



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

BILDUNGSLAND
Hessen 

Geschichte

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

Impressum

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
Telefon: 0611/5827–0
Telefax: 0611/5827–109
E-Mail: info@iq.hessen.de
Internet: www.iq.hessen.de
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt
www.pi-design.de
- Titelfoto:** Alexander Kuzovlev, iStockphoto
- Druck:** Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
- Auflage:** Erste Auflage (2011)
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation unter:
www.iq.hessen.de

Dieser Leitfaden wurde von Fachkommissionen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, unter Berücksichtigung externer fachdidaktischer Expertise erstellt. Die Arbeit der Fachkommissionen wurde durch das Koordinatorenteam der Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula begleitet.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden. Jede missbräuchliche Verwendung der Publikation ist untersagt.

Inhalt

Vorwort	4
A Allgemeiner Teil	
1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1 Schulinterne curriculare Planung	5
1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14
B Fachbezogener Teil	
1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	23
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	24
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	28
3 Fachbezogene Materialien	58
C Anhang	
1 Glossar	I
2 Materialien	IV
3 Literaturhinweise/Links	VI

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Leitfaden möchte Sie bei der Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule unterstützen und begleiten. Im neuen Kerncurriculum für Hessen sind die wesentlichen Bildungsziele verbindlich festgelegt durch: überfachliche Kompetenzen, allgemeine fachliche Kompetenzen (Bildungsstandards), wesentliche Inhalte (Inhaltsfelder). Die Frage, wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, ist mit dem Kerncurriculum allein noch nicht beantwortet. Sie ist aber Ausgangspunkt und Zielstellung zugleich für den hier vorliegenden Leitfaden zur Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule.

In engagierter pädagogischer Praxis finden sich dafür bereits vielfältige Anknüpfungspunkte und Beispiele: Lernangebote und Lernumgebungen, die kognitiv aktivieren; Lernsituationen mit komplexen Anforderungen und herausfordernden Aufgaben; Lehrende, die sich nicht nur als Vermittler von Lerninhalten verstehen, sondern auch als Lernbegleiter, die Leistungserwartungen transparent machen und variantenreiche Formen finden, wie Lernwege dokumentiert und Lernerfolge beurteilt werden können.

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen Unterrichtens zu sichten und zu prüfen: Hat die gezielte Förderung von Kompetenzen (im Sinne nachweisbaren und anwendungsbezogenen Könnens) in der täglichen Unterrichtspraxis bereits den ihr angemessenen Stellenwert oder müssen hier gegebenenfalls Akzente und Prioritäten verstärkt oder neu gesetzt werden?

Für diese Prozesse der Bestandsaufnahme und Vergewisserung, aber auch der veränderten Perspektive und Neuausrichtung, soll das neue Kerncurriculum für Hessen auf Landesebene zur wichtigen Grundlage werden. Darin sind zwar die Ziele in Form von Könnensbeschreibungen festgelegt, nicht aber die Wege, wie diese erreicht werden. Insbesondere hier liegt der Gestaltungsspielraum der Schulen. Diese haben dadurch die Möglichkeit, regionale und schulspezifische Besonderheiten vor Ort in ihren schulinternen curricularen Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Umgang mit dem Kerncurriculum und seiner Konkretisierung auf Fachkonferenz- und Unterrichtsebene eine Rolle spielen, werden in den einzelnen Kapiteln des Leitfadens erläutert. Diese praxisnahen Hinweise können – besonders im fachbezogenen Teil B – nur exemplarischen Charakter haben und müssen den Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Insofern sind die Beispiele lediglich als Anregungen und Impulse zu verstehen.

Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge und auch kritische Hinweise haben.

Mit den besten Wünschen für eine erfolgreiche Arbeit

Bernd Schreier
Direktor
b.schreier@iq.hessen.de

Axel Görisch
Abteilungsleiter
a.goerisch@iq.hessen.de

Dr. Gunther Diehl
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula
g.diehl@iq.hessen.de

Petra Loleit
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula
p.loleit@iq.hessen.de

A Allgemeiner Teil

1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen

1.1 Schulinterne curriculare Planung

Die schulinterne curriculare Entwicklungs- und Planungsarbeit hat das Ziel, das neue Kerncurriculum für Hessen in Form von Fachcurricula zu konkretisieren. Die Aufgabe der Fachkonferenzen bzw. Planungsgruppen in den einzelnen Schulen besteht darin, sich über die Leitlinien pädagogischen Handelns und den Kompetenzaufbau in den einzelnen Fächern – aber auch über die Fächergrenzen hinweg – zu verständigen, Vereinbarungen darüber herbeizuführen und diese zu dokumentieren. Die Fachcurricula sind die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums¹.



Abb. 1: Elemente des Schulcurriculums

Bildungsstandards und Inhalte sind im hessischen Kerncurriculum bewusst getrennt aufgeführt, denn Kompetenzen entwickeln sich nachhaltig in der Auseinandersetzung mit variablen Inhalten. In der schulischen Planung werden Kompetenzen dann mit konkreten Inhalten, die sich aus den Inhaltsfeldern ableiten lassen, verbunden. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen schul- und lerngruppenspezifischen Bedingungen vor Ort zu berücksichtigen. Die Vielfalt möglicher Verknüpfungen, ihre Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Anschlussfähigkeit bezogen auf weitere Lernprozesse – all das ist eine wesentliche Grundlage dafür, dass vernetztes und auf Anwendung bezogenes Wissen in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann.

¹ vgl. hierzu die Ausführungen in der Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

Indem Kompetenzen und Inhalte miteinander verknüpft werden, wird es möglich, inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren². Diese überfachlichen und fachlichen Anforderungen beschreiben, was die Lernenden in den Kompetenzbereichen, bezogen auf ausgewählte Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhalte, nach einer bestimmten Lernzeit in der Regel wissen und können sollen. Mit zunehmender Lernzeit werden die formulierten Anforderungen immer komplexer.

Die für zielgerichtete Kompetenzentwicklung geeigneten Inhalte werden nach fachsystematischen bzw. fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, strukturiert und inhaltlich-thematisch konkretisiert. Zugleich ist die Auswahl der Inhalte aber immer auch an die übergeordneten inhaltlichen Konzepte eines Faches gebunden. Inhaltliche Konzepte repräsentieren Wissensmodelle, die die grundlegenden Prinzipien und Erkenntnisse sowie die Fachsystematik vereinfacht abbilden (ausgenommen Moderne Fremdsprachen). Sie helfen zudem, Wissensnetze aufzubauen (vgl. Kap. 5 in den Kerncurricula der Fächer). Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.

Zur Auswahl geeigneter Inhalte können die an den Schulen bereits vorhandenen Fachcurricula mit einer erweiterten Zielstellung herangezogen, überprüft und neu bewertet werden. Dabei sollten die folgenden beiden Fragen berücksichtigt werden:

- (1) Inwieweit können die Setzungen im bereits vorliegenden Fachcurriculum den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Konzepten des Kerncurriculums zugeordnet werden?
- (2) Inwieweit können über die bisher festgelegten Themen, Inhalte und Methoden die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen erworben werden?

Die curriculare Planungsarbeit ist einem zweifachen Anspruch verpflichtet. Zum einen müssen selbstverständlich und unverzichtbar fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus berücksichtigt werden – die Schwerpunktsetzung im Inhaltlichen richtet sich nach sachlogischen Aspekten des Faches. Zum anderen – so belegt es die Lernforschung – sollte neues Wissen immer an bereits vorhandenes anschließen bzw. in bestehende Wissensmodelle integriert werden können. Vor allem aber ist das (neu) erworbene Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, zu sichern und anzuwenden.

In der Fachkonferenz werden auf diese Weise ausgewählte Unterrichtsschwerpunkte³ – auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen bezogen – erarbeitet und schulintern verbindlich vereinbart. Sie stellen die wesentlichen Elemente eines Fachcurriculums dar. Ergänzend trifft die Fachkonferenz Vereinbarungen darüber, wie die Schwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden können. Die Fachcurricula sind als entwicklungs offene Arbeitspläne angelegt.

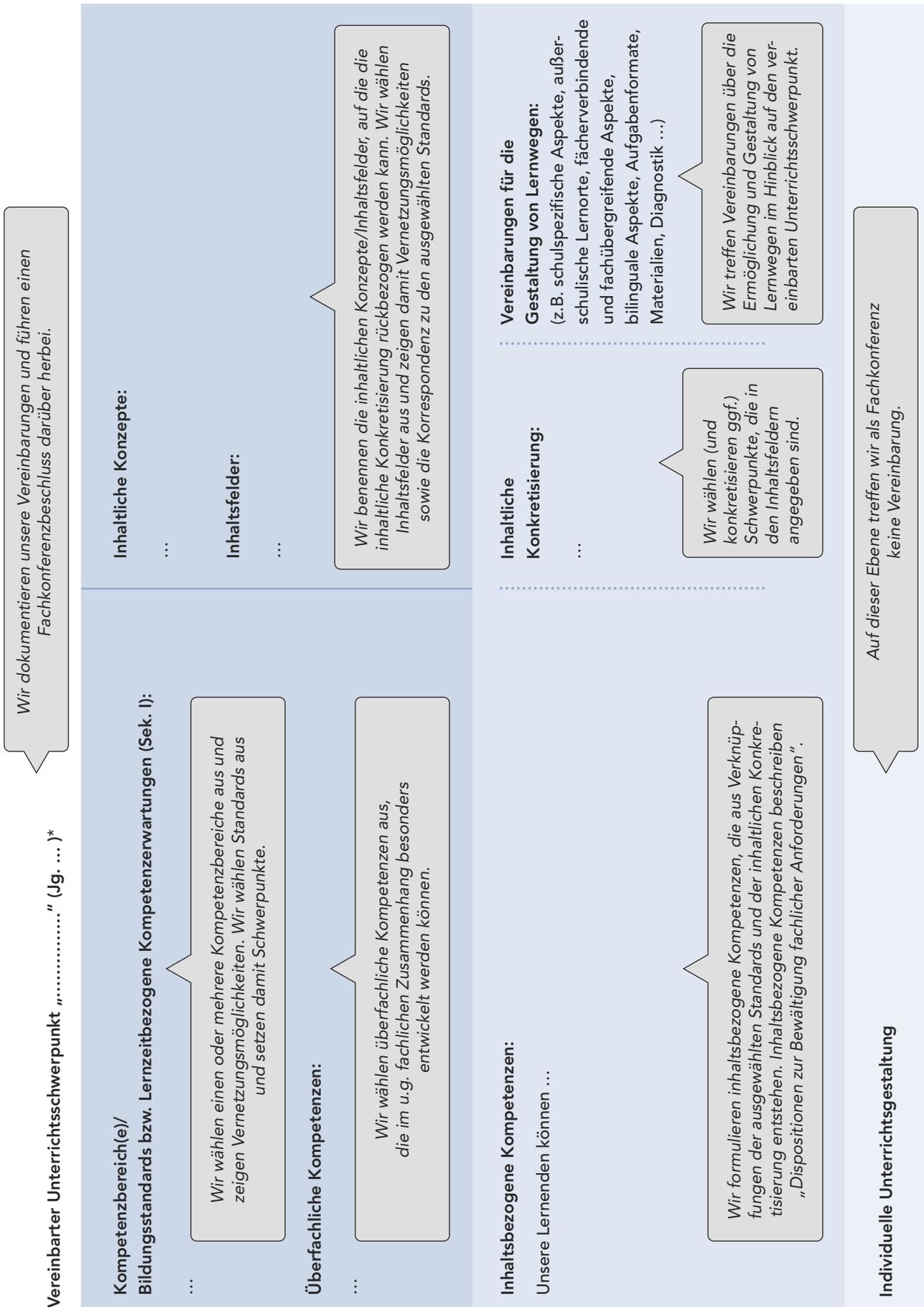
In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

² vgl. Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen (Teil C Anhang, Materialien)

³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich



* längerfristig angelegt

Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

Für die Erarbeitung von **Unterrichtsschwerpunkten** sind folgende Arbeitsschritte denkbar:

- **Auswählen und Verknüpfen** – Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder
 - Welche Kompetenzen sollen Lernende im Fach erwerben?
 - Was müssen sie dazu wissen und können?
- **Konkretisieren und Sequenzieren** – bezogen auf Jahrgangsstufen/Doppeljahrgangsstufen
 - Inhalte thematisch entfalten
 - Inhaltsbezogene Kompetenzen formulieren
 - Kompetenzaufbau langfristig anlegen
- **Planen und Gestalten**
 - Mögliche kompetenzorientierte Lernwege, Aufgaben (Lern- und Leistungsaufgaben), Instrumente zur Feststellung von Lernständen (z. B. Kompetenzraster, Checklisten) konzipieren
- **Dokumentieren und Vereinbaren**
 - Form der Dokumentation finden
 - Unterrichtsschwerpunkte schulintern verbindlich festlegen
- **Evaluieren und Optimieren**
 - Getroffene Vereinbarungen überdenken und ggf. verändern (Fachcurriculum als offenes Entwicklungskonzept)

Unabhängig davon, ob das oben vorgeschlagene oder ein anderes Darstellungsformat verwendet wird, ist es wesentlich, dass hier Vereinbarungen, die die Fachkonferenz trifft, dokumentiert werden. Sie fungieren als schulintern verbindliche Vorgaben und bilden den Rahmen für die individuelle Unterrichtsplanung. Beginnen kann die Arbeit, indem zunächst wenige wesentliche Vereinbarungen getroffen werden, die alle Mitglieder der Fachkonferenz mittragen. Entscheidend ist, dass sich alle Beteiligten über die fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Ziele verständigen, um die Kompetenzentwicklung aller Lernenden wirksam zu fördern. Darüber hinaus können schulspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden.

1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

Die Ziele und Schwerpunkte für den Unterricht sind durch das Kerncurriculum vorgegeben. Es ist damit Ausgangs- und Bezugspunkt für die Planung von Lernprozessen, deren Evaluation und die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Festlegungen im Kerncurriculum treffen bewusst keine Aussagen dazu, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, der den Erwerb und den Aufbau von Kompetenzen fördert und dabei die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die folgenden Ausführungen geben daher Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lernarrangements.

Lernsituationen gestalten

Häufig wird zwischen der Setzung von Standards – normierten Leistungserwartungen – und dem Anspruch, den individuellen Möglichkeiten, Lernwegen und Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ein Widerspruch gesehen.

Individualisierender Unterricht bedeutet allerdings nicht, auf die Vorgabe von Zielen, die (möglichst) alle Lernenden erreichen sollen, zu verzichten. Entscheidend ist vielmehr – den Gedanken der Gleichförmigkeit von Lernprozessen aufgebend –, den Unterricht so zu gestalten, dass die angestrebten Kompetenzen in unterschiedlicher Breite und Tiefe, ggf. auch durch thematisch variable Schwerpunktsetzungen, erworben werden können.

Schülerorientierung in diesem Sinne findet ihren Ausdruck beispielsweise darin, Lern- und Leistungssituationen zu trennen sowie selbstständiges Lernen, das für individuelle Lernwege Spielräume lässt, stärker zu betonen und Situationen zu schaffen, die gemeinsames Lernen ermöglichen. Die Lernenden sind damit mehr als bisher in die Planung von Unterricht einbezogen und ihnen wird deutlicher, was Gegenstand des Lernens sein wird und welche Leistungserwartungen an sie gestellt werden.

In einer unterstützenden Unterrichtsatmosphäre erleben sie sich als kompetente und selbstbestimmte Lerner. Sie werden begleitet und beraten, erfahren aber auch eine orientierende, strukturierte Anleitung und ein informatives Feedback in geeigneten Reflexionskontexten.

Der Aufbau von Kompetenzen benötigt Zeit – es geht hier um eine langfristige Perspektive. Daher ist es erforderlich, in größeren Entwicklungsabschnitten zu denken. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden werden berücksichtigt und auf dieser Grundlage wird neues Wissen erworben und angewendet. Kapitel 1 (Teil B) nennt u. a. wesentliche Aspekte im Zusammenhang eines fachlich anzubahnenen Kompetenzaufbaus und konkretisiert diese Aussagen in exemplarischer Weise.

Welche Lernsituationen sind geeignet, um Kompetenzen langfristig aufzubauen? Entscheidend sind kognitiv herausfordernde Lernumgebungen sowie Lernaufgaben⁴, die – ausbalanciert zwischen Strukturiertheit und Offenheit – lebensnahe Zusammenhänge, variable Zugänge und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Darüber hinaus ermöglichen kompetenzorientierte Lernaufgaben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele zu klären und eine Sinn- oder Bedeutungsvorstellung bezüglich der jeweiligen Lerninhalte zu entwickeln. Diese Aspekte sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende die Anforderungen, die mit ihrem Lernen im schulischen Unterricht verbunden sind, aktiv angehen.

⁴ vgl. hierzu Teil C Anhang, Glossar (Begriff „Lernaufgabe“), Materialien (Kriterien für Lernaufgaben) sowie Literaturhinweise/Links

Aufgabenstellungen, die den Kompetenzerwerb sichern, sind dabei ebenso wichtig wie solche, die einen Transfer des Gelernten auf neue Anwendungssituationen erfordern.

Leistungssituationen gestalten

Damit kompetenzfördernder Unterricht gelingen kann, ist es einerseits notwendig, sinnvolle *Lernsituationen* zu schaffen. Doch auch die *Leistungssituationen* müssen entsprechend gestaltet werden und es gilt, sinnvolle Formen für eine leistungs- bzw. kompetenzfördernde Beurteilung zu finden. Hier geht es darum, die formative (unterrichtsbegleitende, gestaltende) und die summative (abschließende, an Sachkriterien orientierte, i.d.R. bewertete) Leistungsbeurteilung – Leistungsfeststellung, Feedback und Bewertung – in den Unterricht zu integrieren. Dabei müssen Lernsituationen konsequent und für die Lernenden transparent von Leistungssituationen getrennt werden (vgl. Winter 2004).

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

- bezieht sich auf Leistungen im Lernprozess und auf das Lernergebnis gleichermaßen,
- knüpft an den Anforderungen des Unterrichts unmittelbar an,
- bezieht sich auf zu erreichende Ziele, transparente Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe (Niveaus),
- bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt oder ein möglichst von allen zu erreichendes Ziel,
- macht Stärken und Entwicklungsbedarf gleichermaßen deutlich.

Um Kompetenzen zu entwickeln, ist die formative, fördernde Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung, weil sie orientierend und stärkend im Lernprozess wirkt, Fehler erlaubt sind und keine ‚schlechte Note‘ daraus folgt. Fehler sind Fenster in Lernprozessen: Sie bieten Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Diese setzt an den Stärken der Lernenden an.

Die Beurteilung der Leistungen schließt das Lernergebnis ebenso ein wie die Prozessleistung. Die Leistungen zu dokumentieren ist dabei besonders wichtig. Als Dokumentationsformen eignen sich z. B. Lernberichte oder Portfolios.

Ist die Rückmeldung zu individuellen Lernergebnissen und -prozessen wertschätzend, kriterienorientiert und realistisch, wirkt sie sich positiv auf den Lernfortschritt aus. Gespräche über Lernwege und -ergebnisse fördern individuelles Lernen, Verstehen und Behalten. Verfahren der Selbsteinschätzung schärfen im Sinne selbstregulativen Lernens den Blick auf die eigene Leistung und unterstützen eine eigene Zielsetzung. Auch die Mitlernenden sollten die Möglichkeit haben, ein Feedback zu geben.

Lehr- und Lernprozesse gestalten

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben sowie passende Lernumgebungen und ein förderliches Lernklima prägen den Unterricht und seine Resultate. In Kapitel 2 (Teil B) werden für jedes Fach exemplarische Lernaufgaben präsentiert. Sie beziehen sich auf das Kerncurriculum bzw. auf ein mögliches Fachcurriculum und geben Anregungen dazu, wie derartige Aufgaben konzipiert und im Unterricht umgesetzt werden können.

Die Vorschläge orientieren sich an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“: Es greift die wechselseitige Beziehung von Lehren und Lernen in Unterrichtsprozessen auf und akzentuiert wesentliche Aspekte, die einen kompetenzorientierten Unterricht – als langfristig angelegten Prozess – strukturieren und charakterisieren.

Dieses Prozessmodell macht es möglich, sich einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung schrittweise zu nähern. So kann es bereits für die Planung und Umsetzung des nächsten Unterrichtsvorhabens genutzt werden. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer immer an gute Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis anknüpfen. Das Prozessmodell kann allen Beteiligten den Unterricht transparenter machen. Für die Evaluation bietet es eine Grundlage, auf die das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung von Unterricht immer rückbezogen werden können (vgl. Grafik, folgende Seite).

Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten

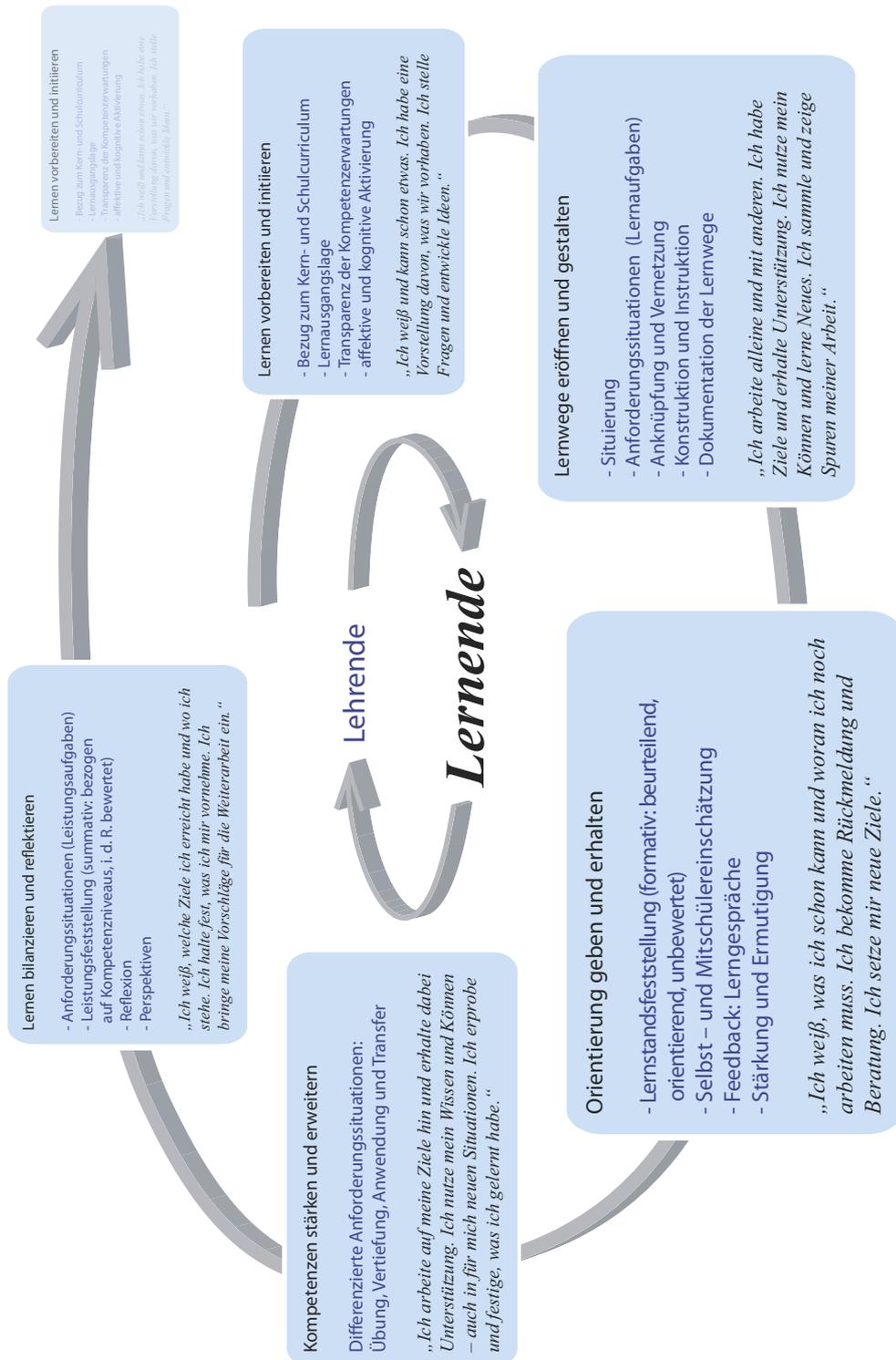


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

Unterrichtsentwicklung wird hier verstanden als eine gemeinsame Aufgabe. Sie knüpft an den Erfahrungen der Lehrkräfte und bereits erarbeiteten und erfolgreichen Konzepten an.

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

- das eigene pädagogische Handeln und seine Wirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren,
- zu prüfen, ob und in welchem Maße die angestrebten Ziele des Unterrichts erreicht wurden – eine Grundlage hierfür liefern die Ergebnisse von vergleichenden Klassenarbeiten, Lernkontrollen und Lernstandserhebungen –,
- gezielte Fördermaßnahmen auf der Grundlage von Lernstandsfeststellungen zu ergreifen,
- den Entwicklungsbedarf für den Unterricht festzustellen,
- Ziele und Zeitplanung für die Unterrichtsentwicklung festzulegen.

In diesem Sinne wird Unterrichtsentwicklung verstanden als ein systematischer, zielgerichteter und reflexiver Prozess, der auf einen längeren Zeitraum angelegt ist. Ein wichtiger und hilfreicher Schritt in diesem Prozess ist es, ein schulinternes Curriculum in den Fachkonferenzen zu erstellen. Hier wird der gemeinsame Diskurs über Unterricht angestoßen und fortgeführt, Unterstützungsbedarf festgestellt und dokumentiert. Dies ist dann Grundlage für die Planung schulorganisatorischer Maßnahmen und die Auswahl von Unterstützungsangeboten (Fortbildung etc.)⁵. Unterrichtsentwicklung gelingt am erfolgreichsten im Team und entlastet dadurch die einzelne Lehrperson.

⁵ vgl. „Handreichung vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

2 Rechtliche Grundlagen

Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern stellt die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an Hessens allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) in folgenden Fächern dar: Deutsch, Moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch), Kunst, Musik, Sport, Latein, Griechisch, Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Arbeitslehre, Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Sachunterricht.

Allgemeine Rechtsgrundlagen für das Kerncurriculum sind der §4 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und die Verordnung zum Kerncurriculum. Ergänzend erscheinen eine Handreichung des Hessischen Kultusministeriums mit dem Titel „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ und „Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum“ des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) für die oben genannten Fächer. Die Leitfäden des IQ für die Religionen werden per Erlass in Kraft gesetzt. Zum Aspekt der Leistungsbewertung geben die entsprechenden Ausführungen/Regelungen im HSchG nähere Auskunft.

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

Im Mittelpunkt des neuen Kerncurriculums stehen Kompetenzen. Was bedeutet dies für Geschichtsunterricht?

Kompetent mit Geschichte umzugehen bedeutet einerseits, aus Partikeln historischen Wissens auf begründete Weise Sinn zu bilden. Diese Sinnbildung erfolgt, indem Lernende in der Vergangenheit Antworten auf Fragen im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige Situationen oder Probleme suchen. Der zwischen Vergangenheit und Gegenwart hergestellte Zusammenhang kann – wie Klaus Bergmann (2002) darstellt – ein Ursachenzusammenhang sein, d. h. vergangenes Geschehen wird zur Erklärung der Gegenwart herangezogen. Der Zusammenhang kann aber auch ein Problemzusammenhang sein, d. h. Probleme der Gegenwart werden in historischer Perspektive betrachtet.

Geschichte ist „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Jörn Rüsen 2008). In Zeiten überbordender Geschichts- und Erinnerungskultur, in Anbetracht von Vergangenheits- und Geschichtspolitik ist es unabdingbar, dass zur Fähigkeit, einen Sinnzusammenhang auf der Grundlage historischer Zeugnisse herzustellen, auch die Fähigkeit tritt, sich mit vorhandenen Sinnbildungen kritisch auseinanderzusetzen und zu einer eigenständigen Sinnbildung zu gelangen.

Diese Leistung wird initiiert und intensiviert, wenn Lernende ihre Aufmerksamkeit gezielt auf Sachverhalte aus der Vergangenheit richten und Fragen an die Geschichte stellen, die als Leitlinien für die Erarbeitung und Urteilsbildung dienen. Der fachdidaktische Grundsatz der Problemorientierung behält also auch im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht seine Gültigkeit. Auch weitere fachdidaktische Grundsätze wie Multiperspektivität im Umgang mit historischen Quellen, Kontroversität im Umgang mit historischen Darstellungen und Pluralität im Umgang mit Geschichtsbildern sind Grundlagen einer begründeten und reflektierten historischen Urteilsbildung.

Die Kompetenz der „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ wird im Kompetenzmodell des hessischen Kerncurriculums (Teil B, Kap. 4) als „Narrative Kompetenz“ bezeichnet. Mit dieser Begrifflichkeit wird Bezug genommen auf zentrale Positionen gegenwärtiger Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik, die im historischen Erzählen die zentrale Leistung im Umgang mit Geschichte sehen (vgl. Barricelli 2005). Unter historischem Erzählen ist dabei keinesfalls das Erzählen spannender Geschichten gemeint, sondern „die geistige Bewegung zwischen Sachanalysen, Sachurteilen und Werturteilen“ (Gautschi 2009, S. 44).

Die Kompetenzbereiche des hessischen Kerncurriculums und die darin enthaltenen Kompetenzen beschreiben diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Voraussetzung zum reflektierten Umgang mit Vergangenheit (*res gestae*) und mit Geschichte (*narratio rerum gestarum*) sind. Schülerinnen und Schüler entwickeln im Verlauf ihres jeweiligen Lernprozesses die Fähigkeit, Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu stellen und begründete Vermutungen im Hinblick auf mögliche Antworten zu entwickeln (Wahrnehmungskompetenz); sie beschaffen sich Informationen zur Beantwortung ihrer Fragen und zur Überprüfung ihrer Hypothesen (Analysekompetenz) und bilden sich aufgrund von Informationen ein Sachurteil, welches Erklärungszusammenhänge zwischen einzelnen Sachverhalten (Urteilskompetenz) herstellt. Auch erwerben die Lernenden die Fähigkeit, eine reflektierte Beziehung zwischen den gewonnenen Einsichten und ihrer persönlichen und gesellschaftlich-politischen Situation (Werturteil) herzustellen, denn die Beschäftigung mit Vergangenheit

und Geschichte hat auch das Ziel, zur Identitätsbildung und zur Herausbildung eines eigenen ethischen und politischen Standpunkts beizutragen.

Merkmale kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts

Welche Kennzeichen weist ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht auf?⁶

- Die Unterrichtenden geben den Lernenden Anlass und Spielraum, eigene Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu stellen, um auf diese Weise deren Wahrnehmungskompetenz zu fördern. Die Lernenden knüpfen an ihr vorhandenes Wissen und Können sowie an ihre Deutungen und Konzepte an und erweitern diese. Die Fragen und Vermutungen der Lernenden bilden dann den Ausgangspunkt für den Prozess der Informationsbeschaffung sowie der Sach- und Werturteilsbildung.
- Unabdingbar ist, dass Lernende das fachspezifische methodische Instrumentarium für den Umgang mit Quellen und Darstellungen bei der (Re-)Konstruktion der Vergangenheit entwickeln. Der Geschichtsunterricht zielt auf den kumulativen Aufbau historischer Analysekompetenz, d. h. auf den methodisch kontrollierten Umgang mit unterschiedlichen Arten von Quellen und Darstellungen in den einzelnen Jahrgangsstufen.
- Die Ergebnisse der Analyse von Quellen und Darstellungen werden in einem nächsten Schritt in einen empirisch und logisch triftigen Zusammenhang von Ursache und Wirkung gebracht; es sind Sachurteile im Sinne von Jeismann (2000) zu fällen. Die Förderung der Urteilskompetenz ist ebenfalls zentrales Anliegen in kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht.
- Ziel ist es auch, die Relevanz des Umgangs mit der Vergangenheit im Hinblick auf das Verständnis der Gegenwart zu verdeutlichen. Diese ist wesentlich für die Identitätsfindung der Lernenden sowie den Erwerb bestimmter Einstellungen und Haltungen. Daher müssen Lernende im Unterricht die Chance erhalten, ihre Erkenntnisse unter individuellen Fragestellungen zu bewerten. Die Förderung von Orientierungskompetenz im Hinblick auf Zeiterfahrung ist ebenfalls Merkmal eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts.
- Die Auseinandersetzung mit Phänomenen der Geschichts- und Erinnerungskultur sowie der Vergangenheits- und Geschichtspolitik ist ebenso Bestandteil des Geschichtsunterrichts. Die Fähigkeit, sich kritisch damit auseinanderzusetzen, ist im Zeitalter inflationärer, medial vermittelter Produktion kommerzieller Geschichtskultur unabdingbar. Produkte der Geschichtskultur und politisch-gesellschaftliche Diskurse über Geschichte können die Funktion haben, Fragen aufzuwerfen für den darauf folgenden Untersuchungsprozess (Wahrnehmungskompetenz); sie können aber auch der vertieften und eigenständigen Auseinandersetzung mit historischen Problemstellungen dienen (Analysekompetenz) und ihren Platz beispielweise gegen Ende einer Unterrichtseinheit haben (Sach- und Werturteilskompetenz).
- Zur Förderung der Kompetenzentwicklung eignen sich besonders folgende Verfahren (vgl. Sauer 2001, S. 43 ff.):
 - Das chronologische Verfahren nach dem genetischen Prinzip. Es trägt der Tatsache Rechnung, dass die Dimension der Zeit für die Geschichte zentral ist.
 - Die Fallanalyse, bei der an einem Beispiel exemplarisch, vertiefend und anschaulich Einsichten in historische Prozesse gewonnen werden können.
 - Der Längsschnitt, der einen ausgewählten Aspekt über einen längeren, epochenübergreifen-

⁶ Im Folgenden werden die Begriffe Wahrnehmungs-, Analyse- sowie Sach- und Werturteilskompetenz genannt. Gemeint sind jeweils die folgenden im Kerncurriculum Geschichte (Teil B, Kap. 4) ausgeführten Kompetenzbereiche: Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit, Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit, Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit sowie Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung.

den Zeitraum untersucht und besonders gut Veränderungen in der Zeit verdeutlicht. Längsschnitte können z. B. auf der Grundlage der geschichtswissenschaftlichen Dimensionen des Kerncurriculums konzipiert werden.

- Das vergleichende Verfahren, welches Sinnzusammenhänge, aber auch Unterschiede zwischen historischen Phänomenen deutlich macht.
- Das perspektivisch-ideologiekritische Verfahren, das sich mit der (kontroversen) Rezeption und Deutung von Geschichte sowohl in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik als auch in den Produkten der Unterhaltungskultur befasst und verdeutlicht, dass Geschichtsschreibung aufgrund von gegenwärtigen Fragen und Interessen stattfindet.

Die o. g. Verfahren miteinander zu kombinieren, bietet die besten Möglichkeiten zur Entwicklung in den vier Kompetenzbereichen des Kerncurriculums Geschichte.

- Im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht wird der Stand der Kompetenzentwicklung der Lernenden gezielt beobachtet. Grundlage für die verstehende Beobachtung (Diagnose) der Kompetenzentwicklung sind die Kompetenzbereiche des Faches (vgl. Kerncurriculum, Teil B, Kap. 4, S. 14 f.) sowie die formulierten Leistungserwartungen (Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen). In den Abschlussklassen muss die Kompetenzentwicklung der Lernenden in Bezug auf die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (HSA), den Mittleren Schulabschluss (MSA) sowie auf die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen für den Übergang in die Sekundarstufe II am Ende der Jahrgangsstufen 9/10 (ÜSekII) diagnostiziert werden. Auf dieser Basis werden Lernaufgaben, Lernkontrollen, Kompetenzraster und (Selbst-)Diagnosebögen entwickelt. Mit diesen Instrumenten können Lehrkräfte den Stand der Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt erfassen, um Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung, die Rückmeldung an die Lernenden, für Fördermaßnahmen und Leistungsbewertung zu ziehen. Wenn Lernende Selbstdiagnoseinstrumente nutzen, fördert dies die Entwicklung der Eigenverantwortung; das Portfolio als Lernprozessbegleiter eignet sich dabei zur Dokumentation des Lernprozesses und zur Diagnose des Lernstands.
- Kompetenzen werden in der Beschäftigung mit relevanten historischen Inhalten weiterentwickelt, aber historisches Wissen allein macht noch nicht kompetent. An historisch bedeutsamen Inhalten entwickeln Jugendliche im kompetenzorientierten Unterricht anwendbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die sie in die Lage versetzen, in ihrem künftigen Leben Probleme zu bewältigen, die sich aus der Begegnung und dem Umgang mit Vergangenheit und Geschichte ergeben. Kompetenzentwicklung aus dieser Perspektive betrachtet bildet die Grundlage dafür, dass historisches Wissen beim Umgang mit Vergangenheit und Geschichte angewendet wird und damit der Selbstbildung und Weltaneignung dient.
- Zur Ermittlung relevanter Inhalte weist das Kerncurriculum Inhaltsfelder aus. Diese bestehen aus Basisnarrativen, die die Beschäftigung mit kulturellen Traditionen und Diskursen im Geschichtsunterricht sicherstellen, sowie aus geschichtswissenschaftlichen Dimensionen, die als didaktischer Filter zur Entwicklung von Fragestellungen dienen.
- Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf anwendbares Wissen. Daher müssen Lernaufgaben so gestaltet sein, dass sie an die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, die Kompetenzerwartungen deutlich werden lassen, auf Problemlösung, Übung, Vertiefung und Transfer abzielen und Phasen von Reflexion, Bilanzierung und Rückmeldung bereithalten.

Aufgaben der Fachkonferenzen

Kollegiale Kooperation gehört an vielen Schulen Hessens seit langem zum professionellen und Gewinn bringenden Handeln. Mit der Arbeit am schuleigenen Fachcurriculum eröffnet sich die Möglichkeit, in einem gemeinsamen Prozess bewährte Praxisbeispiele daraufhin zu prüfen, inwieweit sie sich für die Förderung von Kompetenzen eignen, und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.

Im Sinne dieser Qualitätsentwicklung von Unterricht erscheint es besonders wichtig, den schulspezifischen Hintergrund zu berücksichtigen und für die jeweilige Lerngruppe geeignete Lernumgebungen und individuelle Lernwege zu gestalten. Dazu zählt auch, punktuell mit den Fachkolleginnen und -kollegen Unterrichtssequenzen zu vereinbarten Schwerpunkten gemeinsam zu entwickeln bzw. bewährte Lernaufgaben und Materialien auszutauschen, diese im Hinblick auf die Kompetenzen und Bildungsstandards zu überarbeiten und sich über Planung und Umsetzung auszutauschen.

Im Rahmen von Fachkonferenzen planen und evaluieren die Fachkollegien ihre Arbeit und vereinbaren verbindliche fachbezogene Unterrichtsschwerpunkte für das schuleigene Fachcurriculum. Sie berücksichtigen schulspezifische Besonderheiten im Rahmen der Vorgaben des neuen Kerncurriculums für Hessen. Absprachen über Lernwege, Arbeitstechniken, Exkursionen etc. erhalten durch das schuleigene Fachcurriculum Verbindlichkeit. Ebenso können fachübergreifende und fächerverbindende Vorhaben und Lernaufgaben im Rahmen einer Kooperation mit den beteiligten Fächern in den Fachkonferenzen geplant werden. In diesem Zusammenhang sollten auch Überlegungen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen, wie sie im Kerncurriculum (Teil A, Kap. 2) beschrieben sind, in die Konzeption von Vorhaben und Lernaufgaben einfließen. Derartige Absprachen innerhalb der Fachschaft sowie die Koordination und Kooperation mit anderen Fachschaften intendieren eine vernetzte Kompetenzentwicklung. Darüber hinaus sind sie für die Weiterentwicklung und die Umsetzung des Schulprogramms im Schulalltag unabdingbar.

Es liegt auf der Hand, dass eine professionelle Kooperation, wie sie oben beschrieben ist, in überschaubaren und angemessenen Zeitfenstern stattfinden muss, die gemeinsame Arbeit aber nicht innerhalb kurzer Zeit abgeschlossen werden kann. Sie sollte als ein Prozess aufgefasst werden, der sich schrittweise vollzieht und durch Evaluation weiterentwickelt wird.

Für die Festlegung der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den schulischen Fachcurricula und auf der individuellen Unterrichtsebene bietet das Kerncurriculum im Fach Geschichte in den Inhaltsfeldern eine Kombination aus den so genannten *Basisnarrativen* und solchen Vorgaben, die die Auseinandersetzung mit den Inhalten strukturieren sollen, den *geschichtswissenschaftlichen Dimensionen Alltag, Herrschaft, Wirtschaft, Eigenes sowie Fremdes und Raum*. Eine weitere Grundlage für die Planung und Gestaltung von Lernwegen bildet das *Kompetenzmodell* mit den vier *Kompetenzbereichen Wahrnehmungs-, Analyse-, Urteils- und Orientierungskompetenz*. Die *abschlussbezogenen Bildungsstandards* (bzw. *lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen* im Bildungsgang Gymnasium) legen verbindlich fest, was die hessischen Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsgangs bzw. für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe „in der Regel“ können müssen.

Ergänzend zu diesem Leitfaden finden sich weitere Ausführungen u. a. zu *Basisnarrativen*, *geschichtswissenschaftlichen Dimensionen* und zum *Kompetenzmodell des Faches Geschichte* in folgendem Aufsatz, der auf der Homepage des IQ (www.iq.hessen.de) eingestellt ist:

Bernhardt, M. / Gautschi, P. / Meyer, U. (2011): Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula. Institut für Qualitätsentwicklung.

Idealerweise legen die Fachkonferenzen bei der Jahresplanung Unterrichtsschwerpunkte fest, in denen sie die Kompetenzbereiche, Bildungsstandards, das Basiskonzept sowie die Inhaltsfelder des Faches berücksichtigen. Dabei ist es durchaus möglich – und das wird auch häufig der Fall sein –, von den Basisnarrativen bzw. Inhalten auszugehen. Allerdings muss auf die Entwicklung der Kompetenzen im Sinne der Vorgaben des Kerncurriculums geachtet werden.

Als Hilfestellung zur Erarbeitung eines Fachcurriculums werden in Kapitel 2 (Fachbezogener Teil B) beispielhaft zwei Unterrichtsschwerpunkte vorgestellt, die exemplarisch mögliche Arbeitsergebnisse und Vereinbarungen einer Fachkonferenz dokumentieren. Diese werden im Folgenden mithilfe einer strukturgebenden Tabelle⁷ dargestellt – ein Format, das die einzelnen Planungsschritte zeigt. Aus den Tabellen wird ersichtlich, welche der zu fördernden Kompetenzen (Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen) und welche inhaltlichen Aspekte aus den Inhaltsfeldern – auf je einen Unterrichtsschwerpunkt bezogen – im Fokus stehen. Solche Formate stellen die Grundlagen für die konkrete Unterrichtsplanung dar.

Bei der Entwicklung der Unterrichtsschwerpunkte kann die Fachkonferenz auch darüber entscheiden, welche Basisnarrative in welchen Jahrgangsstufen den Schwerpunkt bilden. Hier sind unterschiedliche Varianten möglich, da die Basisnarrative nicht auf der Ebene unterrichtlicher Themen liegen, also nicht zwingend einen chronologischen Durchgang intendieren, diesen aber ermöglichen.

⁷ „Formatvorschlag Fachcurriculum“ – vereinbarte Unterrichtsschwerpunkte und damit zusammenhängende Kompetenzen für einen zeitlich begrenzten Lernabschnitt

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „...“ (Jahrgangsstufe/n ...)

A

<p>Kompetenzbereich(e)/Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen B</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>C</p>	<p>Basiskonzepte:</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>D</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>G</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung: F</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen: E</p>

- A** Ein Unterrichtsschwerpunkt soll so formuliert sein, dass damit grundsätzlich Kompetenzen aus allen Kompetenzbereichen des Faches Geschichte erworben werden können. In der Formulierung des Unterrichtsschwerpunkts soll ebenfalls deutlich werden, worüber die Lernenden urteilen (Urteils- bzw. Orientierungskompetenz) können sollen.
- B** In diesem Tabellenelement werden die Kompetenzbereiche sowie die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen bzw. die Bildungsstandards ausgewiesen. Schwerpunktsetzungen sind möglich und für eine gezielte Kompetenzentwicklung unerlässlich. Sie werden durch eine entsprechende Gewichtung in diesem Tabellenelement dokumentiert. Im Fach Geschichte sollen zu einem Unterrichtsschwerpunkt immer Kompetenzen (Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen) aus allen Kompetenzbereichen gefördert werden.
- C** Innerhalb dieses Tabellenelements können gezielt überfachliche Kompetenzen für den Fachunterricht im Sinne einer Schwerpunktsetzung festgelegt werden, die inhaltspezifisch konkretisiert im Unterricht Berücksichtigung finden sollen. Es bildet auf diese Weise ein Bindeglied zu weiteren Festlegungen im Schulcurriculum.
- D** Kompetenzen werden an historisch bedeutsamen Inhalten entwickelt, die in den Inhaltsfeldern des Kerncurriculums Geschichte als *Basisnarrative* und *geschichtswissenschaftliche Dimensionen* festgelegt sind. In **D** werden die inhaltlichen Schwerpunkte, die für den Kompetenzerwerb geeignet sind, ausgewählt und festgelegt.
Dieses Tabellenelement dient jeder Lehrkraft als Grundlage dafür, während der konkreten Planung der Lernsituation inhaltliche Aspekte zu identifizieren, die berücksichtigt werden sollen. Die Auswahl aus den Basisnarrativen für den jeweiligen Unterrichtsschwerpunkt lässt unterschiedliche Varianten zu, da die Basisnarrative nicht auf der Ebene unterrichtlicher Themen liegen, also nicht zwingend einen chronologischen Durchgang intendieren, diesen aber auch möglich machen.
- E** Die Ausgestaltung dieses Tabellenelements erfolgt vor dem Hintergrund des jeweils gewählten Rahmens. Festgelegt werden in der Fachkonferenz vereinbarte und auf die jeweiligen schulspezifischen Bedingungen bezogene Maßnahmen bzw. Aktivitäten wie z. B. Exkursionen, Projekte, fachübergreifende Kooperationen etc.
- F** Hier werden inhaltliche Konkretisierungen vorgenommen, die sich aus den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (in **D**), den zu fördernden fachlichen (in **B**) sowie überfachlichen Kompetenzen (in **C**) ergeben.
Mit der inhaltlichen Konkretisierung kann ein Rahmen festgelegt werden, welcher im Hinblick auf den jeweiligen Unterrichtsschwerpunkt schulintern verbindlichen Charakter hat. Dabei könnten z. B. konkrete inhaltliche Bezüge und/oder Fachbegriffe eingesetzt werden. Die Formulierungen sollten so gewählt werden, dass sie für die direkte Unterrichtsplanung dienlich sind und auf die Lerngruppe bezogene Konkretisierungen zulassen.
- G** Die inhaltsbezogenen Kompetenzen konkretisieren die in **B** aufgeführten lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen bzw. Bildungsstandards unter Bezugnahme auf Aussagen aus den Inhaltsfeldern und der vorgenommenen inhaltlichen Konkretisierung **F**. Obwohl diese Kompetenzen damit explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden sind, sollten sie noch hinreichend Freiräume für die Ziele und die Gestaltung von Unterricht lassen. Die Anforderungen werden in Form von inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen festgehalten.

Alle vereinbarten Unterrichtsschwerpunkte des Faches Geschichte an einer Schule ergeben das schulische Fachcurriculum als Teil des Schulcurriculums.

Anknüpfend an die Unterrichtsschwerpunkte werden als Beispiel für eine Konkretisierung derselben zwei Lernaufgaben und eine mögliche Umsetzung im Unterricht vorgestellt. Sie bilden eine Grundlage für die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht, der sich zum einen an konkreten Leistungserwartungen und zum anderen an den Kompetenzen der Lernenden ausrichtet.

Zum Zusammenhang der Fächer Geschichte, Politik und Wirtschaft sowie Erdkunde

Für den fach- bzw. fächerübergreifenden kompetenzorientierten Unterricht in den Fächern Geschichte, Politik und Wirtschaft sowie Erdkunde können Lernumgebungen entworfen und darin Lernvorhaben auf der Basis verschiedener Verzahnungsmöglichkeiten der fachlichen Inhalte aus den Inhaltsfeldern geplant und umgesetzt werden. Ebenso beziehen sich die Kompetenzbereiche der Fächer aufeinander und stehen in einem unmittelbaren Ergänzungsverhältnis zueinander.

So ist es im Rahmen eines Unterrichtsschwerpunkts beispielsweise möglich, Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens aus dem Inhaltsfeld „Internationale Beziehungen und Globalisierung“ (Politik und Wirtschaft) mit Aspekten aus dem Inhaltsfeld „Raumwissen“ fachübergreifend zusammenzuführen und in produktiver Weise zunehmend komplexe Vorstellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu entwickeln. Weitere Fragestellungen könnten sich ergeben, wenn aus dem Fach Geschichte Aspekte aus dem Inhaltsfeld „Bewältigung und Nutzung von Räumen“ einfließen und fächerübergreifend bearbeitet werden.

Die Kompetenzbereiche der o. a. Fächer bieten aufgrund gemeinsamer „Kompetenzkerne“ sinnvolle Überschneidungen zur Planung und Umsetzung von fach- bzw. fächerübergreifendem Unterricht.

Im Kern werden in den o. a. Fächern Kompetenzen gefördert, die es den Lernenden ermöglichen,

- durch ihre eigene Wahrnehmung und Deutung zu fachlichen Problemstellungen selbst Fragen zu stellen und ggf. Thesen bzw. Hypothesen aufzustellen. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für eigenes Lernen erfüllt: Die Lernenden erhalten Anschluss an das je eigene Präkonzept.
- neues Fakten-, Konzept- und Anwendungswissen zu erwerben, mit vorhandenem Wissen zu verbinden und aus verschiedenen fachlichen Perspektiven Problemstellungen zu analysieren.
- auf dieser Basis zu begründeten Sach- und Werturteilen zu kommen.
- darauf aufbauend, auf unterschiedlichen Ebenen Handlungsmöglichkeiten zu formulieren und ggf. umzusetzen.
- ihren eigenen Lernprozess und die Lernergebnisse zu reflektieren, zu organisieren und darstellen zu können.
- methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben und anzuwenden.

Weitere Ausführungen und Hinweise hierzu finden sich im Kerncurriculum, Teil B, Kapitel 3: „Kompetenzorientierung in den Fächern Geschichte, Politik und Wirtschaft und Erdkunde“. Diese fach- bzw. fächerübergreifenden Dimensionen sollten bei der Gestaltung von Lernvorhaben aufgegriffen, fruchtbar gemacht und z. B. in gemeinsamen Fachkonferenzen vereinbart werden.

Kumulativer Kompetenzaufbau von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I

Der Aufbau von Kompetenzen im Fach Geschichte beginnt nicht erst in der Sekundarstufe I. Ausgehend von den in der Primarstufe bereits entwickelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen muss in der Sekundarstufe I ein weiterführender Kompetenzaufbau und ein auf Anwendung bezogener Wissenserwerb stattfinden.

Die Aufgabe von Fachschaften wird darin bestehen, auf der Grundlage des Kerncurriculums und mit dem Wissen um die Voraussetzungen, die Lernende aus der Primarstufe mitbringen, schulinterne Fachcurricula zu erstellen, die einen kumulativen Kompetenzaufbau ermöglichen. Im Rahmen der Erarbeitung solcher Fachcurricula werden Unterrichtsschwerpunkte, wie oben beschrieben, erstellt, die sich auf Kompetenzerwartungen und Inhalte, wie sie im Kerncurriculum formuliert sind, beziehen.

Die Aufgabe der einzelnen Lehrkräfte wird es dann sein, auf der Grundlage des schulinternen Fachcurriculums anregende und herausfordernde Lernumgebungen im oben beschriebenen Sinne zu gestalten und umzusetzen und damit die Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern.

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Im Folgenden wird an zwei Unterrichtsschwerpunkten verdeutlicht, wie die überfachlichen und die allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie die Inhaltsfelder, bestehend aus geschichtswissenschaftlichen Dimensionen und Basisnarrativen, so miteinander verbunden und konkretisiert werden können, dass diese dann als Bestandteile eines Fachcurriculums Geschichte handlungsleitend für einen an Kompetenzen orientierten Unterricht sind.

2.1 Formatvorschlagn Fachcurriculum

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Warum und mit welchen Folgen kämpfen Menschen für Freiheit? – Die Französische Revolution als wirkmächtiges Beispiel“ (Jg. 8 Gymnasium)

Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Die Lernenden können ...

Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- eine sachgerechte Vermutung auf der Grundlage von Zeugnissen aus der Vergangenheit und Gegenwart sowie aus geschichtskulturellen Darstellungen formulieren,
- selbst an Beispielen zielgerichtet und problemerschließend Fragen an Menschen, Phänomene, Ereignisse, Artefakte aus der Vergangenheit stellen,
- selbstständig die für eine Problemlösung erforderlichen Informationen beschaffen,
- ihren Lernprozess reflektieren und dabei ihre Lernergebnisse einbeziehen.

Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- Strategien der Erschließung von Textquellen, audiovisuellen und Sachquellen anwenden,
- den Inhalt von Quellen und Darstellungen strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben (Sachaussagen formulieren),
- anhand formaler Merkmale verschiedene Gattungen im Hinblick auf ihren Erkenntniswert unterscheiden.

Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- Motive und Begründungen der Handlungen einzelner Akteure und Gruppen in ihrem historischen Kontext erklären und in ihren Konsequenzen beurteilen,
- an Beispielen kriteriengeleitet Vergleiche zwischen verschiedenen Epochen oder Kulturen vornehmen und die Ergebnisse begründet beurteilen,
- mit Hilfe von Sachaussagen über historische Ereignisse und Zusammenhänge und ihre Auswirkungen auf die Gegenwart selbstständig begründete Sachurteile fällen.

Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung

- ihre eigenen Einstellungen, Vorurteile, Haltungen, Deutungsmuster und Wertmaßstäbe in den Geschichtsunterricht einbringen und kritisch hinterfragen und bewerten,
- an ausgewählten Bereichen für die Bewältigung und Gestaltung ihrer Gegenwart und Zukunft passende historische Beispiele mit einbeziehen.

Überfachliche Kompetenzen:

Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz

Basiskonzept:

Kontinuität und Veränderung in der Zeit

**Inhaltliche Bezüge aus den Inhaltsfeldern
(Geschichtswissenschaftliche Dimensionen und Basisnarrative)**

Basisnarrativ:

**Aufklärung und Streben nach Freiheit – Bürgerliche Revolutionen
(Französische Revolution)**

Geschichtswissenschaftliche Dimension:

Herrschaft

Im Mittelpunkt dieses Inhaltsfeldes steht das Verhältnis von Herrschenden zu Beherrschten im Wandel der Zeit. Dabei werden einerseits die Formen von Herrschaft, ihre gesellschaftlichen und ökonomischen Grundlagen, ihre Legitimationsmuster und andererseits die Veränderungsmöglichkeiten von Individuen und sozialen Gruppen thematisiert.

In diesem Spannungsfeld geht es zentral um individuelle Freiheitsrechte (Menschenrechte) und die Formen ihrer Durchsetzung: Aufstände, Widerstände, soziale Bewegungen, Reformen und Revolutionen. Bei der Frage um Legitimation von Herrschaft wird die Bedeutung von Religion bzw. die Beziehung zwischen Kirche, Staat und Gesellschaft analysiert. Absicherung und Ausdehnung von Macht und Herrschaft werden hinsichtlich der Ursachen, Bedingungen und Interessen für Kriege und andere Formen gewaltsamer Konflikte genauso wie die Folgen gewaltsamer Konflikte, wie Flucht und Vertreibung, untersucht. Ebenso werden Unterschiede zwischen totalitären Formen von Herrschaft und rechtsstaatlichen, demokratischen Ordnungen betrachtet.

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- aufgrund des Gemäldes von Delacroix „Die Freiheit führt das Volk“ Vermutungen über die Motive der dargestellten Freiheitskämpfer, aber auch über die Aussage des Gemäldes als historische Quelle anstellen,
- Fragen hinsichtlich der Untersuchung der Französischen Revolution stellen (Ursachen, Träger, Ziele, Prozess, Folgen),
- selbstständig Informationen zum Verlauf der Französischen Revolution und anderer Befreiungsbewegungen beschaffen,
- ihren Lernprozess reflektieren hinsichtlich historischer Trifftigkeit perspektivischen Schreibens, der Tragweite der Ergebnisse für das Verständnis ihrer Gegenwart und hinsichtlich des Lernprozesses.

Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- Strategien der Erschließung von historischen Reden und Verfassungsschemata anwenden,
- den Inhalt von Darstellungen des Revolutionsprozesses aus dem Schulbuch und/oder Internet strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben,
- die Besonderheiten historischer Rede als historische Quelle in ihrer Intentionalität und sprachlichen Gestaltung von anderen Quellen unterscheiden.

Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- Motive und Begründungen der Handlungen einzelner Gruppen in ihrem historischen Kontext erklären, indem sie Forderungen aus deren Perspektive aufstellen,
- unter den Kategorien Ursachen, Träger, Ziele, Prozess und Folgen Freiheitsbewegungen deuten und mit der Französischen Revolution vergleichen,
- erklären, inwieweit die in der Französischen Revolution erkämpften Rechte und die avisierten Ziele heute realisiert sind.

Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung

- das Problem der Legitimität von Gewalt in Revolutionen anhand von Robespierres Theorie über Tugend und Terror kritisch und differenziert erörtern,
- begründet darlegen, dass für selbstverständlich gehaltene Freiheitsrechte mühsam erkämpft werden mussten,
- Zusammenhänge zwischen aktuellen politischen und wirtschaftlichen Konflikten und den Kämpfen während der Französischen Revolution herstellen und die Bedeutung der in der Revolution entwickelten Ideen für ihre Gegenwart bewerten.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Krisenfaktoren des Ancien Régime und der Forderungen der Opposition
- Menschenrechte und die Verfassung von 1791 hinsichtlich der Frage, welche Lösung der Krise die beiden Dokumente anbieten
- Legitimation von Herrschaft im absolutistischen Staat und Legitimation in den Staatstheorien der Aufklärer und in der Verfassung von 1791
- Fortgang der Revolution
- Ansatz der Jakobiner im Wohlfahrtsausschuss zur Lösung der Krise
- Frage der Legitimität von Gewalt in revolutionären Prozessen
- Bedeutung der Menschenrechte und der liberalen Verfassung von 1791 für die Gegenwart

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- kreativer Umgang mit Bildern
- perspektivierendes Schreiben
- eigenständige Recherche
- Analyse von Verfassungsschemata und politischen Reden
- Analyse revolutionärer Prozesse unter vorgegebenen Kategorien
- Erstellen einer Zeitleiste
- Präsentation von Arbeitsergebnissen
- evtl. Exkursion zur Paulskirche für einen Vergleich französischer und deutscher Formen der Erinnerung an Freiheitskämpfe
- evtl. E-Mail-Austausch mit französischer Schulklassse über Nationalfeiertage und deren Bedeutung für das kollektive Selbstverständnis
- Austausch mit einer anderen Schule über eTwinning
- Reflexion des eigenen Lernprozesses anhand eines Kompetenzrasters
- Erstellen von Merkblättern mit methodischen Hilfestellungen als Konsequenz der Reflexion der Lernprozesse

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Was hat Geschichte mit uns zu tun?“ – Wie haben sich die politischen Ereignisse in Deutschland nach 1945 auf das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen ausgewirkt? (IGS Jg. 5/Hauptschule Jg. 6/Realschule Jg. 6 oder 7/Gymnasium Jg. 6)

Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen⁸

Die Lernenden können ...

Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- eine Vermutung auf der Grundlage von Zeugnissen aus der Vergangenheit und Gegenwart sowie aus geschichtskulturellen Darstellungen formulieren,
- unter Hilfestellung an Beispielen zielgerichtet Fragen an Menschen, Phänomene, Ereignisse, Artefakte aus der Vergangenheit stellen,
- sich unter Hilfestellung die für eine Problemlösung erforderlichen Informationen beschaffen.

Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- den Inhalt von weniger komplexen Quellen und Darstellungen strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben (Sachaussagen formulieren),
- Veränderungen anhand von Zeugnissen aus Vergangenheit und Gegenwart beschreiben.

Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- historischen Wandel mit Hilfe von vorgegebenen Kategorien (z.B. Fortschritt - Rückschritt) beurteilen,
- Motive und Begründungen der Handlungen einzelner Akteure und Gruppen in ihrem historischen Kontext erklären und beurteilen.

Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung

- ihre eigenen Einstellungen, Vorurteile, Haltungen, Deutungsmuster und Wertmaßstäbe in den Geschichtsunterricht einbringen und kritisch hinterfragen und bewerten,
- in Ansätzen eigene, gegenwärtige und frühere Wertvorstellungen und Urteilsmaßstäbe kritisch aufeinander beziehen und gegenüberstellen,
- angeleitet eine geschichtliche Darstellung konstruieren und dadurch zur Identitätsstiftung beitragen.

Überfachliche Kompetenzen:

Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz

Basiskonzept:

Kontinuität und Veränderung in der Zeit

Inhaltliche Bezüge aus den Inhaltsfeldern (Geschichtswissenschaftliche Dimensionen und Basisnarrative)

Basisnarrativ:

Neuordnungen der Welt nach 1945 und 1989 (national und international)

Schwerpunkte der Geschichtswissenschaftlichen Dimensionen:

Alltagskulturen

Im Mittelpunkt dieses Inhaltsfeldes stehen die alltäglichen Lebensumstände verschiedener sozialer Gruppen sowie deren soziale Praktiken und ihr jeweiliges Selbstverständnis im privaten und im öffentlichen Raum (...).

Eigenes und Fremdes

Im Mittelpunkt dieses Inhaltsfeldes steht die historische Entstehung von Selbst- und Fremdbildern, von Wertvorstellungen und politischen Überzeugungen. Die Identität und die Wahrnehmung des eigenen Ichs werden geprägt durch Zugehörigkeiten. Religion, Nation, Geschlecht, Kultur, Ethnie, sozialer Status, aber auch politische Überzeugungen spielen hier eine bedeutende Rolle. Untersucht wird der historische Prozess, wie sich solche Identitäten in Form von Ideologien, Religionen und Glaubensrichtungen herausbildeten, wie bestimmte Bevölkerungsgruppen gesellschaftlich zu „Anderen“ oder „Fremden“ konstruiert wurden und werden (...).

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- ausgehend von Fotografien und Zeitzeugenberichten Vermutungen über die dargestellte Situation äußern,
- unter Hilfestellung zielgerichtete Fragen an Zeitzeugen formulieren,
- Fragen an Ereignisse der jüngeren deutschen Geschichte stellen.

Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- altersadäquate Sachtexte zur deutschen Nachkriegsgeschichte und schriftliche sowie selbst aufgenommene Zeitzeugenberichte mit eigenen Worten wiedergeben,
- Unterschiede zwischen Lebensverhältnissen von Kindern und Jugendlichen der Nachkriegszeit, der Zeit der deutschen Teilung, der Zeit nach 1989 und heute beschreiben.

Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit

- mithilfe einer Zeitleiste zentrale Ereignisse der deutschen Geschichte nach 1945 erläutern und verorten,
- ansatzweise Gefühle und Handlungen unterschiedlichster Kinder und Jugendlicher nach 1945 durch perspektivisches Schreiben resümierend erläutern.

Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung

- positive und kritische Aussagen insbesondere zur Situation in Deutschland nach 1989 gegeneinander abwägen und eine begründete eigene Meinung entwickeln,
- eine auf Bild- und/oder Textquellen gestützte Erzählung aus der Kinder- bzw. Jugendlichenperspektive zu einem Ereignis der deutschen Nachkriegsgeschichte erläutern und formulieren.

Überfachliche Kompetenzen:

- in Partner- oder Gruppenarbeitsituationen kooperativ und produktiv mit anderen zusammenarbeiten und auch bei der Durchführung von Zeitzeugeninterviews die unterschiedlichen Bedürfnisse der Gesprächspartnerinnen und -partner wahrnehmen und achten,
- die Aufgaben für die Gruppenarbeitsphase selbstständig erschließen; u. a. anhand des Kompetenzrasters ihren Lernfortschritt reflektieren (Lernkompetenz).

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Inhaltliche Konkretisierung:

- Alltagskulturen
 - Auswirkungen der politische Ereignisse und Entwicklungen nach 1945 auf die Lebensumstände insbesondere von Kindern und Jugendlichen
 - Alltägliche Lebenssituationen (Schule, Freizeit, Urlaub) in Verbindung mit politischen Eckpunkten (Berlin-Blockade, Mauerbau, Grenzöffnung)
 - Gebilde „Gesellschaft“ und mögliche Handlungsspielräume für Menschen (z. B. Friedliche Revolution 1989)
 - Die zukünftige Rolle als Staatsbürgerin und Staatsbürger
- Eigenes und Fremdes
 - Unterschiedliche Wahrnehmung politischer Ereignisse von Menschen nach 1945/1949/1961/1989
 - Herausbildung von Identitäten und Gemeinsamkeiten in den beiden deutschen Staaten, aber auch Feindbilder, die bis in die direkte Gegenwart hinein reichen

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Besondere Bedingungen des Anfangsunterrichts beachten: Diagnostik/Erhebung von Vorwissen (und Ausprägungsgrad des Geschichtsbewusstseins) z. B. anhand von individuellem Schreiben zur Einstiegs-Fotografie
- Methode der Zeitzeugenbefragung erproben
- Einführung in die Arbeit mit historischen Fotografien, mit altersadäquaten Textquellen, mit dem Zeitstrahl
- Perspektivisches Schreiben (auch als fachübergreifende Vereinbarung möglich)
- Themendifferente Gruppenarbeit
- Präsentation von Gruppen- bzw. Arbeitsergebnissen
- Reflexion des eigenen Lernprozesses anhand eines Kompetenzrasters

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

Nachfolgend werden zwei Lernaufgaben dargestellt, die o.a. Unterrichtsschwerpunkte konkretisieren. Die Anregungen zur Umsetzung im Unterricht orientieren sich am Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten (vgl. A Allgemeiner Teil, Kap. 1.2).

Die Lernaufgabe A integriert Fallanalyse und Längsschnitt und fordert die Lernenden auf, Sach- und Werturteile zu den Zielen der Französischen Revolution zu entwickeln. Über die Bedeutung des Lebens in Freiheit und der Frage nach den dafür nötigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden vergangene und aktuelle Entwicklungen kontextuell eingerahmt.

Die Lernaufgabe B entwickelt einen Anfangsunterricht im Fach, indem das Leben von Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang mit den Ereignissen der deutschen Geschichte nach 1945 über verschiedene Wege untersucht wird. Durch die Verbindung eines biografischen Zugangs mit dem Vergleichen und Einordnen von Bildern und Texten entwickelt sich auf anschauliche Art und Weise ein Verständnis von der Notwendigkeit der Rekonstruktion und Einordnung von Ausschnitten aus dem Universum des Historischen. Die Lernenden erfahren Geschichte als Konstrukt aus verschiedenen Perspektiven, indem sie wahrnehmen, dass Geschichte auf verschiedene Weise erzählt wird, sich verschiedene Urteile herausbilden können und Unterschiedliches aus Geschichte gelernt werden kann.

2.2.2 Lernaufgabe A

„Warum kämpfen Menschen für Freiheit? Mit welchen Folgen? – Die Französische Revolution als wirkungsmächtiges Beispiel“ – eine Lernaufgabe für die Jahrgangsstufe 8, Gymnasium

a) *Um was geht es in dieser Lernaufgabe?*

Wie die Freiheitskämpfe im arabischen Raum seit 2010/2011 zeigen, haben Menschen einen Drang nach Freiheit. In dieser Sequenz sollen die Lernenden verstehen, dass es zum Leben in Freiheit politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen bedarf, die von Menschen früherer Generationen erkämpft wurden und die auch gegenwärtig noch nicht überall und vollständig realisiert sind. Freiheit und Menschenrechte werden umso eher als Werte begriffen, wenn erfahren wurde, wie viele Kämpfe zur ihrer Realisierung nötig waren.

b) *Einleitung*

Die Lernaufgabe integriert Fallanalyse und Längsschnitt. Der Blick auf die Vergangenheit erfolgt unter der Frage nach Ursachen, Trägern, Zielen, dem Prozess und den Folgen von Freiheitskämpfen. Exemplarisch wird die Französische Revolution als Fallbeispiel genutzt, von dem ausgehend auch andere Freiheitsbewegungen in den Blick genommen werden. Dabei kann es nicht darum gehen, diese wenig im Zentrum der unterrichtlichen Arbeit stehenden Freiheitsbewegungen en détail zu untersuchen. Allerdings können die Lernenden auf der Grundlage der Kenntnis von Kategorien

wie Ursachen, Träger, Ziele, Prozess und Folgen, die sie am Fallbeispiel durch Recherchieren und Anwenden derselben erworben haben, ihre Fragen an die Geschichte anderer Freiheitsbewegungen stellen und erkennen, welche Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede durch die Erhebungen deutlich werden. Was die Kompetenzentwicklung betrifft, so werden in der im Folgenden dargestellten Sequenz zum Basisnarrativ „Aufklärung und Streben nach Freiheit – Bürgerliche Revolutionen (Französische Revolution)“ Kompetenzen aus allen Kompetenzbereichen gefördert. *Wahrnehmungskompetenz* wird gefördert, indem eine Ikone der Visualisierung von Freiheitsbewegungen, das Gemälde von Eugène Delacroix „Die Freiheit führt das Volk“, genutzt wird, um Fragen aufzuwerfen nach Ursachen, Motiven und Formen von Aufbegehren. Denkbar wäre auch eine Exkursion in die Paulskirche, um die Bildprogramme und die darin deutlich werdende Erinnerungskultur im Hinblick auf deutsche Freiheitsbewegungen zu untersuchen. *Analysekompetenz* wird durch die Arbeit mit vielfältigen Quellen gefördert. Allerdings ist es wichtig, schwerpunktmäßig eine Reflexion der Methoden bezüglich des Umgangs mit bestimmten Quellenarten und Darstellungen zu betreiben. In dieser Sequenz bieten sich politische Rede- und Verfassungsschemata an, um Analysekompetenz zu entwickeln (**M 1**, **M 4**). Sachurteilskompetenz entwickeln die Lernenden in den Phasen des Unterrichtsprozesses, in welchen sie begründete Vermutungen zum Fortgang des revolutionären Prozesses und des Handelns der einzelnen gesellschaftlichen Gruppen aufgrund von deren unterschiedlichen Interessen anstellen. Auch die Untersuchung weiterer Freiheitsbewegungen, orientiert an den Kategorien Ursachen, Träger, Ziele, Prozess und Folgen, erfordert *Urteilskompetenz*. *Orientierungskompetenz* entwickelt sich weiter, indem sich die Lernenden zum einen über die Bedeutung der Ergebnisse der Französischen Revolution für ihr Selbstverständnis und Leben klar werden, aber auch, indem sie sich zum anderen mit der Frage der Legitimität von Gewalt in Freiheitskämpfen auseinandersetzen.

Zentrale geschichtswissenschaftliche Dimension ist die Kategorie Herrschaft. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, Vergangenheit und Gegenwart unter der Frage zu beleuchten, unter welchen Voraussetzungen das Verhältnis von Herrschenden und Beherrschten sich revolutionär wandelt, welche neue Machtverteilung sich warum durchsetzt und wie diese in einer Verfassung verfestigt wird. Sie erfahren auch, dass Herrschaft legitimiert sein muss und dass seit der Französischen Revolution das Prinzip der Volkssouveränität eine starke Legitimation darstellt.

Die Unterrichtssequenz zielt auf einen kumulativen Aufbau von Kompetenzen. Indem die Lernenden aufgrund der Wahrnehmung von Wirkung und Aussage des Delacroix-Bildes Fragen an die Geschichte stellen, sich in die Perspektive einer Bildfigur hineinversetzen und über ihr bereits vorhandenes Wissen über Freiheitskämpfe in der Geschichte nachdenken, können sie affektiv und kognitiv aktiviert werden. Indem die Lernenden ihre Fragen anhand von Materialien bearbeiten, eröffnen sich unterschiedliche Lernwege. Produkte perspektivierenden Schreibens dienen als Grundlage für die Lerndiagnostik. Damit kann erfasst werden, inwieweit die Lernenden zu historischer Perspektivübernahme in der Lage sind und somit über Urteilskompetenz verfügen. Die Lernenden erhalten Orientierung im Arbeitsprozess, indem sie Rückmeldung zu ihren Arbeitsergebnissen erhalten, diese reflektieren sowie methodische Anleitungen erstellen (**M 3**). Auch lässt ein Kompetenzraster die Ziele des Unterrichts transparent werden und gewährt Einblick in den eigenen Lernstand (**M 5**). Indem die Lernenden den revolutionären Prozess ab 1794 eigenständig recherchieren und konstruieren, vertiefen und erweitern sie ihre Kompetenzen. Die epochalen Wirkungen der Französischen Revolution werden bilanzierend und reflektierend dahingehend erörtert, ob ihre Versprechen auf Freiheit und politische Gleichheit heute eingelöst sind.

c) *Darstellung/Konkretisierung der Lernaufgabe auf Unterrichtsebene*

Die Lernenden werden durch das Gemälde von Eugène Delacroix „Die Freiheit führt das Volk“ von 1830 darauf aufmerksam, dass das Freiheitsmotiv im 19. Jahrhundert eine zentrale Rolle spielt. Durch Hineinversetzen in eine der Figuren entwickeln und erweitern sich die historische Imagination, und der Fragehorizont: Worum ging es den Kämpfenden? Warum gingen sie auf die Barrikaden? Welchen Ausgang nahmen die Kämpfe? Gibt es gegenwärtig Beispiele solchen Freiheitsstrebens? Welche Beispiele aus der Geschichte kennen wir bereits? Dieser Einstieg ist geeignet, die *Wahrnehmungskompetenz* der Lernenden zu fördern.

Die Lehrkraft stellt zunächst die Fakten folgendermaßen dar: Delacroix nimmt Bezug auf die Juli-revolution in Frankreich von 1830, in welcher sich das Bürgertum gegenüber dem absolutistischen Monarchen Rechte erobert, die es bereits in der Französischen Revolution ab 1789 erlangt hatte und die ihm aber 1815 von den Monarchen wieder aberkannt worden waren. Die Kämpfe während der Französischen Revolution hatten Vorbildcharakter und erhebliche Auswirkungen auf die Folgezeit. Sie erklärt weiterhin, dass eine Untersuchung unter den von der Lerngruppe gestellten Fragen sinnvoll sei, um dann längsschnittartig die Wirkungen bis zur Gegenwart zu beleuchten.

Daran schließt sich eine Phase der Bearbeitung von Quellen (Karikaturen, Auszüge aus Schriften von Aufklärern, Cahiers de Doléances, Schrift von Abbé Sieyès: Was ist der Dritte Stand?) an, welche einen Einblick in die Forderungen des Bürgertums und der Bauern im Vorfeld der Französischen Revolution geben. Die Lernenden arbeiten die Kritik am „Ancien Régime“ und die Forderungen der Opposition heraus. Sie wissen nun um die Krise des „Ancien Régime“. In arbeitsteiligen Gruppen erarbeiten sie mithilfe des Lehrwerks und des Internets eine Zeitleiste über die „drei Revolutionen“ von 1789 in Versailles, Paris und auf dem Land hinsichtlich Ursachen, Träger, Zielen, Prozess und Folgen. Daraus ergibt sich wiederum die Frage, was sich in Frankreich in der Folge der revolutionären Ereignisse ändern wird. Die Analyse der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 und der Verfassung von 1791 gibt eine Antwort auf diese Frage. Gleichzeitig soll *Analysekompetenz* gefestigt werden. Die Lernenden entwickeln eine Strategie zum Umgang mit Verfassungsschemata, die im Methodenteil eines Portfolios festgehalten werden kann (**M 1**). Dies trägt zur Weiterentwicklung der *Analysekompetenz* bei.

Indem die Lernenden nun aufgrund ihrer gewonnenen Einsichten auf der Basis von Rollenkarten (**M 2**) Forderungen aus der Perspektive unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen im Hinblick auf den Fortgang der Revolution nach 1791 verfassen, entwickeln sie *Fremdverstehen* und *Urteilskompetenz* weiter. Das anschließende Feedback verdeutlicht, dass das Kriterium der historischen Triftigkeit zur Beurteilung der Qualität der Schreibprodukte zentral ist. Aufgrund der Präsentation und des anschließenden Feedbacks – durch die Lernenden und die Lehrkraft – erfahren die Lernenden, inwieweit es ihnen gelungen ist, die Perspektive der einzelnen Bevölkerungsgruppen im Jahre 1791 einzunehmen und deren Interessenlage nachzuvollziehen und inwieweit sie noch zu eng ihrer eigenen gegenwärtigen Perspektive verhaftet sind. Als Kriterienkatalog zur Überprüfung der historischen Triftigkeit und zur Festigung der *Urteilskompetenz* dient die Methodenkarte (**M 3**).

Die Überprüfung der in den Produkten der Lernenden implizit geäußerten Vermutungen über Interessenkonflikte und den Fortgang der Revolution erfolgt anhand der Analyse der Rede von Robespierre vor dem Nationalkonvent vom 5.2.1794. Bei der Analyse dieser Rede und der anschließenden Re-

flexion erwerben die Lernenden Strategien zum Umgang mit dieser Quellengattung, welche ebenfalls im Methodenteil des Portfolios festgehalten wird (**M 4**). Durch die Deutung der Rede und die Reflexion der Vorgehensweise wird die *Analysekompetenz* weiterentwickelt.

Den Abschluss der Sequenz bildet eine inhaltliche Reflexion hinsichtlich der Beziehung der Französischen Revolution zu anderen Kämpfen um Freiheit. Auf der Grundlage von Recherchen im Lehrwerk und im Internet erstellen die Lernenden Wandzeitungen zu weiteren revolutionären Bewegungen und wenden dabei die durch Recherche und Anwendung bereits erarbeiteten Kategorien Ursachen, Träger, Ziele, Prozess und Folgen bei der Analyse der darzustellenden Prozesse an. Ein Kompetenzraster (**M 5**) hat für Lernende und Lehrperson die Funktion, den erworbenen Stand der Kompetenzentwicklung zu diagnostizieren.

d) Die folgende Darstellung zeigt in Form einer Übersicht die Handlungsfelder, Planungskonsequenzen und Zielsetzungen kompetenzorientierten Lernens im Rahmen der oben beschriebenen Lernaufgabe.

Handlungsfelder und Aspekte kompetenzorientierten Lernens	Unterrichtsgeschehen	Bezug zu Vereinbartem Unterrichtsschwerpunkt „Warum und mit welchen Folgen kämpfen Menschen für Freiheit? – Die Französische Revolution als wirkmächtiges Beispiel“ Kompetenzbereiche/ Inhaltsbezogene Kompetenzen
<p>Lernen vorbereiten und initiieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> – affektive und kognitive Aktivierung – Ermittlung von Vorwissen – Transparenz der Fragestellung und der Kompetenzerwartungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung des Gemäldes von Delacroix: „Die Freiheit führt das Volk“ (1830) • Input zum Entstehungskontext des Gemäldes, Verweis auf „Zitate“ in der Folgezeit anhand einer 100-Francs-Banknote http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/80/Hundred_franc_note_delacroix_1993.jpg⁹ • Einnehmen der Perspektive einer Figur auf dem Gemälde und Verfassen einer Erklärung, warum sich Menschen dieser Bewegung anschlossen • Sammeln von Kenntnissen zu Freiheitskämpfen in der Geschichte • Reflexion: Warum kämpfen Menschen für Freiheit? • Vorwissen ermitteln: Welche Kämpfe um Freiheit in der Geschichte kennt ihr bereits? • Entwicklung der Fragestellungen: <ul style="list-style-type: none"> – Warum kämpften die Menschen in der Französischen Revolution um Freiheit und mit welchen Folgen bis heute? – Welcher Zusammenhang besteht zu anderen Freiheitsbewegungen in Geschichte und Gegenwart? – Wie beschaffen wir Informationen zu unseren Fragen? 	<p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>Wahrnehmungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ aufgrund des Gemäldes von Delacroix „Die Freiheit führt das Volk“ Vermutungen über die Motive der dargestellten Freiheitskämpfer, aber auch über die Aussage des Gemäldes als historische Quelle anstellen, ■ Fragen hinsichtlich der Untersuchung der Französischen Revolution stellen (Ursachen, Träger, Ziele, Prozess, Folgen), ■ selbstständig Informationen zu weiteren Befreiungsbewegungen beschaffen.

Fortsetzung auf der nächsten Seite

⁹ Zugriff am 19.10.2011

Handlungsfelder und Aspekte kompetenzorientierten Lernens	Unterrichtsgeschehen	Bezug zu Vereinbartem Unterrichtsschwerpunkt „Warum und mit welchen Folgen kämpfen Menschen für Freiheit? – Die Französische Revolution als wirkmächtiges Beispiel“ Kompetenzbereiche/ Inhaltsbezogene Kompetenzen
<p>Lernwege eröffnen und gestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Konstruktion des Krisenzustands des Ancien Régime, der Forderungen der Opposition, der „drei Revolutionen“ von 1789 und der Erfolge der 1. Phase – Präsentation der Ergebnisse (Wandzeitung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Forderungen nach Reform und Systemveränderung – arbeitsteilige Gruppenarbeit anhand von Karikaturen, Forderungen der Aufklärer, Cahiers de Doléances und der Schrift von Abbe Sieyès: Was ist der Dritte Stand? • Präsentation und Reflexion der Leitfrage nach Motiven und Folgen • Reflexion des Arbeitsprozesses, der Präsentation und der weiteren Vorgehensweise • Erstellung einer Wandzeitung über die Ereignisse von 1789 in Versailles, Paris und auf dem Lande in arbeitsteiliger Gruppenarbeit unter den Aspekten: Ursachen, Träger, Ziele, Prozess, Folgen und Präsentation im Plenum • Aufstellen von Vermutungen: Was wird sich aufgrund der Ereignisse von 1789 in Frankreich ändern? • Analyse und Interpretation der „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ und der Verfassung von 1791 – Erstellen eines Merkblatts: Analyse von Verfassungen (M 1) • Reflexion unter der Fragestellung: Ist jetzt die Freiheit in Frankreich verwirklicht? 	<p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>Analysekompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Kritik am Ancien Régime und Forderungen nach Systemveränderungen aus Quellen herausarbeiten, ■ Strategien zur Erschließung von Verfassungsschemata anwenden, ■ den Inhalt von Darstellungen des Revolutionsprozesses aus Schulbuch und/oder Internet strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben. <p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ erklären können, warum das Ancien Régime 1789 in einer Krise steckt, ■ die politischen Gegner kennen und deren Forderungen erklären können, ■ ein begründetes Urteil darüber fällen, welche Bevölkerungsgruppen durch die Menschenrechtserklärung und die Verfassung von 1791 ihre Forderungen erfüllt sehen, welche nicht.
<p>Orientierung geben und erhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernstandsfeststellung anhand der perspektivierenden Schreibprodukte – Feedback – Reflexion von Kompetenzerwartungen (Kompetenzraster) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassen eines Forderungskatalogs aus der Sicht verschiedener Bevölkerungsgruppen aufgrund von Rollenkarten (M 2): <ul style="list-style-type: none"> – eines Manufakturarbeiters in Paris – eines reichen Manufakturbesitzers aus der Gironde – der Frau eines Pariser Schusters – einer politisch interessierten bürgerlichen Frau – eines armen Bauern – eines aufgeklärten Intellektuellen – eines sozialistisch eingestellten Priesters • Feedback durch die Lernenden und die Lehrkraft: Sind die Rollen und Forderungen historisch einleuchtend (triftig) gestaltet? • Erstellen eines Methodenblatts: Schreiben aus der Sicht fiktiver historischer Personen (M 3) 	<p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ aus der Analyse der sozialen Lage einzelner der gesellschaftlichen Gruppen heraus Forderungen formulieren, ■ ihren Lernprozess reflektieren hinsichtlich historischer Triftigkeit perspektivischen Schreibens, der Tragweite der Ergebnisse für das Verständnis ihrer Gegenwart und hinsichtlich des Lernprozesses.

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Handlungsfelder und Aspekte kompetenzorientierten Lernens	Unterrichtsgeschehen	Bezug zu Vereinbartem Unterrichtsschwerpunkt „Warum und mit welchen Folgen kämpfen Menschen für Freiheit? – Die Französische Revolution als wirkmächtiges Beispiel“ Kompetenzbereiche/ Inhaltsbezogene Kompetenzen
<p>Kompetenzen stärken und erweitern:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erweiterung der Analysekompetenz im Umgang mit historischen Reden – Transfer: Untersuchung des weiteren Verlaufs der Revolution unter den vorgegebenen Kategorien 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion: Welche Forderungen treten in den Vordergrund und welche Auswirkungen hat das für den Revolutionsprozess? • Analyse der Rede Robespierres vom 5.2.1794 vor dem Nationalkonvent • Diskussion der Frage, ob Freiheit durch Gewalt durchgesetzt werden kann und soll • Transfer auf andere Freiheitsbewegungen, z.B. Ägypten (2010/2011): Ist Gewalt legitim bei der Durchsetzung von Freiheit? • Erstellen eines Methodenblatts: Analyse und Interpretation historisch-politischer Reden (M 4) • Recherche in Schulbuch oder Internet: Wie verlief der revolutionäre Prozess bis 1815 in Frankreich? – Untersuchung der einzelnen Phasen (Konstitutionelle Phase (1789–1792) Jakobinerherrschaft (1793–1794) Frankreich unter der Herrschaft des Besitzbürgertums (Direktorium) (1795–1799) unter den Kategorien Ursachen, Träger, Ziele, Prozess, Folgen • Erstellen einer Zeitleiste 	<p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>Analysekompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ eine historische Rede im Hinblick auf Intention und historischen Informationsgehalt analysieren und interpretieren, ■ Darstellungen auswerten im Hinblick auf Informationen zum Fortgang der Revolution. <p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ den Revolutionsprozess unter vorgegebenen Kategorien deuten. <p>Orientierungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die Frage der Legitimität von Gewalt differenziert anhand von Robespierres Argumentation und anhand weiterer Beispiele aus Geschichte und Gegenwart erörtern.
<p>Lernen bilanzieren und reflektieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reflexion fachspezifisch hinsichtlich der epochalen Wirkungen der Revolution – Kompetenzraster 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilanz: Worin liegen die Wirkungen der Französischen Revolution bis heute? Welche Ziele sind verwirklicht? Welche nicht? Wo in der Welt sind die Ziele verwirklicht? Wo nicht? Haben die Kämpfe der Revolutionäre auch Auswirkungen auf mein Leben heute? Welche Freiheitskämpfe in der Geschichte würden mich noch interessieren? Gab es in Deutschland auch einen Kampf für Freiheit? • Erstellen von Wandzeitungen oder einer Internetseite zu weiteren Freiheitsbewegungen, z. B. zur Revolution von 1848/49 in Europa, zur Revolution von 1918/19 in Deutschland oder zur Friedlichen Revolution von 1989 in der DDR unter den Kategorien Ursachen, Träger, Ziele, Prozess, Folgen • Feedback durch Gruppe und Lehrkraft hinsichtlich Präsentationskompetenz und Urteilskompetenz • Evtl. Ausstellung aus den Plakaten und Führung von anderen Klassen durch die Ausstellung • Kompetenzraster (M 5) oder • schriftliche Lernkontrolle unter der Themenstellung: Immer wenn Menschen um ihre Freiheit kämpfen, wird in der Presse der Bezug zur Französischen Revolution hergestellt. Auch die Erhebung in Ägypten (2010/2011) wird mit der Französischen Revolution in Verbindung gebracht. Bilde dir zu diesem Vergleich eine begründete Meinung. Gehe dabei folgenden Fragen nach: Beschreibe und begründe, worin die besondere epochale Wirkung der Französischen Revolution liegt. Beziehe dein Leben heute und aktuelle Freiheitsbewegungen (z. B. die in Ägypten 2010/2011) in deine Antwort mit ein. Begründe deine Antwort, indem du die Ziele der Französischen Revolution und deren Verwirklichung zum Ausgang deiner Begründung machst. 	<p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ unter den Kategorien Ursachen, Träger, Ziele, Prozess, Folgen Freiheitsbewegungen analysieren und mit der Französischen Revolution vergleichen, ■ erklären, inwieweit die in der Französischen Revolution erkämpften Rechte und die avisierten Ziele heute realisiert sind. <p>Orientierungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen, dass für selbstverständlich gehaltene Freiheitsrechte mühsam erkämpft werden mussten, ■ die Bedeutung der Freiheitsrechte für das eigene Leben erkennen. <p>Narrative Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ eine zusammenfassende Darstellung auf der Basis des eigenen Sach- und Werturteils erstellen

Materialien zu der Lernaufgabe

- M 1:** Wie können Verfassungsschemata ausgewertet werden? (Analysekompetenz, Urteilskompetenz)
M 2: Rollenkarten: Forderungen von Gruppen der Bevölkerung im Jahre 1791
M 3: Worauf muss ich achten, wenn ich aus der Sicht historischer Persönlichkeiten einen Text schreibe? (Urteilskompetenz)
M 4: Wie können historische Reden als historische Quelle genutzt werden (Analysekompetenz)?
M 5: Kompetenzraster für die Lernenden zur Diagnose ihres Lernzuwachses in den vier Kompetenzbereichen Wahrnehmungs-, Analyse-, Urteils- und Orientierungskompetenz

M 1: Wie können Verfassungsschemata ausgewertet werden?

(Analysekompetenz, Urteilskompetenz)

Die Verteilung der Macht in einem Staat wird durch eine Verfassung festgelegt, die – wie die Geschichte zeigt – nach Revolutionen oder anderen Umbrüchen entwickelt wird. Daher ist die entscheidende Frage bei der Untersuchung einer Verfassung, wer welche Machtbefugnisse hat. Schaubilder von Verfassungen, auch Verfassungsschemata genannt, sind vereinfachende Darstellungen der Machtverhältnisse. Sie enthalten aber viele Informationen. Daher ist es sinnvoll, bestimmte Fragen an die Schaubilder von Verfassungen zu stellen.

1. Erste Einordnung (wahrnehmen)

- Welche Auskunft gibt die Überschrift über die Entstehungszeit der Verfassung?
- Welche Kämpfe um Macht und um Durchsetzung politischer Vorstellungen gab es in dieser Zeit?
- Welche politischen Gruppierungen kämpften miteinander um eine Durchsetzung ihrer jeweiligen Vorstellungen?
- Welche Fragen habe ich an die Verfassung in Anbetracht ihres Entstehungszusammenhangs?

2. Das Schema untersuchen (analysieren)

- Wofür stehen die einzelnen Figuren, Blöcke, Symbole, Farben?
- Was bedeuten die Begriffe? Nutze für deine Antworten z. B. ein Lexikon.
- Wie sind die einzelnen Figuren bzw. Blöcke miteinander verbunden?
- Welche Beziehungen zeigen verwendete Pfeile an?

3. Die Machtverteilung deuten (interpretieren)

- Welche Machtpositionen werden durch Wahl bestimmt?
- Wer darf wählen? Wer darf gewählt werden? Wer ist ausgeschlossen?
- Wer macht die Gesetze (= legislative Staatsgewalt)?
- Wer setzt die Gesetze durch (= exekutive Staatsgewalt)?
- Gibt es unabhängige Gerichte (= judikative Staatsgewalt)?
- Wer kontrolliert wen?
- Wie regelt die Verfassung Konflikte zwischen den Staatsorganen?

4. Einordnung der Verfassung in den Entstehungszusammenhang (urteilen)

- Wer hat die größte Macht im Staat laut der Verfassung?
- Welche der um Macht kämpfenden Gruppierungen hat sich durchgesetzt, oder ist die Verfassung ein Kompromiss?
- Welche Gruppen haben keine Rechte?
- Orientiert sich die Verfassung am demokratischen Rechtsstaat?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Aufbau der Verfassung und ihrem Entstehungshintergrund?
- Welche möglichen Probleme könnten aus der in der Verfassung vorgeschriebenen Verteilung der Macht bei der Umsetzung folgen?
- Sind meine Fragen an die Verfassung beantwortet? Wenn nicht, wie lassen sie sich aufgrund meiner Beschäftigung mit der Verfassung beantworten?

M 2: Situationskarte und Rollenkarten

Situationskarte – September 1792 in Frankreich

Am 3. September 1791 tritt im revolutionären Frankreich die lang beratene Verfassung in Kraft. Frankreich ist damit konstitutionelle Monarchie, d.h. die Macht des Königs ist jetzt eingeschränkt. So hat die Nationalversammlung das Recht der Gesetzgebung. Sie wird von den Aktivbürgern gewählt, die aber ein bestimmtes Steueraufkommen aufbringen müssen, um das Wahlrecht ausüben zu dürfen. Nur etwa ein Fünftel der Franzosen ist wahlberechtigt. Die Verfassung enthält die Menschen- und Bürgerrechte und legt die Gewaltenteilung fest. Auch die Richter dürfen daher nur im Rahmen der Gesetze urteilen, die die Nationalversammlung verabschiedet hatte. Die wohlhabenden Bürger sind mit dieser Ordnung zufrieden. Andererseits befindet sich Frankreich im Krieg mit den absolutistischen Herrschern in Europa, der Kriegsverlauf verläuft ungünstig, die Wirtschaftskrise wird immer schlimmer, das Brot ist knapp und teuer. Als der König im Juni 1791 versucht, verkleidet ins Ausland zu fliehen, und der Herzog von Braunschweig das französische Volk am 25. Juli 1792 auffordert, sich dem König zu unterwerfen, radikalisiert sich die Stimmung bei der ärmeren Bevölkerung von Paris, den Sansculotten. Im August 1792 stürmen kleine Handwerker, Gesellen und Händler das Schloss des Königs, die Tuileries, finden verräterische Briefe des Königs und fordern die Abschaffung der Monarchie. In dieser Situation entscheidet die Nationalversammlung, dass der König von seinem Amt zu suspendieren sei, und lässt Wahlen zu einer neuen Nationalversammlung, dem Nationalkonvent, ausschreiben. Zu dieser neuen Nationalversammlung dürfen zum ersten Mal alle französischen Männer über 21 Jahre wählen. In diesem Wahlkampf werden erneut Forderungen an die Abgeordneten, die für den neu zu wählenden Nationalkonvent kandidieren, gestellt.

Arbeitsauftrag: Formuliere solche Forderungen aus einer bestimmten Rolle heraus.

Rollenkarten¹⁰

Du bist Manufakturarbeiter

Jean Soulier

... und arbeitest in einer Pariser Tuchmanufaktur. Du kannst von deinem Lohn kaum Miete und Brot bezahlen. Wenn sich die Brotpreise erhöhen, reicht dein Lohn nicht. Du findest, dass dringend etwas gegen die hohen Lebensmittelpreise getan werden muss. Außerdem willst du politisch mitreden. Und was der König sich da leistet, findest du unerhört.

Deinem Abgeordnetenkandidaten übergibst du im Wahlkampf 1792 deine Forderungen, um Einfluss auf die künftige Politik in Frankreich zu nehmen.



Du bist der wohlhabende Manufakturbesitzer

Gaston Monnais

... und besitzt eine Tuchmanufaktur sowie ein großes Wohnhaus in einem feinen Stadtviertel von Bordeaux. Deine Geschäfte laufen gut.

Du findest sehr gut, dass die Macht des Königs durch die Verfassung eingeschränkt ist, dass du wählen kannst und dass es Menschen- und Bürgerrechte gibt. Jetzt könnte eigentlich die Revolution zu Ende sein.

Du beobachtest mit Besorgnis, dass die armen Bürger in Paris immer radikaler werden. Außerdem dürfen jetzt auch die Armen wählen. Wohin soll das nur führen?!

Deinem Abgeordnetenkandidaten übergibst du im Wahlkampf 1792 deine Forderungen, um Einfluss auf die künftige Politik in Frankreich zu nehmen.

¹⁰ Die Rollenkarten basieren auf den Anregungen von Ahlring, I. / Brömer, B. (1993): La Révolution – c'est moi! Die Französische Revolution im Unterricht „erleben“. In: Praxis Schule, Heft 4, Braunschweig: Westermann, S. 57–59 sowie von Dr. Frank Becker, Wiesbaden.



Du bist der Bauer

Jacques Paysan.

Zwar musst du deinem adligen Grundherrn keine Abgaben mehr zahlen und keine Dienste leisten. Auch musst du der Kirche keinen Zehnten mehr zahlen.

Aber jetzt bist du völlig verarmt und kannst deine Familie von deinem kleinen Stück Land nicht mehr ernähren. Außerdem droht eine Missernte. Du überlegst dir, was sich ändern muss.

Deinem Abgeordneten kandidaten übergibst du im Wahlkampf 1792 deine Forderungen, um Einfluss auf die künftige Politik in Frankreich zu nehmen.



Du bist

Lucille Rose,

Frau eines Pariser Schusters.

Der Verdienst deines Mannes reicht nicht aus, um dich und die vier Kinder zu ernähren. Die Brotpreise steigen ständig. Deine Kinder sind häufig krank wegen der Mangelernährung.

Auch hat dich erzürnt, dass die Frauen zwar mit bei den Kämpfen waren, aber kein Wahlrecht besitzen. So bist du am 5. Oktober mit nach Versailles gezogen. Ihr habt den König nach Paris geholt, damit er dort unter Kontrolle des Volkes ist.

Deinem Abgeordneten kandidaten übergibst du im Wahlkampf 1792 deine Forderungen, um Einfluss auf die künftige Politik in Frankreich zu nehmen, da du ja selbst nicht wählen kannst.



Du bist

Olympe d'Egalité,
Frau eines Wirtes in Paris.

Obwohl du schwer arbeiten musst, interessierst du dich in der letzten Zeit für Politik, lädst Leute zum Diskutieren ein und schreibst Theaterstücke.

An der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte ärgert dich, dass die Frauen nicht mit in die Garantie der Rechte einbezogen sind. Du hältst es für dringend geboten, dass Frauen gleichberechtigt sind.

Deinem Abgeordnetenkandidaten übergibst du im Wahlkampf 1792 deine Forderungen, um Einfluss auf die künftige Politik in Frankreich zu nehmen, da du ja selbst nicht wählen kannst.



Du bist ein Schriftsteller in Paris und heißt

Albert L'Esprit.

Du hast ein Buch über die Aufklärung geschrieben. Der bisherige Verlauf der Französischen Revolution erscheint dir zwar als Fortschritt in der Menschheitsgeschichte, jedoch ist die wirkliche Gleichheit der Menschen noch nicht erreicht.

Zwar dürfen jetzt alle Männer wählen, aber wenn die Menschen hungern und nicht zur Schule gehen können, wie sollen sie da etwas von Politik verstehen.

Da die Revolution aber weiter geht, hoffst du, dass die Forderungen nach Gleichheit sich doch verwirklichen lassen.

Deinem Abgeordnetenkandidaten übergibst du im Wahlkampf 1792 deine Forderungen, um Einfluss auf die künftige Politik in Frankreich zu nehmen.



Du bist der Priester

Louis Culot.

Du bist in einer Pariser Gemeinde Seelsorger und erlebst das schreckliche Elend der Menschen mit. Die Getreidespekulanten und Hamsterer von Lebensmitteln tragen Schuld am Hunger der Armen. Du bist zur Einsicht gelangt, dass nur die Reichen bis jetzt von der Revolution profitiert haben, die Mehrzahl der arbeitenden Bevölkerung aber leer ausgegangen ist.

Deinem Abgeordneten kandidaten übergibst du im Wahlkampf 1792 deine Forderungen, um Einfluss auf die künftige Politik in Frankreich zu nehmen.

M 3: Worauf muss ich beim Schreiben aus der Sicht (Perspektive) historischer Persönlichkeiten achten? (Urteilskompetenz, narrative Kompetenz)

Die Perspektive einer historischen Person einzunehmen bedeutet, von der eigenen persönlichen Meinung abzusehen und sich in die Position der historischen Person hineinzusetzen. Dazu musst du die geschichtliche Situation, in der die Person lebt, kennen und beim Verfassen deines Textes berücksichtigen:

Achte auf folgende Punkte

- Kommt die politische Situation, in der die Person lebt, in deinem Text zum Ausdruck?
Die politische Situation verweist auf die Möglichkeiten und Wege der Person, ihre Meinung durchzusetzen. Sie beeinflusst auch ihre politischen Ziele.
- Kommt die gesellschaftliche Gruppe, zu der die Person gehört, in deinem Text zum Ausdruck?
Die gesellschaftliche Situation beeinflusst die Interessen und Ziele der Person.
- Spielt die wirtschaftliche Situation der Person in deinem Text eine Rolle?
Wirtschaftliche Bedingungen beeinflussen das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen und auch ihre politischen Ziele.
- Welche weltanschauliche Position vertritt deine historische Person? Sind diese Gedanken in der Zeit, in der deine Person lebt, möglich?
- Mit welchen Gegnern hat die Person bei der Durchsetzung ihrer Interessen und Ziele zu tun?
Spielt diese Frage in deinem Text eine Rolle?
- An welche historischen Adressaten richtet sich dein Text?
- Welche Wirkung soll dein Text bei deinen Adressaten haben?
- Welche sprachlichen Mittel musst du dazu verwenden?

M 4: Wie können historische Reden als historische Quelle genutzt werden? (Analysekompetenz)

In einer Rede wendet sich ein Redner an ein Publikum und verfolgt einen bestimmten Zweck. Eine Rede ist eine historische Quelle, die über die Wirkungsabsicht eines Sprechers als Repräsentant einer politischen Gruppe im Hinblick auf seine Zuhörer Auskunft gibt.

Wenn du eine Rede als historische Quelle deuten willst, stelle dir folgende Fragen:

- Welche Fragestellung verfolge ich bei der Deutung der Rede?
- In welcher historischen Situation wird die Rede gehalten? Aus welchem Anlass?
- Wer ist der Redner (politische und gesellschaftliche Stellung, weltanschauliche Position)?
- An wen richtet er seine Rede?
- Worüber wird gesprochen (Kernproblem, Kernthesen)?
- Welche Wirkung auf sein Publikum beabsichtigt der Redner?
- Welche Mittel wendet er an, um seine Absicht zu erreichen, z.B.
 - Aufwertung der eigenen Position,
 - Abwertung der gegnerischen Position,
 - Verringerung der Gegensätze,
 - Verschärfung der Gegensätze,
 - Erwecken von Gefühlen wie Angst, Vertrauen, Hass?
- Welche auffallenden sprachlichen Mittel benutzt der Redner in welcher Absicht (Schlagwörter, Übertreibung, Steigerung, Gegensätze, Wiederholung ...)?
- Welche Informationen über die historische Situation liefert die Rede?
- Inwiefern ist meine Ausgangsfrage beantwortet?
- Welche weiteren Fragen ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit der Rede?

M 5: Kompetenzraster für die Lernenden zur Diagnose ihres Lernzuwachses in den vier Kompetenzbereichen: Wahrnehmungs-, Analyse-, Urteils- und Orientierungskompetenz

Mit diesem Kompetenzraster kannst du überprüfen, wie gut du bei der Beschäftigung mit der Französischen Revolution und anderen Freiheitsbewegungen gelernt hast, mit Geschichte umzugehen. Auch kannst du erkennen, was du noch lernen musst, um dich zu verbessern.

Kompetenzbereich	Eine zufriedenstellende Leistung	Eine gute Leistung	Eine hervorragende Leistung
Fähigkeit zur Wahrnehmung für Kontinuität und Wandel in der Zeit (Wahrnehmungskompetenz)	Das Gemälde von Delacroix „Die Freiheit führt das Volk“ bildete das Motiv der 100-Francs-Note von 1978 bis 1995.	Das Gemälde von Delacroix „Die Freiheit führt das Volk“ bildete das Motiv der 100-Francs-Note von 1978 bis 1995.	Das Gemälde von Delacroix „Die Freiheit führt das Volk“ bildete das Motiv der 100-Francs-Note von 1978 bis 1995.
	■ Ich kann einen geschichtlichen Grund dafür nennen.	■ Ich kann einen Zusammenhang zwischen dem Motiv und den Zielen der Französischen Revolution herstellen.	■ Ich kann unter Bezug auf die Geschichte der Französischen Revolution erklären, welche Aussageabsicht hinter der Verwendung dieses Motivs auf dem Geldschein steckt.
		■ Ich kann erklären, warum das Motiv für die Erinnerung der Franzosen so wichtig ist, dass sie es auf ihrem Geldschein abgedruckt haben.	■ Ich kann mit konkretem Bezug auf die Ereignisse des Jahres 1789 erklären, warum der 14. Juli für die Erinnerung der Franzosen so wichtig ist, dass sie an diesem Tag ihren Nationalfeiertag feiern.
	■ Ich weiß, wo ich im Geschichtsbuch nachlesen kann, um die Bedeutung dieses Motivs im Zusammenhang mit der französischen Geschichte zu erklären.	■ Ich kann mir aus dem Geschichtsbuch und aufgrund anderer Materialien zur Bedeutung und Herkunft des Motivs genauere Informationen beschaffen.	■ Ich stelle Fragen nach den Symbolen und Tagen der Erinnerung der Deutschen an ihre Geschichte und suche Antworten im Geschichtsbuch, Internet und im Gespräch mit meinen Mitmenschen.
Fähigkeit zur Analyse von Kontinuität und Veränderung in der Zeit (Analysekompetenz)	■ Ich kann den Inhalt von kurzen Auszügen aus Schriften von Staatsphilosophen, Flugblättern und Auszügen aus dem Geschichtsbuch verstehen und wiedergeben.	■ Ich kann den Inhalt von kurzen Auszügen aus Schriften von Staatsphilosophen, Flugblättern und Auszügen aus dem Geschichtsbuch verstehen, mit eigenen Worten wiedergeben und die Absicht des Verfassers beschreiben.	■ Ich kann den Inhalt von kurzen Auszügen aus Schriften von Staatsphilosophen, Flugblättern und Auszügen aus dem Geschichtsbuch verstehen, mit eigenen Worten wiedergeben, die Absicht des Verfassers beschreiben und die Quellen in den historischen Zusammenhang einordnen.

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Kompetenzbereich	Eine zufriedenstellende Leistung	Eine gute Leistung	Eine hervorragende Leistung
Fähigkeit zur Analyse von Kontinuität und Veränderung in der Zeit (Analysekompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann die Aussageabsicht einer historischen Rede deuten. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann die Aussageabsicht einer historischen Rede anhand der Strategien des Redners und sprachlicher Mittel belegen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann die Aussageabsicht einer historischen Rede anhand der Strategien des Redners und sprachlicher Mitteln belegen und meine Ergebnisse in den historischen Zusammenhang einordnen.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann anhand eines Verfassungsschemas darlegen, welches Verfassungsorgan die Legislative, die Exekutive und die Judikative innehat. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann aufgrund eines Verfassungsschemas darlegen, welches Verfassungsorgan die Legislative, die Exekutive und die Judikative innehat, und die Stellung des Volkes erläutern. Ich kann die Verfassung in den Entstehungszusammenhang einordnen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann aufgrund eines Verfassungsschemas darlegen, welches Verfassungsorgan die Legislative, die Exekutive und die Judikative innehat, und die Stellung des Volkes erläutern und beurteilen, wer die meiste Macht laut Verfassung hat. Ich kann die Verfassung in den Entstehungszusammenhang einordnen.
Fähigkeit, einen Zusammenhang zwischen Ereignissen und Entwicklungen herzustellen und diese geschichtlich einzuordnen (Urteilskompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann mit Verweis auf die Unzufriedenheit der Franzosen mit dem absolutistischen Regime erklären, warum es in Frankreich zur Revolution kam. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann mit Bezug auf die wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Situation der Gruppen des Dritten Standes erklären, warum sie gegen den Absolutismus kämpften. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann mit Bezug auf die wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Situation der Gruppen des Dritten Standes sowie der Ideen der Aufklärer erklären, warum sie gegen den Absolutismus kämpften.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann anhand der Menschenrechtserklärung von 1789 oder der Verfassung von 1791 erklären, wieso diese für die Menschen einen Fortschritt bedeuteten. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann anhand der Menschenrechtserklärung von 1789 und der Verfassung von 1791 erklären, wieso diese für das Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum einen Fortschritt bedeuteten. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann anhand der Menschenrechtserklärung von 1789 und der Verfassung von 1791 erklären, wieso diese für das Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum einen Fortschritt bedeuteten und dabei den Begriff des Fortschritts einbeziehen.
			<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann erklären, für welche Gruppen in Frankreich die Hoffnungen der Revolution noch nicht erfüllt waren.

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Kompetenzbereich	Eine zufriedenstellende Leistung	Eine gute Leistung	Eine hervorragende Leistung
Fähigkeit, die Vergangenheit mit Bezug auf gegenwärtige Wertvorstellungen zu bewerten (Orientierungskompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Bedeutung der Menschen- und Bürgerrechte für mein Leben einschätzen. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Bedeutung der Menschen- und Bürgerrechte für mein Leben und das Zusammenleben der Menschen in der Weltgesellschaft einschätzen. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Bedeutung der Menschen- und Bürgerrechte für mein Leben und das Zusammenleben der Menschen in der Weltgesellschaft einschätzen und sowohl am Beispiel der Französischen Revolution als auch anhand gegenwärtiger Beispiele diskutieren, ob soziale Bürgerrechte eine notwendige Ergänzung zu den liberalen Bürgerrechten darstellen.
		<ul style="list-style-type: none"> Ich kann den Vorbildcharakter der Verfassung von 1791 erklären. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann den Vorbildcharakter der Verfassung von 1791 erklären, aber auch ihre Mängel hinsichtlich demokratischer Grundsätze kritisch beleuchten.
	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Stellung beziehen zu Robespierres Position, dass die Gleichheit durch Terror vor der Gegenrevolution bewahrt werden müsse. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann am Beispiel von Robespierres Rede begründet Stellung beziehen zur Frage, ob Gewalt in Befreiungsbewegungen legitimiert werden kann. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann am Beispiel von Robespierres Rede und anhand anderer Beispiele begründet und differenziert Stellung beziehen zur Frage, ob Gewalt in Befreiungsbewegungen legitimiert werden kann.
		<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die Bedeutung der Erinnerung an die Französische Revolution erklären und von meinem Standpunkt aus bewerten. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann die französische und deutsche Art des Erinnerns anhand von Symbolen und Feiertagen vergleichen und einen eigenen Standpunkt zu Art und Aufgabe des Erinnerns beziehen.
	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann einen Aspekt benennen, an dem ich einen Lernzuwachs inhaltlicher Art sowie einen weiteren Aspekt, an dem ich einen methodischen Lernzuwachs erreicht habe. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann Aspekte in einem größeren Zusammenhang benennen, an denen ich einen Lernzuwachs inhaltlicher sowie methodischer Art erreicht habe. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich kann insgesamt bewerten, welchen Lernzuwachs bezüglich der Einsicht in die Französische Revolution, ihre Bedeutung in Geschichte und Gegenwart und bezüglich der Arbeitsmethoden ich am Ende der Sequenz erreicht habe.

Lernaufgabe B

„Was hat die Geschichte dieser Mauer mit den Erlebnissen von Kindern und Jugendlichen zu tun? Wir untersuchen die Zeit von heute bis zurück ins Jahr 1945.“

Eine Unterrichtssequenz für den Anfangsunterricht im Fach Geschichte (IGS Jg. 5/ Hauptschule Jg. 6/Realschule Jg. 6 oder 7/Gymnasium Jg. 6)

a) Um was geht es in dieser Lernaufgabe?

Die Lernenden im historischen Anfangsunterricht der Sekundarstufe bringen – geprägt durch vielfältige alltagskulturelle Erfahrungen und individuelle Interessen – die unterschiedlichsten Vorkenntnisse über „Geschichte“ mit. Oft stellt sich ihnen Geschichte dabei dar als „das Insgesamt aller abgeschlossenen Ereignisse und Zustände, die hinter einem Vorhang liegen, der die Gegenwart von der Vergangenheit trennt“ (Beilner 1998). Im Mittelpunkt (nicht nur) des Anfangsunterrichts im Fach Geschichte steht somit die Integration von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Traditionell wird zur systematischen Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Rahmen einer kurzen Unterrichtseinheit zum Einstieg „Was ist Geschichte?“ (o.ä.) der Schwerpunkt auf die Erarbeitung der je individuellen Familiengeschichte gelegt. Dabei werden Quellenarten und Möglichkeiten von Zeitdarstellung erarbeitet, wobei Handlungsorientierung ein wichtiges zentrales Prinzip darstellt. Diese Lernaufgabe richtet den Blick von der individuellen Geschichte der Lernenden auf die Geschichte anderer Kinder und Jugendlicher, die mit verschiedenen politischen Ereignissen untrennbar verknüpft ist und die o.g. Integration verdeutlicht: Hier entwickeln die Lernenden auf der Basis unterschiedlicher Narrationen in Form von Erzählungen aus Texten und aus selbst durchgeführten Befragungen die Fähigkeit, eigene Bilder und Einstellungen zu hinterfragen und neue bewertende Maßstäbe zu entwickeln. Sie fragen an, welche Auswirkungen politische Entscheidungen und Ereignisse aus der deutschen Geschichte nach 1945 auf das Leben von Kindern und Jugendlichen von Geschichte als Zusammenführung in dieser Zeit hatten und ordnen diese herausgearbeiteten Narrationen so ein, dass sie den Konstruktcharakter von Geschichte als Zusammenführung verschiedener begründeter Erzählungen wahrnehmen. Diese gerade im Anfangsunterricht wichtige Erfahrung, durch die Rekonstruktion und Kontextualisierung von Geschichte in die Lage versetzt zu sein, neue, begründete Erzählungen herausbilden zu können, wird durch forschendes Lernen (biografischer Zugang und Zeitzeugenbefragung) in der vorliegenden Lernaufgabe B an dem Basisnarrativ „Neuordnungen der Welt nach 1945 und 1989 (national und international)“ ausgebildet. Die Lernenden können zudem ihre eigenen Einstellungen und Wertmaßstäbe in den Geschichtsunterricht einbringen, kritisch hinterfragen und denen anderer Personen (z. B. Zeitzeugen, aber auch andere Schülerinnen und Schüler) gegenüberstellen.

b) Einleitung

Diese Lernaufgabe ist so konzipiert, dass sie zu Beginn des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann. Die Lernenden erwerben, insbesondere durch Zeitzeugenbefragungen und narrationsbetonte Ergebnispräsentationen, fachliches und methodisches Wissen in besonderem Maße handelnd. Sie arbeiten sowohl mit altersadäquaten Textquellen und Sachtexten als auch mit Fotografien der Zeitleiste. Basierend auf dem im Fach Sachunterricht der Primarstufe angelegten Zeitbewusstsein entwickeln die Lernenden am Beispiel der neuesten deutschen Geschichte Historizitätsbewusstsein.

Das genetisch-chronologische Verfahren wird hier variiert durch zeitliche „Schritte rückwärts“, die der Erforschung und Klärung von zuvor im Unterricht aufgeworfenen Fragestellungen dienen. Damit verknüpft wird der methodische Ansatz „Querschnitt“, indem anhand von Eckpunkten deutscher Nachkriegsgeschichte Vergleiche zwischen der Wahrnehmung politischer Realität wie auch der Alltagsgestaltung in BRD und DDR gezogen werden können.

Die zu untersuchenden Aspekte aus der geschichtswissenschaftlichen Dimension „Alltagskulturen“ stellen einen der beiden Schwerpunkte der Sequenz dar: Die Lernenden nähern sich anhand von Selbstaussagen und Informationen damaliger Kinder und Jugendlicher der Frage, inwieweit politische Ereignisse und Entwicklungen Auswirkungen auf die Lebensumstände hatten und haben und welche Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten (z. B. Friedliche Revolution 1989) Menschen haben und umsetzen können.

Zugleich können Aspekte aus der geschichtswissenschaftlichen Dimension „Eigenes und Fremdes“ erarbeitet werden, indem subjektive Wahrnehmungen als Resultat von Befragungen mit politischen Ereignissen aus der Zeit verglichen werden. Betrachtet wird insbesondere die Herausbildung von Identitäten und Feindbildern, die bis in die Jetztzeit hineinreichen.

Die Beschäftigung mit der Lernaufgabe fördert den Kompetenzaufbau in allen vier Kompetenzbereichen, verknüpft durch mehrfach eingeschobene Anlässe für Narration:

Ein aktuelles Foto von Vater und Kind vor der Gedenkstätte Berliner Mauer (M 1) irritiert durch den verschachtelten Bildaufbau und führt zu Fragen nach den Ursachen der gezeigten Situation (*Wahrnehmungskompetenz*). Aus diagnostischer Perspektive könnten die „Befragung“ und eine vermutende Deutung des Bildes auch schriftlich erfolgen (anhand von Leitfragen wie z. B. „Was geht dem Kind wohl durch den Kopf? Notiere Fragen, von denen du annimmst, dass diese von dem Kind gestellt werden könnten.“ oder „Was würdest du denken/fragen, wenn du diese Situation selbst erleben würdest?“ und weiterführend ggf. „Stell dir vor, du müsstest die Fragen des Kindes beantworten. Schreibe auf, welche Antworten du ihm geben würdest.“).

Durch die Arbeit mit unterschiedlichsten Quellen oder Sachtexten erwerben die Lernenden neues Wissen und entwickeln so ihre Analysekompetenz weiter. Die Auswertung der Quellen konzentriert sich aufgrund des Alters der Lernenden und des Schwerpunkts „Alltagskulturen“ auf die Analyse von Zeitzeugenberichten, die entweder bereits in gedruckter Form vorliegen oder durch von den Lernenden zu führende Interviews noch generiert werden müssen. In diesem Zusammenhang ist die Einführung in die Methode „Zeitzeugenbefragung“ von grundlegender Bedeutung. Ergänzend dazu wird mit aussagestarken, quasi ikonografischen Fotos gearbeitet.

Urteilskompetenz kann beispielsweise angebahnt werden, indem die Lernenden in Aufgaben mit dem Schwerpunkt des perspektivischen Schreibens (zumindest ansatzweise) Gefühle und Handlungen unterschiedlichster Kinder und Jugendlicher nach 1945 resümierend erläutern und/oder zentrale Punkte der deutschen Geschichte nach 1945 auf einer Zeitleiste erläuternd verorten.

Indem die Lernenden positive und kritische Aussagen, insbesondere zur Situation in Deutschland nach 1989, gegeneinander abwägen und eine begründete eigene Meinung entwickeln oder auch Handlungen von Akteuren der deutsch-deutschen Geschichte erläutern und eine begründete eigene Meinung entwickeln, erwerben sie „Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung“.

Im Sinne eines Spiral-Fachcurriculums liegt es nahe, das hier thematisierte Basisnarrativ in einer höheren Jahrgangsstufe (9 oder 10) erneut zu bearbeiten, wobei dann die geschichtswissenschaftlichen Dimensionen „Herrschaft“ und „Wirtschaft“ zentrale, altersadäquate Zugänge bieten können.

Verbindungen zu den überfachlichen Kompetenzen bestehen insbesondere im Bereich der Sozialkompetenz, der Lernkompetenz und der Sprachkompetenz:

Die Lernenden arbeiten in kooperativen Lernformen (Partner- oder Gruppenarbeit) produktiv mit anderen gemeinsam, sie lernen, auch bei der Durchführung von Zeitzeugeninterviews die unterschiedlichen Bedürfnisse der Gesprächspartnerinnen/Gesprächspartner wahrzunehmen und zu achten (Sozialkompetenz). Die Reflexion des Lernprozesses stellt ebenso wie die initiierte Erschließung der Aufgaben einen zentralen Aspekt der Lernkompetenz dar. Schließlich ist es unerlässlich, dass die Lernenden schriftlichem Material relevante Informationen entnehmen, sich während des Unterrichts und auch in Interviews situations- und adressatenbezogen äußern und ihre Überlegungen bei narrativen Aufgaben kohärent verschriftlichen können (*Sprachkompetenz*).

c) Darstellung/Konkretisierung der Lernaufgabe auf Lernerebene

Das Ausgangsmaterial dieser Lernaufgabe bildet eine auf den ersten Blick unpräzise, auf den zweiten Blick vielschichtige Fotografie (**M 1**): Während es zunächst so scheint, als schaue das Kind über die Mauer hinweg einem Bauarbeiter zu, der von einem bewaffneten Soldaten überwacht wird, erschließt sich die gesamte Dimension der Fotografie erst beim genauen Hinsehen und Nachdenken über den Bildinhalt, der auch Fragen nach Ort(en), Zeit(en) und Beweggründen aufwirft. Auf diese Weise wird die *Wahrnehmungskompetenz* gefördert.

Die Sammlung von „Fragen an das Bild“ und die zugrunde liegende Geschichte sowie die Kenntnis des Vorwissens der Lernenden orientieren die Lehrperson und bilden die Basis für einen knappen fachlichen Input über die Vorgeschichte des Mauerbaus bis hin zur Grenzöffnung (je nach Alter und Leistungsfähigkeit der Lerngruppe als Lehrervortrag/Schulbuchtext/Schülerrecherche möglich). Der Rückbezug auf die verbreitete Aussage „Politik und Geschichte haben doch nicht mit Kindern und Jugendlichen zu tun“ führt zur Formulierung der Leitfrage, die anhand von originalen Texten und Fotos (ggf. ist ein Exkurs zum Begriff „Quelle“ nötig) zunächst im Plenum, später in themendifferenzierter Gruppenarbeit bearbeitet werden soll (Überblick durch die Lehrkraft).

A

Je nach Entwicklungsstand der Lerngruppe kann die Quellenarbeit zum Thema „Wie haben Schülerinnen und Schüler die Öffnung der Grenze 1989 erlebt?“ (**M 2**) exemplarisch anhand einer Quelle im Plenum erfolgen oder mit beiden Quellen in Einzelarbeit bearbeitet und beispielsweise im Partnerpuzzle ausgewertet werden (Analysekompetenz).

Die anschließende Rechercheaufgabe (eine Variante forschenden Lernens durch eine Zeitzeugenbefragung mit strukturiertem Fragebogen mit ca. fünf Fragen) wird unter der Fragestellung „Wie haben unsere Eltern oder die Freunde unserer Eltern den Mauerfall erlebt?“ geplant (**M 3**). Je nach Herkunft der Lernenden bzw. ihrer Eltern richtet sich der Fokus des Interviews auf die Situation in Westdeutschland bzw. ergänzend auch auf Aspekte des DDR-Alltags oder lenkt – besonders bedeutsam für die Lernenden mit Migrationshintergrund – den Blick „von außen“ auf die deutsche Geschichte („Was wusstet ihr damals über die Situation in Deutschland, an was erinnert ihr euch? Wie wichtig war deutsche Politik insgesamt in eurem Heimatland?“).

Die Lernenden fassen in einer ersten, einfachen Bearbeitungsform die Ergebnisse ihrer Befragung schriftlich zusammen, ggf. können sie dabei auch erläuternde Aspekte einarbeiten (Möglichkeit erster Narrationen; an dieser Stelle ist eine individuelle schriftliche Rückmeldung durch die Lehrkraft sinnvoll). Im Plenum haben die Lernenden dann die Möglichkeit, sich kriteriengeleitet über ihre Interviewergebnisse beispielsweise mit der Methode „Kugellager“¹¹ auszutauschen (*Urteilskompetenz*).

¹¹ vgl. http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompendium/module/2/4_5.htm (Zugriff am 19.10.2011)

B

Ausgehend von der Situation „Öffnung der Grenze“ beschäftigen sich die Lernenden in Quellen basierter, themendifferenzierter Gruppenarbeit unter den Fragestellungen „Wie war es eigentlich davor? Wie lebten, wie dachten deutsche Kinder und Jugendliche in der Zeit zwischen 1945 und 1989?“ mit verschiedenen Aspekten des Alltags in der DDR (Schule **M 4**, politisch geprägte Freizeit **M 5**, Konsumgüter, Auto, Urlaub **M 6**) und mit Eckpunkten der deutschen Geschichte (Mauerbau **M 7**, Berlin-Blockade **M 8**, ggf. auch Schwarzmarkt/Care-Pakete oder Aufstand 17. Juni 1953); (*Wahrnehmungskompetenz, Analysekompetenz*).

Ergänzend verfassen die Lernenden in Einzelarbeit einen Text (Tagebucheintrag o. ä.) für ein Kind oder eine/n Jugendliche/n, z. B. eine Person aus dem Bildmaterial (*Urteilskompetenz*).

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden im Plenum vorgestellt und mit Bildsymbolen und knappen Ergebnistexten in eine große Zeitleiste im Klassenraum eingetragen.

Die Tagebucheinträge lesen sich die Lernenden in ihren Gruppen vor und bekommen ein Feedback der Gruppenmitglieder. Gemeinsam mit der Lehrkraft wird auch die Stimmigkeit der historischen Einordnung sowie die fachgerechte Ausdrucksweise reflektiert.

Anhand des Kompetenzrasters (**M 10**) überprüfen die Lernenden ihren Lernstand.

Sie greifen auf ihre Erfahrungen mit der Befragung von Zeitzeugen zurück und planen eine Interviewreihe (mehrere Kurzinterviews) zu den Themen der Gruppenarbeit. Sie müssen dabei selbstständig darüber entscheiden, inwieweit Interviewpartnerin/-partner und Thema (z. B. hinsichtlich des Alters!) zusammenpassen.

Die Lernenden werten ihre Interviews aus, indem sie die Befragungsergebnisse zusammenfassen und einen Bezug zur Leitfrage der Sequenz herstellen (*Urteilskompetenz*). Ggf. kann ergänzend mit einem Jugendbuch (z. B. unter **M 9**) gearbeitet werden. Die Ergebnisse können beispielsweise in einem Portfolio festgehalten werden.

Die Lernenden überprüfen erneut ihren Lernstand anhand des Kompetenzrasters (**M 10**). Sie erläutern ihrer Lernpartnerin/ihrem Lernpartner ausgewählte Aussagen von Jugendlichen zur deutschen Teilung/Wiedervereinigung (beispielsweise auf <http://www.hanisauland.de/spezial/mauerfall-2009/>)¹² und beziehen selbst begründet Stellung zu den Aussagen (ggf. „Ich dachte anfangs...“, und jetzt...“ /*Orientierungskompetenz*).

Als abschließende – bewertete – Lernleistung formulieren die Lernenden eine quellen- bzw. zeitstrahlbasierte historische Erzählung zu mindestens zwei Eckpunkten der deutschen Geschichte nach 1945 (oder Gesichtspunkten der Gruppenarbeit) und nehmen Stellung zur Leitfrage der Sequenz (*Orientierungskompetenz*). Diese Narration kann medial unterschiedlich gestaltet werden: Die Lernenden könnten einen Artikel für die Schülerzeitung verfassen, einen Beitrag für einen Blog schreiben, eine Station („Hier stand ... die Mauer ...“) in einem Berlin-Stadtführer für Kinder und Jugendliche konzipieren und ggf. mit dem Handy aufnehmen.

d) Die folgende Darstellung zeigt didaktisch-methodische Aspekte in einer Übersicht auf, die für die Umsetzung der Lernaufgabe von Bedeutung sind. Der Aufbau der Sequenz orientiert sich am Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil, Kap. 1.2).

¹² Zugriff am 19.10.2011

Handlungsfelder im Prozess des Unterrichts	Unterrichtsgeschehen	Bezug zu Vereinbartem Unterrichtsschwerpunkt „Was hat Geschichte mit uns zu tun?“ – Wie haben sich die politischen Ereignisse in Deutschland nach 1945 auf das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen ausgewirkt? Kompetenzbereiche/ Inhaltsbezogene Kompetenzen
Lernen vorbereiten und initiieren	<ul style="list-style-type: none"> • Input Foto „Vater und Kind vor der Gedenkstätte Berliner Mauer“ (M 1) • Bildbeschreibung • Vermutungen zur „dahinter liegenden“ Geschichte sammeln • Vorwissen recherchieren • Fragen an das Foto stellen • Kurzer Input „Vorgeschichte Mauerbau“ bis „Fall der Mauer“ anhand von Schulbuchtexten oder mittels S-Recherche z. B. auf http://www.hanisauland.de/spezial/mauerfall-2009/¹³ • Leitfrage entwickeln: „Was hat die politische Geschichte denn mit Kindern und Jugendlichen zu tun?“ 	<p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>Wahrnehmungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ anhand der Fotografie „Vater und Kind vor der Gedenkstätte Berliner Mauer“ Vermutungen über die dargestellte Situation äußern ■ Fragen über die Gründe für den Bau der Berliner Mauer, über die heutige Situation und die Beweggründe für eine „Gedenkstätte Berliner Mauer“ stellen
Lernwege eröffnen und gestalten	<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Q-Arbeit „Wie haben die Interviewten als ehemalige Schülerinnen bzw. Schüler die Öffnung der Grenze 1989 erlebt?“ (Material: Geschichte lernen. Heft 128, S. 35, M 1, M 3 = M 2) mit Auswertung beispielsweise im Partnerpuzzle • Methoden-Input „Zeitzeugen“ (M 3) • Forschungsaufgabe: „Frage Personen, die ca. 1970–1975 geboren sind, an was sie sich im Zusammenhang mit dem Mauerfall erinnern“ • über Zeitzeugenbefragung berichten PA/Plenum und Verschriftlichung <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wie war es in der Zeit davor? Wie lebten deutsche Kinder und Jugendliche in der Zeit zwischen 1945 und 1989?“ (Fallanalyse, Eckpunkte) • themendifferente GA: <ul style="list-style-type: none"> – Alltag: Schule (M 4) – Alltag: Freizeit (FDJ u.a.) (M 5) – Alltag: Auto (Käfer vs. Trabi)/Urlaub (M 6) – Eckpunkt: Mauerbau (M 7) (ggf. – Eckpunkt: Berlin-Blockade) (M 8) (ggf. – Alltag: Schwarzmarkt/Care-Pakete) (M 9) 	<p>Analysekompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ schriftliche sowie selbst aufgenommene Zeitzeugenberichte mit eigenen Worten wiedergeben <p>Wahrnehmungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zeitzeugen zu ausgewählten Problemen befragen <p>Sozialkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ bei der Durchführung der Zeitzeugeninterviews die unterschiedlichen Bedürfnisse der Interviewpartnerinnen und -partner wahrnehmen und achten <p>Wahrnehmungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ an unterschiedlichen Merkmalen erkennen, dass ein Foto eine andere als eine heutige Situation zeigt, und Fragen an das Foto stellen <p>Analysekompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ altersadäquate Sachtexte und Quellen zur deutschen Nachkriegsgeschichte mit eigenen Worten wiedergeben

¹³ Zugriff am 19.10.2011

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Handlungsfelder im Prozess des Unterrichts	Unterrichtsgeschehen	Bezug zu Vereinbartem Unterrichtsschwerpunkt „Was hat Geschichte mit uns zu tun?“ – Wie haben sich die politischen Ereignisse in Deutschland nach 1945 auf das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen ausgewirkt? Kompetenzbereiche/ Inhaltsbezogene Kompetenzen
	<ul style="list-style-type: none"> • jeweils mit Bild (Foto) und/oder Sachtext (Schulbuch) und/oder Text (Zeitzeugenbericht) – auch nach Lernstand zu differenzieren • GA-Ergebnis auf Plakaten • Zeitleiste ausfüllen • EA: Tagebucheintrag mit Bezug zu historischem Sachverhalt 	<p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ mithilfe einer Zeitleiste zentrale Punkte der deutschen Geschichte nach 1945 erläuternd verorten ■ ansatzweise Gefühle und Handlungen von Kindern/ Jugendlichen durch perspektivisches Schreiben resümierend erläutern
Orientierung geben und erhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Plakate im Plenum mit kurzer historischer Erzählung (s. o. – Lehrkraft gibt dazu eine schriftliche Rückmeldung) • dazu Feedback im Plenum • Lernstand anhand des Kompetenzrasters feststellen 	<p>Lernkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ anhand des Kompetenzrasters ihren Lernfortschritt reflektieren
Kompetenzen stärken und erweitern	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständig (vorwiegend im Verwandtenkreis) Zeitzeugen suchen zu den Themen der GA und befragen: „Wenn Eltern/Großeltern nicht in Deutschland gelebt haben: Was wusstet ihr damals über die Situation in Deutschland, an was erinnert ihr euch? Wie wichtig war deutsche Politik insgesamt in eurem Heimatland?“ • Interviews bearbeiten: Aussagen zusammenfassen • Ausweitung: beispielsweise Lektüre eines Jugendbuches (vgl. Materialien) und Notizen im Lesetagebuch/ Buchvorstellung mit „Einordnung“/Portfolio-Arbeit 	<p>Wahrnehmungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Zeitzeugen zu ausgewählten Problemen befragen <p>Analysekompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ selbst aufgenommene Zeitzeugenberichte mit eigenen Worten zusammenfassend wiedergeben
Lernen bilanzieren und reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • Lernstand erneut anhand des Kompetenzrasters individuell feststellen • Aussagen Jugendlicher zum Mauerfall, zur Situation nach 1989 oder zu heute bearbeiten: auf historische Stimmigkeit überprüfen, selbst Stellung beziehen (Material u. a. auf http://www.hanisauland.de/spezial/mauerfall-2009/)¹⁴ • Kurze individualisierte, verschriftlichte Lernleistung: eine quellen-/zeitstrahlbasierte Erzählung zu Eckpunkten der deutschen Geschichte nach 1945 und heute, mit Rückbezug auf die Leitfrage der Sequenz • ggf. Portfolio-Arbeit 	<p>Lernkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ anhand des Kompetenzrasters ihren Lernfortschritt reflektieren <p>Orientierungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ positive und kritische Aussagen insbesondere zur Situation in Deutschland nach 1989 gegeneinander abwägen und eine begründete eigene Meinung formulieren ■ eine auf Bild- und/oder Textquellen gestützte Erzählung aus der Kinder- und Jugendlichenperspektive zu einem Ereignis der deutschen Nachkriegsgeschichte in Bezug zur (eigenen) heutigen Situation erläuternd formulieren

¹⁴ Zugriff am 19.10.2011

f) Materialien zu der Lernaufgabe B

Überblick:

- M 1:** Foto „Vater und Kind vor der Gedenkstätte Berliner Mauer“
- M 2:** Wie erlebten Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit die Öffnung der Grenze im Jahr 1989?
- M 3:** methodische Hinweise zur Zeitzeugenbefragung
- M 4:** Schule in der DDR
- M 5:** politisch geprägte Freizeit
- M 6:** Konsumgüter, Auto, Urlaub
- M 7:** Mauerbau
- M 8:** Berlin-Blockade
- M 9:** Jugend im Nachkriegsdeutschland
- M 10:** weitere Materialien, Kinder- und Jugendliteratur
- M 11:** Kompetenzraster

M 1: Foto „Vater und Kind vor der Gedenkstätte Berliner Mauer“¹⁵



M 2: Wie erlebten Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit die Öffnung der Grenze im Jahr 1989?

Erinnerungen einer Schülerin an ihre erste Fahrt über die Grenze

Unter dem Titel „Als würden sich alle kennen“ verfasste Melanie Zucker, die aus dem Dorf Hessen direkt am Sperrgebiet stammt, 1992 im Alter von 12 Jahren diesen Text. Sie beschreibt, wie sie am Sonnabend, den 11. November 1989, den seit dem Vortag geöffneten Grenzübergang Mattierzoll passierte.

„Im Rundfunk und Fernsehen wurde am 9.11.1989 die Grenzöffnung bekannt gegeben. Alle konnten es kaum glauben, doch es war wahr. Am nächsten Tag haben wir auch in der Schule darüber gesprochen. In Mattierzoll war jedoch erst am Freitagabend die Grenze offen. Am Sonntag sind meine Eltern und ich dann endlich auch mit den Fahrrädern bis Mattierzoll und dann mit dem Bus nach Wolfenbüttel gefahren. Die Straßen waren so voll, dass man manchmal nur noch im Schritt-

¹⁵ <http://www.mainpost.de/fotos/geschichte/cme45106,2498210>
(Zugriff am 19.10.2011),
Foto: picture-alliance / dpa /
Rainer Jensen

tempo fahren konnte. Überall an den Straßen standen Leute mit Zeitungen, Straßenkarten, Tee, Bockwürsten und Obst, die an die Menschen aus der DDR verteilt wurden. Als wir durch den offenen Grenzzaun fuhren, war mir ganz komisch zumute. Ich konnte mir damals nicht richtig vorstellen, was der Westen eigentlich war.

Alle Leute haben nur noch von der Wiedervereinigung gesprochen. Viele lagen sich in den Armen und weinten vor Freude. Manche hatten Sekt mitgebracht und reichten dann einfach die Flaschen herum, weil ja nun wieder jeder ohne Schwierigkeiten in die BRD fahren kann. Es war, als würden sich alle kennen.“¹⁶

Erinnerungen einer Schülerin an ihre erste Reise in den „Westen“

„Bettler auf der Straße“ betitelt Sabine Schrader, 13 Jahre, aus dem 10 km nördlich von Wernigerode liegenden Wasserleben, ihren Text. Darin beschreibt sie, wie sie wenige Tage nach der Grenzöffnung in den „Westen“ reiste.

„Der 9. November war für uns kein gewöhnlicher Tag. Für uns alle war dieser Tag ein großes Ereignis, denn die Grenzen zwischen den beiden deutschen Staaten wurden geöffnet. Durch Nachrichten und „Live Reportagen“ konnten wir alles genau verfolgen. Als wir zum ersten Mal in den Westteil Deutschlands fuhren, wurden wir von Leuten, die an den Straßenrändern standen, herzlich empfangen. Sie beschenkten uns mit Süßigkeiten und Südfrüchten. Wir freuten uns darüber sehr, denn Bananen gab es bei uns nur zur Weihnachtszeit. Überhaupt war ich sehr erstaunt über die großen Kaufhäuser mit den vielen bunten Reklameschildern und den vollgestopften Regalen. Meine Brüder und ich waren von den schönen Autos [...] begeistert.

Auf der Fahrt nach Hause dachte ich darüber nach, wann es wohl bei uns so schön werden wird? Die Politiker versprachen uns ein besseres Leben. Sie redeten von Reise- und Meinungsfreiheit, von Demokratie und einer Währungsumstellung. Jeder Deutsche sollte dann nur noch die „Deutsche Mark“ im Portemonnaie haben. Reisen in die BRD und andere kapitalistische Länder waren im Sozialismus verboten. Nur in Ausnahmefällen wurde es auf Antrag genehmigt. Auch Demonstrationen und Streiks gab es bei uns nicht. Arbeitslosigkeit kannten wir aber nicht, jeder hatte seinen festen Arbeitsplatz. In der BRD sahen wir arme Leute, die auf der Straße bettelten. So etwas Schreckliches hatte ich noch nie gesehen. Hier die vollen Regale und dort auf der Straße die Bettler in zerschlissener Kleidung. Das verstand ich nicht. [...]“¹⁷

M 3: Methodische Hinweise zur Zeitzeugenbefragung

„Wie war das eigentlich, als ...?“ – Wie mache ich eine gute Zeitzeugenbefragung?

Interview vorbereiten

- Zu welchem Ereignis, zu welchem Thema willst du die Befragung durchführen? Lies auch noch einmal in deinen Unterlagen nach, auf welche Daten und Fakten du zurückgreifen kannst.
- Notiere dir einige Fragen, die du stellen willst (z. B.: „Wie alt warst du/waren Sie, als ...?“ – „In welchem Land, welchem Ort hast du/haben Sie zu dieser Zeit gelebt?“ – „Wie hast du/haben Sie erfahren, dass ...?“ – „Was hast du/haben Sie dabei gedacht/gefühl, als ...?“ – „Erinnerst du dich/erinnern Sie sich an Gespräche in der Familie, mit Freundinnen und Freunden, mit Nachbarn über ...?“).

¹⁶ von der Heide, B. (Hrsg.) (1992): Grenzwerte. Wolfenbüttel, S. 23. Zit. nach: Geschichte lernen (2009): Heft 128. Seelze: Friedrich Verlag, S. 35

¹⁷ von der Heide, B. (Hrsg.) (1992): Grenzwerte. Wolfenbüttel, S. 67. Zit. nach: Geschichte lernen (2009): Heft 128. Seelze: Friedrich Verlag, S. 35

- Es ist sinnvoll, die Befragung zu zweit durchzuführen. Überlegt, ob ihr die Fragen aufteilen wollt, ob eine/r fragt und eine/r mitschreibt oder aufnimmt. Bei der Befragung einer weiteren Person wechselt ihr dann die Rollen.

Interviewpartner suchen

- Überlege dir, wen du befragen könntest: Wer in deiner Familie oder im Bekanntenkreis hat das passende Alter (z.B.: Wer war zur Zeit des Mauerfalls 10/12/14 ... Jahre alt, ist also etwa 1975 geboren?).
- Überlege dir, wie du das Interview aufzeichnen willst: Kannst du so schnell alle Antworten mitschreiben? Oder ist es vielleicht einfacher, das Interview mit dem Handy, mit einem Diktiergerät oder einer Videokamera aufzunehmen?
- Frage die Person, ob sie mit einem Interview einverstanden ist. Kläre auch, ob sie mit einer Aufnahme des Interviews einverstanden ist.
- Vereinbare einen Termin und einen Ort für das Interview.

Befragung durchführen

- Die Zeitzeugin/den Zeitzeugen (mit Namen) begrüßen.
- Überprüfen, ob das Aufnahmegerät funktioniert.
- Fragen stellen und die Antworten festhalten.
- Nachfragen, wenn du etwas nicht verstanden hast.
- Der Zeitzeugin/dem Zeitzeugen auch Gelegenheit geben, frei zu erzählen.
- Gegebenenfalls noch ein Foto machen.
- Nicht vergessen: sich bedanken und verabschieden.

Ergebnisse auswerten

- Die Mitschrift des Interviews gemeinsam durchlesen/den Mitschnitt gemeinsam anhören.
- Die Antworten schriftlich zusammenfassen.
- Überlegen und vergleichen: Hast du nur Bekanntes oder auch Neues erfahren?
- Haben sich neue Fragen entwickelt? Schreibe diese auf!
- Wie willst du das Ergebnis präsentieren? Du kannst einen fortlaufenden Text schreiben, ein Plakat mit (kurzen) Textauszügen und Fotos gestalten ...

M 4/M 5: politisch geprägte Schule und Freizeit in der DDR



Abb. 4: Abschluss eines Pioniermanövers in Dresden.
Foto: picture-alliance / dpa (kein Fotograf bekannt)

Seit 1978 wurden im 9. und 10. Schuljahr die Schülerinnen und Schüler 16 Stunden theoretisch und an 15 Tagen praktisch militärisch ausgebildet.

Fahnenappell

„Zu Beginn und am Ende jeden Schuljahres und zu besonderen Anlässen fand der Fahnenappell statt. Die Schüler aller Klassen nahmen auf dem Schulhof nach Klassenstufen in Reih und Glied aufstellung. An diesen Tagen war das Tragen der Pionierkleidung oder FDJ-Bluse Pflicht.



«Die Fahne der Deutschen Demokratischen Republik hat die Farben Schwarz-Rot-Gold. In der Mitte trägt sie unser Staatswappen. Es zeigt – eng miteinander verbunden – einen Hammer, einen Zirkel und einen Ährenkranz.

Der Hammer ist das Zeichen für unsere Arbeiter in den Betrieben, in den Schächten und auf den Werften. Der Zirkel ist das Zeichen für die Techniker, Lehrer, Wissenschaftler und Künstler. Der Ährenkranz ist das Zeichen für die Bauern der LPG.

Alle Werktätigen unserer Republik gehören zusammen und arbeiten zusammen. Gemeinsam sorgen sie dafür, dass unser Land immer reicher, stärker und schöner wird. Das sollen Hammer, Zirkel und Ährenkranz auf unserem Staatswappen ausdrücken.

Wir achten und ehren die Fahne unserer Republik.»

Aus: Lesebuch 2. Klasse, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1986

Der Direktor hielt eine Rede über fleißiges Lernen und am Ende des Schuljahres wurden einzelne Schüler für ihre guten Lernergebnisse zum Wohle der Deutschen Demokratischen Republik ausgezeichnet.“¹⁸

Kerstin Gallwitz, geboren 1971, erzählt:

„Ein großer Teil unserer Freizeit war von der Schule oder vom Staat organisiert. Ab der ersten Klasse war jeder Schüler Jungpionier. Von der vierten Klasse an zählte man dann zu den Thälmannpionieren. In der achten Klasse wurden wir in die FDJ, in die „Freie Deutsche Jugend“, aufgenommen.

Ein wichtiges Ereignis für jeden Jugendlichen war die Jugendweihe. Wir waren 14, ja das war am Ende der achten Klasse. „Jugendweihe“, das bedeutete, dass man nun in die Welt der Erwachsenen aufgenommen wird und mehr Verantwortung übernimmt. Es war sehr feierlich und wir bekamen viele Geschenke. [...]“¹⁹

¹⁸ zit. nach: Fritsche, S. (2004): Die Mauer ist gefallen. Eine kleine Geschichte der DDR. München: Carl Hanser Verlag, S. 49
¹⁹ zit. nach: Klick! 3 Geschichte (2010): Berlin, S. 67

M 6: Konsumgüter, Auto, Urlaub

„Damals wusste ich noch nicht, dass es die DDR-Regierung ihren Bürgern nur in Ausnahmefällen erlaubte, außerhalb der sozialistischen Bruderländer zu verreisen.

Die Urlaubsziele meiner Kindheit waren die Tschechoslowakei, die Mecklenburger Seenplatte, der Bungalow meiner Großeltern an der Hohenwarte und der Ostseestrand. Es bedeutete für mich schon ein großes Abenteuer, auf den holprigen Straßen unserer Republik in sechs Stunden mit dem Trabant aus dem Bezirk Leipzig an die Ostsee zu fahren.“²⁰

Seit den siebziger Jahren war es in der DDR ein Alltagsproblem, Waren des täglichen Gebrauchs und Konsumgüter kaufen zu können. Käuferschlangen vor Geschäften aller Art gehörten zum Alltagsbild. Besonders knapp waren langlebige Konsumgüter wie Autos. Wartezeiten von 14–15 Jahren für ein bestelltes Auto (Trabant) mussten noch in den 1980 Jahren in Kauf genommen werden. Aber auch bei Waren für den täglichen Gebrauch konnte es Engpässe geben. Hierzu gehörten zum Beispiel Getränke im Sommer, Heizungsmaterial im Winter oder Toilettenpapier. (vgl. Planmäßige Bedarfsdeckung und Lebensstandard. Konrad Adenauer Stiftung, <http://www.kas.de/wf/de/71.6635/>) (Bilder von Käuferschlangen und des PKW Trabant finden sich im Internet.)

M 7: Mauerbau



Abb. 5: Mütter stehen an der Straßensperre, die kurz danach durch die Mauer ersetzt wird.
Foto: ullstein bild – Hilde

„Der 13. August war ein Sonntag. Meine Semesterferien verbrachte ich bei einer Freundin in Dresden. Wir radelten nach Pillnitz und genossen den herrlichen Park. Es war schon spät, als wir nach Dresden zurückkamen. „Was sagt ihr denn dazu?“, fragte uns gespannt ein Bekannter. Die Grenze war dicht! Wir fielen aus allen Wolken! Sofort bin ich nach Berlin zurückgetrampt. Und dachte immer nur: Das ist doch unmöglich!

Damals wohnte ich mit meinen Eltern in der Bernauer Straße 2; zweieinhalb Zimmer, Außenklo, Parterre. Unsere Wohnsituation war grotesk: Die DDR endete an der Hauswand. Die Haustür öffnete sich unmittelbar in den französischen Sektor. Wenn ich den Kopf aus dem Fenster steckte, war er im Westen, mit meinem Hintern saß ich im Osten. (...) Als ich von Dresden nach Hause kam, waren die Zugänge zu meiner Straße dicht: Stacheldraht, Kampftruppen. (...) Ich zeigte meinen Ausweis mit der Adresse und durfte passieren. Nun war ich im Westen – und ging durch die Haustür in unsere Ostwohnung.

²⁰ zit. nach: Fritsche, S. (2004): Die Mauer ist gefallen. Eine kleine Geschichte der DDR. München: Carl Hanser Verlag, S. 38

Ich bin sogar zurück nach Dresden gefahren. Unsere Wohnung habe ich nie wiedergesehen. Innerhalb weniger Tage mauerten sie die Haustüren zu und brachen schmale Eingänge in die Hinterwand. Als nächstes wurden in unserer Parterrewohnung die Fenster zugemauert. Am 22. August mussten meine Eltern von einer Stunde zur anderen raus. Das Klavier meines Vaters passte nicht durch den Notausgang – und wurde später mit dem Haus in die Luft gesprengt. Unsere neue Wohnung lag ein paar Meter weiter: Bernauer 10, 1. Stock. Die Bewohner hatten sich gerade in den Westen abgeseilt – im wahrsten Sinne des Wortes. Unsere Häuser waren dafür wie geschaffen: Mein Bruder und seine Frau seilten sich wenige Wochen später ebenfalls in den Westen ab. Wir aber wollten bleiben, es war schließlich unser Zuhause.“²¹

M 8: Berlin-Blockade



Abb.6: Berliner Luftbrücke: Landeanflug einer Douglas C-54 der US-Air-Force auf den Berliner Flughafen Tempelhof (Foto: DHM/Henry Ries)²²

M 9: Kinderleben im Nachkriegsdeutschland

Erinnerungen eines Trümmerkindes

„Als das Ausgehverbot aufgehoben wurde, räuberten wir auch in der Höhe, in den zerbombten Häuserresten. In Küchen und Küchenteilen zwischen den schwankenden, brüchigen Wänden sah man noch Kochtöpfe, Geschirr und sogar volle Einmachgläser. Wir Trümmerkinder wagten den gefährlichen Weg durch zerstörte Treppenhäuser und über die Reste der Deckenbalken. Jeder Schritt war begleitet von der Angst zu stürzen und unter Mörtel und Schutt umzukommen. Als einer von uns unter einer zusammenbrechenden Wand begraben wurde, haben wir zwar geschrien, aber den Mut, ihn auszugraben, hatten wir nicht.

Dann kam die Arbeit auf den Trümmerfeldern. Wie Tausende von Kindern meines Alters musste ich Steine klopfen. Auch in der Schule, wo wir jeden Tag eine Schulstunde für den Wiederaufbau unserer Lernanstalt opferten.“²³

Schulalltag in Hamburg, 1945/46:

„Im Winter fällt die Schule öfter aus, je nachdem, wie die Brennstoffversorgung ist. (...) Viel wichtiger ist dagegen die Frage: Wie bekommt man an diesen Tagen seine Schulspeisung? Denn die Schulspeisung ist ja längst das eigentlich Wichtige in der Schule geworden. Die Besatzungsmächte spendieren sie aus ihren eigenen Verpflegungslagern. (...) Wo gibt es so etwas heute schon: Essen ohne Marken? Und die Lehrer muss man dabei beobachten. Sie geben die Suppe aus und kriegen selber nichts. Ganz hungrige Augen haben sie.“²⁴

²¹ zit. nach: Schauplatz Geschichte 2 (2005): Berlin, S. 201

²² http://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Luftbrücke (Zugriff am 19.10.2011)

²³ Buller, W.: Die zerbrochenen Ruinen waren unser Zuhause. Zit. nach: Zeitreise 4 (2000): Leipzig, S. 119

²⁴ Thurich, E.: Zeitlupe 20 – Jugendliche in der Nachkriegszeit. Zit. nach: Zeitreise 4 (2000): Leipzig, S. 121

M 10: weitere Materialien, Kinder- und Jugendliteratur

- DVD „Leben in der DDR“: FWU # 46.02301 (anspruchsvolles Material)
- Susanne Fritsche: Die Mauer ist gefallen. Eine kleine Geschichte der DDR. München 2009 (ab 12 Jahre)
- Karsten Stollwerck: Mia, Meik und die Mauerspechte. Ravensburg 2009 (ab 10 Jahre)

M 11: Kompetenzraster mit auf die Lernaufgabe bezogenen Standards zu den vier Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich	Eine zufriedenstellende Leistung	Eine gute Leistung	Eine hervorragende Leistung
Fähigkeit zur Wahrnehmung von Kontinuität und Veränderung in der Zeit (Wahrnehmungskompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann das Foto „Vater und Kind vor der Mauer-Gedenkstätte“ beschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann aufgrund des Fotos zielgerichtet Fragen (über die Gründe für den Bau der Berliner Mauer, über die heutige Situation und die Beweggründe für eine „Gedenkstätte Berliner Mauer“) stellen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann weitgehend selbstständig im Geschichtsbuch, in der (Schul-) Bibliothek oder im Internet Antworten auf meine Fragen finden.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann erklären, warum das Bild so irritierend wirkt. ■ Ich weiß, dass das Foto im Foto den Bau der Berliner Mauer 1961 zeigt. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich erkenne an unterschiedlichen Merkmalen, ob ein Foto eine heutige oder eine frühere Situation zeigt, und ich kann Fragen an das Foto stellen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann diese Aussagen in den historischen Zusammenhang einordnen.
Fähigkeit zur Analyse von Kontinuität und Veränderung in der Zeit (Analysekompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann zentrale Aussagen von Schulbuchtexten und Zeitzeugenberichten mit eigenen Worten wiedergeben. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann diese Aussagen in einem zusammenhängenden, logischen Text formulieren. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann Unterschiede zwischen meiner Lebenssituation und der von Kindern und Jugendlichen früher (Nachkriegszeit, Zeit der deutschen Teilung, Zeit nach 1989) benennen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann diese Unterschiede erklärend beschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann diese Unterschiede zeitlich einordnen und erläutern.

Kompetenzbereich	Eine zufriedenstellende Leistung	Eine gute Leistung	Eine hervorragende Leistung
Fähigkeit, einen Zusammenhang zwischen Ereignissen und Entwicklungen herzustellen und diese geschichtlich einzuordnen (Urteils-kompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann auf einer Zeit-leiste zentrale Punkte der deutschen Geschichte benennen, sie einordnen und ansatzweise erklären. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann diese Ereignisse erläutern. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann Gründe und Folgen dieser Ereignisse darlegen.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann aus der Sicht eines Kindes/Jugendlichen einen Tagebucheintrag zu Ereignissen der deutschen Geschichte nach 1945 formulieren. Ich kann dabei auch meine eigenen Gedanken oder Gefühle kurz aufschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann einen längeren Tagebucheintrag o. ä. verfassen und meine Gedanken und Gefühle zu den Ereignissen nachvollziehbar formulieren. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann auch auf die Situation der „Tagebuch-Familie“ oder von „Tagebuch-Freunden“ eingehen.
Fähigkeit, die Vergangenheit mit Bezug auf gegenwärtige Wertvorstellungen zu bewerten (Orientierungs-kompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann heutige Aussagen von Jugendlichen zur Situation in der DDR oder zum Mauerfall verstehen. Ich kann meine eigene Meinung mit diesen Aussagen vergleichen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann Aussagen zu Punkten der deutschen Geschichte (Mauerbau, Mauerfall ...) gegeneinander abwägen und kann dazu eine begründete eigene Meinung entwickeln. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann erklären, dass und warum Menschen in früheren Situationen anders dachten und handelten, als wir es heute tun würden.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann, wenn ich Quellentexte und/oder Bilder als Grundlage habe, einige historisch passende Sätze über ein Kind / eine/n Jugendliche/n formulieren. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann daraus eine historisch stimmige Geschichte über das Kind / die/den Jugendliche/n machen. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann die Gedanken und Handlungen mit Verweis auf die historische Situation erklären.
Überfachliche Kompetenzen (hier ohne Graduierung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ich kann in Partner- oder Gruppenarbeitsphasen kooperativ und produktiv mit anderen zusammenarbeiten. Wenn ich ein Zeitzeugeninterview durchführe, achte ich auf mein Gegenüber und merke, wie es ihr/ihm während des Interviews geht (Sozialkompetenz). ■ Ich kann Aufgaben für Partner- oder Gruppenarbeitsphasen selbstständig erschließen. Ich kann mit dem Kompetenzraster überprüfen, wo ich stehe und zu welchem Lernstand ich kommen möchte (Lernkompetenz). ■ Ich kann Textquellen und mündlichen Zeitzeugenberichten die wichtigen Informationen entnehmen. ■ Ich kann mich in unterrichtlichen wie auch in Interviewsituationen situationsentsprechend und auf mein Gegenüber bezogen äußern. ■ Ich kann die Überlegungen meiner Interviewpartner sinnzusammenhängend verschriftlichen (Sprachkompetenz). 		

3 Fachbezogene Materialien

Literaturhinweise

Ahrling, I. / Brömer, B. (1993): „La Révolution – c’est moi!“ Die Französische Revolution im Unterricht „erleben“. In: Praxis Schule, Heft 4. Braunschweig: Westermann, S. 57–59.

Becker, F. / Stunz, H. (Hrsg.) (2010): Kompetenztraining Geschichte. Selbstdiagnose-, Förder- und Testbögen als Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.

Bergmann, K. (2002): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Barricelli, M. (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Conrad, F. (2007): Diagnostizieren im Geschichtsunterricht. In: Geschichte Lernen, Heft 116. Seelze: Friedrich-Verlag.

Bernhardt, M. / Gautschi, P. / Meyer, U. (2011): Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula. Institut für Qualitätsentwicklung. (download unter: www.iq.hessen.de)

Gautschi, P. (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Jeismann, K.-E. (2000): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.

Körber, A. / Schreiber, W. / Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.

Kompetenzorientiert unterrichten (2011): In: Geschichte Lernen, Heft 139. Seelze: Friedrich Verlag.

Pandel, H.-J. (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Pandel, H.-J. (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Oswalt, V. / Pandel, H.-J. (2009): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Rüsen, J. (2008): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. 2. überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Sauer, M. (2007): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 7. aktualisierte und erweiterte. Aufl., Seelze: Kallmeyer.

Links

<http://www.hanisauland.de/spezial/mauerfall-2009/> (Zugriff am 09.08.2011)

C Anhang

1 Glossar

Das im nachfolgenden Glossar dokumentierte Begriffsverständnis dient dem praxisorientierten Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen, der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums („Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“) und den entsprechenden, durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) herausgegebenen fachbezogenen Leitfäden. Das Glossar erhebt nicht den Anspruch, den auf die jeweiligen Begriffe bezogenen umfassenden wissenschaftlichen Diskurs widerzuspiegeln.

Allgemeine fachliche Kompetenzen:

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums beschreiben allgemeine fachliche Kompetenzen. In der Regel sind diese – da hier keine Aussagen auf Unterrichtsebene getroffen werden – (noch) nicht an konkrete Inhalte gebunden.

Bildungsstandards:

Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgaben für den Unterricht. Im neuen Kerncurriculum für Hessen werden Bildungsstandards als allgemeine fachliche Kompetenzen, die weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind, für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 und 9/10 (Primarstufe, Haupt- und Realschule sowie gymnasialer Bildungsgang) festgelegt.

Fachcurriculum:

In der jeweiligen Fachkonferenz oder dem jeweiligen Planungsteam der Schule zu vereinbarendes fachbezogenes Curriculum, in dem die drei Komponenten des Kerncurriculums – Überfachliche Kompetenzen, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – zusammengeführt werden. Dies geschieht durch die Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen festzulegender Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Kap. 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum) und der Vereinbarung darüber, welche dieser Kompetenzen bezogen auf bestimmte Inhalte über die Jahrgangsstufen hinweg erwartet werden (vgl. Kap. 1 Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)). Auf diese Weise werden sowohl auf die einzelne Jahrgangsstufe oder auf Doppeljahrgangsstufen bezogen als auch in der Progression über die Jahrgangsstufen hinweg Aussagen des Kerncurriculums konkretisiert und dokumentiert. Die Festlegungen des Fachcurriculums gelten als schulintern verbindliche Umsetzung des Kerncurriculums (vgl. Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ (Hrsg. Hessisches Kultusministerium) sowie Teil A des vorliegenden Leitfadens).

Inhaltliche Konzepte (Basiskonzepte, Leitideen, Kernbereiche, Leitperspektiven):

Wesentliche Erkenntnisleistungen der jeweiligen Fächer für das „Verständnis von Welt“. Inhaltliche Konzepte bilden die Fachsystematik im Sinne grundlegender Prinzipien vereinfacht ab und repräsentieren die Struktur der fachlichen Inhalte. Konkrete Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge, die mit dem Ziel Kompetenzen zu entwickeln ausgewählt werden, sind stets auf die übergeordneten jeweiligen inhaltlichen Konzepte rückbezogen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen in inhaltlichen Kontexten. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden im Zusammenhang schulischer Planung formuliert, um eine Konkretisierung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen unter Bezugnahme auf Aussagen in den Inhaltsfeldern zu realisieren (vgl. *Fachcurriculum*). In inhaltsbezogenen Kompetenzen sind Könnensbeschreibungen explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden. Inhaltsbezogene Kompetenzen lassen sich auf der unterrichtlichen Ebene noch weitergehend konkretisieren.

Inhaltsfelder:

Darstellung aller für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissens Elemente in ihren Zusammenhängen. Die einzelnen Inhaltsfelder eines Faches stehen in enger Vernetzung miteinander. Die in den Inhaltsfeldern formulierten Aspekte bilden den verbindlichen Bezugspunkt für alle weiteren nötigen und sinnvollen inhaltlichen Konkretisierungen (Unterrichtseinheiten/Stundenthemen) in der unterrichtlichen Umsetzung.

Kerncurriculum:

Formulierung wesentlicher, unverzichtbarer Anforderungen – der „Kern“ – bezogen auf Wissen und Können, das von Lernenden in der Schule erworben werden soll. Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hier finden sich Aussagen zu überfachlichen und allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie inhaltliche Festlegungen (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter §4, Abs. 4 HSchG, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011).

Kompetenz:

Bezeichnung der „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Kompetenzmodelle:

- (A) „(...) beschreiben (...) das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell)“;
- (B) „(...) liefern (...) wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (Klieme 2007, S. 74)

Kumulativer Kompetenzaufbau:

Stufenweiser, systematischer Aufbau von Kompetenzen auf der Grundlage bereits erworbener sowie deren Erweiterung und Vertiefung. Damit sich Kompetenzen kumulativ aufbauen können, ist es nötig, dass sie in langfristiger Perspektive kontinuierlich und systematisch gefördert werden und der Aspekt der Anschlussfähigkeit dabei berücksichtigt wird.

Lernaufgabe:

Anforderungssituation, die an das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Lernenden anknüpft und individuelle Zugangsweisen sowie Lernwege ermöglicht. Durch die Bewältigung von Lernaufgaben wird ein Kompetenzzuwachs angestrebt. Eine Lernaufgabe bietet auch Bezugspunkte dafür an, mit Lernenden den (eigenen) Lernprozess, eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sowie auch fest-

stellbare Lernfortschritte zu reflektieren. Sie ist in der Regel unbewertet (vgl. auch Kriterien für Lernaufgaben, Teil C, Kap. 2 Materialien).

Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Könnensstandsbeschreibungen, in der Regel bezogen auf Doppeljahrgangsstufen. Die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen haben orientierende Funktion für die Gestaltung des kumulativen Kompetenzaufbaus: Sie treffen Aussagen zu erwartbaren Könnensständen – auf Lernzeitabschnitte bezogen – auf dem Weg hin zu jenen Kompetenzen, die in abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgewiesen sind.

Schulcurriculum:

Das Schulcurriculum enthält nachfolgende Elemente: Leitvorstellungen – Fachcurricula (s. o.) sowie Vereinbarungen über die pädagogische Arbeit im Fach – unterstützende Organisationsstrukturen (vgl. Teil A, Kap. 1). Schulen können das Kerncurriculum in Form eines Schulcurriculums weiter konkretisieren, welches dadurch eine schulspezifische Prägung erhält. Die Erarbeitung eines Schulcurriculums geht einher mit einem Reflexionsprozess aller für den Unterricht Verantwortlichen.

Im Hessischen Schulgesetz finden sich diesbezüglich folgende Aussagen: „Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden.

Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.“ (HSchG §4, Abs. 4, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011)

Überfachliche Kompetenzen:

Übergreifende Könnensdimensionen und -aspekte, die im Unterricht aller Fächer zu entwickeln sind. Im Kerncurriculum sind überfachliche Kompetenzen gegliedert nach den Bereichen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz. Für jeden Bereich werden Kompetenzdimensionen und diese weiter konkretisierende Kompetenzaspekte entfaltet (vgl. Kap. 2, Hessisches Kerncurriculum).

Unterrichtsschwerpunkt:

Eine innerhalb der Fachkonferenz gefundene Einigung darüber, in welchem inhaltlichen Kontext eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen – unter Bezugnahme auf das Kerncurriculum – stattfinden soll. Unterrichtsschwerpunkte weisen daher Bezüge zu einer überschaubaren, für einen gezielten Kompetenzaufbau sinnvollen Auswahl von Bildungsstandards und einem oder mehreren Inhaltsfeldern aus. Unterrichtsschwerpunkte sind auf einen längeren Zeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wird dieser weiter konkretisiert. Bezogen darauf lassen sich inhaltsbezogene Kompetenzen (s. o.) formulieren. Dabei verständigt sich die Fachkonferenz darüber, was alle Lernenden nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht wissen und können sollen.

2 Materialien

M 1

Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>...</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen, die aus Verknüpfungen der ausgewählten Standards und der inhaltlichen Konkretisierung entstehen. Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.</i></p> </div>

Primarstufe	Sekundarstufe I
<p>Definition: <i>Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p>	
<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden. 	<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).
<p>Abgrenzung zu Lernzielen:</p> <p>Definition: <i>Lernziele beschreiben den angestrebten Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.</i></p>	
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Vokabeln auswendig aufsagen – können einen Steckbrief erstellen – können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten 	<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Schlüsselwörter in einem Text finden – können vorgegebene Textbausteine in die richtige Reihenfolge bringen – können eine Mind-Map zum Thema „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen“ erstellen

Kriterien zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:

Sie ...

- stellen eine Performanzsituation dar,
- sind in Aufgabenstellungen umsetzbar,
- müssen überprüfbar sein,
- konkretisieren die ausgewählten Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums,
- sind inhaltlich auf den gewählten Unterrichtsschwerpunkt bezogen,
- vermeiden Verben wie: entwickeln, erkennen, wissen, erschließen,
- haben ein eindeutiges fachliches Profil,
- zeigen einen Ausprägungsgrad.

Beispiele für geeignete Verben:

beurteilen, analysieren, deuten, einordnen, erläutern, beschreiben, erklären, rekonstruieren, übertragen, anwenden, schlussfolgern, nachvollziehen, entscheiden, vergleichen, beobachten, messen, untersuchen, interpretieren, reflektieren, Stellung nehmen, präsentieren, etc.

M 2

Kriterien – Lernaufgaben

Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben

(nach Prof. J. Leisen, Universität Mainz, www.aufgabenkultur.de)

Die nachfolgend aufgeführten Kriterien stellen eine Bewertungshilfe für die Auswahl und Konstruktion von Lernaufgaben dar. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in Abhängigkeit von Lernarrangement, Kontext und Zielstellung anzuwenden.

Lernaufgaben ...

- stellen die Bewältigung bedeutsamer authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum (Anwendungs- und Verwertungsaspekt),
- sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet (Bezug zu den Kompetenzbereichen),
- ermöglichen schrittweise (strukturiert) den Erwerb neuen Wissens und den Umgang damit,
- sind an das Fähigkeitsniveau (Denk- und Handlungsmöglichkeiten) der Lernenden angepasst,
- haben ein eindeutiges Profil (Lernaufgabe: an Bekanntes anknüpfen – Neues lernen),
- bieten komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus,
- sind in einen sinnvollen Kontext eingebunden,
- zielen auf ein auswertbares Lernprodukt,
- sind durchstrukturiert oder nur anstrukturiert (Setting, Bearbeitungsaufträge),
- bieten verschiedene Bearbeitungswege,
- lassen ein variierendes Lerntempo zu,
- lassen mehr als eine Lösung zu,
- bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an bekannte Strategien und Modelle oder stellen diese zur Verfügung,
- bieten aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die Lerninhalte,
- erfordern eine intensive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- erfordern eine kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- haben meta-reflexive Anteile,
- lassen Fehler zu und sind nicht auf richtige Lösungen hin konzipiert,
- bieten Möglichkeiten der Selbstkorrektur,
- machen Kompetenz erfahrbar.

3 Literaturhinweise/Links

Literaturhinweise

Bartnitzky, H. / Hecker, U. (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bauch, W. / Maitzen, C. / Katzenbach, M. (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M (in Vorbereitung).

Brunner, I. / Schmidinger, E. (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

Friedrich Jahresheft (2003): Aufgaben – Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.

Hasselhorn, M. / Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie – Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.) Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. for.mat Kultusminister Konferenz. Köln: Bildungsv Verlag EINS.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule (99), H. 4, S. 434–446.

Lersch, R. (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge. Hessisches Kultusministerium (Wiesbaden), Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/M.), Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden), S. 147 ff.

Mandl, H. / Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Oelkers, J. / Reusser, K. et al. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin.

Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ziener, G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Links

www.aufgabenkultur.de

www.iq.hessen.de

- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum

www.kultusministerium.hessen.de

- Handreichung: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“

www.kmk-format.de



HESSEN



Hessisches
Kultusministerium

 Institut für
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
www.iq.hessen.de

BILDUNGSLAND
Hessen 