

Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie
Abteilung Geschichte
220005 Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSst) - Geschichtswissenschaft (GymGe/HRGe)
(Pstu+PFD)
Herr PD Dr. Jörg van Norden
Wintersemester 2015/2016

Instruktion versus Konstruktion

**Dokumentation und Auswertung der beiden in der Schule
durchgeführten Reihen „Christen und Muslime –
damals/heute/morgen?“ und „Grundherrschaft und Bauernkrieg
– das Leben auf dem Land im Wandel der Zeit“**

Inhaltsverzeichnis

Dokumentation der Stunde am 20.10.2015.....	1
Dokumentation der Stunde am 27.10.2015.....	2
Dokumentation der Stunde am 03.11.2015.....	3
Dokumentation der Stunde am 10.11.2015.....	4
Dokumentation der Stunde am 24.11.2015.....	5
Dokumentation der Stunde am 01.12.2015.....	6
Dokumentation der Stunde am 08.12.2015.....	8
Dokumentation der Stunde am 15.12.2015.....	10
Dokumentation der Stunde am 12.01.2016.....	12
Dokumentation der Stunde am 19.01.2016.....	14
Dokumentation der Stunde am 26.01.2016.....	16
Auswertung der Dokumentation.....	17
Literatur.....	22

Anhang

Dokumentation der Stunde am 20.10.2015

Das Stundenthema war die Einführung in das Thema der Reihe, das „Christen und Muslime – damals/heute/morgen?“ lautet. Der Einstieg und alle drei Erarbeitungsphasen wurden wie geplant durchgeführt. Dabei ist lobend hervorzuheben, dass das Kriterium der Narrativität erfüllt wurde, da die SchülerInnen Texte zum Thema der Reihe verfassten. Dieser Arbeitsauftrag forderte die SchülerInnen zudem dazu auf, einen Gegenwartsbezug herzustellen.

Die Verarbeitungsphase entfiel jedoch aufgrund von Zeitmangel. Die Stunde endete damit, dass die SchülerInnen ihre Stichwortkarten zu vergangenen Ereignissen, die das Verhältnis von Christen und Muslimen betreffen, am Zeitlineal verorteten. Erst einmal ist positiv zu erwähnen, dass das Zeitlineal eingebunden wurde. Allerdings konnten die SchülerInnen die Geschichte der Christen und Muslime nicht mehr anhand der Informationen an Tafel und Zeitlineal erzählen, sodass keine Verarbeitung stattfand. Dies lag u. a. daran, dass die SchülerInnen während der dritten Erarbeitungsphase im Klassenraum umhergehen und sich die aufgehängte Karte ansehen durften, was zu einer durch Unruhe gekennzeichneten Atmosphäre führte. Aufgrund dessen war die für diese Phase eingeplante Zeit viel zu knapp bemessen. Da eine Sicherung des erarbeiteten Wissens unablässig ist, sollte eine Modifikation der Stundenplanung vorgenommen werden: In der Erarbeitungsphase III ist es vorgesehen, dass die SchülerInnen Informationen zu **zwei** vergangenen Ereignissen, die das Verhältnis von Christen und Muslimen betreffen, sammeln. Um Zeit einzusparen, könnte der Arbeitsauftrag dahingehend verändert werden, dass nur Informationen zu **einem** Ereignis gesammelt werden sollen. Dies dürfte zu keinem inhaltlichen Defizit führen, da viele SchülerInnen dieselben Ereignisse wählten. Der Umfang des Arbeitsauftrages sollte also minimiert werden, um eine nachhaltige Sicherung des Wissens zu ermöglichen.

So wie die Stunde durchgeführt wurde, erreichten die SchülerInnen nicht alle Lernziele: Sie können zwar das aktuelle Verhältnis von Christen und Muslimen im Ansatz beschreiben, weil dies im Unterricht besprochen wurde, aber sie können nur die Ereignisse aus der Geschichte der Christen und Muslime nennen und am Zeitlineal verorten, zu denen sie selbst Informationen sammelten, da eine Erläuterung der Stichwortkarten am Zeitlineal aus Zeitmangel entfiel. Ob die SchülerInnen die Geschichte der Christen und Muslime charakterisieren können, ist aufgrund der fehlenden Verarbeitungsphase fraglich.

Dokumentation der Stunde am 27.10.2015

Das Stundenthema war „Karl der Große und der weiße Elefant“. Der Einstieg und die erste Erarbeitungsphase wurden dem Verlaufsplan gemäß umgesetzt. Es ist positiv hervorzuheben, dass den SchülerInnen der Kontext der Geschichte deutlich wurde, indem die Geschichte vom Lehrer mithilfe einer Karte in ihre räumliche und zeitliche Dimension eingeordnet wurde.

Die weitere Erarbeitung und die Verarbeitung wurden jedoch anders durchgeführt als im Verlaufsplan vorgesehen. Der Verlaufsplan sieht vor, dass die Geschichte von Karl dem Großen und dem weißen Elefanten vom Lehrer erzählt wird und die SchülerInnen den Weg der Reise in eine Karte einzeichnen, die Geschichte weitererzählen und sie mit der überlieferten Geschichte vergleichen. Hingegen wurde vom Lehrer eine falsche Geschichte von Karl dem Großen und dem weißen Elefanten erzählt, in der das Frankenreich mit dem Osmanischen Reich verfeindet ist, während es ein Bündnis mit dem Byzantinischen Reich pflegt, sodass der weiße Elefant erpresst wird. Zu dieser Geschichte stellten die SchülerInnen Vermutungen darüber an, wo die Fehler lagen. Anschließend erhielten sie ein AB mit der überlieferten Geschichte und einer Abbildung der Römerstraßen, mit dessen Hilfe sie den Hin- und Rückweg in eine Karte einzeichneten, nachdem sie die drei Reiche farblich markiert und die Länder- und Städtenamen eingetragen hatten. Bei dem in der Stunde gewählten Vorgehen ist es sehr gut, dass eine Diskrepanz zwischen der falschen und der überlieferten Geschichte vorherrscht, wodurch eine Problemorientierung entsteht.

In der Verarbeitungsphase wurde dann nicht die Frage diskutiert, inwiefern die Geschichte wahrscheinlich oder unwahrscheinlich ist, sondern warum die SchülerInnen die Fehler in der vom Lehrer erzählten Geschichte nicht finden konnten und falsche Vermutungen angestellt hatten.

Obwohl die Stunde demnach anders verlief als geplant, war sie erfolgreich, da die SchülerInnen die Lernziele erreichten: Sie können die Geschichte von Karl dem Großen und dem weißen Elefanten erzählen, die Reiseroute geographisch verorten und sie zeitlich sowie ins Spannungsfeld „Zusammenarbeit/Konflikt“ einordnen. Denn in der abschließenden Diskussion wurde deutlich, dass die SchülerInnen den gravierendsten Fehler in der vom Lehrer erzählten Geschichte nicht gefunden hatten, weil sie sich nicht vorstellen konnten, dass der Christ Karl freundschaftliche Verbindungen zu einem Muslimen unterhielt, der ihm einen weißen Elefanten schenkte.

Dokumentation der Stunde am 03.11.2015

In dieser und der darauf folgenden Stunde wurde eine Freiarbeit in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu verschiedenen Themen, die zum Oberthema „Christen und Muslime – damals/heute/morgen?“ gehören und zur freien Wahl standen, durchgeführt. Die SchülerInnen erhielten hierzu ein AB mit den zur Wahl stehenden Themen, den Bewertungskriterien und einem Zeitplan. Der Arbeitsauftrag bestand darin, ein Lernplakat zu dem von den SchülerInnen gewählten Thema zu erstellen. Die Transparenz der Vorgehensweise und der Bewertung ist zu loben.

Außerdem ist positiv zu bemerken, dass die Bewertungskriterien die SchülerInnen dazu anleiteten, das von ihnen gewählte Thema in seine zeitliche Dimension einzuordnen, einen Gegenwartsbezug herzustellen und eine Bewertung der Entwicklung vorzunehmen. So wurden auch alle drei AFBs abgedeckt – von der schlichten Wiedergabe von Informationen bis zur Beurteilung einer Entwicklung, wobei Dauer und Wandel im Vordergrund standen.

Der Zeitplan wurde allerdings nicht eingehalten. Denn für den 27.10.2015 waren 10 Minuten eingeplant, in denen die SchülerInnen sich für EA, PA oder GA und für ein Thema entscheiden sollten. Dies ist aufgrund von Zeitmangel nicht geschehen. Stattdessen mussten die SchülerInnen diesen Arbeitsschritt als Hausaufgabe erledigen. Dass die Entscheidung für die Sozialform der Freiarbeit und die Themenfindung noch in der Stunde, in der die Geschichte von Karl dem Großen und seinem weißen Elefanten behandelt wird, stattfindet, ist, was das Zeitmanagement betrifft, eher unwahrscheinlich. Daher sollte diese Spalte aus der Tabelle auf dem AB, das die SchülerInnen erhalten, entfernt werden, damit die SchülerInnen realistisch planen können.

Dies gilt ebenfalls für den Zeitplan am 03.11.2015. Hier waren 70 Minuten für die Freiarbeit eingeplant. Tatsächlich nahm die Wiederholung der bisher erarbeiteten Geschichte der Christen und Muslime und die der Geschichte um Karls weißen Elefanten sowie die Organisation der Freiarbeit mit der Vorstellung der Bewertungskriterien und einer Fragerunde so viel Zeit in Anspruch, dass für die Durchführung der Freiarbeit lediglich 55 Minuten Zeit verblieben. Schließlich hatten die SchülerInnen noch ca. 5 Minuten Zeit, um die bisher erledigten Arbeitsschritte auf ihrem AB abzuhaken und sich selbstständig Hausaufgaben aufzugeben. Deshalb sollte die Zeitangabe zur ersten Stunde der Freiarbeit auf 55 bis 60 Minuten reduziert werden. Gerade wenn SchülerInnen zum ersten Mal eine solche Freiarbeit durchführen, ist es wichtig, dass ihnen die Zeit, die ihnen für die Umsetzung der Freiarbeit zugesagt wird, wirklich zur Verfügung gestellt wird, weil die SchülerInnen ihr Arbeitstempo möglicherweise noch nicht gut einschätzen können und den Zeitaufwand mancher

Arbeitsschritte unterschätzen. Aus diesem Grund sollte die Zeitangabe auf dem AB dringend an die tatsächlich zur Verfügung gestellte Zeit angeglichen werden.

Dokumentation der Stunde am 10.11.2015

In dieser Stunde wurde die Freiarbeit beendet. Dafür waren auf dem AB, das die SchülerInnen für die Planung der Freiarbeit erhalten hatten, 90 Minuten veranschlagt. Jedoch begann die Stunde mit einer kurzen Behandlung der Kreuzzüge. Anschließend wurde das vom Lehrer hergestellte Plakat zu den Kreuzzügen inhaltlich vorgestellt und von den SchülerInnen anhand der Bewertungskriterien, die auch für ihre eigenen Plakate galten, mit einer Note beurteilt. Erst im Anschluss daran führten die SchülerInnen ihre Freiarbeit zu Ende. Somit blieben den SchülerInnen für die Fertigstellung der Lernplakate ca. 70 Minuten Zeit. Der von den SchülerInnen zu Beginn der Stunde bei der Vorstellung des Verlaufsplans geäußerte Protest zeigte, dass die SchülerInnen sich auf die Zeitangaben auf dem ausgeteilten AB verlassen und auf deren Grundlage die Fertigstellung der Freiarbeit geplant hatten. Zudem sprachen das Chaos und die Hektik, die in manchen Gruppen am Ende der Arbeitsphase ausbrachen, dafür, dass die SchülerInnen die eingeplante Zeit wirklich benötigten.

Trotzdem ist es sinnvoll, ein vom Lehrer hergestelltes Plakat vorzustellen und von den SchülerInnen bewerten zu lassen, da die Bewertungskriterien den SchülerInnen auf diese Weise noch einmal bewusst werden und sie ihre eigenen Plakate daraufhin überprüfen können. Dadurch lernen die SchülerInnen auf einer Metaebene, was historisches Denken ausmacht und verstehen, dass geschichtswissenschaftliches Arbeiten nicht auf die reine Wiedergabe von Daten und Fakten, sondern z.B. auf die Herstellung eines Gegenwartsbezuges abzielt. Deshalb sollte die Präsentation und Bewertung des vom Lehrer erstellten Plakats nicht wegfallen, sondern vielmehr in den Zeitplan aufgenommen werden. Für die zweite Stunde der Freiarbeit sollten auf dem AB, das die SchülerInnen erhalten, 70 Minuten angesetzt werden. Denn nur so können die SchülerInnen ihre Freiarbeit realistisch planen und sich z.B. mehr Hausaufgaben aufgeben, wenn für die zweite Stunde der Freiarbeit 70 statt 90 Minuten zur Verfügung stehen. Dies ist wichtig, da die Konditionen der Freiarbeit nur mit realistischen Zeitangaben den SchülerInnen gegenüber fair sind und wirklich Transparenz gewährleistet ist.

Dokumentation der Stunde am 24.11.2015

Diese Stunde war der Abschluss der Reihe „Christen und Muslime – damals/heute/morgen?“. Der Einstieg und die beiden Erarbeitungsphasen wurden wie im Verlaufsplan vorgesehen

umgesetzt. Es war gut, dass alle Themen, zu denen Lernplakate erstellt worden waren, hierbei durch das Anbringen von Stichwortkarten am Zeitlineal in ihre zeitliche Dimension eingeordnet wurden.

Allerdings nahm die zweite Erarbeitungsphase statt der geplanten 30 Minuten 45 Minuten in Anspruch, sodass die Vorstellung und Diskussion einiger Texte entfiel. Erstmal ist es positiv zu bewerten, dass die SchülerInnen die Geschichte der Christen und Muslime mit Hilfe der Lernplakate und der Informationen am Zeitlineal erzählten. Dies hatte drei positive Effekte: Narrativität wurde erneut gefördert, die SchülerInnen eigneten sich über das Thema, das sie selbst in der Freiarbeit behandelt hatten, hinaus Wissen über die Geschichte der Christen und Muslime an und verbesserten ihr historisches Denken, da sie die Bewertungen, die ihre MitschülerInnen über die Entwicklungen abgegeben hatten, nachvollzogen und entweder übernahmen oder selbst ein anderes Urteil fällten.

Dennoch wäre die Durchführung der ersten Verarbeitungsphase für den Verlauf der Stunde und das Erreichen der Lernziele wichtig gewesen, weil das in der vorigen Erarbeitungsphase erworbene Wissen auf diese Weise hätte gesichert und vertieft werden können. Die SchülerInnen hätten zudem ihr Wissen erweitern können, da sie sich im UG mit mehr als den beiden in ihren Texten bearbeiteten Themen auseinandergesetzt hätten. Der Entfall der ersten Verarbeitungsphase ist hier besonders unglücklich, da schon in der ersten Stunde der Reihe die Verarbeitungsphase entfiel, sodass die SchülerInnen auch dort sich nur Wissen zu den beiden von ihnen recherchierten Ereignissen angeeignet hatten. Wenn der Unterricht in dieser Reihe planmäßig umgesetzt worden wäre, hätten die SchülerInnen sich demnach viel mehr Sachwissen aneignen können. Außerdem wäre es sinnvoll gewesen, einige der von den SchülerInnen verfassten Texte zu diskutieren, um die Kriterien eines guten Textes nicht nur abstrakt genannt, sondern an ein paar Beispielen konkret durchexerziert zu haben. Dadurch wäre es den SchülerInnen sicher leichter gefallen, in der zweiten Verarbeitungsphase einen qualitativ hochwertigeren Text zu verfassen und zu einer begründeten Beurteilung der Geschichte der Christen und Muslime zu gelangen. Weiterhin hätte die erste Verarbeitungsphase für eine Auflockerung zwischen den beiden Einzelarbeitsphasen, in denen die Texte produziert wurden, gesorgt. Es wäre besser gewesen, eine Phase des UG zwischen die beiden Phasen der EA zu schalten, um einen Sozialformenwechsel zu erzielen, statt 70 Minuten mit dem Schreiben von Texten in EA zuzubringen.

Die zweite Verarbeitungsphase fand hingegen wie geplant statt. Hier stand wieder Narrativität im Vordergrund und die SchülerInnen waren angehalten, einen Gegenwartsbezug

herzustellen. Alle drei AFBs wurden abgedeckt. Obwohl die erste Verarbeitungsphase wegfiel, erreichten die SchülerInnen die Lernziele zumindest in Ansätzen: Sie können einzelne Ereignisse aus der Geschichte der Christen und Muslime erzählen, Kriegs- und Friedensgeschichten unterscheiden, diese zeitlich verorten und eine abschließende Bilanz ziehen. Die SchülerInnen hätten die Lernziele jedoch in größerem Umfang erreichen können, wenn die Stunde wie vorgesehen durchgeführt worden wäre. Daraus ergibt sich, dass die erste Verarbeitungsphase für diese Stunde wichtig ist. Um sie durchzuführen, sollte das Verteilen der Zettel mit der Bewertung der Plakate an jede Gruppe nicht an zweiter, sondern an letzter Stelle im Verlaufsplan stehen. Denn die SchülerInnen waren durch die Verteilung der Noten aufgeregt und abgelenkt und es fiel ihnen schwer, sich daraufhin wieder auf den Unterricht zu konzentrieren. Werden die Noten aber am Ende der Stunde verteilt, sollte die Stunde wie geplant durchgeführt werden können.

Insgesamt fiel in dieser Reihe auf, dass für Phasen, in denen die SchülerInnen aufstehen und im Klassenraum umhergehen durften und sollten, häufig zu wenig Zeit eingeplant wurde. Deshalb sollte das Augenmerk bei der Planung in Zukunft auf solche Phasen gelegt werden, um Planungsfehler zu vermeiden.

Dokumentation der Stunde am 01.12.2015

Das Stundenthema war die Einführung in die Reihe „Grundherrschaft und Bauernkrieg – das Leben auf dem Land im Wandel der Zeit“ anhand einer Bilderreihe und dem Zeitlineal. Im Verlaufsplan fehlt ein Einstieg, da keine Stunde mit einer Erarbeitung beginnen darf. In der Stunde wurde im Ansatz ein informierender Einstieg eingesetzt, indem die Studierenden sich vorstellten und der Verlaufsplan an der Tafel notiert war. Jedoch sollte der Verlaufsplan nicht nur an die Tafel geschrieben, sondern auch vorgestellt werden, um Transparenz zu gewährleisten. Dies wäre eine Möglichkeit für einen informierenden Einstieg. In jedem Fall sollte im Verlaufsplan dieser oder ein anderer Einstieg ergänzt werden, um die SchülerInnen am Beginn der Stunde zu motivieren und Neugierde zu wecken.

Die erste Erarbeitungsphase wurde wie geplant durchgeführt. Es ist positiv zu bemerken, dass beim Verfassen der Texte Narrativität gefördert wurde und eines der Bilder aus der Bilderreihe die SchülerInnen dazu anregte, einen Gegenwartsbezug herzustellen. Für die darauf folgende Phase ist im Verlaufsplan vorgesehen, die Bilder der Bilderreihe im UG nur zu beschreiben und zu deuten. In der Stunde wurden aber zusätzlich die Veränderungen

zwischen den Bildern beschrieben und die Bilder somit miteinander in Beziehung gesetzt. Dieser Arbeitsschritt sollte in den Verlaufsplan aufgenommen werden. Denn auf diese Weise wurden nicht nur das Nacheinander und die Dauer einzelner Ereignisse, sondern auch der Wandel und damit eine Entwicklung deutlich. Es war sehr gut, dass Zusammenhänge und Verknüpfungen zwischen den einzelnen auf den Bildern dargestellten Ereignissen hergestellt wurden. Denn nur so war es für die SchülerInnen möglich, ein Zeitkonzept zu entwickeln. Außerdem ist lobend zu erwähnen, dass die Bilder der Bilderreihe am Zeitlineal angebracht und dadurch zeitlich eingeordnet wurden.

Anschließend war der didaktische Puffer, der darin bestand, eine Kriegs- und eine Friedensgeschichte aus der Geschichte der Christen und Muslime am Zeitlineal anzubringen, eingeplant. Dieser diente jedoch als Abschluss der Stunde, da zum Zeitpunkt, an dem der didaktische Puffer eingeplant war, nicht abzusehen war, ob alle geplanten Inhalte im Zeitrahmen der Stunde behandelt werden können. Hierzu ist anzumerken, dass ein didaktischer Puffer, der nicht unmittelbar mit dem Stundenthema zusammenhängt und für die Erarbeitung des für diese Stunde vorgesehenen Inhaltes irrelevant ist, am Ende einer Unterrichtsstunde eingeplant werden sollte, wenn das „Pflichtprogramm“ beendet ist.

Die zweite Erarbeitungs- und Verarbeitungsphase sowie der Abschluss wurden wie geplant umgesetzt. Da die Beurteilung der Entwicklung bis heute gefordert war, wurde erneut ein Gegenwartsbezug hergestellt. Zudem wurden in der Stunde alle drei AFBs abgedeckt. Es ist positiv zu bemerken, dass AFB III mit der zweiten Erarbeitungs- und Verarbeitungsphase viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Die SchülerInnen sollten nicht nur einmal ein Urteil fällen, sondern dieses nach dem Austausch von Gründen, die jeweils für die eine oder andere Sicht sprechen, noch einmal überprüfen. Es war gut, dass den SchülerInnen bewusst wurde, dass ihr einmal gefälltes Urteil nicht starr sein muss, sondern sie ihre Meinung ändern und sich von Argumenten überzeugen lassen dürfen. Die Fähigkeit, seine eigene Meinung zu hinterfragen, und die Bereitschaft, seine Meinung aufgrund von überzeugenden Argumenten oder neuen Erkenntnissen zu ändern, tragen wesentlich zum historischen Denken bei.

Die im Verlaufsplan festgehaltenen Lernziele wurden erreicht. Zu loben ist, dass diese intendieren, bei den SchülerInnen Kompetenzen auf verschiedenen AFBs zu fördern.

Dokumentation der Stunde am 08.12.2015

Das Stundenthema war „Der Weg in die Hörigkeit“. Die im Verlaufsplan vor dem eigentlichen Einstieg geplante Wiederholung, in der als Anbindung an die letzte Stunde eine Überschrift für das in der vorigen Stunde erstellte Tafelbild gefunden werden sollte, entfiel. Der geplante motivierende und wiederholende Einstieg wurde dem Verlaufsplan gemäß durchgeführt, dauerte jedoch statt der dafür vorgesehenen 5 bis 10 Minuten 20 Minuten. Dies ist für einen Einstieg deutlich zu lang. Daher wäre es besser gewesen, zu Beginn der Stunde einen wiederholenden Einstieg in Form der Formulierung einer Überschrift für das Tafelbild der letzten Stunde zu wählen. Anhand des Tafelbildes, das die SchülerInnen in ihre Hefte übernommen und somit gesichert hatten, hätten außerdem wesentliche Aspekte, die in der letzten Stunde erarbeitet worden waren, zur Festigung wiederholt werden können.

Die Arbeitsschritte, die im Verlaufsplan als motivierender und wiederholender Einstieg bezeichnet sind, dienten hingegen eher als Erarbeitung. Erwähnenswert ist, dass alle drei AFBs schon zu Beginn der Stunde abgedeckt wurden. Mit der Bildbeschreibung wurde AFB I erfüllt, mit der Herstellung des Zusammenhangs zwischen diesem und den anderen Bildern der Bilderreihe AFB II und mit dem Aufstellen begründeter Vermutungen zu den Ursachen der Entwicklung AFB III. Zudem wurde das Bild durch das Aufhängen am Zeitlineal in seinen zeitlichen Kontext eingeordnet.

Die Erarbeitungsphase, in der das Hörspiel eingesetzt wurde, wurde wie geplant durchgeführt. Es war gut, dass das Hörspiel dadurch vorentlastet wurde, dass die im Hörspiel vorkommenden Personen, Orte und den SchülerInnen unbekanntem Begriffe auf einem AB ausgeteilt und im Plenum besprochen wurden. Auch die Verteilung von spezifischen Beobachtungsaufgaben war von Vorteil, da die Aufmerksamkeit der SchülerInnen so auf die in der Stunde zu vermittelnden Inhalte gerichtet wurde. Ebenfalls sinnvoll war es, dass das Hörspiel aufgrund seiner Länge zwischendurch unterbrochen wurde, um Fragen zu klären, die Handlung zusammenzufassen und Vermutungen über mögliche Probleme und den weiteren Verlauf anzustellen. Denn dadurch waren die SchülerInnen aktiv am Unterricht beteiligt und motiviert. Allgemein schienen die SchülerInnen vom Hörspiel fasziniert und in den Bann gezogen zu sein. Das Hörspiel schien besonders anschaulich, eindrücklich, persuasiv und daher einprägsam zu sein. (Auch in den folgenden Unterrichtsstunden zeigte sich, dass sich die SchülerInnen die im Hörspiel an der fiktiven Geschichte des Wala vermittelten Inhalte außerordentlich gut eingeprägt hatten.)

Sowohl die Verarbeitungs- als auch die Sicherungsphase wurden wie geplant durchgeführt. Dabei ist positiv hervorzuheben, dass Multiperspektivität erzeugt wurde, indem die mit der

Grundherrschaft einhergehenden Rechte und Pflichten sowie ihre Vor- und Nachteile sowohl aus der Sicht der freien als auch aus der der hörigen Bauern erarbeitet wurden. Es war gut, dass den SchülerInnen während des Streitgesprächs zunächst die Rolle als freier oder höriger Bauer zugewiesen wurde, sodass sie gezwungen waren, Empathie zu zeigen und sich in eine vorgegebene Rolle hineinzusetzen, sie dann aber die Chance erhielten, ihre Rolle begründet zu wechseln und somit selbstständig eine reflektierte Entscheidung zu treffen. Erwähnenswert hinsichtlich der Verarbeitungs- und Sicherungsphase ist, dass der Schwerpunkt durch das Streitgespräch, in dem die SchülerInnen versuchten, die jeweils andere Gruppe davon zu überzeugen, freie/hörige Bauern zu werden, und durch die begründete Entscheidung für oder gegen das Leben als höriger Bauer am Schluss der Stunde auf AFB III gelegt wurde.

Abschließend wurde eine Bewertung der am Stundenbeginn formulierten Vermutungen zu den Ursachen der Etablierung der Grundherrschaft vorgenommen. Durch diesen Rückbezug auf den Beginn der Stunde wurde der Kreis geschlossen, sodass die Stunde einen runden Abschluss erhielt. Die Stunde hatte einen roten Faden. Zudem wurde den SchülerInnen bewusst, dass manche ihrer Hypothesen sehr modern waren und vor dem Hintergrund unserer heutigen Welt aufgestellt worden waren, die Menschen in der Vergangenheit aber unter ganz anderen Lebensbedingungen lebten, andere Werte und Normen vertraten und für ihre Entscheidungen andere Kriterien heranzogen als wir. Es wurde also die Allomorphie der damaligen Lebenswelt deutlich.

Die im Verlaufsplan vorgesehene Beurteilung, ob es sich bei der Etablierung der Grundherrschaft allgemein um eine gute oder schlechte Entwicklung handelt, entfiel aufgrund von Zeitmangel. Allerdings wäre diese Bewertung sinnvoll und wichtig gewesen, da die SchülerInnen auf diese Weise nicht nur ein Sachurteil aus der Sicht eines freien/hörigen Bauern gefällt, sondern auch ein Werturteil aus unserer heutigen Sicht abgegeben hätten.

Zu dieser Unterrichtsstunde im Ganzen ist zu kritisieren, dass wie schon in der vorherigen Stunde nur UG und EA, aber weder PA noch GA eingesetzt wurden, sodass die Sozialformen nicht abwechslungsreich waren.

Dennoch wurden die Lernziele erreicht, die erneut auf die Förderung von Kompetenzen verschiedener AFBs abzielten.

Dokumentation der Stunde am 15.12.2015

Das Stundenthema war „Die Grundherrschaft“. Dem im Verlaufsplan vorgesehenen wiederholenden Einstieg wurde in der Stunde ein informierender Einstieg vorangestellt, indem die Studierenden sich selbst sowie den Verlaufsplan der Stunde vorstellten. Dabei ist zu kritisieren, dass der Verlaufsplan, der an die Tafel geschrieben wurde, zu wenig Inhalt präsentierte und zu stark auf die Vorgehensweise fokussierte. Um die Stundenplanung transparent zu machen und die SchülerInnen für die Stundeninhalte zu motivieren, muss die Lehrkraft bei der Vorstellung des Verlaufsplans ausführlich genug auf die zu vermittelnden Inhalte eingehen.

Die im Verlaufsplan als Einstieg bezeichnete Wiederholung diente hingegen eher als Erarbeitungsphase. Als Einstieg wäre diese Phase viel zu lang gewesen. Der Fokus der Wiederholung lag auf den auf Rechten und Pflichten basierenden Beziehungen der in die Grundherrschaft involvierten Personengruppen. Sie wurden mit Hilfe eines von den SchülerInnen zu ordnenden Schaubildes wiederholt. Einerseits war hieran positiv, dass die Abhängigkeiten der verschiedenen Personengruppen in dem Schaubild veranschaulicht wurden, sodass sich die SchülerInnen das System der Grundherrschaft aufgrund der Veranschaulichung besser einprägen und ihr Wissen vertiefen konnten. Ebenfalls gut war, dass das Beziehungsgeflecht um den König erweitert wurde, der in den vorherigen Stunden nicht erwähnt worden war. Andererseits war es negativ, dass das von den SchülerInnen unübersichtlich und irreführend angeordnete Schaubild von den Studierenden nicht korrigiert wurde. Denn im Schaubild wurden die Rechte und Pflichten den Personengruppen zwar richtig zugeordnet, aber es entstand eine falsche Hierarchie: Die hörigen Bauern befanden sich im Schaubild oben, der Grundherr darunter und der König ganz unten. Indem die SchülerInnen das Schaubild mit der falschen Hierarchie in ihre Hefte übertrugen, könnte ein falscher Eindruck der Machtverhältnisse bei ihnen entstanden sein, auch wenn es allgemein positiv zu bewerten ist, dass das in dieser Phase vertiefte bzw. neu gewonnen Wissen gesichert wurde.

Der größte Kritikpunkt am Beginn der Stunde besteht jedoch darin, dass weder AFB II noch III abgedeckt wurde, obwohl die SchülerInnen gerade zu Beginn und am Ende jeder Stunde die Möglichkeit erhalten sollten, Leistungen auf allen drei AFBs zu erbringen. Es hätte ein höherer AFB als AFB I erreicht werden können, wenn folgende Fragen an die SchülerInnen gerichtet worden wären: War der Grundherr böse? War die Grundherrschaft um 780 gut oder schlecht? Warum? Dies hätte gleichzeitig den positiven Effekt gehabt, dass die SchülerInnen nicht nur Sachwissen über die Rechte und Pflichten des Königs erworben hätten, sondern zu dem Urteil gelangt wären, dass der Grundherr die Grundherrschaft nicht einführt, weil er böse

ist, sondern weil er selbst Rechte und Pflichten dem König gegenüber hat und das System um 780 für alle von Nutzen ist. Damit hätte man die moralische Ebene aus dem Spiel nehmen können, die für einige SchülerInnen sicher von großer Bedeutung ist. Fernerhin hätte nur durch solche Fragen ein Problemaufwurf stattgefunden, da die SchülerInnen in der darauf folgenden Phase eine Diskrepanz in der Bewertung der Grundherrschaft um 780 und um 1500 festgestellt hätten. Weil AFB I aber nicht überschritten und wie in der vorangegangenen Stunde keine Bewertung der Grundherrschaft allgemein vorgenommen wurde, entstand keine Problemorientierung.

Gut war, dass beim Übergang zur ersten Erarbeitungsphase der Zeitsprung von 780 zu 1500 am Zeitlineal veranschaulicht wurde, da auf diese Weise eine Einordnung in die zeitliche Dimension stattfand. In der ersten Erarbeitungsphase wurden die Veränderungen der Grundherrschaft um 1500 und deren Ursachen wie geplant in GA erarbeitet. Dabei leisteten die SchülerInnen lobenswerterweise Textarbeit. Außerdem wurde Multiperspektivität erreicht, indem die SchülerInnen die Veränderungen der Grundherrschaft sowohl aus der Sicht der Bauern als auch aus der Sicht der Grundherren erarbeiteten. Da jedoch kein Problemaufwurf stattgefunden hatte, ähnelte die Erarbeitung eher einem chronologischen Durchgang durch die Geschichte.

Auch die zweite Erarbeitungsphase wurde wie geplant durchgeführt, indem die SchülerInnen sich in Gruppen mögliche Konfliktlösungen überlegten. Diese Aufgabe hätte allerdings schriftlich erledigt werden und die Gruppen ihre Ergebnisse vor der Klasse präsentieren sollen, da die SchülerInnen die Aufgabe nicht mehr ernst nahmen, als sie erfuhren, dass sie mündlich erledigt werden darf. Zudem hätte die Schriftlichkeit eine Sicherung der von den SchülerInnen angestellten Überlegungen ermöglicht.

Die Verarbeitungsphase wurde ebenso wie geplant umgesetzt. Jedoch hätte statt „Ist ein Konflikt unvermeidbar?“ die Frage „Hätte ein gewaltsamer Konflikt vermieden werden können?“ gestellt werden sollen. Denn die Bilder vom Bauernkrieg hingen zu diesem Zeitpunkt der Reihe bereits am Zeitlineal, was die Frage „Ist ein Konflikt unvermeidbar?“ überflüssig machte. Allerdings gingen manche SchülerInnen von sich aus auf die Frage „Hätte ein gewaltsamer Konflikt vermieden werden können?“ ein und stellten sogar einen Gegenwartsbezug her, indem sie erläuterten, dass damals im Gegensatz zu heute keine Demokratie herrschte, weshalb eine diplomatische und friedliche Lösung ihrer Meinung nach kaum hätte erzielt werden können. An dieser Stelle ist also das Potential für einen Gegenwartsbezug vorhanden; es hätte aber besser genutzt werden können. Positiv an der

Verarbeitungsphase war, dass wenigstens am Ende der Stunde AFB III abgedeckt wurde und nicht erneut ein Defizit in der Berücksichtigung aller AFBs entstand.

Insgesamt ist positiv hervorzuheben, dass in Bezug auf die Sozialformen durch den Einsatz von UG, EA und GA eine große Abwechslung vorherrschte.

Es wurden im Verlaufsplan keine Lernziele formuliert. Deshalb kann nicht beurteilt werden, ob die Lernziele erreicht wurden. Diese sollten dringend im Verlaufsplan ergänzt werden.

Dokumentation der Stunde am 12.01.2016

Das Stundenthema war „Die Krise der Grundherrschaft“. Es wurde ein informierender Einstieg gewählt, indem der Verlaufsplan vorgestellt wurde, was im Verlaufsplan für die Stunde noch zu ergänzen wäre. Dadurch wurde die Transparenz der Stundenplanung gewährleistet, da dieses Mal ausführlich genug auf die zu vermittelnden Inhalte eingegangen wurde.

Anschließend verfassten die SchülerInnen wie geplant den dritten Text zum Thema „Christen und Muslime – damals/heute/morgen?“. Es ist positiv zu bemerken, dass in dieser Phase die narrative Kompetenz gefördert wurde. Außerdem waren die SchülerInnen durch die Formulierung des Themas („Christen und Muslime – damals/**heute/morgen?**“) dazu aufgefordert, einen Gegenwartsbezug herzustellen.

Die im Verlaufsplan als Einleitung bezeichnete Wiederholung zur Grundherrschaft mit Hilfe eines Brainstormings nahm für einen Einstieg mit ca. 20 Minuten zu viel Zeit in Anspruch und diente eher als Erarbeitung. Möglicherweise wurde bei der Planung dieser Phase als Einstieg das Wissen, das sich die SchülerInnen im Laufe der Reihe bereits angeeignet hatten, unterschätzt. Die Wiederholung war zugleich ein Feedback an die SchülerInnen und die Studierenden. Es fiel positiv auf, wie viel Wissen den SchülerInnen bereits in den vergangenen Stunden weitergegeben werden konnte.

Fernerhin war es gut, dass zu Beginn der Stunde alle drei AFBs abgedeckt wurden. Denn auf die Reproduktion folgte eine Beurteilung der Grundherrschaft mit Hilfe einer Sternchenwolke. Hierbei setzten alle SchülerInnen zunächst ein Kreuz auf eine Folie, sodass ein Meinungsbild zur Grundherrschaft entstand. Anschließend begründeten einige SchülerInnen ihre Entscheidung, wodurch die Argumente für und gegen die Grundherrschaft deutlich wurden. Dass an dieser Stelle eine Beurteilung der Grundherrschaft durchgeführt

wurde, ist gerade aus dem Grund zu loben, dass dieser Arbeitsschritt in den vorherigen Stunden mehrfach aus Zeitmangel entfallen war.

Auf die Bewertung der Grundherrschaft folgte eine Einordnung in ihre zeitliche Dimension, indem sowohl Wala als auch die Probleme der Dürre und Pest auf dem Zeitlineal verortet wurden. Dadurch konnten die SchülerInnen Dauer und Wandel und die damit einhergehende unterschiedliche Beurteilung der Grundherrschaft gut nachvollziehen.

Die Erarbeitungsphase I wurde wie geplant umgesetzt. Allerdings wurden die Kompromissmöglichkeiten für den Konflikt zwischen Bauern und Grundherren, die sich die SchülerInnen in der vorigen Stunde überlegt hatten und die hier noch einmal vorgestellt wurden, im Verlauf der Stunde nicht noch einmal angesprochen; sie aber zu wiederholen, ohne darauf weiterhin Bezug zu nehmen, war nicht sinnvoll. Vielmehr hätten die von den SchülerInnen formulierten Konfliktlösungen mit den Forderungen der Bauern verglichen und Unterschiede sowie mögliche Gründe dafür herausgearbeitet werden können. Auf diese Weise wären den SchülerInnen erneut die Allomorphie der damaligen Lebenswelt und unsere moderne Perspektive, mit der wir auf die Vergangenheit blicken, bewusst geworden.

Auch die Erarbeitungsphase II wurde wie vorgesehen umgesetzt. Dabei fehlte jedoch die Kontextualisierung der Quellen. Es wurde keine Quellenkritik durchgeführt, sondern die Quellen wurden instrumentalisiert, um Informationen aus ihnen zu gewinnen. Dies führte zu Verzerrungen. Denn die Schrift des Speyrer Bundschuhs entstand nach Ende des Bauernkrieges und die darin enthaltenen Informationen wurden von den Bauern unter Folter erpresst. Deshalb kann die in der Stunde als Fazit formulierte Aussage, dass manche Bauern Kompromisse suchten, während andere auf Gewalt aus waren, nicht auf die verwendeten Quellen gestützt werden. Allgemein müssen zu jeder Quelle Autor, Adressat und Intention des Autors genannt werden.

Aus Zeitgründen entfielen Erarbeitungsphase III und Verarbeitungsphase I. Dadurch wurde AFB III nicht ausreichend abgedeckt. Was aber zum Schluss der Stunde lobend zu erwähnen ist, ist, dass mit den Fragen „Warum kommt es heute nicht mehr zu solchen Schlachten? Ist heute alles anders?“ ein Gegenwartsbezug hergestellt wurde, der den Fokus auf Kontinuität und Wandel legte.

Insgesamt fiel auch in dieser Stunde positiv auf, dass der Einsatz von UG, EA und PA hinsichtlich der Sozialformen zur Abwechslung führte.

Ob die Lernziele erreicht wurden, kann nicht beurteilt werden, da im Verlaufsplan keine Lernziele formuliert sind.

Dokumentation der Stunde am 19.01.2016

Das Stundenthema war „Der Bauernkrieg – Zuversicht trotz Unterlegenheit“. Aufgrund dieses Themas war die Stunde problemorientiert ausgerichtet. Der Einstieg wurde wie geplant umgesetzt. Er führte zur Transparenz der Stundenplanung. In der ersten Erarbeitungsphase wurde die Bildbeschreibung durchgeführt. Anstatt anschließend die Frage zu stellen, wer den Konflikt für sich entscheiden kann und mehrere SchülerInnen aufzurufen, die dann unbegründete Ein-Wort-Antworten geben, hätte wie im Verlaufsplan vorgesehen eine Abstimmung zur Frage „Wer gewinnt?“ durchgeführt werden sollen. Das durch Handzeichen hervorgerufene Meinungsbild hätte die Unterlegenheit der Bauern deutlicher werden lassen. Die möglichen Gründe für die Chancenlosigkeit der Bauern wurden hingegen wie vorgesehen im UG besprochen.

Die zweite Erarbeitungsphase und die anschließende Sicherung wurden wie geplant umgesetzt. Es war gut, dass hier die von den SchülerInnen aufgestellten Vermutungen zu den Gründen der Chancenlosigkeit der Bauern überprüft wurden. Beim LV zur Schlacht von Frankenhausen hätten Impulse wie z.B. „Stellt Vermutungen an, wie es weitergeht.“ an die SchülerInnen eingefügt werden können, um sie aktiv an dieser Phase zu beteiligen. Dennoch wurden die Chancenlosigkeit der Bauern sowie die Gründe dafür am konkreten Beispiel der Schlacht von Frankenhausen deutlich. Zudem trat dasselbe Phänomen wie bereits beim Hörspiel zum Weg in die Grundherrschaft auf: Obwohl die SchülerInnen dieses Mal nicht aktiv an der Phase beteiligt waren, schien die Narration in Form eines LV die SchülerInnen besonders in den Bann zu ziehen, zu fesseln und außerordentlich einprägsam zu sein.

Die dritte und vierte Erarbeitungsphase wurde wie geplant durchgeführt. Dabei ist positiv zu bewerten, dass die SchülerInnen die Möglichkeit erhielten, sich auf allen drei AFBs zu äußern und je nach Können Leistungen zu erbringen. Allerdings wurde zwischen den beiden Erarbeitungsphasen kein Zusammenhang hergestellt, sodass ein Gedankensprung entstand. Zwischen Erarbeitungsphase III und IV sollte also eine Überleitung eingefügt werden. Sie könnte darin bestehen, dass die SchülerInnen darauf hingewiesen werden, dass die von ihnen aufgestellten Vermutungen nun anhand eines Manifestes, in dem die Gründe für die Zuversicht der Bauern deutlich werden, überprüft werden.

Die Erarbeitungsphase V mit anschließender Sicherung wurde wie geplant durchgeführt. Hier ist erwähnenswert, dass den SchülerInnen der Kontext der verwendeten Quelle vorgestellt wurde und somit eine Quellenkritik stattfand. Zudem leisteten die SchülerInnen in dieser Phase lobenswerterweise Textarbeit.

Wie die anderen Erarbeitungsphasen wurden auch die Erarbeitungsphase VI und die anschließende Sicherung planmäßig umgesetzt. Dies gilt ebenso für die Erarbeitungsphase VII. Allerdings wurde an dieser Stelle von den Studierenden ein Fazit formuliert, das die SchülerInnen nur in ihre Hefte übernahmen. Es wäre jedoch besser gewesen, mit den SchülerInnen einen Wettbewerb zu veranstalten, wer das beste und kürzeste Fazit formulieren kann. Allgemein sollte das Fazit der Erarbeitung immer von den SchülerInnen gezogen werden.

Die Verarbeitungsphase wurde ebenfalls wie geplant durchgeführt. Da die Stunde früher beendet wurde, sollte ein didaktischer Puffer im Verlaufsplan integriert werden. Z.B. könnte man die SchülerInnen darauf hinweisen, dass die Grundherrschaft erst 1806 aufgehoben wurde, und daraufhin die Frage stellen: „Warum erst so spät?“. In diesem Zusammenhang könnte erarbeitet werden, dass die Grundherrschaft aufgrund ihrer Unwirtschaftlichkeit von oben aufgehoben wurde.

Insgesamt war an dieser Stunde besonders gut, dass ein roter Faden vorhanden war und aufgrund der Überschrift „Der Bauernkrieg – Zuversicht trotz Unterlegenheit“ eine Problemorientierung vorherrschte. Außerdem wurden sowohl zu Beginn als auch am Ende der Stunde alle drei AFBs abgedeckt. Bei der abschließenden Beurteilung des Verhaltens der Bauern nahmen manche SchülerInnen sogar Bezug zum IS. Diesen Gegenwartsbezug hätten die Studierenden in der Stunde noch besser nutzen können.

Wie in den vergangenen Stunden waren auch in dieser Stunde die Sozialformen durch den Einsatz von LV, UG, EA und PA sehr abwechslungsreich.

Da die Stunde wie geplant umgesetzt wurde, wurden die Lernziele erreicht.

Dokumentation der Stunde am 26.01.2016

Das Stundenthema war „Bauernkrieg und Reformation“. Der Einstieg wurde wie geplant durchgeführt. Es wurde ein wiederholender, motivierender und informierender Einstieg gewählt. Denn es wurden zunächst der Weg in die Hörigkeit, das System sowie die Krise der

Grundherrschaft wiederholt, danach der Zusammenhang zur Rolle der Religion im Bauernkrieg und zu Martin Luther hergestellt und abschließend der Ablauf der Stunde vorgestellt. Dies war ein runder Einstieg, der die SchülerInnen zur weiteren Mitarbeit motivierte und für das Thema der Stunde interessierte.

Die erste Erarbeitungsphase wurde wie im Verlaufsplan vorgesehen umgesetzt. Dabei erhielten die SchülerInnen die Möglichkeit, Leistungen auf allen drei AFBs zu erbringen. Deshalb war der Beginn der Stunde gelungen.

Auch die zweite und dritte Erarbeitungsphase wurden planmäßig durchgeführt. Positiv zu beurteilen ist, dass die verwendeten Quellen in ihren Kontext eingeordnet wurden und die SchülerInnen Textarbeit leisteten. Allerdings könnten die Aufgaben auf den AFBs modifiziert werden. Denn sowohl die Aufgabe „Wie steht Luther zu dem Konflikt zwischen Grundherren und Bauern?“ als auch „Wie begründet er seine Stellungnahme?“ decken nur AFB I ab und können leicht in einem Arbeitsauftrag formuliert werden, da sie zusammenhängen und von vielen SchülerInnen als eine Aufgabe bearbeitet wurden. Eine weitere Aufgabe sollte auf eine Bewertung von Martin Luthers Äußerungen zum Konflikt zwischen Grundherren und Bauern abzielen, um über AFB I hinauszugehen. Außerdem sollten die Aufgabenstellungen kompetenzorientiert formuliert sein und es sollte mit Operatoren statt mit Fragen gearbeitet werden. Trotz dieser Defizite entstand durch die Bearbeitung der verschiedenen Quellen eine Problemorientierung, da die Diskrepanz zwischen Luthers Meinung zum Bauernkrieg im April und der im Mai deutlich wurde.

In der Verarbeitungsphase erarbeiteten die SchülerInnen anhand eines Bildes von der Weinsberger Bluttat eine mögliche Problemlösung. Dabei ist erwähnenswert, dass die Geschichte zum Bild erzählt wurde. Die Narration wurde von den SchülerInnen erneut mit besonderem Interesse verfolgt. Außerdem wurden die in den vorherigen Phasen verwendeten Quellen und das Bild von der Weinsberger Bluttat ans Zeitlineal gehängt, sodass eine Einordnung in die zeitliche Dimension stattfand.

Bei der abschließenden Bewertung hätte statt der Frage „Kannst du Luthers Meinungswechsel nachvollziehen?“, die mit Ja oder Nein beantwortet werden kann, der Impuls „Bewerte Luthers Meinungswechsel.“ gegeben werden sollen. Dennoch war es gut, dass am Ende der Stunde eine Bewertung von Luthers Meinungswechsel stand, da auf diese Weise AFB III erreicht wurde. Insgesamt wurden sowohl zu Beginn als auch am Ende der Stunde alle drei AFBs abgedeckt. Zudem ist wieder positiv hervorzuheben, dass die Stunde durch den Einsatz

von verschiedenen Sozialformen – in diesem Fall UG, EA und PA – abwechslungsreich gestaltet war.

Diese Stunde war besonders gelungen, da sie einen roten Faden hatte und ein Schwerpunkt auf die Problemorientierung gelegt wurde. Da aber im Verlaufsplan keine Lernziele formuliert sind, kann nicht überprüft werden, ob sie erreicht wurden.

Auswertung der Dokumentation

In der Dokumentation der beiden in der Schule durchgeführten Reihen „Christen und Muslime – damals/heute/morgen?“ und „Grundherrschaft und Bauernkrieg – das Leben auf dem Land im Wandel der Zeit“ wurden Stärken und Schwächen der einzelnen im Rahmen der jeweiligen Reihe durchgeführten Unterrichtsstunden festgestellt. Im Folgenden werden die beiden Reihen im Ganzen vergleichend ausgewertet. Denn die erste Reihe war auf Konstruktion, also autonomes Lernen, ausgerichtet, während die zweite Reihe auf Instruktion ausgerichtet war und vor allem lehrerzentrierte Unterrichtsformen einsetzte. Nun geht es darum, Hypothesen aufzustellen, welcher Unterrichtstyp erfolgreicher war. Als Kriterien werden das Verhältnis von Lernzeit und Lernertrag sowie Unterrichts Atmosphäre bzw. Lernfreude angesetzt.

Bei der Dokumentation der beiden Reihen fiel auf, dass ihre Stärken größtenteils übereinstimmten. Viele Kriterien, die oft Unterrichtsformen, die eine Alternative zur Instruktion darstellen sollen, zugeordnet werden, wurden auch in der lehrerzentrierten Reihe erfüllt: In beiden Reihen wurde das Zeitlineal häufig eingebunden, sodass die im Unterricht erarbeiteten Ereignisse und Prozesse in ihre zeitliche Dimension und damit in ihren Kontext eingeordnet wurden. In der Reihe zur Geschichte der Christen und Muslime wurden zudem oft Karten eingesetzt, sodass zusätzlich eine Einordnung in die räumliche Dimension stattfand. Dies fehlte in der Reihe zu Grundherrschaft und Bauernkrieg. Allerdings beruht dieses Defizit nicht auf der gewählten Unterrichtsform. Ein weiteres Spezifikum des Geschichtsunterrichts, der Gegenwartsbezug, wurde ebenfalls in beiden Reihen erfüllt. In der ersten Reihe wurden die SchülerInnen bereits durch das Thema der Reihe und die Bewertungskriterien der Lernplakate zur Herstellung eines Gegenwartsbezuges angeregt. Aber auch in der zweiten Reihe waren die SchülerInnen dazu aufgefordert, einen Gegenwartsbezug z.B. über das letzte Bild der Bilderreihe herzustellen. Manchmal stellten sie sogar eigenständig Gegenwartsbezüge her – so z.B. bei der Beurteilung der

Gesamtentwicklung von der Etablierung der Grundherrschaft bis heute über die Demokratie und den IS. Die Arbeit mit dem Zeitlineal und die Herstellung von Gegenwartsbezügen führten in beiden Reihen dazu, dass Chronologie, Kontinuität, Wandel und Entwicklungen im Vordergrund standen und die SchülerInnen ein Zeitkonzept entwickelten. Damit hängt auch das historische Denken zusammen, das in beiden Reihen, wenn auch in unterschiedlicher Weise, gefördert wurde. In der Reihe zur Geschichte der Christen und Muslime wurde durch die Bewertungskriterien der Lernplakate deutlich, was historisches Denken ausmacht, und die SchülerInnen verstanden, dass geschichtswissenschaftliches Arbeiten nicht nur die Beschäftigung mit Daten und Fakten, sondern z.B. auch die Herstellung von Gegenwartsbezügen und die Bewertung von Entwicklungen umfasst. In der Reihe zu Grundherrschaft und Bauernkrieg wurde historisches Denken in der Hinsicht gefördert, dass die SchülerInnen die Bereitschaft entwickelten, ihre Meinung begründet aufgrund von überzeugenden Argumenten oder neuen Erkenntnissen zu ändern. Außerdem wurde ihnen die Allomorphie der damaligen Lebenswelt bewusst. „Gerade durch die Andersartigkeit und Inkompatibilität des Vergangenen zu dem Gegenwärtigen“¹ wurde Neugier geweckt.

Davon abgesehen wurden die SchülerInnen in beiden Reihen durch Problemorientierung auf die Stundeninhalte neugierig gemacht: „Ein Problem weckt das Interesse der Schülerinnen, motiviert sie, sich mit dem Sachverhalt auseinanderzusetzen, dient als roter Faden für die Beschäftigung mit dem Sachverhalt und gibt das Ziel, die Lösung des Problems, vor“². Dieselbe Wirkung erzielte auch der Einsatz von Narrativität. In der ersten Reihe kam Narrativität zum Einsatz, als die SchülerInnen Texte zum Thema der Reihe verfassten und als die Lehrkraft die Geschichte von Karl dem Großen erzählte. In der für diese Reihe zentralen Freiarbeit spielte Narrativität jedoch keine Rolle. In der zweiten Reihe hingegen wurde sehr häufig Narrativität eingesetzt – nicht nur, wenn die Texte zur Bilderreihe verfasst wurden, sondern z.B. auch durch die Lehrervorträge zur Schlacht von Frankenhausen und zur Weinsberger Bluttat und das Hörspiel zur Geschichte des Wala. All diese Narrationen riefen bei den SchülerInnen Faszination, Interesse und Motivation hervor. Die Lernfreude sorgte für einen hohen Lernertrag und die in den Narrationen vermittelten Inhalte waren überaus einprägsam. Gerade in der zweiten Reihe wurde also folgender Grundsatz befolgt: „Der zündende Funke kann eine spannende Geschichtserzählung sein, die von der Lehrerin

¹ Van Norden, 2011, 147.

² Ebd.

vorgetragen oder in der Inszenierung als Film oder Hörspiel die Schülerinnen in ihren Bann schlägt“³.

Weiterhin wurden von beiden Reihen die allgemeinen Prinzipien guten Unterrichts berücksichtigt: Transparenz wurde dadurch gewährleistet, dass der Verlaufsplan jeweils am Beginn der Stunde vorgestellt wurde. Auf diese Weise wurden die SchülerInnen zugleich motiviert und ihre Neugier geweckt. Außerdem sahen die Lernziele meistens vor, Kompetenzen auf allen AFBs zu fördern, und daher wurden am Beginn und am Ende der Stunde oft alle AFBs abgedeckt. Abgesehen davon wurden die Stunden allgemein abwechslungsreich gestaltet, indem z.B. die Sozialformen häufig gewechselt wurden.

Bis hierher scheinen die beiden Unterrichtsreihen demnach erfolgreich gewesen und der Unterrichtstyp aufgrund dessen nicht entscheidend zu sein. Doch die beiden Reihen hatten auch ihre eigenen Stärken und Schwächen: Die Stärke der ersten Reihe lag im Einsatz des autonomen Lernens: „die Autonomie, das spontane, freie Interesse der Schülerin, ihre selbstbestimmte Tätigkeit auf ein selbstgesetztes Ziel hin, ihre eigenständige Auswahl von Informationsquellen und Zusammenarbeit mit den Mitschülerinnen und der Lehrerin“⁴. Diese Kriterien des autonomen Lernens erfüllte die Freiarbeit in der ersten Reihe. Denn die SchülerInnen entschieden selbst, ob sie etwas lernten, was sie lernten (zumindest oblag ihnen die Auswahl aus einem Themenpool), wann sie lernten, wo sie lernten, wie sie lernten, welche Materialien sie dafür verwendeten, mit wem sie zusammenarbeiteten und welche Ziele sie verfolgten. Autonomes Lernen ist wichtig, da SchülerInnen lernen müssen, selbstbestimmt zu lernen, um irgendwann ein unabhängiges Mitglied unserer Gesellschaft zu sein und selbstständig Entscheidungen über das eigene Leben treffen zu können. Da autonomes Lernen nur durch learning by doing gelernt werden kann, ist es notwendig, Phasen autonomen Lernens bereits in den Schulunterricht zu integrieren. Denn „kommunikative und institutionelle Freiräume, in denen Lernende nach eigenem Gusto agieren können, sind dringend erforderlich, damit sie in einer sich wandelnden Kultur handlungsfähig bleiben“⁵. Damit lag die Stärke der ersten Reihe darin, dass überhaupt autonomes Lernen eingesetzt wurde. Positiv an der Freiarbeit war zudem, dass die SchülerInnen die Möglichkeit hatten, in PA oder GA zu arbeiten. In Form der Evaluationsbögen gaben die SchülerInnen die Rückmeldung, dass sie sich insgesamt – wahrscheinlich gerade vor dem Hintergrund der lehrerzentrierten Reihe – noch mehr PA und GA gewünscht hätten. Aufgrund der freien Wahl

³ Ebd.

⁴ Van Norden, 2011, 150.

⁵ Ebd., 151.

der Sozialform wurde während der Freiarbeit also Lernfreude hervorgerufen. Allerdings muss hierzu angemerkt werden, dass Lernfreude durch die Sozialform, nicht aber durch oder am Inhalt entstand. Abgesehen von der freien Wahl der Sozialform erhielten die sonstigen Freiheiten des autonomen Lernens in den Evaluationsbögen kein positives Feedback. Vielmehr erweckten die eher mäßigen Ergebnisse der Freiarbeit den Eindruck, dass die SchülerInnen mit ihrer didaktischen Verantwortung für ihren Lernprozess überfordert waren⁶. Ein weiteres Defizit dieser auf autonomes Lernen ausgerichteten Reihe bestand darin, dass Lernzeit und Lernertrag nicht in angemessenem Verhältnis zueinander standen. Denn die Unterrichtsformen, die autonomes Lernen förderten, gingen auf Kosten des Inhaltes bzw. der Aneignung von Sach-/Allgemeinwissen. Das autonome Lernen kostete viel Zeit, wobei der Lernertrag der investierten Zeit nicht angemessen war. Daher wurden die Lernziele in der Reihe nicht immer in vollem Umfang erreicht. Z.B. erlangten die SchülerInnen am Beginn der Reihe nur Wissen über die von ihnen selbst erarbeiteten Ereignisse, erfuhren aber nichts weiter über die Geschichte der Christen und Muslime im Allgemeinen, da kein Austausch im Plenum stattfand. Auch bei der Freiarbeit eigneten sich die SchülerInnen nur Wissen über ihr eigenes und ein weiteres Thema mit Hilfe der Lernplakate an, gewannen aber keine Erkenntnisse über andere Ereignisse aus der Geschichte der Christen und Muslime, da die Besprechung im Plenum erneut entfiel. Insgesamt liegt die Vermutung nahe, dass die SchülerInnen in dieser Reihe zwar den ersten Schritt zum selbstbestimmten Lernen machten – was wichtig ist, wenn wir wollen, dass aus den SchülerInnen mündige, unabhängige, gesellschaftsfähige Menschen werden, dies aber auf Kosten der Aneignung von Inhalten geschah.

Auch die Reihe zu Grundherrschaft und Bauernkrieg hatte ihre eigenen Stärken und Schwächen: In dieser Reihe wurde viel Textarbeit, vor allem Quellenarbeit, geleistet. Die SchülerInnen mögen auch bei der Freiarbeit mit Quellen gearbeitet haben. Dies kann beim autonomen Lernen jedoch nicht vorausgesetzt werden. Außerdem wurde mehrfach durch den Einsatz unterschiedlicher Quellen Multiperspektivität erzielt, was beim autonomen Lernen ebenfalls nicht als gegeben angenommen werden darf. Weiterhin wurde Empathie gefördert, wobei die SchülerInnen sowohl Sach- als auch Werturteile fällen mussten. Eine der größten Stärken dieser Reihe war jedoch, dass Motivation und Lernfreude nicht nur durch die Sozialformen PA und GA, die genauso gut im lehrerzentrierten Unterricht eingesetzt werden können, entstanden, sondern aufgrund der häufigen Narrationen durch und am Inhalt. Lernfreude am Inhalt ist wohl mehr wert und führt zu besseren Lernergebnissen. Zumindest

⁶ Vgl. van Norden, 2011, 143.

erweckte die durch die Narrationen hervorgerufene Faszination der SchülerInnen den Eindruck, dass die in den Geschichten vermittelten Inhalte besonders gut gelernt und behalten wurden, da sie überaus einprägsam waren. Dies legt die Vermutung nahe, dass Lernzeit und Lernertrag in dieser Reihe in angemessenem Verhältnis zueinander standen. Das spiegelte sich z.B. darin wider, dass die Lernziele (wenn welche formuliert waren) erreicht wurden. Natürlich traten in dieser Reihe ebenfalls Fehler auf. Dabei handelte es sich aber nicht um serielle Fehler, sondern um einzelne Defizite, die in den Folgestunden meistens vermieden bzw. sogar ausgeglichen wurden.

Aus dieser Auswertung ergibt sich, dass die Instruktion die Unterrichtspraxis in den Schulen zu Recht bestimmt. Denn sie ist zeitökonomischer⁷ und ermöglicht einen höheren Lernertrag bei kürzerer Lernzeit, also bessere Lernergebnisse⁸. Außerdem ist es manchmal gut, dazu gezwungen zu werden, Neues kennenzulernen. Wenn man immer nur das macht, worauf man Lust hat, was man kennt und mag, entgeht einem vieles und man verpasst vielleicht etwas, das man sehr gerne mag, womit man zuvor aber nicht gerechnet hätte. Instruktion eröffnet einem neue Horizonte: „Sie vermittelt Wissen über Generationen hinweg und transzendiert die auf das Hier und Jetzt beschränkte Lebenswelt der Schülerinnen“⁹. Fernerhin ist es einem Menschen ohne genügend inhaltliches Wissen und Allgemeinbildung nicht möglich, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen und ein Mitglied unserer Gesellschaft zu sein: „Allgemeinbildung bedeutet also Teilnahme und Teilhabe“¹⁰. Dennoch hat die Konstruktion im Fach Geschichte ebenso ihre Berechtigung. Denn „Enkulturation als ein lebenslanger Prozess auch jenseits institutionalisierten Lernens wird eher in einem konstruktiven als in einem instruktiven Unterricht vorbereitet“¹¹. Die Auswertung hat davon abgesehen noch ein anderes Ergebnis hervorgebracht: Narration ist für einen guten Geschichtsunterricht unentbehrlich. Sie vermag das Vorurteil, Geschichtsunterricht sei langweilig und uninteressant, auszuräumen. Narrationen wecken bei SchülerInnen Interesse, Neugier, Motivation und Lernfreude und sind deshalb das proprium des Geschichtsunterrichts.

Literatur

van Norden, Jörg, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus (Reihe Geschichtsdidaktik, Bd. 13), Freiburg im Breisgau 2011, zugl.: Habil. Bielefeld 2011.

⁷ Vgl. van Norden, 2011, 144.

⁸ Vgl. ebd., 142.

⁹ Ebd., 143.

¹⁰ Ebd., 145.

¹¹ Ebd., 151.

Anhang

Thema der Reihe: „Christen und Muslime-damals/heute/morgen?“

06.10.15 van Norden

0. Stundenthema: Einführung

- 1. Lernziele:** Die SchülerInnen können das aktuelle Verhältnis von Christen und Muslimen im Ansatz beschreiben, einzelne Ereignisse aus der Geschichte beider Gruppen nennen und auf dem Zeitlineal verorten sowie die Geschichte der Christen und Muslime charakterisieren

2. Eingangsvoraussetzungen: 7. Klasse Gymnasium

(3. Sachanalyse)

4. Didaktisch-methodischer Kommentar

5. Verlaufsplan:

Phase	Inhalt	Sozialformen	Medien
Einstieg	Vorstellung	LV	Tafel
Erarbeitung I	Schreibt einen Text zum Thema!	EA	
Erarbeitung II	Beschreibt/charakterisiert das Verhältnis von Christen und Muslimen damals und heute	UG	Tafel, Zeitlineal
Erarbeitung III	Sammelt Informationen zu zwei vergangenen Ereignissen, die Christen und Muslimen betroffen haben! Verortet sie am Zeitstrahl!	EA, GA	Karte, Buch
Verarbeitung	Erzählt die Geschichte der Christen und Muslime anhand der Informationen an Tafel und Zeitlineal!	EA	Zeitlineal Tafel, Zeitlineal

Thema der Reihe: „Christen und Muslime-damals/heute/morgen?“

06.10.15 van Norden

0. Stundenthema: Karl der Große und der weiße Elefant (27.10.2015 vN)

- 1. Lernziele:** Die SchülerInnen können die Geschichte von Karl dem Großen und dem weißen Elefant erzählen, die Reiseroute geographisch verorten, sie zeitlich einordnen, sowie die Geschichte in das Spannungsfeld Zusammenarbeit/Konflikt einordnen.

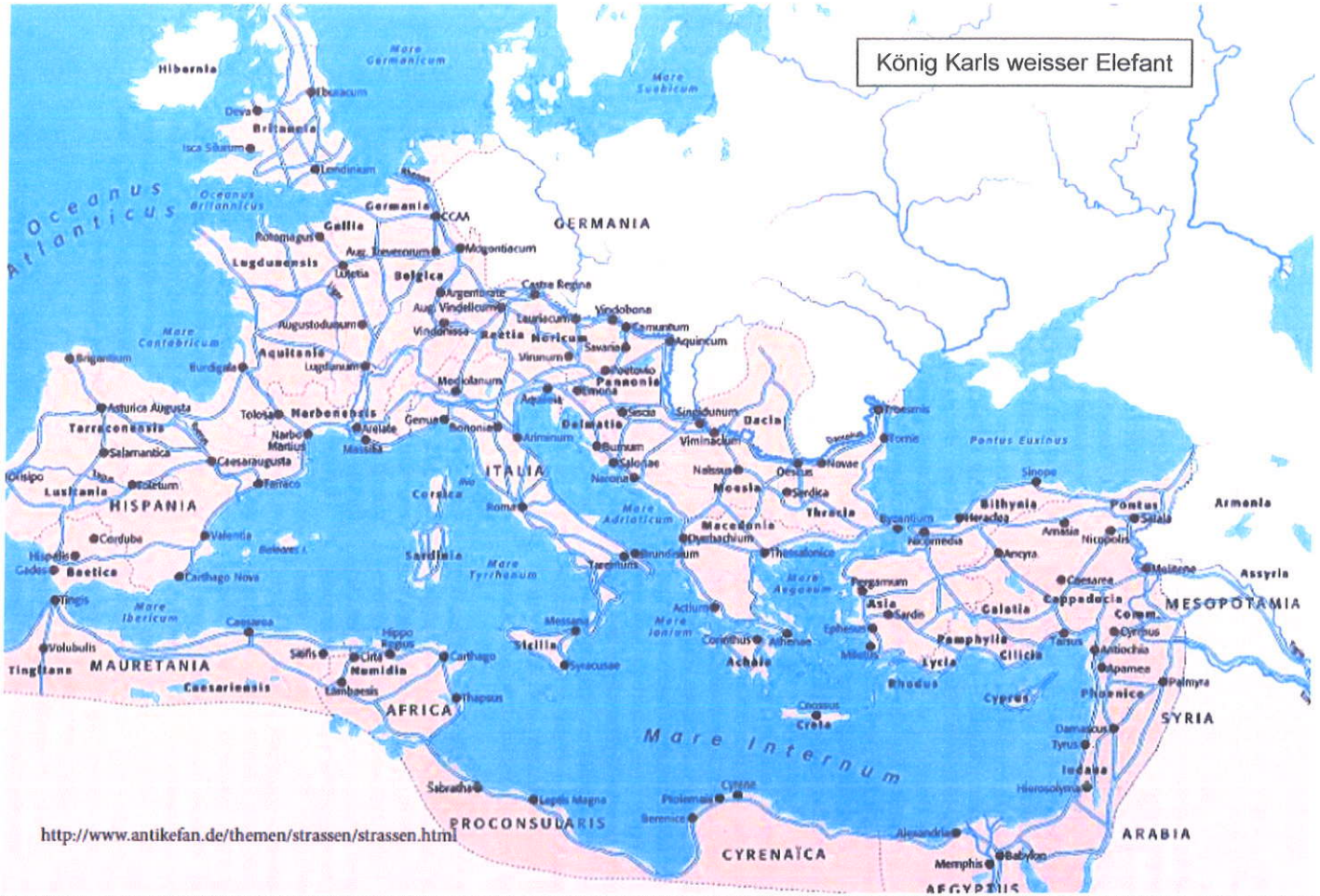
2. Eingangsvoraussetzungen: 7. Klasse Gymnasium

(3. Sachanalyse)

4. Didaktisch-methodischer Kommentar

5. Verlaufsplan:

Phase	Inhalt	Sozialformen	Medien
Einstieg	Wiederholung – Zusammenarbeit/Konflikt	UG	Karte
Erarbeitung I	Hauptpersonen, Orte und Zeit der Geschichte	LV	Tafel, Karte
Erarbeitung II	Die Geschichte von Karl dem Großen und dem Weißen Elefant: Zeichnet den Weg ein!	LV	Tafel
Erarbeitung III	Erzählt die Geschichte weiter!	EA	Karte
	Vergleicht mit der überlieferten Geschichte!		
Verarbeitung	Eine wahrscheinliche, eine unwahrscheinliche Geschichte?	UG	

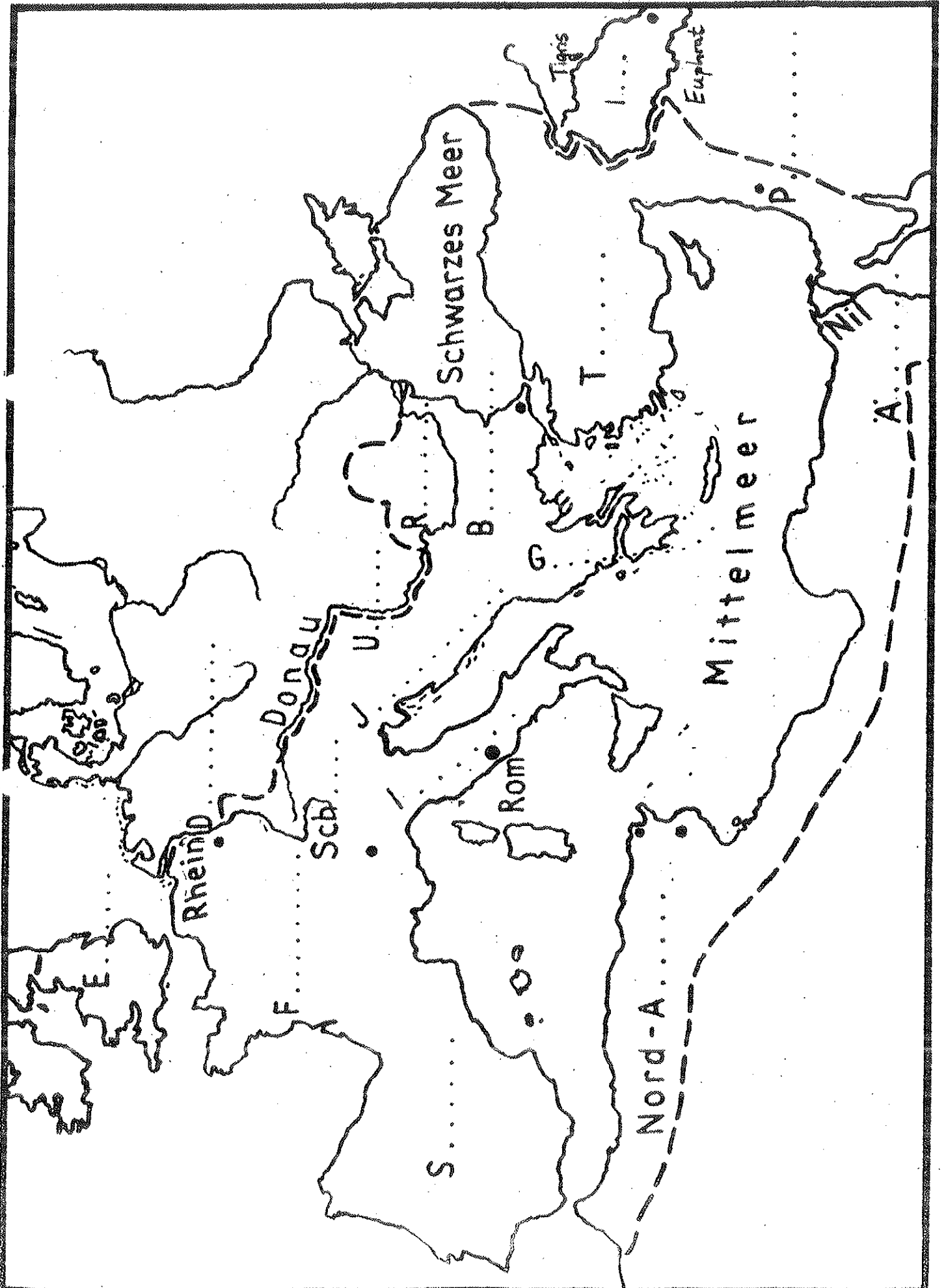


<http://www.antikefan.de/themen/strassen/strassen.html>

Der Frankenkönig Karl (768-814) war für alles Wissen aufgeschlossen. Er kümmerte sich darum, dass an seinem Hof und in den Klöstern seines Reichs die Schriften der Antike gesammelt und abgeschrieben wurden. Er konnte selbst kaum schreiben; sprach aber fließend Fränkisch, Romanisch und Latein, verstand sogar Griechisch. Den Herrscher faszinierten Berichte über die Wunder des Orients. Er hatte gehört, dass dort Elefanten als Sinnbild der Herrschaft galten. Ein solches Tier wollte er besitzen. 797 beauftragte er zwei Adlige, Lantfried und Sigismund, und den jüdischen Kaufmann Isaaq, nach Bagdad an den Hof des arabischen Kalifen Harun al-Raschid (786-809) zu reisen. Isaaq gehörte als sprachkundiger Fernhändler zu den wenigen Menschen, die sich in der Welt des Orients auskannten. Zudem gab es religiöse und politische Gründe für eine Kontaktaufnahme. Der christliche Patriarch (Bischof) von Jerusalem hatte Karl um Schutz für die Pilgerziele der Christen im „Heiligen Land“ gebeten, zu denen sich immer wieder Menschen aus Europa auf den langen und beschwerlichen Weg machten. Jerusalem (hebräisch: Jeruschalajim, arabisch: Al-Quds) war für Juden, Christen und Muslime eine heilige Stadt. Jerusalem gehörte zum Reich Harun al-Raschids, also musste sich Karl in der Frage des Pilgerschutzes mit ihm verständigen.

Nach einer langen Reise zu Pferd bis an die Adria, zu Schiff über das Mittelmeer und zu Fuß über Jerusalem und Damaskus erreichten die drei Gesandten Bagdad. Wie werden sie gestaunt haben über das, was sie im Zweistromland zwischen Euphrat und Tigris alles sahen- uralte Tempeltürme, Ruinen von Palästen der persischen Großkönige und modernste Bewässerungsanlagen. Die Einwohnerzahl Bagdads näherte sich der Million; in Karls Lieblingsresidenz Aachen lebten gerade einmal 1000 Menschen. Der weitläufige Palast des Kalifen lag neben der großen Moschee, wo der Herrscher nach der Vorschrift des Propheten Muhammad (Mohammed) jeden Freitag den muslimischen Gläubigen das Gebet vorsprach. In Bagdad gab es Krankenhäuser, in denen Ärzte schwierige Operationen durchführten. Die Bibliotheken der Stadt enthielten Bücher mit dem gesammelten Wissen der Antike. In Basaren boten Händler Seide aus China, Gewürze aus Indien. Wolle und Pelze aus dem Land der Chasaren, kostbare Waffen und Goldschmiedearbeiten zum Kauf an. Harun al-Raschid nahm die Gesandten freundlich auf. Er muss der Beschützerrolle Karls des Großen für die heiligen Stätten der Christen in Jerusalem zugestimmt haben, denn sonst hätte nicht 799 ein Abgesandter des Patriarchen mit Reliquien, das heisst Überresten des Heiligen Grabes, vor dem Frankenkönig erscheinen können. Als besonderes Geschenk übergab der Kalif den Gesandten Karls einen weißen Elefanten, der nach dem Stammvater von Haruns Herrscherhaus Abul Abbas genannt wurde.

Den Rückweg musste Isaaq mit Abul Abbas und zwei Treibern allein antreten. Lantfried und Sigismund waren in Bagdad erkrankt und gestorben. Warum wählte er den weiten Weg über Nordafrika und nicht den kürzeren durch Kleinasien und Griechenland? Für die Überlegungen Isaaks gibt es keinen Quellenbeleg, wir können sie nur aus der politischen Lage der Zeit erschließen: Er wollte sich mit seinem gewichtigen Begleiter dem Oströmischen Reich (oder Byzantinischen Reich) fernhalten. Dessen Herrscher, der Kaiser in Byzanz (auch: Konstantinopel, heute Istanbul) hatte sowohl zu Karl, als auch zu Harun al-Raschid ein gespanntes Verhältnis. In heftigen Abwehrkämpfen musste sich das Byzantinische Reich gegen die Angriffe der muslimischen Araber behaupten. Über Karl war man in Byzanz verärgert; weil der sich 800 vom Papst in Rom zum „Kaiser“ hatte krönen lassen. Doch „basileus“ (griechisch: Kaiser) zu sein, beanspruchte der Oströmer für sich ganz allein. So zog Isaaq mit dem Elefanten auf der alten Römerstraße zwischen Mittelmeer und Wüste dahin. Hier unterstand er dem Schutz des Statthalters des Kalifen, des Emirs Ibrahim. Vielleicht machte Isaaq in Tunesien einen kleinen Umweg, um den Emir in seiner prunkvollen Hauptstadt Kairouan zu besuchen. Im Hafen von Tunis wollte kein Kapitän einen tonnenschweren Elefanten transportieren, der während der Fahrt womöglich zu toben anfing und das Schiff zum Kentern brachte. Isaaq saß fest. Karl erfuhr von der Notlage auf dem Rückweg von der Kaiserkrönung und ordnete sofort an, Schiffe bauen zu lassen. So gelangte Isaaq an den byzantinischen Inseln Sizilien und Sardinien vorbei nach Norditalien, wo er im Bischofspalast von Vercelli überwinterte. Erst im Frühjahr 802 wagte er sich mit dem Elefanten über die Alpen. Fast fünf Jahre nach seiner Abreise kam der Fernhändler am 13. Juli 802 mit dem Elefanten in Aachen an. Man kann sich vorstellen, welches Staunen und welche Ängste der Koloss aus dem Morgenland auslöste. Abul Abbas lebte noch acht Jahre im Tierpark der Aachener Pfalz. Dann traf im Juli 810 die Nachricht ein, dass ein Wikingerheer mit 200 Drachenschiffen in Friesland eingefallen sei. In aller Eile stellte Karl ein Heer zusammen und schickte es an die Nordsee Auch Abbas wurde mitgenommen. Doch das viel bewunderte Tier verendete auf dem Feldzug.



Themen zur freien Wahl: **Christen und Muslime – damals, heute, morgen**

1. Karl Martell (Großvater Karls des Großen) und die Schlacht bei Tours und Poitiers
2. 700 Jahre muslimische Herrschaft in Spanien
3. Die Kreuzzüge
4. Das Milletssystem im Osmanischen Reich (Muslime)
5. Die spanische „Reconquista“
6. Die Belagerung von Wien
7. Die spanische Inquisition und die Muslime
8. Der Kampf um Byzanz
9. Kaiser Friedrich II., der Stauffer
10. „Turken“ – faszinierend oder teuflisch (aus christlicher Sicht)
11. „Türkenkriege“
12. Musik als Propagandamittel (10-12: <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/themenneu/1000-1600/Turcken%20in%20Lippe/index.html>)

Aufgabe: Erstellt ein Lernplakat zu eurem Thema! Verortet einen Stichwort auf dem Zeitlineal!

Datum/Stunde	27.10. (10 Min.)	03.11. (70 Min.)	10.11. (90 Min.)
1. wenige/viele Informationen			
2. Lay out: Überschriften hervorgehoben, geordnet, Bilder passen zum Text			
3. Zeitangaben			
4. Was hat sich im Blick auf heute verändert, was ist geblieben? (Denkmal?)			
5. Ist diese Entwicklung nachteilig oder von Vorteil? Für wen? Begründungen!			

1. Lernziele

20.11.15 van Norden

Die SchülerInnen sind in der Lage, die Geschichte der Christen und Muslime zu erzählen, dabei Kriegs- und Friedensgeschichten zu unterscheiden, sie zeitlich zu verorten und eine abschließende Bilanz zu ziehen.

5. Verlaufsplan: 24.11.2015

Phase	Inhalt	Sozialformen	Medien
1. Einstieg	Stichwortkarten am Zeitlineal	EA/GA, UG	Zeitlineal
2. Erarbeitung	Bewertung der Plakate	UG	Plakate, OHP (Kriterien)
3. Erarbeitung	Informationsementnahme aus den Lernplakaten – Erzähle die Geschichte der Christen und Muslime mit Hilfe der Informationen am Zeitlineal	EA	Lernplakate
4. Verarbeitung	Vorstellung einiger Texte (Abnehmen der Plakate)	UG	Texte,
5. Verarbeitung	Christen und Muslime: damals, heute, morgen Schreibe einen Text!	EA	nichts!

1. Dezember 2015

Universität Bielefeld
 Fakultät für Geschichtswissenschaften, Philosophie und Theologie
 Abteilung Geschichtswissenschaft
 André Strobel/Simon Temme
 WS 15/16
 Berufsfeldbezogene Praxisstudie Geschichtswissenschaft (GymGe/HRGe)

Verlaufsplan zur Einführungsstunde in die Reihe Grundherrschaft und Bauernkrieg – Das Leben auf dem Land im Wandel der Zeit

10.40-12.10 Uhr, Hans-Ehrenberg-Gymnasium

Stundenthema: Einführung – Bilderreihe und Zeitlineal

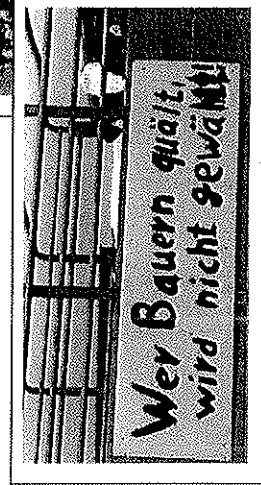
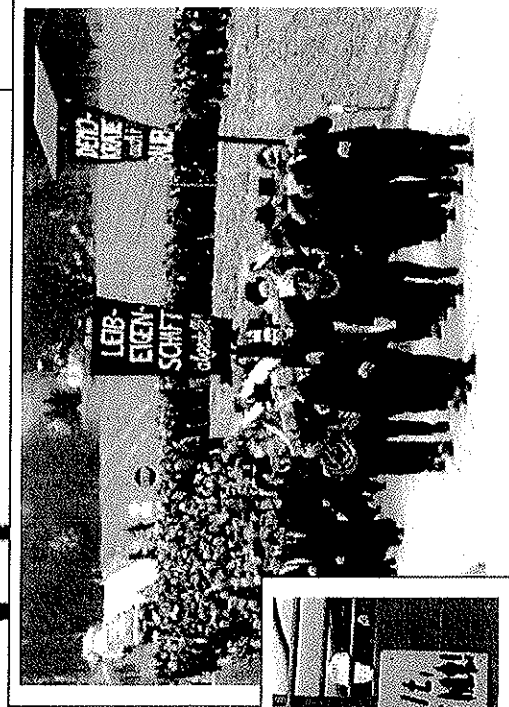
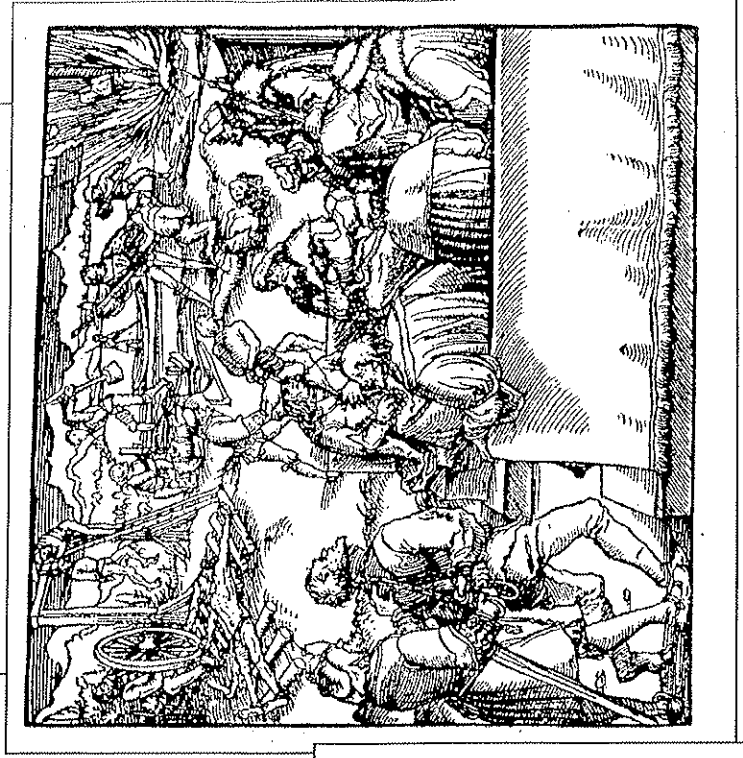
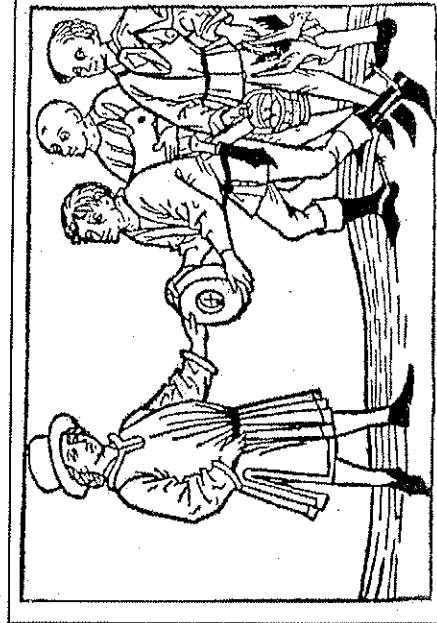
Kompetenzziele:

- 1) Die SchülerInnen sollen die Bilder der Bilderreihe beschreiben und zeitlich einordnen können.
- 2) Die SchülerInnen sollen eine begründete Position zu der Frage einnehmen können, ob es sich bei dieser Entwicklung um einen Fortschritt gehandelt hat.

Phase und Zeit	Inhalt	Sozialformen	Medien
1. Erarbeitung (max. 20min)	<p>Bilderreihe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verschriftliche die Bilderreihe zu einem fortlaufenden Text! 	EA	AB Bilderreihe
2. Verarbeitung (35min)	<p>Bilderreihe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bringe die Bilder der Bilderreihe in eine chronologische Reihenfolge! - Ordne die Kärtchen mit den Jahreszahlen dem richtigen Bild zu! - Beschreibe und deute die Bilder der Bilderreihe! - Bringe die Bilder der Bilderreihe und die Kärtchen mit den Jahreszahlen an der richtigen Stelle im Zeitstrahl an! - Halte die Ergebnisse an der Tafel in deinem Heft fest! - (wenn diese Phase sehr schnell geht und noch viel Zeit ist) Entscheide dich für eine Kriegs- und eine Friedensgeschichte zum Thema Christen und Muslime und hefte diese ebenfalls an den Zeitstrahl! 	UG	Tafel, Karten mit Jahreszahlen und Bilderreihe
3. Erarbeitung (5min)	<ul style="list-style-type: none"> - Mache durch eine Markierung in der Sternchenwolke deutlich, ob es sich bei der Entwicklung 	EA	OHP

	um einen Fortschritt gehandelt hat oder nicht!	
4. Verarbeitung (20min)	<ul style="list-style-type: none"> - Nehme begründet Stellung dazu, ob es sich bei dieser Entwicklung um einen Fortschritt gehandelt hat oder nicht! 	UG
5. Abschluss (5min)	<ul style="list-style-type: none"> - Mache ein weiteres Kreuz in der Sternchenwolke, sodass deutlich wird, ob du deine Meinung geändert hast! 	EA
		OHP

1. Vorstellung maximal 5min, LV
2. Bilderreihe, EA, Text schreiben, 20min
3. UG → Bilder, Zeitlineal (Karten zum Thema Christen und Muslime wenn es sehr schnell geht auch anheften) → Abschreiben, 35min
4. Sternchenwolke Fortschritt ja oder nein? 5min
5. UG Fortschritt ja oder nein? 20min



Hörspiel: Wala, ein Bauer im Frankenreich

Begriffsklärungen:

Personen	Orte	Begriffe
Wala: Ein freier Bauer	Salm: Nebenfluss der Mosel	Wachszins: Ein Zins in Form von Wachs/Wachskerzen
Warinbalb: Walas Bruder	Neumagen: Ort in Deutschland	Hufe: Eine Hufe ist ein altes deutsches Flächenmaß, das in unterschiedlichen Gegenden unterschiedliche Größen aufweist (7,5-20 Hektar)
Abt Asfa		
Rotbote Ingbert		
Berthild: Frau von Wala	Trier: Stadt in Deutschland	Leihe: Das Land wird an die Bauern verliehen
Gaugraf Gero	An den Quellen der Pader (Paderborn)	Kirchenzehnten: bezeichnet eine 10%-Steuer in Form von Geld oder Naturalien
Karl der Große: König des Frankenreichs		
Otgar	Schweich: Ort in Deutschland	
Priester Sixtus	Prüm: Ort in Deutschland	
Bruder Kämmerer	Piesport: Ort an der Mosel	

Arbeitsauftrag:

Tragt in die Tabelle die Rechte und Pflichten eines hörigen, bzw. eines freien Bauern ein.

Die Rechte und Pflichten eines ...

... freien Bauern.	... hörigen Bauern.

Verlaufsplan 15.12.2015

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Einstieg	Wiederholung – Beziehungen in der Grundherrschaft	UG	Folien
Erarbeitung I	Veränderte Situation der Bauern und Grundherrn	(GA /) EA	Texte, Folie
Erarbeitung II	Gibt es einen Kompromiss?	GA	Folie
Verarbeitung	Ist ein Konflikt unvermeidbar?	UG	

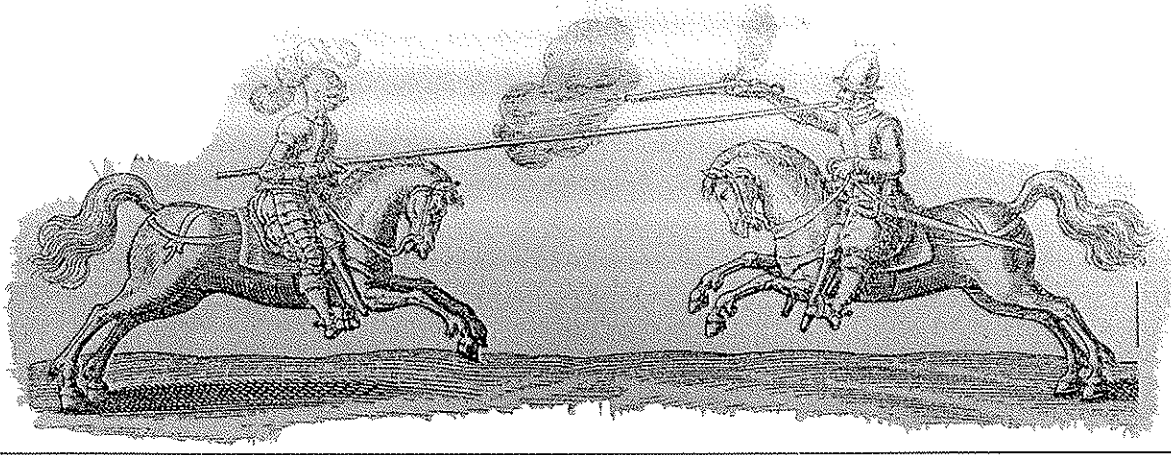


Bauern bei der Ablieferung ihrer Abgaben. Holzschnitt aus Rodericus Zamorensis: Spiegel des menschlichen Lebens, Augsburg 1479.

1 Der letzte Stand ist derer, die auf dem Lande in Dörfern und Gehöften
 5 wohnen und dasselbe bebauen und deshalb Landleute genannt werden. Ihre
 Lage ist ziemlich bedauernswert und hart. Sie wohnen abgesondert von-
 einander, demütig mit ihren Angehörigen und ihrem Viehstand. Hütten aus
 10 Lehm und Holz, wenig über die Erde emporragend und mit Stroh gedeckt, sind
 ihre Häuser. Geringes Brot, Haferbrei oder gekochtes Gemüse ist ihre Speise,
 Wasser und Molken ihr Getränk. Ein leinener Rock, ein paar Stiefel, ein
 brauner Hut ist ihre Kleidung.

15 Das Volk ist jederzeit ohne Ruhe, arbeitsam, unsauber. In die nahen Städte
 bringt es zum Verkaufe, was es vom Acker, vom Vieh gewinnt, und kauft sich
 wiederum hier ein, was es bedarf; denn Handwerker wohnen keine oder nur
 wenige unter ihnen. In der Kirche, von denen eine für die einzelnen Gehöfte
 20 gewöhnlich vorhanden ist, kommen sie an Festtagen vormittags alle zusammen
 und hören von ihrem Priester Gottes Wort und die Messe, nachmittags ver-
 handeln sie unter der Linde oder an einem anderen öffentlichen Orte ihre An-
 gelegenheiten, die Jüngeren tanzen darauf nach der Musik des Pfeifers, die Alten
 gehen in die Schenke und trinken Wein. Ohne Waffen geht kein Mann aus: sie
 sind für alle Fälle mit dem Schwerte umgürtet. Die einzelnen Dörfer wählen aus
 25 sich zwei oder vier Männer, die sie Bauermeister nennen, das sind die Ver-
 mittler bei Streitigkeiten und Verträgen und die Rechnungsführer der Ge-
 meinde. Die Verwaltung aber haben nicht sie, sondern die Herren oder die
 Schulzen, die von jenen bestellt werden.

30 Den Herren fronen sie oftmals im Jahre, bauen das Feld, besäen es, ernten die
 Früchte, bringen sie in die Scheunen, hauen Holz, bauen Häuser, graben
 25 Gräben. Es gibt nichts, was dieses sklavische und elende Volk ihnen nicht
 schuldig sein soll, nichts, was es, sobald es befohlen wird, ohne Gefahr zu tun
 verweigert: der Schuldige wird streng bestraft. Aber am härtesten ist es für die
 Leute, daß der größte Teil der Güter, die sie besitzen, nicht ihnen, sondern den
 Herren gehört, und daß sie sich durch einen bestimmten Teil der Ernte jedes
 30 Jahr von ihnen loskaufen müssen.



Grundherrschaft aus der Sicht des Grundherrn

Die Grundherren, abgesehen von den Vorstehern der Klöster, den Äbten, waren immer schon verpflichtet, ihrem Lehnsherren, einem Herzog, König oder dem Kaiser, Bewaffnete für Kriege zu Verfügung zu stellen und sie in der Schlacht anzuführen. Um 700 unserer Zeitrechnung hatten die Panzerreiter die bäuerlichen Soldaten, die zu Fuß in den Krieg ziehen mussten, ersetzt. Um solche Reiter ausrüsten zu können, zwangen die Grundherren viele freie Bauern in die Hörigkeit, denn von hörigen Bauern konnten sie die Abgaben einziehen, mit denen sie Pferde und Rüstung bezahlen konnten. Jetzt waren sie nicht nur ihrem eigenen Lehnsherr verpflichtet, sondern auch ihren Hörigen, die sie im Kriegsfall schützen mussten.

Ab 1300 veränderte sich aber die Art und Weise, Krieg zu führen, und das Klima. Die Temperaturen stiegen an und es fiel nicht genug Regen, sodass die Felder vertrockneten, sodass es zu Missernten kam. Die Bauern hungerten. Unterernährung und hohe Temperaturen begünstigten die Ausbreitung der Pest, an der fast die Hälfte der bäuerlichen Bevölkerung starb. Weil die Ernten geringer ausfielen und die Zahl der hörigen Bauern abnahm, erhöhten viele Grundherren die Abgaben, die der einzelne Hörige abliefern musste. Denn ihre Ausgaben für die Panzerreiter sanken nicht.

Und ihre Ausgaben für den Krieg erhöhten sind. Zu dieser Zeit wurden nämlich die ersten Feuerwaffen erfunden. Der Grundherr und seine Krieger hatten immer noch ihre Ritterrüstung und Lanze, mit denen sie in die Schlacht zogen. Die Schusswaffen aber machten es möglich, den Gegner auf großer Distanz kampfunfähig zu machen. Die Pistolenkugeln waren aus Blei und konnten den Brustharnisch durchschlagen, bevor der Ritter in die Nähe des Schützen gekommen war. Die Zeit der mit Feuerwaffen und langen Speeren, den Lanzen, bewaffneten Soldaten, den Lands(Lanzen)knechten, war gekommen. Der Grundherr brauchte also neue Waffen, um weiterhin erfolgreich in die Schlachten ziehen zu können. Um Landsknechte bezahlen zu können, musste er jedoch die Abgaben der Bauern noch mehr erhöhen. Um seine Einkünfte zu erhöhen, versuchte er außerdem, ihnen ihre Allmende wegzunehmen, den Wald und die Felder, die dem bäuerlichen Dorf gemeinsam gehörte und das alle, freie und hörige Bauern, gemeinsam nutzen.

Verlaufsplan 12.1.2016 „Die Krise der Grundherrschaft“

Phase	Inhalt	Sozialform	Medium
-/-	3. Text für Christen und Muslime	EA	-
Einleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung „Grundherrschaft“ als Brainstorming - Grundherrschaft für Wala gut oder schlecht? 	UG	Tafel
Erarbeitung I	Was haben sich die Bauern überlegt um die Krise zu verbessern?	UG	Folie
Erarbeitung II	Vergleich der Inhalte von den 12 Artikeln und Forderungen des Speyrer Bundschuhs.	EA / PA	AB
Erarbeitung III	Welche Forderungen gehen den Weg des Krieges und welche den Weg der Verständigung?	UG	Tafel
Verarbeitung I	Viele Historiker behaupten, dass der Krieg unausweichlich war, seht ihr das auch so ?	UG	-
Verarbeitung II	Warum kommt es heute nicht zu Schlachten? Ist heute alles anders?	UG	-

19.01.2016

Der Bauernkrieg

Die vorliegende Quelle ist ein Manifest, d.h. eine öffentliche Erklärung von Zielen und Absichten. Sie enthält einen Aufruf von Thomas Müntzer an die Mansfeldischen Bergesellen. Thomas Müntzer war zunächst Priester und ein Anhänger Martin Luthers. Aufgrund seiner radikalen Bestrebungen, die Bauern gewaltsam von der Grundherrschaft zu befreien, entfremdeten die beiden sich jedoch voneinander. Nach der Schlacht von Frankenhausen wurde Thomas Müntzer gefangen genommen und getötet. Die Mansfeldischen Bergesellen (Arbeiter im Bergwerk, die zur mittleren Schicht gehörten) waren eine weitere Gruppe, die sich neben den Bauern gegen die Grundherrschaft wandte. Das Manifest stammt aus dem Jahr 1525.

A Wye lange schlafft jr ... seyt nu also vorzagt,
nachlassig, schmeichelt nu lenger den vorkarren
fanulsen ... fanget an und streyter den streyß
des Herren! Es ist hoch zeyh ... Das ganze deut-
sche, frantzösch und welch land ist wag, der
meyster will spiel machen, die bößwichter müssen
dran ... die pauern im Klegaw und Hegaw
Schwarzwald seint auf ... Wan erer nuhr drey
ist, die in Gott gelassen allein seynen nahmen und
ehre suchen, werdet ihr hundert tauent mit furch-
ten. Nuhr dran, dran, dran, es ist zeyt, die böß-
wichter seint frey vorzagt wie die hund ... Es ist
uber dye mas hoch hoch von noelhen. Dran, dran,
dran! Laut euch nicht erbarmen ... Sehet nu an
den ihummer der gottlosen ... Dran, dran, dye-
weyl das feuer heysß ist. Lastet erer schwerth nu
kalt werden, lauet nu vorlehen! Schmider pinke-
panke auf den anbossen Nymroths werjet ihne den
thorn zu bodem! Es ist nu mugelich, weyl sie le-
ben, das ir der menschlichen foreht solter lehr wer-
den. Mann kan euch von Gotte nu sagen, dieweyl
sie aber euch regren. Dran, dran, weyl ir tag
habt, Gott gehet euch vor, volget, volget! ... es
ist nu erer, sondern des betru streyl. 1525

Arbeitsaufträge:

- 1.) Bringt die vorliegenden Abschnitte in die richtige Reihenfolge, sodass sich eine korrekte Übersetzung des Manifestes ergibt. Orientiert euch dabei an der Originalquelle.
- 2.) Erklärt, wie Thomas Müntzer die Bergesellen überzeugen will, in die Schlacht zu ziehen.

Übersetzung des Manifestes:

Los, los, solange das Feuer heiß ist. Lasset euer Schwert nicht kalt werden, habt kein Mitleid! Schmiedet pinkepanke auf den Ambossen Nymroths, werft ihnen den Turm zu Boden! Es ist nicht möglich, weil sie leben, dass ihr die menschliche Furcht vor den Menschen loswerdet.

Nun los, los, los, es ist Zeit, die Bösewichter sind so ängstlich wie die Hunde... Es ist über das Maß hoch hoch vomnöten. Los, los, los! Erbarmt euch nicht... Kümmernt euch nicht um den Jammer der Gottlosen...

Wie lange schlaft ihr ... seid nicht so ängstlich, nachlässig, schmeichelt nicht länger den falschen Ideen... fangt an und streitet den Streit des Herrn!

Man kann euch von Gott nichts sagen, solange sie über euch regieren. Los, los, solange der Tag da ist, Gott geht euch voran, folgt, folgt! ...es ist nicht euer, sondern der Streit des Herrn.

Es ist höchste Zeit... Das ganze deutsche, französische und schweizerische Land ist bereit, der Meister (Gott) will sein Spiel machen, die Bösewichter müssen dran (glauben)... die Bauern im Klettgau und Hegau (im Schwarzwald sind aufständisch... Wenn ihr zu dritt seid, die mit Gott gelassen allein seinen Namen und Ehre suchen, werdet ihr 100.000 nicht fürchten.

Berufsfeldbezogene Praxisstudie Geschichtswissenschaft (GymGe/HRGe)

Verlaufsplan zur Unterrichtsstunde Grundherrschaft „Bauernkrieg und Reformation“ im Rahmen der

Reihe Grundherrschaft und Bauernkrieg – Das Leben auf dem Land im Wandel der Zeit

10.40-12.10 Uhr, Hans-Ehrenberg-Gymnasium

Ablauf:

1. Einstieg

a) Wiederholung: Die SuS erzählen, wie es zur Grundherrschaft kam, wie sie funktionierte und weshalb es zu Aufständen kommen konnte. (UG)

b) Welche Rolle hatte die Religion im Bauernkrieg?

c) Ablauf der Stunde vorstellen

2. Erarbeitung

a) Martin-Luther-Mind-Map (Tafel)

b) Hypothesen zu Luthers Meinung zum Bauernkrieg (Tafel, UG)

3. Erarbeitung

a) Quelle bearbeiten: Luthers Ermahnung zum Frieden auf die zwölf Artikel der Bauernschaft im April 1525 (EA und PA)

4. Erarbeitung

a) zweite Quelle bearbeiten: Martin Luther: Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern, Mai 1525 (EA)

5. Verarbeitung

a) Bildquelle: SuS finden anhand der Quelle den Grund für Luthers Meinungswechsel bezüglich der Bauern im Bauernkrieg

6. Bewertung

a) Kannst du Luthers Meinungswechsel nachvollziehen?

Luthers Ermahnung zum Frieden auf die Zwölf Artikel der Bauernschaft (April 1525)

An die Bauernschaft:

... Erstens, liebe Brüder: Ihr führt den Namen Gottes, und nennt euch eine christliche Rotte oder Vereinigung und gebt vor, ihr wollt nach dem göttlichen Recht verfahren und handeln. Wohlan, so wisst ihr ja auch, dass Gottes Name, Wort und Titel nicht vergeblich noch unnütz geführt werden soll, wie er im zweiten Gebot sagt: "Du sollst den Namen des Herrn, deines Gottes, nicht missbrauchen", und dazu setzt er und spricht: "denn der Herr wird den nicht ungestraft lassen, der seinen Namen missbraucht" (Ex 20,7). Hier steht der Text deutlich und klar, der euch so wie alle Menschen betrifft und euch – unangesehen euer großen Menge, Recht und Schrecken – ebenso seinen Zorn androht wie uns und allen anderen. Er ist auch, wie ihr wisst, euch gegenüber mächtig und stark genug, dass er euch strafe, wie er hier androht, wenn ihr seinen Namen umsonst und unnützlich führt: Wisst euch danach zu richten, dass ihr schlechterdings kein Glück, sondern alles Unglück zu erwarten habt, wenn ihr seinen Namen fälschlich führt, und seid freundlich gewarnt. Es ist ihm eine einfache Sache, so viele Bauern umzubringen oder zu hindern, hat er doch einst die ganze Welt mit der Sintflut ersäuft und Sodom mit Feuer verbrannt. Er ist ein allmächtiger, schrecklicher Gott.

Arbeitsauftrag:

1. Wie steht Luther zu dem Konflikt zwischen Grundherrschaft und Bauern?
2. Wie begründet er seine Stellungnahme?

Luthers Ermahnung zum Frieden auf die zwölf Artikel der Bauernschaft (April 1525)

An die Fürsten und Herren:

Den ersten Artikel, in dem sie begehren, das Evangelium zu hören und das Recht, einen Pfarrherrn zu erwählen, könnt ihr nicht mit irgendeinem Schein des Rechts abschlagen: Obwohl der Eigennutz mit hineinkommt, indem sie vorgeben, einen solchen Pfarrherrn mit dem Zehnten zu erhalten, der nicht ihrer ist, ist doch das die Summa, man solle ihnen das Evangelium predigen lassen. Dagegen kann und soll sich keine Obrigkeit wehren. Ja, Obrigkeit soll nicht wehren, was jedermann lehren und glauben will. Es sei Evangelium oder Lügen; es reicht, dass sie Aufruhr und Unfrieden zu lehren wehrt.

Die anderen Artikel, die leibliche Beschwerden anzeigen ... sind auch billig und recht. Denn die Obrigkeit ist nicht dazu eingesetzt, dass sie ihren Nutzen und Mutwillen an den Untertanen suche, sondern (Dazu, dass sie) Nutzen und das Beste für ihre Untertänigen suche. Nun ist es auf Dauer nicht erträglich, so Geld einzutreiben und zu schinden. Was hülfte es, wenn eines Bauern Acker so viel Gulden wie Halme und Körner trüge, wenn die Obrigkeit nur desto mehr nähme und damit ihren Glanz nur vergrößerte und das Gut so verschleuderte mit Kleidern, Fressen, Sauen, Bauen und dergleichen, als wäre es Spreu? Man müsste ja der Verschwendung wehren und das Ausgeben hindern, damit ein armer Mann auch etwas behalten könnte. Weitere Unterrichtung habt ihr aus ihren Schriften wohl vernommen, worin sie ihre Beschwerden genügend vorbringen.

Arbeitsauftrag:

1. Wie steht Luther zu dem Konflikt zwischen Grundherrn und Bauern?
2. Wie begründet er seine Stellungnahme?

Martin Luther: Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern, Mai 1525

Dreierlei greuliche Sunden wider Gott und Menschen laden diese Baurn auf sich, daran sie den Tod verdienet haben an Leibe und Seele mannigfältiglich: Zum ersten, daß sie ihrer Oberkeit treu und hulde geschworen haben, untertänig und gehorsam zu sein, wie solchs Gott gebeut, da er spricht: Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist. Und Röm. 13: Idermann sei der Oberkeit untertan etc.. Weil sie aber diesen Gehorsam brechen mutwilliglich und mit Frevel und dazu sich wider ihre Herren setzen, haben sie damit verwirkt Leib und Seel, als die treulose, meineidige, lügenhaftigen, ungehorsamen Buben und Bosewicht pflegen zu tun [...]

Zum andern, daß sie Aufruhr anrichten, rauben und plündern mit Frevel Kloster und Schlosser, die nicht ihr sind, damit sie als die öffentlichen Straßenräuber und Morder alleine wohl zwiefältig den Tod an Leib und Seele verschulden. Auch ein aufrührerischer Mensch, den man des bezeugen kann, schon in Gotts und kaiserlicher Acht ist, daß, wer am ersten kann und mag, denselben erwürgen recht und wohl tut. Denn über einen öffentlichen Aufrührigen ist ein iglicher Mensch beide, Oberrichter und Scharfrichter, gleich, als wenn ein Feur angehet: Wer am ersten kann leschen, der ist der Best. Denn Aufruhr ist nicht ein schlechter Mord, sondern wie ein groß Feur, das ein Land anzundet und verwüstet. [...]

Zum dritten, daß sie solche schreckliche, greuliche Sunde mit dem Evangelio decken, nennen sich christliche Bruder, nehmen Eid und Hulde und zwingen die Leute zu solchen Greueln mit ihnen zu halten, damit sie die allergroßten Gotteslästerer und Schänder seines heiligen Namens werden, und ehren und dienen also dem Teufel unter dem Schein des Evangelii. Daran sie wohl zehenmal den Tod verdienen an Leib und Seele, daß ich häßlicher Sunde nie gehoret habe. [...]

Arbeitsauftrag:

1. Wie steht Luther zu dem Konflikt zwischen Grundherrn und Bauern?
2. Wie begründet er seine Stellungnahme?

Quelle:

[http://www.glaubensstimme.de/doku.php?id=autoren:l:luther:w:wider die raeuberisc hen und moerderischen rotten](http://www.glaubensstimme.de/doku.php?id=autoren:l:luther:w:wider_die_raeuberisc hen_und_moerderischen_rotten), 21.02.2016, 21:34.