

Vorbereitung auf das Unterrichtspraktikum

Unterrichtsstunde in Phasen

Prakt. hist. Lernen



Selbstreflexion

Lernziele

Gegenwarts- und Lebensweltbezüge

Die folgenden Hinweise sind als Fortsetzung und Aktualisierung einer älteren Publikation zu verstehen (*Wie lehrt man Geschichte heute?*, 2. Auflage 1977), in der die Gegenwartsbezüge bereits eine wichtige Rolle spielten (vgl. IX. Kapitel: *Das didaktische Problem der Gegenwartsbezüge*, S. 129-161. Im Buchhandel vergriffen, Restexemplare beim Autor.)- Hinweise auf neuere Publikationen zur Geschichtsdidaktik finden Sie auf meiner Internet-Seite (www.schulz-hageleit.de). Auch das hier vorliegende Paper kann ebd. als PDF-Datei abgerufen werden.

- © Dr. Peter Schulz-Hageleit, www.schulz-hageleit.de, schulz-hageleit@tu-berlin.de
Übersetzung und Zusammenfassung ins Englische: Judith Martin
4. erweiterte Auflage 2005
Vervielfältigung ohne Zustimmung des Autors ist unzulässig

Postanschrift:
Prof. Dr. Schulz-Hageleit
TU Berlin, Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung,
Fachdidaktik Geschichte
FR 3-7
Franklinstr. 28/29
10587 Berlin

1. Vom (geschichtswissenschaftlich definierten) Inhaltsbereich zum (lebensnah-problemorientierten) Thema (der Stunde oder Stundeneinheit)

Denkanstoß / Übung / Aufgabe

Wählen Sie einen geschichtlichen Inhaltsbereich, der Ihnen interessant erscheint und zum Teil auch schon vertraut ist. Lesen Sie einschlägige Überblicksdarstellungen, u.a. in Schulbüchern, und überlegen Sie bei der Lektüre, welche inhaltliche Akzentuierung auf die eine oder andere Weise für die SchülerInnen (aber auch für Sie selbst!) interessant sein könnte. Im Idealfall wird schon das Stundenthema nicht im gewohnten geschichtswissenschaftlichen, abstrakten Stil formuliert (der die SchülerInnen meistens langweilt!), sondern so präsentiert, dass man darüber nachdenken und streiten kann (Erfahrungsbezug, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung eines Themas). Das ist schwer und weder immer möglich noch immer nötig, aber als Antrieb für die *didaktische Analyse* unverzichtbar.

(Allgemein gesprochen, geht es darum, *Sachthemen*, die der Wissenschaftssystematik entnommen sind, in *Lebensthemen* umzuwandeln, ohne dass dabei der Geschichte Gewalt angetan wird.)

Einige Beispiele:

<u>Traditionelle Themenformulierung</u>	<u>Problemorientierte Themenformulierung</u>
Sklaverei in der Antike, in den Vereinigten Staaten usw.	Hat es je Menschen gegeben, die freiwillig Sklave sein wollten? Gibt es heute noch Sklaven?
Die Aufklärung/ Ideengeschichte Europas im 18. Jahrhundert	Lesen und Lernen vor dem Weltuntergang - Wo gibt es denn so etwas?*
Alltags- und Sozialgeschichte Roms	„Brot und Spiele“ - damals und heute Oder: Welchen „Sinn“ hatten die Gladiatorenkämpfe? Gibt es Gladiatorenkämpfe noch heute?
???(weitere Beispiele im Laufe des Semesters ergänzen)	???

* Das Thema ergab sich nach der Lektüre der Autobiographie von Ulrich Bräker (1735-1798): *Lebensgeschichte und Natürliche Abentheuer des Armen Mannes im Tockenburg*. Diogenes, Zürich 1993. Genauerer wird im Zusammenhang mit dem auf S. 10-11 abgedruckten Textauszug mitgeteilt und diskutiert.

2. Zur Einteilung der Unterrichtsstunde in Phasen (Dynamik und Dramaturgie des Unterrichts)

Von Ausnahmen abgesehen haben Schulstunden mehrere Phasen, die sich weniger durch die Abfolge der Inhalte als vielmehr durch den *Wechsel der Methoden* sowie Arbeits- und Kommunikationsformen unterscheiden (vgl. etwa Lehrervortrag und Schulbuchlektüre, gelenktes Unterrichtsgespräch und ergebnisoffene Diskussion). Der Gegenwarts- und Lebensweltbezug im Geschichtsunterricht ist nur dann möglich und sinnvoll, wenn die zuvor geschaffene Basis der historisch-sachlichen Information ausreicht (andernfalls kommt es zu substanzlosem Gequatsche). Im Mittelpunkt vieler Geschichtsstunden stehen daher eine

- Phase der Information, Erklärung, Erarbeitung und des „immanenten Verstehens“ (hier lenkt die Lehrerin zielbewusst und relativ stark):
- Phase der Diskussion, Bewertung, Übertragung (hier hält sich der Lehrer eher zurück).

Aufgabe / Empfehlung / Übung:

Stellen Sie eine informative und eine diskursive Phase in den Mittelpunkt Ihrer Stunden und überlegen Sie, welche Lernziele hier angestrebt werden könnten.

Achtung:

Einige ausformulierte Lernziele gehören (neben dem Stundenthema und der Verlaufsplanung^{*}) zu den Essentials jeder Unterrichtsvorbereitung, die schriftlich vorzulegen ist.

* Verlaufsplanungen können formal verschieden gestaltet sein. Genaueres wird mündlich mitgeteilt.

3. Praktisches historisches Lernen

(„Handlungsorientierung“, aktive Auseinandersetzung mit Geschichte)

Die ersten Hinweise zur Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis betrafen die inhaltliche Seite des Unterrichts. Damit sollte (im Unterschied zu den meisten anderen Didaktiken) keine Priorität des didaktisch-thematischen *WAS* vor dem kommunikativ-methodischen *WIE* behauptet werden. Das Nachdenken über Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen, Methoden, Arbeits- und Sozialformen usw. (und der entsprechenden Lernziele) muss m.E. gleichzeitig mit dem Nachdenken über Inhalte und Themen einsetzen, ja oft sogar vorher.*

Überlegungen / Selbstreflexionen

a) Überlegen Sie, in welcher Form Schülerinnen und Schüler *aktiv, tätig* sein könnten. Was „*machen*“ sie in der jeweiligen Phase?- Notieren Sie die verschiedensten Tätigkeiten (Verben), die in einer Geschichtsstunde zur Anwendung kommen könnten (schreiben, Fragen stellen, Sitzordnung ändern, Stichwörter nachschlagen, Schülerreferat usw.). Beobachten Sie Ihr eigenes Verhalten in den Seminaren: Welche geistigen und materiell-konkreten Tätigkeiten üben Sie aus?

b) Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind im Leben nützlich oder sogar notwendig? Was kann der Geschichtsunterricht zur Förderung dieser Qualifikationen beitragen? Wie schätzen Sie diesbezüglich den Geschichtsunterricht ein, den Sie selbst als SchülerIn erlebt haben?

Der zweite Denkipuls (b) zielt auf praktisches historisches Lernen, das seit Langem in vielen verschiedenen Formen gefordert und diskutiert wird, denken Sie an Begriffe wie: Schüleraktivität, Handlungsorientierung, forschendes und entdeckendes Lernen, Kreativität, ästhetische Aneignung von Geschichte, Projekt- oder „Arbeitsunterricht“ (Konzepte der Reformpädagogik).

Geeignet für praktisches Lernen mit historischen Inhalten (kurz: für praktisches historisches Lernen) sind Erkundungen im Einzugsgebiet der Schule sowie Projekte, aber auch „kleinere“ Vorhaben wie Rollengespräche, Interviews und Übungen zur Stärkung der Kommunikationsfähigkeiten (z.B. Wie mache ich ein Kurzreferat?).

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich aktiv mit Geschichte auseinander zu setzen, sowohl ideell-theoretisch als materiell-praktisch. Dieses *allgemeine Lernziel* bildet den Hintergrund der hier formulierten Empfehlungen.

* Konkretisierende Beispiele werden mündlich ergänzt. Theoretisch formuliert geht es um „Interdependenzen“ der verschiedenen Unterrichtsfaktoren, die ebenfalls mündlich erläutert werden.

4. Unterrichtsbedingungen, Eignung der Medien, Selbstreflexion

Die Bedingungen des Unterrichts - als da u.a. sind

- Alters- und Klassenstufe, Anzahl der SchülerInnen;
- bisher gewohnte Unterrichts- und Kommunikationsstrukturen;
- Zusammensetzung der Klasse nach Geschlecht und Nationalität, „Weltanschauung“/Religionszugehörigkeit, möglicherweise rivalisierende Gruppen;
- Vorwissen, Sprachkenntnisse;
- Familie und soziales Umfeld;
- situative Besonderheiten -

haben auf die Inhalts- und Methodenentscheidungen großen Einfluss. Wenn beispielsweise die Hälfte der Klasse muslimisch ist und das Praktikum in die Zeit des Ramadan fällt, wäre es pädagogisch-didaktisch schwer zu vertreten, über dieses Thema einfach hinweg zu gehen.

Die Bedingungen beeinflussen auch die Auswahl der Medien und ihre spezifische Bearbeitung. Wenn das eingesetzte Medium ein Text ist, der schwer zu verstehen ist (und das ist meistens der Fall!), gebührt dem immanenten Textverständnis (Satz- und Worterklärungen, Konkretisierungen von abstrakten Ausdrücken, Textzusammenfassung u.a.m.) besondere Aufmerksamkeit. Geschichtsunterricht wird dann zum Deutschunterricht mit geschichtlichen Inhalten (vgl. praktisches historisches Lernen).

Die didaktische Analyse des ausgewählten Mediums (vor allem in Hinblick auf Schwierigkeiten, „Stolpersteine“ und spezifische Lernmöglichkeiten) ist ein wichtiger Teil Ihrer Unterrichtsvorbereitung.

Ermutigung zum freundlich-reflexiven Umgang mit sich selbst

Denken Sie bei den Unterrichtsbedingungen aber auch an sich selbst: Wo liegen Ihre methodisch-kommunikativen Stärken (z.B. lebendiges Erzählen?), wo erkennen Sie eher Schwächen? Welche Komponenten in Ihrem Persönlichkeitsprofil erweisen sich didaktisch-pädagogisch als „nützlich“? Wo meinen Sie, sich weiter entwickeln und dazu lernen zu können?

- Ist in der Unterrichtsstunde eine Phase vorgesehen, in der Sie selbst zur Ruhe kommen (oder meinen Sie pausenlos agieren zu müssen)?
- Welches Thema finden Sie selbst interessant? Welches Thema möchten Sie eher vermeiden? Warum?
- Was macht Ihnen Angst? Was hoffen und was wollen Sie?

5. Gegenwarts- und Lebensweltbezüge

Wenn es zu einer lebendigen *Auseinandersetzung* mit Inhalten bzw. Themen der Vergangenheit kommen soll, dann müssen diese uns in der einen oder anderen Weise „ansprechen“, „angehen“, interessant erscheinen. Eine gedankliche Verbindung zwischen Gegenwart und Vergangenheit ergibt sich entweder durch inhaltliche*

- Analogien, Ähnlichkeiten, aktuelle Bedeutungen; oder aber durch
- Diskrepanzen, Verschiedenheiten, Kontraste.

Ein Dreh- und Angelpunkt des Nachdenkens über Gegenwarts- und Lebensweltbezüge des Geschichtlichen sind *Erfahrungen*, die eine Brücke zwischen Vergangem und Gegenwärtigem bilden. Persönliche und kollektive Erfahrungen werden neuerdings auch geschichtswissenschaftlich thematisiert (vor allem durch Geschichtswissenschaftlerinnen!), sowohl im Bereich des Geschichtlich-„Objektiven“ (z.B. Kriegserfahrungen) als auch auf der Ebene des Lebensgeschichtlich-„Subjektiven“ (z.B. eigene Körpererfahrungen als Bezugsfeld bei der Deutung früherer Befindlichkeiten).

Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen (bzw. Forschungsgebiete) sind

- Mentalitätsgeschichte;
- historische Anthropologie; historische Politologie;
- historische Psychologie (konkurrierende Ansätze ohne gemeinsame bzw. weithin anerkannte methodologische Fokussierung: Psychohistorie, Ethno-Psychoanalyse, Geschichtsanalyse).

Der geschichtlich-faktische Zusammenhang soll Denkstoff liefern, entweder für

- verallgemeinernde Überlegungen (anthropologischer und politologischer Bezug) oder aber für
- existenziell-persönliche Überlegungen (psychologisch-selbstreflexiver Bezug: Was hat das Thema mit mir persönlich / mit uns heute zu tun?).

Denkimpulse:

Wo und wie kommt Vergangenes (nach Ihren Beobachtungen) in der Gegenwart deutlich zum Vorschein? Geben Sie ein Beispiel. Könnte und sollte man im Unterricht darauf eingehen?

Wann und wie spielen gegenwärtige Erfahrungen beim Verstehen der Vergangenheit eine Rolle? Geben Sie ein Beispiel. Könnte und sollte man im Unterricht darauf eingehen?

Welche Themen (bzw. Inhaltsprofilierungen) eignen sich gut für einen Gegenwarts- oder Lebensweltbezug? Finden Sie Beispiele. Welche Themenstellungen sind weniger gut geeignet? (Vgl. Sie ein Thema wie „die Berliner Mauer“ mit dem Thema „die Teilung Deutschlands“)

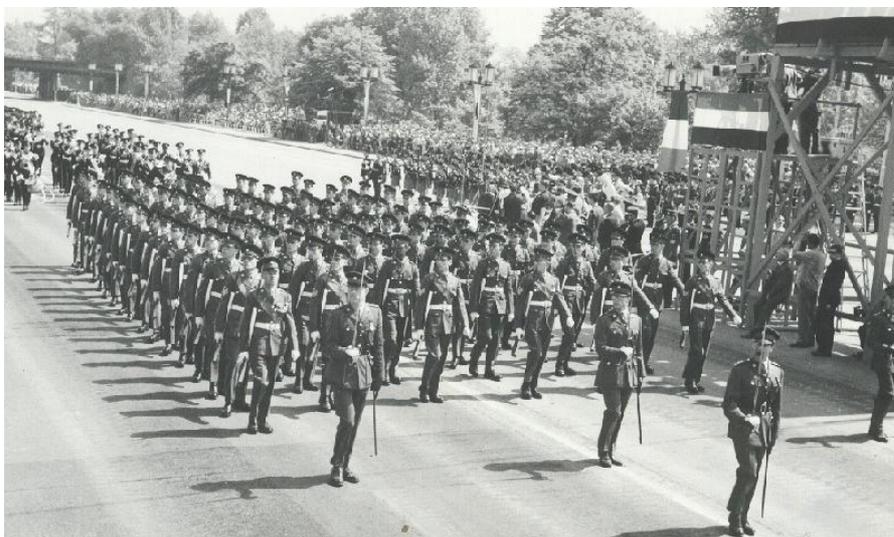
* Die lebendige Auseinandersetzung kann, wie im 3. Abschnitt schon dargestellt wurde, auch durch methodische Entscheidungen (z.B. Rollenspiele) und ästhetische Aneignungsformen angeregt werden. Um die Darstellung nicht unnötig zu komplizieren, bleibt dieser Aspekt hier aber außer acht, obwohl er unterrichtspraktisch stets in Erwägung zu ziehen ist.

6. Love-Parade und Militärparade

(erstes Beispiel zum Themenkomplex Gegenwarts- und Lebensweltbezüge im Geschichtsunterricht)

Anlässlich der Love-Parade in Berlin 2003 schrieb ein Journalist:

„Die Ablösung der in Berlin einst so beliebten Militärparaden durch festwagengestützte Zivilumzüge begann 1987 mit dem 750-Feierzug in Ostberlin. Auch damals wurde teilweise schon von dem Festwagen aus mit entblößten Brüsten geworben. Vollends demilitarisierte sich das hauptstädtische Festgeschehen dann mit der Einstellung der DDR-Wachaufzüge vor der Neuen Wache, und kurz darauf zogen die Alliierten ihre Paradesoldaten zurück, zuletzt wickelte der Berliner Senat noch die Reiterstaffel ab.“*



Parade einer englischen Abteilung anlässlich des „Allied Forces Day“, Berlin 60er Jahre.

* Helmut Höge: *Rammelbewegungen auf der Rampe*. In: Frankfurter Rundschau 10. Juli 2003, S. 10.



Love-Parade, Berlin 2003

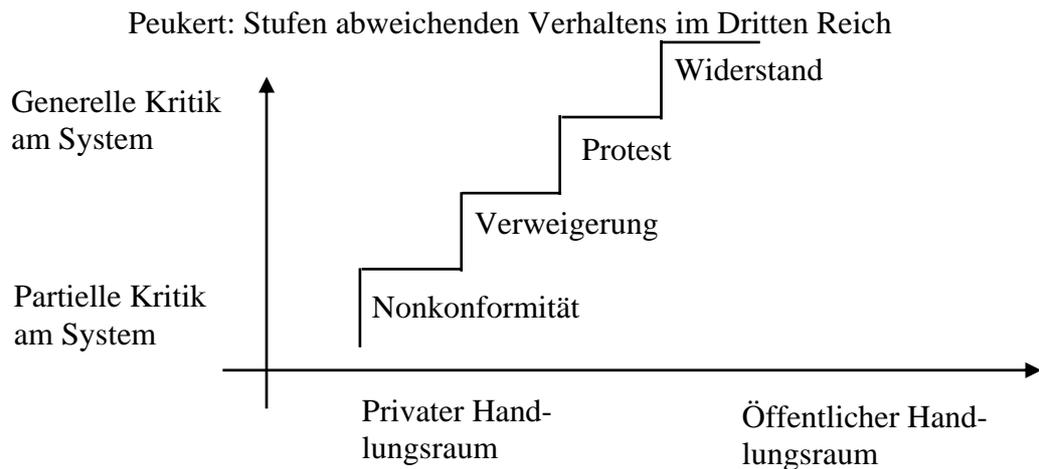
Der kleine Text auf der vorigen Seite illustriert konkret, was philosophisch als „Verschmelzung der Horizonte“ (Gadamer) im historisch-hermeneutischen „Verstehen“ bezeichnet wird. Die Eigentümlichkeit der aktuellen Love-Parade kommt dadurch krass zur Geltung, dass sie gleichsam auf die im Gedächtnis gespeicherte Folie älterer Militärparaden gelegt wird, die ihrerseits durch den Vergleich relativiert werden und so besser zu „verstehen“ sind. Wahrscheinlich war die Militär-Folie dem Autor schon gegenwärtig, bevor er sich ans Schreiben über die Love-Parade machte. Doch es wäre wenig produktiv, daraus Prioritäten ableiten und das eine dem anderen vorziehen zu wollen. Didaktisch-methodisch können wir sowohl im Gegenwärtigen als auch im Vergangenen ansetzen. Eigene Erfahrungen (und sei es nur sekundär aus Filmen oder anderen Medien) können auf beiden Zeitebenen aktualisiert werden. Entscheidend ist, dass überhaupt eine Verbindung hergestellt wird.

Konfrontation und Vergleich bleiben wesentliche Instrumente der historischen Lebenskunde.

7. Gruppendruck, Nonkonformität, Diktatur

(zweites Beispiel zum Themenkomplex Gegenwarts- und Lebensweltbezüge im Geschichtsunterricht)

In einer Unterrichtsstunde zum Thema Widerstand im Nationalsozialismus (9. Klasse, Heinrich-von-Kleist-Gymnasium) erarbeitet die Lehrerin eine aus der Literatur übernommene Klassifikation verschiedener Widerstandsformen,^{*} die eine Steigerung von der Nonkonformität im Alltag bis zum organisierten Widerstand verdeutlicht.



Eine Schülerin bezweifelt den Widerstandscharakter der „Non-Konformität“ sowie der Verweigerung durch Passivität und verweist zur Begründung auf die eigene Lebenswelt, wo das bloße Nicht-mitmachen doch keine besondere Leistung darstelle. Es entbrennt eine Diskussion über den Konformitätsdruck, der durch Gruppen und Werbung entsteht, und über die Frage, wie gegenwärtige Konformitätszwänge (wenn es denn welche gibt: manche SchülerInnen bezweifeln das) zu beurteilen seien.

In dieser Unterrichtssequenz ist beides vorhanden: *das Geschichtliche* in seiner eigenen faktischen Dynamik (Non-Konformität im NS war existenziell gefährlich und selten konsequent durchzuführen), und das Lebensweltlich-Gegenwärtige, in dem Konformitätszwänge auch vorhanden, aber eben in ganz anderen Zusammenhängen zu sehen sind. NS-Vergangenheit und lebensweltliche Gegenwart unterscheiden sich vor allem in den Risiken und möglichen Folgen der jeweiligen Nicht-Konformität. Eine „glatte“ Parallelisierung würde den Nationalsozialismus verharmlosen und die Gegenwart dämonisieren.

Trotz der strukturellen Unterschiede war der Lebenswelt-Bezug wichtig, weil so eine Brücke zwischen Geschichte und Ich-Erfahrung geschaffen und dabei gleichzeitig das Historisch-Besondere bewusster wurde. Dementsprechend wäre zumindest ein Stundenziel zu formulieren gewesen.

^{*} Detlef Peukert: *Die Edelweißpiraten. Protestbewegungen jugendlicher Arbeiter im Dritten Reich. Eine Dokumentation*. Bund-Verlag, Köln 1980 (das abgebildete Schema befindet sich auf S. 236).

8. „O der unseligen Wißbegierde“ (ein Quellentext)*
 (drittes Beispiel zum Themenkomplex Gegenwarts- und Lebensweltbezüge im
 Geschichtsunterricht)

XXII.
 O der unseligen Wißbegierde.



Ich bin in meinen Kinderjahren nur wenige Wochen in die Schule gegangen; bey Haus hingegen mangelte es mir gar nicht an Lust, mich in mancherley unterweisen zu lassen. Das Auswendiglernen gab mir wenig Müh: Besonders übt' ich mich fleißig in der Bibel; konnte viele darinn enthaltene Geschichten aus dem Stegreif erzählen, und gab sonst überhaupt auf alles Achtung, was mein Wissen vermehren konnte. Mein Vater las' auch gern etwas Historisches oder Mystisches. Gerad um diese Zeit gieng ein Buch aus, der flüchtige Pater genannt. Er und unser Nachbar Hans vertrieben sich manche liebe Stunde damit, und glaubten an den darinn prophezeyten Fall des Antichrists, und die dem End der Welt vorgehenden nahen Strafgerichte, wie an's Evangelium. Auch Ich las' viel darinn; predigte etlichen unsrer Nachbarn mit einer ängstlich andächtigen Miene, die Hand vor die Stirn gestemmt, halbe Abende aus dem Pater vor, und gab ihnen alles vor baare Münz aus; und dieß nach meiner eignen völligsten Ueberzeugung. Mir stieg nur kein Gedanke auf, daß ein Mensch ein Buch schreiben könnte, worinn nicht alles pur lautere Wahrheit wäre; und da mein Vater und der Hans nicht daran zweifelten, schien mir alles vollends Ja und Amen zu seyn. Aberg das brachte mich dann eben auf allerley jammerhafte Vorstellungen. Ich wollte mich gern auf den bevorstehnden Jüngsten Tag recht

* Bräker, a.a.O., S. 81-83.

zubereiten; allein da fand ich entsetzliche Schwierigkeiten, nicht so fast in einem bösen Thun und Lassen, als in meinem oft argen Sinn und Denken. Dann wollt ich mir wieder Alles aus dem Kopf schlagen; aber vergebens, wenn ich zumal unterweilen auch in der Offenbarung Johannis oder im Propheten Daniel las, so schien mir alles das, was der Pater schrieb, vollends gewiß und unfehlbar. Und was das Schlimmste war, so verlor ich ob dieser Ueberzeugung gar alle Freud' und Muth. Wenn ich dann im Gegentheil den Aeti und den Nachbar fast noch fröhlicher sah als zuvor, machte mich solches gar confus; und kann ich mir's noch itzund nicht erklären, wie das zugienge. So viel weiß ich wohl, sie steckten damals beyde in schweren Schulden, und hoften vielleicht durch das End der Welt davon befreyt zu werden: Wenigstens hört' ich sie oft vom Neufunden Land, Carolina, Pensylvani und Virgini sprechen; ein andermal überhaupt von einer Flucht, vom Auszug aus Babel, von den Reisekosten u. dg1. - Da spitzt ich dann die Ohren wie ein Haas. Einmal, erinnr' ich mich, fiel mir wirklich ein gedrucktes Blatt in die Hände, das einer von ihnen auf dem Tisch liegen ließ, und welches Nachrichten von jenen Gegenden enthielt. Das las' ich wohl hundertmal; mein Herz hüpfte mir im Leib bey dem Gedanken an die herrliche Canaan, wie ich mir's vorstellte. Ach! wenn wir nur alle schon da wären, dacht' ich dann. Aber die guten Männer, denk' ich, wußten eben so wenig als ich, weder Steg noch Weg; und wahrscheinlich noch minder, wo das Geld herzunehmen. Also blieb das schöne Abentheur stecken, und entschlief nach und nach von selbst. Indessen las ich immer fleißig in der Bibel; doch noch mehr in meinem Pater, und andern Büchern; unter anderm in dem sogenannten Pantli Karrer, und dann in dem weltlichen Liederbuch, dessen Titel mir entfallen ist. Sonst vergaß ich, was ich gelesen, nicht so bald. Allein mein unruhiges Wesen nahm dabey sichtbarlich zu, so sehr ich mich auf mancherlei Weise zu zerstreuen suchte; und, was das Schlimmste war, so hat ich das Herz nie, dem Pfarrer, oder auch nur dem Vater hievon das Mindeste zu offenbaren.

Aufgaben / Denkanstöße

- Halten Sie diesen Text didaktisch für geeignet? Welche Lernziele würden Sie auf diesen Text beziehen?
- Würden Sie den Text verändern (vgl. modernisierte Fassung auf der nächsten Seite), kürzen oder ganz weglassen und vielleicht durch eine Nacherzählung ersetzen?
- Kennen Sie ein der Bräker-Autobiographie ungefähr entsprechendes Buch, das a) von einer Frau geschrieben wurde, b) im islamischen Kulturkreis entstanden ist? Wenn nein: Wo und wie könnten diese alternativen Texte gefunden werden?

Ulrich Bräker, XXII. Kapitel, sprachlich modernisierte und z.T. vereinfachte Fassung:

Gefährliche Wissbegierde

Ich bin in meinen Kinderjahren nur wenige Wochen zur Schule gegangen. Aber zu Hause hatte ich durchaus Lust, mir Verschiedenes beibringen zu lassen.

Das Auswendiglernen macht mir wenig Mühe: In der Bibel kannte ich mich gut aus, konnte viele ihrer Geschichte aus dem Stegreif erzählen und gab überhaupt auf alles Acht, was mein Wissen vermehren konnte. Mein Vater las auch gern etwas Historisches oder Mystisches. Gerade zu dieser Zeit erschien ein Buch mit dem Titel *der flüchtige Pater*. Der Vater und unser Nachbar Hans vertrieben sich die Zeit damit; an den in dem Buch prophezeiten Fall des Antichrists und an das dem Weltuntergang vorausgehende Strafgericht glaubten sie wie an das Evangelium. Auch ich las viel in dem Buch und trug etlichen Nachbarn mit einer ängstlich-andächtigen Miene, die Hand an der Stirn, halbe Abende aus dem *Pater* vor. Dabei gab ich ihnen zu verstehen, dass das alles wahr sei; ich glaubte ja selbst daran. Ich konnte mir nicht vorstellen, dass in einem Buch etwas anderes als die reine Wahrheit stehen könnte. Auch mein Vater und (der Nachbar) Hans zweifelten nicht an den Texten, und so schienen uns alle Prophezeiungen in dem Buch so sicher zu sein wie das Amen in der Kirche.

Aber das erregte in mir allerlei Furcht erregende Fantasien. Ich wollte mich gerne auf den bevorstehenden Jüngsten Tag gut vorbereiten, doch damit stieß ich auf entsetzliche Schwierigkeiten, weniger wegen der bösen Taten als vielmehr wegen verdorbener Gedanken. Ich wollte mir daraufhin alles aus dem Kopf schlagen, aber vergebens. Nach der Lektüre der *Offenbarung des Johannis* oder des *Propheten Daniel* schien mir alles, was der *Pater* schrieb, gewiss und unfehlbar zu sein. Und was das Schlimmste war: Ich verlor in dieser Überzeugung Freude und Mut. Wenn ich dann den Vater und den Nachbarn im Gegensatz zu mir fast noch fröhlicher sah als vorher, brachte mich das vollends durcheinander. Bis heute kann ich mir nicht recht erklären, wie das zuging.

So viel weiß ich wohl, sie steckten damals beide tief in Schulden und hofften vielleicht, durch den Weltuntergang davon befreit zu werden. Jedenfalls hörte ich sie oft von Neufundland, Carolina, Pennsylvania und Virginia sprechen, ein anderes Mal sogar von einer Flucht, vom Auszug aus Babel, von den Reisekosten und dergleichen. Da spitzt ich die Ohren wie ein Hase.

Einmal fiel mir - daran erinnere ich mich noch - ein bedrucktes Blatt in die Hände, das einer von ihnen auf dem Tisch liegen gelassen hatte und Informationen über diese Gegenden enthielt. Das las ich wohl hundert mal. Ach, wenn wir nur alle schon dort wären, dachte ich. Aber die guten Männer wussten genau so wenig Bescheid wie ich. Und wo sie das Geld hernehmen sollten, das wussten sie noch weniger. Also blieb das schöne Abenteuer stecken und schlief allmählich von selber ein.

Indessen las ich immer fleißig in der Bibel, doch noch mehr in meinem *Pater* und anderen Büchern, unter anderem in dem sogenannten *Pantli Karrer* und in dem weltlichen Liederbuch, dessen Titel mir entfallen ist. Im Allgemeinen vergaß ich nicht so schnell, was ich gelesen hatte. So sehr ich mich jedoch zu zerstreuen suchte, umso unruhiger wurde ich. Und was das Schlimmste war, ich hatte nie den Mut, dem Pfarrer oder auch nur dem Vater etwas davon mitzuteilen.

9. „Prinzipien“ Warnung von Schulbüchern

Es ist für StudentInnen der Geschichtswissenschaft erfahrungsgemäß sehr schwer, außer der im Studium verinnerlichten Wissenschaftsorientierung *weitere Prinzipien* in die Unterrichtsgestaltung einzubringen, als da u.a. sind: Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Methodenorientierung, Problemorientierung,* Geschichte in künstlerisch-ästhetischer Aneignung, Geschichte in philosophischer, existenzieller Reflexion u.a.m.

Je älter die SchülerInnen sind, umso wichtiger wird das *Prinzip der kritischen Denkerziehung*. Es genügt beispielsweise nicht, dass der Inhalt der sogenannten „Nürnberger Gesetze“ von 1935 anhand des Textes erarbeitet und rekapituliert wird. Eine kritische Analyse und Distanzierung (Rassismus, Unrechtcharakter, ideologieträchtige Einzelbegriffe [„Ehre“, „Schutz“, „Reichskristallnacht“], Lern- und Verständnishilfen [Wie würde ein heutiges Gesetz dieser Art aussehen?], Bedeutung für die „Betroffenen“, die Opfer usw.) muss sich unbedingt anschließen. Wenn diese kritische Analyse ausbleibt, verbleiben die SchülerInnen sozusagen dem Geist der Nazis verhaftet, indem sie das Scheußliche einfach nur wiederholen.

In dem Zusammenhang muss vor deutschen Schulbüchern gewarnt werden, die genau diesen Kurzschluss immer wieder zum Programm erheben.

- Wenn eine Arbeitsanweisung beispielsweise lautet „Nennen Sie die wesentlichen Inhalte der ‚Nürnberger Gesetze‘“, ohne dass ergänzt wird „...und äußern Sie sich kritisch dazu“;
- Wenn die Kapitelüberschrift in einem anderen Schulbuch lautet „Errichtung der NS-Diktatur: ‚Wie üben die Nationalsozialisten Macht aus?‘“ ohne dass Rechtlosigkeit, Terror, Betrug usw. von Anfang an im Blickfeld sind, dann werden gerade angehende LehrerInnen auf einen didaktisch falschen und politisch gefährlichen Weg manövriert. (Das heißt nicht, dass vordergründig, abgehoben „moralisiert“ werden soll. Angemessene Annäherungsweisen werden mündlich präsentiert.)

Aufgabe:

Sind die vorliegenden Schulbücher für Ihr Unterrichtsvorhaben geeignet? Zu welchem Urteil kommen Sie nach einer ideologiekritischen Prüfung der relevanten Texte, Bilder, Arbeitsaufträge? Was bedeutet der Befund für die Planung?

* Vgl. dazu das erste Kapitel *Prinzipien* im Methoden-Handbuch (s. Literaturliste), das jedoch einseitig, selektiv bleibt.

10. Der Praktikumsbericht

Reflexion eines Erfahrungs- und Lernprozesses

Ihr Bericht sollte die zum Verständnis des Ganzen notwendigen *Sachinformationen* enthalten (Daten des Praktikums, Schule, Kurzbeschreibungen der Klassen, Übersicht über die erteilten Stunden, einen exemplarisch ausgewählten ausführlicheren Unterrichtsentwurf), darüber hinaus aber vor allem Ihre eigene Auseinandersetzung über die ersten Unterrichtsversuche in ihren verschiedenen Dimensionen dokumentieren (Einschätzung der Themen, der Schülerinnen und Schüler, Gelingen und Misslingen, Besprechungen mit dem Mentor usw.). Folgende Leitfragen könnten dabei hilfreich sein: Was habe ich gelernt? Was will ich noch lernen? Welche Erfahrung war überraschend? Was hat mir besonders Spaß gemacht? Wann und warum hat es „geknirscht“? Bleibt es bei der Absicht, LehrerIn zu werden?

Eine feste redaktionelle Form des Praktikumsberichtes ist nicht vorgegeben. Zum Umfang des Berichts sagt die Praktikumsordnung: „zwanzig Seiten (ohne Anlagen)“. Das kann verschieden ausgelegt werden, je nachdem, was in die Anlagen kommt.

Ich schlage folgende Gliederung vor:

- Deckblatt mit den äußeren Daten (Bild?)
- Überblick zum Ablauf 2-4 Seiten
- Eine „durchgeplante“ Unterrichtsstunde 6-8 Seiten
- Angaben zu den anderen Unterrichtsstunden
(Planung und Reflexion) 2-4 Seiten
- Rückbesinnung (der eigene Lern- und Erfahrungsprozess) 2-4 Seiten
- *Anlagen* (Planungen der übrigen Unterrichtsstunden in Kurzform, Unterrichtsmaterialien)

Aufgabe:

Formulieren Sie *vor* Beginn des Praktikums (vielleicht am Ende der PV) Ihre Erwartungen einschließlich möglicher Vorbehalte oder Ängste. Vergleichen Sie die Einschätzung dann *nach* dem Praktikum mit den realen Erfahrungen.

11. PV-Seminarschein

Die Ausgabe eines Seminarscheins über die erfolgreiche Teilnahme an der Praktikumsvorbereitung setzt folgende Leistungen voraus:

- regelmäßige Teilnahme (Anwesenheitsliste), aktive Beteiligung;
- Abgabe einer Mappe (in akzeptabler Form: lesbar, Deckblatt, Trennblätter zu den einzelnen Sitzungen), die zweierlei enthält:
 - a) Mitschriften, Materialien, Arbeitsergebnisse, tagebuchähnliche Aufzeichnungen zum Verlauf des Semesters nach Maßgabe der einzelnen Sitzungsthemen und Denkipulse in diesem Papier;
 - b) Verlaufsplanung zu einer Unterrichtsstunde (besser Doppelstunde) mit den im Seminar besprochenen Einzelteilen.

Abgabetermin: in der vorvorletzten und vorletzten Sitzung.

12. Literaturhinweise

Dörr, Margarete: Unterrichtsplanung. In: GWU Heft 2/ 1995, S. 96-100 (Artikelserie „Stichworte zur Geschichtsdidaktik“).

Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau. Bern 2000.

Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Reclam, Stuttgart 1995.

Kretschmer, Horst / Stary, Joachim: Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lehren und Lernen. Cornelsen/ Scriptor. Berlin 1998.

Pandel, Hans-Jürgen/Gerhard Schneider (Hrsg.) Handbuch – Methoden im Geschichtsunterricht. Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts. 2004.

Schulz-Hageleit, Peter: Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. (Aufsatzsammlung). Centaurus, Herbolzeim 2004.

13. Zum Schluss ...

... der Titel eines Büchleins (vgl. Literaturliste) als Leitmotiv für das LehrerInnen-Ethos *Die Mensch stärken, die Sachen klären* – und damit verbunden die Frage: LehrerInnen-Ethos – was ist das denn?

14. Englische Zusammenfassung des PV-Heftes **English summary of this booklet**

1. From content to topic:

The difference between contents which are defined by the science of history and issues/topics that are eventually taught are close to life experience and their transformation.

- students are supposed to recognize this difference and
- should be able to adapt the ability to transform a topic into a present day problem.

Example: The crusades- knights and chivalry

2. The subdivision of lessons:

Lessons, which consist of 45 minutes, would be boring if teachers talked all those 45 minutes. Therefore we teach the students to split up the lessons into different subdivisions:

- a. The phase of information which is strongly directed by the teachers.
- b. The phase in which the group discusses a problem.

3. Practical historical learning:

History is not only in the textbooks but also and mainly in the streets, meaning in our daily lives.

Example: names of bridges or streetnames (Franklinstraße)

4. Conditions of teaching, suitable media and the reflexions about yourselves (self-reflexion):

I try to teach my students how to find fields in which they feel strong or weak, to find topics that they are interested in or avoid teaching because they would presumably be too biased.

Teaching History should not follow a certain pattern, but should take into consideration the personality of the teacher.

5. References between presence and life experiences or daily life:

This topic is related to the first one. The didactical art is to build a bridge between those two “columns”.

Example: religion: There are always references to religion in our lives. (but sometimes it is too personal for school students to talk about their religious beliefs).

6. The traditional and the modern way of teaching history:

Example: the role of the military or parades

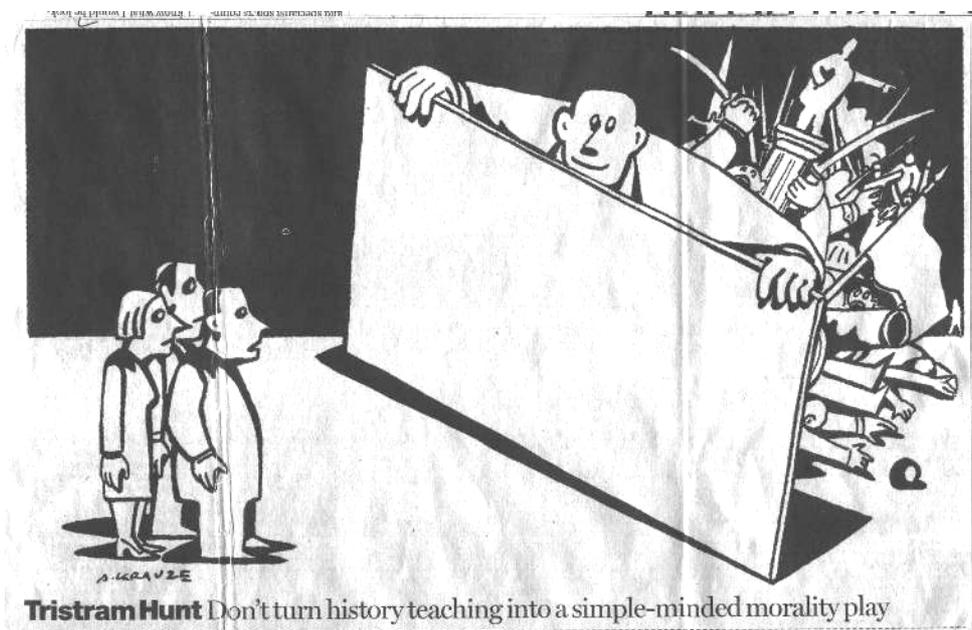
7. Principles concerning textbooks:

Problem: History is often taught as a chain of events which have to be repeated by the children, but school students need to learn how to think critically. Thus, students must understand that repeating of documents without critical reflexion is not appropriate, which is, however, often done by textbooks.

8. “Epilogue”:

My motto is a slogan which was coined by the headmaster of a school in Bielefeld and a famous educationalist Hartmut von Hentig: “To strengthen men and to clarify the world.”

15. Visualisierung von 14. Visualisation of 14.



from: Tristram Hunt, Conscription of the past. Don't turn history teaching into a simple-minded morality play. The Guardian, 11th of June 2005

We, Peter Schulz-Hageleit and Judith Martin, modify this headline into this more concrete motto: “Don’t turn history teaching into a one-dimensional chain of events.”