teigwaren. Im sogenannten Steckrübenwinter 1916/17 sank die durchschnittliche Kalorienversorgung auf die Hälfte des täglichen Mindestbedarfs.²⁸ Im gesamten Krieg starben ca. 700.000

21 Vgl. Leonhard, Jörn: Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs, München 2014, S. 255.

22 Vgl. Schrep, Bruno: Gebrochen an Leib und Seele, in: Burgdorff/Wiegrefe: Die Urkatastrophe 2004, S. 178-184, hier: S. 182.

23 Vgl. Schrep: Gebrochen 2004, S. 180.

24 Vgl. Schrep: Gebrochen 2004, S. 179.

25 Vgl. z.B. Ziemann, Benjamin: Soldaten, in: Hirschfeld/Krumeich/Renz: Enzyklopädie 2014², S. 155-168, hier: S. 157.

26 Vgl. Schrep: Gebrochen 2004, S. 181.

27 Vgl. Schmidt-Klingenberg, Michael: Der Kampf in den Küchen, in: Burgdorff, Stephan/Wiegrefe, Klaus (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg. Die Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts, München/Hamburg 2004, S. 134-146, hier: S. 136.

28 Vgl. Schmidt-Klingenberg: Kampf in den Küchen 2004, S. 139.

Menschen im Kaiserreich wegen Unterernährung. Das sind 35% der Anzahl der gefallenen Soldaten.²⁹ Dass viele Ärzte eingezogen worden waren, verschlimmerte die humanitäre Lage noch zusätzlich.

Auch die Bevölkerung von Frankreich und Großbritannien litt unter Nahrungsengpässen, aber bei weitem nicht so schlimm wie die Deutschen³⁰ und andere Kriegsparteien. Ute Daniel spricht von einer Verelendung der Heimatfronten in Mittel-, Süd- und Osteuropa.³¹ Unmittelbarsten vom Krieg betroffen, war die Bevölkerung der Kampfgebiete. In belgischen und französischen Gebieten kam es unter anderem zu systematischen Brandschatzungen, Erschießungen, Vertreibungen und Deportationen durch die Deutschen.³² Abgesehen vom russischen Einmarsch in Ostpreußen blieben diese jedoch selbst weitestgehend verschont.

Diese Entbehrungen standen im krassen Gegensatz zu der anfänglichen Kriegsbegeisterung und den damit verbundenen Erwartungen der Menschen an einen schnellen Krieg. Diese Vorstellungen wurden mit der Entwicklung in der Waffentechnik begründet, stießen aber an "die Grenzen der vergangenen Erfahrungen"³³, das heißt die Erinnerung an die Gründungskriege des deutschen Kaiserreiches, welche durch ausgesprochen kurze und vor allem erfolgreiche Kampfhandlungen gekennzeichnet waren.³⁴ Hinzu kam der vorherrschende Militarismus in der Gesellschaft und eine (wie sich herausstellte veraltete) Vorstellung vom Kampfgeschehen während eines Krieges. Verbalisiert wurden die Erwartungen an einen Krieg aus deutscher Sicht bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in Form von Kriegsszenarien, die laut Leonhard seitdem ein eigenes Genre gebildet hätten³⁵. Einige dieser Szenarien stellten trotz dem verklärten Blick einiger Zeitgenossen den Krieg und seinen Preis sehr realistisch dar. Und auch das sogenannte Augusterlebnis 1914 war alles andere als frei von Ängsten und Sorgen.³⁶ Dennoch gab es nur sehr wenig Verweigerung gegenüber dem Krieg³⁷.

Darüber, was der Krieg an Positivem bringen würde, gab es unterschiedliche Ansichten. Da war die Interpretation als eine "notwendige[r] Prüfung und Bestätigung der Nation"³⁸, als Wegbereiter einer sozialistischen Revolution, als natürlichen und notwendigen Ausleseprozess, der die Gesellschaft beleben würde und als Garant für langfristigen Frieden nach Kriegsende.³⁹

Die laut Leonhard entscheidendste Motivation, der beteiligten Länder, in den Krieg zu ziehen, war das "subjektive Selbstbild aller, angegriffen worden zu sein und sich [...] zu verteidigen"⁴⁰, welches von der

29 Vgl. Schmidt-Klingenberg: Kampf in den Küchen 2004, S. 141.

30 Vgl. Schmidt-Klingenberg: Kampf in den Küchen 2004, S. 137 und Daniel: Frauen 2014, S. 130-131.

31 Vgl. Daniel: Frauen 2014, S. 130.

32 Vgl. Daniel: Frauen 2014, S. 117 und Leonhard: Büchse der Pandora 2014, S. 173.

33 Siehe Julien, Elise: Der Erste Weltkrieg, Darmstadt 2014, S. 34.

34 Vgl. Burkhardt, Johannes: Kriegsgrund Geschichte? 1870, 1813, 1756 – historische Argumente und Orientierungen bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges, in: Burkhardt, Johannes/Becker, Josef/Förster, Stig [u.a.] (Hrsg.): Lange und kurze Wege in den Ersten Weltkrieg. Vier Augsburger Beiträge zur Kriegsursachenforschung, München 1996, S. 18-71, hier: S. 36.

35 Vgl. Leonhard: Büchse der Pandora 2014, S. 67.

36 Vgl. u.a. Bölsche, Jochen: "Ein Hammerschlag auf Herz und Hirn". Historiker widerlegen die Legende von der Kriegsbegeisterung der Volksmassen im Herbst 1914, in: Burgdorff/Wiegrefe: Die Urkatastrophe 2004, S. 54-58, hier: S. 55. Auch in Frankreich und Großbritannien herrschten mehr Angst als Begeisterung, gepaart mit Entschlossenheit vor (vgl. Leonhard: Büchse der Pandora 2014, S. 136).

37 Vgl. Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg, Darmstadt 2009, S. 21.

38 Siehe Leonhard: Büchse der Pandora 2014, S. 71.

39 Vgl. Leonhard: Büchse der Pandora 2014, S.72-73.

40 Siehe Leonhard: Büchse der Pandora 2014, S. 127.

Kriegspropaganda der Staaten bestärkt und (im Fall des deutschen Kaiserreichs) erzeugt wurde.⁴¹

Didaktische Analyse

Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs jährte sich 2014 zum 100. Mal. Er wird wegen seinen Ausmaßen und Auswirkungen auch als "Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts"⁴² bezeichnet. Aus diesem Grund ist der Erste Weltkrieg nicht nur im Kerncurriculum⁴³ sondern in diesem Jubiläumsjahr fast überall präsent: in den Nachrichten, in Dokumentarfilmen, in Büchern, in Sonderausstellungen und im Internet. Neben dem Gedenken an diesen vergangenen Krieg sind auch aktuelle Kriege täglich in den Medien. Dadurch bekommen die in Friedenszeiten in Deutschland aufgewachsenen SuS eine indirekte Vorstellung davon, was "Krieg" für die betroffene Bevölkerung bedeutet, ohne direkt davon berührt zu werden. In der Auseinandersetzung mit dem "Preis des Ersten Weltkrieges" und der damit zusammenhängenden Frage "(Wann) lohnt sich Krieg?" wird an diese vorhandenen Vorstellungen angeknüpft. Die Erörterung der Gründe, weshalb viele Menschen den Ersten Weltkrieg zur damaligen Zeit befürwortet haben, provoziert die Bildung eines allgemeinen Werturteils zu der Berechtigung von Krieg als Mittel zum Zweck und der Rolle von Kriegspropaganda.

Wenn an dieser Stelle von einem "Preis" gesprochen wird, sind die negativen Auswirkungen des Krieges für die Bevölkerung gemeint. Die Entbehrungen können beispielhaft anhand der Lebensbedingungen der Frontsoldaten und der an der Heimatfront zurückgebliebenen Bevölkerung verdeutlicht werden. Hierdurch ist eine Erörterung der geschichtswissenschaftlichen Dimension **Alltagskulturen** möglich. Ausgewählte Feldpostbriefe und Bildquellen ermöglichen einen Einblick in die laut Kerncurriculum charakteristischen Bereiche "[des] Wohnen[s], der Ernährung, der Kleidung, in Arbeit und Freizeit"⁴⁴. Ebenfalls erörtert werden kann die Dimension **Herrschaft**. Zu ihr gehören "Bedingungen und Interessen für Kriege [...] genauso wie die Folgen gewaltsamer Konflikte, wie Flucht und Vertreibung"⁴⁵. Durch die Thematisierung der Lebensbedingungen von Frontsoldaten in ihren eigens für den Krieg geschaffenen Schützengräben in vom Krieg zerstörten Landschaften wird sich außerdem mit der Mensch-Raum-Beziehung auseinandergesetzt. Dadurch kann als dritte Dimension die **Bewältigung und Nutzung von Räumen** angerissen werden.⁴⁶

Innerhalb der Doppelstunde können und sollen anhand des Themas alle vier Kompetenzen des Kompetenzkreislaufs aus dem Kerncurriculum abgelaufen werden, mit besonderem Fokus auf der Urteils- und Orientierungskompetenz. Das selbstständige Stellen von Fragen im Allgemeinen und der Leitfrage "(Wann) lohnt sich Krieg?" im Besonderen kann hierbei genau wie ein anschließendes Aufstellen/Prüfen von Vermutungen diesbezüglich der Wahrnehmungskompetenz dienen. Das Analysieren von Bild- und Textquellen, insbesondere (Feldpost-)Briefen kann zur Beantwortung der Fragen nach Entbehrungen und Motiven im Ersten Weltkrieg und somit der Analysekompetenz dienen und das hierauf folgende Bilden eines

41 Vgl. Leonhard: Büchse der Pandora 2014, S. 127.

42 So zum Beispiel in Burgdorff/Wiegrefe: Die Urkatastrophe 2004.

43 Im Epochenbezug Neuzeit (vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder 2010, S. 22).

44 Siehe Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder 2010, S. 22.

45 Siehe Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder 2010, S. 23.

46 Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder 2010, S. 24.

Sach- und Werturteils der Urteilskompetenz. Zum Einen kann in der Auseinandersetzung mit dem Sachurteil ermöglicht werden, dass die SuS "Motive und Begründungen der Handlungen einzelner Akteure und Gruppen in ihrem historischen Kontext erklären und in ihren Konsequenzen beurteilen"⁴⁷ (Teil der Urteilskompetenz). Und zum Anderen können die SuS im Diskurs über die Leitfrage und auf der Grundlage des Sachurteils "ihre eigenen Einstellungen, Vorurteile, Haltungen, Deutungsmuster und Wertmaßstäbe in den Geschichtsunterricht einbringen und kritisch hinterfragen und bewerten"⁴⁸, indem sie diskutieren wie sie zu den Kriegsmotiven und der Rolle der Kriegspropaganda stehen (Teil der Orientierungskompetenz).

Durch den Gegenwartsbezug der Problematik wird hierbei nicht nur die Urteils-, sondern auch die Orientierungskompetenz gefördert. Zwar ist der Erste Weltkrieg in seinen Merkmalen und Auswirkungen nur schwer mit aktuellen Konflikten zu vergleichen, dennoch lassen sich gerade bezüglich der (propagierten) Gründe für Krieg einige Parallelen zu heute feststellen. Die Betonung des Umstands, sich verteidigen zu müssen, als Rechtfertigung für kriegerische Handlungen ist eine dieser Parallelen. Diese taucht immer wieder in der Geschichte auf, so auch in Bezug zur aktuell in den Medien behandelten militärischen Antwort auf den IS-Terror und zum Ukraine-Konflikt.

Die Problemfrage "(Wann) lohnt sich Krieg?" bietet darüber hinaus die Möglichkeit eines Zugangs über die Problemorientierung, wie Günther-Arndt sie definiert hat. Diese bietet wegen ihres hohen Aktivierungs- und Motivierungspotentials viele Vorteile für eine Unterrichtsstunde. Das Problem "(Wann) lohnt sich Krieg?" ist dabei als ein sehr komplexes anzusehen. Neben den Gründen für Krieg, kurz- und langfristigen Auswirkungen von Krieg, sowie der miteinzubeziehenden Informationslage während eines Krieges, spielen viele unterschiedliche Perspektiven eine Rolle. Diese notwendige Multiperspektivität kann durch die Erarbeitung eines differenzierten Sachurteils zu den Entbehrungen von Frontsoldaten und Zurückgebliebenen, durch die Diskussion zeitgenössischer Einstellungen zum Krieg und die Diskussion persönlicher Einstellungen der SuS zu der Thematik gefördert werden. Eine einzelne Unterrichtsstunde wird allerdings der Komplexität nicht gerecht werden können. Um die Bildung vorschneller Urteile zu verhindern, muss daher mindestens ein irritierendes Element miteinbezogen werden. So ein Element stellt die Kriegspropaganda dar. Sie mahnt wegen ihrer Verknüpfung mit Meinungsmanipulationen zur Vorsicht vor vorschnellen Urteilen. Sie kann aber auch selbst zu Vorverurteilungen von Politikern und Regierungen im Allgemeinen führen.

Didaktisches Zentrum der Stunde

Auf Grundlage des zuvor gebildeten Sachurteils über den (im-)materiellen Preis des Ersten Weltkriegs und die Gründe, warum dieser Preis zum Teil willentlich in Kauf genommen wurde, soll ein Werturteil bezüglich der Frage "(Wann) lohnt sich Krieg?" von den SuS gebildet werden. (Maximal-)Ziel ist die Bildung eines Werturteils zur Kriegslegitimation unter Einbeziehung der einflussnehmenden Rolle der Kriegspropaganda auf die Informationslage der Bevölkerung.

47 Siehe Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder 2010, S. 20.

48 Siehe Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder 2010, S. 20.

Methodische Analyse

Am Anfang der Stunde steht ein **stummer Impuls** genauer gesagt ein **Impulsbild**, welches die Rolle des "Gegenstandsbezogenen Einstiegs" nach Günther-Arndt⁴⁹ übernimmt. Zusammen mit der anschließenden Diskussion, in der Vermutungen und "Problemfragen" zu der Bildfolie aufgestellt und diskutiert werden, stellt es die erste Phase des problemorientierten Unterrichts dar.

Dieser Abschnitt und insbesondere der **stumme Impuls** soll zur Förderung der Wahrnehmungskompetenz dienen. Hierbei wird eine Folie mit dem Foto "Kriegsbegeisterung" vom 1. August 1914 aufgelegt (siehe Anhang, S. 34). Die Aufnahmequalität (schwarz-weiß) und die altmodischen Kleider signalisieren den SuS, dass es sich hier um eine historische Quelle handelt und die Einbettung der Stunde in die Unterrichtsreihe zum Ersten Weltkrieg gibt den SuS eine grobe Orientierung für die zeitliche Einordnung, dennoch bleiben viele Fragen zu dem Bild gewollt offen. Die SuS sollen dadurch angeregt werden, Fragen zu stellen und so von selbst die entscheidenden Informationen erfragen. Die für die Erfassung der Bildsituation wichtigste Frage ist: Warum jubeln die abgebildeten Menschen? Über Informationen zu Zeit (Datum der deutschen Kriegserklärung) und Ort (deutsches Kaiserreich) der Aufnahme können die SuS zu der richtigen Vermutung gelangen, dass es auf dem Bild um Kriegsbegeisterung geht. Darauf aufbauend ergeben sich u.a. die Fragen: Warum wollen die Menschen den Krieg? Welche Vorstellungen haben sie von Krieg? Wollen wirklich alle Deutschen den Krieg? Letzteres führt zu der Frage nach der Rolle der Kriegspropaganda.

Die SuS sollten von der ansonsten passiven LK ermutigt werden diese und andere kritische Fragen zu stellen und Vermutungen anzustellen. Dies soll inform einer **Plenumsdiskussion** passieren, in der durch die Verbalisierung und Diskussion subjektiver Eindrücke und Vermutungen u.a. die zugrundeliegende Multiperspektivität offen gelegt werden kann.

Eine Möglichkeit für die SuS um ein paar der Fragen und insbesondere den historischen Kontext der Quelle zu erschließen (dies gehört ebenfalls zur Wahrnehmungskompetenz), ist das Abrufen von Informationen aus den vergangenen Stunden, von außerhalb des Geschichtsunterrichts und durch eine kurze Recherche im aktuellen Kapitel im Schulbuch. Eine Stelle im Schulbuch, auf die die LK die SuS an dieser oder späterer Stelle aufmerksam machen könnte, ist die Rede Wilhelms II "An das deutsche Volk!" in dem er vom "Überfall" des Feindes auf das deutsche Volk spricht und somit den Krieg fälschlicherweise als Verteidigungskrieg hinstellt. Dieser Aspekt beantwortet zum Teil die Frage nach der Motivation der Bevölkerung für den Krieg. Da diese Quelle bereits behandelt wurde, können sich hier Wissensverknüpfungen im Kopf der SuS bilden, was die Orientierungskompetenz fördert. Wenn die SuS auf das Motiv Verteidigung bereits gekommen sind, muss dieser Hinweis jedoch nicht gegeben werden und sollte zugunsten von mehr Zeit für die Abschlussdiskussion weggelassen werden.

Für den problemorientierten Unterricht essentiell ist die **Problemfrage**, welche in diesem Fall während des Einstiegs durch Aufdecken der Kopfzeile der Bildfolie offengelegt wird. Sie lautet: "(Wann) lohnt sich

49 Vgl. Günther-Arndt: GESCHICHTS-Methodik, S. 69.

Krieg?". Im besten Fall kommen die SuS mit kritischen Fragen selbst zu einer inhaltlich äquivalenten Problemfragestellung, dadurch würde eine besonders hohe Motivation erzielt. Wenn nicht, muss die Problemfrage vorgegeben werden und in jedem Fall sollte die gewählte Formulierung verwendet werden. Dafür gibt es im Wesentlichen zwei Gründe. Ihre verallgemeinerte Formulierung im Präsens "(Wann) lohnt sich Krieg?" (und die anschließende mündliche Frage "Wann lohnt sich überhaupt etwas?") schaffen einen Gegenwartsbezug, der sinnstiftend auf das Lernen wirkt. Durch die Einklammerung des Wanns wird eine persönliche Stellungnahme zu der Frage "Lohnt sich Krieg überhaupt?" provoziert. Diese Aspekte sollen am Ende der Stunde wieder aufgegriffen werden, weshalb sie so wichtig sind. Die Beantwortung der ersten Frage soll mithilfe der zwei Erarbeitungsphasen geschehen, welche sich einerseits mit den körperlichen, materiellen und psychischen Kosten und andererseits den Kriegsgründen also im übertragenen Sinne mit den Kosten und dem (erhofften) Nutzen des Ersten Weltkriegs beschäftigen. Somit stellt die Fragestellung den roten Faden für die Stunde dar und ihre Offenlegung schafft Transparenz für den inhaltlichen Schwerpunkt und die Problemorientierung der Stunde.

Die zweite Phase in Günther-Arndts Strukturierungsmodell bildet die Problembearbeitung, welche von der ersten und zweiten Erarbeitungsphase der Doppelstunde erfüllt werden soll. Anstelle eines konstruktivistischen Vorgehens wie bei dem **Einstiegsimpuls** dient in der ersten der beiden eine recht kleinschrittige Instruktion, die auf **Arbeitsblättern** festgehalten ist, dem Vorankommen des Unterrichts. Mithilfe der **Ich-Du-Wir-Methode** werden von den SuS Quellen zu den Entbehrungen und Gefahren der Frontsoldaten und der Zurückgebliebenen analysiert (Ich-Phase), präsentiert und verglichen (Du-Phase) und zu einem Tafelbild zusammengefasst (Wir-Phase). Wichtige Begriffe wie "Entbehrung", "Mangelernährung", "Unterernährung" und "Schützengraben" sollten im Vorfeld geklärt werden, damit dem Textverständnis möglichst nichts im Wege steht. Sonst könnte es zu Irritationen und Bruchstellen im Unterricht kommen, das heißt Situationen in denen die Weiterarbeit für manche oder alle SuS unmöglich gemacht wird. Obwohl der Ausdruck "etwas kosten", der in den Arbeitsblättern ebenfalls verwendet wird, den meisten SuS geläufig sein sollte, muss auch dieser kurz besprochen werden, da er in diesem Kontext ausdrücklich nicht monetäre Kosten meint.

Da in der **Ich-Phase** die Analyse- und Urteilskompetenz gefördert werden soll, bietet sich die kleinschrittige (instruktive) Vorgehensweise an. Sie ermöglicht eine in relativ kurzer Zeit recht intensive Beschäftigung mit dem Preis des Ersten Weltkriegs am Beispiel der Entbehrungen zweier großer Bevölkerungsgruppen. Die Quellen, die dafür gewählt wurden sind einerseits Bildquellen, die die Lebensumstände und Gefahren visuell untermalen sollen und andererseits Textquellen, genauer gesagt ausgesuchte Feldpostbriefe, da diese ein authentisches Bild vermitteln. Ergänzt wird dieses Material durch eine graphische Darstellung des Mangelernährungskreislaufs, die auf sehr anschauliche Art einige medizinische Aspekte von Mangelernährung hervorhebt und in Zusammenhang miteinander bringt. Insgesamt wird bei den Arbeitsblättern wo es möglich ist auf Darstellungstexte und -graphiken verzichtet, damit die Entbehrungen und Gefahren so unmittelbar wie möglich beschrieben werden und die SuS sich selbst in die Situationen hineinversetzen können. Dadurch soll die Motivation für die persönliche Stellungnahme am Schluss erhöht

werden. Außerdem sollen die SuS dadurch angeregt werden, zwischen den Zeilen zu lesen und weitere Punkte zu erschließen, wie beispielsweise die Ungemütlichkeit, Enge und hygienischen Misstände der Gräben.

Bei einem konstruktivistischen Ansatz an dieser Stelle hätte die Gefahr bestanden, dass man entweder vom roten Faden (in diesem Fall das Sachurteil) abweicht oder in der kurzen Zeit weniger in die Tiefe gegangen wird, bzw. der Fokus weniger auf die Analysekompetenz gelegt wird. Die SuS sollen an dieser Stelle jedoch relativ schnell zu dem Punkt geleitet werden, wo sie die nötige Sachkenntnis haben, um selbst ein Urteil fällen zu können. Wäre der Fokus weniger auf der Urteils- und Orientierungskompetenz und mehr auf der Wahrnehmungskompetenz, würde ein stärkerer Konstruktivismus in den Erarbeitungsphasen mehr Sinn ergeben.

In der **Du-Phase** soll das Präsentierenmüssen die Quellenanalyse motivieren. Wenn man jemand anderem eine Quelle präsentieren muss, erhalten die verschiedenen Schritte einen zusätzlichen Sinn, nämlich jemand anderem den erschlossenen Inhalt einer Quelle möglichst schnell und ausführlich näher zu bringen. Außerdem soll der Vergleich der verschiedenen Lebensumstände der beiden Gruppen die Grundlage für das spätere Sachurteil zum "Preis des Ersten Weltkriegs" bilden.

In der **Wir-Phase** soll durch das Anfertigen einer Tabelle im **Plenum** eine Sicherung des Zwischenergebnisses stattfinden. Damit sowohl die Selbstständigkeit der SuS bei der Formulierung (Teil der Narrativen Kompetenz) als auch Differenzierung der "Kosten" gewährleistet werden, sind die Kategorien (materiell, körperlich, psychisch) auf der Tafel vorgegeben, das Ausfüllen der Tabelle dagegen ganz den SuS und insbesondere zwei von der LK gewählten ModeratorInnen überlassen. Diese Aufgabe kann beispielsweise an eine Gruppe gehen, die besonders schnell fertig ist. Eine weitere wichtige Unterscheidung ist die in kurz- und langanhaltende Schäden. Diese ermöglicht ein qualitatives Sachurteil der SuS und soll - wenn möglich - von den SuS genannt werden. Das Sachurteil soll anschließend inform des (in der Du-Phase vorbereiteten) **Vergleichs** mündlich von einzelnen SuS formuliert werden.

In der zweiten Erarbeitungsphase wird eine Folie mit dem Text eines Briefs vom 17. November 1914 aufgelegt. Der Brief ist im Gegensatz zu den vorherigen Quellen nicht aus deutscher Sicht verfasst, nimmt jedoch explizit auch auf die Kriegsmotivation der Deutschen Bezug, was die Multiperspektivität unterstreicht. In ihm werden sowohl spezifische nationale als auch übernationale Argumente für den Krieg genannt. Zur Förderung der Analysekompetenz und Vorbereitung des Sachurteils sollen die SuS im **Plenum** eine kurze **Quellenanalyse** vornehmen. Sie sollen zunächst Autor, Verfassungsdatum und Kernaussage des Textes nennen und anschließend die in ihm genannten Argumente zusammenfassen. Mit der Frage "Wie beurteilt ihr die Argumente?" soll dann ein Werturteil veranlasst werden. Mithilfe der Methode des **Selbstdrannehenlassens**, sollen die SuS dazu angeregt werden, auf einander Bezug zu nehmen. Außerdem soll durch die dadurch verstärkte Zurückhaltung der LK eine möglichst hohe Beteiligung der SuS erreicht werden. In dieser **Plenumsdiskussion** werden bereits Aspekte der letzten Phase des Günther-Arndt-Modells, der Problemdiskussion, aufgegriffen. Gemeint ist hier die Analyse von Meinungen und Stellungnahmen zur Problemfrage. Durch die Forderung nach einer Beurteilung wird hierbei nicht nur die Meinung eines

Zeitgenossens sondern auch die eigene Meinung diskutiert. Dies fördert die Multiperspektivität, die Urteils- und die Orientierungskompetenz. Einen zusätzlichen **Impuls** für die Diskussion kann neben der zurückhaltenden Rolle der LK ein erneutes Auflegen der ersten Folie mit der Problemfrage bieten.

Der letzte Punkt der Problemdiskussion, die Erörterung von Handlungskonsequenzen, wird in der Doppelstunde aus Zeitgründen übersprungen. Sollte am Ende noch genügend Zeit vorhanden sein, kann und sollte stattdessen mithilfe eines **Schlussimpulses** mit anhängender **Plenumsdiskussion** die Orientierungskompetenz gefördert werden. Der Impuls wird durch eine Folie mit aktuellen Fotos zu Ukraine- und Syrienkonflikt gegeben. Die Überschrift der Folie lautet "Und heute?" und soll darauf hinweisen, welche Aktualität das Thema hat und eine vertiefende Diskussion ermöglichen, in der jeder Einzelne noch einmal Stellung nehmen kann.

Die Rolle der Lehrkraft ist, während allen **Diskussionen** (so auch in dieser), eine zurückhaltende, bei der so wenig wie möglich von ihr kommentiert werden soll. Durch die Methode des **Selbstdrannehmenlassens** soll dies und eine hohe Schülerbeteiligung erreicht werden. Dennoch müssen an einigen wenigen(!) Stellen der Diskussion Zusammenfassungen, weiter- oder zusammenführende Fragen und auf den Punkt bringende Pointen von der Lehrkraft gesetzt werden. Am Ende der Stunde ist eine solche Stelle, denn hier muss ein gelungenes Stundenfazit her. Zwar kann die Lehrkraft die genannten Handlungen auch versuchsweise von SuS erledigen lassen, hinsichtlich der Schwierigkeit dieses Unterfangens, der Klassenstufe, der Wichtigkeit eines gelungenen Abschlusses und der zu vermutenden Zeitknappheit am Ende der Stunde, sollte davon hier aber abgesehen werden.

2. Durchführung

Die größten Abweichungen von meiner Erwartung betrafen die zeitlichen Rahmenbedingungen und die Leistungsfähigkeit und Mitarbeit der SuS. Die Doppelstunde war die erste Stunde nach dem an der Lichtenbergschule verpflichtenden Sozialpraktikum der Klasse. Weil der Geschichtslehrer gleichzeitig der Klassenlehrer war, konnte er die Erfahrungen der SuS in dieser Stunde nicht unbesprochen lassen und benötigte zu Beginn 20 Minuten für die Besprechung des Praktikums bevor ich anfangen konnte. Da ich bisher im Vergleich zu der Parallelklasse ein langsames Arbeitstempo beobachtet hatte, stellte ich mich darauf ein, die Folie mit dem Brief wegzulassen und dafür die Quelle aus dem Schulbuch in jedem Fall anzusprechen, damit das Hauptmotiv (Selbstverteidigung) und die Kriegspropaganda diskutiert werden. Die anderen Motive, die in dem Brief noch angesprochen werden (insbesondere Krieg als Mittel zu späterem Frieden, Schutz der Kinder und späterer Generationen), wollte ich falls sie nicht vielleicht sogar von den SuS selbst in der Abschlussdiskussion genannt werden, mündlich einwerfen.

Überraschenderweise waren die SuS sehr viel schneller als ich es erwartet hätte. Entgegen der vorherigen Montagsstunden waren sie nicht nur engagierter, sondern auch sehr aufnahmefähig und stark in den Diskussionen, sodass ich nichts von meiner Planung weglassen musste. Ich vermute, dass die 20 Minuten zu Beginn der Stunde vielleicht sogar zu der hohen Leistung beigetragen haben. Normalerweise sind die SuS so spät am Tag müde und daher unmotivierter als sonst. Dadurch, dass die SuS in den 20 Minuten ihre Erfahrungen, Eindrücke und vor allem Einstellungen zum Praktikum mitteilen konnten, wurde ihnen von Anfang an vermittelt, dass sie ernst genommen werden und dass ihre Meinung gefragt ist. Zwar hatte der Lehrer zunächst etwas warten müssen, bis die SuS "erwachten", doch dann meldeten gab es sehr viele Wortbeiträge. Meine Stunde konnte gerade beim Einstieg von dieser "Wachheit" profitieren. Außerdem konnte ich sie durch immer wieder im Fokus stehende Plenumsdiskussionen aufrechterhalten.

Bei den Plenumsdiskussionen wendete ich das Feedback meines Betreuers zu der Stunde in der Parallelklasse an. Ich wartete nachdem ich eine Frage stellte viel länger auf Antworten, ich stellte nicht bereits die nächste Frage, wenn eine meiner Vorstellungen entsprechende Antwort kam, ich stellte allgemein so wenige geschlossene (konvergente) Fragen wie möglich, ich ließ die Beiträge vorerst unkommentiert und wartete ab, ob die SuS von sich aus kontroverse Beiträge kommentieren würden (was sie dann oft auch taten) und gab dafür kurze Zusammenfassungen und Fazits zu Diskussionen ab um den SuS eine Orientierung zu geben. Ein Tipp, den mir der Lehrer außerdem gegeben hatte, war der, dass ich an späteren Stellen diskussionswürdige und anregende Schülermeldungen aufgreifen und zurück zur Klasse spielen sollte. Auf diese Weise konnte ich erfolgreich ins Stocken geratene Diskussionen wieder ins Laufen bringen und die Diskussion auf eine sehr schülerorientierte Weise lenken.

Ein Punkt der Planung, der in der vorherigen Durchführung zu einem Problem geworden war, war die Ergebnissicherung. Dadurch, dass mein Tafelanschrieb für diese Phase nur aus den Überschriften (körperlich, psychisch, materiell) bestanden hatte und keine durch Striche gekennzeichnete Tabellenform oder Erläuterung aufgewiesen hatte, war es zu einem sehr chaotischen Tafelbild gekommen. Im Gegensatz dazu,

ließ ich in der zweiten Variante eine Gruppe, die früher fertig war als die anderen die Kategorieüberschriften selbst formulieren und anschreiben. Ich gab ihnen die Formulierungen nicht einfach vor, sondern fragte sie zuvor, ob ihnen Kategorien für den Vergleich der Entbehrungen von Heimatfront und Frontsoldaten einfielen. Die beiden waren nicht nur schnell sondern, konnten auch gut auf meine Fragen antworten, weshalb ich ihnen neben dem Anschreiben ihrer Kategorien auch die Dokumentierung der Plenumsbeiträge auftrag. Zwar hatte ich in der anderen Stunde ebenfalls SuS diese Aufgabe übertragen, aber durch die wenigen strukturellen Vorgaben und Absprachen war die Idee hinter den Kategorien (hilfreiche Strukturierung für den Vergleich) nicht rüber gekommen. Jeder, der eine Entbehrung oder ein Risiko nannte, durfte es anschreiben. Dadurch gab es auch keine einheitliche Darstellung für die entscheidende Unterscheidung in langfristig/kurzzeitig. Das zweite Tafelbild ist sowohl strukturierter als auch förderlicher für die Formulierung des Sachurteils geworden. Hinzu kommt, dass die zwei moderierenden SuS eine gute eigene Kategorisierung gefunden haben (siehe Anhang, S. 37).

Der Punkt, bei dem ich den SuS etwas schwierigeres zugemutet habe, war die Einbindung der Propaganda in die Diskussion. Deshalb habe ich diesen Punkt gegen Ende mit dem Kommentar "Es gibt einen Spruch: "Beim Krieg stirbt zuallererst die Wahrheit" Was ist damit gemeint?" angesprochen und zu verdeutlichen versucht. Dadurch konnte ich einen Perspektivwechsel der SuS erreichen, die nun die Sicht der Regierung und der Militärs einnahmen ("Die wollen ja gar nicht, dass man so etwas weiß." "Vielleicht hätten die [die Soldaten] dann gar nicht gekämpft.") und die dadurch in gewisser Art und Weise eine kritische Metaebene erreichten. Ich schloss die Stunde und die Diskussion mit den Worten ab: "Es gibt also drei Dinge, die man sich vor Augen führen muss: Die Gründe und Argumente für den Krieg, die Kosten des Krieges und die Wahrheit. Man muss sich die Frage stellen: *Wissen wir wirklich alles über die ersten beiden Punkte?* ... Und das ist im Krieg nicht unbedingt der Fall." Damit wollte ich die drei Aspekte der Stunde zusammenführen und den individuellen Urteilen eine Art kritisches Fundament geben. Ich hatte die einzelnen Werturteile nie selbst kommentiert damit die SuS hier nicht eingeschränkt oder gar indoktriniert würden. Allerdings merkte ich am Ende, dass so ein abschließender Satz als Orientierung nötig war. Er war im Grunde improvisiert, auch wenn es in der Planung der Gesprächsführung mitinbegriffen war, dass ich für die Diskussionen abschließende Worte fände.

3. Auswertung

Insgesamt bin ich sehr zufrieden mit meinem Unterrichtsversuch. Entgegen der Erwartungen und erschwerten Rahmenbedingungen ist er im Vergleich zu den anderen Unterrichtsversuchen in meinem Praktikum am Besten ausgefallen und ich konnte darin erfolgreich das Feedback aus den anderen Stunden umsetzen und die Lernziele erreichen.

Der Einstieg gehörte zu den Highlights der Stunde. Die SuS stellten viele kritische Fragen und gute Vermutungen auf ("Die Menschen haben halt lange keinen Krieg mehr gehabt." "Ich glaube nicht, dass alle gejubelt haben. Da sehen auch manche nicht so glücklich aus auf dem Bild!" "Vielleicht ist das Bild nur gestellt."). Dass ich dabei viel weniger sprach als sie war sowohl Symptom als auch Grund für die hohe Beteiligung.

Etwas unerwartet verlief die kurze Recherche im Buch. Hier wurden zwei unpassende Quellen für den Sachverhalt vorgeschlagen. Dafür aber eine Quelle, die auf das Verteidigungsbedürfnis der Staaten auf dem Balkan einging, die dann leider aus Zeitgründe nur kurz angeschnitten werden konnte. Dennoch bin ich froh, dass ich trotz der knappen Zeit den Vorschlag nicht komplett übergangen habe. Insgesamt denke ich, dass es mir recht gut gelungen ist, für Anregungen von den SuS offen zu bleiben. Dabei haben vor allem die Tipps für die Gesprächsführung geholfen. Von Anfang an konnte ich den SuS dadurch das Gefühl vermitteln, dass nicht meine Urteile im Mittelpunkt stehen, sondern ihre. Dadurch war es auch kein zäher Gesprächsverlauf wie in der Parallelklasse, bei dem die SuS ständig nur nach der einen für mich richtigen Antwort zu suchen schienen und eine viel niedrigere Gesprächsbeteiligung geherrscht hat. Auch mein Betreuer hat den positiven Verlauf des Einstiegs kommentiert. Er meinte, dass es die Leichtigkeit, mit der die Diskussionen verliefen, war, die ihn dazu veranlasste, mir zu vertrauen und seine Aufmerksamkeit anderen Dingen zu widmen.

Auch das Zwischenziel, die Erarbeitung eines differenzierten Sachurteils zum Preis des Ersten Weltkriegs war erfolgreich. Die Werturteile in Bezug auf die Folie mit dem Brieftext und den Schlussimpuls fielen sehr unterschiedlich aus. Gut war, dass die SuS immer wieder Bezug zu dem Sachurteil aus den vorherigen Phasen nahmen und dennoch den roten Faden nicht verloren. Meine Planung bezüglich der Wirkung von inhaltlichem Stundenaufbau und der Vernetzung der einzelnen Phasen ging somit voll auf.

Wenn ich die Stunde noch ein weiteres Mal halten dürfte, würde ich mir nur für den Schlussimpuls bessere Beispiele wünschen. Die SuS konnten mit den von mir gewählten Konflikten, obwohl sie gute Anknüpfungspunkte lieferten, leider nicht so viel anfangen. Daher habe ich ihnen in kurzen Sätzen erklärt, wer sich hier warum vor wem verteidigen will. Glücklicherweise war es auch gar nicht nötig weitere Impulse für die Diskussion zu liefern, denn die Beteiligung an der Diskussion war hoch und die SuS schienen sich mit dem Brief und den Argumenten wirklich persönlich auseinander zu setzen und einzelne fügten die Argumente auch explizit in ihr bisheriges Weltbild ein: "Also eigentlich bin ich ja gegen Krieg und wir haben ja vorhin auch diese ganzen schlimmen Sachen aufgezählt. Aber das mit den Kindern, also dass die geschützt werden sollen und das... also wenn ich Kinder habe, dann will ich ja auch, dass die glücklich sind und nicht irgendwie... Also das finde ich auch und da würde ich auch für kämpfen." "Ich finde es kann gar keinen

guten Grund für Krieg geben. Irgendwann ist da doch nur noch Zerstörung."). Weil der Unterrichtsentwurf eben auf solche von den SuS vorgebrachten Positionierungen und Stellungnahmen ausgerichtet war, denke ich, dass ich meine geplanten Lernziele erreicht habe.

Dennoch bin ich vor allem mit dem zusammenfassenden Schlusssatz unzufrieden. Mein Betreuer meinte, dass man die Ergebnisse eines solchen Gesprächs schlecht sichern könnte (außer man gibt eine Hausaufgabe auf, die das Aufschreiben des eigenen Standpunkts beinhaltet), dass solche abschließenden Worte daher wichtiger seien und meine kurze prägnante Zusammenfassung hier durchaus ihre Vorteile habe. Ich selbst sehe diese Vereinfachung der Problematik durch die zusammenfassenden Worte kritisch. Eigentlich sollte durch den Einwurf der Propaganda eine erneute Problematisierung erreicht werden. Stattdessen stand am Ende der Stunde keine Frage, sondern eine von der Lehrkraft formulierte Antwort. Vermutlich kann dies nur verhindert werden, wenn die Lehrkraft sich auch am Schluss zurückhält oder das Problem und damit die Lücken und Schwächen der Stunde offenlegt, statt Klarheit zu suggerieren. Hier hätte ich einiges besser machen können.

Literaturverzeichnis

Bölsche, Jochen: "Ein Hammerschlag auf Herz und Hirn". Historiker widerlegen die Legende von der Kriegsbegeisterung der Volksmassen im Herbst 1914, in: Burgdorff/Wiegrefe: Die Urkatastrophe, S. 54-58.

Burgdorff, Stephan/Wiegrefe, Klaus (Hgg.): Der Erste Weltkrieg. Die Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts, München/Hamburg 2004.

Burkhardt, Johannes: Kriegsgrund Geschichte? 1870, 1813, 1756 – historische Argumente und Orientierungen bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges, in: Burkhardt, Johannes u. a. (Hgg.): Lange und kurze Wege in den Ersten Weltkrieg. Vier Augsburger Beiträge zur Kriegsursachenforschung, München 1996, S. 18-71.

Daniel, Ute: Frauen, in: Hirschfeld, Gerhard/Krumeich, Gerd/Renz, Irina (Hgg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Erneut aktualisierte und erweiterte Studienausgabe, Paderborn 2014, S. 116-134.

Günther-Arndt, Hilke (Hg.): GESCHICHTS-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2012.

Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I – Gymnasium, Entwurf Geschichte, Stand November 2010.

Julien, Elise: Der Erste Weltkrieg, Darmstadt 2014.

Leonhard, Jörn: Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs, München 2014.

Mehr, Christian: Fallrekonstruktive Erforschung von Lehrer- und Schülerfragen im Unterrichtsgespräch, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010), S. 191-205.

Petersen, Jörg/Sommer, Hartmut: Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware, Donauwörth 1999 (= Reihe praxis training).

Schmidt-Klingenberg, Michael: Der Kampf in den Küchen, in: Burgdorff/Wiegrefe: Die Urkatastrophe, S. 134-146.

Schrep, Bruno: Gebrochen an Leib und Seele, in: Burgdorff/Wiegrefe: Die Urkatastrophe, S. 178-184.

Tausch, Reinhard: Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts, in: Spanhel, Dieter (Hg.): Schülersprache und Lernprozesse, Düsseldorf 1973, S. 249-284.

Wenzel, Birgit: Gespräch, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hgg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006. **Seitenangaben fehlen.**

Wenzel, Birgit: Gespräche über Geschichte. Bedingungen und Strukturen fruchtbarer Kommunikation im

Unterricht, Rheinfelden/Berlin 1995 (= Theater unserer Zeit 29).

Ziemann, Benjamin: Soldaten, in: Hirschfeld/Krumeich/Renz: Enzyklopädie, S. 155-168.

Anhang

Verlaufsplan

Zeit	Phase	Medium	Lehreraktivität	Erwartetes SuS-Verhalten	Methode/Sozialform
3 Min	Einstieg mit stummem Impuls I	Folie: "(Wann) lohnt sich Krieg?" + Augustbegeisterung (Bild mit jubelnden Menschen)	offene Frage: "Was haltet ihr davon?", lässt ggf. Bild beschreiben, "Was würden die Menschen auf dem Bild dazu sagen?"	Bildbeschreibung/-interpretation, Ablehnung, Akzeptanz, Stille	Plenum
3 Min	Einstieg mit stummem Impuls II	Tafel	Fragen: "Wann lohnt sich überhaupt etwas, bzw. Wann gerade nicht?" ggf. Beispiele nutzen um zu der Abwägung "Kosten und Stellenwert des Ziels" zu leiten, Begriffsklärung: Kosten bed. nicht nur Geld	Wenn etwas zu schwer ist, wenn es zu anstrengend/teuer ist, wenn man keine Lust darauf hat, Stille	Plenum
2 Min	Überleitung	Buch: S. X Ansprache von Wilhelm II.	"Wie haben die Menschen in Deutschland die Kosten eingeschätzt?" "Was war der Kriegsgrund für die Deutschen?" "Wie sahen die Kosten wirklich aus?"	Sie dachten sie seien bald fertig und dass es Selbstverteidigung sei	Plenum
20 Min	Erarbeitung	Arbeitsblätter: Was kostete der Erste Weltkrieg? AB 1: für die Soldaten AB2: für die Daheimgebliebenen	Gibt Überblick: 1. lesen, 2. alleine Stichpunkte machen, 3. mit Partner vergleichen 4. Plenum	Fassen Quellen zusammen, arbeiten "Kosten" heraus, vergleichen Gefahren an der Front und daheim	Ich-Du-Wir
20 - 30 Min	Ergebnisicherung	Tafel ("Was kostete der Erste Weltkrieg die Bevölkerung?" als Überschrift, darunter ein unsortierter Block, darunter die Kategorien,	Schreibt unsortiert die Ergebnisse in eine Reihe, "In welche Kategorien können wir diese Stichworte zusammenfassen?", sammelt und lässt die SuS die Begriffe mit	Vervollständigen das Tafelbild, überlegen sich sinnvolle Kategorien (langfristig/kurzfristig, seelisch, körperlich,	Plenum

		Verbindungslinien zwischen oberen Begriffen und Kategorien	Farben und Strichen ihren Kategorien zuordnen	sonstiges) und ordnen zu	
	Überleitung		"Das sind immense Kosten. Wie sind die Menschen also damit umgegangen? Eine mögliche Antwort darauf gibt uns die folgende Quelle."		
20-30 Min	Vertiefung	AB: Krieg als Mittel zum Frieden und Folie vom Anfang	Lässt lesen, fragt: "Von wem und von wann ist der Text und welche Kernaussage hat er?" Danach: "Mit welchen Argumenten vertritt der Autor seine Meinung?" "Wie beurteilt ihr seine Argumente?"	Lesen, zusammenfassen, Argumentation nachvollziehen, Urteil bilden	

Unterrichtsmaterialien und Tafelbild

Aus Gründen der exakten Abbildung der Unterrichtsmaterialien wurden die folgenden Dokumentseiten bis auf die in eckigen Klammern stehenden Überschriften nicht verändert. Die Quellen- und Abbildungen werden, sofern sie nicht bereits auf den ursprünglichen Materialien selbst vermerkt wurden, im Anschluss verzeichnet (siehe Quellen- und Abbildungsverzeichnis).

[Folie 1]

"(Wann) lohnt sich Krieg?"



Angabe der Bildquelle fehlt!! In diesem Bericht findet sie sich zwar im Anhang, aber die Angabe muss auch für die Schülerinnen und Schüler sichtbar auf dem Arbeitsblatt sein.

Was der Erste Weltkrieg die Menschen gekostet hat...

Gruppe 1: Was mussten die Soldaten im Ersten Weltkrieg zahlen?

Aufgaben:

1. Fasse die Quellen in Stichworten zusammen, sodass du sie später deinem Nachbarn beschreiben kannst.
2. Arbeite aus den Quellen die Entbehrungen und Gefahren des Soldatenlebens heraus.
3. Präsentiere das Ergebnis deinem Sitznachbarn und vergleiche es mit der Situation der Daheimgebliebenen.

Quelle 1: Karten spielende Soldaten



Quelle 2: Feldpostbrief vom 18. November 1914 über den Verlauf der Kampfpausen:

"Das Gutgehen besteht dann nämlich darin, dass es keinen Angriff über total verwässerte und durch Verwesungsgestank verpestete Wiesen zu machen gibt, dass man vielmehr geruhsam im Schützengraben liegen kann, in dem sich mehr oder weniger Stroh befindet, das noch nicht ganz durchweicht ist. [...] Jetzt ist mal wieder schlimm, der Feind hat scheinbar die Dämme bei Dixmuiden durchstossen, sodass das Wasser lustig in die Schützengräben laufen kann. Es steht ca. 1/2 Meter hoch und kann noch beliebig steigen bis der Graben überläuft und man schwimmen kann. [...] Nun am Kanal vor, wo wir ein paar Tage lang im Gefecht lagen, auch wieder einen nächtlichen Sturmangriff wagten, ohne jedoch Erfolg zu

haben, vielmehr nur Verluste, grosse Verluste. Ich habe manchen Kameraden mit zur letzten Ruhe gebettet. Man stumpft aber auch dagegen allmählich ab. - Man ist ja froh, dass es einen noch nicht selber getroffen hat und man kann auch heilsfroh sein! Denn was haben die armen Verwundeten oftmals zu erdulden; wenn sie tagelang hilflos liegen, ohne Essen und Trinken, der Gefahr des Verblutens ausgesetzt."⁵⁰



Quelle 3: Soldaten in einem Mienenkrater, der zum Schützengraben umgebaut wurde.

**Auch die Bildquellen und übernommenen Graphiken müssen mit Quellenangabe belegt werden!!
Das gilt auch für die weiteren Arbeitsblätter!!**

Was der Erste Weltkrieg die Menschen gekostet hat...

Gruppe 2: Was mussten die Zuhausegebliebenen im Ersten Weltkrieg zahlen?

Aufgaben:

1. Fasse die Quellen in Stichworten zusammen, sodass du sie später deinem Nachbarn beschreiben kannst.
2. Arbeite aus den Quellen die Entbehrungen und Gefahren der Menschen heraus.
3. Präsentiere das Ergebnis deinem Sitznachbarn und vergleiche es mit der Situation der Daheimgebliebenen.

Quelle 1: Kreislauf der Mangelernährung



Quelle 2: Feldpostbrief vom 23. November 1916

"Mein lieber Ehemann, ich füge diesem Paket einige Zeilen bei, um Dir zu sagen, wie es uns hier geht. Du kannst Dir auf dieser Grundlage ein Bild machen. Wenn der Krieg weitergeht, werden wir alle sterben. Alles ist rationiert, man gibt uns ein halbes Pfund Brot und 60 Gramm Fleisch am Tag und pro Kopf, 60 Gramm Butter und ein Ei, 50 Gramm Seife und ein halbes Pfund Seifenpulver im Monat, ein Pfund Äpfel am Tag, und ohne Erlaubnis wagen die Händler nichts zu verkaufen. Um Dir eine Vorstellung davon zu machen, was in Deutschland geschieht, stell Dir das Leben

derjenigen vor, die viele Kinder haben und diese Armen erhalten nicht genug zu essen. [...]

Unseren Feinden fehlt es an nichts, vor allem den Engländern nicht, die uns Hungers sterben lassen wollen. In den großen Städten ist das Elend noch größer, denn auf dem Land findet man noch Gemüse, das in den Städten sehr teuer ist. [...]"⁵¹

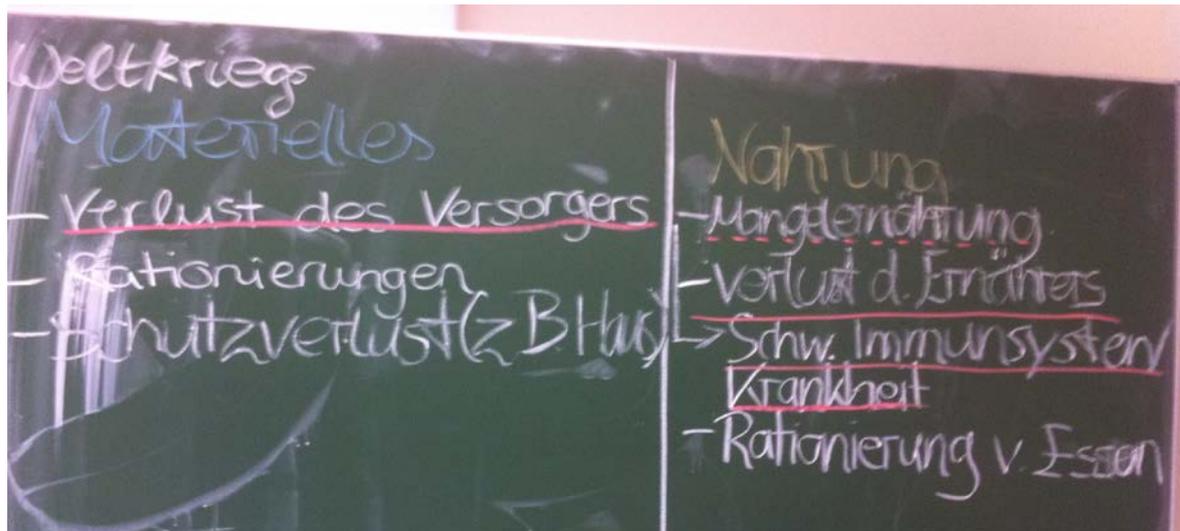


Quelle 3: Frauen durchsuchen Schlackhalden nach Kohlen im Winter 1917 (Deutschland, Aufnahmeort unbekannt)⁵²

⁵¹ Aus: Daniel Henri [u.a.] (Hg.), *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*, Stuttgart/Leipzig 2006, S.204.

⁵² **Schlacke** bedeutet Verbrennungsrückstand.

[Tafelbild]



Brief eines Franzosen vom 17. November 1914

"Auf beiden Seiten herrscht dieselbe Überzeugung (denn ich glaube daran, dass die Deutschen aufrichtig sind), für die nationale Unabhängigkeit zu kämpfen, für das Wohlergehen Europas, für die Zivilisation. [...] Zum Glück muss darüber nicht diskutiert werden. Die Existenz unseres Volkes ist bedroht – eine deutsche Hegemonie in Europa würde alles Leben, jede Vielfalt, jeden Elan und das Denken ersticken. Wir können mit gutem Gewissen und mit aller Freude für diese Sache leben, leiden und sterben. Ich glaube fest daran, dass dieser Krieg [...] Europa und Frankreich von Grund auf erneuert hat – und zwar zum Besseren. Wie Du kann ich ihn also nicht als nutzloses Schlachten verurteilen. Wir werden den Schrecken des Krieges so weit erschöpfen, dass unsere Kinder – zumindest für eine lange Zeit – ihn nicht mehr erleben müssen."

Zit. und übers. nach: Un ethnologue dans les tranchées. Août 1914-avril 1915, Lettres de Robert Hertz à sa femme Alice, hrsg. von A. Riley und P. Besnard, Paris 2002. Seitenangabe fehlt!!

[Folie 3]



Syrien

Und heute?



Ukraine

Abbildungs- und Quellenverzeichnis

Impuls 1, Fotografie

"Kriegsbegeisterung", Berlin, 1. August 1914, © Deutsches Historisches Museum, Berlin (Inv. Nr.: F 64/881), <https://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/ba111655> abgerufen am 16.01.2015 um 01:25h.

Arbeitsblatt 1, Quelle 1 (Fotografieausschnitt)

"Alltag im Ersten Weltkrieg: das Schicksal des Infanterie-Regiments 56", © Stadtarchiv Kleve, <http://www.spiegel.de/fotostrecke/alltag-im-ersten-weltkrieg-das-schicksal-des-infanterie-regiments-56-fotostrecke-118296.html#spRedirectedFrom=www&referrer=http://www.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fcdn2.spiegel.de%2Fimages%2Fimage-740635-galleryV9-rihx.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.spiegel.de%2Ffotostrecke%2Falltag-im-ersten-weltkrieg-das-schicksal-des-infanterie-regiments-56-fotostrecke-118296.html&h=617&w=850&tbnid=O1oND681jVYVNM%3A&zoom=1&docid=0splrr33zOvHeM&ei=xc0hVNGAB4PR7QbUuIH4Cw&tbnm=isch&iact=rc&uact=3&page=3&start=29&ndsp=17&ved=0CH8QrQMwLQ> abgerufen am 16.01.2015 um 01:55h.

Arbeitsblatt 1, Quelle 3 (Fotografieausschnitt)

"Alltag im Ersten Weltkrieg: das Schicksal des Infanterie-Regiments 56", © Stadtarchiv Wesel, <http://www.spiegel.de/fotostrecke/alltag-im-ersten-weltkrieg-das-schicksal-des-infanterie-regiments-56-fotostrecke-118296-22.html> abgerufen am 16.01.2015 um 01:55h.

Arbeitsblatt 2, Quelle 1

"Mangelernährungskreislauf", http://www.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.mindpicnic.de%2Fmedia%2Fimg%2Fuser%2Ffloh-1-40470-kreislauf_mangelernc3a4hrung.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.selenheilt.com%2F%3Fp%3D579&h=296&w=400&tbnid=fMT6sMxugLXLrM%3A&zoom=1&docid=MDAUajDTjm6bjM&ei=BVIyVIyjFYXaaqO7ggqJ&tbnm=isch&client=firefox-a&iact=rc&uact=3&dur=407&page=1&start=0&ndsp=18&ved=0CCgQrQMwAg abgerufen am 16.10.2014 um 19:55h.

Arbeitsblatt 2, Quelle 3 (Fotografie)

"Der Erste Weltkrieg an der "Heimatfront", Winter 1917: Frauen durchsuchen Schlackenhalde nach Kohlen (Deutschland, Aufnahmeort unbekannt)", Deutschland, 1917, © LWL-Medienzentrum für Westfalen, (Archivnr. 01_4562), <http://www.lwl.org/marsLWL/instance/picture.xhtml?oid=10848> abgerufen am 16.10.2014 um 17:56h.

Folie 2, Brief eines Franzosen vom 17. November 1914

Gekürztes Zitat ohne Überschrift entnommen aus: Henri, Daniel/Le Quintrec, Guillaume/Geiss, Peter (Hrsg.): Deutsch-französisches Geschichtsbuch Gymnasiale Oberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Stuttgart/Leipzig, [Kennnr. 416511], S. 203.

Folie 3, Fotografie 1

"Syrische Kurden warten bei Suruc darauf, die Grenze zur Türkei überqueren zu dürfen", Suruc, Syrien, 20. September 2014, © AFP, <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/naher-osten/keine-allianz-mit-assad-gegen-is-terror-in-syrien-13184394/syrische-kurden-warten-bei-13184460.html> abgerufen am 16.01.2015 um 01:25h.

Folie 3, Fotografie 2

"Ukrainischer Panzer in einem Konvoi auf dem Weg in die Region um Luhansk", Ukraine, Juli 2014, ©

Unterrichtsbeobachtungen

1. Stundenprotokollnotiz

Di 9.9. 8d

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Einstieg

Funktion: Wiederholung und Strukturierung

Methode: Ich Du-WIR

Hilfsmittel: Wolkenkarten mit Epochenbegriffen und epochenspezifischen (Gesellschafts-)Strukturen und Merkmalen+Tesafilm, Blankokärtchen, Stift und Schere

Ergebnissicherung: Wandbild mit Kärtchen

Kompetenz: Analysekompetenz (Kategorisierung)

LK: „Schreibt auf, was ihr vom letzten Schuljahr noch wisst und überlegt euch, was da das Oberthema war.“-„Vergleicht eure Notizen mit eurem Nachbarn.“-„Was habt ihr gemeinsam zusammenbekommen?“, ggf.: „Und was für einen Oberbegriff habt ihr?“ oder: „Andere Vorschläge?“ oder „Was ist das für ein Oberbegriff? [...] Richtig eine Epoche.“

LK fragt, was das Entscheidende bei den genannten (Unter-)Begriffen ist (kaum Meldungen und wenn dann für die LK nicht zufriedenstellende) und antwortet schließlich selbst: „Neues und Wichtiges im Zusammenleben der Menschen.“

2. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Erarbeitung und Wiederholung

Funktion: Wiederholung und Bewusstmachung von Zusammenhängen und Strukturen

Methode: Ich Du-Wir

Hilfsmittel: vor den Ferien von SuS angefertigte Plakate und Tesafilm

Ergebnissicherung: ergänztes Wandbild mit Wolkenkärtchen und Plakaten

Kompetenz: Analysekompetenz

Aufgabenstellung: „Besprecht das vor euch liegende fremde Plakat mit eurem Nachbarn.“-„Worum geht es bei dem Plakat?“ „Ordnet das Plakat in das Wandbild ein.“

Gesprächsverlauf: Frage-Antwort-Spiel mit konvergenten Fragen und hoher LK-Beteiligung

2. Stundenprotokollnotiz

Di 9.9, Klasse: Q3 LK

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Erarbeitung

Funktion: Wissenserwerb und -verknüpfung

Methode: klassischer fragend-entwickelnder Unterricht

Hilfsmittel: wenige Begriffe an Tafel anschreiben

Ergebnissicherung: nur mündlich

Kompetenz: Analysekompetenz

Aufgabenstellung: Quelle durchlesen und Inhalt herausarbeiten (Ziele, Methodiken, Argumente nennen)

Gesprächsverlauf: Frage-Antwort-Spiel mit konvergenten Fragen und hoher LK-Beteiligung, z.T.

Unzureichende oder keinen Antworten von SuS (Beteiligung liegt bei durchschnittlich 2-3 SuS-Antworten pro LK-Frage)

LK korrigiert, unterbricht, hakt nach, stellt unvollständige Fragen „Das heißt...“

Die Fragen zielen auf die Verknüpfung und Abfrage von Wissen ab und beziehen sich sowohl auf den Quelleninhalt als auch unabhängige Thematiken.

Die Lehrkraft war sehr fordernd, hat manchmal aber auch zu leichte Fragen gestellt:

„Wie hast du den Text gegliedert?“ - Was war da vorher gelaufen? Darauf aufbauend: was wären somit Konzessionen?“ „Was also ist die Methode [welche in der Quelle verwendet wird]?“

3. Stundenprotokollnotiz

Mi 10.9. Klasse: 9c

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Einstieg

Funktion: Kennenlernen

Methode: LK stellt eine Frage, die reihum jeder SuS beantworten muss

Hilfsmittel: keine

Ergebnissicherung: keine

Kompetenz:

Aufgabenstellung: „Ich schenke euch einen Trip in die Vergangenheit. Wo wollt ihr hin und warum?“

Gesprächsverlauf: kaum Interaktion, sondern nacheinander Sprechen mit wenig Bezug zu den anderen Aussagen, kein wirkliches Gespräch, außer bei "Störungen" („ich will eigentlich in keine andere Zeit) und Übereinstimmungen.

2. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Erarbeitung

Funktion: Erarbeitung mithilfe einer Karikaturenanalyse

Methode: Impulsbild, zurückhaltende Moderation

Hilfsmittel: Tafel und Kreide

Ergebnissicherung: Tafelbild

Kompetenz: Analysekompetenz

Aufgabenstellung: mit Berücksichtigung des Methodenteils des Schulbuchs eine Karikatur analysieren

Gesprächsverlauf: viel SuS-Sprachanteil, LK notiert und fragt an wenigen Stellen nach („Woran siehst du das?“)

4. Stundenprotokollnotiz

Mi 10.9. Klasse: E-Phase

2. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Erarbeitung

Funktion: Erarbeitung eines Sachurteils durch Quellenarbeit

Methode: klassischer fragend-entwickelnder Unterricht

Hilfsmittel: Arbeitsblatt mit Darstellungstext

Ergebnissicherung: keine

Kompetenz: Analysekompetenz

Aufgabenstellung: AB durchlesen und Fragen beantworten, insb. die Argumente des Texts reproduzieren.

Gesprächsverlauf: Frage-Antwort-Spiel mit konvergenten Fragen und hoher LK-Beteiligung (über 50%)

5. Stundenprotokollnotiz

Do 11.9. Klasse: 9f

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Beginn und Einstieg

Funktion: Beziehung knüpfen/angenehmen Übergang von Ferien- in Arbeitsatmosphäre schaffen

Methode: gegenseitiges Drannehmen

Hilfsmittel: keine

Ergebnissicherung:

Kompetenz: Analysekompetenz

Aufgabenstellung: „Was habt ihr in den Ferien gemacht?“-“Habt ihr etwas gemacht, das mit Geschichte oder PoWi zu tun hat?“

Gesprächsverlauf:

LK: „Was habt ihr in den Ferien gemacht?“-(12 SuS-Antworten)

LK: „Habt ihr etwas gemacht, das mit Geschichte oder PoWi zu tun hat?“ (4 SuS-Antworten)

LK: „Zerschossene Kirche und Nine-Eleven, das passt mir gut, dass ihr das gesagt habt, das hat nämlich etwas mit dem zu tun, was ich heute mit euch machen will. Nehmt euch mal das Buch vor und versucht damit herauszufinden, was ich meinen könnte.“ [ein paar SuS schlagen Sachen vor, wobei Lk nur wenig kommentiert aber dann die anregende Frage stellt:] „Wie ist das Buch aufgebaut?“ [die richtige Antwort ist vom 1. WK bis 11.9.2001 und die wird auch sofort genannt. Lk kommt daraufhin auf den roten Faden zurück, indem sie sagt „Das Ziel im Geschichtsunterricht dieses Jahr ist es, dass ihr euch eine eigene Meinung bilden könnt.“

2. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Diskussion

Funktion: Ausgangsniveausicherung

Methode: gegenseitiges Drannehmen

Hilfsmittel: keine

Ergebnissicherung: keine

Kompetenz: Orientierungskompetenz

Gesprächsverlauf:

LK: „Was ist interessant am 2. WK bzw. an seinem Ausbruch?“ (SuS-Beteiligung ist hier extrem hoch). Die Lk kommentiert überhaupt nicht (wieder nehmen sich die SuS selbst dran). Nur am Schluss sagt Lk, dass die Diskussion dann, wenn das Thema behandelt wird, weitergeführt werden würde.

3. Unterrichtsgespräch der Stunde (knüpft nahtlos an vorheriges an)

Phase: Erarbeitung und Ergebnisdiskussion

Funktion: Zusammenhänge des Ausbruchs des Ersten Wks aufzeigen, Urteilsbildung motivieren

Methode: gegenseitiges Drannehmen

Hilfsmittel:

Ergebnissicherung:

Kompetenz: Wahrnehmungs- und Analysekompetenz

Lehrerfragen:

„Wie kann es sein, dass ein einzelnes Attentat zum Ausbruch eines WK führte? Stellt Hypothesen auf!“

„Warum könnte diese Frage für uns von Interesse sein?“

„Was hat jetzt dieses Attentat mit zerschossenen Kirchen und Nine-Eleven zu tun?“ (konvergente Frage-> Attentat führt zu Krieg)

4. Unterrichtsgespräch der Stunde (knüpft nahtlos an vorheriges an)

Phase: Ergebnisdiskussion

Funktion: Zusammenhänge des Ausbruchs des Ersten Wks aufzeigen,

Urteilsbildung/Orientierungskompetenz

Methode: gegenseitiges Drannehmen

Hilfsmittel: keine

Ergebnissicherung:

Kompetenz: Urteils- und Orientierungskompetenz

Lehrerfragen:

„Ist für euch ein Attentat ein angemessener Grund für einen WK?“ (SuS äußern kontroverses Meinungsbild)

„Welche Erfahrung hatte Deutschland denn vorher mit dem Krieg?“ (3 SuS geben Wissensreproduktion wieder)

5. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Ergebnissicherung und Diskussion

Funktion: Zusammenhänge des Ausbruchs des Ersten Wks aufzeigen, Urteilsbildung motivieren

Methode: gegenseitiges Drannehmen

Hilfsmittel: keine

Ergebnissicherung:

Kompetenz: Urteils- und Orientierungskompetenz

Aufgabenstellung: „Warum konnte das Attentat von Sarajewo einen internationalen Konflikt heraufbeschwören?“ SuS sollen ihre schriftlichen Antworten hierzu äußern

Gesprächsverlauf:

Vorlesen der SuS-Lösungen im Plenum, LK sagt und kommentiert sehr zurückhaltend. Als ein Schüler einen Fehler macht, lässt LK ihn ausreden, fragt dann aber „Wie bist du darauf gekommen? Hast du mit der Quelle gearbeitet?“->ja - „Was steht da genau drin?->das mit den Bündnissen - „Aber deine verwendete Annahme steht da nicht.“

6. Unterrichtsgespräch der Stunde (knüpft nahtlos an vorheriges an)

Phase: Diskussion

Funktion: Urteilsbildung durch Stellungnahme zum Ausbruch des Ersten Wks

Methode: Selbstdrannehmenlassen

Hilfsmittel: Geschichtsbuch mit Impulsbild (Gemälde des Attentats von Sarajewo),

Ergebnissicherung: keine

Kompetenz: Urteilskompetenz

Gesprächsverlauf:

LK: „Am Anfang habe ich euch dieses Bild gezeigt. Nehmt nun Stellung zu der Aussage „Das Attentat war die Ursache!“ wie sie in einer schlechten Doku vorkommen könnte.“

Die SuS bringen gute Beiträge. Die LK fasst diese am Schluss pointiert zusammen und fragt vertiefend nach: „Warum kann Österreich nationalstaatliche Gedanken nicht zulassen?“

6. Stundenprotokollnotiz

Do 11.9. Klasse: Q3

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Erarbeitung

Funktion: Diskussion des Verhältnisses zwischen den Alliierten nach dem 2. Weltkrieg

Methode: Selbstdrannehmenlassen

Hilfsmittel: Smartboard (Bildimpulse)

Ergebnissicherung:

Kompetenz: Analysekompetenz und Urteilskompetenz

Aufgabenstellung:

Lehrerfragen: Insgesamt nur kurze Impulse durch LK, die zu hoher SuS-Beteiligung mit z.T. sehr guten Antworten führen.

LK verwendet z.B. provokative und divergente Fragen, u.a. aber auch direkte Denk- und Suggestivfragen wie „Na dann ist ja alles geklärt, dann ist die demokratische Aufteilung doch fertig! Oder?“ und „Ist es ihm wirklich egal?“ oder offene Fragen wie: „Warum ist diese Frage interessant?“ Darüber hinaus verwendet sie lenkende z.T. Wissen abfragende Fragen wie „Welche Einstellungen gibt es zu der Frage?“, „Was gehört denn noch zu einem Land außer Regierung?“ „Was ist denn gemeint, wenn er sagt, Deutschland ist das, was es nach dem Krieg ist?“

7. Stundenprotokollnotiz

Do 11.9. Klasse: Q3 7 OI

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Einstieg

Funktion: Kennenlernen, Klären von Vorwissen über und Zugang zu Geschichte

Methode: zunächst stille Einzelarbeit, dann gemeinsames Zusammentragen, LK als Protokolleur und Moderator

Hilfsmittel: Tafel und Kreide sowie Fragekärtchen mit den Fragen „Erwartungen und Wünsche im neuen Fach“, „Welche Interessen/welches Vorwissen eventuell auch welches Material habt ihr bereits?“ und „Was versteht man/ihr unter Geschichte?“.

Ergebnissicherung: Tafelanschrieb

Kompetenz: Orientierungskompetenz

Aufgabenstellung: die Fragen auf den Kärtchen sollen beantwortet werden

Gesprächsverlauf: zunächst ist LK sehr zurückhaltend mit Kommentaren und hört hauptsächlich zu. Bei der dritten Frage notiert sie zunächst einfach die Antworten der SuS. Später kommentiert sie und streicht Antworten, die der Geschichtsunterricht nicht beantwortet. Es herrscht eine hohe SuS-Beteiligung

2. Unterrichtsgespräch der Stunde (knüpft nahtlos an vorheriges an)

Phase: Erarbeitung und Ergebnissicherung

Funktion: Begriffsklärung „Quelle“

Methode: klassischer fragend-entwickelnder Unterricht, aber mit hoher SuS-Beteiligung

Hilfsmittel: Tafel und Kreide

Ergebnissicherung: Tafelanschrieb und HA „Definition abschreiben“

Kompetenz: Wahrnehmungskompetenz

Aufgabenstellung: Wie kann man etwas über „die Geschichte“ - das frühere Leben der Menschen erfahren?

Gesprächsverlauf: LK dokumentiert zunächst die SuS-Beiträge (hohe Beteiligung) an der Tafel und bringt dann den Begriff „Quelle“ und kommentiert zwischendrin „Wichtig ist, damit es eine Quelle ist, dass sie aus der Zeit stammt aus der wir etwas wissen wollen.“ Abschließend fragt sie sogar weiterführend: „Wann ist das hier (zeigt auf den Begriff „Schriftstück“) eine Quelle?“ Sie erhält hierauf die richtige Antwort von den SuS genannt.

8. Stundenprotokollnotiz

Fr. 12.9. Klasse: 8c

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Ergebnissicherung

Funktion: Ergebnissicherung/Feedback

Methode: SuS melden sich, werden stumm von LK drangenommen und äußern ihre Kritik, Lk als Moderator

Hilfsmittel: keine

Ergebnissicherung: freiwilliges individuelles Mitschreiben

Kompetenz: Sozialkompetenz und Urteilskompetenz

Aufgabenstellung: Zuvor waren in Gruppen Spiele entworfen und gebastelt worden. Nach der Testphase fragt die LK: „Kritik?“

Gesprächsverlauf: die SuS melden sich und geben nacheinander ihre Kritik ab, Lk moderiert das Gespräch, ohne selbst ihre Kritik zu äußern, allerdings achtet sie auf die Einhaltung der

Gesprächsregeln bei Feedbackrunden: „Der Sinn von Kritik ist nicht, sich zu rechtfertigen, sondern zu zu hören.“

9. Stundenprotokollnotiz

Fr 12.9. Klasse: 7

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Einstieg

Funktion: Kennenlernen, Einstieg in Geschichte als Fach

Methode: Kennenlernspiel „Mein Name ist ... und ich hoffe, dass...“ und anschließendes Anstellen von Vermutungen zu einer Lehrerfrage

Hilfsmittel: keine

Ergebnissicherung: rein mündlich

Kompetenz: Wahrnehmungskompetenz

Aufgabenstellung: Die SuS sollen nacheinander ihren Namen und ihre Hoffnungen für den Geschichtsunterricht nennen und sich jeweils die Äußerungen aller anderen SuS merken.

Gesprächsverlauf: Vor dem eigentlichen Gespräch werden nacheinander die Antworten auf die erste LK-Frage genannt. Auch die LK äußert sich. Danach nimmt LK einzelne SuS dran und fragt sie zu einem willkürlich ausgewählten SuS, was dieser gesagt hat. Wie von LK erwartet, kommen nur falsche Antworten oder Enthaltungen.

Anschließendes Gespräch:

LK: „Warum mache ich in der ersten Stunde Geschichte genau dieses Spiel?“

S: „Damit wir aufmerksam zuhören.“

S2: „Damit wir aufschreiben, wenn etwas gesagt wurde.“

LK: „Mit was für Schwierigkeiten hattet ihr zu kämpfen?“

[3 SuS beschreiben ihre Überforderung, sich so vieles auf einmal merken zu müssen]

LK: „Wann wäre es einfacher gewesen?“

S3: „Wenn wir mitschreiben gedurft hätten!“

S4: „Und wenn wir es dann gelesen hätten, hätten wir alles richtig gehabt.“

LK: „Genau, das müssen auch Historiker, die lesen was geschrieben wurde.“

2. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Erarbeitung (das Gespräch schloss sich nahtlos an das vorangegangene an)

Funktion: Erarbeitung (Was ist Geschichte?)

Methode: Textimpulse und anschließende Gegenüberstellung der Texte an der Tafel

Hilfsmittel: Tafel und Kreide

Ergebnissicherung: Tafelbild

Kompetenz: Analysekompetenz/ Bildung eines Sachurteils

Aufgabenstellung: „Was ist Geschichte“

Gesprächsverlauf: Nach dem Lesen einer fiktiven Geschichte mit wahren Kern und eines Darstellungstextes im Schulbuch, schreibt die LK die Frage der Aufgabenstellung an die Tafel und wartet. Nach einer kurzen Weile melden sich die SuS und bringen zum Ausdruck, dass es zwei verschiedene Arten von Geschichte gibt. Daraufhin ergänzt die LK den Tafelanschrieb mit den beiden Spaltenüberschriften „Geschichte (Schulbuch)“ und „Geschichte (Rattenfänger)“.

Anschließend sammelt die LK weitere Antworten und notiert einige davon an der Tafel, wobei sie zusammenfasst und umformuliert. Zum Schluss fragt sie: „Wie können wir den Unterschied in einem Satz benennen?“

Nachdem zwei SuS eine jeweils im Kern richtige aber teilweise unvollständige oder ausufernde Antwort gegeben haben notiert sie:

„Merke: Geschichte befasst sich mit tatsächlich stattgefundenen Ereignissen, Geschichten werden zum Teil erfunden.“

3. Unterrichtsgespräch der Stunde (knüpft nahtlos an vorheriges an)

Phase: Erarbeitung

Funktion: Erarbeitung (Wie finden wir etwas über Geschichte heraus?)

Methode: klassischer fragend-entwickelnder Unterricht

Hilfsmittel: Tafel und Kreide

Ergebnissicherung: Tafelbild

Kompetenz: Analysekompetenz/ Bildung eines Sachurteils

Aufgabenstellung: Wie finden wir etwas über Geschichte heraus?

Gesprächsverlauf: LK notiert neben das bestehende Tafelbild die Frage „Wie finden wir etwas über Geschichte heraus?“ und stellt sie gleichzeitig auch mündlich. Dann nimmt er die SuS einzeln dran. Die LK lenkt aktiv das Gespräch durch Aussagen wie: „Wiederhol nochmal, was du da gesagt hast.“ und nachhakende Fragen wie „Und was sind jetzt Funde?“ oder „Jetzt wurde etwas genannt, was sich von den vorherigen Sachen unterscheidet. Warum?“. Durch seine Gesprächsführung führt die LK die SuS zu einer Einteilung in schriftliche und nichtschriftliche Quellen.

Abschließend notiert die LK an der Tafel:

„Merke: Geschichtswissenschaftler (Historiker) deuten die Vergangenheit mit Hilfe von Quellen. Quellen sind aus einer vergangenen Zeit erhalten und es gibt schriftliche und sachliche (nicht schriftliche) Quellen.“

10. Stundenprotokollnotiz

Mo 15.9. Klasse: 9

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Einstieg in das Reihenthema „Erster Weltkrieg“ (liegt nicht gleichzeitig zum Stundenbeginn, denn zuvor war noch die Klassensprecherwahl durchgeführt worden)

Funktion: Problematisierung

Methode: Bildimpuls, Selbstdrannehmenlassen und moderiertes Brainstorming

Hilfsmittel: Schulbuch

Ergebnissicherung: mündlich

Kompetenz: Wahrnehmungskompetenz

Aufgabenstellung: „Schlagt die Doppelseite 10/11 des Geschichtsbuchs auf!“

Gesprächsverlauf: Nach dem Ausführen des Auftrags, melden sich sofort einige SuS. Es werden die Eindrücke der SuS mündlich gesammelt („düster“, „Gewalt“, „Tod“, „Männer mit Gasmasken“).

LK: „Welche Fragen stellt ihr euch?“

SuS: „Wer ist dafür verantwortlich?“

SuS: „Wie ist das zustande gekommen?“

SuS: „Hat sich das denn gelohnt?“

SuS: „Will überhaupt jemand Krieg? Naja offensichtlich ja schon...“

[es folgen noch zwei weitere inhaltlich ähnliche SuS-Beiträge]

LK: „Ich will ein paar Fragen mal aufgreifen: Warum? Hat es sich gelohnt? Wer ist dafür verantwortlich? So ungefähr damit beschäftigen wir uns heute.“

2. Unterrichtsgespräch der Stunde (knüpft nahtlos an vorheriges an)

Phase: Erarbeitung

Funktion: Problematisierung und Kennenlernen des Attentats von Sarajewo

Methode: Quellenarbeit, Selbstdrannehmenlassen

Hilfsmittel: Schulbuch

Ergebnissicherung: in der HA

Kompetenz: Wahrnehmungs- und Analysekompetenz

Gesprächsverlauf:

LK: „Allgemein sagt man: „Es gab ein Attentat und das war der Auslöser?“ Auf der anderen Seite ist ein Bild davon. Seht es euch mal an und beschreibt es!“

SuS beschreiben das Bild des Sarajewoattentats. Dabei gehen sie systematisch vor und bleiben bis auf eine Ausnahme beim Beschreiben. Der letzte Beitrag geht dann aber doch in Richtung Interpretation, wer die abgebildeten Personen sein könnten.

LK: „Es gibt ganz viele Fragen, die man an die Personen in diesem Bild stellen kann. Ihr habt 1 Minute um herauszufinden, wer das ist, mit eurem Wissen oder dem Buch.“

SuS sagen, dass es sich um den Österreichischen Regenten und seine Frau handelt (LK: Regent? Wer könnte das noch sein?) - „Da sind die Uniform, die Leibgarde, er ist der Tronfolger.“ (LK: Ja...) - „Und das andere ist der Attentäter.“ (LK nickt).

3. Unterrichtsgespräch der Stunde (knüpft nahtlos an vorheriges an)

Phase: Ergebnissicherung und Diskussion

Funktion: Problematisierung

Methode: Selbstdrannehmenlassen

Hilfsmittel: Schulbuch

Ergebnissicherung: in der HA

Kompetenz: Wahrnehmungs- und Urteilskompetenz

Gesprächsverlauf:

LK: „Welche Fragen kommen jetzt automatisch?“

SuS (fast ohne Verzögerung): „Warum ist das ganze passiert?“-“Warum wollte der den umbringen?“-

„Welche Reaktionen gab es da drauf?“ - „Was macht der österreichische Tronfolger in Sarajewo?“ - „Wie hängt das zusammen?“ - „Ich glaub der hat das irgendwie für sein Land und die Unabhängigkeit gemacht.“ - „Ja, ich glaub der war Nationalist oder sowas und da waren auch noch andere. Ne ganze Gruppe!“ - „Die wurden bestimmt unterdrückt.“ - „Aber die Familie von dem muss doch jetzt irgendwie reagieren. Das muss dem Attentäter auch klar sein.“

LK: „Also wenn ich das mal zusammenfasse: da war der Nationalist und dieses Attentat gilt jetzt als Auslöser für den Weltkrieg. Was sagt ihr dazu?“

SuS: „Der hatte voll die große Familie und dann mussten die alle Rache nehmen.“ - „Aber die ganze Welt ist schon ein bisschen übertrieben. So groß kann die Familie auch wieder nicht gewesen sein.“ - „Das kann sowieso nicht zu einem Weltkrieg geführt haben, da haben die doch keine Chance, die das Attentat gemacht haben.“ - „Vielleicht hatten die Verbündete?“ - „Und wegen dem Attentat sind manche darauf aufmerksam geworden, wie dreckig es denen geht.“ „Das glaube ich nicht. Ich meine, die anderen Staaten haben doch eigene Probleme!“

LK: „Ihr äußert berechtigt Zweifel. Aber trotzdem wird dieses Attentat als Auslöser genannt, warum damit sollt ihr euch in der Hausaufgabe beschäftigen. [LK liest die genaue Aufgabenstellung aus dem Buch vor und zeigt auf die dazugehörigen Quellen] Um die Aufgabe noch einmal auf den Punkt zu bringen: Warum kann dieses Attentat als Ursache benutzt werden? Schreibt dazu einen Text. Es kann sein, dass ich beim nächsten Mal einige einsammle, gebt euch also Mühe. Noch Fragen?“

11. Stundenprotokollnotiz

Di 14.10. Klasse: Q3 LK

1. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Einstieg

Funktion: Wiederholung und Ausgangsniveausicherung

Methode: klassischer fragend-entwickelnder Unterricht

Ergebnissicherung: keine

Kompetenz: Orientierungskompetenz

Aufgabenstellung: „Was ist in der letzten Stunde passiert?“

Gesprächsverlauf:

LK fragt „Was ist in der letzten Stunde passiert?“ Ohne lange auf eine Antwort zu warten gibt die LK das grobe Thema vor). SuS führen das Thema weiter aus indem sie auf ihr Wissen zurückgreifen und dieses referieren. LK ergänzt und gibt als Lehrervortrag zusätzliche Informationen.

2. Unterrichtsgespräch der Stunde

Phase: Erarbeitung

Funktion: Erarbeitung der Bedeutung der KSZE-Schlussakte

Methode: klassischer fragend-entwickelnder Unterricht

Hilfsmittel: Arbeitsblätter mit Textquellen

Ergebnissicherung: Tafelanschrieb

Kompetenz: Wahrnehmungs- und Analysekompetenz

Aufgabenstellung: Die Textquellen wurden zuvor ausgeteilt, LK

Gesprächsverlauf:

LK: „Könnt ihr selber Aufgaben entwickeln?“

S: „Die Entwicklung beschreiben.“

LK: „Auf der Basis ...?“

S: „der Quellen.“

LK: „Natürlich der Quellen.“

Anschließend lenkt die LK das Augenmerk auf einen bestimmten Aspekt und lässt hierzu die erste Quelle lesen, die die KSZE-Schlussakte wiedergibt. Anschließend lässt die LK die Quelle zusammenfassen und klärt Begriffe. Bei dem anschließenden Unterrichtsgespräch kommen im Durchschnitt 2 SuS-Antworten auf eine LK-Frage.

LK: „Wir müssen uns vielleicht die Verben angucken.“ (Es folgt das Aufzählen der Verben durch die SuS. Beim letzten Verb hakt die LK ein.)

LK: „Wo steht denn das?“

2 SuS antworten richtig: „Im GG.“-“In den Verfassungen.“

LK: „Und in der UdSSR?“

S: „Da gabs keine Verfassung...“

LK: „Doch.“ (5 Sekunden Pause)

S: „Aber mit der Religion war das anders.“

S: (halb fragend) „Da gabs keine Religionsfreiheit...?“

LK: „So kann man das nicht sagen.“ (LK erklärt die Kirchenschließungen und das mit der dennoch herrschenden Religionsfreiheit)

[kurz darauf wird das Gespräch unterbrochen]

Erklärung zur Schulpraktischen Studie

Hiermit erkläre ich,

Maxima Pinizu.....,

(Vor- und Nachname)

dass ich die im Rahmen des Schulpraktischen Moduls im WS 2010/11 abgegebene Schulpraktische Studie vollständig selbst verfasst und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen, insbesondere aus dem Internet, entnommen sind, wurden als solche eindeutig kenntlich gemacht.

Diese Arbeit ist weder ganz noch ausschnittsweise veröffentlicht oder als Studien- bzw. Prüfungsleistung zur Anerkennung oder Bewertung vorgelegt worden, weder von mir noch von anderen Studierenden an der TU Darmstadt oder an anderen Hochschulen. Die Arbeit bezieht sich in allen Teilen auf mein eigenes, im Rahmen der Schulpraktischen Studien absolviertes Praktikum.

Ich bin mir bewusst, dass eine unwahre Erklärung rechtliche Folgen haben kann und dass Täuschungsversuche zur Aberkennung der Leistung führen.

.....

(Ort, Datum)

(Unterschrift)