

Niedersächsisches
Kultusministerium

**Materialien zum
kompetenzorientierten Unterricht
in der Integrierten Gesamtschule
Schuljahrgänge 5 – 10**

Praxisband Gesellschaftslehre



Niedersachsen

An der Erarbeitung des vorliegenden Materialbandes waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Markus Baum, Hannover
Maren Frank, Oldenburg
Gunter Graf, Delmenhorst
Andreas Hellmann, Peine
Erich von Hofe, Osterholz-Scharmbeck
Berend Meyer, Oldenburg
Dr. René Mounajed, Hannover
Michael Spiertz, Hannover
Alexander Wiebel, Aurich

Redaktionelle Leitung:

Christina Wilker, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, Hildesheim

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:
Unidruck
Weidendamm 19
30167 Hannover

Der Materialband kann als PDF und als Word-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) unter <http://www.cuvo.nibis.de> heruntergeladen werden.

Inhalt	Seite
1 PRAXISBAND GESELLSCHAFTSLEHRE EINFÜHRUNG	5
1.1 Die Entstehung des integrierten Fachs Gesellschaftslehre	7
2 DIDAKTIK DER GESELLSCHAFTSLEHRE	10
2.1 <i>Prof. Dr. Claudia Schomaker</i> Das integrierte Fach Sachunterricht in der Grundschule: Perspektivenvernetzendes Denken als Wegbereiter für die Gesellschaftslehre	12
2.2 <i>Prof. Dr. Miriam Kuckuck, Prof. Dr. Michele Barricelli, Prof. Dr. Dirk Lange</i> Fächer interdisziplinär nutzen, um gesellschaftliches Denken und Handeln anzubahnen. Ein perspektivenübergreifender Dialog	19
2.3 Fachdidaktische Zugänge	25
2.3.1 Didaktik der Geographie	27
2.3.2 Didaktik der Geschichte	33
2.3.3 Didaktische Prinzipien der Politischen Bildung	42
2.4 Anschlussfähigkeit an den Unterricht der gymnasialen Oberstufe	47
3 PLANUNG VON UNTERRICHT MIT DEM KERNCURRICULUM	49
3.1 Niveaudifferenzierte Planung von Gesellschaftslehreunterricht	51
4 PRAXISBEISPIELE DER SCHULJAHRGÄNGE 5 - 10	55
4.1 Einführung eines Planungsrasters	55
4.2 Praxisbeispiel I: Schuljahrgänge 5/6 Orientieren in Deutschland - Mit dem Wohnwagen unterwegs: Ist Deutschland <i>lame</i> (unattraktiv)?	63
4.3 Praxisbeispiel II: Schuljahrgänge 7/8 Flucht und Migration: Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?	75
4.4 Praxisbeispiel III: Schuljahrgänge 9/10 Rechtsruck in Deutschland: Darf die rechte Band „Die Volksgemeinschaft“ am Bandwettbewerb teilnehmen?	93
ANHANG	
Materialien zu Praxisbeispiel I	115
Materialien zu Praxisbeispiel II	127

1 PRAXISBAND GESELLSCHAFTSLEHRE | EINFÜHRUNG

Dieser Praxisband richtet sich an alle Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Gesellschaftslehre unterrichten und sich damit der Herausforderung stellen, dem Fächerverbund der Fächer Geografie, Geschichte und Politik in einem Unterrichtsgang gerecht zu werden.

Er richtet sich an langjährige Experten gleichermaßen wie an Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger. Allen gemein ist, dass sie das Fach Gesellschaftslehre anteilig fachfremd unterrichten. Qua Fakultas besitzen die Lehrkräfte eine anteilige, aber nicht vollumfassende Expertise.

Der Praxisband zeigt auf, wie unter den vorgenannten Bedingungen auf der Basis des Kerncurriculums Gesellschaftslehre qualitativ hochwertiger Gesellschaftslehreunterricht geplant und durchgeführt werden kann. Ebenso wie der Fächerverbund Naturwissenschaften (Biologie, Chemie und Physik) ist die Gesellschaftslehre obligatorischer Bestandteil der Schulform „Integrierte Gesamtschule“ in Niedersachsen im Sekundarbereich I. Beide Fächerverbünde haben ihre Wurzeln im Fach Sachkunde der Grundschule. Sie werden in der gymnasialen Oberstufe nicht fortgeführt, sondern in die Einzelfächer überführt.

Für die Schülerinnen und Schüler stellen beide Fachverbände deutliche Lernchancen dar: So werden in Gesellschaftslehre ausgehend von der Lebenswelt der Heranwachsenden Sachverhalte aus geografischer, historischer und politischer Perspektive betrachtet und mal additiv ergänzend, mal kumulativ zusammengeführt. Die dadurch entstehenden Synergieeffekte bereichern den Unterricht und wirken über die Fächer hinaus. Das Zusammenwirken von Fächern, die sich gegenseitig fördern, bewirkt mehr als jedes Fach für sich allein.

Der vorliegende Praxisband beschreibt die Herausforderungen bei der Planung des fachübergreifenden Unterrichts in Gesellschaftslehre und liefert Anregungen und Impulse, wie sie gemeistert werden können. Ausgehend von ersten Überlegungen zu einer Didaktik der Gesellschaftslehre (Kap. 2) werden zunächst die Stärken des Faches aufgezeigt. Die sich anschließenden fachlichen Perspektiven sollen auf die grundlegenden Standards der Einzelfächer hinweisen und somit bei grundsätzlicher Ausrichtung am Fächerverbund den fachfremd unterrichtenden Lehrkräften erste Anhaltspunkte bieten, wie die Fachlichkeit der Einzeldisziplinen sowie die Anschlussfähigkeit der Schülerinnen und Schüler an den Sekundarbereich II gewahrt werden können.

Die sich anschließenden Kapitel 3 und 4 führen in die Planung von Gesellschaftslehreunterricht ein. Hier wird insbesondere auf den Wert von Leitfragen eingegangen: Gelingt es, eine für die Schülerinnen und Schüler bedeutsame Frage zu entwickeln, deren Lösung auf die Auseinandersetzung mit geografischen, historischen und politischen Sachverhalten angewiesen ist? Erst dann werden die Räume, die das Kerncurriculum zur Unterrichtsgestaltung bietet, ausgeschöpft.

In Kapitel 4 finden sich drei Praxisbeispiele für die Schuljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10, die diesen Ansprüchen gerecht werden. Alle drei Einheiten orientieren sich an einem Planungsraster, das zu Beginn des Kapitels ausführlich vorgestellt wird. Diese Einheiten können direkt umgesetzt werden, sie können aber auch verändert oder angepasst werden.

Zugleich weist der Band auf den schwierigen Übergang vom Fach Gesellschaftslehre aus dem Sekundarbereich I zu den Teilfächern des Sekundarbereichs II hin und bietet zum Thema Anschlussfähigkeit Denk- und Gestaltungshilfen an.

Für die Schülerinnen und die Schüler, aber auch für die Lehrkräfte kann der Blick über den Tellerrand der eigenen Fachdisziplin eine Bereicherung sein: Die Chance zum umfassenden Lernen.

Das entscheidende Kriterium für einen qualitativ hochwertigen Gesellschaftslehreunterricht jedoch ist die Arbeit im Team! Wenn Geografen, Historiker und Politologen gemeinsam Unterricht planen, entstehen wertvolle Lernsettings.

Der eigene Horizont weitet sich.

1.1 DIE ENTSTEHUNG DES INTEGRIERTEN FACHS GESELLSCHAFTSLEHRE

Um ein grundlegendes Verständnis für das Fach „Gesellschaftslehre“ zu entwickeln, ist das Wissen über den Entstehungsprozess in den frühen 1970er Jahren hilfreich. Es herrschte Aufbruchsstimmung, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine Reform der politischen Bildung waren vorhanden.

Der affirmative Charakter der politischen Bildung der frühen Bundesrepublik, die häufig Kontinuität zur Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik aufwies, sollte in neuen Versuchsschulen durch die Befähigung zur Mitbestimmung und Emanzipation ersetzt werden. Dem sozialen Lernen sollte dabei nicht nur in den Arbeitsformen, sondern auch in der Didaktik der politischen Bildung Rechnung getragen werden. Ein wesentliches Ziel hierbei war die Überwindung von herkömmlichen Fächergrenzen. Dabei konnten sich die Planer auf den von der Kultusministerkonferenz (KMK) beauftragten Bildungsrat berufen, der 1970 in seinem Strukturplan für das Bildungswesen „die Vereinigung bislang getrennt auftretender Disziplinen, zum Beispiel Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde in Politik“ empfahl. (Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1970)

Kristallisationspunkt der Diskussion um den Fächerverbund: Die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Am konsequentesten umgesetzt wurde diese Anregung in den Hessischen Rahmenrichtlinien von 1973 mit der Schaffung eines „Lernbereichs Gesellschaftslehre“. Wenn auch die beabsichtigte „Verschränkung“ inhaltlich noch nicht immer konsequent durchgeführt wurde, verzichtete man doch auf die traditionellen Fächer Geschichte und Erdkunde im Sekundarbereich I. Andere Bundesländer behielten sie bei, schafften aber häufig Integration durch die Ausweitung des Fokus dieser Fächer, etwa in Geschichte auf die aktuellen Dimensionen historischen Geschehens oder in Erdkunde auf die politischen Auswirkungen geographischer Tatsachen. Ferner wurden fächerverbindende und fächerübergreifende Projekte in die Curricula aufgenommen.

Anspruch und Umsetzung des Fächerübergriﬀs im Fach Gesellschaftslehre

Die neuen Curricula sollten verschiedenen Ansprüchen genügen. Es ging ihnen um die Befähigung zur Beteiligung in der Demokratie („Mündigkeit“). Dazu sollten die Lernprozesse in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verortet und die Ziele des Unterrichts an Phänomenen von gesellschaftlicher Bedeutung ausgerichtet werden. Damit einher ging die Übertragung der interdisziplinären Ausrichtung der akademischen Sozialwissenschaften auf die Schule. Eine solche Neuorientierung war nicht mehr primär an den klassischen Fächern ausgerichtet, sondern nutzte deren spezifische Herangehensweisen komplementär zu einer umfassenden Lösung der im Unterricht behandelten Probleme.

Als Umsetzung wurden unterschiedliche Ansätze diskutiert. Während in einigen Bundesländern eher eine epochale Verteilung der Unterrichtszeit auf die Domänen vorgesehen war, ging es den Hessischen Rahmenrichtlinien um Problemorientierung als Gegenwarts- und Umweltbezug. Exemplarisches Lernen an Phänomenen trat an die Stelle des rein fachwissenschaftlich begründeten Lehrgangs. „Offene Curricula“ sollten Raum lassen für Partizipation der Schülerinnen und Schüler bei der Planung im Sinne einer Realisierung politischen Handelns schon im Unterricht.

Überlagert wurde die Diskussion um die Fächerintegration von der Auseinandersetzung um die grundlegende Struktur der Curricula. Der damals dominierenden Orientierung an stark ausdifferenzierten Lernzielhierarchien wurde die Notwendigkeit der didaktisch begründeten Inhalte entgegengehalten. Aber weder ein oberstes Lernziel „Emanzipation“ noch die Didaktik der Inhalte benötigte noch unbedingt den traditionellen Kanon. Inhalte wurden beispielsweise an „Situationsfeldern“ und „Handlungsintentionen“ ausgerichtet, benötigten also auch nicht mehr die Systematik der klassischen Fächer, denn sowohl das Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler als auch die reflektierende Sicht als Ziel des Unterrichts sind per se überfachlich.

Eine praktische Umsetzung mit Konsequenzen für die Gesamtschulwirklichkeit seitdem war die - schon Anfang des 20. Jahrhunderts angedachte - Übernahme eines Konstrukts der amerikanischen Reformpädagogik, der „learning units“ als „Unterrichtseinheiten“. Diese wurden dort von einem Sachverhalt mit gesellschaftlicher Bedeutung und Potenzial für die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler abgeleitet. Bei der Planung einer Unterrichtseinheit sollte ein Sachverhalt in Teilprobleme zergliedert werden, die dann ihre Struktur ergeben.

Kritik an der Integration der Fächer im Fach Gesellschaftslehre

Umstritten war die Reichweite der Curriculumentwicklung. Vielfach wurde die Sinnhaftigkeit einer Verankerung von Emanzipation als oberstem Lernziel in den Richtlinien grundsätzlich bestritten. Dabei wurde die Didaktik der Politischen Bildung zum Austragungsort kontroverser Debatten zwischen der damaligen „Neuen Linken“ und konservativen Vertretern der politischen Bildung.

In der Geschichtsdidaktik wurde der Vorwurf erhoben, die Konfliktorientierung im Fach Gesellschaftslehre werde den Zielen des Geschichtsunterrichts, der neben die Emanzipation auch die Loyalität bzw. Identifikation mit dem Staat zum Ziel habe, nicht gerecht. Vertreter einer neueren Geschichtsdidaktik, die Geschichte als Sozialwissenschaft in den 70er Jahren begründeten (H.U. Wehler), standen einem solchen Verständnis entgegen.

Insgesamt hat sich die fachdidaktische Entwicklung der letzten Jahrzehnte weiterentwickelt, nicht zuletzt durch eine Orientierung an den bildungstheoretisch tragfähigeren Leitzielen wie „Mündigkeit“ und „Persönlichkeitsbildung“.

Zur Situation in Niedersachsen

In den frühen 70er Jahren fand die Entwicklung eines reformorientierten pädagogischen Konzeptes für eine neue Schulform zunächst Unterstützung. Die seinerzeit eingerichteten „Reformkommissionen“ entwickelten fächerübergreifende Curricula für die 12./13. Klasse des Gymnasiums (Gemeinschaftskunde), die Orientierungsstufe (Welt- und Umweltkunde) und die Integrierten Gesamtschulen (Gesellschaftslehre).

Fächerintegration, Fachbereiche statt Einfächer und interdisziplinäres Lernen waren grundsätzliche Ziele der vernetzt arbeitenden Planungsgruppen für die neuen Gesamtschulen. Wenige Jahre später wurde die Arbeit der Reformkommissionen mit Blick auf die Erstellung von Rahmenrichtlinien neu ausgerichtet. Die 1974 in den „Materialien zur Vorbereitung von Rahmenplänen für den Sekundarbereich I“ favorisierten schulformübergreifenden Richtlinien, die ein vergleichsweise offenes Curriculum anstrebten, wurden nicht weiter verfolgt. Ab 1975 wurden wieder in fächerspezifischen Kommissionen Rahmenrichtlinien erarbeitet.

Die mehrfach fortentwickelten Rahmenrichtlinien und später das Kerncurriculum für das Fach Gesellschaftslehre orientierten sich weiterhin an einer kategorialen Didaktik, die ihre Inhalte bzw. Kompetenzen aus Schlüsselproblemen herleitet, welche gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Problemlagen repräsentieren. Damit war ein Ansatz gewählt, der die Mündigkeit ins Zentrum stellt, aber deutlich breiter aufgestellt ist als eine Fixierung auf Emanzipation und Mitbestimmung. Für die Gesamtschulen wurde die Fächerintegration als reformpädagogisches Prinzip erhalten.

2 ZUR DIDAKTIK DER GESELLSCHAFTSLEHRE

Die Gesellschaftswissenschaften sind nicht das einzige Gebiet, auf dem in der Gesamtschule Fächer integriert unterrichtet werden. So wird für das Fach Naturwissenschaften der Bildungsbeitrag wie folgt definiert:

„Naturwissenschaftliche Grundbildung ermöglicht dem Individuum eine aktive Teilhabe an Meinungsbildung und gesellschaftlicher Kommunikation über technische Entwicklung und naturwissenschaftliche Forschung und ist deshalb wesentlicher Bestandteil von Allgemeinbildung.“

Diesem Konzept entspricht im Fach Gesellschaftslehre die Orientierung an der Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft sowie die Bereitschaft zur Partizipation. Didaktischer Kern sind gesellschaftliche Schlüsselprobleme, die per se über den Horizont der einzelfachlichen Disziplinen hinausweisen. Fachdidaktische Weiterentwicklungen in den Disziplinen der Politischen Bildung, der Geschichtswissenschaft und der Geographie tragen diesem Ansatz etwa in der Betonung des Fächerübergriﬀs Rechnung.

Eine wissenschaftlich fundierte und in sich konsistente Didaktik der Gesellschaftslehre existiert zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht. Gleichwohl existieren unterschiedliche Bausteine für eine Didaktik der Gesellschaftslehre, die sie sowohl einzelfachlichen sowie überfachlichen didaktischen Ansätzen verdankt. Solche sind einleitend in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt. Grundlegende didaktische Kategorien haben dabei ihre Attraktivität behalten:

- Realisierung der Komplexität gesellschaftlicher Vorgänge (historische, politische und geographische Perspektive)
- Behandlung von Phänomenen vorrangig als Konflikte bzw. als Ausdruck widerstrebender Interessen
- Erfahrbarkeit der Lerngegenstände für Lernende mit unterschiedlichem Bildungshintergrund

Daraus resultieren für eine Didaktik der Gesellschaftslehre mit unmittelbarer Relevanz für die Unterrichtsplanung folgende Hauptaspekte einer didaktischen Struktur:

1. Das Fach Gesellschaftslehre integriert unterschiedliche Gesellschaftswissenschaften und kooperiert mit anderen Schulfächern mit dem Ziel, durch komplementäre fachspezifische Perspektiven auf Phänomene deren unterschiedliche Aspekte für Lernprozesse zu erschließen.
2. Das Ziel der Mündigkeit erfordert eine ständige Erweiterung der Orientierungskompetenz (verfügbares Sachwissen), der Urteilskompetenz (Sach- und Werturteil) sowie der Handlungskompetenz (Fähigkeiten, gesellschaftliche Problemlagen zu erfassen, zu beurteilen und diese Urteile zu kommunizieren).
3. Konkrete exemplarische Konflikt- bzw. Entscheidungssituationen als Zentren von Unterrichtseinheiten betreffen in aller Regel mehrere Schlüsselprobleme, die in den Unterrichtseinheiten adressatengerecht angesprochen werden. Die multinationale Festlegung von CO₂-Reduktionszielen berührt beispielsweise alle im KC angeführten Schlüsselprobleme: Ressourcenknappheit, Ungleiche Entwicklung, Ausgrenzung, Unterdrückung/Unfreiheit, Krieg/Gewalt, Klimawandel und Armut.

4. Das bei den Lernenden bereits vorhandene Orientierungswissen und Bewusstsein ist nicht nur bei der methodischen Planung des Unterrichts zu berücksichtigen, sondern ist explizit Gegenstand des Unterrichts.

Zusammenfassung didaktischer Hauptaspekte als Planungs-Checkliste

- Sind zum Lerngegenstand das Vorwissen, die Voreinstellungen und das Interesse der Lernenden ermittelt?
- Ist ein Lerngegenstand gewählt, der eine leistungs- und neigungsdifferenzierende Aufgabenstellung in vielen Kompetenzbereichen ermöglicht?
- Sind vom Lerngegenstand berührte Schlüsselprobleme berücksichtigt?
- Sind die fachlichen Perspektiven von Politik-Wirtschaft, Geschichte und Erdkunde berücksichtigt?
- Werden durch die Aufgaben Handlungskompetenzen gefördert, die dem Lerngegenstand und dem langfristigen systematischen schuleigenen Methodencurriculum entsprechen?
- Gibt es Möglichkeiten der fächerübergreifenden Kooperation (z. B. für Arbeitsrecht, Europa, Globalisierung mit AWT, für Medien mit Deutsch)?

Fächerintegration als didaktisches Prinzip ist Gegenstand wissenschaftlicher Diskurse, sowohl in den beteiligten Fachdidaktiken als auch schulformbezogen. Diese Diskurse sind eine unverzichtbare Grundlage für eine Didaktik der Gesellschaftslehre.

Im Folgenden wird zunächst der multiperspektivische Ansatz des Sachunterrichts der Grundschule mit Schwerpunkt auf der sozialwissenschaftlichen Perspektive erläutert. Ferner wird das Potential der Fächerintegration im Fach Gesellschaftslehre aus Sicht der Fachdidaktiken Geschichte, Geographie und Politik durch Vertreter der universitären Forschung im Dialog entwickelt.

2.1 DAS INTEGRIERTE FACH SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE Perspektivenvernetzendes Denken als Wegbereiter für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen

Von Prof. Dr. Claudia Schomaker

Zum Kontext sachunterrichtlicher Bildung

Gegenwärtig zählt zu den elementaren Aufgaben des Sachunterrichts in der Grundschule, den Schülerinnen und Schülern Wege zu einer grundlegenden Bildung aufzuzeigen. Dieses Anliegen verweist auf den Anspruch, eine umfassende, vielperspektivische Erziehung und Bildung durch die klärende Auseinandersetzung mit Sachen zu gewährleisten, die es dem Individuum ermöglicht, über den Aufbau von Kompetenzen und Wissensbeständen hinaus eine reflexiv-kritische Distanz zu sich selbst und seiner Umwelt einzunehmen, durch die es in Relation zu kulturellen Überlieferungen verantwortungsvoll gestaltend in sie eingreifen kann. Damit wird ein Bildungsbegriff für die Didaktik des Sachunterrichts fruchtbar gemacht, der Bildung als aktive, vieldimensionale Aneignung der Umwelt durch den Einzelnen versteht. Dieser wird hier schöpferisch tätig und trägt aus diesem Wechselverhältnis heraus zur Entwicklung nicht nur seiner selbst, sondern auch der Allgemeinheit bei.

Kinder sollen im Sachunterricht dazu angeregt werden, ausgehend von eigenen Erfahrungen mit der Umwelt und den dadurch erworbenen Vorstellungen, Haltungen und Meinungen über Sachverhalte, diese zu hinterfragen, um subjektive Weisen der Weltaneignung zu erweitern. Dieser Zusammenhang mündet in die Aufgabe des Sachunterrichts, Kinder bei der Erschließung ihrer Lebenswirklichkeit zu unterstützen, was Kahlert anhand der folgenden Ansprüche konkretisiert (Kahlert 2009, 25f.):

- über Bestehendes aufklären – Verstehen unterstützen,
- für Neues öffnen – Interessen entwickeln,
- sinnvolle Zugangsweisen zu Wissen und Können aufbauen – Sachlichkeit fördern sowie
- zum Handeln und Lernen ermutigen – Kompetenzerfahrung ermöglichen.

Indem diese Aufgabe in das Ziel der Vermittlung einer grundlegenden Bildung eingebettet ist, wird die von Klafki (1992) beschriebene Wechselwirkung dieses Prozesses deutlich: Über die Auseinandersetzung mit den Sachen der Lebenswirklichkeit erschließt sich ein Kind diese anhand seiner subjektiven Formen der Weltaneignung und wird zugleich für diese Wirklichkeit erschlossen, indem es andere Deutungen von Welt, allgemeine, übergreifende Kategorien erfährt, die an seiner subjektiven Sichtweise gemessen werden. Diese ‚widerständigen‘ Erfahrungen im Umgang mit der Sache verbinden die individuelle kindliche Lebenswirklichkeit mit der es umgebenden Welt. „Die Schule muss mitgebrachte Erfahrungen aufgreifen und zu kognitiver und affektiver Verarbeitung weiterführen; sie muss gleichzeitig neue Erfahrungen arrangieren, und sie muss Belehrung und Aufklärung in methodisch gestalteten Lektionen anbieten. Schließlich, und das gilt für die Grundschule in besonderem Maße, muss sie elementarisieren und dadurch in grundlegende Begriffe, Strukturen, Verfahren, Denkmodelle und ihre Anwendung einführen“ (Duncker/Popp 2004, 21).

Bezogen auf die Ziele und Aufgaben gegenwärtigen Sachunterrichts im Kontext einer grundlegenden Bildung aller Kinder bedeutet dies, dass neben der Einführung in Sachverhalte und der Erziehung zur Sachlichkeit Haltungen anzubahnen sind, die ein menschenwürdiges und sozial gerechtes Zusammenleben zum Ziel haben sowie Fähigkeiten anzustreben sind, vielfältige

Lebenssituationen zu bewältigen und die eigene Persönlichkeit zu entfalten (vgl. Köhnlein 2007, Lauterbach/Tänzer 2010). Im Sinne eines selbstbestimmten, mitbestimmenden und solidarischen Handelns ist es das Ziel, ein demokratisches Grundverständnis zu entwickeln (vgl. Klafki 1992).

Zum Verständnis sachunterrichtlicher Bildung: Das Prinzip der Vielperspektivität

Sachen als Gegenstand des Sachunterrichts sind in Sachzusammenhänge und Kontexte eingebettet, die sich in der Regel als sehr komplex erweisen. „Sachunterricht, der hilft, Beziehungen zur Umwelt zu erschließen, konzentriert sich auf das Ziel, dem Kind zu helfen, diese Beziehungen besser zu erkennen und zu verstehen, neue Beziehungen zu finden und das Geflecht der Beziehungen, das fortwährend ergänzt, erneuert, umgebaut wird, so zu bewältigen, dass die eigene Autonomie wächst ohne die von anderen in unvertretbarem Ausmaß einzuengen“ (Kahlert 2009, 53). Vor diesem Hintergrund sollen die Inhalte des Sachunterrichts Köhnlein zufolge in Bezug auf Dimensionen der kindlichen Lebenswelt und der jeweiligen fachlichen Disziplin gewonnen werden. „Der fachlich geschulte Blick verringert das Risiko, dass der Unterricht sich im Kreis von Banalitäten und Alltagswissen der Kinder dreht. Und die Orientierung an lebensweltlich ausgerichteten Dimensionen grenzt das Risiko ein, dass Fachorientierung zu erfahrungsleeren Begriffen und Merksätzen führt“ (ebd., 222). Die Inhalte eines derartigen vielperspektivischen Sachunterrichts generieren sich aus den nachstehenden Dimensionen, die immer in Bezug zu den Interessen, Möglichkeiten und Intentionen der Kinder zu sehen sind. Dieser Zusammenhang wird in der doppelten Bezeichnung der Dimensionen zum Ausdruck gebracht:

„Kind und Heimat: die lebensweltliche Dimension
Kind und Geschichte: die historische Dimension
Kind und Landschaft: die geographische Dimension
Kind und Wirtschaft: die ökonomische Dimension
Kind und soziales Umfeld: die gesellschaftliche Dimension
Kind und physische Welt: die physikalische und chemische Dimension
Kind und konstruierte Welt: die technische Dimension
Kind und lebendige Welt: die biologische Dimension
Kind und Umwelt: die ökologische Dimension.“ (Köhnlein 1999, 17).

Damit verbunden ist der Anspruch, die Inhalte des Sachunterrichts integrativ und nicht im Hinblick auf einzelne Bezugsdisziplinen zu vermitteln bzw. ausgehend von einzelnen fachlichen Perspektiven zu durchdringen. Dieses Ziel geht einher mit dem Anspruch des vielperspektivischen Sachunterrichts die Fähigkeit anzubahnen, „Positionen argumentativ zu begründen und die anderer Menschen zu verstehen, aber auch die grundsätzliche Bereitschaft zum Perspektivenwechsel“ (ebd., 18). Für die Umsetzung eines vielperspektivischen Sachunterrichts bedeutet dieser Gedanke, „dass es nicht notwendig ist, die Gültigkeit einer bestimmten Ansicht zu ermitteln oder anderen aufzuzwingen, sondern dass die Unterschiede nebeneinander bestehen bleiben können, auch wenn wir selber eine bestimmte Auffassung vertreten und verfechten, ist die dem Pluralismus eingeschriebene und zu ihm hinführende Bildungserfahrung bedeutsam“ (Schreier 1999, 54). Die Umsetzung eines vielperspektivischen Sachunterrichts erfordert damit vieldimensionale Sachzugänge, um ein Denken in pluralen Zusammenhängen zu ermöglichen und belastbares Sachwissen aufbauen zu können (vgl. Thomas 2009, Richter 2005).

Der Perspektivrahmen Sachunterricht: Ein Kompetenzmodell für sachunterrichtliche Bildungsprozesse

In der Neufassung des Perspektivrahmens Sachunterricht wird diese Idee des perspektiven- vernetzenden Denkens in ein Kompetenzmodell sachunterrichtlicher Bildung überführt. Mit Hilfe dieses Modells ist eine Planungsgrundlage geschaffen für einen Sachunterricht, der das Ziel verfolgt,

„Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU 2013, 9).

Die hier beschriebenen, anzubahrenden Kompetenzen sind dabei eingebettet in ein Bildungsverständnis und verstehen sich damit als „Leistungsdispositionen zur Bewältigung von Anforderungen, die ihren Niederschlag in der Performanz und damit in der Fähigkeit des (kompetenten und verantwortungsvollen) Handelns (in variablen Situationen) finden“ (ebd., 12). Das Kompetenzmodell greift damit den Anspruch des Faches Sachunterricht auf, zum einen an die in schulischen und außerschulischen Kontexten erworbenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Interessen und Fragen anzuschließen. Zum anderen gilt es Möglichkeiten aufzuzeigen, an das in den Fachdisziplinen entwickelte Wissen und deren Arbeitsweisen anzuknüpfen (doppelte Anschlussaufgabe): „Diese Anschlussfähigkeit ist zu sichern durch den Aufbau belastbarer Vorstellungen und Konzepte, durch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich sachbezogen neues Wissen und neue Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu erwerben bzw. zu entwickeln sowie durch ihr Interesse an den Sachen des Sachunterrichts“ (ebd., 10).

Im Kompetenzmodell werden zwei Aspekte voneinander unterschieden, die sich aus dem zuvor erläuterten Verständnis kompetenten Handelns ergeben. Einerseits werden „inhaltlich zu denkende Themenbereiche, Fragestellungen und Konzepte“ (ebd., 12) der fünf Perspektiven (sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische, historische und technische Perspektive) wie z. B. Demokratie (perspektivenbezogener Themenbereich der sozialwissenschaftlichen Perspektive) oder beispielsweise Gesundheit (als perspektivenvernetzender Themenbereich) genannt. Diese bilden das deklarative Wissen als einen Aspekt kompetenten Handelns ab. Andererseits geht es um den prozeduralen Aspekt kompetenten Handelns, der sich in dem Bereich der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen abbildet. Hier werden Zugangsweisen wie Verhandeln, Urteilen oder Erkennen und Verstehen aufgeführt, mit denen Inhalte erschlossen werden können. Im Unterricht sind beide Aspekte aufeinander zu beziehen, denn „ohne entsprechende Verfahren kann man keinen Inhalt erschließen, und umgekehrt ist es auch nicht möglich, abstrakt und inhaltsfrei Methoden oder Verfahren durchzuführen“ (ebd.).

Die Themenbereiche (TB) sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) werden zudem jeweils perspektivenbezogen als auch perspektivenübergreifend ausdifferenziert. Neben den perspektivenbezogenen Themenbereichen wie z. B. Demokratie, Leben, Kraft, Raumnutzung, Wandel und Stabilität der einzelnen Perspektiven bzw. Kompetenzbereiche sind die perspektivenvernetzenden Themenbereiche wie u. a. Mobilität, Gesundheit, nachhaltige Entwicklung und Medien zu nennen. Auf diese Weise soll dem Anspruch der Vielperspektivität im Sachunterricht

Rechnung getragen werden, der die vielfältigen Bezüge zu Inhalten in ein produktives Verhältnis zum Denken des Kindes zu setzen sucht (vgl. Köhnlein 2012, 149; Feige 2007, 270f.).

Das Prinzip der Vielperspektivität „wirkt einer vorzeitigen Verfachlichung entgegen und befördert stattdessen eine multidimensionale Sicht der Dinge“ (ebd., 268).

In den perspektivenbezogenen Themenbereichen der einzelnen Kompetenzbereiche/Perspektiven sind Fragestellungen und Konzepte der jeweiligen Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts aufgeführt, die „die Anschlussfähigkeit an die Sachfächer weiterführender Schulen und zugleich an die Lebenswelterfahrungen und Interessen von Kindern“ (GDSU 2013) sichern sollen. Es werden weiterhin fünf Perspektiven benannt, die gegenüber der Fassung von 2002 jedoch z. T. erweitert wurden. Die jeweiligen Perspektiven beziehen sich auf nachstehende Schwerpunkte:

- Sozialwissenschaftliche Perspektive: Politik – Wirtschaft – Soziales
- Naturwissenschaftliche Perspektive: Belebte und unbelebte Natur
- Geographische Perspektive: Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen
- Historische Perspektive: Zeit – Wandel
- Technische Perspektive: Technik – Arbeit (vgl. ebd.).

Die Einteilung in diese Perspektiven mit ihren jeweiligen Fokussierungen folgt dem Anspruch, zum einen die Erfahrungen von Kindern aus ihrer Lebenswelt angemessen aufzugreifen und fortzuführen und zum anderen die kindliche Entwicklung der jeweiligen Fähigkeiten, des Wissens und der Fertigkeiten in diesen Bereichen fokussiert nachzeichnen zu können. Zudem spiegelt sich hier die Aufgabe der Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts an die Fächer der weiterführenden Schulen wider.

Die hier in den Perspektiven entwickelten Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen „sind vorrangig durch aus den Fachkulturen stammende Erkenntnisse, durch dort entwickelte Zugänge zur Erschließung von Fragestellungen sowie durch fachgemäße Methoden und Arbeitsweisen geprägt“ (ebd.). Es werden dabei „Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen formuliert, die jeweils als grundlegend bezeichnet werden können“ (ebd.). Dieser Zusammenhang verdeutlicht sich insbesondere in der Entfaltung des Bildungspotentials der einzelnen Perspektiven.

Die sozialwissenschaftliche Perspektive im Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht

Die sozialwissenschaftliche Perspektive des Kompetenzmodells umfasst die Bereiche Politik, Wirtschaft und Soziales.

„Ziel der sozialwissenschaftlichen Perspektive ist es, Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für das Zusammenleben in der Demokratie zu fördern. Die Kompetenzen sollen den Schülerinnen und Schülern dazu dienen, am demokratischen Leben aktiv teilnehmen zu können und dabei für sie relevante gesellschaftliche Aufgaben und Probleme zu erkennen, zu reflektieren und gegebenenfalls zu ihrer Lösung beizutragen“ (ebd., 27f.).

Als weitere Ziele werden benannt, das Interesse von Schülerinnen und Schülern an derartigen Fragen und Problemstellungen zu wecken und über die Auseinandersetzung mit Fragestellungen aus dieser Perspektive die einzelne Persönlichkeit so zu stärken, dass der jeweilige Schüler, die Schülerin seine, ihre Rechte wahrzunehmen vermag (vgl. ebd.). Diese Ausführungen knüpfen an ein Verständnis politischen Lernens an, das die drei Dimensionen des Politischen (polity, politics, policy) beinhaltet, die auch Bezüge zu den lebensweltlichen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern aufzeigen (vgl. Richter 2005, 166f.).

Inhaltlicher Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Perspektive ist somit das Zusammenleben in der Gesellschaft als „komplexes Gefüge unterschiedlicher Beziehungen und Regelungen zwischen ihren Mitgliedern“ (GDSU 2013, 27f.). Um die damit verbundenen Grundfunktionen demokratischer Gesellschaften verstehen zu lernen, setzen sich Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren eigenen Alltagserfahrungen mit folgenden Fragen auseinander:

Dazu zählen „Fragen

- nach der Politik als gesellschaftliche Aufgabe, mittels Entscheidungen das öffentliche Zusammenleben von Menschen in einer Gesellschaft zu regeln und gemeinsame Probleme unter Berücksichtigung des Gemeinwohls und der demokratischen Ordnung zu lösen
- nach der Wirtschaft als Aufgabe, Mittel und Güter zur Befriedigung von Bedürfnissen der Menschen zur Verfügung zu stellen, ihren Tausch sowie die Arbeit zu ihrem Erwerb zu organisieren und zu koordinieren
- nach dem Recht als Aufgabe, mittels Grundrechten, Gesetzen und Rechtsprechung Sicherheit, Freiheit und Gerechtigkeit für alle Menschen einer Gesellschaft zu gewährleisten, indem Probleme gemäß der rechtlichen Ordnung gelöst werden
- nach der Kultur als Aufgabe, mittels Klärung und Deutung von Normen und Werten eine gemeinsame Sinnstiftung und somit zugleich individuelle Orientierungen in der Gesellschaft zu ermöglichen und Konflikte zwischen Kulturen in gegenseitiger Toleranz und mit gegenseitigem Respekt zu lösen
- nach der Gemeinschaft als Aufgabe, das soziale Handeln der Menschen im friedlichen Zusammenleben durch Prozesse der Sozialisation aufeinander abzustimmen und geordnete Konfliktlösungen zu ermöglichen“ (ebd., 28f.).

Die hieraus abgeleiteten perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen wie z. B. an ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen partizipieren (ebd., 30) sowie grundlegenden Konzepte dieser Perspektive (u. a. Macht, Öffentlichkeit, Demokratie, Staat, vgl. ebd., 34f.) konkretisieren sich in verschiedenen, beispielhaften Themenfeldern (u. a. ‚Kinder als aktive Konsumenten‘, ebd., 35). Somit liegt der Schwerpunkt der sozialwissenschaftlichen Perspektive nicht auf einem verbindlichen Inhaltskanon, sondern auf Themenbereichen, die sich an grundlegenden Fachkonzepten orientieren.

Im Rahmen der Veröffentlichung ‚Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht‘ von Eva Gläser und Dagmar Richter (2015) werden die aus den genannten gesellschaftlichen Bereichen entwickelten perspektivenbezogenen Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in konkrete unterrichtliche Kontexte überführt. Die hier dargestellten Beispiele zeigen auf, in welcher Weise die jeweiligen Fachkonzepte unter der Nutzung fachbezogener Arbeitsweisen anknüpfend an die lebensweltlichen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Unterrichtsinhalten für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht aufbereitet werden können. Die jeweiligen Beispiele zur Unterrichtsplanung sind zudem in den Kontext vielperspektiven Sachunterrichts gesetzt und haben daher zum Ziel, „den Schülerinnen und Schülern das Erschließungspotential der einzelnen Perspektiven nahezubringen und gleichzeitig zu verdeutlichen, dass dies jeweils eine sinnvolle Form des Ordners und Deutens von Welt ist“ (GDSU 2013, 14).



Professor Dr. Claudia Schomaker
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Abt. Sachunterricht und Inklusive Didaktik

Literatur

- Duncker, L./Popp, W. (2004): Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts.
In: dies. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts.
Weinheim/München: Juventa, 15-27.
- Feige, B. (2007): Vielperspektivischer Sachunterricht. In: Kahlert, J./Fölling-Albers, M./Götz, M./Hartinger, A./von Reeken, D./Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266-275.
- GDSU (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, E./Richter, D. (2015): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret.
Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R./Köhnlein, W./Spreckelsen, K./Klewitz, E. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN, 11-31.
- Köhnlein, W. (1999): Vielperspektivisches Denken – eine Einleitung.
In: Köhnlein, W./Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-23.
- Köhnlein, W. (2007): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Kahlert, J./Fölling-Albers, M./Götz, M./Hartinger, A./von Reeken, D./Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 89-99.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lauterbach, R./Tänzer, S. (2010): Fachlicher und planungstheoretischer Rahmen.
In: Tänzer, S./Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-37.
- Richter, D. (2005): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik.
Baltmannsweiler: Schneider.
- Schreier, H. (1999): Vielperspektivität, Pluralismus und Philosophieren mit Kindern.
In: Köhnlein, W./Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 24-59.
- Thomas, B. (2009): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

2.2 FÄCHER INTERDISZIPLINÄR NUTZEN, UM GESELLSCHAFTLICHES DENKEN ANZUBAHNEN

Ein perspektivenübergreifender Dialog

Prof. Dr. Michele Barricelli, Prof. Dr. Miriam Kuckuck, Prof. Dr. Dirk Lange

Eine Didaktik der Gesellschaftslehre existiert bislang noch nicht. Die Lehrkräfte bedienen sich mehr oder weniger der fachdidaktischen Zugänge der Einzeldisziplinen, um ihren Unterricht zu planen. Wie müsste eine solche Didaktik gestaltet sein? Die Leitfrage bildet die Ausgangslage eines Dialogs, dem sich drei Fachdidaktiker, die die Einzeldisziplinen der Gesellschaftslehre an ihren jeweiligen Universitäten repräsentieren, stellen.

Die in den 1970er Jahren beschlossene Einführung des Faches Gesellschaftslehre an Gesamtschulen sah in erster Linie die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung in der Demokratie („Mündigkeit“) vor. Lässt sich der Ansatz ein halbes Jahrhundert später noch so begründen?

Michele Barricelli (Geschichte):

„Mündigkeit“ ist als tatsächlich im germanischen Mittelalter beheimateter Begriff heute weitgehend aus der bildungspolitischen Debatte verschwunden. Genauso gilt das für das altrömische Ziel der „Emanzipation“, das vor Jahrzehnten noch in keinem bundesdeutschen Lehrplan fehlte. Heute sprechen wir eher von Identität oder Partizipation. Ich persönlich bedauere das, denn es gehört doch in der Bildung alles zusammen: Die Wahrnehmung einer Welt um mich herum, der ich mich zurechne oder die ich in Teilen verändern möchte (Identität), die Teilnahme an den notwendigen Gestaltungsprozessen (Partizipation), die auf einem differenzierten, selbstständigen Urteil beruht (Mündigkeit), wobei ich meine persönlichen Rechte, insbesondere Freiheitsrechte, wahre (Emanzipation). Insofern würde ein wirklich modernisiertes Fach Gesellschaftslehre, das seine eigene geschichtliche Entwicklung, die Aufbrüche und Irrungen, im Blick behält, erst

Gesellschaftslehre ist Mündigkeitsbildung par excellence: Durch Orientierung im Raum, in der Zeit und im Politischen entwickeln Schülerinnen und Schüler ihr kritisches Urteils- und Partizipationsvermögen. Das sind gute Voraussetzungen für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft.

Dirk Lange

vollständig unter Beachtung aller genannten Prinzipien.

Dirk Lange (Politik): Die Entfaltung von Mündigkeit und die Befähigung zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft stehen auch heute noch im Zentrum der Gesellschaftslehre. Mündigkeit bezeichnet mit Immanuel Kant das Vermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Die Fähigkeit zum eigenen Denken und zum rationalen Urteilen wird im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre entwickelt. Geographische, historische und Politische Bildung beschreiben Wege aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, ermutigen zur eigenen Urteilsbildung und betreiben somit Mündigkeitsbildung. Aber nicht nur die Mutlosigkeit von Individuen steht der Mündigkeit im Weg. Theodor W. Adorno betont, dass die gesellschaftlichen Bedingungen und die sozialen Voraussetzungen der Mündigkeit entgegenstehen können. Deshalb sollten mündige Bürgerinnen und Bürger kritisch denken können. Die Gesellschaftslehre schließt auch hieran an, indem die Fähigkeit zur Kritik – insbesondere zur Gesellschafts- und Herrschaftskritik - zu ihrem Wesenskern zählt.

Miriam Kuckuck (Geographie):

Auch wenn wir es heute vielleicht eher Partizipation und Identität nennen, sind die

Werte einer demokratischen Gesellschaft auch heute Aufgabe jedes Faches. Die Fähigkeit sich eine eigene Meinung zu bilden, andere Meinungen anzuhören und zu respektieren, gehört ebenso dazu. Aktuelle Entwicklungen wie das Beispiel *fakenews* zeigen, dass die Beschaffung von Informationen und die Bewertung dieser wichtiger werden denn je.

Auf Geographie und Geschichte in diesem Zusammenhang könnte man doch eigentlich verzichten . . .

Michele Barricelli (Ge): Diese kleine Provokation ist mir nicht unbekannt. Unter den genannten Schulfächern aber ist Geschichte das älteste, da bereits im Moment der Gründung des Deutschen Reiches allgemein verpflichtend für die Volksschule – die mindestens 90 % aller Kinder damals besuchten – eingeführt. Es kommt nicht von ungefähr, dass man also der Geschichte zusammen mit dem Lesen, Rechnen, Turnen und der Religion schon zu Beginn einen großen Bildungs- wie praktischen (wir würden heute sagen: lebensweltbezogenen) Wert zuerkannte. Seine lange Geschichte hat dem Fach zwar manche Irrwege beschert, die voraussetzungslose Liebe von Dynastie und Vaterland, der Hass auf den Feind gehörten einst zu seinen Erziehungszielen. Dass es sich trotzdem immer wieder auf

Die geographische Perspektive ist ebenso von Bedeutung wie die geschichtliche. Beide Disziplinen erst ermöglichen eine Perspektive der Gesellschaftslehre, denn alle Auseinandersetzungen finden in Raum und Zeit statt.

Miriam Kuckuck

den Kern seiner Botschaft besonnen hat, nämlich Menschen durch die sachgerechte, kritische, verständnisvolle Auseinandersetzung mit dem, was war, für das, was kommt, vernunftbestimmt handlungsfähig zu machen, zeigt jedoch, dass die Beachtung der historischen Dimension

der menschlichen Existenz für die Bewältigung unserer Lebensvollzüge nach wie vor oder heute sogar mehr denn je ein herausgehobener Faktor ist. Ohne Kenntnisse über die Herausbildung des Rechts im Alten Rom, über das multireligiöse Mittelalter, die aufkommende Gewaltenteilung in der Frühen Neuzeit, die Industrialisierung, die Demokratisierung Europas, die großen Kriege, die Verbrechen des Nationalsozialismus, die Liberalisierung der Welt nach 1945 können wir unsere Gegenwart und Gesellschaft weder verstehen noch uns in ihr angemessen bewegen. Auch in einem Verbundfach also muss *Geschichte als Geschichte*, als etwas Eigenes, unterrichtet werden. Die Lern- und Untersuchungsgegenstände können gemeinsam, die Perspektiven und Zugänge interdisziplinär sein. Aber die Erkenntnis- und Darstellungsweisen der Geschichte unterliegen fachspezifischen Prinzipien wie Multiperspektivität, Konstruktivität, Narrativität, die eigene Lernzeit beanspruchen.

Dirk Lange (Pol): Die Unterordnung einer Fachperspektive unter eine andere ist inakzeptabel. In der Vergangenheit wurden vielfach Integrationsfächer erprobt, in denen wahlweise die politische Perspektive in den Geschichtsunterricht oder die historische Perspektive im Politikunterricht eingebunden wurde. Solche Modelle funktionieren nicht, wenn eine Disziplin dominiert. Für das Gelingen eines integrativen Unterrichtsfaches ist es notwendig, dass sowohl die Eigenlogiken als auch die Korrelationen berücksichtigt werden. Disziplinäre Einheiten, interdisziplinäre Themen und transdisziplinäre Probleme ergänzen sich im Wechselspiel.

Miriam Kuckuck (Geo): Wie das Fach Geschichte die zeitlichen Dimensionen und die fachspezifischen Prinzipien aufweist, so ist dies auch im Fach Geographie der Fall. Auch das Schulfach Geographie hat eine lange Tradition, wurde in der Vergangenheit missbraucht für verschie-

dene Ideologien. Es ist aber heute wichtiger denn je. Ob es um Konflikte um Ressourcen, den Klimawandel, Migration. Tragfähigkeit, Megacities geht, alle aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der Menschheit haben einen Raumbezug, sie finden in einem Raum statt. Die Geographie betrachtet den Raum auf unterschiedliche Weise: (1) Der Raum als Container, (2) Der Raum als System von Lagebeziehungen, (3) Der Wahrnehmungsraum, (4) Der Raum als soziale Konstruktion. Insbesondere die Konstruktion von Räumen, wie wir sie bei der Darstellung von Karten finden, bei der Aushandlung von Grenzen und Besitzansprüchen zeigen die Bedeutung der räumlichen Perspektive und die Dekonstruktion von den Akteuren, ihren Interessen und Machtausübungen. All dies sind Themen, die nur eine geographische Perspektive bieten kann.

Vielfach wird behauptet, das Fach Gesellschaftslehre zu unterrichten habe mehr mit Haltung als mit Didaktik zu tun.

Miriam Kuckuck (Geo): Das Prinzip der Politischen Bildung gilt für alle Fächer aller Schulformen und Klassenstufen und ist damit das leitende Prinzip des Faches Gesellschaftslehre. Der Bildungsbeitrag des Faches Gesellschaftslehre verfolgt die Ziele, die Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit und Partizipation zu befähigen. Weitere Ziele entsprechen den Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven in einer globalisierten Welt (z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung). Diese Ziele lassen sich nicht durch eine Haltung erreichen. Die politische Bildung und insbesondere die verschiedenen Inhalte und Methoden des Faches Gesellschaftslehre bedingen eine strukturierte und überlegte Unterrichtsplanung, -vorbereitung und -durchführung. Didaktische Ideen und Prinzipien der drei integrierten Fächer müssen genutzt und in Wert gesetzt werden. Insbesondere durch einen wissenschaftsorientierten Unterricht müssen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Fachinhalte,

sondern auch die verschiedenen fachlichen Diskurse kennen und für den Unterricht nutzen können.

Michele Barricelli (Ge): Solange es keine echte, d. h. integrierte Didaktik der Gesellschaftslehre gibt, kann logischerweise alles Mögliche eine größere Rolle spielen. Dass die Lehrkräfte zugleich Experten in ihrem Fach und dabei offen für Sichtweisen verwandter Fächer sind, didaktisch bzw. anwendungsbezogen denken können und bei allem die Zukunft der Lernenden im Blick haben, ist kein Widerspruch zur „Haltung“, sondern geradezu deren Voraussetzung.

Dirk Lange (Pol): Die Etablierung einer Didaktik der Gesellschaftslehre ist ein wissenschaftliches Desiderat und zugleich eine dringende bildungspolitische Aufgabe. Nachdem die ersten Rahmenpläne des Faches in den 1970er noch gesellschaftspolitisch brisant waren und bundesweit in den Feuilletons der bedeutenden Zeitungen diskutiert wurden, ist die Gesellschaftslehre in den vergangenen Jahrzehnten vernachlässigt worden.

Wir benötigen in Niedersachsen dringend eine forschungsfähige Universitätseinheit für Didaktik der Gesellschaftslehre, die sich im Zusammenspiel mit den drei etablierten Fachdidaktiken an der Lehrerbildung beteiligt. Hierzu bedarf es bildungspolitischer Entschlossenheit aber auch der Unterstützung von Geschichts-, Geographie- und Politikdidaktik.

Ich weiß gar nicht, was genau Haltung dem Grunde nach meint. Wenn es sagen will, dass Lehrkräfte Vorbild sein sollen, dass sie ihre Urteile wissenschaftlich, sozial, menschlich abwägen, bevor sie sie fällen, dass sie vor ihren Schützlingen für die anerkannten Werte der Gesellschaft auch dann eintreten, wenn es schwer wird, dann besitzt Haltung selbstredend große Bedeutung.

Michele Barricelli

Gute Gesellschaftslehrelehrerinnen und -lehrer können . . .

Miriam Kuckuck (Geo):die Phasierung (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung, Transfer) des Unterrichts ebenso wie in den einzelnen gesellschaftlichen Fächern durch Leitfragen strukturieren. Diese werden zu Beginn des Unterrichts in der Einstiegsphase mit oder von den Schülerinnen und Schülern entwickelt, im Rahmen der Erarbeitungsphase erarbeitet und in der Sicherung beantwortet sowie in der Vertiefungsphase übertragen. Diese Herangehensweise wird ebenso in den Naturwissenschaften verfolgt, sodass die Schülerinnen und Schüler hier ähnliche Vorgehensweisen und Wege der Erkenntnisgewinnung vorfinden.

...die verschiedenen inhaltlichen Diskurse der drei Disziplinen für den Unterricht einsetzen.

...die verschiedenen Perspektiven miteinander verbinden, sodass Raum und Zeit ebenso bedacht werden wie wirtschaftliche, staatliche und soziale Aspekte. Gute Lehrerinnen und Lehrer können an die Interessen und Fragen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, den Unterricht so gestalten, dass er der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspricht und sie zu einem selbstständigen Lernen anregt.

Michele Barricelli (Ge): Den Einschätzungen von Frau Prof. Kuckuck schließe ich mich ohne Vorbehalte an. Eine historisch informierte Lehrkraft bedenkt dabei vielleicht zusätzlich die Wandelbarkeit (Historizität) unserer Vorstellung von Schule und Schülern, von Unterricht, Fächern, Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen, von Methoden, dem Wert von Erkenntnis, dem Aussehen der Lebenswelt.

Dirk Lange (Pol): Sie können einfach alles!

Eine Didaktik der Gesellschaftslehre existiert bislang nicht. Die Lehrkräfte bedienen sich mehr oder weniger der fachdidaktischen Zugänge der Einzeldisziplinen, um ihren Unterricht zu planen. Eine Didaktik der Gesellschaftslehre . . .

Dirk Lange (Pol): Eine Didaktik der Gesellschaftslehre sollte die Mündigkeitsbildung als ihren normativen Ausgangspunkt wählen. Wie entwickeln Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen vom Funktionieren und von der Beeinflussbarkeit des Gesellschaftlichen?

Mit welchen Symbolen, Begriffen und Konzepten navigieren in den Sphären des Zeitlichen, des Räumlichen und des Politischen? Und wie verändern sich die diese Vorstellungswelten - das Bürgerbewusstsein - im Bildungsgang?

Die Didaktik der Gesellschaftslehre sollte nicht als Synthese der Geographie-, Geschichts- und Politikdidaktik konzipiert werden, sondern als ihre subjektwissenschaftliche Ergänzung. Es geht ihr nicht um die Frage „Welche Bildungsgehalte lassen sich aus dem fachlichen Wissen der

Unabdingbar ist dagegen, dass das historische Erzählen, geographische Orientieren, politische Urteilen – durchweg kulturelle Praxen, die uns als Menschen ausmachen – gelernt und geübt worden sind. Ein Fach Gesellschaftslehre könnte da womöglich sogar noch mehr leisten als Einzelfächer.

Michele Barricelli

Disziplinen ableiten?“, sondern um die Frage „Welche Bildungsgehalte lassen sich aus dem fachlichen Denken der Schülerinnen und Schüler gewinnen?“. Und diese Vorstellungen sind nicht disziplinär geprägt, sondern alltäglich.

Michele Barricelli (Ge): Eine Didaktik der Gesellschaftslehre muss zunächst einmal klären, welche Sache in dem Fach lehrbar gemacht, gelehrt und gelernt werden soll. „Gesellschaft“ als solche und was mit ihr zusammenhängt, ist ja ein noch viel

weniger fassbares, solides oder eingrenzbares Konstrukt als beispielsweise die ohnehin schon nur narrativ konstruierten, medial repräsentierten oder innerlich vorgestellten Themen im Fach Geschichte. Zweifellos ist *diese* Fachdidaktik mehr als die drei „Einzeldidaktiken“ aufgerufen, zunächst ihren Gegenstand entlang wirklich bedeutsamer Fragen herzustellen: Welche Art von Zusammenleben wollen wir? Wie viel Eigensinn, Abweichung und Synkretismus lassen wir zu? Wo beharren wir mit welchem Recht auf der Einhaltung bindender Regeln? Warum wollen wir, dass die Menschen nicht nur gemäß diesen Regeln handeln, sondern dies auch noch gut finden sollen („Werte“)? Für wie lange soll eine jede Festlegung gelten – Jahre, Jahrzehnte, bis zur nächsten Wahl, ad infinitum? Und wer darf den Startschuss für Neues geben? Diese Freiheit in der Schaffung des eigenen Erkenntnis-horizonts ist ein großer Vorzug. Wir in den älteren Fachdidaktiken schleppen ja oft noch eine Menge Bildungsballast mit uns herum, dem wir uns eher zähneknirschend stellen. Aber schon in den 1970er Jahren wusste man: Dieses neue Fach Gesellschaftslehre ist gar kein Fach, schon gar keine Vertretung einer weiteren Wissenschaft in der Schule, Es ist eine andere Art zu denken, die neu wird dadurch, dass sie Altes nicht beiseite schiebt, sondern durch Integration das Beste aus allem herausholt. Ihre Didaktik zeigt die innovativen Relevanzen auf, macht sie verstehbar, öffnet sie für Kritik, erfüllt das Lernen mit Sinn.

Miriam Kuckuck (Geo): Eine Didaktik der Gesellschaftslehre sollte die verschiedenen Ansätze der beteiligten Fächer scannen und für ihren eigenen fachdidaktischen Diskurs in Wert setzen und neue Ansätze, Ideen und Schlüsselprobleme identifizieren. Das Fach erfordert ein anderes Denken, wie es Herr Professor Barricelli beschreibt. Eine einfache Umsetzung der gelernten Denkweisen eines

einzelnen Faches wird dem Fach Gesellschaftslehre so nicht gerecht.

Kann Anschlussfähigkeit an die Sek. II gelingen?

Dirk Lange (Pol): Die Anschlussfähigkeit kann nur gelingen, wenn der integrative Mehrwert der Gesellschaftslehre nicht durch Entfachlichung „erkauft“ wird. Die große Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer der Gesellschaftslehre ist, dass sie sich begrifflich, theoretisch und methodisch multidisziplinär orientieren können. Dabei spielen fraglos auch die Soziologie und die Wirtschaftswissenschaften eine wichtige Rolle. Diese Ausbildung kann die Universität alleine nicht gewährleisten. Vielmehr bedarf es eines koordinierten Zusammenspiels aller Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – insbesondere auch der Aus- und Fortbildung –, damit propädeutisches Lernen in der Sekundarstufe II an das fachliche Lernen der Gesellschaftslehre anknüpfen kann.

Michele Barricelli (Ge): Die Frage nach der Anschlussfähigkeit zeugt von Kleinmütigkeit. Empirische Studien beweisen es, erfahrene Lehrkräfte wissen es: Man fängt im „Spiralcurriculum“ ohnehin inhaltlich quasi wieder bei null an. Und jetzt die gesellschaftspolitische Antwort: Die hierzulande geltende zehnjährige Schulpflicht besagt, dass wir ausnahmslos alles, was wir von einem vollständigen Staatsbürger an Handlungskompetenz erwarten, ihm in dieser Zeit beizubringen haben, nenne man es „Kompetenzen“, „Grundwissen“, „Demokratiebewusstsein“. Das ist Pflicht, der Rest die Kür von einigen an der Spitze. Und einem vollständigen Staatsbürger gestehen wir wohl zu, die Gesellschaft verstehen, tragen, gestalten und verbessern zu wollen. Eine Schülerin, die mit diesen intellektuellen, emotionalen und moralischen Voraussetzungen von der Mittel- in die Oberstufe wechselt, ist an alles, was sie dort erwartet, „anschlussfähig“!

Miriam Kuckuck (Geo): Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I im Fach Gesellschaftslehre die Arbeits- und Denkweise aller drei Fächer vermittelt bekommen haben, können sie diese auch adäquat in der Oberstufe anwenden. Dies erfordert aber eine umfassende Betrachtung der geschichtlichen, geographischen und politischen fachlichen und fachdidaktischen Diskurse. Beispielsweise wird der Raum im Fach Geographie unterschiedlich betrachtet. Der reine Containerraum, in dem wir alle Geofaktoren betrachten und in Beziehung setzen, reicht bei der Thematik geographischer Inhalte nicht aus. Auch sozial konstruierte Räume müssen

thematisiert werden. Es wäre vorteilhaft, wenn Lehrkräfte die Ansätze der Fächer kennen und umsetzen können, damit ein Übergang in die Sekundarstufe II gelingt.

Neben der Subjekt- und der Alltagsorientierung betrachte ich das Kritische Denken als ein grundlegendes Prinzip der Didaktik der Gesellschaftslehre. Ist kritisches Denken als Basiskompetenz in den Schülervorstellungen angelegt? Wie wird kritisches Denken gelernt? An welchen Gegenständen und durch welche Methoden entwickelt es sich?

Dirk Lange



Prof. Dr. Michele Barricelli
Ludwig-Maximilian-Universität München
Historisches Seminar



Prof. Dr. Miriam Kuckuck
Universität Osnabrück
Institut für Geographie



Prof. Dr. Dirk Lange
Leibniz Universität Hannover
Institut für politische Wissenschaft

2.3 FACHDIDAKTISCHE ZUGÄNGE

Die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit im Fach Gesellschaftslehre, die dem Integrationscharakter gerecht werden soll, verlangt dem oder der Planenden ein hohes Maß an Kompetenzen und Kenntnissen ab. Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen:

I) Planung im Team

Die oben angesprochenen Kompetenzen finden sich vor Ort - in der eigenen Schule bei den Fachkolleginnen und -kollegen - und die Herausforderung besteht lediglich darin, arbeitsfähige Teams aufzustellen, die gemeinsam Unterrichtseinheiten planen, die dem integrativen Charakter des Fachs gerecht werden. Bereits heute werden in den Gesamtschulen Lernpläne ausgetauscht. Indessen fehlt eine echte Teamarbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Häufig werden fehlende Zeitfenster oder Koordinierungsprobleme als Gründe gegen die gemeinsame Unterrichtsplanung angeführt. Dem gegenüber steht eine Vielzahl an Vorteilen.

- Es erfolgt ein Zuwachs an Fachlichkeit im Unterricht, der für die Vorbereitung auf den Oberstufenunterricht notwendig ist. Wenn beispielsweise ein „gelernter“ Politiklehrer am Planungsprozess zur Unterrichtseinheit „Die Französische Revolution“ beteiligt wird, kann er im Rahmen dessen wesentliche Elemente des Politikzyklus effektiv vermitteln.
- Komplexe Gegenwarts- oder Zukunftsprobleme können wesentlich umfassender durchdrungen werden, wenn alle Fachperspektiven berücksichtigt sind. Wenn beispielsweise beim Thema Migration nicht nur die historische und politische Perspektive eingenommen wird, sondern auch raum- und lagebedingte Ursachen von Wanderungsbewegungen erfasst werden, kann integratives Lernen funktionieren.
- Da die jeweiligen Fachleute der Einzeldisziplinen über bewährte Unterrichtskonzepte verfügen, wie die domänenspezifischen Kompetenzen effektiv vermittelt werden, kann bei der Unterrichtsvorbereitung viel Zeit gespart werden. Eine „gelernte“ Geschichtslehrerin weiß, wie gute Quellenarbeit aufgebaut ist, und hat entsprechendes Material an der Hand.
- Die Arbeit im Team schützt vor Planungsfehlern wie etwa der Überfrachtung der Einheit oder der drohenden Unterforderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht.
- Es macht Spaß im Team zu planen, da sich neue Perspektiven eröffnen, Erkenntnisse anbahnen und gemeinsame Erfolgserlebnisse geschaffen werden. Es erfolgt eine gegenseitige Wertschätzung im Team. Nicht zu unterschätzen ist auch das Gefühl, vom jeweils anderen unterstützt zu werden und von dessen Arbeit zu profitieren.

Die Arbeit im Team kann durch die Verwendung des Planungsrasters (Kap. 4.1) effektiv organisiert und strukturiert werden.

II) Auseinandersetzung mit anderen Fachdidaktiken

Die Einarbeitung in fremde Fachdidaktiken und das Aneignen von fachspezifischem Wissen sind zeitaufwändig und wirken nicht selten abschreckend. Jede Didaktik weist ihre eigenen Kategorien, Kompetenzen, Methoden sowie Fachsprache auf. Als ausgebildete Geschichtslehrkraft setzt man im Gesellschaftslehreunterricht wohl eher historische Schwerpunkte und vernachlässigt die didaktischen Prämissen der anderen beiden Fachdisziplinen. Doch lohnt es sich, in die integrative Tiefe des Fachs einzutauchen und sich mit den Grundlagen aller im Fachverbund enthaltenen Disziplinen vertraut zu machen.

Zum einen erleichtern Kenntnisse in der jeweiligen „fremden“ Domäne eine Verständigung in der oben angesprochenen Teamarbeit, da Begriffe z. B. wie „Triftigkeit“, „Politikzyklus“ oder „Syndromkonzept“ (siehe folgende Kapitel) nicht grundlegend erläutert werden müssen.

Auch entwickelt man für die Sequenzen, die aus den anderen Fachdisziplinen stammen, ein größeres Verständnis und kann die verfolgten Ziele und Unterrichtsansätze besser nachvollziehen, was auch im Hinblick auf die oben angesprochene Oberstufenvorbereitung wichtig ist.

Zum anderen erleichtern diese Kenntnisse das notwendige Anpassen der Einheiten an die jeweilige gruppenspezifische Lernausgangslage, welches trotz bzw. gerade wegen des gemeinsamen Planens unabdingbar ist.

Daher werden in diesem Kapitel die Didaktiken der jeweiligen Domänen kurz vorgestellt und wichtige Kategorien bzw. Zugänge erläutert. Die nachfolgenden Beiträge sind sozusagen als „Schaufenster der Fachdidaktiken“ zu verstehen. Diese zeigen einen überblickartigen Ausschnitt der Fachdisziplinen auf und sollen kurz mit den wichtigsten Kategorien und Zugängen vertraut machen.

2.3.1 DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE

Geographisches Lernen kann nicht nur als eine Anhäufung von Wissen gedacht sein. Bereits das gesamte Wissen einzelner Teilbereiche der Geographie würde das menschliche Gehirn überfordern. So ist es unrealistisch z. B. alle endogenen und exogenen Prozesse der Plattentektonik in Gänze zu lernen.¹ Die Geographie soll mit/durch geographische und geowissenschaftliche Phänomene und Prozesse wie z. B. Erosionen, Ebbe und Flut aber auch Globalisierung, Migration, Disparitäten und Ressourcenkonflikte den Schülerinnen und Schülern das Leben und unsere Gesellschaft auf dem Planeten Erde erkennbar und begreifbar machen.

Daraus ergibt sich, dass der Umgang mit globalen und komplexen Entwicklungen eine Anpassung vorhandener Verhaltensweisen und Handlungsstrategien auf der Grundlage von fundiertem Fachwissen und Beurteilungsvermögen, z. B. in den Bereichen Umweltschutz, Risikoabsicherung, Ressourcenschutz, wirtschaftliche Entwicklung, entwicklungspolitische Zusammenarbeit und Stadt- und Raumplanung erfordert. Diese Prozesse ergeben sich aus der Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen naturgeographischen Gegebenheiten und menschlichen Aktivitäten. Gerade hier besitzt die Erdkunde ihr besonderes fachliches Potenzial zur Welterschließung in Räumen verschiedener Art und Größe.

Daraus ergibt sich als Leitziel des Erdkundeunterrichts die Entwicklung raumverantwortlichen Handelns. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, die o. g. Wechselwirkungen an ausgewählten Raumbespielen zu erkennen, die daraus resultierenden Strukturen, Prozesse und Probleme zu verstehen und Problemlösungen zu finden. Dazu ist primär ein Verständnis des Systems Erde, also der verschiedenen natürlichen Systeme und Teilsysteme der Geosphäre, erforderlich.²

Der Beitrag des Faches Geographie für die Gesellschaftslehre wird an drei zentralen Kategorien festgemacht: *Raum, Mensch und Umwelt* sowie *Nachhaltiges Handeln*.

Kategorie Raum

Die Betrachtung der Kategorie Raum und der über die Jahrzehnte hinweg verschiedenen Ansätze finden sich in der Raumbetrachtung der „Vier Blicke“ (Perspektiven) wieder. Hier wurde vor Jahren bereits durch die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGFG) eine Empfehlung zur Diversifizierung von Räumen vorgestellt:

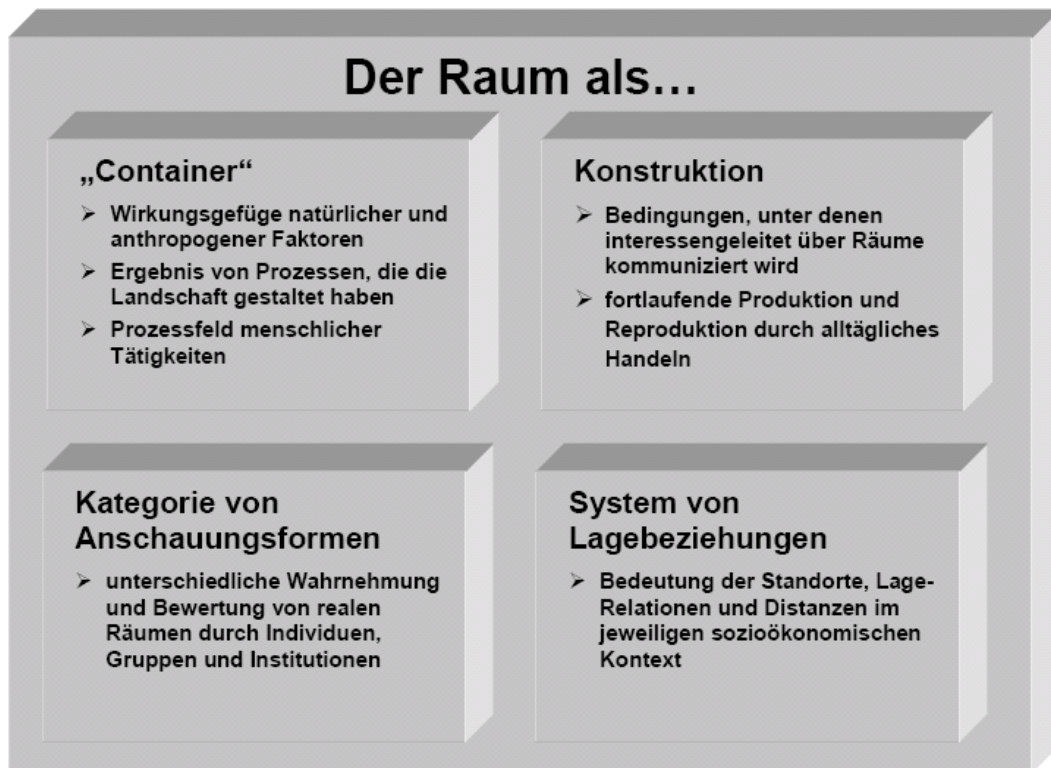
Vier Blicke (Perspektiven)

1. Der Raum als Container
2. Der Raum in seiner Beziehung zu anderen Räumen (System von Lagebeziehungen)
3. Der Raum in der Wahrnehmung verschiedener Personengruppen
(Kategorie von Anschauungsform)
4. Der Raum in seiner Darstellung durch Medien und Institutionen sowie gesellschaftlicher Gruppen (Konstruktion)

¹ Rohde-Jüchtern, Tilman, Eckpunkte einer moderne Geographiedidaktik, Klett 2009, S. 17

² Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), KC Erdkunde Gymnasium, Hannover 2015, S. 5

So werden hier neben objektiven Betrachtungen auch subjektive Deutungen und Bedeutungen in den Fokus der Betrachtung gerückt, die als Grundlagen für einen interessanten und individualisierten Geographieunterricht dienen. Die didaktische Inszenierung dient zur Vermittlung.



Die Betrachtung des Raums hat demnach einen zentralen Stellenwert. Sie erfolgt jedoch nicht als isolierter Gegenstand, sondern vielmehr als eine Dimension der Weltbetrachtung im Hinblick auf Prozesse und Motive sowie Motivationen.

Die Betrachtung ist im Rahmen des Kontextes des Unterrichts jedes Mal neu zu definieren, um im Hinblick auf die den Lernprozess vorantragende Problem- und Fragedimension entsprechend zu untermauern. Die Raumbetrachtung dient dabei als Beispiel, um übergeordnete Fragestellungen beantworten zu können. Dabei ist je nach Unterrichtsgegenstand/Kompetenzerwerb (Frage nach physisch-materieller Raumgliederung und/oder subjektiven-gesellschaftlichen Problemen) zu prüfen und zu einer begründeten Entscheidung zu kommen, ob es sinnvoll erscheint, sich der Verwendung eines objektiven oder subjektiven Raumkonzepts zu bedienen. Neben der Betrachtung der Räume im „Jetzt“ muss auch eine jeweils unterrichtsbezogene historische Komponente Einzug in die Betrachtung halten.

Kategorie Mensch und Umwelt

Ein weiterer zentraler Aspekt des Faches Erdkunde ist die Betrachtung der Mensch-Umwelt-Beziehung. Jeder Mensch ist als einzelne Person oder als Teil von Gruppen in diese Beziehung eingebunden. Daher ist es für die Schülerinnen und Schüler wichtig, diese existentielle Betroffenheit zu erkennen, das eigene und fremde Handeln zu bewerten und eine Gestaltungskompetenz im Sinne der Nachhaltigkeit zu entwickeln.

Um die Mensch-Umwelt-Beziehung zu erfassen, sind drei Betrachtungsweisen notwendig.

1. Die Schülerinnen und Schüler benötigen Kompetenzen in Bezug auf das System Erde, also über naturbezogene Strukturen und Prozesse und deren Zusammenhänge.

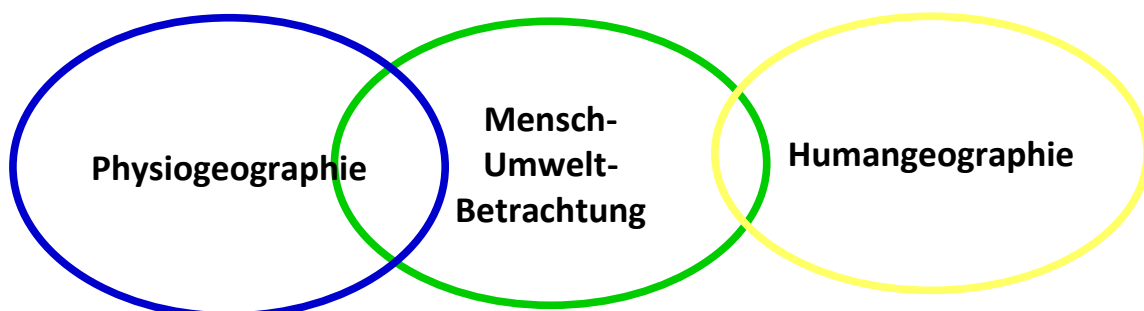
Dies muss nicht in einer globalen Perspektive geschehen; ein Bachlauf kann als Ausschnitt aus dem System Erde exemplarisches Lernen ermöglichen. Dieses „physisch-geographische“ Feld zielt auf das Sichtbarmachen von Funktionszusammenhängen der physisch-geographischen Faktoren (Klima, Gestein, Wasser, Boden, Bios/Tier- und Pflanzenwelt und Relief/Beschaffenheit der Erdoberfläche) und dem Erkennen der Bedeutung dieser einzelnen Faktoren für geoökologische Prozesse.

2. Hinzu kommt die Betrachtung sozialer, politischer und wirtschaftlicher Ereignisse, Strukturen und Prozesse, die durch die Wahrnehmung und Gestaltung des Raums ausgeprägt werden.

Dieses „human-geographische“ Feld zielt auf das Sichtbarmachen von Bedürfnissen, Motivationen und Intentionen von einzelnen Personen oder Gruppen. Warum wo z. B. eine Autobahn gebaut wird, wer das warum will und von wem die Raumveränderung wie wahrgenommen wird, wären Fragen, die dieser Betrachtungsweise entsprechen.

3. Die dritte Betrachtungsweise verknüpft das „physisch-geographische“ mit dem „human-geographischen“ Feld. Beide Felder überlagern sich räumlich und beeinflussen sich wechselseitig.

Ohne die Beachtung der umweltbedingten Umgebungen lässt sich menschliches Handeln zur Befriedigung von Bedürfnissen nicht ausreichend erklären. Umgekehrt gibt es kaum Bereiche des Systems Erde, die nicht von menschlichem Handeln beeinflusst werden. Dies führt zur Betrachtung der „Mensch-Umwelt-Beziehung“ und ermöglicht den Lernenden, die eigene existenzielle Betroffenheit von dieser Beziehung zu erkennen.



Drei-Säulen-Modell der Geographie

Kategorie Nachhaltigkeit

Die Menschheit sieht sich gegenwärtig und zukünftig folgenden Problemen gegenüber:

- Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen für Folgegenerationen
- Faire und nachhaltige Ausgestaltung der Globalisierung
- Sicherung des friedlichen Zusammenlebens
- Sicherung der Nachhaltigkeit

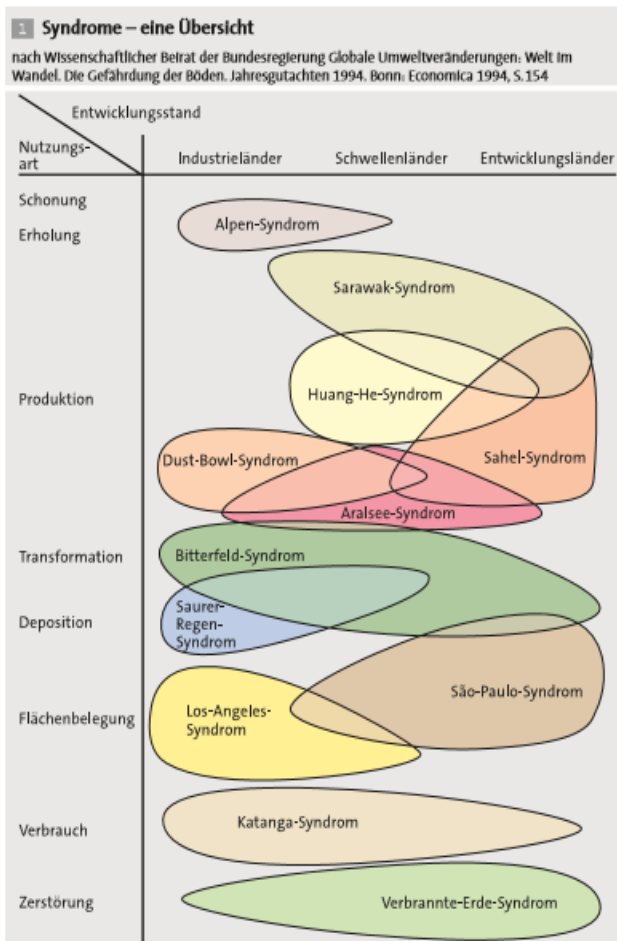
Für das Fach Erdkunde sind diese Herausforderungen, deren Ursachenerforschung und deren Bewältigung, konstituierend für das Fachverständnis. Als zentraler Ansatz gilt dabei das Konzept der Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeit lässt sich als Zukunftsfähigkeit verstehen und unterstellt, dass nur eine ausgewogene Bewahrung/Entwicklung von Ökologie, Ökonomie und Sozialer Gerechtigkeit tatsächlich nachhaltig ist. Ausgewogen bedeutet, dass z. B. eine wirtschaftliche Entwicklung nicht auf Kosten der Umwelt oder der sozialen Gerechtigkeit geschehen soll. Fehlt die Nachhaltigkeit, kann man fast immer von einer „gestörten“ Mensch-Umwelt-Beziehung ausgehen.

Demzufolge gründet sich die Analyse der o. g. Zukunftsprobleme auf einem Mangel an nachhaltiger Entwicklung, der diese Probleme verursacht. Diese Mängel sind z. B. im Syndromansatz des wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung kategorisierend dargestellt und bieten vielfältige Möglichkeiten zur Beschäftigung mit den Zukunftsproblemen in exemplarischer Form.

Syndromansatz	<p>Für die Erforschung und Beschreibung globaler Umwelt- und Entwicklungsprobleme hat der Beirat [der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen] einen eigenständigen Ansatz entwickelt, das sogenannte Syndromkonzept. Der Begriff Syndrom ist aus dem Bereich der Medizin entlehnt, wo er komplexe Krankheitsbilder kennzeichnet und wo es darum geht, aus deren Vorgeschichte, den Symptomen, den Untersuchungen und der Diagnose eine heilsame Therapie zu entwickeln.</p> <p>Übertragen auf das Ökosystem Erde beschreibt er globale Umweltprobleme als ‚Krankheitsbilder‘, deren Ursachen in einem Wirkungsgeflecht aus naturräumlichen und gesellschaftlichen Faktoren liegen. Diese gilt es zu diagnostizieren mit dem Ziel Fehlentwicklungen zu lindern, zu beseitigen oder durch vorsorgende Maßnahmen erst gar nicht entstehen zu lassen. (vgl. Wilfried Korby: TERRA global Bodendegradation – Unser Boden in Gefahr? Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 2006, S. 16³)</p> <p>Basierend auf der seit 1970 vorherrschenden Grundkonzeption zeigt sich, dass exemplarischer Geographieunterricht auf allgemein-geographischer Basis verknüpft mit dem Transfer eine Möglichkeit darstellt „Regeln“ zu erkennen und zu lernen. „Dieses Allgemeine wird nicht dadurch gelernt, dass wir allgemeine Regeln lernen – Nein! Es wird dadurch gelernt, dass wir Beispiele verarbeiten und aus diesen Beispielen die Regeln selbst produzieren“. ⁴</p>
----------------------	---

³ Entnommen aus http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/104160_1802.pdf

⁴ Schallhorn, E., Erdkunde Didaktik, 2008, S. 78f



Die Analyse der Probleme soll aber keinen Selbstzweck darstellen, sondern die Schülerinnen und Schüler befähigen Lösungsansätze aufzuzeigen bzw. zu entwickeln, um Entscheidungen für das eigene zukünftige Handeln zu treffen.

Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, einzelne oder als Gruppe nachhaltige und zukunftsfähige Lösungen für die Schlüsselprobleme umzusetzen.

Eine Verdeutlichung des Syndrom-Ansatzes soll am Beispiel des **Sahel Syndroms** erfolgen.

Es beschreibt den Zusammenhang und die Folgen der Nutzungsart PRODUKTION und dem Entwicklungsstand ENTWICKLUNGSLAND einer Region Afrikas.

Es beschreibt die Verschlechterung des Bodens in ariden, semiariden und trocken subhumiden Gebieten, die durch unterschiedliche Faktoren

einschließlich des Klimawandels und menschlicher Aktivitäten herbeigeführt wird. Für die Planung des Unterrichts ist es daher notwendig, den sogenannten Syndrom-Kern⁵ zu extrahieren.

Beim Sahel-Syndrom ist die vorhandene Armut der Bevölkerung der Auslöser, dass durch eine Intensivierung der Landwirtschaft die Erträge erhöht werden sollen. Ein kurzfristiger Erfolg und somit die Erhöhung der Ernteerträge ist möglich. Mittel und langfristig führen die Intensivierungen und die Übernutzung der Böden (marginaler Standorte) jedoch zu einer Bodendegeneration. Diese führt zu Ernteeinbußen und nun wiederum zur Verstärkung der Armut.

Das Sahel-Syndrom lässt sich auf andere Räume übertragen, und so können Schülerinnen und Schüler ihre Erkenntnisse nutzen, um raumwirksames Handeln zu erkennen und eigene Handlungsstrategien zu entwickeln (Great Plains als Anwendungsbeispiel).

⁵ Meyer, Christiane, In Geographie unterrichten lernen; Reinfried, Sibylle und Haubrich, Hartwig (Hrsg.), Cornelsen 2015, S. 194

Literatur (in Auswahl)

Rhode-Jüchtern, Tilmann; Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik, Klett 2009.

Reinfried, Sibylle und Haubrich, Hartwig (Hrsg), Geographie unterrichten lernen, Cornelsen 2015.

Haubrich, Hartwig (Hrsg.), Geographie unterrichten lernen, Oldenbourg, 2008.

Schallhorn, Eberhard, Erdkunde Methodik, Cornelsen 2007.

Oleschko, Sven/Weinkauf, Benjamin/Wiemers, Sonja; Praxishandbuch Sprachbildung Geographie, Klett, 2016.

2.3.2 DIDAKTIK DER GESCHICHTE

Historisches Lernen

Was bedeutet „historisches Lernen“? Gemeint ist hier nicht das Lernen von historischen Fakten, obwohl dies wohl vornehmlich etwas ist, was viele Schülerinnen und Schüler damit verbinden – und wohl auch eher wenig spannend finden.

„Historisches Lernen“ vollzieht sich vielmehr unbewusst, unbemerkt und zeichnet jedes Individuum aus. Der Mensch definiert sich durch sein Handeln. Dies setzt voraus, dass er sich das Morgen als vom Heute unterschiedlich vorstellen und also planen kann. „Zeitlichkeit“ bedeutet aber auch Veränderung, d. h. dass eben jene Pläne durchkreuzt werden können. Handlungsfähigkeit setzt also Vorstellungen voraus, wie Veränderungen verlaufen. Dazu bedarf es Kontinuitätsvorstellungen. Aber wie erlangt man diese Kontinuitätserfahrungen?

Durch Wendung in die Vergangenheit (Erinnerung an frühere Veränderungen), Interpretation der Veränderung (Deutung) und Extrapolation des Ergebnisses in die Zukunft. „Historisches Lernen“ ist ein Vorgang des menschlichen Bewusstseins, im dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angelegt werden (Jörn Rüsen).

Schülerinnen und Schüler sind sich dieser Tatsache in solch einer elaborierten Form noch nicht bewusst. Fragt man sie aber, wie sie entscheiden, ob sie z. B. für einen Test lernen sollen oder sich lieber mit ihren Freunden treffen wollen, dann wird offensichtlich, dass dieser Entscheidung eben jene (Denk-)Struktur zugrunde liegt. Ist der vorherige Test eher schlecht ausgefallen, so wird sich ein Großteil der Schülerinnen und Schüler wohl für das Lernen entscheiden. Ähnliches gilt, wenn man sie fragt, wie sie ein Ereignis des vergangenen Wochenendes, z. B. eine Geburtstagsfeier, wahrgenommen haben: Obwohl sie am gleichen Ereignis teilgenommen haben, werden die Berichte von Person zu Person unterschiedlich sein.

- „Historisches Lernen“ bezeichnet demnach einen Zuwachs an Orientierung und Orientierungskompetenz. Diese bezieht sich zwar auch auf konkretes historisches Sachwissen, das allerdings praktisch gebraucht werden muss, um historische Erfahrungen zu deuten und sie so zur sinnhaften Ausrichtung der eigenen Lebenspraxis in der „Zeit“, d. h. in konkreten Handlungen und Prozessen, deren Interdependenzen das handelnde Individuum unterworfen ist, zu nutzen.

Es lassen sich zwei Grundoperationen unterscheiden, die beim historischen Lernen gleichberechtigt gelernt und geübt werden sollten: *Rekonstruktion und Dekonstruktion*.

- Bei der **Rekonstruktion** geht es um die synthetische Erstellung einer historischen Aussage (Narration) aus Informationen, die aus Quellen entnommen werden. Hier wird also auf der Basis verschiedener „Vergangenheitspartikel“ eine „Geschichte“ sinnstiftend erzählt.
- Die **Dekonstruktion** hingegen analysiert vorliegende Erzählungen auf die in ihr enthaltenen Einzelheiten („Vergangenheitspartikel“) sowie die vom Autor verwendeten Deutungs- und Erklärungsmuster. Der psychische Verarbeitungsmodus, in dem dieses historische Wissen gebildet wird, ist das Geschichtsbewusstsein.

Kategorien

Der Beitrag des Faches Geschichte für die Gesellschaftslehre wird an folgenden zentralen Kategorien festgemacht:

- Geschichtsbewusstsein
- Narrativität
- Triftigkeit
- Alterität
- Gegenwartsbezug
- Geschichtskultur
- Multiperspektivität und Kontroversität

Geschichtsbewusstsein

In der Geschichtsdidaktik hat sich das „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie von historischem Denken etabliert. Aber „wie hat man sich das Geschichtsbewusstsein eigentlich in seiner geistigen Gestalt [...] vorzustellen?“, fragt sich der Geschichtsdidaktiker Michael Sauer.⁶ Er denkt es sich als ein Konglomerat von verschiedenen Bestandteilen: Daten, Fakten, Bildern, Erzählungen, Vor- und Werturteilen. Das bedeutet, dass jeder Mensch, unabhängig von Alter, Herkunftsort, sozialer Prägung etc. ein Bewusstsein von der Vergangenheit ausbildet, allerdings unterschiedlich elaboriert und differenziert, mal mehr oder weniger kenntnisreich. Das Geschichtsbewusstsein verknüpft Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft narrativ miteinander: Die Vergangenheit als Vorgeschichte zur Gegenwart, die Gegenwart als Vorgeschichte von Zukunft. Entscheidend dabei ist, dass die Geschichte nie reales Abbild der Vergangenheit sein kann, sondern stets ein Bewusstseinskonstrukt darstellt, das vom Standort des Betrachters und seiner Gegenwart deutlich geprägt ist: So kann die Nation, die Religion oder auch die Familie zum zentralen Ankerpunkt für das jeweils eigene Geschichtsbewusstsein werden.



Für den Unterricht wichtig: Jeder Mensch hat ein Geschichtsbewusstsein.
Eine wahre Aufarbeitung von Geschichte gibt es nicht.

Narrativität

In der Regel gehen Geschichtsbetrachtungen auf historische Fragen zurück: Warum ist etwas so geworden und nicht anders? Wer ist dafür verantwortlich?⁷ etc. Es folgt eine historische Antwort auf die Frage in Form einer Erzählung: Jede Narration verknüpft mindestens zwei Zeitaspekte in einer Verlaufsstruktur sinnstiftend miteinander (Grundmuster: „Und dann...“).⁸ Anders als bei literarischer Fiktion beanspruchen Geschichtserzählungen aufgrund ihrer Ableitung von Quellen einen Wahrheitsgehalt (historische Triftigkeit) für sich, der je nach Charakter unterschiedlich hoch ist (Vgl. historischer Spielfilm vs. wissenschaftlicher Darstellung). Damit wird deutlich: Geschichte ist, in welcher Form auch immer, ein narratives Konstrukt, das auf Quellen basiert und mehr oder weniger historisch triftig ist.

⁶ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 14.

⁷ Auch die Frageform „Was wäre wenn...?“ ist heute wissenschaftlich salonfähiger geworden und findet sich unter dem Stichwort „Kontrafaktische Geschichte“. Vgl. grundlegend Demandt, Ungeschehene Geschichte: Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen wenn?, Göttingen 1986.

⁸ Vgl. Barricelli, Schüler erzählen Geschichte, S. 42.

Triftigkeit

Der Begriff „Triftigkeit“ ist von zentraler Bedeutung, wenn historische Narrationen geprüft werden müssen. Allerdings ist dieser Begriff für fachfremd Unterrichtende häufig recht sperrig. Die Erklärung des Begriffs „Triftigkeit“ orientiert sich an der Kategorisierung Jörn Rüsens und unterscheidet dementsprechend zwischen drei „Formen“: der empirischen, der normativen und der narrativen Triftigkeit.⁹

Werden vorliegende historische Narrationen, also Erzählungen, Darstellungen etc. auf ihre fachliche Korrektheit überprüft, so prüft man ihre empirische Triftigkeit. Ein Hinweis auf eine empirische Triftigkeit können Quellenangaben sein, mit deren Hilfe die sachliche Richtigkeit belegt werden soll, indem die verwendeten Quellen offengelegt werden. Die Darstellung ist also, verwendet man Synonyme, stichhaltig und schlüssig.

Historische Narrationen/Erzählungen haben immer eine Bedeutung für die Gegenwart und die Zukunft. Wenn nun die Bewertungsgrundlagen, die Perspektiven und Standpunkte der Verfasser von Narrationen offengelegt werden und so die Konstruktion der Erzählung hinsichtlich ihrer Funktionen für Gegenwartsorientierung und Zukunftsperspektive sichtbar werden, so wird die normative Triftigkeit in den Blick genommen. Die Darstellung wird danach überprüft, ob sie überzeugend und folgerichtig ist.

Wie bereits dargelegt, gibt es zu einem historischen Ereignis genauso viele wahre wie unwahre „Geschichten“. Dies hängt zum einen natürlich damit zusammen, dass „Geschichte“ ein Konstrukt ist, das sich an unterschiedlichen Quellenlagen orientieren kann und in deren (Re)Konstruktion sich die sozialen, politischen, moralischen etc. Standpunkte der jeweiligen Verfasser widerspiegeln. Dementsprechend ist die historische Narration immer auch an einen spezifischen Adressatenkreis gerichtet. Wird nun die Plausibilität der vorliegenden Narration in ihrem jeweiligen Adressatenkreis überprüft, so fokussiert man die narrative Triftigkeit. Die Darstellung muss also für die Rezipienten plausibel und glaubwürdig sein.

Alterität

Dabei ist Geschichte weder „gut“ noch „schlecht“, weder „rückständig“ noch „gut“, sie ist in Bezug auf die Gegenwart des Betrachters anders (alteritär) und ermöglicht Erfahrungen von Andersartigkeit. Die Menschen der Vergangenheit dachten und handelten alteritär und verfolgten andere Wert- und Kulturvorstellungen. Dies zu akzeptieren und vergangene Haltungen und Handlungen nicht vorschnell zu verurteilen, ist Teil eines elaborierten Geschichtsbewusstseins. Letztendlich kann eine Auseinandersetzung mit historischer Alterität gegenwärtige Weltoffenheit evozieren bzw. verstärken.



Für den Unterricht wichtig: Historische Vergleiche („Vergleiche mal Person x mit Person y“) sind aufgrund der Alterität unpassend und höchstens auf sehr abstrakter Ebene möglich. Zum Verständnis von historischen Sachverhalten sind sie unnötig.

⁹ Rösen, Jörn: Historische Vernunft. Die Grundzüge einer Geschichtswissenschaft. In: Grundzüge einer Historik. 3 Bde. Göttingen 1983

Gegenwartsbezug

Geschichte ragt unmittelbar in die Gegenwart hinein, sehr deutlich wird dies beim Betrachten materieller historischer Relikte, beim Besuch historischer Orte (Gedenkstätten, Museen u. a.), in der Analyse von sprachlichen Bonmots historischer Prägung oder in der Begehung von historischen Gedenktagen (Geschichtskultur). Zugleich ist die Bedeutsamkeit von historischen Sachverhalten für die Gegenwart der Betrachter von besonderer Bedeutung: Wenn dieser Kausalzusammenhang gegeben ist, wird die Auseinandersetzung mit Geschichte interessanter und (scheinbar) sinnvoller.

Geschichte kann, Geschichtsunterricht soll einer historisch fundierten Gegenwartsorientierung dienen.“¹
Michael Sauer

Geschichtskultur

Die Verankerung von Geschichte in der jeweils gegenwärtigen Lebenswelt der Betrachter lässt sich als Geschichtskultur bezeichnen; sie ist medial breit aufgestellt und umfasst z. B. historische Ausstellungen, Veranstaltungen, Filme, Comics, Dokutainment, Briefmarken, Musik u.v.m. In diesem Sinne sind Produkte von Geschichtskultur immer Darstellungen und nicht Quellen von Geschichte. Ferner bringt der Begriff „Kultur“ zum Ausdruck, dass es sich bei diesen Produkten weniger um Politische Bildung und Erziehung handelt, sondern die Auseinandersetzung mit Geschichte hier durchaus als Beitrag zur kulturellen Bildung begriffen werden kann.¹⁰ Produkte und Events der Geschichtskultur erreichen häufig eine breite gesellschaftliche Öffentlichkeit, sie sind innovativ und kreativ, aber zugleich auch in Bezug auf ihre historische Triftigkeit mit Vorsicht zu genießen; hier hängt es vom Interesse und von der Fertigkeit der Produzenten ab, ob und wie sehr geschichtswissenschaftliche Verfahren und Prozesse berücksichtigt worden sind.



Im Gesellschaftslehreunterricht sollten die Produkte von Geschichtskultur in jedem Fall ihren Platz haben, sie müssen aber individuell – und nicht aufgrund einer medialen Zugehörigkeit – auf ihre historische Triftigkeit untersucht werden.

Multiperspektivität und Kontroversität

Historische Quellen und Darstellungen sind immer standortgebunden und orientieren sich an der Perspektive ihrer Verfasser. Somit sind Geschichtsschreibungen immer kontrovers und abhängig von ihren Interpreten. Historische Quellen sind ebenfalls immer als perspektivisch zu betrachten und somit weder als „richtig“ noch als „falsch“ zu bewerten. Es gibt Quellen, die entweder gefälscht sind oder bewusst die Unwahrheit behaupten, vielleicht zum Vorteil des Verfassers oder zum Schaden eines Rivalen: Diese Perspektive gilt es zu analysieren und im Kontext anderer Quellen abzuwägen. Auch gibt es Darstellungen, die z. B. aus politischen Gründen geschichtliche Sachverhalte in ein bewusst abweichendes – also nicht triftiges – Licht rücken. Die Quelleninterpretation, das Kernstück historischer Verfahren (siehe unten), hat somit sorgfältig die Perspektivität der Verfasser zu prüfen und einzuschätzen.

¹⁰ Hans-Jürgen Pandel: Geschichtskultur, in: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke, Schwalbach/Ts. 2012, Bd. 1, S. 150. Als „kulturelle Bildung“ wird hier die Bildung zur kulturellen Teilhabe verstanden. „Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension. Kulturelle Bildung ist konstitutiver Bestandteil von allgemeiner Bildung.“ (http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html; Zugriffsdatum: 16.08.2017)

Methoden im Geschichtsunterricht

Blickt man auf die oben dargestellten Kategorien zurück, so wird deutlich, warum spezifische Methoden für den Geschichtsunterricht zwingend erforderlich sind. „Geschichte“, also historische Narrationen, sind zum einen immer abhängig von der historischen Quellenlage. Zum anderen bedingt der Konstruktcharakter von Narrationen, dass es nicht „die wahre Geschichte“ geben kann. Die der Konstruktion einer Erzählung zugrundeliegenden Quellen müssen also näher untersucht werden. Dieses Verfahren bezeichnet man als Quellenkritik.

Quellenkritik

Vergangenheit ist in ihrer inhaltlichen Fülle unendlich, die Anzahl historischer Fakten (Daten, Personen, Ereignisse, Ideen, Erfindungen, Entdeckungen etc.) ist unübersehbar. Die Konsequenz daraus lautet: Die historische Wirklichkeit kann nie vollständig erfasst werden. Historiker haben es bei ihrer Arbeit, der Beantwortung historischer Fragen, mit zwei Arten von Materialien zu tun: Einerseits mit Zeugnissen aus der Vergangenheit (**Quellen**) und andererseits mit den Ergebnissen derer, die sich jeweils vor ihnen mit diesen Fragen beschäftigt haben (**Darstellungen**).

Quellen sind schriftliche, visuelle, akustische oder gegenständliche Zeugnisse der Vergangenheit. Sie sind in ihrer Vergangenheit entstanden und liegen der nachfolgenden Gegenwart vor. Die zeitliche Nähe von der Quelle zum Ereignis liegt – meist¹¹ – unmittelbar vor. Quellen sind die Basis für Darstellungen. Darstellungen¹² (Definition nach Hans-Werner Goetz) vermitteln Forschungsergebnisse und historisches Wissen. Dabei handelt es sich um Schulbuchtexte, Sachbuchtexte, wissenschaftliche Texte (Aufsätze und Monografien) oder um Produkte der Geschichtskultur (Filme, Comics, Erzählungen). Für den Unterricht wichtig: Die Schülerinnen und Schüler sollen keine vorgefertigten Geschichtsbilder bearbeiten, sondern eigene entwickeln. Die Unterscheidung von Quellen und Darstellungen ist von fundamentaler Bedeutung für die Ausbildung von elaboriertem Geschichtsbewusstsein.

Interpretation von schriftlichen Quellen

Das Kernstück der schulischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Geschichte stellt die Analyse und Interpretation schriftlicher Quellen dar. Bereits mit Beginn der 5. Klassenstufe sollen die Schülerinnen und Schüler an die Unterscheidung von Quellen und Darstellungen (Quellenkritik) sowie an die Quelleninterpretation herangeführt werden. Diese gliedert sich in drei Bereiche, die den Anforderungsbereichen entsprechen:

¹¹ Das Kriterium der zeitlichen Nähe ist mitunter unscharf, z. B. in der Epoche der Antike, wo Quellen nicht selten Jahrzehnte oder sogar Jahrhunderte vom Ereignis entfernt entstanden sind. Dennoch bleiben sie Quellen, weil nur sie uns den Zugriff zu den historischen Sachverhalten ermöglichen.

¹² Darstellungen werden auch häufig als „Sekundärquellen“ bezeichnet.

Anforderungsbereich I	<p>Zu Beginn ihrer Ausführungen geben die Schülerinnen und Schüler in einem Einführungssatz die zentralen Informationen zur Quelle wieder (Autor/Redner, Entstehungsort, Entstehungszeit). Dann bestimmen sie den Quellenwert und benennen die Quellengattung (z. B. Rede, Brief, Schulbuchtext, Tagebucheintrag u. a.). Schließlich verfassen sie eine Inhaltsangabe zum Textinhalt im Konjunktiv (zumindest in indirekter Rede) in eigenen Worten.</p> <p>Beispielaufgabenstellung: „Gib nach einer quellenkritischen Einordnung den Inhalt des vorliegenden Textes in eigenen Worten wieder.“</p>
Anforderungsbereich II	<p>Im Zentrum der Analyse und Interpretation steht die Einordnung des vorliegenden Textes in seinen historischen Kontext: Hier sind die jeweilige Vor- und Nachgeschichte sowie nähere Informationen zum Verfasser von Interesse. Dann sollten die zeitgenössischen Leser/Betrachter/Hörer in den Fokus genommen werden: Was möchte der vorliegende Text erreichen? Wenn man andere Quellen zum Themenfeld kennt, kann man vergleichen und den Grad der Triftigkeit ermitteln? Erscheint die Perspektive des Verfassers glaubhaft? Sind seine Aussagen triftig? Bei einer Darstellung steht die Aussage- und Deutungsabsicht im Vordergrund: Welche Ziele, Ideen und Hintergründe besitzt die vorliegende Geschichtserzählung? An wen richtet sie sich?</p> <p>Beispielaufgabenstellung: „Ordne den vorliegenden Text in den historischen Kontext ein.“</p>
Anforderungsbereich III	<p>Nach einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Anforderungsbereich II sollen die Schülerinnen und Schüler nun ein klares Sach- und Werturteil zum vorliegenden Text formulieren. Hierbei geht es einerseits um die Triftigkeit der Aussagen, dann aber auch um die historische Bedeutung des Textes und seines Verfassers (Sachurteil). Ein Werturteil zum Sachverhalt aus heutiger Sicht rundet die Quelleninterpretation ab.</p> <p>Beispielaufgabenstellung: „Nimm Stellung zur Textaussage bzw. zur Darstellung des historischen Sachverhalts.“</p>

Interpretation von Bildquellen

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einer kompetenten und kritischen Analyse, Interpretation und De-Konstruktion von (historischen) Bildern zu befähigen.¹³ Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam gemacht werden müssen, dass Bilder keine Abbildungen der Wirklichkeit sind, sondern eine Wirklichkeit, eine spezifische Momentaufnahme abbilden. Dabei sind sie in ihrer Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte von verschiedenen Interessen und gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen beeinflusst. Die Arbeit mit Bildern im Unterricht verlangt daher, über zusätzliches Kontextwissen zur Entstehungsgeschichte bzw. zur Thematik des Bildes zu verfügen.

Eine Bildinterpretation erfolgt, ähnlich wie eine Interpretation schriftlicher Quellen, in drei Schritten, die sich an das kunstgeschichtliche Verfahren der Bildinterpretation von Erwin Panofsky anlehnt, aber noch um den „Dokumentsinn“ (R. Wohlfeil), d. h. die Erkenntnis, dass es sich bei Bildern um Quellen handelt, erweitert werden muss: vorikonografische Beschreibung, ikonografische Analyse, ikonologische bzw. historische Interpretation.

Anforderungsbereich I	<p>Zu Beginn ihrer Ausführungen geben die Schülerinnen und Schüler in einem Einführungssatz die zentralen Informationen zum vorliegenden Bild wieder. Hier können die folgenden W-Fragen als nützliche Gedächtnisstütze dienen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Wer? (Künstler)• Was? (Titel, Bildgattung: Historienbild, Foto, Plakat, Karikatur o. ä.)• Wie? (Mal- bzw. Zeichentechnik, Bildformat)• Wo? (Ausstellungsort)• Wann? (Entstehungszeitraum, Veröffentlichung, Epoche) <p>Zusätzlich muss der Quellenwert bestimmt werden (Quelle oder Darstellung). Nach den Formalitäten folgt die Bildbeschreibung¹⁴ (Artikulation des eigenen ersten Eindrucks, Detaillierte Bildbeschreibung (Was zeigt das Bild?), welche stilistischen Mittel werden verwendet?). Innerhalb der Bildanalyse nimmt die Bildbeschreibung einen wichtigen Teil ein, der von der eigentlichen Bildinterpretation klar zu trennen ist. Im Verlauf der Beschreibung muss sich daher nur auf die Darstellung des Bildes beschränkt werden. Alles, was nicht selbst auf dem Bild zu erkennen ist, gehört auch nicht in diesen Abschnitt.</p> <p>Zur Vereinfachung kann die Bildbeschreibung nach Vorder-, Mittel und Hintergrund gegliedert werden. Ein anderes Verfahren besteht darin, nach dargestellten Personen, Symbolen etc. zu beschreiben.</p> <p>Beispielaufgabenstellung für den AFB I: „Beschreibe nach einer quellenkritischen Einordnung das Bild.“</p>
-----------------------	---

¹³ Vgl. Krammer, 2006, S. 21

¹⁴ Vorikonografische Beschreibung

Anforderungsbereich II	<p>Im Zentrum der Analyse¹⁵ und Interpretation steht die Einordnung des vorliegenden Bildes in seinen historischen Kontext, die Herausarbeitung des „Bedeutungssinns“. Dazu ist es zunächst einmal notwendig, die jeweilige Vor- und Nachgeschichte entweder des Entstehungszeitraums des Bildes oder des dort abgebildeten Ereignisses zu betrachten. Welche historische Einordnung im jeweiligen Fall vorzunehmen ist, muss der Aufgabenstellung entnommen werden. Diese Einordnung ist wichtig, um die im Bild dargestellten Symbole etc. entschlüsseln zu können.</p> <p>Da Bilder allerdings nicht nur Abbilder einer spezifischen Momentaufnahme sind, müssen auch die „sozialgeschichtlichen Tatbestände“ (Pandel) analysiert werden. Hier gilt es die Fragen nach Auftraggeber, Künstler und Adressaten und der Aussage, der Botschaft des Bildes zu beantworten.</p> <p>Zur Deutung des Bildes vor dem historischen Hintergrund können folgende Fragen als Gedächtnisstütze dienen: Was bedeuten die einzelnen Gestaltungsmittel? In welchen historischen Zusammenhang (Zeitalter/Epoche, Ereignis, Konflikt) lässt sich das Bild einordnen? Welche Fakten und Abläufe sind wichtig zum Verständnis des Bildes?</p> <p>Beispielaufgabenstellung: „Ordne das vorliegende Bild in den historischen Kontext ein“.</p>
Anforderungsbereich III	<p>Nach einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Anforderungsbereich II sollen die Schülerinnen und Schüler nun ein klares Sach- und Werturteil hinsichtlich des Bildes formulieren. Es bietet sich an, zunächst ein abschließendes Fazit zu ziehen, um dann das vorliegende Bild aus der Historiker-Perspektive zu bewerten.¹⁶ Hier sollte unbedingt zwischen Sach- und Werturteil differenziert werden. Folgende Fragestellungen bieten sich als Gedächtnisstütze an:</p> <p>Sachurteil: Welche Absicht/Intention verfolgen Künstler und/oder Auftraggeber? Welche Wirkung soll beim zeitgenössischen Betrachter erzielt werden? Gibt das Bild den historischen Gegenstand sachlich angemessen wieder? Welche Schlussfolgerungen lassen sich in Bezug auf die Zielsetzung ziehen? Wie aussagekräftig ist das Bild?</p> <p>Werturteil: Wie lässt sich das Bild aus heutiger Sicht und mit unseren heutigen Wertvorstellungen bewerten?</p> <p>Beispielaufgabenstellung: „Nimm Stellung zum dargestellten historischen Sachverhalt.“</p>

¹⁵ Ikonografische Analyse

¹⁶ Historische Interpretation

Literatur (in Auswahl)

- Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, 2 Bände.
- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.
- Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg): Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 2007
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.
- Krammer, Reinhard, Historische Kompetenzen erwerben – durch das Arbeiten mit Bildern? in: Krammer, Reinhard / Ammerer /Heinrich (Hg.): Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006, 21-38.
- Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000.
- Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 2009.

2.3.3 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN DER POLITISCHEN BILDUNG

Politische Entscheidungen haben Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben. Politische Partizipation ist in einer demokratisch verfassten Gesellschaft unerlässlich.

Das Ziel des Politikunterrichts ist der mündige Bürger, der in der Lage ist, politische Prozesse und ihre Entstehung zu verstehen und ihre Ergebnisse zu beurteilen. Aus dem Urteil muss die Bereitschaft erwachsen, nach der Erkenntnis zu handeln.

Was ist Politik?

Wenn auf die politische Partizipation vorbereitet werden soll, steht die Aufklärung des politischen Handelns der politischen Akteure im Zentrum des Unterrichts. Es muss klar werden, wo politische Aktionen stattfinden und was als politisches Handeln zu verstehen ist. In der Praxis des Unterrichts haben sich u. a. folgende Aspekte als wichtig herausgestellt. Politik lässt sich danach verstehen als

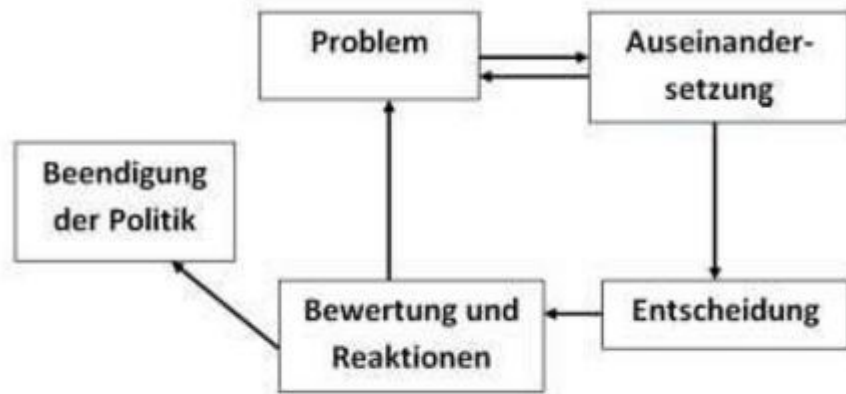
A. Funktionszusammenhänge von Institutionen und deren Regeln.	B. ein interessenbedingtes Miteinander und Gegeneinander von Gruppen, deren Widersprüche sich in manifesten Konflikten äußern.	C. Handeln von Individuen und Gruppen in politischen Systemen, z. B. bei der Problemlösung durch Konsensfindung in der repräsentativen pluralistischen Demokratie.
Wie kommt ein Gesetz zur Flüchtlingspolitik zustande?	Welches ist die richtige Flüchtlingspolitik?	Wie kam es zur Verschärfung des Asylrechts?
<i>polity</i>	<i>policy</i>	<i>politics</i>

Wie können gesellschaftliche Phänomene in der Planung des Politikunterrichts didaktisch reduziert werden, damit sie im Unterricht erfahrbar werden?

Im Folgenden werden für die o. a. Aspekte exemplarische Planungsinstrumente vorgestellt, die helfen können, charakteristische Merkmale der Phänomene zu erschließen.

A. Funktionszusammenhänge von Institutionen und deren Regeln

Funktionszusammenhänge von Institutionen erschließen sich über konkrete Entscheidungsverläufe. Diese bestehen aus einer Vielzahl von Ereignissen, Akteuren und Kausalzusammenhängen. Es ist notwendig, diese in einen verstehbaren Zusammenhang zu bringen. Eine naheliegende Möglichkeit ist dafür die chronologische Anordnung der Ereignisse. Aus der beschreibenden Politikwissenschaft stammt die Darstellungsform des Politikzyklus, der die Beobachtung zugrunde liegt, dass es typische Muster für Entscheidungsabläufe gibt, nämlich eine Abfolge von Stationen, die entweder in der Lösung des Problems enden oder in einem neuen Durchlaufen der Stationen. Im Unterricht werden einzelne Ereignisse einer Entscheidungsfindung den Stationen des Politikzyklus zugeordnet:



- **Problem**
Beschluss einer gesellschaftlichen Institution (z. B. einer Partei oder der Presse), sich mit einem Problem zu beschäftigen.
- **Auseinandersetzung**
Das Problem wird auf die politische Tagesordnung gesetzt und diskutiert.
- **Entscheidung**
Entscheidungsfindung der relevanten Akteure (häufig: Gesetzgebungsverfahren)
- **Bewertungen und Reaktion**
An den Auswirkungen der Umsetzung einer Entscheidung wird geprüft, ob sie die gewünschten Folgen hat oder Fehler aufweist.
- **Fortsetzung bzw. Beendigung der Politik**
Wird Veränderungsbedarf festgestellt, kommt es zu einem erneuten Durchlauf. Andernfalls kann ein politisches Vorhaben beendet werden.

Der Politikzyklus ermöglicht nicht nur den geordneten Überblick, sondern auch Einblick u. a. in die Prozesshaftigkeit politischer Entscheidungen und die notwendige Veränderbarkeit von Beschlüssen. Er ist vor allem auf Entscheidungen in nationalen politischen Systemen mit Gewaltenteilung anwendbar.

Gründe für einen bestimmten Ablauf (z. B. Machtverhältnisse) können im einfachen Politikzyklus nur begrenzt erschlossen werden. Deshalb gibt es etliche Versuche einer Erweiterung um Einflussfaktoren, die auf den Ablauf des Zyklus wirken, u. a. Akteure und weitere Beteiligte, Werte und Ideologien, Institutionen (siehe Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Opladen 1995.)

B. Interessenbedingtes Miteinander und Gegeneinander von Gruppen

Ein wesentlicher Beitrag zum Urteil über Politik ist die Erkenntnis, welche Interessen mit politischen Handlungen verbunden sind. Interessen stehen häufig gegeneinander. Es kommt zum Konflikt.

Der konfliktorientierte Ansatz betrachtet deswegen Probleme, die sich zu einem aktuellen Konflikt verdichtet haben. Betrachtet werden die Agierenden, aber auch der Entwicklung von Konflikten.

Hilfreich ist dafür ein Konzept zur Analyse von Konflikten mit Kategorien bzw. Fragestellungen (vgl. Sibylle Reinhardt, Politikdidaktik, Praxishandbuch für die Sek.I und II, Cornelsen 2005, S.42):

1. Worin besteht der Kern der aktuellen Auseinandersetzung (Problem)?
2. Worum geht es im Einzelnen (Konkretheit)?
3. Welchen Einfluss kann wer geltend machen (Macht)?
4. Welche Rechtslage liegt dem Handeln der Beteiligten zugrunde (Recht)?
5. Inwiefern bin ich selbst betroffen (Interesse)?
6. Mit wem muss ich mich zur Wahrung meiner Interessen verbünden (Solidarität)?
7. Welche Möglichkeiten der Mitwirkung habe ich (Mitbestimmung)?
8. In welchem politischen Zusammenhang bewegt sich das zu beurteilende Handeln und welche Folgen wird es deshalb voraussichtlich haben (Funktionszusammenhang)?
9. Welche prinzipiellen Begründungen werden von den verschiedenen Akteuren ins Feld geführt (Ideologie)?
10. Welche geschichtlichen Tatsachen und Erfahrungen fließen in das politische Handeln ein (Geschichtlichkeit)?
11. Werden Grundsätze der Menschenwürde berührt (Menschenwürde)?

Die Kategorien ergeben sich aus einer kritischen Sicht auf das Handeln von Konfliktbeteiligten. Das Verständnis und die Beurteilung zugrunde liegender Interessen und Ideologien werden als Grundlage einer möglichen Lösung eines Konflikts betrachtet. Die Anzahl der verwendeten Kategorien können bei dem jeweiligen Konflikt reduziert, aber auch erweitert werden. Die Kategorien müssen Erkenntnissen der Wissenschaften entsprechen und zu sinnvollen Antworten führen.

C. Handeln von Individuen und Gruppen in politischen Systemen

Das Handeln von Individuen und Gruppen in politischen Systemen ist meist Teil von Entscheidungsfindungen und/oder Konflikten. Deswegen ist dieser Aspekt auch mit den bereits vorgestellten Ansätzen zu erfassen. Es kommen allerdings auch verstärkt das vorhandene Bewusstsein und das Handeln des Lernenden selbst in den Blick.

Der adressatenorientierte Ansatz im Politikunterricht baut auf das Prinzip Schülerorientierung, d. h. er erhebt den Anspruch auf Aktualität bezüglich der Themenauswahl und auf Anschaulichkeit bei der Darstellung der Inhalte.

Ernst genommen und als wertiges Mitglied der Gesellschaft verstanden zu werden, motiviert zur Auseinandersetzung. Dies kann durch aktuelle, tagespolitische oder auch grundsätzlich die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler betreffende Themen gewährleistet werden. Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein Bürgerbewusstsein, das je nach schulischer und privater, räumlicher, wirtschaftlicher Sozialisation unterschiedlich ausgestaltet ist. Der Lebensraum der Schülerinnen und Schüler ist durch politische Einflüsse bestimmt (Schulpflicht, Straßenverkehrsordnung). Nur wenn sie erkennen, dass Politik Einfluss auf ihr Leben hat, werden sie Inhalte abwägen sowie Entscheidungen nachvollziehen, kritisieren und vor allem selbst treffen. In heterogenen Lerngruppen erweist es sich als schwierig, einen gemeinsamen Startpunkt zu definieren, da wir nicht mehr von einer gemeinsamen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sprechen können. Zu unterschiedlich sind Familienstrukturen, Bildungshintergründe und wirtschaftliche Situationen. Es bietet sich deswegen an, den Fokus auf die Kommunikation über gemeinsame Interessen zu richten, verbunden mit der Förderung von Kommunikationskompetenzen sowie von Kritik- und Urteilsfähigkeit. So können die Schülerinnen und Schülern Inhalte und ihr jeweiliges Vorwissen dazu thematisieren und bearbeiten.

Die Berücksichtigung der Schülerinteressen erfordert eine intensive Planung. Diese kann sich in der Formulierung einer Leitfrage (siehe auch 4.1) niederschlagen. Von der Politiklehrerin und dem Politiklehrer wird erwartet, dass sie sich auf unterschiedlichste Voraussetzungen und Fähigkeiten und sehr unterschiedliche Lerninteressen von Schülerinnen und Schülern einlassen, und angemessene und entsprechend differenzierte Lernangebote machen. Sie erst ermöglichen Partizipation im Lernprozess, die Weiterentwicklung bestehender Bewusstseinsinhalte und die Vernetzung politischer Inhalte.

Die Orientierung an der Lebenswelt der Schüler ist sinnvoll in Verbindung mit dem problemorientierten Ansatz. Politische Phänomene eröffnen sich dem Lernenden als konkrete Probleme mit offensichtlicher Bedeutung. Entsprechend werden solche konkreten Probleme exemplarisch sachlich erschlossen, beurteilt und bewertet, d. h. auf Handlungsnotwendigkeiten hin geprüft.

Welche Probleme sollen im politischen Unterricht behandelt werden?

Die Kompetenzen des Kerncurriculums gehen von Schlüsselproblemen aus, die zwar den Anspruch auf globale Gültigkeit erheben, aber in ihrer abstrakten Form Schülerinnen und Schülern oft nicht gegenwärtig sind. Phänomene werden zum Problem, wenn sie mit öffentlicher Wirkung zur Sprache gebracht werden (z. B. Diskriminierung von Frauen durch ungleiche Bezahlung). Dabei kann es schon zu Kontroversen um die Definition eines Problems kommen.

Diese Aspekte sind zu berücksichtigen bei der Formulierung von **Leitfragen** für die jeweilige Unterrichtseinheit, sei es mit den Schülerinnen und Schülern oder in der Vorausplanung. Erstere erfordert Offenheit der Planung, wobei wahrscheinliche Vorschläge der Lernenden häufig antizipiert werden können. Eine zeitweilige Unsicherheit bei der Lehrkraft muss ausgehalten werden zugunsten der Partizipation und Selbstständigkeit im Sinne einer Erziehung zur Demokratie.

Berufsethik des Politiklehrers	<p>Beutelsbacher Konsens</p> <p>Der Beutelsbacher Konsens ist das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg mit Politikdidaktikern unterschiedlicher parteipolitisch oder konfessionell bedingter Lager im Herbst 1976. Im Beutelsbacher Konsens festgehalten sind Verpflichtungen zur Kontroversität und zur Schülerorientierung sowie das Überwältigungsverbot. Sie stehen für eine Erziehung zum mündigen Bürger. Das Überwältigungsverbot sichert den Schülerinnen und Schüler zu, sich ein eigenes politisches Urteil bilden zu können.</p> <p>Das Kontroversitätsgebot garantiert, dass all das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers dargestellt wird. Nur das Wissen um verschiedene Ansichten und Perspektiven ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, Standpunkte abzuwägen und sich selbst begründet zu verorten. Die Berücksichtigung dieser drei Prinzipien erfordert einen multiperspektivischen Problemlösungsansatz. Schülerinnen und Schüler sollen das Urteilen lernen und verschiedene Perspektiven erkennen. (vgl. Sander, Wolfgang, Handbuch Politische Bildung, Schwalbach 2005, S.18)</p>
---------------------------------------	---

Literatur (in Auswahl)

- Breit, Massing, Einführung in die Planung des Politik-Unterrichts, Schwalbach/Ts. 2002.
- Gagel, W., Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Ein Studienbuch, Verlag Leske+Budrich, Opladen 2000, 2., völlig überarbeitete Auflage.
- Reinhardt, Sybille, Politik - Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen Verlag 2005.
- Positionen der Politischen Bildung 1 und 2, Interviews zur Politikdidaktik, Wochenschau Verlag 2016.
- Planung des Politikunterrichtes, G. Breit/G. Weißeno, Wochenschau Verlag 2004.
- Politikunterricht geplant, G. Breit/G. Weißeno, Wochenschau Verlag 2006.
- Kompetenzorientiert Politik unterrichten, P. Henkenborg, G. Mambour, M. Winckler, Wochenschau Verlag, 2014.
- Handbuch Politische Bildung, W. Sander, Wochenschau Verlag, 2014.
- Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichtes, W. Gagel, UTB Für Wissenschaft 2000.
- Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, C. Deichmann, C. Tischner, Wochenschau Verlag 2014.

2.4 ANSCHLUSSFÄHIGKEIT AN DEN UNTERRICHT DER GYMNASIALEN OBERSTUFE

Eine wichtige Perspektive, die bei der Planung und Durchführung von Gesellschaftslehreunterricht im Sekundarbereich I eingenommen werden muss, ist die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler entwickeln müssen, um gut auf die Teilfächer des Sekundarbereichs II vorbereitet zu sein. Im Folgenden wird daher anhand einiger Beispiele, die sich im Praxisteil dieses Bandes wiederfinden, exemplarisch verdeutlicht, welche Kompetenzen dies konkret sind und wie ein guter Gesellschaftslehreunterricht selbige schult und entwickelt.

Das Kerncurriculum Gesellschaftslehre verweist in den Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Faches darauf, dass „das Fach Gesellschaftslehre als integriertes Fach die Fragestellungen, Probleme, Methoden und Ergebnisse mehrerer Bezugsdisziplinen aufzunehmen“ (KC GL 2014, S. 5) hat und benennt dabei explizit „Geschichte, Geografie, Politik sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ (KC GL 2014, S. 5) als Bezugsdisziplinen. Zudem wird im Anhang des Kerncurriculums im Zusammenhang mit den im Fach zu verwendenden Operatoren eine Analogie zur Arbeit im Sekundarbereich II hergestellt (vgl. KC GL 2014, S. 34).

Durch die Betonung von Fachlichkeit, fachwissenschaftlichen Methoden und operatoren-gerechtem Arbeiten schlägt das Kerncurriculum Gesellschaftslehre den Bogen vom Sekundarbereich I zur Arbeit in den Teilfächern des Sekundarbereichs II. Dass dies mit einer an Schlüsselproblemen und Lernfeldern orientierten interdisziplinären Erschließung der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern mit dem übergeordneten Ziel von Mündigkeit gewinnbringend möglich ist, versucht der vorliegende Band anhand konkreter Beispiele und mit handhabbaren Planungshilfen zu belegen.

Um diesen Blick zu schärfen und die Teildisziplinen konsequenter und transparenter in der Konzeption und Durchführung von Unterricht zu berücksichtigen, wurde für diesen Praxisband eine neue Planungsmaske entwickelt, die die geographische, die historische und die politische Perspektive bei der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung explizit einfordert (siehe Kap. 4.1 Einführung eines Planungsrasters).

Zwar verfolgt der Unterricht in der Einführungsphase des Sekundarbereichs II unter anderem das Ziel, in die Arbeit der Qualifikationsphase einzuführen und etwaige Defizite aus den jüngeren Jahrgängen aufzuarbeiten, dennoch sollte eine frühzeitige Hinführung unter Beachtung der Niveaustufen bereits in den unteren Schuljahrgängen erfolgen. Differenzierte Materialien auf unterschiedlichen Niveaus und vor allem unterschiedlich komplexe Aufgabenstellungen (hinsichtlich der Schrittligkeit und damit des Grades der erforderlichen Selbstständigkeit) sollen sowohl in Lern- wie auch in Leistungssituationen zum einen dem jeweiligen Jugendlichen und seinem Leistungsstand gerecht werden, zum anderen aber natürlich auch auf die Anforderungen des Sekundarbereichs II gezielt vorbereiten. Mit den dort üblichen Aufgaben- und Klausurformaten müssen dementsprechend die Schülerinnen und Schüler spätestens in den Jahrgängen 9 und 10 vertraut gemacht werden.

Zudem muss bereits ab dem 5. Jahrgang bei der Entwicklung von Aufgabenformaten in Lern- und Leistungssituationen sukzessive und mit zunehmender Komplexität konsequent mit Operatoren gearbeitet werden, so dass die Schülerinnen und Schüler an methodischer Sicherheit gewinnen, von der sie auf ihrem Weg bis hin zum Abitur profitieren können.

Der vorliegende Praxisband verfolgt den Ansatz, den unterrichtenden Lehrkräften Hilfen zur Planung ihres Unterrichts an die Hand zu geben, so dass dieser dem Anspruch gerecht wird, alle fachwissenschaftlichen Perspektiven in angemessener und fundierter Weise zu berücksichtigen.

Konkret findet sich dies etwa im Praxisbeispiel III für die Jahrgänge 9/10 (vgl. Kap. 4.4) wieder, wo in einer arbeitsteiligen Gruppenphase auf unterschiedlichen Niveaus die verschiedenen fachwissenschaftlichen Zugänge zur Sammlung von Informationen zur Ausgangsfrage genutzt werden. Dort wird vorgeschlagen, die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in Gruppen zusammenarbeiten zu lassen, damit man sie zu einem selbstständigen und strukturierten Arbeiten an hinsichtlich des Umfangs oder des Abstraktionsniveaus komplexen Gegenständen hinführen kann. Auch methodische Freiheiten in der Recherche und Verarbeitung der Inhalte sollen gewährt werden, so dass den Jugendlichen ein hoher Grad an Transfer und Reflexion abverlangt werden kann und sie intensiv in die vorausschauende Planung des Unterrichtsvorhabens eingebunden sind.

Im fachspezifischen Zugang *Politik* wird dort etwa analog zu einer üblichen Arbeitsweise im Fach Politik-Wirtschaft des Sekundarbereichs II vorgeschlagen, die gegebenen oder selbst recherchierten Materialien vor dem Hintergrund der Frage, welche Auswüchse eine Demokratie erdulden muss, zu erörtern.

Im fachspezifischen Zugang *Geschichte* sollen sich leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler anhand eines sehr umfangreichen und sprachlich anspruchsvollen Textes aus dem ZEIT-Magazin mit der Frage auseinandersetzen, was sie als Jugendliche die NS-Zeit noch angeht. Angeregt werden an dieser Stelle zudem produktionsorientierte Verfahren, wie die Entwicklung und Auswertung einer Umfrage zur Fragestellung oder eines Zeitzeugeninterviews. Alternativ wird zudem ein Vergleich der Aufarbeitung der NS-Zeit in der DDR und in der alten Bundesrepublik anhand eigener Recherchen vorgeschlagen.

Auch im Praxisbeispiel zum Thema Migration für die Jahrgänge 7/8 (vgl. Kap. 4.3) finden sich oberstufenrelevante Kompetenzen, die gezielt geschult werden. Im Besonderen seien hier die Überlegungen zur Raumanalyse ausgehend von der Frage, was Heimat ist und wie unterschiedlich dieser Begriff sinnstiftend ausgefüllt werden kann, genannt. Ebenso ist die Betrachtung von Räumen als Container mit sehr unterschiedlicher Ausstattung, aus der heraus sich die Pull- und Push-Faktoren für Migration als Beziehung zwischen Räumen erklären lassen, eine grundlegende Kompetenz für die Arbeit im Fach Erdkunde im Sekundarbereich II.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Unterrichtseinheit liegt in der kritischen Analyse unterschiedlich komplexer Quellentexte, die durch einen Perspektivwechsel und eine historische Einordnung systematisch erschlossen werden.

Nicht zuletzt ist auch die gezielte Auswertung verschiedenster, auch historischer Karten im Rahmen des Unterrichtsvorhabens „Orientieren in Deutschland“ für die Jahrgänge 5/6 eine Basiskompetenz für die Arbeit in den höheren Jahrgängen, da dort die Grundlagen gelegt werden, um eine Synthetisierung bzw. Abstraktion von Räumen vornehmen zu können (vgl. Kap. 4.2).

3 PLANUNG VON UNTERRICHT MIT DEM KERNCURRICULUM

Das vorliegende Kerncurriculum für das Fach Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen verdeutlicht den grundlegenden didaktischen Ansatz: Das übergeordnete Ziel der politischen Bildung im Fach Gesellschaftslehre ist die Fähigkeit und Bereitschaft zum persönlichen und sozialen Handeln. Damit erfüllt sie das Gebot der Erziehung zur Mündigkeit. Dieses Ziel wird in der Schule angestrebt durch die Ausbildung von Kompetenzen, die an exemplarischen Gegenständen eingeführt und gefestigt werden. Diese Gegenstände werden gewonnen unter Bezug auf Lernfelder, welche Schlüsselprobleme der Gegenwart repräsentieren.

Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, ihre je aktuellen Fragen und Forderungen an die Gesellschaft - teils schon während des Lernprozesses, aber vor allem als dessen Ergebnis - zu formulieren, zu begründen und sich für deren Beantwortung bzw. Durchsetzung einzusetzen.

Zusammenhang Schlüsselprobleme – Lernfelder

Innerhalb des Faches Gesellschaftslehre werden die Lernbereiche Geschichte, Politik und Erdkunde zusammengefasst. Um politische, geografische und geschichtliche Bildung zu bewirken (politische Bildung) und nicht nur politisches Wissen zu vermitteln, muss das historische, politische und geografische Wissen durch ein didaktisches Bezugsraster auf Bildung hin strukturiert werden. Dabei verhilft der Bezug auf die „Schlüsselprobleme“ und „Lernfelder“ die Themen und die einhergehenden Ziele des Faches zu konkretisieren.

Schlüsselprobleme

- Krieg und Frieden
- Nationalität, Kulturspezifik, Interkulturalität
- Ökologie
- Wachstum der Weltbevölkerung
- Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit
- Informations- und Kommunikationstechnologien und -medien
- Subjektivität und interpersonale Beziehungen¹⁷

Lernfelder

- Ort und Raum
- Individuum und soziale Welt
- Herrschaft und politische Ordnung
- Zeit und Wandel
- Mensch und Umwelt
- Ökonomie und Gesellschaft¹⁸

¹⁷ Vgl. Wolfgang Klafki: Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn 1990, S. 302;

¹⁸ Vgl. Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5 - 10, Gesellschaftslehre, Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2014) 30159 Hannover, Schiffgraben 12, S. 8

Mit den Schlüsselproblemen liegt ein Ansatz vor, gegenwärtige Probleme zum Ausgangspunkt zu machen. Gegenwärtige Problemstellungen sollen aus historischer, geografischer und politischer Perspektive betrachtet werden. Es sind diejenigen Probleme, deren Lösungen für die Gesellschaft lebens- und überlebenswichtig sind. Diese Probleme sind über die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Parteiungen hinweg als Probleme konsensfähig, obwohl ihre Lösungsvorschläge und -strategien kontrovers sind: Menschenrechte, Umwelt, Meinungsfreiheit in der Mediengesellschaft etc.

Schlüsselprobleme verhelfen dem Unterrichtsfach Gesellschaftslehre sich auf die Gegenwartsprobleme hin zu orientieren.

Konkrete Probleme der Schülerinnen und Schüler, wie aktuelle gesellschaftliche Probleme, sind Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung.

Als Prozesse politischer Bildung müssen Lernprozesse die Schüler und Schülerinnen einbeziehen und die Schlüsselprobleme unter dem Blickwinkel der Lernenden und deren Lebenswelt sehen.

Im Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5 – 10 (2014) werden sechs Lernfelder definiert - sie bilden die Struktur für die Unterrichtsplanung sowie die Durchführung. In jedem Lernbereich sollen Schülerinnen und Schüler fundierte Kenntnisse erwerben, eine eigene begründete Meinung und Wertvorstellung entwickeln sowie konkrete Handlungsoptionen für die Bewältigung ihres Alltages erproben. Jeder Lernbereich steht inhaltlich und thematisch im Bezug zu den anderen und ermöglicht verbindende Unterrichtsplanungen.

Das Fach Gesellschaftslehre stellt einen Gewinn für die politische Bildung dar. Als Antwort auf die derzeitigen globalen, gesellschaftlichen Problemstellungen und die immer komplexer werdende Realität bietet das integrative Fach den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen historisch geprägten, lokalen, regionalen und globalen Bedingungen perspektivübergreifend zu begegnen. Die vernetzte Betrachtungsweise exemplarischer Fragestellungen führt die Schülerinnen und Schüler an mehrdimensionales Denken heran.

Die Konstruktion von Gesellschaftslehre-Unterricht folgt dem Prinzip der Exemplarität und wird in der Passung zu den Leitfragen ausgewählt. Dennoch ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern eine Systematik und Struktur für die Lerninhalte anzubieten (Didaktische Perspektiven). Für den Lernprozess und das sinnvolle Abspeichern von Wissen ist dies unerlässlich.

3.1 NIVEAUDIFFERENZIERTE PLANUNG VON GESELLSCHAFTSLEHREUNTERRICHT

Das Erstellen differenzierter Aufgaben ist unerlässlich in einem Fach, das auf eine äußere Leistungsdifferenzierung verzichtet. Zudem gilt es dem Grundsatzterlass zu entsprechen, in dem geregelt ist, dass „[für] Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung [...] bei zieldifferentem Unterricht die Bestimmungen der Förderschule des jeweiligen Förderschwerpunktes heranzuziehen [sind]“¹⁹.

Plant man als Lehrkraft bewusst bei z. B. schriftlichen Lernkontrollen unterschiedliche Aufgabenformate ein und ist sich selbst der Niveaustufen und Kompetenzbereiche bewusst, wird deutlich, was man den jeweiligen Schülerinnen und Schülern abverlangen kann und auf welcher Niveaustufe sie sich derzeit befinden, um dann auch die nächste Stufe zu erreichen. Eine genaue Passung an den eigentlichen Lernstand der Schülerinnen und Schüler wird so ermöglicht. Dieses dient sowohl der Lernstandsanalyse als auch einer individuellen Rückmeldung der Lernentwicklung und gibt den Lehrkräften „Orientierungskompetenz für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung“.²⁰ Um nun in einer heterogenen Lerngruppe mit zum Teil zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern sinnvoll differenzieren zu können, eröffnen sich unterschiedliche Möglichkeiten:

- Wahl- und Pflichtaufgaben, die neigungs- und interessensspezifisch angelegt sind
- Differenzierung durch verschiedene Methoden und Zugänge
- Variation durch Arbeit an unterschiedlichen Arbeitsplänen
- unterschiedliche Aufgabenstellungen (Wahl-, Pflichtaufgaben)

Wie im Kerncurriculum für das Fach Gesellschaftslehre ausgeführt, bietet sich für die Differenzierung über Aufgabenstellungen die Übersicht der Kompetenzen und Niveaustufen an²¹. Hier werden in der Darstellung die drei Kompetenzbereiche *Orientierungskompetenz*, *Handlungskompetenz* und *Urteilskompetenz* nebeneinandergestellt, jeweils angeglichen an die drei Niveaustufen *Kenntnisniveau (Wiedergabe)*, *Anwendungsniveau (Einordnung)* und *Reflexionsniveau (Kritik)*.

Grundlegend ist das Verständnis dafür, dass die verschiedenen Kompetenzbereiche nicht die Anforderungsebenen widerspiegeln. Nicht das Niveau, sondern der Gegenstand hängt von den Kompetenzbereichen ab. Konkret bedeutet dieses, dass jeder Schüler über Urteilskompetenzen verfügen muss, lediglich die zu erreichende Niveaustufe variiert je nach Leistungsfähigkeit.

Während sich die *Orientierungskompetenz* auf die Sachverhalte und Inhalte stützt, thematisiert die *Handlungskompetenz* das *Wie*, also methodische Fragen. Die *Urteilskompetenz* stellt das *Warum* in den Vordergrund. Die nachstehenden Ausführungen dienen der weiteren Verdeutlichung.

19 RdErl. d. Mk v. 1.8.2014 – 34-81071 – VORIS 22410. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 der Integrierten Gesamtschule (IGS). 2.2. S. 443.

²⁰ Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5 – 10. Gesellschaftslehre.2014: URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/20140702_onlinefassung_kc-gl.pdf]. S. 31.

²¹ Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5 – 10. Gesellschaftslehre.2014: URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/20140702_onlinefassung_kc-gl.pdf]. S. 12.

Orientierungskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler . . .	Operatoren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben Phänomene und geben Inhalte wieder. 	Niveaustufe I - Kenntnisniveau benennen, beschreiben, gliedern, wiedergeben, zusammenfassen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ erklären Zusammenhänge und übergreifende Strukturen. 	Niveaustufe II - Anwendungsniveau einordnen, zuordnen, erklären, erläutern, vergleichen, nachweisen, herausarbeiten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren den sachlichen Wert von Informationen. 	Niveaustufe III - Urteilsniveau beurteilen, entwickeln, Stellung nehmen, prüfen

Oftmals wird die Ansicht vertreten, dass die *Orientierungskompetenzen* das einfachste Anspruchsniveau aufweisen, doch auch hier gibt es durchaus Urteilsfragen, nämlich auf der Niveaustufe III.

! Die Orientierungskompetenzen beziehen sich rein auf die inhaltliche Dimension, das Fachwissen. Es geht hierbei um das *WAS*.

Handlungskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler . . .	Operatoren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ geben Verfahrensschritte der Informationsbeschaffung wieder (Bilder, Karikaturen, Schaubilder beschreiben und analysieren, Präsentationen anfertigen, Portfolio). 	Niveaustufe I - Kenntnisniveau beschreiben, darlegen, wiedergeben -> von Prozessen, Arbeitsschritten, Herangehensweisen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden bekannte Verfahren auf Probleme an. 	Niveaustufe II - Anwendungsniveau nachweisen, herausarbeiten, erheben, recherchieren -> Exzerpte anfertigen, Mindmap erstellen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ wählen Methoden zur Informationsbeschaffung und Informationsweitergabe und reflektieren die Methode. 	Niveaustufe III - Urteilsniveau beurteilen, reflektieren, prüfen -> Portfolio, Präsentation, Referat

Das *Wie* rückt in den Fokus der Betrachtung. Es geht hier um Methoden und Verfahrensweisen, die die Schülerinnen und Schüler anwendend lernen sollen. Sie benennen und beschreiben im Niveau I verschiedene Methoden und die Schritte der Erarbeitung. Folgende Fragen stehen im Vordergrund: *Wie wende ich eine Methode an? Welches sind die Arbeitsschritte? Welche Methoden kann ich für bestimmte Probleme anwenden?* Aber auch die Erkenntnis, welche Arbeitsschritte sich hinter den unterschiedlichen Operatoren verbergen.

Zu erkennen, welche Technik oder welche Methode sich für das Lösen eines Problems oder für die Darstellung eines Inhaltes anbietet (5-Schritt-Lesetechnik, 3 Schritte zur Bildbeschrei-

bung...), stellt vielleicht keine große Herausforderung dar. Sich aber der einzelnen Handlungs- und Planungsschritte bewusst zu werden, die Aufgabenstruktur nachvollziehen zu können, ist schwieriger.

Am Beispiel der Karikaturenanalyse wird dies deutlich. Die Schülerinnen und Schüler müssen vielfältige Teilaspekte verstehen und internalisieren, bevor sie diese komplexe Aufgabenstellung lösen können. Sie sollten wissen, dass sie zwischen Beschreibung, Erklärung und Deutung unterscheiden. Das können sie sortieren, benennen und sicherlich auch erklären (Niveaustufe I). In der zweiten Stufe müssen sie dieses nun auch anwenden können. Diese Fähigkeit ist elementar und dient ebenfalls dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich der Operatoren und den damit verbundenen Teilaspekten bewusst sind.

Am Ende (Niveaustufe III) müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein zu beurteilen, ob diese Methode nun wirklich angemessen war. Dieses stellt viele Schülerinnen und Schüler vor eine große Herausforderung. Insbesondere das Wissen um Arbeitstechniken und Methoden ist etwas, das Schülerinnen und Schüler ein Leben lang begleitet. Inhalte können leicht nachgelernt werden, Arbeitstechniken aber sollten spätestens beim Übergang in die Oberstufe sicher beherrscht und reflektiert werden können.

! **Die Handlungskompetenzen beziehen sich auf Methoden und Verfahrensweisen, also das WIE.**

Urteilskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...	Operatoren
<ul style="list-style-type: none"> prüfen die Bedeutung von Unterrichtsgegenständen auf ihre Lebenswelt. geben Urteilskriterien wieder. 	<p>Niveaustufe I - Kenntnisniveau beschreiben, benennen, ermitteln, Zusammenhänge herstellen -> Probleme benennen, Schief lagen / Situationen beschreiben -> Mündigkeit</p>
<ul style="list-style-type: none"> urteilen sach- und kriteriengeleitet. entwickeln eigene Kriterien der Beurteilung (z. B. gesellschaftliche Relevanz). 	<p>Niveaustufe II - Anwendungsniveau setzen etwas in Beziehung zueinander, charakterisieren, arbeiten etwas heraus, entwickeln Ideen weiter -> Kriterien zur Urteilsfähigkeit erlangen</p>
<ul style="list-style-type: none"> reflektieren eigene und fremde Sach- und Werturteile. 	<p>Niveaustufe III - Urteilsniveau beziehen Stellung, vertreten einen Standpunkt gegen andere, diskutieren -> diskutieren, vertreten, kritisieren</p>

Der dritte Kompetenzbereich bezieht sich auf das Urteilen, das Vertreten von Standpunkten und das Argumentieren. Die erste Niveaustufe beinhaltet das Benennen und Beschreiben von Problemen und Schief lagen. Bezogen auf Schlüsselprobleme kann also die *Urteilskompetenz* bereits auf dem niedrigsten Niveau abgerufen werden, wenn Schülerinnen und Schüler diese Problematiken erkennen und benennen. Erst auf dem zweiten Niveau entwickeln die Schülerinnen und Schüler eigene Kriterien, um selbst zu einem Urteil gelangen zu können.

Dieses erfolgt hier am ehesten über einen Vergleich, ein in Bezug setzen von Gegebenheiten, um gegenüberstellend verschiedene Perspektiven zu erkennen.

Die eigentliche Beurteilung von Sachverhalten, indem eine eigene Meinung herausgebildet wird und ein Standpunkt argumentativ vertreten wird, findet sich erst auf dem dritten Niveau.



Bei der Urteilskompetenz geht es um die Bewertung von Urteilen und Ansichten, sie bezieht sich auf das *Warum*.

4 PRAXISBEISPIELE DER SCHULJAHRGÄNGE 5 - 10

4.1 EINFÜHRUNG EINES PLANUNGSRASTERS

Bei der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten im Fach Gesellschaftslehre sehen sich die Fachkollegien mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert:

- Der Unterricht soll den curricularen Vorgaben des Landes entsprechen, in Folge des *schul-eigenen Curriculums*, das von der Fachkonferenz entwickelt und beschlossen wurde. Alle Kompetenzbereiche sind zu berücksichtigen.
- In inklusiven Klassen ist ferner für die *zieldifferente Beschulung* das KC der Förderschulen Lernen in den Fächern Politik, Geschichte und Erdkunde zu berücksichtigen.
- Die im Fach Gesellschaftslehre integrierten Domänen *Politik, Geschichte und Erdkunde* sollen mit ihrem spezifischen Beitrag zur Lösung von Problemen deutlich werden. Dies ist auch für die Vorbereitung auf den Unterricht in den entsprechenden Einzelfächern in der gymnasialen Oberstufe wichtig.
- Wesentliche fachdidaktische Forderungen wie die der *Problem-, Handlungs- und Lebens-weltorientierung* sollen im Unterricht erfüllt werden.
- Der Unterricht in Gesellschaftslehre soll nicht isoliert, sondern im Rahmen des gesamten Angebots der Schule stattfinden, also nach Möglichkeit die *Verbindung zu anderen Fächern* herstellen.
- Neben der Wahl angemessener und motivierender *Materialien* ist dann die *Stellung der Aufgaben* das Zentrum der Planung. Diese sollen im Anspruchsniveau den Schülerinnen und Schülern entsprechen und trotz der notwendigen inneren Differenzierung auch ein Lernen in der Gruppe ermöglichen. Sie bilden zugleich das Fundament für die Leistungsaufgaben in den Lernkontrollen

Wie man das schafft?

Mit dem Planungsraster.

Schritt für Schritt!

10 SCHRITTE DER KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTSPLANUNG

<p>1 Bezug zum KC IGS und KC FÖS Lernen</p>		<p>2 Alltags- und Lebensweltorientierung</p>	
<p>3 Geographische Perspektive - Fragestellung - Inhalte</p>	<p>Historische Perspektive - Fragestellung - Inhalte</p>	<p>Politische Perspektive - Fragestellung - Inhalte</p>	
<p>4 Formulierung einer Leitfrage</p>			
<p>5 Formulierung der benötigten Kompetenzen, um die Leitfrage beantworten zu können <i>(Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende besser können?)</i></p>			
<p>6 Orientierungskompetenzen (WAS? Orientieren sich an den Inhalten)</p>	<p>Handlungskompetenzen (WIE? Orientieren sich an den Methoden und Verfahren)</p>	<p>Urteilskompetenzen (WARUM? Orientieren sich an der Bewertung von Urteilen und Ansichten)</p>	
<p>7 Exemplarische Aufgabenstellungen <i>(Welche Inhalte sind geeignet, um in dieser Lerngruppe diese Kompetenzen zu fördern?)</i></p>			
<p>8 Leistungskontrolle</p>			
<p>9 Vernetzung mit anderen Fächern</p>			
<p>10 Kommentar</p>			

ZUM UMGANG MIT DEM PLANUNGSRASTER

Festlegung des Unterrichtsgegenstands

In der Regel ist davon auszugehen, dass dieser erste Schritt bereits bei der Entwicklung eines schuleigenen Curriculums erledigt wurde, das den Kanon der in den einzelnen Jahrgängen zu unterrichtenden Gegenstände (im Sinne von Oberbegriffen wie „Steinzeit“, „Migration“ oder „Imperialismus“) festlegt, die sich auf der Grundlage der inhaltsbezogenen Kompetenzen aus dem KC ergeben. Das heißt, dass den planenden Fachgruppen oder Fachlehrkräften die Gegenstände für ihre (Doppel-)Jahrgänge bekannt sind.

1 Gleichen Sie die Unterrichtsidee mit den Themenstellungen in den Kerncurricula bzw. schuleigenen Arbeitsplänen ab.

Zu Beginn wird die Unterrichtseinheit im Kerncurriculum Gesellschaftslehre IGS und dem Kerncurriculum Förderschule Lernen²² verortet, um einen groben Überblick über die Tragweite und Relevanz der anstehenden Unterrichtseinheit zu gewinnen. Hier kann sich das Problem ergeben, dass die Inhalte der beiden KC nicht aufeinander abgestimmt sind, da das Fach Gesellschaftslehre nicht an der Förderschule Lernen unterrichtet wurde. Mögliche Diskrepanzen, die sich aus der Jahrgangsstufe ergeben, sind zu vernachlässigen.

2 Stellen Sie Verknüpfungen zur Alltags- und Lebensweltorientierung der Schülerinnen und Schüler her.

Welches Interesse können die Schülerinnen und Schüler also haben, sich mit einem speziellen Gegenstand zu befassen, und wo gibt es Schnittmengen zu ihrem unmittelbaren Erfahrungsschatz? Welches Vorwissen und welche Haltungen besitzen die Schülerinnen und Schüler zum angestrebten Lerngegenstand? Es bietet sich an, die Lerngruppe in den Planungsprozess einzubeziehen, indem etwa Interessen, Wünsche, Schwerpunkte abgefragt und aufgegriffen werden. Außerdem: Welche äußeren Rahmenbedingungen haben Einfluss auf die Gestaltung der Unterrichtseinheit? Dies können etwa anstehende Entscheidungen in der Gemeinde sein, die die Jugendlichen betreffen, oder vor Ort aktive Vereine und Jugendgruppen, Arbeitsgruppen an der Schule, Museen sowie andere Einrichtungen in der Umgebung, die bewusst wahrgenommener Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sind. Auch sinnvolle jugendkulturelle Trends können aufgegriffen werden.

Diese Herangehensweise ist allen drei Fachdisziplinen immanent. Grundsätzlich einzubeziehen sind politisch-soziale Geschehnisse, die einen Aktualitätsbezug herstellen, so dass eine Verknüpfung zu gegenwärtigen „Schieflagen“ und Problemen durchaus Vorrang hat oder zu einer Verschiebung bzw. Ergänzung der Inhalte aus dem KC führen kann.

²² Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht – Förderschule Lernen: URL: [<http://www.nibis.de/~infosos/ftp/cuvo/Materialien%20F%F6rderschule.pdf>].

3 Betrachten Sie das Thema im Planungsteam aus den drei Einzeldisziplinen heraus und entwickeln Sie dann spannende Zugänge.

Ausgehend von dem Lebensweltbezug können nun die unterschiedlichen Zugänge entwickelt und ausgestaltet werden. So wird ausgehend von den Urlaubserfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Praxisbeispiel der Schuljahrgänge 5/6 an deren Lebenswelt angeknüpft.

In einem Team aus Geografen, Politologen und Historikern bietet es sich nun an, das Thema aus den unterschiedlichen Perspektiven heraus zu beleuchten. Vor allem neuen oder fachfremd Unterrichtenden wird empfohlen, mit Kolleginnen und Kollegen der jeweils anderen Fachrichtungen zusammenzuarbeiten, um eine Unterrichtseinheit zu erstellen, die gleichermaßen Aspekte aus allen drei Disziplinen beinhaltet und miteinander verschmelzen lässt. So können die inhaltlichen Vorgaben aus dem KC, Inhalte aus dem vorliegenden Lehrwerk etc. erst einmal über Fachperspektiven aufgespalten werden, um sie dann abschließend wieder zu einem Gemeinsamen zusammenzuführen.

In einigen Fällen wird man starke Überschneidungen feststellen. Wie im Praxisbeispiel für die Schuljahrgänge 5/6 ausgeführt, tauchen die Bundesländer sowohl im geographischen Zugang als auch im politischen auf. Allein an diesem Beispiel zeigt sich, dass das Fach Gesellschaftslehre eine künstliche Trennung aufhebt und ein Gesamtbild von Phänomenen in der Gesellschaft aufzeigt. Grundlegend sollte eine erste Fragestellung aus jeder der drei Disziplinen entstehen, damit der jeweilige Fachbezug einmal deutlich wird und auch Schnittmengen dadurch erklärt werden, dass sie in einen Kontext gesetzt werden.

Dieser Planungsschritt ist zentral für die besonderen Ansprüche des Faches. Am Beispiel einer möglichen Geschichteinheit zum Thema Französische Revolution wird deutlich, dass sich erst durch

- ⇒ das Einbeziehen aktueller gesellschaftlicher Umbrüche *oder*
- ⇒ den Vergleich zum System der Gewaltenteilung in unserem politischen System *oder*
- ⇒ die Auseinandersetzung mit der heutigen Realisierung von Menschenrechten *oder*
- ⇒ einen Blick auf Missernten als Auslöser der Revolution *oder*
- ⇒ das Verständnis von sozialen Disparitäten als Grundlage für gesellschaftlichen Dissens

eine „echte“ Gesellschaftslehre-Einheit entwickelt. Zudem ist dieser Planungsschritt der Schlüssel dazu, sein eigenes Selbstverständnis als (in Teilen) fachfremd unterrichtende Fachlehrkraft zu hinterfragen und zur selbstbewussten und teamorientierten Lehrkraft für Gesellschaftslehre zu werden, die daraus eine Unterrichtseinheit „Krisen und Umbrüche“ werden lässt, die die Französische Revolution als *ein* Beispiel aufgreift.

4 Formulieren Sie eine Leitfrage, die Orientierung gibt.

Um sich gemeinsam ein Ziel zu setzen, wird aus den drei Fachperspektiven eine gemeinsame Leitfrage formuliert, die die Inhalte der drei Fachdisziplinen aufgreift und am Ende der Unterrichtseinheit idealerweise von den Schülerinnen und Schülern differenziert beantwortet werden kann.

In höheren Jahrgangsstufen kann die Entwicklung dieser Fragestellung auch an die Schülerinnen und Schüler abgegeben werden. Dieses Vorgehen setzt ein großes Vorwissen voraus, es steigert die Motivation aber erheblich.

Die Leitfrage dient dazu, im Laufe der Unterrichtseinheit den roten Faden nicht zu verlieren und führt die Lehrkraft und auch die Schülerinnen und Schüler immer wieder zurück zum Wesentlichen der Einheit. Sie legt vor allem auch die anspruchsvolle Reflexion der erworbenen inhaltlichen und methodischen Kenntnisse und die Auseinandersetzung mit der Relevanz des Unterrichts planerisch an. Wie geht man vor? Die drei Fragestellungen der Fachdisziplinen und die dazugehörigen Inhalte werden auf Zusammenhänge geprüft. Ein gemeinsamer übergeordneter Gegenstandsbereich wird synthetisiert und im Sinne fachdidaktischer und pädagogischer Zielvorstellungen durchdacht und präzisiert.

Die Lehrkraft sucht in dem Gegenstandsbereich nach möglichen Inhalten und verbindet diese gedanklich mit Zielen des Gesellschaftslehreunterrichtes. Durch die gedankliche Verbindung von einem Inhalt mit einem Ziel entsteht ein vorläufiges Thema.²³

LEITFRAGE	<p>Ein Beispiel aus dem Gegenstandsbereich Umweltpolitik</p> <p>Aktueller Inhalt aus diesem Gegenstandsbereich: Die Benzinpreiserhöhung als Mittel der Umweltpolitik. Dieser Inhalt stellt noch kein Thema dar. Vorläufige Themen entstehen durch das Zusammendenken von Inhalt und Zielen, indem man fragt: Wozu sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit diesem Inhalt beschäftigen?</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler sollen z. B. die durch die Benzinpreiserhöhung ausgelösten umweltpolitischen Auseinandersetzung analysieren, die unterschiedlichen Positionen in dieser Auseinandersetzung beurteilen und sich so einen eigenen Standpunkt als Voraussetzung für eine mögliche Beteiligung bilden. Als Thema (Leitfrage) könnte man formulieren: Nutzt ein hoher Benzinpreis der Umwelt?</p> <p>Die Transformation eines Inhalts aus einem Gegenstandsbereichs in eine Leitfrage erfolgt durch das Zusammendenken des Inhalts mit möglichen Zielen und der Formulierung einer Frage. Dabei entstehen nicht nur eine, sondern immer mehrere Leitfragen. Je nachdem, ob die umweltpolitischen Kontroversen der Parteien, die Vorstellungen der Umweltverbände und Mineralindustrie, die Situation betroffener Autofahrer in Stadt und Land, der Einfluss auf die Teuerungsrate und auf die ökonomische Entwicklung im Vordergrund stehen und die Schülerinnen und Schüler hierbei analysieren und/oder urteilen lernen sollen, entstehen andere Leitfragen. Mit der Entwicklung mehrerer Leitfragen ist ein erster, wichtiger Schritt der Unterrichtsplanung getan.²⁴</p>
------------------	--

²³ Planung des Politikunterrichts, Eine Einführung, Wochenschauverlag Schwalbach, 2. Aufl. 2004, S. 29

²⁴ ebenda, S. 30.

Tipp: Die Leitfrage soll so formuliert werden, dass sie jeder Schüler und jede Schülerin in der Klasse versteht, um unmissverständlich zu markieren, um was es im Unterricht geht.

Die zentrale Fragestellung der Unterrichtsreihe sollte möglichst präzise formuliert sein und das „Forschungsinteresse“ eng umgrenzen. Ganz wichtig: Die Leitfrage sollte nicht versuchen, alles zum Thema zu erfassen und zu ergründen (didaktische Reduktion); es sollte im Gegenteil eine „kleine“ Frage sein - diese aber muss klar und präzise formuliert sein. Je unpräziser die Frage formuliert ist, desto weniger hilft sie, durch den Unterricht zu führen und diesen zu strukturieren.

Wenn eine Frage gefunden wird, die dem Anliegen entspricht, heißt dies nicht zwangsläufig, dass es bei der Formulierung bleiben muss. Häufig ergibt sich im Arbeitsprozess noch eine Modifikation der Fragestellung. Diese Modifikation sollte allerdings nicht mehr gravierend sein. Deshalb sollten im Vorfeld des Planungsprozesses bereits mehrere Alternativen in Erwägung gezogen werden.

5 + 6 Welche Kompetenzen werden gefördert? Konkretisieren Sie Ihre Zielvorstellungen, schaffen Sie Strukturen.

Auf dieser Ebene der Planungen stellt sich die zentrale Frage, was die Schülerinnen und Schüler eigentlich in der Unterrichtseinheit lernen sollen. Oder zeitgemäßer ausgedrückt: Welche Kompetenzen sollen die Jugendlichen erwerben, um sich inhaltlich im gegebenen Gegenstand orientieren, methodisch dabei sicher vorgehen und letztlich fundiert urteilen zu können? Konkret folgt daraus, dass planerisch antizipiert werden muss, welche Kompetenzen auf den genannten Ebenen die Schülerinnen und Schüler benötigen, um die Leitfrage differenziert beantworten zu können.

Die verschiedenen Niveaustufen, die das KC in diesem Zusammenhang anregt, werden im Kapitel 3.1 näher erläutert. Im Kern folgt daraus, dass durch diese Überlegungen gewährleistet wird, dass alle Schülerinnen und Schüler Kompetenzen aus allen Anforderungsbereichen entwickeln können und sollen. Das heißt, dass eben auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler beispielsweise Sachzusammenhänge erkennen und angemessen reflektiert beurteilen können müssen.

7 Jetzt wird es konkret: Legen Sie im Team die Lerninhalte fest, planen Sie die Settings. Achtung: Methoden nicht vergessen!

Welche Inhalte sind geeignet, um in dieser Lerngruppe die unter 6 aufgeführten Kompetenzen zu fördern? Erste Ideen können aufgeführt werden, die in einer späteren Unterrichtsplanung konkretisiert werden. Dies ist besonders dann interessant und sinnvoll, wenn in der Unterrichtseinheit ganz bestimmte Aufgabenformate im Vordergrund stehen oder spezielle Settings wie projektorientiertes Arbeiten oder produktionsorientierte Aufgaben prägend sind. Zudem kann an dieser Stelle deutlich werden, anhand welcher konkreter Inhalte der Gegenstand zum Thema gemacht werden soll, d. h. hier wird didaktisiert und hier ist die eigentliche und ganz konkrete Unterrichtsplanung „anzudocken“, deren Charakter angedeutet wird, ohne ins Detail zu gehen.

8 Denken Sie die Leistungsfeststellung frühzeitig mit.

Welche Aufgabenformate sind geeignet, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler festzustellen? Und wie kann man den unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden, denkt man an durch Komplexität und Schrittigkeit differenzierte Aufgabenstellungen, durch verschieden anspruchsvolle und umfangreiche Materialien oder auch durch geeignete Hilfssysteme?

Es ist Einigkeit in der Fachgruppe (ggf. auch im grundsätzlichen und systematischen Sinne von der Fachkonferenz) herzustellen. Abschließend sollte festgelegt werden, wie den Schülerinnen und Schülern in motivierender Weise Rückmeldung über ihre erbrachten Leistungen gegeben und wie diese in den weiteren Lernprozess eingebunden werden kann.

9 Muss nicht, kann: Das multiperspektivische Denken mündet in einem fächerübergreifenden Gesamtkontext

Idealtypisch werden nun die möglichen Anknüpfungspunkte an andere Fächer dokumentiert, um ein multiperspektivisches Lernen über das Fach Gesellschaftslehre hinaus zu ermöglichen. Im Grunde setzt sich hier das Vorgehen aus dem dritten Schritt, nämlich der Betrachtung des Gegenstands aus den verschiedenen Fachperspektiven, logisch fort und setzt das Thema, das aus dem Gegenstand erwachsen ist, in einen noch größeren Gesamtkontext. Beschäftigt man sich also etwa mit dem Mittelalter als geschichtlicher Epoche, so kann etwa das Fach Religion die Rolle der katholischen Kirche beleuchten, das Fach Musik sich mit Minnegesang beschäftigen, im Fach Hauswirtschaft kann die bäuerliche Küche der Zeit betrachtet werden, das Fach Deutsch kann geeignete Lektüren heranziehen und im Fach Mathematik können Rechentücher hergestellt und ausprobiert werden.

Im Idealfall findet diese Verknüpfung in den Jahresarbeitsplänen Berücksichtigung. Besonders interessant ist dies dann, wenn Projekte im Jahrgang geplant werden und verschiedene Fächer ihren Beitrag zum gemeinsamen Projektoberthema leisten.

10 Reflektieren und kommentieren – zur Weiterentwicklung schuleigener Lehrpläne

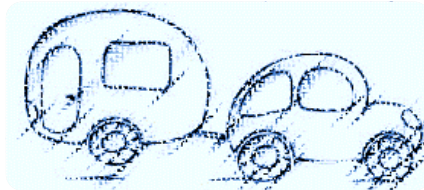
Das Reflexions- und Kommentarfeld dient der Nachbesprechung der Unterrichtseinheit unter anderem für die Weitergabe an den nächsten Jahrgang. Zudem können hier auch außerschulische Lernorte, Adressen und Ansprechpartner oder auch Hinweise auf geeignete Materialien festgehalten werden.

4.2 PRAXISBEISPIEL I

ORIENTIEREN IN DEUTSCHLAND

Mit dem Wohnwagen unterwegs: Ist Deutschland *lame* (unattraktiv)?

SCHULJAHRGÄNGE 5/6



A. UNTERRICHTSPLANUNG

ORIENTIEREN IN DEUTSCHLAND - Schuljahrgänge 5/6		
Bezug zum KC IGS und KC FÖS Lernen KC Gesellschaftslehre IGS, Schuljahrgänge 5/6: Lernfelder: Ort und Raum, Zeit und Wandel KC FÖS L, Schuljahrgang 7, Politik: Unser Land – Die Bundesrepublik Deutschland		Alltags- und Lebensweltorientierung Urlaubs- und Reiseerfahrungen
Geographische Perspektive <i>Ist Deutschland unattraktiv?</i> - vier Großlandschaften - Bundesländer (Fläche, Einwohner) - Topographie - Karten, Maßstab, GPS - Atlasarbeit	Historische Perspektive <i>Wie sah es früher in Deutschland aus?</i> - Zeitmessung - Geschichtskultur - Geschichtsbewusstsein, Alterität	Politische Perspektive <i>Wer hat hier das Sagen?</i> - Macht und Herrschaft - Bundesländer/Hauptstädte - Staatsgrenzen - Demokratische Prinzipien
Leitfrage Mit dem Wohnwagen unterwegs: Ist Deutschland <i>lame</i> (unattraktiv)?		
Orientierungskompetenzen Die Schülerinnen und Schüler . . . Kenntnisniveau <ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben die Unterschiede der Großlandschaften und der natur-räumlichen Ausstattung. ▪ orientieren sich im Raum. ▪ benennen die Bundesländer mit Hauptstädten (statistische Daten), Gebirge und Gewässer in Niedersachsen und Deutschland. ▪ beschreiben Größenverhältnisse und Entfernungen mithilfe des Maßstabs. ▪ ordnen sich in ihr historisches und geographisches Umfeld ein. ▪ beschreiben den Gesellschaftsaufbau einer antiken Hochkultur. ▪ beschreiben anhand von Karten das Herrschaftsgebiet und die Expansion eines antiken Staates. ▪ beschreiben und benennen demokratische Prinzipien. 	Handlungskompetenzen Kenntnisniveau <ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen die Ausstattung von Räumen mithilfe von Atlanten und Luftbildern. ▪ werten Bild- und Sachquellen, Plakate, Schaubilder und Tabellen und einfache Sachtexte aus. Anwendungsniveau <ul style="list-style-type: none"> ▪ wenden Verfahren an, um Exzerpte zu erstellen (Sachtexte) und Karten zu analysieren. ▪ interpretieren Schrift- und Bildquellen. ▪ wenden Schritte zur Problemlösung an. Reflexionsniveau <ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektieren Streitgespräche und Kompromissfindungen. 	Urteilskompetenzen Kenntnisniveau <ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen Zusammenhänge in der Nutzung ländlicher und städtischer Kulturräume her. Anwendungsniveau <ul style="list-style-type: none"> ▪ entwickeln Kriterien, um zwischen Alternativen zu wählen. ▪ entwickeln Ideen weiter. Reflexionsniveau <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beurteilen das Verhalten von Individuen und Gruppen

<p>Anwendungsniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ erklären die Bedeutung der Hauptstädte und Bundesländer. ▪ erläutern die Bedeutung von Flüssen für Ansiedlungsvorhaben. ▪ setzen Größenverhältnisse und Maßstäbe in Verbindung. ▪ erklären und vergleichen die Notwendigkeit demokratischer Prinzipien. ▪ stellen die Aufgaben des Staates zur Herrschaftslegitimation in Antike und Gegenwart gegenüber. <p>Reflexionsniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ prüfen den Begriff der Expansion in Vergangenheit und Gegenwart. ▪ beurteilen die Naturausstattung eines Raumes. 		
<p>Exemplarische Aufgabenstellungen</p> <p>...</p>		
<p>Leistungskontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsentation und Reflexion der Routenwahl und -durchführung: Verschiedene Wahlmöglichkeiten ▪ Zeitstrahl (Geschwindigkeit 70 km/h im Durchschnitt) ▪ Maßstabsleiste ▪ Plakat, PowerPoint-Präsentation ▪ Reisetagebuch ▪ Szenisches Spiel (Darstellung der Reise) ▪ Vorstellung eines sich auf der Route befindlichen Ortes, Sehenswürdigkeit, Teilelemente, z. B. Großlandschaften 		
<p>Vernetzung mit anderen Fächern</p> <p>Mathematik: Maßstäbe, Diagramme (Kreisdiagramme) Religion: Antike Götter vs. Monotheistische Religionen</p>		
<p>Kommentar</p>		

B. ARBEITSPLAN

ORIENTIEREN IN DEUTSCHLAND

Mit dem Wohnwagen unterwegs: Ist Deutschland *lame*?

Ihr werdet in dieser Unterrichtseinheit eine Reise unternehmen, in der ihr verschiedene Orte Deutschlands bereist. Achtet auf eure Umgebung, z. B. auf Landschaften und andere Besonderheiten. Angekommen an eurem Reiseziel präsentiert ihr eure Route und berichtet von den Stationen eurer Reise. Ihr stellt Orte sowie Sehenswürdigkeiten und Großlandschaften in ihrer naturräumlichen Ausstattung vor.

Folgende Kompetenzen wirst du im Verlauf der kommenden Unterrichtsstunden erwerben:

Das kann ich schon...	gut	mit Hilfe	noch nicht
PFLICHTAUFGABEN			
Ich kann geographische Besonderheiten Deutschlands (Großlandschaften, Flüsse, Gebirge...) benennen und beschreiben.			
Ich kann Großlandschaften Deutschlands sowie deren naturräumliche Besonderheiten auf der <i>Physischen Karte</i> mit Hilfe des Atlases finden.			
Ich kann mit Hilfe des Maßstabes Entfernungen auf der Karte und in der Natur ablesen und darstellen.			
Ich kann die deutschen Bundesländer sowie deren Hauptstädte benennen.			
Ich kann innerhalb einer Gruppe begründet meine/unsere Interessen vertreten.			
Ich kann innerhalb meiner Gruppe zu einem friedlichen Kompromiss in Streitgesprächen beitragen.			
Ich kann die Fünf-Schritt Lesetechnik auf Sachtexte anwenden und verschiedene Quellen auswerten			
ZUSATZ			
Ich kann die Lebensverhältnisse unserer Vorfahren beschreiben und eine Begründung für deren Ansiedlungsorte nennen und erklären.			
Ich kann Spuren benennen, die unsere Vorfahren in der heutigen Welt hinterlassen haben.			

AUFGABEN

A. TEAMBILDUNG



Bildet 4er-Arbeitsgruppen und verteilt einvernehmlich folgende Rollen:

- Gruppensprecher (verantwortlich für die Ergebnisse und die Aufgabenverteilung)
- Schriftführer (verantwortlich für Text, Rechtschreibung, Ordnung)
- Zeit- und Materialmanager (verantwortlich für die Zeit und dafür, dass zum Abgabetermin alle Inhalte bearbeitet sind)
- Kreativ-Direktor (verantwortlich für die Gestaltung und die Ordnung der erarbeiteten Materialien)

B. REISEPLANUNG

1. Entscheidet euch gemeinsam für eine der folgenden vier Routen:

- A) Stralsund nach Berchtesgaden (über Berlin & Augsburg)
- B) Oldenburg nach Freiburg (über Bremen & Köln)
- C) Kiel nach Garmisch-Partenkirchen (über Hamburg & Mainz)
- D) Saarbrücken nach Schwerin (über Frankfurt am Main & Trier)

2. Sucht nun aus den Materialien einen Wohnwagen aus, in den ihr für die nächsten Wochen einziehen wollt.

Überlegt, was ihr mitnehmen wollt und wie euer Wohnwagen im Innenraum gestaltet sein soll – entwerft eine Skizze.

3. Erkläre schriftlich (Einzelarbeit), wie ihr euch in der Gruppe für einen Wohnwagen und für eine Route entschieden habt.

Was waren eure Kriterien für die Wahl?

Warum habt ihr euch für diese Route/dieses Gefährt entschieden?

Wer hat entschieden?

War die Entscheidung entspannt und ruhig oder laut und angespannt? Was waren die Gründe?

4. Suche im Atlas eine Deutschlandkarte und finde deine vier Städte. (Einzelarbeit)

Nutze dafür das Methodenblatt (siehe Anhang): Arbeit mit dem Atlas.

Zeichne nun die Städte in deiner Deutschlandkarte ein und verbinde sie miteinander (Luftlinie).

5. Ermittelt mit Hilfe des Atlanten folgende Daten:

Erstellt eine Maßstabsleiste mit Hilfe des Tonpapiers und eines Lineals zur gewählten Atlasseite.

Erstellt eine Route, die ihr mit dem Wohnwagen befahren wollt.

Bedenkt, dass ihr die zwei Orte in Klammern auf eurer Route ebenfalls besuchen sollt. Plant sie bei eurer Routenbildung mit ein.

6. Untersucht den für eure Tour gewählten Start- und Zielort unter folgenden Gesichtspunkten:

Naturräumliche Ausstattung (Gibt es dort Berge oder liegt meine Stadt am Meer?)

Statistische Daten (Nenne die Einwohnerzahl, Fläche der Stadt. Werte ggf. das Klimadiagramm aus.)

Sehenswürdigkeiten des Ortes (Benenne besondere Bauwerke.)
Industrie und Infrastruktur (Welche Waren werden produziert? Wie ist die Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel? Gibt es einen Bahnhof oder einen Flughafen?)

Erstellt zu beiden Orten einen Steckbrief (siehe Arbeitsblatt Mustersteckbrief, Anhang).

C. AUF GEHT'S – Wir sind unterwegs!

Beim Losfahren bemerkt ihr, dass euer Wohnwagen es in sich hat. Es rumpelt und zischt und auf einmal funktionieren alle elektronischen Geräte nicht mehr... Gut, dass ihr für alle Notfälle gewappnet seid, denn wer weiß, was mit diesem Wohnwagen noch alles passieren kann...

1. Deutschland und seine Großlandschaften

Du würdest jetzt gern ein Foto aus deinem Wohnwagenfenster machen, um die typische Landschaft deines Startgebietes festzuhalten. Aber auch dein Fotoapparat und Handy funktionieren nicht mehr.

- Zeichne die typische Landschaft deines Startgebietes.
- Beschreibe die wichtigsten Merkmale und erkläre die Entstehung dieser Großlandschaft.

2. Deutschland - politisch

- Benennt gemeinsam alle Bundesländer und deren Hauptstädte mit Hilfe der politischen Karte und überträgt diese Informationen in die stumme Karte (wird von der Lehrkraft gestellt).
- Färbt die Bundesländer, die ihr bei eurer Reise durchquert, farbig ein.

3. Ihr seid an euren Zwischenstopps angekommen...

Wahl I

Leider konnte deine Oma nicht mit auf die Reise kommen. Natürlich ist sie sehr neugierig und freut sich über eine Postkarte. Da sie geschichtlich sehr interessiert ist, möchte sie gerne wissen, welche Sehenswürdigkeiten es an euren Orten gibt.

Schreibt an eure Großmütter je eine Karte. Thematisiert

- wie ihr euch als Gruppe versteht
- wo ihr seid (wie kann Oma euren Standort im Atlas finden)
- wie die Landschaft aussieht
- was ihr auf dem Weg Spannendes erlebt habt. Berichtet über mindestens eine Sehenswürdigkeit.

WAHL II

Entwickelt zu einem in Klammern genannten Ort eine historische Stadtführung. Geht auf wichtige Gebäude, Orte und Denkmäler ein und erläutert wichtige Aspekte aus der Stadtgeschichte. Recherchiert dazu im Internet.

ZUSATZAUFGABEN

4. Auweia...

Euer Wohnmobil entpuppt sich an einem Ort auf eurer Route jeweils in eine Zeitmaschine und entführt euch in die Zeit der römischen Antike: Augsburg (Augusta Vindelicum), Köln (Colonia Agrippinensis), Mainz (Moguntiacum) und Trier (Augusta Treverorum) hat es nämlich vor 2000 Jahren schon gegeben!

- Informiert euch über diese Orte in der Antike.
- Erklärt, warum sich die Menschen dort niedergelassen haben.

- Beschreibt die Beziehung zwischen Germanen und Römern. Beschreibt das Verhältnis zwischen den Römern und Germanen. Geht hierbei auf den Handel (Handel am Limes), die gegenseitige Einflussnahme (z. B. kulturell und materiell) und auf kriegerische Auseinandersetzungen (z. B. Varusschlacht) ein.

5. Zeitreise

Stellt szenisch dar, was ihr seht (Gebäude, Stadtbild, Befestigungen, Menschen, die dort leben), wenn ihr den Wohnwagen verlasst: Berichtet davon in einem Gespräch.

6. Neue Karten – alte Karten

In einem Schrank im Wohnwagen findet ihr eine Deutschlandkarte aus dem Jahr 1918.

Vergleicht eure Karte mit der aus eurem Atlas und beschreibt in mindestens 6 Sätzen (Grenzziehung, Ausdehnung).

D. AM ZIEL ANGEKOMMEN

Zusammenführung der Ergebnisse

Am Ende eurer Reise wollt ihr den Klassenkameraden berichten, was ihr erlebt habt.

Überlegt euch eine Darstellungsform eurer Ergebnisse. Mögliche Formen sind:

- Zeitstrahl (Geschwindigkeit 70 km im Durchschnitt)
- Maßstabsleiste
- Plakat
- PowerPoint-Präsentation
- Reisetagebuch
- Szenisches Spiel (Darstellung der Reise)

Abschluss – Rückführung auf die Leitfrage

Du triffst nach den Ferien deinen besten Freund Bennett. Bennett war in den Sommerferien in den USA und erzählt, wie toll es in seinem Urlaub war. Am Ende fragt er dich, wie dein Wohnwagentrip durch Deutschland war.

Beantworte Bennetts Frage ausgehend von deinen Kenntnissen mit Bezug auf die Frage „Ist Deutschland *lame*?“

C. DIDAKTISCH-METHODISCHER KOMMENTAR

ORIENTIEREN IN DEUTSCHLAND

Mit dem Wohnwagen unterwegs: Ist Deutschland *lame*?

Als zentraler Part der Unterrichtseinheit (mit einer ungefähren Dauer von 16 Stunden) erweist sich die **Formulierung der Leitfrage**, die an der Lebenswelt der Schüler ausgerichtet ist und am Ende der Einheit beantwortet oder diskutiert werden sollte.

In Bezug auf die Unterrichtseinheit *Orientieren in Deutschland* bietet sich ein Bezug zu den Reiseerfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Viele haben in den Ferien Reisen unternommen, haben Verwandte besucht und sehen tagtäglich Relikte der Vergangenheit in ihrer unmittelbaren Umgebung in Deutschland, vermutlich ohne sie bewusst als solche wahrzunehmen, hieraus ergibt sich ein direkter Bezug zur **Lebenswelt**.

Weiterhin müssen, so wie im Planungsraster ersichtlich, die inhaltlichen Vorgaben der herangezogenen Kerncurricula (Bundesländer, Staatsgrenzen, Landschaften, natur-räumliche Ausgestaltung, Städte heute und früher, Spuren der Antike, Kartenlehre, demokratische Prinzipien) über die drei fachspezifischen Zugänge einmal aufgespaltet werden, um sie dann wieder zu einem gemeinsamen Ganzen zusammenzuführen. Ziel ist eine Vernetzung der Fächer, um zu einem umfassenden Bild aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu kommen, das mithilfe der drei Zugänge unterschiedlich beleuchtet und ergänzt wird.

Die Unterrichtseinheit ist als eine Reise durch Deutschland konstruiert, die sich in ihrem Aufbau an den folgenden vier Bereichen orientiert:

- A. Die Zusammensetzung der Reisegruppe
- B. Die Reiseplanung und Vorbereitung
- C. Die Reise mit möglichem Zeitsprung (Additum) und am Ende in
- D. folgt der Abschlussbericht über die Reise

Um der Kreativität der Schülerinnen und Schüler freien Raum zu geben, wurde ein Wohnwagen als Reisemittel gewählt. Anders als eine Fahrt mit der Bahn oder dem Bus evoziert die Fahrt in dem geschlossenen Raum des Wohnwagens gruppenspezifische Prozesse: Wie gestalten die Kleingruppen ihren Raum im Fahrzeug? Wie lösen sie das Problem unterschiedlicher Interessen?

Dieser Prozess findet seine Anbindung an eine weitere Unterrichtseinheit zum Thema *Mitbestimmung – KlassensprecherInnen wählen etc..*

Geographische Dimension

Die geographische Perspektive wird durch die Ausdehnung Deutschlands (im Additum auch im Vergleich zu 1918) sowie die Verortung der jeweiligen Start- und Zielorte und Zwischenstationen aufgezeigt. Die Schülerinnen und Schüler bekommen eine Vorstellung über die Lage der Bundesländer sowie deren Hauptstädte und werden mit der Anwendung der Maßstabsarbeit ein Verständnis von Entfernungen erlangen (Fächerübergreifend Mathematik *Längen*).

Unterstützt wird die Ausbildung der Raumdimension unter anderem durch die Erfahrung des Raumes mit unterschiedlichen Kartentypen, anhand derer die Lagebeziehungen der Orte differenziert wird. Ausgehend von der Aufgabe C 1. visualisieren die Schülerinnen und Schüler anhand eines selbstgezeichneten Bildes den jeweiligen Großlandschaftstyp;

unterstützt wird das Verständnis der Entstehung dieser durch eine eigenständige Erklärung mithilfe eines Arbeitsblattes.

Der Umgang mit dem Atlas wird anhand der Erstellung eines Steckbriefes der jeweiligen Start- und Zielorte angebahnt. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Methodenblattes den Umgang mit Karten festigen sowie den Aufbau eines Atlases kennenlernen.

Historische Dimension

Mit dem Wohnwagen reisen die Schülerinnen und Schüler durch den geografischen, politischen und historischen Raum der *Bundesrepublik Deutschland*, lernen auf vorgegebenen Routen die vier Großlandschaften, die Bundesländer und ihre Hauptstädte sowie zahlreiche historische Sehenswürdigkeiten kennen. Viele dieser vorgegebenen Sehenswürdigkeiten (pro Stadt vier) haben historische Relevanz. Sie stellen den Hauptteil der historischen Dimension dieser Unterrichtseinheit dar. Die Schülerinnen und Schüler begegnen historischen Spuren der Vergangenheit (z. B. Paulskirche in Frankfurt am Main) oder lernen Aspekte der Geschichtskultur kennen (z. B. Holocaust Mahnmal in Berlin). Schwierig ist hierbei, dass die jungen Schülerinnen und Schüler oftmals die historischen Kontexte nicht ausreichend kennen, da viele historische Aspekte (z. B. die Revolution von 1848 oder der Nationalsozialismus) erst in späteren Jahrgängen behandelt werden. Daher ist es wichtig zu betonen, dass diese historischen Kontexte zwar angesprochen, aber im Rahmen der **didaktischen Reduktion** nicht vertiefend betrachtet werden müssen. Hier gilt es vielmehr, ein Geschichtsbewusstsein für den historischen Ort Deutschland zu schaffen und ein Gespür dafür zu entwickeln, dass uns überall Geschichte(n) selbstverständlich begegnet. Damit steht die historische Dimension in dieser Unterrichtseinheit nicht im Vordergrund, sie fehlt aber auch nicht, sondern flankiert den geografischen Schwerpunkt auf ihre Weise.

Im Additum wird die historische Perspektive vertieft und zugleich an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler der vorangegangenen Unterrichtseinheit der Antike angeknüpft. Der Wohnwagen wird zur Zeitmaschine, die scheinbar zufällig an einem ursprünglich römischen Ort einen Zeitsprung vollzieht und so eine fiktive Begegnung von Römern, Germanen und heutigen Schülern ermöglicht (Entwicklung eines szenischen Spiels). Die Reisewege wurden so konzipiert, dass jede Route auf einen Ort mit römisch-antiker Vergangenheit trifft. Um diese Orte in ihrer historischen Relevanz einordnen zu können, erhalten die Schülerinnen und Schüler Informationen zum Verhältnis von Römern und Germanen sowie zur Geschichte des jeweiligen Ortes. Diese Informationen sowie die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu den Thermen, den Spielen, den Theateraufführungen, der direkten Demokratie, der Relevanz der Provinzen etc. sollen in einer kleinen Theaterszene der Kleingruppen münden.

Politische Dimension

Der Wohnwagen stellt zugleich eine Raumerfahrung der Schülerinnen und Schüler selber dar, die sich in Bezug auf Richtung, Ortswahl, Erlebnisse, Gestaltung immer wieder absprechen und so demokratische Verhaltensweisen einüben sollen. Dieses bildet den Grundpfeiler für die politische Perspektive.

Innerhalb der Gruppe kann es insbesondere zu Beginn in den Aufgaben A 1 bis 3 zu Konfliktsituationen in der Gruppe kommen, denn es müssen gemeinsame Beschlüsse

gefasst werden, indem Schüler diskutieren und lernen, sich friedlich zu einigen. Aufgrund der Größenvorgaben der jeweiligen Wohnwagen ergeben sich Konfliktsituationen in Hinblick auf die Übernachtungsmöglichkeiten. Das Raumangebot ist in einigen Wagen geringer als die Zahl ihrer Nutzer.

Sich gegen Gruppen durchzusetzen, Argumente zu finden, Streitgespräche zu führen findet sich auch im KC IGS Deutsch Sek. I wieder. So kann auch fächerübergreifend das Herausbilden von Konfliktlösungsansätzen angebahnt werden. Haben sich beispielsweise mehrere Gruppen für ein und dieselbe Reiseroute entschieden, so sollen die Gruppensprecher zusammenkommen und sich untereinander einigen, welche Gruppe welche Route befahren darf. Diese Entscheidung müssen sie dann wieder in ihren Gruppen vorstellen und rechtfertigen. So können Schülerinnen und Schüler auch einen ersten Wissenstransfer auf die Verteilung von Verantwortung leisten: Mitbestimmung und Kompromiss in kleinen Gruppen oder auch im Staat. Das Verständnis von föderalen Strukturen wird dadurch aufgezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Bundesländer und ihre Hauptstädte durchfahren, und erkennen, dass auch hier ein Miteinander erzeugt werden muss, damit das große Ganze funktionieren kann. Die Reflexion von Lernprozessen ist ein wichtiger Bestandteil des eigenverantwortlichen Lernens. Im Schuljahrgang 5 fällt es den Schülerinnen und Schüler häufig noch schwer, ihr eigenes Handeln in Bezug auf Lernsituationen angemessen zu betrachten. Dieses wird in der Aufgabe 4 mithilfe von Leitfragen angebahnt. Innerhalb der Gruppe soll nun das Streitverhalten in Bezug auf die angegebenen Unterpunkte reflektiert werden. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen schriftlich in Einzelarbeit, damit sie auch zu einem eigenen Urteil kommen.

Möglichkeiten zur Differenzierung

Um in einer heterogenen Lerngruppe einen Lernzuwachs aller Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, können unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten genutzt werden. So erleichtern gleichstarke Gruppen die Hilfestellung bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, heterogene Gruppen geben Schwächeren insgesamt mehr Halt und fördern das soziale Lernen.

Des Weiteren bietet die freie Auswahl der Reiserouten eine interessensspezifische Differenzierung, die einen erhöhten Motivationscharakter für die Schülerinnen und Schüler darstellt (Schülerorientierung). Innerhalb des Themenplanes sind zwei verschiedene Bereiche gekennzeichnet, wobei der erste Teil, das **Fundamentum**, von allen Schülerinnen und Schüler gleichermaßen, das **Additum** im Rahmen einer Leistungsdifferenzierung nur von Schülerinnen und Schüler, die auf einem erhöhten Niveau arbeiten, ausgeführt werden soll. Hierbei ist es auch möglich, dass nur einzelne Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Gruppe das Additum bearbeiten, währenddessen andere Schülerinnen und Schüler Zusatzaufgaben des Fundamentums wählen (z. B. ein weiteres Bild einer Landschaft erstellen). Ein klassisches Beispiel für eine innere Differenzierung bietet z. B. die Aufgabe C.3, bei der die Schülerinnen und Schüler entscheiden können, ob sie das elaborierte Führungsprojekt oder das Postkartenschreiben wählen.

Auch das Abschlussprojekt, das für die Bewertung herangezogen wird, kann in differenzierter Form erstellt werden (Neigungsdifferenzierung), hier bieten sich den Schülerinnen und Schüler verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten (Zeitstrahl, Reisetagebuch, Maßstabsleiste, szenisches Spiel).

Um am Ende die Leitfrage noch einmal aufzugreifen, bietet es sich an ein, ein fiktives Statement einer Mitschülerin bzw. eines Mitschülers zu entwerfen, die/der ihre/seine Ferien außerhalb Deutschlands verbracht hat. Nun sollen die Schüler und Schülerinnen sich dazu äußern, wie ihnen die Reise durch Deutschland gefallen hat und ob Deutschland *lame*, also ‚unattraktiv‘ ist und begründen dieses mit dem erworbenen Wissen der Unterrichtseinheit. Das Formulieren eines begründeten Fach- und Sachurteils wird hier angebahnt.

Methodik

Die hier dargestellte Unterrichtseinheit ist Grundlage für eine Freiarbeit in Gruppen. Da die Schülerinnen und Schüler am Plan arbeiten, wird die Funktion der Lehrkraft nicht als Wissensvermittler, sondern als Lernbegleiter und Beobachter von Lernprozessen verstanden. Die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler müssen dennoch angeleitet und intensiv betreut werden, da die Freiarbeit insbesondere für Schülerinnen und Schüler des fünften Jahrganges noch eine große Herausforderung darstellt. So bieten sich regelmäßige Reflexionsphasen in den „Tankstopps“ an, um den Stand der einzelnen Gruppen zu besprechen und den Schülerinnen und Schülern ein Reflektieren ihres eigenen Lernfortschrittes zu ermöglichen.

Angebahnte Grundlagen für die Arbeit in der Oberstufe

Auch in den Schuljahrgängen 5/6 werden Kompetenzen angebahnt, die den Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich II zur Verfügung stehen müssen. Durch das spiralcurriculare Vorgehen werden diese stets erweitert und vertiefend wiederholt. In dieser Unterrichtseinheit „Orientieren in Deutschland - Mit dem Wohnwagen unterwegs“ zeigen sich einige Grundlagen, die für die Weiterarbeit im Sekundarbereich I aber auch für die Anschlussfähigkeit zum Sekundarbereich II bereits jetzt angebahnt werden.

Eine elementare Grundlage der Erfassung von Räumen stellt die Atlasarbeit dar. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler eine Synthetisierung/ Abstraktion von Räumen vornehmen zu können (vom Bild/Skizze zur Karte).

Darauf aufbauend können die Schülerinnen und Schüler den Raum als Container erfassen und beschreiben (Beschreibung von natürlichen Faktoren, Wirkungsgefüge mit dem Menschen, Ergebnis von Prozessen (endogene, exogene Faktoren)).

Als verbindendes Element zu den Fachdisziplinen Politik und Geschichte dient die Karte als Quelle zur Darstellung historischer und politischer Entwicklungen.

Neben der objektiven wird auch die subjektive Raumwahrnehmung angebahnt, bei der es um die positiv und negativ besetzte Wahrnehmung des Raumes durch Individuen geht und eine Urteilsbildung anleitet.

Durch eine Vielzahl von Gruppenarbeiten werden die Schülerinnen und Schüler zur Interessensbildung und -vertretung verpflichtet und erweitern ihre Kompetenzen durch eine Betrachtung der gruppenspezifischen Prozesse auf Metaebene.

Sehr deutlich wird in der vorliegenden Unterrichtseinheit auch die Kategorie der historischen Alterität angebahnt. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Geschichte nicht „gut“ oder „schlecht“, sondern anders ist: In der vorliegenden Einheit geht es darum, heutige Orte als historisch gewordene und gewandelte, in der Bedeutsamkeit veränderte Konglomerate wahrzunehmen. Je nachdem, wie sehr sie sich in der Geschichte der römischen Antike auskennen, können sie weitere Alteritätsaspekte am Ort (Handel, Verkehr, Gesellschaft, Kultur etc.) anbahnen.

4.3 PRAXISBEISPIEL II

FLUCHT UND MIGRATION

Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?

SCHULJAHRGÄNGE 7/8



A. UNTERRICHTSPLANUNG

Flucht und Migration / Schuljahrgänge 7/8		
Bezug zum KC IGS und KC FÖS Lernen KC Gesellschaftslehre IGS, Schuljahrgänge 7/8: Lernfelder: Ort und Raum, Individuum und soziale Welt, Herrschaft und politische Orientierung, Zeit und Wandel, Ökonomie und Gesellschaft KC FÖS L, Schuljahrgang 7/8, Politik/Geschichte/ Erdkunde Lernfelder: gewaltsame Konflikte/Verfolgung/Krieg (Ge), Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft/ Gewaltursachen und Lösungen (Po), Formen räumlicher Mobilität (Ek)		Alltags- und Lebensweltorientierung Geflohene Menschen in meiner Umgebung Mein eigener „Migrationshintergrund“ Wo möchte ich später einmal leben?
Geographische Perspektive <i>Warum gibt es Migration zwischen bestimmten Gebieten?</i> - Push-Faktoren (Ausstattung) - Pull-Faktoren (Beziehungen der Räume) - Raumwahrnehmung	Historische Perspektive <i>Welche Gründe gab es früher und gibt es heute für Migration?</i> - Deutsche Auswanderung nach Amerika - Quellen und Darstellungen zu Migration	Politische Perspektive <i>Wer darf bleiben?</i> - Wertmaßstäbe (Menschenrechte, Humanität) - Auseinandersetzung um die Flüchtlingspolitik - Asylrecht - Herrschaftsformen
Leitfrage Flucht und Migration: Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?		
Orientierungskompetenzen Die Schülerinnen und Schüler . . . <ul style="list-style-type: none"> ▪ erfassen die Ausstattung von Räumen mit Hilfe von Atlas-karten. ▪ beschreiben den Grad der Verwirklichung von Menschenrechten im internationalen Kontext. ▪ beschreiben Ursachen und Auswirkungen von Migration. ▪ beschreiben Kriegselend und längerfristige Folgen von Konflikten. ▪ beschreiben an Beispielen Ursachen von globaler Mobilität. 	Handlungskompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ führen Recherchen und Befragungen durch. ▪ werten Text-, Bild- und Sachquellen, Schaubilder aus, auch durch Vergleiche. ▪ werten komplexe thematische Karten aus. ▪ übernehmen in Planspielen (Mystery) sowie in Standbildern fremde Positionen. ▪ vertreten ihre Positionen in Diskussionen unter Verwendung von Fachbegriffen. 	Urteilskompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ beurteilen die Folgen ungleicher Entwicklung. ▪ beurteilen Zuwanderungsregelungen als Strategien zur Bewältigung von Migration. ▪ beurteilen an Beispielen die Bedeutung verschiedener Faktoren auf die Entstehung und den Verlauf von Konflikten ▪ nehmen Stellung zu den Auswirkungen von kriegerischen Konflikten
Exemplarische Aufgabenstellungen . . .		
Leistungskontrolle . . .		
Vernetzung mit anderen Fächern Religion/Werte und Normen: Ethische Perspektive AWT: Konsequenzen für den Arbeitsmarkt Sprachen: Landeskunde, Englisch als Verkehrssprache Deutsch: Textanalyse, Deutsch als Fremdsprache		

B. ARBEITSPLAN

Flucht und Migration: Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?

Arbeitsplan

Lernschritt	Beschreibung
1	Einführung der Methode Mystery „Wer ist schuld an Hosnis Tod?“
2	Einführung der Leitfrage „Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und dort bleiben?“ und Positionierung (Methode: Positionslinie)
3	Arbeitsteilige Gruppenarbeit
	A 1 - Geschichte: Deutsche sind auch einmal geflohen.
	A 2 - Asylrecht: Wer darf bleiben?
	A 3 - Aktuelle Fluchtgründe: Kriege, Krisen, Katastrophen
	A 4 - Heimat: Wo bin ich zuhause?
	A 5 - Auswandern: Dort würde ich gerne leben
4	Zusammenführung der Ergebnisse/Austausch mittels Placemat
5	Beantwortung der Leitfrage (Methode: Positionslinie)

Benötigt für die Lernschritte 1 – 3 wird eine politische Umrisskarte der Welt.












Arbeitsplan und Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler

Du triffst in deinem Alltag ständig auf Menschen, die geflohen sind. Viele Leute fragen sich, warum sie geflohen sind und ob wir allen Geflohenen eine neue Heimat bieten können.

Am Ende dieser Unterrichtseinheit wirst du genügend Informationen erhalten haben, um in dieser Diskussion eine Position einnehmen und vertreten zu können.

Wir beginnen mit dem Einzelschicksal eines Geflohenen und wenden uns dann der Leitfrage zu: „Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?“ Um die Leitfrage beantworten zu können, werdet ihr in arbeitsteiligen Gruppen verschiedene Aspekte vertiefen. Folgende Kompetenzen wirst du im Verlauf der kommenden Unterrichtsstunden erwerben.

Schätze dich am Ende der Reihe selbst ein:

Am Ende dieser Reihe kann ich...	
am Beispiel die Ursachen und Folgen von lokaler, regionaler und globaler Mobilität beschreiben.	
in angeleiteten Simulationsspielen fremde Positionen übernehmen.	
begründen, was für mich der Begriff Heimat bedeutet.	
erläutern, aus welchen Gründen ich mir vorstellen könnte, meine Heimat zu verlassen.	
Formen von Migration heute und früher jeweils den Push- bzw. Pull-Faktoren zuordnen.	
komplexere Schaubilder und Diagramme erstellen.	
Einstellungen von Migrantinnen und Migranten zu ihrer Auswanderung aus Quellen (Briefen) entnehmen und bewerten.	
erläutern, dass Flüchtlinge in Deutschland ein Recht auf Asyl haben.	
beschreiben, warum Teile einer Bevölkerung mit der Situation in ihrem Staat unzufrieden sind.	
meine Position zur Leitfrage begründet darstellen.	

WER ODER WAS IST SCHULD AN HOSNIS TOD?

Schülerinformation und Aufgaben:

Ihr erlebt jetzt ein „Mystery“. Dazu bekommt ihr eine Vielzahl an Einzelheiten aus einer Story, diese Einzelheiten werdet ihr detektivisch zusammenfügen. Könnt ihr herausfinden, wer oder was schuld an Hosnis Tod ist?

Ablaufplan

I. Erste Vermutungen äußern

1. Bildet Dreiergruppen.
2. Studiert den Zeitungsartikel (Material 1, siehe Anhang) und formuliert eine erste Vermutung auf die Frage „Wer oder was ist schuld an Hosnis Tod“. Begründet eure Antwort. Öffnet den Briefumschlag noch nicht!

II. Hintergründe analysieren: Wer ist Hosni? Wie lebt er? Warum will er weg?

1. Öffnet den Briefumschlag und studiert die Kärtchen (siehe Anlage).
2. Ordnet die Kärtchen so an, dass sie euch beim Beantworten der Frage helfen.
Legt sie auf dem Plakat aus. (Tipp: Ordnet die Kärtchen nach Personen, Themen, Orten, usw.)
3. Klebt die Kärtchen auf das Plakat.
4. Stellt Zusammenhänge mit Pfeilen dar oder veranschaulicht sie mit Symbolen.

III. Von Ägypten nach Deutschland

1. Zeichnet Hosnis geplante Route in die Karte ein.
2. Benennt die durchquerten Staaten.
3. Beschreibt den Verlauf der Route.
4. Ermittelt die Länge der Route.
5. Diskutiert, ob es Alternativen zur Route über das Mittelmeer gegeben hätte.
6. Zeichnet diese Route(n) ein.
7. Ermittelt die Länge der Routen.

IV. Wer oder was ist schuld an Hosnis Tod?

1. Klebt die gestaltete Karte und/oder das andere Material auf/an das Plakat.
2. Formuliert ein gemeinsames Urteil und begründet ausführlich (mindestens eine halbe A4-Seite), wer oder was schuld an Hosnis Tod ist. Nutzt dazu das Material und euer Plakat.
3. Präsentiert euer Plakat und Urteil der Klasse in einem Galerierundgang.
4. Wählt das jeweils aussagekräftigste Plakat und das schlüssigste Urteil. Begründet eure Auswahl kurz.

LERNCHRITT 2: Einführung der Leitfrage „Flucht und Migration: Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und dort bleiben?“ und Positionierung dazu

Der eigene Standpunkt zu einer strittigen Frage mit zwei möglichen Antworten (Pole) wird auf der Positionslinie (z. B. Klebestreifen) eingenommen. Wer völlig mit einer Antwort übereinstimmt, stellt sich am entsprechenden Ende der Linie auf; wer eher eine Position zwischen beiden Antwortvarianten einnehmen möchte, begibt sich an den Punkt der Skala, der für sie oder ihn stimmig ist. Nun begründen die Schülerinnen und Schüler ihre Position.

Am Ende der Unterrichtssequenz stellen sich die Lernenden nochmals auf der Linie auf. Wenn ihnen Gegenargumente zu ihrer früheren Position einleuchtend erscheinen und sie ihre Meinung relativieren, verändern sie ihre Stellung entsprechend. Möglicherweise hat sich die eigene Meinung aber erhärtet; dann nehmen sie erneut die ursprüngliche Position ein.

Chancen und Ziele

Eigene Positionen gegenüber anderen zu äußern, sie argumentativ und kontrovers zu vertreten, erfordert Mut und die Bereitschaft zur Diskussion. Kinder und Jugendliche können diese Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichem Maße einüben und ausbauen. Der methodische Zugang der Positions- bzw. Streitlinie kann sie in dieser Entwicklung unterstützen.

Geeignete Anlässe

Als Unterrichtseinstieg und -ausstieg insbesondere im Fach Gesellschaftslehre.

Mögliche Probleme

Alle oder fast alle Schüler und Schülerinnen sind der gleichen Meinung oder sie können/wollen ihre Position nicht argumentativ vertreten.

Tipps zur Durchführung

Die richtige Auswahl der Frage entscheidet über den Erfolg der Methode. Hier zum Beispiel: „Alle dürfen kommen und bleiben.“ versus „Niemand darf kommen und bleiben.“

LERNCHRITT 3: Arbeitsteilige Gruppenarbeit

A1 – Geschichte: „Deutsche sind auch einmal geflohen.“

Viele Migranten kehren in ihr Herkunftsland zurück, andere nicht. Warum ist das so? Kann ein Blick in die Vergangenheit bei der Beantwortung dieser Frage helfen?

Ihr untersucht hier Briefe von deutschen Auswanderern nach Amerika vor über 200 Jahren.

Bildet zwei Untergruppen.

1. Gruppe „Willig“ beschäftigt sich mit Quelle 1, einem Brief von Gottfried Willig (s. Anhang).
2. Gruppe „Petasch“ beschäftigt sich mit Quelle 2, dem Brief von Paul Petasch (s. Anhang).
3. Lest euren Brief (in Einzelarbeit) und bearbeitet ihn nach der eingeübten Lesemethode (z. B.: Beim ersten Durchlesen unbekannte Wörter markieren, Begriffe klären, beim zweiten Lesen wichtige Punkte notieren)
4. Bearbeitet in Partnerarbeit die Quelle, indem ihr die folgende Tabelle ausfüllt.

Mit einer Quelle arbeiten	
Quellen helfen uns zu verstehen, warum Menschen etwas tun oder getan haben. Damit wir die richtigen Informationen entnehmen können, müssen wir uns wie ein Detektiv die Bedingungen klarmachen, unter denen die jeweilige Quelle entstand. Dabei achten wir auf folgende Einzelheiten:	
Wer hat die Quelle hergestellt (hier: Wer hat den Brief geschrieben)?	
Wann wurde die Quelle hergestellt (hier: Wann wurde der Brief geschrieben)?	
Wo wurde die Quelle hergestellt (hier: Wo wurde der Brief geschrieben)?	
An wen war die Quelle gerichtet (hier: Wer war der Empfänger)?	
Warum wurde die Quelle hergestellt (hier: Warum wurde der Brief geschrieben)?	
Diese fünf Fragen passen auf alle Quellen. Deshalb nennt man sie auch „die fünf großen W“.	

Aufgaben

1. Einigt euch in der Gruppe „Petasch“ und in der Gruppe „Willig“ auf einen gemeinsamen Eintrag in der Spalte „Warum wurde der Brief geschrieben“
2. Nennt die Stationen der jeweiligen Auswanderungsreise, sucht sie im Atlas und zeichnet sie in eine stumme Weltkarte ein.
4. Stellt euch die Ergebnisse der zwei Gruppen aus den Tabellen gegenseitig vor.
5. Haltet an der Tafel / in der Mappe *push-* und *pull-Faktoren* fest, die in den Briefen genannt werden.

Push-Faktoren (engl. Push = wegdrücken) sind die Bedingungen in einem Land, die die Menschen aus diesem Land in die Auswanderung zwingen.

Pull-Faktoren (engl. Pull = anziehen) sind die Bedingungen im Einwanderungsland, die Migranten in dieses Land ziehen, weil sie attraktiv erscheinen.

Wähle eine der folgenden Anregungen aus und bearbeite die darin enthaltene Aufgabe:

A. Lies den Brief noch einmal mit den Augen der Eltern des Briefeschreibers. Arbeite mit einem Partner als „Mutter“ und „Vater“. Schreibt gemeinsam zurück. (Hilfe: Was wird Vater bzw. Mutter freuen zu hören? Worüber wird sich Vater bzw. Mutter Sorgen machen?)

B. Gestaltet ein Werbeplakat für die Einwanderung in die Vereinigten Staaten von Amerika. Hängt das Plakat im Klassenraum aus.

C. Zeigt mit fünf Standbildern Stationen der Auswanderung der Briefschreiber.

D. Versetzt euch in die Lage der Auswanderer zehn Jahre nach dem ersten Brief. Schreibt einen weiteren Brief, der die Veränderungen im Leben der Auswanderer verdeutlicht.

Präsentiert die Ergebnisse vor der Klasse.

Fragen für das Abschlussgespräch:

Haben sich die Hoffnungen der Amerika-Auswanderer erfüllt?

Haben sich die Bedingungen der Migration heute gegenüber damals verändert?

A 2 – Asylrecht: Wer darf bleiben?

Ein Recht auf Asyl!

In der Europäischen Union gewährt das Asylrecht Verfolgten Schutz, die wegen ihrer Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit oder wegen ihrer Überzeugung bedroht werden. In Deutschland ist das Asylrecht im Grundgesetz verankert. Das deutsche Asylgesetz ist in der Welt einzigartig, weil es in der Verfassung als Grundrecht verankert ist. Allerdings müssen die Asylsuchenden dafür illegal einreisen, denn im Dubliner Übereinkommen ist geregelt, dass Flüchtlinge in demjenigen europäischen Land Asyl beantragen müssen, in das sie zuerst einreisen. Deutschland ist umgeben von Ländern, die diesem Vertrag zugestimmt haben, d. h., die Menschen müssten eigentlich schon dort den Asylantrag stellen und dürfen legal gar nicht nach Deutschland weiterreisen.

Aufgaben

1. Recherchiert im Internet den Prozess des Asylverfahrens in Deutschland.
2. Erläutert, warum den Deutschen nach dem Krieg 1945 das Recht auf Asyl wichtig war.
3. Recherchiert im Internet was das *Dubliner Übereinkommen* regelt.
4. Auf der Internetseite von *pro asyl* werden verschiedene Fluchtursachen dargestellt: <http://archiv.proasyl.de/de/themen/basics/einzelfaelle/>

Bearbeitet zwei Beispiele. Überprüft den jeweiligen Anspruch auf Asyl.

Weitere Adressen zum Thema:

<http://www.nds-fluerat.org>

<https://www.caritas.de>

<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/21849/asylrecht>

<http://www.sueddeutsche.de/politik/asyl-abc-von-dunkeldeutschland-bis-wirtschaftsfluechtling-1.2625300>

[http://www.schule-ohne-](http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/Handbuch_Flucht___Asly.pdf)

[rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/Handbuch_Flucht___Asly.pdf](http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/Handbuch_Flucht___Asly.pdf)

<http://www.lpb-bw.de/fluechtlingsproblematik.html>

Auswertung/ Diskussion

- Die Arbeitsergebnisse werden z. B. als Poster für jede Teilaufgabe vorbereitet und im Plenum präsentiert. Innerhalb der Klasse sollten die Arbeitsergebnisse diskutiert werden.
- Diskutiert in der Gruppe die Aussage: „Wenn zu viele Menschen Asyl bei uns suchen, müssen wir unser Asylrecht verschärfen“ und stellt in Form eines kurzen Vortrages/oder eines Plakates eure jeweiligen Positionen dar.

A 3 - Heimat: Wo bin ich zuhause?

Heimat ist ein Gefühl...Niemand verlässt gerne seine Heimat. Aber was bedeutet Heimat überhaupt? Und was bedeutet Heimat für dich persönlich?

Aufgaben

1. Befrage mindestens drei Personen „Was ist für dich Heimat?“ und stelle die Gemeinsamkeiten und Unterschiede schriftlich dar.
2. Gestalte deinen eigenen Heimatbegriff. Wähle eine kreative Darstellung.
3. Führe zum Thema „Herkunft“ eine Befragung durch: Befrage hierzu zusammen mit deinen Gruppenmitgliedern Mitschüler und Mitschülerinnen oder Personen aus deinem Lebensumfeld nach Namen, Geburtsjahr, Geburtsort, Geburtsland und dem möglichen Grund, warum sie oder die jeweilige Familie ihr Herkunftsland/ ihre Heimatstadt verlassen haben.
4. Welche Sprachen werden in deiner Klasse gesprochen? Versuche so viel wie möglich von deinen Mitschülerinnen und Mitschülern zu erfahren, warum sie evtl. mehrsprachig aufwachsen.
5. Beschaffe dir eine kopierte Welt- oder Europakarte und trage die jeweiligen Herkunftsstädte deiner Mitschüler und Mitschülerinnen ein. Recherchiere die jeweiligen Beweggründe deiner Mitschülerinnen und Mitschüler oder deren Familien für einen Ortswechsel.

Präsentation

Fasst die Ergebnisse in der Arbeitsgruppe zusammen und präsentiert diese in der Klasse. Stellt die Ergebnisse zur Diskussion über den Heimatbegriff.

A 4 - Aktuelle Fluchtgründe: Kriege, Krisen, Katastrophen

Um zu verstehen, warum aus einem Land viele Menschen fliehen und aus anderen wenige, muss man die dortigen Lebensbedingungen verstehen. Es gibt die unterschiedlichsten Gründe, warum Menschen ihre Heimat verlassen. Ihr werdet anhand von Beispielen herausfinden, welche Gründe Menschen aus den genannten Krisengebieten für ihre Flucht haben könnten.

Aufgaben

1. Wählt euch aus den Nachrichten ein von einer politischen Krise betroffenes Land aus und führt ein Nachrichtenprotokoll über die Vorkommnisse und Entwicklungen dort.
2. Studiert auch die Informationen aus dem Internet dazu.
3. Beschreibt die Lage (Kontinent; Nachbarstaaten mit Himmelsrichtung, Einordnung im Gradnetz) und macht allgemeine Angaben: die Fläche in km², die Hauptstadt, die Bodenschätze und die Einwohnerzahl und notiert die Informationen schriftlich.
4. Fertigt eine Faustskizze (grobe Umrisszeichnung) von eurem Land mit den Nachbarländern mithilfe des Atlanten an.
5. Zeichnet die Nationalflagge und erklärt ihre Farben und Symbole.
6. Falls es in eurem Beispiel einen Krieg oder einen bewaffneten Konflikt gab, beschreibt in Stichworten die Ereignisse, die dazu führten.
7. Erläutert die Fluchtgründe und deren Entstehung.
8. Beurteilt die Gründe der Menschen ihre Heimat zu verlassen.

Präsentation

Stellt eure Ergebnisse in Form einer Nachrichtensendung der Klasse vor.

A 5 - Auswandern – Dort würde ich gerne leben...

Warum wandern Menschen aus ihrem Heimatland aus und in ein völlig fremdes Land ein? Oft haben Migranten im Immigrationsland keine Freunde oder Bekannte, keine Familie oder andere Ansprechpartner. Häufig beherrschen sie weder die Sprache noch sind sie mit den Sitten, Gesetzen oder der Kultur vertraut. Migration bedeutet daher immer auch eine große Umstellung und eine große Ungewissheit. Warum nehmen aber viele Millionen Menschen weltweit dieses Risiko auf sich?

Aufgaben

1. Diskutiert innerhalb der Tischgruppe, aus welchen Gründen ihr euch vorstellen könntet, eure Heimat zu verlassen.

Zur Erklärung werden immer die **Pull-Faktoren** und die **Push-Faktoren** herangezogen.

Push-Faktoren (engl. Push = wegdrücken) sind die Bedingungen in einem Land, die die Menschen aus diesem Land in die Emigration zwingen.

Pull-Faktoren (engl. Pull = anziehen) sind die Bedingungen im Immigrationsland, die Migranten in dieses Land ziehen, weil sie attraktiv erscheinen.

2. Markiere auf der Weltkarte das Land, in welchem du dir vorstellen könntest zu leben.
3. Begründe schriftlich deine Auswahl und auch deine Ausschlusskriterien (Für welches Land würdest du dich in keinem Fall entscheiden?)
4. Erstelle gemeinsam mit deinem Partner/deiner Partnerin eine „To-do-Liste“ für die ersten vier Wochen in deinem neuen Land.

Präsentation

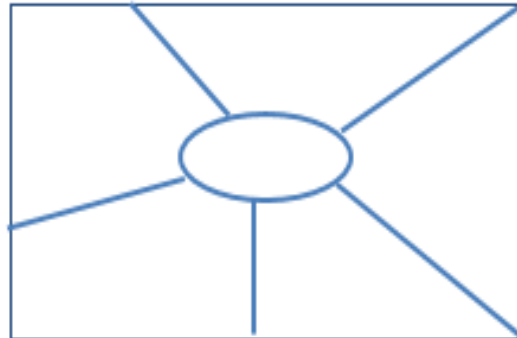
1. Präsentiere deine Ergebnisse deinen Gruppenmitgliedern.
2. Zeigt mittels eines Rollenspiels eine Szene, in der deutlich wird, aus welchen Gründen ihr eure Heimat verlasst und was ihr die ersten vier Wochen in eurer neuen Heimat machen würdet.
3. Stellt in Form eines Standbildes eine ausgewählte Szene dar, in der deutlich wird, warum ihr eure Heimat verlasst.

LERNCHRITT 4 – Zusammenführung der Ergebnisse als Placemat

Darf Hosni bleiben? erinnert ihr euch noch an Hosni? – Stellt euch vor, Hosni hat die Reise überlebt. Nun ist er in Deutschland angekommen und beantragt Asyl.

Gründet neue Gruppen, in denen je ein Vertreter der 5 Arbeitsgruppen vertreten ist.

Gestaltet nun eine *Placemat*²⁵ zu der Frage „Darf Hosni bleiben?“



LERNCHRITT 5 – Beantwortung der Leitfrage (Methode: Positionslinie)

Noch einmal sollt ihr euch auf der Positionslinie zur Leitfrage positionieren. Es geht darum, unterschiedliche Positionen zu der Leitfrage „Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?“ deutlich zu machen, sie zu begründen und vergleichend gegenüberzustellen.

²⁵ Beschreibung der Methode Placemat unter <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/placemat.pdf>

C. DIDAKTISCH-METHODISCHER KOMMENTAR

„Flucht und Migration: Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?“

Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung dieser Leitfrage ist spätestens in den letzten Jahren evident geworden. Der Alltagsbezug für die Schülerinnen und Schüler könnte deutlicher nicht sein, wenn es tägliche Diskussionen um „Asylbewerberheime“, „Obergrenzen“ oder „Wirtschaftsflüchtlinge“ gibt, die nicht immer von Rationalität und Ausgewogenheit geprägt sind, egal ob in sozialen Netzwerken, in TV-Debatten oder am Küchentisch. Auch in fast jedem Klassenzimmer im Jahr 2017 finden sich Menschen, die von Migration geprägt worden sind und zu denen wir einen direkten Bezug haben.

Zur Leitfrage „Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?“ haben daher fast alle Schülerinnen und Schüler eine eigene Meinung, die zu Beginn per Positionslinie/Streitlinie verdeutlicht und begründet wird. Am Ende der Reihe wird dieser Vorgang wiederholt, in der Hoffnung, dass die Schülerinnen und Schülern ihre Position zu der Frage ausgewogener, besser begründet und unter Einbeziehung verschiedener fachlicher Zugänge beantworten können. Es geht also nicht darum, eine „richtige“ Antwort einzufordern, sondern den eigenen Standpunkt zu entwickeln, überzeugend zu begründen, andere Standpunkte nachzuvollziehen und angemessen darüber debattieren zu können. Diese Teilnahmefähigkeit am gesellschaftlichen Diskurs wäre nicht nur ein fundamentaler Baustein für die angestrebte Mündigkeit, sondern auch eine willkommene Bereicherung für die oben angesprochenen alltäglichen Diskussionen um dieses Thema.

Ziel der Unterrichtseinheit ist es, zu einer reflektierten, differenzierenden Antwort zu gelangen, welche die Menschenrechte als Wertbasis hat und damit Kenntnis über die individuellen Umstände und Einsicht in die Gründe der Flucht bzw. Migration berücksichtigt.

Durch eine Positionierung auf einer Positionslinie wird ein erstes intuitives Verorten der Schülerinnen und Schüler abgefragt. Im weiteren Verlauf werden die Schülerinnen und Schüler in Arbeitsgruppen aufgeteilt, die sich verschiedener Bereiche zur Vertiefung annehmen, um im Anschluss daran Position zur Leitfrage beziehen zu können:

- A 1 - Geschichte: Deutsche sind auch einmal geflohen.
- A 2 - Asylrecht: Wer darf bleiben?
- A 3 - Aktuelle Fluchtgründe: Kriege, Krisen, Katastrophen
- A 4 - Heimat: Wo bin ich zuhause?
- A 5 - Auswandern: Dort würde ich gerne leben

Die Gruppeneinteilung kann über Interesse erfolgen oder unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit.

Jede Gruppe arbeitet an ihren jeweiligen Aufgaben und bereitet eine Präsentation vor. Am Ende der Einheit werden die Präsentationen der gesamten Klasse vorgestellt, sodass allen Schülerinnen und Schülern die Inhalte vorliegen.

Nach der Ergebnispräsentation erfolgt eine Positionslinie. Die Ergebnisse werden mit den Ergebnissen der ersten Positionslinie verglichen.

Das Zusammenspiel der Gruppen macht deutlich, dass politische, historische und geografische Perspektiven notwendig sind, um die Leitfrage beantworten zu können.

Die Lernschritte bilden dabei einen organisatorischen Rahmen, der den Schülerinnen und Schülern zum einen einen transparenten Überblick über die Ziele und Inhalte bietet und zum anderen am Ende der Reihe eine Selbsteinschätzung ermöglicht, die in einer präzisen

und übersichtlichen Viertel-Skala ausgeführt ist. Dadurch können sich die Schülerinnen und Schüler eine selbstwirksame Rückmeldung geben, was auch in Vorbereitung auf die Leistungskontrolle sinnvoll ist, um potenzielle Lücken zu erkennen und zu schließen.

Die in der Reihe verwendeten Methoden und Sozialformen sind vielfältig angelegt. Diese ermöglichen nicht nur unterschiedliche und abwechslungsreiche Zugänge zum Thema „Ursachen der Migration“, sondern auch ein Lernen auf verschiedenen Niveaustufen. Durch abwechslungsreiche Wahlaufgaben ergeben sich neigungs- und leistungsorientierte Möglichkeiten der Binnendifferenzierung²⁶, die den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Selbststeuerung (prozess- und produktbezogen) in die Hand geben, was auch für die Lernmotivation günstig ist.

Geographische Perspektive

Die geographische Perspektive wird von einer Sub-Leitfrage bestimmt: „Warum wandern Menschen zwischen bestimmten Gebieten?“

Die Ursachen von Migration lassen sich sehr deutlich erkennen, wenn man sich mit den Ausstattungen des Herkunfts- und des Ziellandes (Blick 1: Raum als Container: Wohlstand, Arbeitslosigkeit, Sicherheit, Freiheit, ...) beschäftigt und diese vergleichend anlegt (Blick 2: Beziehungen von Räumen zueinander), um zu erkennen, wo Menschen besser/sicherer leben können. Diese messbaren räumlichen Disparitäten führen zu den so genannten Pull- und Push-Faktoren, die zusätzlich von der (durch Medien geprägten) Raumwahrnehmung beeinflusst werden. Nicht immer sind es objektive Gründe, die Menschen zur Migration bewegen: auch das Image eines Landes, (unrealistische) Beschreibungen von Verwandten oder Bekannten oder naive Vorstellungen bringen Menschen dazu, sich auf den Weg zu machen.

Um diese abstrakte Betrachtungsweise für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar zu machen, kommt hier zunächst die Methode des Mysterys zum Einsatz, bevor Pull- und Push-Faktoren behandelt werden.

²⁶ Materialien für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, siehe Dirk Witt, Flucht und Migration, Verlag an der Ruhr 2016.

Mystery	<p>Mysterys erfreuen sich im Erdkundeunterricht steigender Beliebtheit, weil komplexe Themen in exemplarischer Form multiperspektivisch bearbeitet werden können. Das hier entwickelte Mystery ist wie ein Kriminalfall aufgebaut und stellt die Frage, „Wer oder was ist schuld an Hosnis Tod“? Die Schülerinnen und Schüler müssen zunächst begründet vermuten und erhalten danach Hinweise zu Hosnis Schicksal in Form von ausgeschnittenen Textkärtchen, die sie wie Indizien anordnen müssen, um die Frage zu klären, auf die es keine eindeutige Antwort gibt. Vielmehr entwickeln die Gruppen Begründungen, wer oder was die Schuld für Hosnis Tod ihrer Meinung nach hat und nehmen dabei verschiedene Perspektiven ein. Sie erläutern und veranschaulichen Zusammenhänge in Form einer Concept Map bzw. eines Wirkungsgefüges und ziehen Schlussfolgerungen.</p> <p>In der Gruppe müssen diese Schritte diskutiert, begründet und entschieden werden, was ein sehr wichtiger Beitrag für die Beantwortung der Leitfrage ist. Da die Ergebnisse in der Klasse gezeigt und von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzt werden, werden Güte-Kriterien für Urteile (z. B. Schlüssigkeit, Triftigkeit) deutlich gemacht.</p> <p>Außerdem werden in der Reihe immer wieder Karten als Informationsquelle oder zur Präsentation eingesetzt. Dieses klassische Medium der Erdkunde verdeutlicht die Lage und Eigenschaften von Räumen sowie Entfernungen und Beziehungen von Räumen und ermöglicht somit eine Kontextualisierung komplexer migrationsbezogener Prozesse.</p>
----------------	--

Historische Perspektive

Der historische Fachzugang fragt danach, „Welche Gründe zu wandern gab es früher?“ Das gewählte Beispiel der Amerikaauswanderung im 19. Jahrhundert dreht dabei die Leitfrage quasi um und fokussiert Motive und Schicksal der deutschen Immigranten in die USA.

Dadurch wird zum einen ein doppelter Perspektivenwechsel ermöglicht. Deutschland wird einerseits als Auswanderland erkannt (Alteritätsprinzip) und andererseits dadurch die Immigration in ein fremdes Land aus Sicht von deutschen Einwanderern nachvollzogen, die ihre Erfahrungen in Briefen darstellen. Diese Motive und Erfahrungen unterscheiden (Alterität) sich zum Teil von denen heutiger Migranten, zeigen aber auch zahlreiche Gemeinsamkeiten (Gegenwartsbezug/Historisches Lernen). Das Beispiel zeigt auch die Möglichkeiten einer binnendifferenzierten Bearbeitung von Textquellen.

Grundlage der Quelleninterpretation ist eine quellenkritische Auseinandersetzung (AFB 1 mit W-Fragen zur Strukturierung) sowie eine Sicherstellung des Textverständnisses der Auswandererbriefe, die wegen der veralteten Sprache nicht immer ganz einfach zu verstehen sind. Diese Fremdartigkeit der Sprache stellt aber auch für viele Schülerinnen und Schüler eine spannende Begegnung dar und sollte nicht durch Anpassung eingeebnet werden, wobei wichtig ist, den Schülerinnen und Schülern Erschließungshilfen für die Quellen (Lesemethode, Partnerarbeit, Wörterbuch, o. g. genannte Textkritik) an die Hand zu geben.

Die Kontextualisierung (AFB II) erfolgt mit Hilfe der Visualisierung der Reiseroute sowie der herausgearbeiteten Pull- und Push-Faktoren. Auch ohne tieferes Wissen über die Umstände in Deutschland und den USA im 19. Jahrhundert können räumliche Disparitäten als Migrationsursache erkannt und herausgearbeitet werden. Dass in den Briefen perspektivische Raumvorstellungen geäußert bzw. beim Adressaten geschaffen werden sollen, auch um Handlungen auszulösen, kann hier ebenfalls thematisiert werden.

Durch diese Wahlaufgabe wird das Bewusstsein für Narrativität in der Geschichte gestärkt. Voraussetzungen sind z. T. das Beherrschen von spezifischen Methoden, wie die Erstellung von Werbeplakaten, das Bauen von Standbildern oder das Schreiben von Briefen.

Produkte zu schaffen, die in der damaligen Zeit „hätten entstehen können“ (Antwortbriefe), schärft das Verständnis der Schüler für den Konstruktionscharakter von Geschichte und hilft, das eigene Geschichtsbild zu entwickeln. Wichtig: Die Schülerinnen und Schüler können an diesem Beispiel besonders deutlich erkennen, dass ihre Produkte Darstellungen sind und keine Quellen. Diese Lernchance sollte man unbedingt nutzen!

Politische Perspektive

Die politische Perspektive fokussiert auf die Beantwortung der Frage: „Wer darf bleiben?“ Dabei wird das Asylrecht der EU bzw. Deutschlands in den Blick genommen und die Asylwürdigkeit von Fluchtanlässen auf Ebene von Wertmaßstäben untersucht.

Dabei werden die verschiedenen Ebenen des Politischen genutzt, indem Inhalte, Maßnahmen und Ziele (policy) des Deutschen Asylrechts sowie des Dubliner Abkommens thematisiert werden und somit auch die institutionelle Ebene des Politischen (polity) erkennbar gemacht wird.

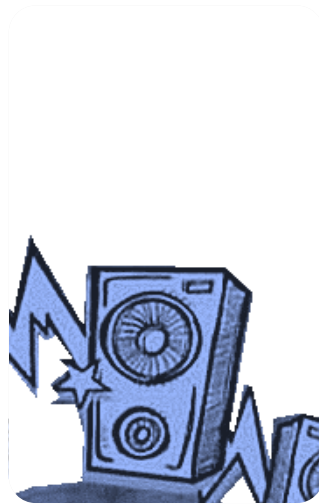
In der Überprüfung des Asylanspruchs an konkreten Fällen zeigt sich ebenso wie in der Plenumsdebatte die dritte Dimension (politics), in der Meinungen gebildet und Entscheidungen getroffen werden.

4.5 PRAXISBEISPIEL III

Rechtsruck in Deutschland – Zum Spannungsfeld von Populismus/
Extremismus und demokratischen Grundwerten

Darf die rechte Band „Die Volksgemeinschaft“ am Bandwettbewerb teilnehmen?

SCHULJAHRGÄNGE 9/10



A. UNTERRICHTSPLANUNG

Rechtsruck in Deutschland – Zum Spannungsfeld von Populismus/Extremismus und demokratischen Grundwerten - Schuljahrgänge 9/10		
Bezug zum KC IGS und KC FÖS Lernen KC Gesellschaftslehre: Lernfelder: Ort und Raum, Individuum und soziale Welt, Herrschaft und politische Ordnung, Ökonomie und Gesellschaft KC FÖS Lernen: Geschichte/Politik: NS-Diktatur in Deutschland, Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft, Politik in der Demokratie		Alltags- und Lebensweltorientierung <ul style="list-style-type: none"> - Partizipationsmöglichkeiten in der Schule - Jugend-/Subkulturen - Identitätsfindung im Spannungsfeld von Populismus und demokratischen Grundwerten - Grenzen der Meinungsfreiheit
Geographische Perspektive <i>Lebe ich in der falschen Region?</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ursachen und Merkmale ungleicher Entwicklung in Deutschland (räumliche Disparitäten) ▪ Demographische Entwicklung 	Historische Perspektive <i>Wie lässt sich das Wiedererstarken des Nationalismus erklären?</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Umbrüche in Deutschland nach 1945 und 1989/90 hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Politik und Gesellschaft 	Politische Perspektive <i>Welche Möglichkeiten habe ich zum Handeln?</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedeutung der kollektiven Identität für die Gesellschaft ▪ Individuelle Partizipation in der Gesellschaft
Leitfrage „Darf die rechte Band „Die Volksgemeinschaft“ an unserem Bandwettbewerb teilnehmen?“		
Orientierungskompetenzen Die Schülerinnen und Schüler . . . <ul style="list-style-type: none"> ▪ nennen Ursachen und Merkmale ungleicher Entwicklung. ▪ beschreiben Aspekte einer kollektiven Identität. ▪ erläutern die Umbrüche nach 1945 und 1989/1990 in Deutschland und Europa hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Politik und Gesellschaft. ▪ beschreiben Formen der Demokratie (direkte und repräsentative Demokratie, Pluralismus, Zivilgesellschaft). ▪ beurteilen die (globalen) Herausforderungen durch Faktoren wie Ressourcenverknappung und demographische Entwicklung. 	Handlungskompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ werten Text- und Bildquellen, Schaubilder, Tabellen, Diagramme und Statistiken aus. ▪ beurteilen den Informationsgehalt von Internetseiten und anderen Quellen. ▪ erläutern Hypothesen bezüglich der Voraussetzungen und Folgen historischer, politischer und geographischer Geschehnisse. ▪ unterscheiden journalistische Darstellungsformen. 	Urteilskompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ beschreiben räumliche Veränderungen im unmittelbaren Lebensumfeld und prüfen eigene Handlungsspielräume. ▪ erläutern die Folgen von ungleicher Entwicklung. ▪ erörtern Wurzeln kollektiver Identität. ▪ nehmen Stellung zum Wert demokratischer Teilhabe für sich selbst. ▪ beurteilen Formen der Demokratie hinsichtlich der Möglichkeiten der Einflussnahme der Bürgerinnen und Bürger und der Umsetzung der Gewaltenteilung. ▪ bewerten die im Grundgesetz formulierten Grundrechte in ihrer Bedeutung für unterschiedliche Lebenslagen.
Exemplarische Aufgabenstellungen . . .		

Leistungskontrolle

...

Vernetzung mit anderen Fächern

Musik: Analyse von Musikstücken

Kunst: Visualisierung der eigenen Identität

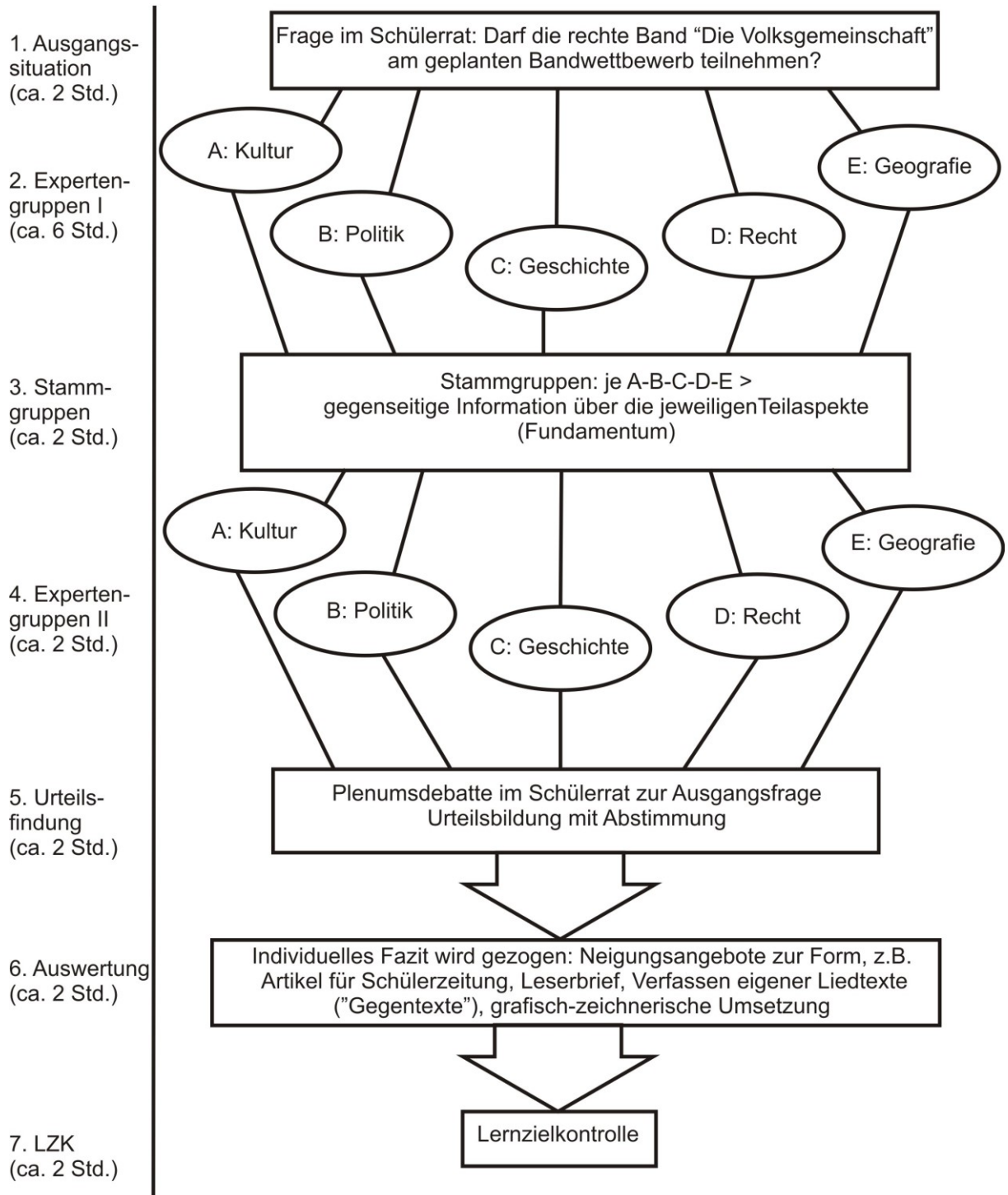
Deutsch: Erörterung, lyrische Gattungen

B. ABLAUFPLAN

Rechtsruck in Deutschland – Zum Spannungsfeld von Populismus/Extremismus und demokratischen Grundwerten: Darf die rechte Band „Die Volksgemeinschaft“ am Bandwettbewerb teilnehmen?

Unterrichtseinheit: Rechtsextremismus / Rechtspopulismus (Jg. 10)

Phasierung



C. DIDAKTISCH-METHODISCHER KOMMENTAR / PLANUNGSHINWEISE

Rechtsruck in Deutschland – Zum Spannungsfeld von Populismus/Extremismus und demokratischen Grundwerten

Darf die rechte Band „Die Volksgemeinschaft“ am Bandwettbewerb teilnehmen?

Einleitung

Das vorliegende Konzept zur Unterrichtseinheit „Rechtsextremismus/Rechtspopulismus“ verfolgt den Ansatz, durch die Schaffung einer schülernahen hypothetischen Situation ein handlungsorientiertes Setting zu generieren. Aus diesem heraus gelangen die Schülerinnen und Schüler über die zunächst arbeitsteilige und insgesamt kooperativ angelegte vertiefende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten und damit Zugängen zum Thema zu einem differenzierten Urteil hinsichtlich der Beantwortung der Leitfrage.

Zeitlich ergibt sich ein Rahmen von etwa sechs Wochen für die Unterrichtseinheit (ausgehend von 3 Std. pro Woche). Dies setzt allerdings voraus, dass die Schülerinnen und Schüler in der ersten Expertenphase der inhaltlichen Erarbeitung durch entsprechende Aufgabenstellungen und eine umfassende Didaktisierung des angebotenen Materials stark geführt und angeleitet werden. Eine offenere Herangehensweise, die etwa die Recherche und Auswahl geeigneter Materialien durch die Schülerinnen und Schüler selbst beinhaltet, erfordert mehr Zeit.

Aus ihrem ganz individuellen Bürgerbewusstsein heraus werden die Schülerinnen und Schüler eine spontane Tendenz haben, die es im Verlauf der Einheit zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren gilt. Dazu dient eine an den Teildisziplinen unseres Faches orientierte breite Herangehensweise mittels unterschiedlicher Zugänge, deren Gesamtschau und Auswertung, einschließlich der vermutlich deutlich werdenden Übergangsbereiche, es erst ermöglicht, die Komplexität des realen Phänomens zu erschließen.

Bezüglich der Lernausgangslage der Lerngruppe wird davon ausgegangen, dass v. a. eine Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus, aber auch Einheiten mit den Schwerpunkten Demokratie, Medien und auch Deutschland nach 1945 bereits stattgefunden haben und die Schülerinnen und Schüler über entsprechendes Orientierungswissen verfügen. Des Weiteren sollten sie dem Jahrgang angemessene methodische Vorerfahrungen haben, um etwa sicher und organisiert sowie zielgerichtet in Gruppen arbeiten und Arbeitsergebnisse vorstellen zu können.

Die folgende Gliederung ergibt sich aus der Phasierung der Unterrichtseinheit.

Phase 1 – Erläuterung der Ausgangssituation

Zu Beginn wird den Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt folgende Situation vorgestellt: Der Schülerrat ihrer Schule plant, einen Bandwettbewerb durchzuführen. Nun hat sich eine Band mit dem Namen „Die Volksgemeinschaft“ zu diesem Wettbewerb angemeldet, die im Ruf steht, in ihren Liedern „rechte“

1. Ausgangssituation
(ca. 2 Std.)

Frage im Schülerrat: Darf die rechte Band „Die Volksgemeinschaft“ am geplanten Bandwettbewerb teilnehmen?

Parolen und eine dementsprechende Weltsicht und Gesinnung zu propagieren. Es stellt sich daher die (Leit-)Frage, ob diese Band zum Wettbewerb zugelassen werden darf oder eben nicht. Die Beantwortung dieser Frage bewegt sich also im weiten Spannungsfeld zwischen

dem Recht auf freie Meinungsäußerung und der Gefahr, rechten Populisten und deren extremem Gedankengut eine Bühne zu geben.

Es liegt auf der Hand, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Informationen einzuholen, um zu einem fundierten Urteil gelangen zu können. Hierbei sollte eine Differenzierung der Bereiche (Zugänge) Politik, Geschichte, Geografie, Recht und Kultur vorgenommen werden. Zudem muss nun Transparenz hinsichtlich des geplanten weiteren Verlaufs hergestellt werden.

Methodisch leitend ist hierbei die Idee des Gruppenpuzzles, das jeder Schülerin und jedem Schüler eine erhebliche Aktivität und vor allem auch Verantwortung im gemeinsamen Lernprozess abverlangt, aber auch gewährt.

Um den Schülerinnen und Schülern Transparenz über die weitere Planung und Anlage des Unterrichts zu gewähren und sie in die Gestaltung mit einzubeziehen, wird mit ihnen der Verlauf der Unterrichtseinheit (z. B. mittels der grafischen Darstellung) vom soeben erfolgten Aufwerfen der Leitfrage bis hin zum individuellen Fazit besprochen.

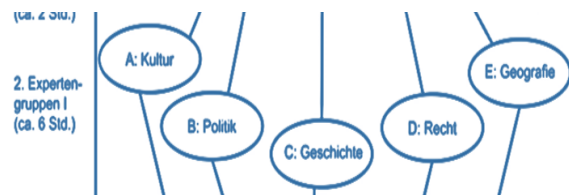
Phase 2 – Bildung von Expertengruppen I

In dieser Phase geht es darum, aus dem Schwerpunkt des jeweiligen Bereichs bzw. Zugangs heraus arbeitsteilig Informationen zu sammeln und auszuwerten, die zur Beantwortung der Ausgangsfrage notwendig sind.

Die Bildung der Gruppen kann je nach Lerngruppe und Lernausgangslage (und auch nach den methodischen Vorerfahrungen) unterschiedlich verlaufen. Im vorangestellten Schaubild wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Niveaugruppen aufgeteilt werden. Das den Gruppen für diese Arbeitsphase zur Verfügung gestellte Material sollte daher hinsichtlich des Komplexitätsgrades, des sprachlichen und auch des Abstraktionsniveaus dementsprechend niveaugerecht im Sinne einer angemessenen und notwendigen Binnendifferenzierung reduziert und/oder angepasst werden, so dass eine Erschließung im vorgegebenen zeitlichen Rahmen geleistet werden kann. Je nach Zusammensetzung der Arbeitsgruppen ließe sich hier auch ein höheres Maß an Selbstständigkeit im Arbeitsprozess (eigene Recherchen, Befragung von Experten o. ä.) einfordern.

Es wäre alternativ auch denkbar, dass sich die Schülerinnen und Schüler ausgehend von einer vorgeschalteten ersten Stammgruppenphase interessengeleitet und auf der Basis einer kritischen Selbsteinschätzung selbstständig den jeweiligen Expertengruppen zuordnen.

In dieser Phase steht die Erlangung von Orientierungswissen und deren Aufbereitung zur Vermittlung an die Mitschülerinnen und Mitschüler im Vordergrund. Der Lehrkraft kommt dabei die zentrale Aufgabe zu, den Prozess zu betreuen und dabei als absichernder Helfer aufzutreten. Zur Sicherung der Ergebnisse sind verschiedene Verfahren denkbar, z. B. könnte die Erstellung eines zusammenfassenden Infopapiers (als Kopiervorlage) sehr hilfreich für die folgende Austauschphase sein.



Alternativen zur Textarbeit

Im Folgenden sind verschiedene Institutionen und weitere Ansprechpartner aufgeführt, die den Unterricht bereichern könnten.

- Mit der **Landeszentrale politische Bildung**
<http://www.demokratie.niedersachsen.de/startseite/> könnte Kontakt aufgenommen werden. Referenten könnten die Jugendlichen über die Gefahren des Rechtsextremismus aufklären.
- Die **Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt** in Braunschweig <http://www.arug-zdb.de/> gibt zahlreiche Materialien zum in Rede stehenden Themenfeld heraus.
- Es gibt **Journalisten** wie Andrea Röpke, die sich intensiv mit der rechten Szene in Deutschland auseinandergesetzt haben. Ihre jüngste Veröffentlichung ist das Buch „2017 Jahrbuch rechte Gewalt“. Als eine ausgewiesene Expertin steht sie zur Verfügung.
- Ferner beobachtet die **Polizei** vor Ort, ob rechtsextreme Gruppierungen zu verbotenen Konzerten einladen. Es könnte also Kontakt zur Polizei aufgenommen und nachgefragt werden.
- Das **Landesamt für Verfassungsschutz**
<http://www.verfassungsschutz.niedersachsen.de/startseite/> in Hannover ist zuständig für den Rechtsextremismus. Jährlich erscheint der Verfassungsschutzbericht. Alle Aktivitäten der rechten Szene Niedersachsens sind in diesem Bericht aufgeführt. Eine Mitarbeiterin oder Mitarbeiter des Verfassungsschutzes könnte in den Unterricht eingeladen werden.

Niveaudifferenzierung / Anschlussfähigkeit

Sowohl die Art und Komplexität der konkreten Aufgabenstellungen als auch die ausgewählten Materialien geben den Schwierigkeitsgrad und damit das Niveau der gestellten Anforderungen vor. Werden also die Expertengruppen nach dem Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler gebildet, ist im jeweiligen Bereich auch eine geeignete Herangehensweise zu wählen, so dass das Erreichen des für die Stammgruppenphase notwendigen Informationsstands gewährleistet werden kann.

Im Sinne der Anschlussfähigkeit an den Unterricht der gymnasialen Oberstufe muss darauf geachtet werden, dass den Schülerinnen und Schülern, die den Weg zum Abitur anstreben, eine Auseinandersetzung mit komplexen Quellen und deren selbstständige Erschließung und kontextuale Einordnung abverlangt und ihre Kompetenzen in diesem Bereich, einschließlich der eigenen strukturierten schriftlichen Aufarbeitung, entwickelt und geschult wird. Eine für die Arbeit im Sekundarbereich II notwendige tiefergehende Transfer- und Reflexionsleistung soll so bei den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern entwickelt und ihnen abverlangt werden.

Im Folgenden werden notwendige Planungsüberlegungen für die einzelnen Bereiche dargestellt und reflektiert.

FACHSPEZIFISCHER ZUGANG: KULTUR

Was dürfen Kunst und Kultur und wo liegen deren Grenzen? Und welche Rolle spielen (Jugend-) Kulturen für die Identitätsbildung Jugendlicher? Bei der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe für die Perspektive Kultur sollte beachtet werden, dass hier ein hohes Maß an Selbstreflexion gefordert sein wird, da das eigene Erwachsenwerden in den Blick genommen werden muss. Dies mit einer angemessenen Selbstdistanz zu realisieren, erfordert ein stabiles Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, sich und seine Einstellung(en) zur Disposition zu stellen. Besonders interessant wäre es sicherlich auch, Jugendliche, die einer bestimmten Jugendkultur nahestehen (z. B. Hip Hop, Emo, Punk, Metal, ...) und dazu auch stehen, für diese Arbeitsgruppe zu motivieren.



Um ausreichend Sachinformationen in der Stammgruppenphase weitergeben zu können, aber auch, um die Diskussionsprozesse abbilden zu können, ist es wichtig, geeignete Formen der Sicherung der Ergebnisse der Arbeitsgruppe zu wählen.

Mögliche Frage- / Aufgabenstellungen

Bevor die Jugendlichen zu diesem Bereich „Fremd-“Informationen sichten und auswerten, sollten sie persönliche Haltungen und Erfahrungen austauschen. Ein Brainstorming zur Frage „Welche Funktion sollten deines Erachtens Kunst und Kultur in unserer Gesellschaft haben?“ könnte gut am Anfang stehen, um anschließend Beispiele zu recherchieren und deren öffentliche Rezeption zu betrachten und kritisch zu reflektieren. Konkret könnte man mittels verschiedener Artikel oder auch Videos arbeitsteilig unterschiedliche Beispiele erschließen, die dann innerhalb der Arbeitsgruppe verglichen werden müssten.

- Fasse Informationen zu deinem Beispiel zusammen. Beachte dabei, dass deutlich werden muss, wer wann wo was getan hat und welche Absicht damit verfolgt wurde.
- Stelle in einem zweiten Schritt dar, welche Reaktionen diese Aktion hervorgerufen hat. Sammle dazu Zitate und sortiere diese nach Zustimmung und Ablehnung.
- Beziehe persönlich Stellung zur Aktion. Was hältst du davon und was macht die Provokation mit dir?
- Stellt euch nun gegenseitig eure Beispiele vor und diskutiert eure Einstellungen und spontanen Reaktionen.

Anschließend sollte der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Kultur (auch Subkulturen) bei der Identitätsfindung Jugendlicher spielen. Die Bedeutung von Abgrenzung, Protest und Provokation sollte dabei reflektierend hinterfragt werden.

- Wie wichtig ist es dir und deinen Freunden, sich als Individuum und/oder Gruppe mit bestimmten Merkmalen (Musik, Kleidung, Meinungen ...) zu definieren?
- Wie ist es zu erklären, dass Jugendliche in die rechte Szene geraten? Was macht die besondere Faszination aus und welche Rolle spielt z. B. Musik dabei?

Beispiele für geeignete Materialien

Hinsichtlich der Materialien liegt es nahe, den Schülerinnen und Schülern eigene Recherchegelegenheiten zu gewähren. Im Folgenden sind einige Beispiele aufgelistet, die geeignet sein könnten, die oben genannten Funktionen zu erfüllen.

<i>Beispiel 1: Punkband „Die Kassierer“</i>	Boris Rosenkranz: Geprüfter Punk. taz-Artikel vom 29.10.2005. http://www.taz.de/!525358/
	„Das Schlimmste ist, wenn das Bier alle ist“: Dieser Mann will Bürgermeister werden. Artikel auf focus online: http://www.focus.de/politik/deutschland/das-schlimmste-ist-wenn-das-bier-alle-ist-dieser-mann-will-buergermeister-von-bochum-werden_id_4469495.html
<i>Beispiel 2: Kunstaktion „Studenten wollen Schaf hinrichten“</i>	Was darf Kunst? Studenten wollen Schaf „Norbert“ hinrichten. Artikel auf handelsblatt.com vom 15.05.2012: http://www.handelsblatt.com/panorama/kultur-kunstmarkt/was-darf-kunst-studenten-wollen-schaf-norbert-hinrichten/6633620.html
	Kunstaktion "Die Guillotine" zu Ende Schaf "Norbert" lebt! Artikel auf spiegel online vom 18.05.2012: http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/kunstaktion-die-guillotine-zu-ende-das-schaf-lebt-a-833856.html
<i>Beispiel 3: „Rock gegen rechts“, z. B. an der IGS Roderbruch</i>	Schüler-Blog der IGS Roderbruch. Video zur Aktion Rock gegen rechts am 13.01.2017. https://yellowpost.de/2017/02/21/ins-ohr-gebracht/
	Saskia Döhner: Schule ohne Rassismus: IGS Roderbruch rockt gegen rechts. HAZ-Artikel vom 19.01.2017: http://www.haz.de/Hannover/Aus-den-Stadtteilen/Gross-Buchholz/Schule-ohne-Rassismus-IGS-Roderbruch-rockt-gegen-rechts
<i>Beispiel 4: Die Südtiroler Band „Frei.Wild“</i>	Jurek Skrobala: Skandal-Band Frei.Wild – „Man wälzt beim Song-Schreiben ja nicht die Geschichtsbücher" (09.04.2015) http://www.spiegel.de/kultur/musik/interview-mit-der-skandal-rockband-frei-wild-a-1027269.html
	Christoph Twickel: Rechtsrock-Debatte Nebelmaschine Frei.Wild. (09.03.2013) http://www.spiegel.de/kultur/musik/frei-wild-wie-rechts-ist-die-suedtiroler-band-wirklich-a-887594.html
Für die 2. Phase der Gruppenarbeit sind folgende Beiträge geeignet, um die Reflexion zur Rolle von Jugend-/Subkulturen in der eigenen Identitätsfindung anzuregen:	
Identität und Jugendkultur	Beitrag auf der Internetseite der HAWK-Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim Holzminden Göttingen: http://elearn.hawk-hhg.de/projekte/medienidentitaet/pages/diskurs/jugendkulturen-und-medien/jugendkulturen-und-identitE4t/identitE4t-und-jugendkultur.php
Rechtsextremismus in Deutschland	Frank Jansen: Rechtsextremismus in Deutschland. Rechte Szene wächst und wird militanter (25.01.2017) http://www.tagesspiegel.de/politik/rechtsextremismus-in-deutschland-rechte-szene-waechst-und-wird-militanter/19299078.html

FACHSPEZIFISCHER ZUGANG: POLITIK

In diesem Bereich sollte es darum gehen, Informationen darüber zu sammeln und auszuwerten, die etwa den Fragen nachgehen, wie Politik und Gesellschaft mit den Grenzen der Meinungsfreiheit umgehen, wie durch Populismus vermeintlich einfache Antworten auf komplexe Fragen vorgegaukelt werden, wie dies die Grundfesten unserer Demokratie erschüttert und wie rechte Parteien diese Entwicklungen nutzen, um ihren Einfluss zu vergrößern und Ressentiments zu schüren.

Mögliche Frage-/Aufgabenstellungen

Hinsichtlich der Herangehensweise ist grundsätzlich zwischen leitenden und offen angelegten Aufgabenstellungen zu unterscheiden.

Je nach Leistungsfähigkeit der Arbeitsgruppe (Vorwissen, Abstraktionsvermögen, allgemeine Arbeitshaltung, Fähigkeit der Durchdringung komplexer Texte, Grad der Selbstständigkeit im Arbeiten, Fähigkeit zur Planung geeigneter Arbeitsschritte) sollte zunächst aspektgeleitet zusammengefasst werden. Z. B.:

- Fasse den Artikel thesenartig zusammen.
- Arbeite auf der Basis des Artikels heraus, wo die Grenzen der freien Meinungsäußerung in einer Demokratie liegen.

Anschließend sollte eine vergleichende Bezugnahme, etwa an einem konkreten Beispiel erfolgen. Z. B.:

- Lies dir den gegebenen Songtext genau durch und beurteile, welche Textstellen deines Erachtens die Grenzen der freien Meinungsäußerung überschreiten.

Letztlich sollte dann ein verallgemeinernder Rückschluss auch mit Blick auf die Leitfrage gezogen werden. Z. B.:

- Beziehe Stellung zur Frage, was eine Demokratie aushalten muss?

Grundsätzlich sinnvoll ist es in dieser Phase auch, zur Abbildung der Kontroversität in der Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Fragen Perspektivwechsel vornehmen zu lassen. Indem die Schülerinnen und Schüler sich in eine bestimmte Position hineinversetzen, brechen sie mögliche eindimensionale Sichtweisen auf. Dazu eignen sich gut prägnante Zitate mit möglichst gegensätzlicher Haltung zu einer Grundfrage, z. B. zur Frage des Verbots der rechtsextremen NPD, die dann vergleichend gegenübergestellt und diskutiert werden.

Beispiele für geeignete Materialien

Sowohl Schulbücher oder Themenhefte aus verschiedensten Verlagen als auch vor allem das Internet bieten zahlreiche Materialien auf unterschiedlichen Niveaus und in ganz verschiedener Komplexität. Zu beachten ist, dass eine freie Recherche zu diesem Themenbereich durch die Schülerinnen und Schüler, speziell im Internet, immer auch mit der Gefahr verbunden ist, dass unseriöse Quellen genutzt und eventuell nicht in hinreichendem Maße reflektiert werden (können). Hier kommt der betreuenden Lehrkraft eine verantwortungsvolle Aufgabe zu.

Im Folgenden werden einige mögliche Materialien aufgelistet:

Volker Kitz: Meinungsfreiheit - Das wird man doch wohl mal sagen dürfen - oder? (03.02.2016.)	http://www.spiegel.de/panorama/meinungsfreiheit-was-darf-ich-sagen-und-was-nicht-a-1074146.html
Afrika-Lied der Band „Landser“	http://www.denktag.de/aufbrechen/aspekte/rechtsextreme-musik/
Felix Ekardt: Populismus: Wie einfache Wahrheiten die Demokratie untergraben (09.12.2016)	http://www.zeit.de/politik/2016-12/populismus-einfache-wahrheiten-demokratie-komplexitaet-nachhaltigkeit-loesungen
Anthony Clifford Grayling: Rechtspopulismus: Die Demokratie zerstört sich selbst (22.11.2016)	http://www.zeit.de/politik/ausland/2016-11/rechtspopulismus-demokratie-donald-trump-brexit-ungleichheit,
Braune Töne – Elf rechte Bands im Überblick	https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/185063/braune-toene-elf-rechte-bands-im-ueberblick
Dossier Rechtsextremismus	http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/
Fünf vor acht / Rechte Parteien: Drei Grundsätze für eine unaufgeregte Flüchtlingspolitik. Eine Kolumne von Theo Sommer (07.06.2016)	http://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-06/rechte-parteien-deutschland-europa-identitaet-5vor8
Katrin Göring-Eckardt: „Meinungsfreiheit bedeutet auch die Freiheit zum Irrtum“ (22.05.2014.)	http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-05/grundgesetz-geburtstag-65-fraktionschefs/seite-3
Gregor Gysi: „Artikel 1 hat seine Grenzen“ (22.05.2014)	http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-05/grundgesetz-geburtstag-65-fraktionschefs
Thomas Fischer: Fischer im Recht - Volksverhetzung: Herr Höcke und das Holocaustmahnmal (24.01.2017)	http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-01/populismus-bjoern-hoecke-rede-holocaust-mahnmal-fischer-im-recht

FACHSPEZIFISCHER ZUGANG: GESCHICHTE

In diesem Bereich steht nicht das historische Hintergrundwissen zum „Nationalsozialismus“ im Vordergrund, da diese Thematik bereits ausführlich im Gesellschaftslehreunterricht behandelt worden sein sollte und hier als Grundlage dient.

Vielmehr gilt es, im Hinblick auf die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen (Zunahme von Rechtspopulismus, Wiederkehr des Nationalismus, Pegida, AFD etc.) zu fragen, wie nach 1945 mit Schuld und Verantwortung umgegangen wurde. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ergeben sich daraus einige Fragestellungen, denen nachzugehen notwendig ist:

Was geht mich die nationalsozialistische Vergangenheit heute eigentlich noch an?

Was hat der Nationalsozialismus mit mir zu tun?

Warum muss ich mich in der Schule immer wieder mit dem Thema Nationalsozialismus beschäftigen?

Diese Fragen der Schülerinnen und Schüler sollten ernstgenommen werden. Aus ihrer Perspektive scheint der Nationalsozialismus bzw. der Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit omnipräsent zu sein – und dies nicht nur im Gesellschaftslehreunterricht, sondern auch im Deutsch-, Religions- oder Werte- und Normen-Unterricht. So ist es leicht verständlich, dass im Laufe der Jahre bei einem Großteil der Schülerinnen und Schüler eine „Abstumpfung“ gegenüber dieser Thematik sichtbar wird. Und genau hier lässt sich der Bezug zu den oben geschilderten Entwicklungen herstellen: Worauf lässt sich die „rechte“, ob nun rechtspopulistische oder rechtsextremistische, Einstellung zurückführen? Konkret auf die jugendliche Altersgruppe zugespielt, ließen sich folgende Thesen aufstellen:

Zum einen könnte die Hinwendung zu „rechten“ Ansichten als Abgrenzung der Jugend von der älteren Generation im Sinne der Bildung einer Subkultur verstanden werden – und sei es nur mit der Absicht zu provozieren. Zum anderen könnte die unreflektierte und unbewusste Übernahme „rechten“ Gedankengutes eben in diesem „Zuviel“ an der, auch staatlich vorgegebenen, Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus begründet liegen. Hier sei nur auf die „Schlussstrich-Debatte“ verwiesen.²⁷

Aus diesem Grund ist es zwingend erforderlich, sich kritisch mit dem Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, mit Schuld und Verantwortung auseinanderzusetzen. Ziel ist es daher, den Schülerinnen und Schülern transparent offenzulegen, warum der Nationalsozialismus auch sie etwas angeht.

Mögliche Frage-/Aufgabenstellungen

Zur Auseinandersetzung mit dem Thema bieten sich unterschiedliche Zugänge als auch Frage- und Aufgabenstellungen an, die nach Leistungsniveau oder auch nach der zur Verfügung stehenden Zeit differenziert werden können. Als Basismaterial bieten sich hierzu an:

Themenblätter im Unterricht. Erinnern und Verschweigen. Frühjahr 2002_Nr. 14
herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung an:
<http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36812/erinnern-und-verschweigen>

²⁷ Siehe dazu unter anderem: Kieran Klaus Patel: Ernst Nolte. Schlussstrich unter die NS-Zeit?; <http://www.zeit.de/wissen/geschichte/2016-08/ernst-nolte-adolf-hitler-holocaust-nationalsozialismus-historiker>, Zugriffsdatum: 22.02.2017

Eine eher basale Herangehensweise, die auf eine Begründung der individuellen Haltung ausgerichtet ist, besteht in der Präsentation verschiedener Zitate zum Umgang mit Schuld und Verantwortung. Diese finden sich z. B. unter:

<http://www.auschwitz.info/de/gedenken/gedenken-2015-70-jahre-befreiung/zitate-zu-auschwitz.html>

<https://gegenwartdervergangenheit.files.wordpress.com/2011/05/zitate-gedenkpolitik-normativ1.pdf>

<http://www.zeit.de/gesellschaft/2010-11/holocaust-essays-zitate/komplettansicht>

Die Schülerinnen und Schüler sollen hier dazu angehalten werden, sich für ein Zitat, das ihre Meinung am besten wiedergibt, zu entscheiden und ihre Entscheidung im Anschluss in der Expertengruppe (im Plenum) zu begründen. Im Anschluss an diese kurze Phase könnte ein kreativer Arbeitsauftrag stehen. So könnten die Lernenden z. B. ihre Haltung zum Thema „Umgang mit Schuld und Verantwortung“ in Form von Collagen, Bildern, Gedichten oder auch in Form eines Liedtextes ausdrücken.

Einen etwas anspruchsvolleren Zugang zur Thematik bietet die Auseinandersetzung mit einem Artikel aus dem Zeit Magazin von

Christian Staas „Jugendliche und NS-Zeit: Was geht mich das noch an?“

<http://www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche/komplettansicht?print>

Staas greift hier die Ergebnisse einer Umfrage auf, die die ZEIT im Jahre 2010 durchgeführt hat. Die Schwierigkeit der Bearbeitung liegt hier vor allem in der Länge des Artikels, teilweise dürften auch die Formulierungen etwas anspruchsvoller sein. Mögliche Arbeitsaufträge, die sich anschließen:

- Fasse in eigenen Worten zusammen, weshalb euch die NS-Zeit noch etwas angeht. (EA)
- Tausche deine Ergebnisse mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler aus und vergleiche sie. (PA)
- Überprüfe in der Gruppe, welche Argumente euch überzeugt haben. Haltet diese schriftlich fest. (GA)

Gewinnbringend und motivierend könnte ein weiterführender Arbeitsauftrag sein, z. B.:

- Entwickelt auf Grundlage des Zeitungsartikels eine Umfrage. Befragt eure Mitschülerinnen und Mitschüler, weshalb sie sich mit der NS-Zeit auseinandersetzen sollten. Befragt jüngere und ältere Schülerinnen und Schüler.

Hier wäre es auch denkbar und sinnvoll, verschiedene Generationen zu befragen (Eltern, Großeltern etc.), um so den Wandel im Umgang mit Schuld und Verantwortung nach 1945 nachvollziehen zu können. Möglich wäre auch die Durchführung von Zeitzeugeninterviews, wenn dazu die Möglichkeit, z. B. in Seniorenzentren, besteht.

Ein komplexer und eher theoretischer Zugang, der wohl eher die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler ansprechen dürfte, besteht in einer freien Recherchearbeit, deren Ziel es ist, die verschiedenen Phasen des Umgangs mit der NS-Vergangenheit in der BRD

und in der DDR darzustellen und zu vergleichen. Hier kann besonders gut die von staatlicher Seite aus gelenkte Erinnerung thematisiert werden. Geeignetes Material findet sich z. B. unter:
<https://prezi.com/uiqvhrizabd/aufarbeitung-von-schuld-und-verantwortung/>
<http://segu-geschichte.de/entnazifizierung/>
<http://www.child-survivors-deutschland.de/wir-und-der-holocaust-vergangenheit-die-nicht-vergeht/>

Die Ergebnisse könnten in einer PowerPoint Präsentation, einem Zeitstrahl o. ä. dargestellt werden und so die Grundlage zur Reflexion des Umgangs mit Schuld und Verantwortung bilden. Möglich wäre es auch, die Schülerinnen und Schüler einen Gedenkstättenbesuch vorbereiten und durchführen zu lassen, um die Erinnerungsarbeit an historischen Orten nachvollziehbar zu machen. Hier lässt sich also ein Dreischritt gewährleisten, der über die individuelle Auseinandersetzung zum intergenerationellen und staatlich bzw. politisch intendierten Umgang mit NS-Vergangenheit führt.

FACHSPEZIFISCHER ZUGANG: RECHT

Um die Leitfrage, ob die rechte Band spielen darf oder nicht, rechtlich einschätzen zu können, gilt es, die wichtigsten Rechte im Grundgesetz von den Schülerinnen und Schülern erarbeiten zu lassen.

Durch die Aufgabenstellungen und die dazu gehörigen Materialien werden die Jugendlichen gezielt durch Internetrecherche und Textarbeit zu den entscheidenden Fragestellungen geführt. Im deutschen Strafgesetzbuch gibt es umfangreiche Ausführungen zu den Themen Volksverhetzung, Verbreitung von Propagandamitteln oder Verbot der Verwendung von Kennzeichen aus der nationalsozialistischen Vergangenheit. Durch das eigene Handeln erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere über die umfangreiche Datenbank der „Bundeszentrale für politische Bildung“ die wichtigsten rechtlichen Grundlagen, um Straftatbestände einschätzen zu können.

Vergleiche dazu: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/>

Am konkreten Beispiel des Prozesses gegen Ursula Haverbeck wegen Volksverhetzung können die Lernenden erfahren, was es für Konsequenzen hat, wenn man in Deutschland den Holocaust leugnet.

Um die Hetze im Netz und die damit verbundenen Grenzen zwischen Meinungsfreiheit und Volksverhetzung geht es in einem Artikel des Hamburger Abendblatts. Über die sozialen Medien ist vielen Schülerinnen und Schülern das Thema Hass im Netz sicherlich bekannt. Es ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen persönliche Erfahrungen mit dieser Thematik gesammelt haben.

Als Alternative oder als Ergänzung zu den fünf Aufgaben zur Textarbeit werden Anregungen gegeben, wie die rechtlichen Grundlagen alternativ z. B. mit Experten erarbeitet werden können.

Aufgabenstellungen und Materialien

- Recherchiere im Internet, welche Artikel des Grundgesetzes die Meinungsfreiheit, die Glaubensfreiheit, die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Menschenwürde und die Gleichheit vor dem Gesetz betreffen.
- Liste auf, welche Paragraphen des deutschen Strafgesetzbuches sich mit der Volksverhetzung, der Verbreitung von Propagandamitteln und der Verwendung von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen befassen.
- Benenne jeweils zwei Fälle, die im Internet zu finden sind, in denen gegen die oben genannten Paragraphen des Strafgesetzbuches verstoßen wird.

Der NDR veröffentlichte am 21.11.2016 einen Artikel mit der Überschrift „Zweieinhalb Jahre Haft für Holocaust-Leugnerin“. Es wird darin über einen Prozess gegen Ursula Haverbeck beim Amtsgericht Verden berichtet. Vergleiche dazu:

http://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/oldenburg_ostfriesland/Zweieinhalb-Jahre-Haft-fuer-Holocaust-Leugnerin,haverbeck148.html

- Erläutere, warum Ursula Haverbeck verurteilt worden ist.
- Nimm Stellung zu der Aussage von Rechtsextremen, Meinungsfreiheit sei kein Verbrechen.

In einem Zeitungsartikel des Hamburger Abendblattes „Volksverhetzung und Co.: Wo die Meinungsfreiheit aufhört“ (01.03.2016) geht es um die Hetze im Netz, die immer häufiger die Grenzen der Strafbarkeit überschreitet.

<http://www.abendblatt.de/politik/article207108699/Volksverhetzung-und-Co-Wo-die-Meinungsfreiheit-aufhoert.html>

- Beschreibe, was der Unterschied zwischen Meinung und Tatsache ist.
- Benenne Beispiele für strafbare Beleidigungen.
- Erläutere, unter welchen Umständen Volksverhetzung strafbar ist und welcher Zusammenhang zum Grundgesetz besteht.
- Beurteile, was gegen Hetze im Netz (z. B. bei Facebook) unternommen werden müsste.

FACHSPEZIFISCHER ZUGANG: GEOGRAPHIE

In diesem Bereich geht es um die Frage, ob Rechtsextremismus bzw. Rechtspopulismus in ländlichen Regionen eher einen Nährboden findet als in den Großstädten. Dazu gilt es die räumlichen Disparitäten bezogen auf die Raumwahrnehmung, Demographie, Binnenmigration und Wirtschaftsstruktur herauszuarbeiten. Geographisch soll hier der Raum von Deutschland bzw. Niedersachsen näher betrachtet werden.

Als Hintergrundinformation eignet sich der Artikel „Stadt, Land, fremd. Ein Essay über die Besonderheiten der politischen Kultur in ländlichen Regionen und das Verhältnis zum Großstadtleben“ von Matthias Quent. Er ist Soziologe und Rechtsextremismus-Experte und leitet in Jena das Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft.

Quelle: <http://www.stadtaspekte.de/11237-2/>

Aufgabenstellungen und Material

- Erkläre den Begriff „räumliche Disparität“ mit eigenen Worten.
- Liste auf, wo in Deutschland sich der demographische Wandel bezogen auf die Altersstruktur der Bevölkerung schon heute bemerkbar macht.
- Erarbeite mit Hilfe von Statistiken im Internet, wo in Deutschland, Niedersachsen und in deiner Region die Vollbeschäftigung bzw. die Arbeitslosigkeit am höchsten bzw. am niedrigsten ist.
- Recherchiere, wo die AfD bzw. die NPD die meisten Stimmen in Deutschland bzw. in deiner Region bekommen hat.
- Liste auf, wo in Deutschland die meisten Flüchtlingsheime angegriffen wurden.
- Erarbeite, welche Wanderungsbewegungen es in Deutschland in den letzten 25 Jahren von Ost nach West und umgekehrt gegeben hat.
- Beurteile anhand der Quellen, ob der ländliche Raum einen Nährboden für Rechtspopulismus darstellt.

Quellen:

<https://www.deutschland.de/de/topic/politik>

<https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Regionen/Politische-Gebietsstruktur-Nav.html>

<https://www.google.de/search?q=altersstruktur+deutschland+nach+regionen&biw=1280&bih=671&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjL7sDJuqPSAhWJDsAKHTgJAUQQsAQIOA&dpr=1>

<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/landtagswahlen-2016-das-sind-die-hochburgen-der-afd-a-1082181.html>

http://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/kommunalwahl_niedersachsen_2016/Kommunalwahlen-in-Niedersachsen-Das-sind-die-Ergebnisse,kommunalwahl632.html

<https://www.welt.de/wirtschaft/article131575890/In-diesen-Regionen-herrscht-in-Deutschland-Armut.html>

<http://www.zeit.de/2017/02/afd-bitterfeld-fluechtlinge-kapitalismus-arbeiterstadt>

Alternativen zur Recherchearbeit im Internet

- Die Unterschiede zwischen Stadt und Land können beim Landkreis oder bei der Stadt bei den zuständigen Verwaltungen erfragt werden. Dort sind auch die Ergebnisse der jüngsten Kommunalwahlen in Niedersachsen zu bekommen. Der Landrat eines Landkreises oder Oberbürgermeister einer Stadt bzw. der zuständige Dezernent für die Entwicklung des ländlichen Raums oder der Stadt sind die zuständigen Ansprechpartner.
- Aus der Sicht des Dorfes oder einer Kleinstadt sieht die Perspektive auf die Großstadt ganz anders aus. Der Bürgermeister oder Bürgermeisterin einer kleinen Gemeinde könnte in den Unterricht eingeladen und interviewt werden.
- Vertreter der Parteien könnten auf einem Podium u. a. zur Frage, ob der ländliche Raum einen besonderen Nährboden für Rechtspopulismus darstellt, befragt werden.
- Schülerinnen und Schüler können eine Befragung durchführen. Ein Thema könnte sein, ob sich die Menschen im ländlichen Raum gegenüber Städtern benachteiligt fühlen.
- Vertreter der Agentur für Arbeit können über die regionale Verteilung der Arbeitslosigkeit in ihrem Bezirk und im jeweiligen Bundesland befragt werden. In den Ämtern gibt es auch Informationen darüber, wie die Bevölkerungsstruktur zusammengesetzt ist.

Die Ämter für regionale Entwicklung in Niedersachsen verfügen über Informationen der räumlichen Disparitäten. Im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit können dort Informationen für den Unterricht abgerufen werden.

Phase 3: Bericht in den Stammgruppen

Nun gilt es für die Schülerinnen und Schüler, ihre erworbenen Kenntnisse an die Mitglieder ihrer jeweiligen Stammgruppe (z. B. über die erstellten Handouts) weiterzugeben. In dieser Phase wird gewissermaßen das notwendige Fundamentum an Kenntnissen erworben und damit die Basis für eine differenzierte und bewusste Urteilsbildung gelegt. Auch Schülerinnen und Schüler, die auf einem vergleichsweise niedrigen Anforderungsniveau gearbeitet haben, spielen hier eine wichtige und verantwortungsvolle Rolle, denn

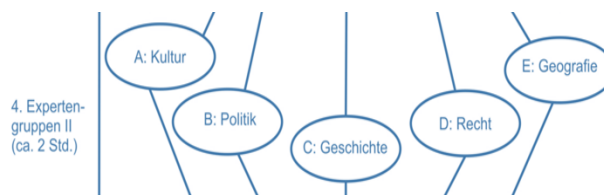


auch sie haben einen der Teilaspekte erarbeitet und ohne ihren Beitrag würde für die Mitschülerinnen und Mitschüler ein wichtiges Puzzleteil für die Gesamtschau fehlen. Dies verleiht also auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern einen hohen Stellenwert, verlangt ihnen aber eben auch Verantwortungsbewusstsein in der Arbeitsphase ab.

Vermutlich werden die Schülerinnen und Schüler feststellen, dass sich Überschneidungen zwischen den zunächst getrennt betrachteten Bereichen ergeben. So greift Kultur oft auch gesellschaftliche Entwicklungen auf und äußert sich kritisch zu politischen Zusammenhängen oder regt einen solchen kritischen Blick an. Oder der Straftatbestand der Volksverhetzung wird basierend auf kruden Thesen aus der deutschen Geschichte heraus begangen. Die erkannten Schnittmengen werden in der Gruppe schriftlich und evtl. auch grafisch festgehalten und in die folgende Phase mitgenommen und dort verarbeitet.

Phase 4: Zurück in die Expertengruppen

Nach der gegenseitigen Information begeben sich die Schülerinnen und Schüler noch einmal zurück in ihre Expertengruppen, um dort mit Hilfe weitergehender Impulse eine vertiefende und die Teilaspekte im oben genannten Sinne verknüpfende Auseinandersetzung zu erreichen. Hier sollten vor allem verschiedene Thesen zur Ausgangsfrage entwickelt und damit die folgende individuelle Urteilsfindung angebahnt werden. Dazu ist es entscheidend, dass die Jugend-



lichen Schnittmengen zwischen den einzelnen Arbeitsbereichen und damit zwischen den verschiedenen Zugängen zur Ausgangsfrage erkennen. Zudem wird an dieser Stelle der Mehrwert der mehrperspektivischen Herangehensweise des integrierten Faches Gesellschaftslehre deutlich, denn nur unter Hinzuziehung der verschiedenen Sichtweisen kann letztlich ein differenziertes und fundiertes Urteil gefällt werden.

Die Kategorien des kriterienorientierten Sach- und/oder Werturteils sollten hier mit Blick auf den Übergang in den Sekundarbereich II im Sinne eines operatorengerechten Arbeitens unterschieden und verdeutlicht werden.

Diese Phase hat die Funktion der Erlangung und verknüpfenden Reflexion von Kenntnissen im Sinne eines in unterschiedlichem Maße zu erreichenden Additums. Die Arbeitsaufträge für die Phase könnten daher wie folgt lauten:

- Tauscht euch zunächst allgemein über eure Eindrücke aus der Stammgruppenphase aus. Was hat euch beeindruckt oder verblüfft?

- Welche Erkenntnisse anderer Gruppen sind für euer Ergebnis bedeutsam?
- Legt dazu eine Mindmap an, in der die Verknüpfungen und Bezüge deutlich werden.
- Arbeitet nun Pro- und Contra-Argumente zur Ausgangsfrage heraus und notiert diese auf Moderationskarten.

Phase 5 - Urteilsfindung

Nun gilt es, die erlangten Kompetenzen in einer offenen Debatte zu nutzen, die Leitfrage differenziert zu diskutieren und letztlich per Abstimmung zu einer Entscheidung zu gelangen. Hierzu wird die fiktive Ausgangssituation aufgegriffen und diese bildet insofern den Rahmen der Debatte, als die Schülerratsitzung simuliert wird, in der der Beschluss zur beantragten Teilnahme der „rechten“ Band herbeigeführt werden muss. Diese Entscheidung sollte nicht nur als ein bloßes Ja oder Nein ausfallen, sondern auch ein erklärendes Statement und ggf. auch die Rahmenbedingungen des Beschlusses (z. B. Auftritt unter Auflagen oder Informationen an die Schülerschaft) beinhalten. Hier ist eine geschickte und umsichtige Moderation durch ein Schülerteam oder auch die Lehrkraft selbst von großer Bedeutung. Die Argumente-Karten aus der vorhergehenden Phase könnten hierzu unterstützend auf großen Plakaten oder Stellwänden ausgehängt und damit transparent gemacht werden.

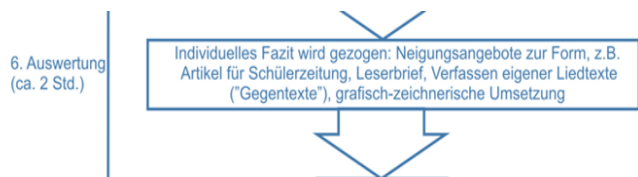


Um gerade auch schwächere und/oder ruhigere und wenig schlagfertige Schülerinnen und Schüler in der Debatte zu aktivieren und zu Wort kommen zu lassen, könnte man statt einer offenen Debatte auch auf stärker angeleitete Verfahren zurückgreifen (z. B. Amerikanische Debatte, kurze Eingangsstatements durch ausgewählte Schülerinnen und Schüler, feste Redezeiten o. ä.).

Denkbar wäre es hier aber auch, die Diskussion alternativ oder zusätzlich auf der Jahrgangsebene, etwa mit Delegierten aus den einzelnen Klassen zu führen oder auch Gäste zu einer Podiumsdiskussion zum Thema einzuladen.

Phase 6 - Auswertung

Im Anschluss ist eine nochmals individuelle Auswertung der Entscheidung, aber auch des Prozesses notwendig und sinnvoll. Hierzu sollte den Schülerinnen und Schülern eine reflektierende Auseinandersetzung abverlangt werden, die es ihnen ermöglicht, den eigenen Standpunkt mit einer möglicherweise von der Mehrheitsmeinung



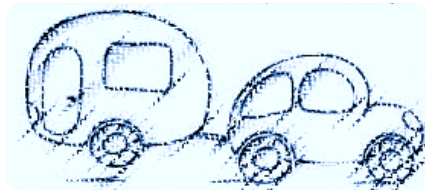
abweichenden Gewichtung der in der Debatte angeführten Argumente zum Ausdruck zu bringen. Denkbar sind hier ganz unterschiedliche Formen, in denen dies geschehen kann, wie etwa mittels einer Dokumentation der Debatte (Artikel für die Schülerzeitung), einer Stellungnahme dazu (Leserbrief), eines Gegenentwurfs zu rechten Songs, eines Aufrufs zu einer Kampagne gegen rechts (Demo, Flugblätter o. ä.) oder auch durch eine grafisch-zeichnerische Aufarbeitung (Zeichnungen von Szenen der Debatte analog zu Gerichts-

zeichnungen, Karikaturen). Die Ergebnisse sollten dem Plenum durch eine Ausstellung (Museumsrundgang) oder durch andere Formen der Präsentation vorgestellt werden. Denkbar wäre es auch, die Dokumentation der gesamten Unterrichtseinheit in Form einer (schulöffentlichen) Ausstellung aufzubereiten.

ANHANG PRAXISBEISPIEL I
ORIENTIEREN IN DEUTSCHLAND

Mit dem Wohnwagen unterwegs: Ist Deutschland *lame*?

SCHULJAHRGÄNGE 5/6



MATERIAL 1 - Wohnwagen Auswahlliste

Bevor ihr auf die Reise geht dürft ihr euch einen Wohnwagen aussuchen. Einigt euch auf einen der folgenden Wohnwagen und begründet, warum ihr euch für diesen entschieden habt. Wie verlief die Auswahl?



Modell Zirkus

L x B x H: 6,50m x 2,45m x 2,65m

Zugfahrzeug: Unimog

Schlafplätze: 6 (3x Etagenbett)

Ausstattung: Sitzgruppe, Küche mit Kühlschrank, Bad mit WC, keine Dusche, kein Vorzelt, kein Fernseher



Modell Blümchen

L x B x H: 4,50m x 2,05m x 2,15m

Zugfahrzeug: Fiat 500 XL

Schlafplätze: 4 (2 x Etagenbett)

Ausstattung: Sitzgruppe, Küche mit Kühlschrank, Bad mit WC, keine Dusche, kein Vorzelt, kein Fernseher



Modell Jung

L x B x H: 2,85m x 2,05m x 2,05m

Zugfahrzeug: Ford Fiesta

Schlafplätze: 2 (1 x Etagenbett) 2 Schüler im Zelt

Ausstattung: Sitzgruppe = Doppelbett, Küche mit Kühlschrank, kein Bad & kein WC, keine Dusche, Vorzelt, kein Fernseher



Modell Strandei

L x B x H: 2,65m x 2,05m x 2,00m

Zugfahrzeug: VW Beetle Cabrio

Schlafplätze: 2 (1 x Doppelbett) 2 im Zelt

Ausstattung: Sitzgruppe = Doppelbett, Küche mit Kühlschrank, kein Bad & kein WC, Vorzelt



Modell Rennbahn

L x B x H: 9,25m x 2,45m x 3,50m

Zugfahrzeug: Volkswagen T6

Schlafplätze: 8 (1 Doppelbett oben, 1 Doppelbett unten, 2x Etagenbett)

Ausstattung: Sitzgruppe, Küche mit Kühlschrank mit Eisfach, Bad mit WC und Außendusche, Vorzelt, Fernseher mit DVD, Musikanlage mit Außenlautsprechern



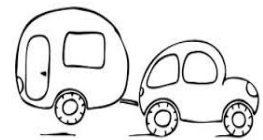
Modell Amerika

L x B x H: 9,00m x 2,45m x 2,40m

Zugfahrzeug: Dodge RAM 2500

Schlafplätze: 4 (1 Doppelbett, 1x Etagenbett)

Ausstattung: Sitzgruppe, Küche mit Kühlschrank und Eisfach, Bad mit WC und Dusche, Vorzelt, Fernseher, DVD, Musikanlage



Stralsund

Ozeaneum Stralsund	http://www.ozeaneum.de
Gorch Fock	http://www.gorchfock.de
Rathaus Stralsund	http://www.hansestadt-stralsund.de/de/sehenswertes/rathaus
Johanniskloster	http://www.stadtarchiv.stralsund.de/Das_Johanniskloster

Saarbrücken

Unterirdische Burganlagen	http://www.saarbruecken.de/tourismus/sehenswertes/sehenswuerdigkeiten/unterirdische_burganlage_mit_kasematten
Schloss	http://www.saarbruecken.de/tourismus/sehenswertes/sehenswuerdigkeiten/saarbruecker_schloss
Bergwerk	http://www.saarbruecken.de/tourismus/sehenswertes/sehenswuerdigkeiten/bergwerksdirektion
Saarkran	http://www.saarbruecken.de/tourismus/sehenswertes/sehenswuerdigkeiten/saarkran

Oldenburg

Schloss	http://www.landesmuseum-ol.de/ueber-das-museum/unsere-haeuser/schloss.html
Prinzenpalais	http://www.landesmuseum-ol.de/ueber-das-museum/unsere-haeuser/prinzenpalais.html
Altes Rathaus	http://www.oldenburg.de/de/startseite/stadtportrait/zeitgeschichte/oldenburger-rathaeuser/alt-rathaus.html
Pulverturm	http://www.stadtmuseum-oldenburg.de/stadtmuseum/pulverturm/

Kiel

Flandernbunker	http://www.mahnmalilian.de/flandernbunker.html
Sternwarte	http://www.fh-kiel.de/index.php?id=187
Kieler Woche	http://www.kieler-woche.de/
U995 Marinemuseum	https://deutscher-marinebund.de/marine-ehrenmal-u-995/technisches-museum-u-995/

Berchtesgaden

Kehlsteinhaus	http://www.kehlsteinhaus.de/de/geschichte.php?navid=3
Obersalzberg	http://www.obersalzberg.de/obersalzberg-home.html
St. Bartolomä und Königssee	http://www.koenigssee.com/koenigssee-bartholomae.htm
Röthbachfall	http://blog.berchtesgadener-land.com/2012/09/21/roethbachfall-hochster-wasserfall-deutschlands/

Freiburg

Freiburger Münster	http://www.denkmalschutz.de/denkmal/Freiburger-Muenster-Freiburg-4052.html?gclid=CLGngKX13NECFewy0wodtbUDqA
Augustinermuseum	http://www.freiburg.de/pb/,Lde/237748.html
Museum Colombischlössle	http://www.freiburg.de/pb/,Lde/237910.html
Schwabentor	http://www.freiburg.de/pb/,Lde/226185.html

Garmisch-Partenkirchen

Zugspitze	https://zugspitze.de
Olympiastadion	http://www.zugspitz-region.de/zugspitzland/olympia-skistadion.html
Patnachklamm	www.patnachklamm.eu
Königshaus am Schachen	http://www.schachenhaus.de/

Schwerin

Schweriner Schloss	https://www.museum-schwerin.de/besuch-service/
Schweriner Dom	https://www.dom-schwerin.de
Zoo Schwerin	https://www.zoo-schwerin.de
Freilichtmuseum	http://www.schwerin.de/?internet_navigation_id=60&internet_inhalt_id=4442

Berlin

Brandenburger Tor	http://www.berlin.de/sehenswuerdigkeiten/3560266-3558930-brandenburger-tor.html
Check Point Charlie	https://www.berlin.de/sehenswuerdigkeiten/3560059-3558930-checkpoint-charlie.html
Bundestag und Holocaust Mahnmal	https://www.bundestag.de https://www.stiftung-denkmal.de
Museumsinsel	https://www.museumsinsel-berlin.de

Bremen

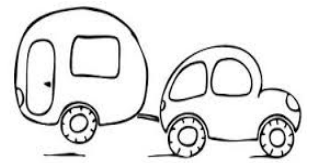
Bremer Stadtmusikanten	http://www.bremen-tourismus.de/die-bremer-stadtmusikanten
Schnoorviertel	http://www.bremen-schnoor.de/index.php?id=235
Rathaus und Roland	http://www.rathaus.bremen.de/rathaus-730
Überseemuseum	http://www.uebersee-museum.de/

Hamburg

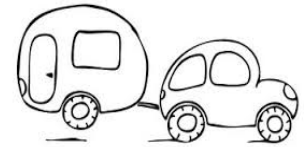
Rathaus	http://www.hamburg.de/rathaus/
Elbphilharmonie	https://www.elbphilharmonie.de/de/
Michaeliskirche	http://www.st-michaelis.de/
Hamburger Hafen	https://www.hafen-hamburg.de/de/

Frankfurt am Main

Paulskirche	http://www.frankfurt-reisefuehrer.com/paulskirche.html
Museum für Kommunikation	http://www.mfk-frankfurt.de/
Frankfurter Dom	http://www.dom-frankfurt.de/dompfarrei-st-bartholomaeus/
Frankfurter Römer	https://www.frankfurt-tourismus.de/Media/Attraktionen/Bauwerke/Roemer-Rathaus



Stadt		
Atlasrecherche S.: Planquadrat:	Kartenname	
Einwohnerzahl der Stadt		
Industrie in der Stadt/Umgebung (Atlas: Deutschland – wirtschaftlich)	Symbol	Erklärung
Sehenswürdigkeiten		
Landschaft Hintergrundfarbe auf der Physischen Karte im Atlas:	Beschreibung und Name der Landschaft	
Bundesland		
Hauptstadt des Bundeslandes		
Wappen des Bundeslandes		
Angrenzende Bundesländer		
Angrenzende europäische Nachbarstaaten		



In einem Atlas findest du die unterschiedlichsten Karten. Einige Karten zeigen die Landschaften, das sind die *Physischen Karten*, andere haben einen bestimmten Schwerpunkt, z.B. welche Rohstoffe verarbeitet werden, das sind *Thematische Karten*. Es gibt Karten zu allen möglichen Ländern der Welt und schwerpunktmäßig in unserem Atlas zu unserer Region.

Damit du dich in dem großen Atlas orientieren kannst, musst du wissen, wie du eine Karte zu einem Ort oder Thema schnell finden kannst. Lege zunächst deinen Atlas bereit. Lies dir dann die kurzen Tipps durch.

Die Kartenübersichten

- Wenn du eine Karte zu einem bestimmten Kontinent oder Land suchst, findest du hier schnell eine Karte.
- Die Seitenzahlen führen zu der Karte von dem Land oder Kontinent, das umrahmt wurde.
- Die Karten sind unterschieden in Weltkarten (physisch, wirtschaftlich), Deutschland-Karten, Europa-Karten.



Das Inhaltsverzeichnis

- Das Inhaltsverzeichnis kennst du auch aus anderen Büchern. Auch der Atlas hat ein Inhaltsverzeichnisverzeichnis im vorderen Teil.
- Hier findest du die Karten nach Kontinenten sortiert wieder.
- Der Teil Deutschland ist in unseren Atlanten noch einmal gesondert aufgeführt.
- Wenn du genauere Informationen suchst, z. B. über thematische Karten (Klima, Wirtschaft oder Historische Karten) kannst du die Zwischenüberschriften nutzen, sie erleichtern das Finden der richtigen Karte.

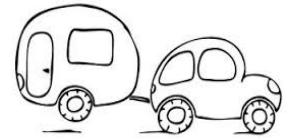
Das Register

- Im hinteren Teil des Atlases findest du ein Register.
- Die größte Hilfe, wenn du einen Ort/einen Fluss/ein Land oder einen Berg suchst, ist das Register.
- Hier stehen die Namen aller Orte, die im Atlas vorkommen. Sortiert von A bis Z; du musst also das Alphabet gut kennen.
- Hinter jedem Ort steht die Seitenzahl und ein Hinweis auf ein Planquadrat. Das ist wie bei dem Spiel *Schiffe versenken*.

Planquadrate

- Karten sind mit einem Raster überzogen. Die einzelnen Quadrate nennt man Planquadrate.
- Von links nach rechts stehen Buchstaben am Rand der Karte. Von oben nach unten stehen Zahlen am Rand der Karte.
- Mit beiden Daten kannst du das betreffende Feld und damit den Ort finden, den du suchst.

	1	2	3	4	5
A					
B					
C					
D					
E					



Die Norddeutsche Tiefebene

Im Norden Deutschlands gelegen erstreckt sich eine flache bis leicht wellige Landschaft – die sogenannte Norddeutsche Tiefebene. Im Atlas (physische Karte) ist diese Region grünlich eingefärbt. Diese Landschaft wurde von mächtigen Gletschern während der Eiszeiten überformt, die sich von Skandinavien bis hin zu den Ausläufern der Mittelgebirge erstreckten. Diese Region erhebt sich nur wenig über den Meeresspiegel. Daher der Name „Tiefland“.



Mittelgebirgslandschaft

In Richtung Süden erstreckt sich anschließend die Deutsche Mittelgebirgslandschaft. Sie ist gekennzeichnet durch ein sehr unterschiedliches Aussehen der Landschaft. Es wechseln sich dort nicht zusammenhängende Gebirgszüge (bis zu 1500m hoch) und Becken- und Flusslandschaften ab. Vor ca. 300 Millionen Jahren erhob sich in dieser Region ein mächtiges Hochgebirge (Variskisches Gebirge), welches nach und nach bis auf den Rumpf abgetragen wurde. Durch Erdbewegungen zerbrach diese Region in zahlreiche kleinere Schollen. Dabei stieg Magma auf und formte die heutigen Granitblöcke des Odenwalds, Spessarts, Harz, Schwarzwalds sowie des Fichtel- und Erzgebirges. Im Atlas sind die Mittelgebirge hellbraun eingefärbt.



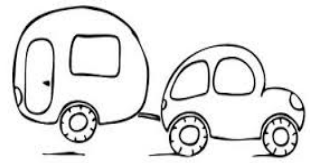
Das Alpenvorland

Südlich der Mittelgebirge und nördlich der Alpen ist das Alpenvorland gelegen. Diese Region wird seit der Heraushebung und der Abtragung (Erosion) mit dem Erosionsmaterial (Schutt) aufgefüllt. Die Flüsse, die in den Alpen entstehen, prägen die Oberflächenform. Dies geschieht durch Aufschüttung und Erosion.



Die Alpen

Vor rund 30 Millionen Jahren begannen sich die Alpen zu erheben. Die Heraushebung und die Abtragung (Erosion) sind bis heute nicht abgeschlossen. Die Zugspitze ist der höchste deutsche Berg der Alpen. Er erhebt sich bis auf eine Höhe von 2.962 Metern. Die Alpen sind im Atlas dunkelbraun eingefärbt. Die heutige Form erhalten die Alpen von mächtigen Gletschern der Eiszeiten. Es entstanden sogenannte Trogtäler und Kare.



RÖMER UND GERMANEN – Für alle Zeitreisenden

Gaius Julius Caesar (100-44 v. Chr.) schreibt in seinem Buch „De bello gallico“ („Vom gallischen Krieg“) als erster Römer über die Germanen, die damals auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands bzw. bis nach Schweden hinauf lebten. Die Germanen lebten als Bauern und Krieger in Dorfgemeinschaften zusammen und gliederten sich in Stämme. Ihre Gesellschaftsordnung unterschied Adlige, Freie, Halbfreie und Unfreie.

Die Expansionspolitik der Römer sah vor, die römische Lebensart in linksrheinischen Gebieten auszubreiten und durch Grenzen und Kastelle zu sichern (Romanisierung). Die fremden Völker mussten sich unterwerfen und sollten sich im Sinne der römischen Erkenntnisse und Lebensweisen entwickeln. Schließlich wurde den Germanen sogar das römische Bürgerrecht verliehen. Ein Mittel der Romanisierung waren die Stadtgründungen (Urbanisierung): So gingen zum Beispiel die Städte *Augsburg, Trier, Köln und Mainz* aus römischen Militäreinrichtungen hervor. Zugleich errichteten die Römer ein Fernstraßennetz, das im 2. Jh. ca. 80.000 Kilometer umfasste und den Handel zwischen den Kolonien und Rom erblühen ließ. *Augsburg, Köln, Mainz und Trier* waren zum Beispiel auch über das Fernstraßennetz zu erreichen. Unter Kaiser Augustus (63 v. bis 14 n. Chr.) drangen die Römer bis zur Elbe vor, konnten aber nicht auf Dauer Fuß fassen. Berühmt und berüchtigt geworden ist die Schlacht um 9 n. Chr. nördlich des Teutoburger Waldes, wo die Germanen unter Arminius drei römische Legionen besiegten und sie hinter den Rhein und die Donau zurückdrängten. Im 2. Jh. errichteten die Römer eine befestigte Grenze zum germanischen Herrschaftsgebiet, den sog. Limes. Dies geschah als Schutzvorrichtung: Zu oft hatten germanische Gruppen im Grenzbereich römische Einrichtungen überfallen und geplündert. Am Limes selbst entstand ein reger Handel zwischen Germanen und Römern, die Germanen lernten von den Römern neue Arbeitstechniken kennen und auch die eine oder andere Liebesgeschichte zwischen Römern und Germaninnen entstand. Spätestens mit dem Beginn der Völkerwanderung im 4. Jh. n. Chr. wurden die Römer von den germanischen Stämmen vollständig zurückgedrängt.

MOGONTIACUM – Für alle Zeitreisenden in Mainz

Mogontiacum war die Hauptstadt der römischen Kolonie „Germania Superior“. Der Name „Mogontiacum“ geht auf den keltischen Gott Mogon zurück, für den es vermutlich genau dort einen Ort der Verehrung gegeben hat.

Mogontiacum besaß eine gute geographische Lage, die Flüsse Rhein und Main münden dort ineinander. Vermutlich verlegten die Römer deshalb bereits 13 v. Chr. einen militärischen Hauptstützpunkt mit zwei Legionen hierher. Der Bau einer Brücke über den Rhein bildete die zentrale Aufgabe der Legionen, später stellte diese einen wichtigen strategischen Standortvorteil dar. Mogontiacum entwickelte sich zu einem der größten Militärzentren des römischen Imperiums und zog daher auch in beträchtlichem Umfang Zivilbevölkerung an: Um 90 n. Chr. lebten ca. 15.000 Menschen in Mogontiacum. Die Stadt besaß einen Hafen, zahlreiche Läden, ein Amphitheater und es entwickelte sich ein blühendes Stadtleben. Nach 250 n. Chr. wurde eine enorme Verteidigungsmauer errichtet, die sich in einem Bogen um die Stadt herum bis zum Fluss erstreckte. In dieser Zeit erreichte die Stadt Mogontiacum eine beachtliche Größe von 100 Hektar. Im 4. und 5. Jh. n. Chr. erfolgten heftige germanische Angriffe auf die Stadt, die diese fast vollständig zerstörten.

COLONIA AGRIPPINENSIS - Für alle Zeitreisenden in Köln

Colonia Agrippinensis war die Hauptstadt der römischen Provinz „Germania Inferior“. Sie wurde von den Römern für den germanischen Stamm der Ubier erbaut, der sich den Römern anschloss. Die Ubier wurden am linken Rheinufer angesiedelt. Im Jahr 50 n. Chr. erhielt der Ort den Rang einer Stadt.

Colonia Agrippinensis war ursprünglich ein zentraler Militärstützpunkt in Niedergermanien, was dem Ort von Anfang an wirtschaftliche Vorteile verschaffte. Ab 90 n. Chr. residierte der Provinzstatthalter in Köln, zu dieser Zeit lebten hier ca. 5000 Einwohner. Da der Ort an der Rheingrenze lag, musste er stark befestigt werden und erhielt eine grandiose Ringmauer im Umfang von 4 Kilometern, verstärkt von 30 Türmen. Neun Tore führten in die Stadt ein und aus. Die Größe der Stadt belief sich damals auf ca. 100 Hektar. In spätrömischer Zeit erhielt Colonia Agrippinensis auf Befehl von Kaiser Konstantin (274-337 n. Chr.) eine Brücke über den Rhein. Im Jahr 353 n. Chr. wurde Colonia Agrippinensis erstmals von den Franken eingenommen. Im Jahr 456 fiel die Stadt endgültig in fränkische Hände.

In Colonia Agrippinensis entwickelte sich ein reges Stadtleben: Handwerksbetriebe, Töpfereien, Glas- und Lederfabrikanten sowie zahlreiche Geschäfte sind durch Funde und Inschriften bezeugt. Der Palast des Statthalters mit einer imposanten Audienzhalle befand sich unmittelbar nördlich des Osttors. Das Forum lag im Zentrum, südwestlich davon die Thermen. Bei Ausgrabungen in den nordöstlichen Häuserblocks (insulae) stieß man auf zwei Landhäuser (villae), von denen eines das berühmte Dionysos-Mosaik enthält.

AUGUSTA VINDELICUM – Für alle Zeitreisenden in Augsburg

Augusta Vindelicum war im frühen Kaiserreich die Hauptstadt der Provinz Raetien bzw. der spätrömischen Provinz Raetia II.

Das römische Augusta Vindelicum lag auf einem Hügel oberhalb des Zusammenflusses der Flüsse Wertach und Lech. Der Platz wurde um das Jahr 15 v. Chr. bei der Eroberung dieser Region unter Kaiser Augustus gewählt. Ursprünglich war Augsburg ein zentraler Ort des keltischen Stammes der Vindeliker. Als Provinzhauptstadt der Römer lag sie an einem strategisch wichtigen Punkt: Die vorhandenen Reichsstraßen führten bis nach Italien, zur Donau, zur Rhone und zum Rhein. Der Verlauf der Stadtmauer mit Tor ist erhalten.

259/260 n. Chr. kam es zum Einfall der Juthungen und Semnonen in Augsburg. Wie stark die Stadt damals zerstört wurde, ist allerdings bis heute nicht geklärt. Im Jahr 300 n. Chr. teilte Kaiser Diokletian die Provinz Raetia in zwei Teile. Neuere Forschungen gehen davon aus, dass sich in Augusta Vindelicum während des 2. und 3. Jahrhunderts ein blühendes Gemeinwesen mit Forum, Tempeln, Bädern und einer Markthalle entwickelte. Um 450 n. Chr. eroberten die Alemannen die Stadt ohne sie zu zerstören.

AUGUSTA TREVERORUM – Für alle Zeitreisenden in Trier

Augusta Treverorum war ursprünglich ein zentraler Ort des gallischen Stammes der Treverer und später Hauptstadt der spätrömischen Provinz Belgica Prima. Die Stadt wurde 16 v. Chr. unter der Herrschaft des Augustus erbaut. Ziel der Stadtgründung war die Romanisierung der Treverer. Augusta Treverorum hatte zugleich aber auch aufgrund der Lage an der Mosel eine strategische Bedeutung. Neuere Forschungen gehen von ca. 10.000 Einwohnern in der Stadt aus.

In den folgenden 200 Jahren entstand hier eine ansehnliche Stadtkultur: ein Forum, ein Amphitheater, eine riesige Thermenanlage und eine Brücke mit Steinpilegern. Die Stadt entwickelte sich prächtig, das ursprüngliche Straßennetz wurde auf rund 90 Hektar erweitert und von einer Stadtmauer umschlossen. Hier sticht das berühmte Stadttor, die Porta Nigra, erbaut im 2. Jh. n. Chr., heraus. Später wurde Trier zum Sitz des Kaisers Konstantin, bis es 406 von Vandalen und Sueben erobert und geplündert wurde und spätestens 474 endgültig an die Franken fiel.

ANHANG PRAXISBEISPIEL II

FLUCHT UND MIGRATION

Dürfen Menschen nach Deutschland kommen und bleiben?

SCHULJAHRGÄNGE 7/8





Die tödlichste Fluchtroute der Welt

Nirgendwo sterben so viele Migranten wie im Mittelmeer. Und die Zahl der Toten steigt weiter, wie unsere Grafik zeigt. Trotz aller Rettungsmissionen.

Von **Karsten Polke-Majewski** und **Sascha Venohr**

25. August 2016, 15:15 Uhr / [377 Kommentare](#)

Einer von 29 Menschen stirbt. Nie zuvor war es so gefährlich für Flüchtlinge, das Mittelmeer zu überwinden. Wöchentlich wächst die Zahl der Toten. Mehr als 3.000 Migranten sind seit Jahresbeginn schon bei dem Versuch ertrunken, von den Küsten Libyens und Ägyptens nach Europa überzusetzen - weit mehr als im selben Zeitraum des vergangenen Jahres. Für sie ist das Mittelmeer zur gefährlichsten Region der Welt geworden. Fast 80 Prozent aller toten Flüchtlinge werden dort gezählt.

Mystery

MATERIAL 2 - WER ODER WAS IST SCHULD AN HOSNIS TOD?

Hosni ist 22 Jahre alt. Er hat drei Schwestern (18, 14 und 7 Jahre alt) und drei Brüder (20, 16 und 12 Jahre alt).	Viele Freunde Hosnis sind bereits mit Hilfe von Schleusern über das Mittelmeer gelangt. Sie sind dann weiter nach Schweden, Deutschland oder Großbritannien gezogen.	Hosnis Vater war Bauer. Er konnte sich die Pacht seines Feldes nicht mehr leisten und die Familie nicht mehr von der Feldarbeit leben. Sie zogen vor zehn Jahren nach Alexandria.	Im Durchschnitt verdient eine Person in Deutschland ca. 2750 € im Monat. Davon muss man aber noch Steuern, Krankenversicherung und Rentenbeiträge bezahlen.	So genannte „Schleuser“ bieten verbotene Möglichkeiten in die EU zu gelangen. Der Preis einer Überfahrt von Ägypten nach Griechenland beträgt zur Zeit umgerechnet 300 €.
Hosni Vater ist LKW-Fahrer und transportiert Baumaterial für den Wohnungsbau. Er verdient umgerechnet ca. 100 € im Monat.	Die Miete für die Wohnung von Hosnis Familie beträgt umgerechnet 30 €. Ein Kilo Nudeln kostet umgerechnet 40 Cent.	Hosni Familie hat bis vor zehn Jahren in einem Dorf im Nildelta gelebt. Die Familie lebte von der Landwirtschaft, auch die Kinder halfen mit	Von Ägypten aus kann man nicht einfach nach Europa einwandern. Nur wer ein Visum oder eine Aufenthaltsgenehmigung besitzt, darf einreisen.	Viele „Schleuser“ verwenden alte, nicht sichere Boote und laden so viele Flüchtlinge wie möglich darauf, um so viel Geld wie möglich zu verdienen.
Hosni lebt mit seiner Familie in einer 30 m ² -Wohnung am Rande von Alexandria in Ägypten.	Die Arbeitslosenquote in Ägypten beträgt ca. 13 %. Etwa 30 % der Menschen zwischen 20 und 30 Jahren haben keine feste Arbeit.	Hosni würde gerne Autobahnpolizist werden, wenn er in Deutschland ist. Er spricht aber weder Deutsch noch Englisch.	Über 87 Millionen Menschen leben in Ägypten. Jedes Jahr wächst die Bevölkerung um ca. 1,5 Millionen Menschen.	Die Arbeitslosenquote in Deutschland beträgt ca. 6,5%.
Hosni kann sich keine eigene Wohnung leisten und kein Auto. Er kann nicht heiraten, weil man in Ägypten den Eltern der Braut etwa 4.000 € zahlen muss, um sie heiraten zu dürfen.	Hosni hat keinen Beruf gelernt, mit dem er Geld verdienen kann. Oft arbeitet er auf Baustellen als Hilfsarbeiter, manchmal wäscht er Autos.	Hosni hat viele Freunde auf <i>facebook</i> . Damit haben sie früher Demonstrationen organisiert. Die Regierung hat dann immer wieder das Internet abgeschaltet.	Ägypten hat ein arides Klima. Nur 3 % der Landesfläche sind für Landwirtschaft geeignet. Diese Felder liegen fast vollständig am Nil. Die Preise für Ackerböden steigen immer mehr.	Hosni kennt Deutschland vor allem aus dem Fernsehen. Er sieht gern Fußballspiele deutscher Teams und eine Serie über Autobahnpolizisten. Diese fahren teure deutsche Autos und lösen aufregende Fälle.
Hosni und seine Geschwister helfen der Familie beim Geld verdienen. Sie erledigen kleine Jobs, verkaufen Obst am Straßenrand und geben Nachhilfe. Insgesamt hat die Familie im Monat etwa 200 € zur Verfügung.	Hosni ist bis zur 8. Klasse zur Schule gegangen. Dann konnten sich seine Eltern die Schule nicht mehr leisten. Ägyptische Lehrer lassen sich oft von ihren Schülern bezahlen, weil sie so geringe Löhne haben. Wer nicht zahlen kann, den lassen Lehrer durchfallen.	In Artikel 2 des Deutschen Grundgesetzes steht: „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.“	Hosni ist wie viele junge Ägypter unzufrieden mit den Verhältnissen, in denen er lebt. Nach einer Teilnahme an einer Demonstration gegen Arbeitslosigkeit wurde er drei Monate eingesperrt. Im Gefängnis wurde er von den Aufsehern geschlagen.	Hosnis jüngste Schwester hat einen Herzfehler. Wird dieser nicht bis zum 12. Lebensjahr behoben, wird sie wahrscheinlich daran sterben. Die Operation kostet 10.000 €.
Hosni ertrinkt, nachdem das Boot der Schleuser im Mittelmeer 20 km vor der griechischen Küste kentert.				

Material nach einer Quelle (auswandererbriefe.de - Nordamerika-Briefsammlung der Forschungs- und Landesbibliothek Gotha)

Gotthelf Willig wurde am 13.07.1800 als Sohn eines Schuhmachermeisters in Werdau geboren. In Chemnitz heiratete er 1824 Johanna Rosine Eger aus Callenberg und wanderte 1846 mit ihr und den 5 Kindern nach Amerika aus.

Chikago den 30. März 1852 im Staat Illinois

Lieber Bruder.

Hoffentlich bist du gesund, wenn Du meinen Brief bekommst. Ich, meine Frau und drei Kinder sind gesund.

Weil hier alle Zeitungen schreiben, dass in Deutschland Hungersnot, steigende Preise und Arbeitslosigkeit herrschen, will ich dir von meinem Aufenthalt hier in Amerika berichten.

Am 9. Mai 1846 reisten wir von Werdau ab nach Hamburg und Hull in England, von da über den Ozean nach Quebeck, Montreal, Kingston, Buffalo, Eri, Cleveland, Detroit, Milwaukee und am 4. August landeten wir in Chikago.

Ich bezahlte für meine Familie, Frau und 5 Kinder 143 preußische Taler von Hamburg bis Quebeck, von da bis Buffalo 22 \$, von da bis Chikago 21 \$. Von Quebeck ist es eine Reise zu Wasser und teils zu Lande von 3000 englischen Meilen bis nach Chikago.

Hier wollte ich nicht mehr weiter reisen und suchte eine Heimatstätte. Ich kaufte mir an der Stadt einen Acker Land für 280\$. Sogleich baute ich ein Haus und machte einen Garten. Jetzt habe ich 2 Wagen und 2 Pferde. Mein Acker Land steht jetzt im Preis vor 2000 \$ und in einigen Jahren bedeutend mehr. Du wirst sagen, das sei unmöglich, aber es ist möglich. Als ich nach Chikago kam, hatte die Stadt 4000 Einwohner und jetzt zählt man über 30.000. (...) In den ersten 2 Jahren wollte es mir nicht recht gefallen. Der größte Fehler war, dass wir die englische Sprache nicht konnten. Jetzt aber können ich und meine Frau das Nötigste und meine Kinder sprechen so gut Englisch wie Deutsch, weil die englische Sprache viel leichter zu sprechen ist.

Die englischen Schulen sind alle kostenlos. Sie werden gebaut von einem Teil des Geldes, das man für Landkauf bezahlen muss.

Die Regierung ist hier anders als in Deutschland. Das Volk wählt alle Jahr durch Abstimmung die Regierung und alle Beamten in den Behörden. Haben 2 Menschen einen Streit, so werden 12, und wenn der Prozess wichtig ist, 24 vernünftige Männer gewählt, welche alle zu Gott schwören müssen, dass sie gerecht richten wollen. (...) Kleinigkeiten werden beim Friedensrichter abgemacht, wenn sich die streitenden Leute vertragen. Alles wird in Englisch gesprochen, aber es gibt Übersetzer. (...)

Kleidungsstücke, Möbel und Handwerkszeug sind hier ebenso billig wie in Deutschland. Jeder darf ohne Beschränkung Geschäfte machen, nur für Alkoholverkauf braucht man eine Genehmigung und muss Steuern zahlen.

Die Stadt hat jetzt 42 Kirchen in vielen Sprachen und Glaubensrichtungen, darunter 2 deutsche evangelisch-lutherische. Ich würde auf keinen Fall in das unglückliche Deutschland zurückgehen; denn wer einmal hier das mit goldenen Sternen besäte Freiheitsbanner kennen gelernt hat, der wünscht sich gewiss nicht in die Unterdrückung zurück. (...)

Lieber Bruder, solltest Du Dich entschließen, zu mir nach Amerika zu kommen, so würde ich Dir raten - da Du und Deine Frau zu alt sind - das Geld, was die Reise kostet, in Deutschland in Frieden zu verzehren. Aber Deinen Kindern möchte ich sehr zuraten, denn sie legen den Grund zu ihrem und ihrer Kinder Glück. (...) Ich würde die Kinder mit großer Freude aufnehmen und ihnen mit Rat und Tat beistehen, soweit ich kann.

Sei so gut und schreibe mir bald wieder.

Viele Grüße von meiner Frau und Kindern an Dich und Deine Frau und Kinder und an alle guten Freunde, die sich noch an mich erinnern. Gottes Schutz und Hilfe begleite und erhalte Euch auf allen Euren Wegen. Das wünscht dir von Herzen
Dein Dich liebender Bruder

Gotthelf Willig

Wörterklärungen

Taler	Geldwährung in Deutschland von damals
\$ / Dollar	Geldwährung in Amerika von damals
ein Acker	Flächenmaß
das mit goldenen Sternen besäte Freiheitsbanner	Hinweis auf die Flagge der Vereinigten Staaten von Amerika

Material nach einer Quelle (auswandererbriefe.de - Nordamerika-Briefsammlung der Forschungs- und Landesbibliothek Gotha):

Paul Clemens Petasch wurde am 12.08.1842 in Dresden geboren. Er war Kaufmann und wanderte 1861 in die USA aus. Nachdem er als Arbeiter auf einer Farm sein Brot verdient hatte, wurde er Soldat im amerikanischen Bürgerkrieg. Paul Petasch fiel am 6.5.1862. Hier sein Brief vom 27.10.1861.

Epistel Pauli [Brief von Paul] an die Familie Petasch, an Herrn Pochmann und seine sämtlichen anderen Freunde!

Viel habt Ihr bis jetzt noch nicht von mir gehört, das sage ich selbst, darum nehmet jetzt einmal den alten runden Tisch her, an dem wir uns so oft bei Tisch ums größte Stück gerissen haben und hört einmal zu wie es einem im lieben Amerika ergehen kann. Ihr habt mich in New York verlassen und glaubt nun, meinem Briefe zufolge, ich sei nach Canada gefahren oder komme gar schon mit einem 4 spännigen Wagen vom goldenen Fraserflusse zurück; dem ist aber nicht so und darum braucht Ihr Euch auch gar nicht wundern, wenn Ihr von meinen Absichten in Zukunft nichts mehr hört. Anstatt nach Canada zu fahren habe ich mich nämlich mit Riedel auf den Emigrantenzug gesetzt und denkt Euch das Wunder, schon in 7 Tagen war ich in Chicago. (...) Ich (...) wurde nach einer ziemlich langen Pause gefragt was ich wünsche? Wünsche dachte ich schon vielmehr haben muß. Ich wählte also die Mittelform und antwortete, ich gebrauche sehr nothwendig Arbeit. Was bist Du denn gewesen? Ich bin Kaufmann gewesen! Da kann ich Dir nichts verschaffen. Schwere Noth dachte ich, hielt das Maul und setzte mich ruhig auf eine Wartebank, da, mag er sehen wo er welche herbekommt. Als er nun sah, daß er mich anders nicht los werden würde - sieh da - gab er mir plötzlich einen Brief adressiert Mr. Tompson Smith, Dement Station, Ogle County, Illinois und sagte ich würde dort Arbeit finden. - Dement Station rief es in den Waggon, der Zug hielt an und aus süßem Eisenbahnschlummer aufgeschreckt ergreife ich meinen Koffer und springe heraus, der Zug fährt fort und wiederum Nachts 2 Uhr werde ich auf der ebenen Prairie ausgesetzt.

Die Nacht über campirte ich stehend - es hatte geregnet und wurde am andern Morgen bei dem Farmer ohne Arbeit abgespeist. Den ganzen regnerischen Tag kroch ich von einem Farmer zum andern und fragte nach Arbeit - umsonst. Ich wollte mich daher für meine geborgte Baarschaft auf und davon machen, als ein Mann plötzlich mir, Riedeln u. meine 3 Freunde Arbeit !! verschaffte. Seit diesem Tage ist jetzt mehr als ein Monat verflossen und in dieser Zeit habe ich Pflügen, Pferdeputzen, und noch manche Arbeit erlernt und dabei ehrlichen Schweiß vergossen. Aber es war auch ein ganz Leben, denn Fruh, zu Mittag und Abends an Schweinebraten, Kartoffeln, Compot, Kuchen, Butterbrod und Kaffee, den man hier aus der Untertasse trinkt.

Als ich aber am vergangenen Sonntag meinen Lohn \$ 6 verlangte, hatte der Schufft die Frechheit mir auf mein Verlangen: "Please to pay me wages" zu antworten "I would not please to pay ya a cent". Ich sagte ihm hierauf er sei ein beschissener

Kerl und habe ihn seitdem beim Friedensrichter verklagt. Es fehlt mir nun zwar keineswegs an Arbeit bei guten wirklich zahlenden Leuten, den man muß sich allemal vorneweg erkundigen, was an so einem Kerle ist, aber den ganzen Winter über auf einer einsamen, von allem Verkehre abgeschnittenen Farm zu hocken, dies steht mir durchaus nicht an. Ich habe mich daher jetzt mehrere Tage von einer Farm zur anderen durchgeschlagen und bald im Pferdestall, bald in einem Bette und manchmal auch gar nicht geschlafen, bis endlich hier am vergangenen Mittwoch in Dement ein sogenanntes war meeting war Scheiße! hier sagt man dafür cheat - dachte ich, die Sache kann nicht so gefährlich sein, fuhr mit einem Farmer dahin ab und wollte mich der Aufforderung gemäß am Ende des meeting schon in die Armee einschreiben, als ein Soldat kam und mich für sein Regiment anwarb. Am andern Tage holte er mich von einer Farm ab, auf der ich für meinen Unterhalt türkischen Weizen (hier Indian corn genannt) einerntet half, führte mich zu seinem Onkel, wo wir Abendbrod einnahmen, und nachdem ich mit ihm noch bei mehreren seiner Bekannten gewesen, fuhren wir zusammen nach Chicago. Nachdem wir die ganze Stadt durchwandert gelangten wir endlich an die Baracken der Soldaten. Ich wurde als Rekrut zum Frühstück mit Schweinebraten, Kaffee u. Brod tractiert, und nachdem ich auf meinem Heuhaufen tüchtig ausgeschlafen, kam der Kapitain zu mir, gab mir die Hand und ließ mich auf freiem Felde schwören die Union gegen alle ihre Feinde zu vertheidigen. Bei dem ganzen Schwur, den der Kapitain sprach hatte ich blos die Hand in die Höhe zu halten. Des Nachmittags exerzirte ich, das es augenblicklich an Kleidern fehlte, in meinem schwarzen Mantel u. den Sommerstrohhute. Der Lohn eines jeden gewöhnlichen Soldaten ist hier 13 \$ a monat und nach 3 Jahren 100 \$ u. 160 Acker Land, die man sich aussuchen kann wo es einem gefällt. $13 \times 12 = 156 = 468 = 568 \$ + 160$ Acker Land = wie anständiger Western + 100 Farmer. Adieu für heute und vielleicht auf lange Zeit, denn da meine Douglas Brigade fast komplett ist, werden wir wohl spätestens in 2 Wochen ins Feld rücken und ich zwar nach Missouri, welche Armee²⁸ bestimmt ist sich nach dem Süden durchzuschlagen. (...)

Lebt also wohl, vielleicht auf ewig Euer

Paul Dement, 27. October 1861

²⁸ Verweis auf den Amerikanischen Bürgerkrieg 1861-1865.

