

ZSL

**Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung**
Baden-Württemberg

Konstruktive Unterstützung im Geschichtsunterricht anhand von Aufgabenkulturen

Autorin/Autor: Florian Hellberg und Nora Mussler

Datum: 23.11.23

Lizenz: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Inhaltsverzeichnis

1 Konstruktive Unterstützung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht.....	3
2 Historische Aufgabenkulturen.....	3
2.1 Historische Lernaufgaben als (sprachbildende) komplexe Kompetenzaufgaben.....	5
2.2 Der Operator vergleichen als Prüfungsaufgabe.....	7
3 Aufgabenbeispiele aus dem und für den Unterricht.....	3
3.1 Eine Gedenkrede gestalten (Mittelstufe, Klasse 9).....	4
3.2 Quellen vergleichen (Oberstufe, 12.1, Leistungsfach).....	5
3.3 Arbeitsblätter Lernaufgabe 1 (Gedenkrede).....	6
3.3.1 Arbeitsblatt 1 Eine Gedenkrede gestalten – Aufgabeneinführung und -textuierung.....	6
3.3.2 Arbeitsblatt 2 Gedenkrede als generisches Modell.....	8
3.3.3 Arbeitsblatt 3 Sprachgerüst Gedenkrede (vorstrukturiert).....	9
3.3.4 Arbeitsblatt 4 Peer-Feedback-Gedenkrede.....	10
3.3.5 Arbeitsblatt 5 Beispiel Peer-Feedback Gedenkrede (Klasse 9).....	12
3.3.6 Arbeitsblatt 6 Auswahl Lernprodukte.....	13
3.4 Arbeitsblätter Lernaufgabe 2 (Quellenvergleich).....	14
3.4.1 Arbeitsblatt 1 Historische Quellen vergleichen – Aufgabeneinführung und -textuierung.....	14
3.4.2 Arbeitsblatt 2 Ergebnis Vergleichskriterien für den historischen Quellenvergleich.....	16
3.4.3 Arbeitsblatt 3 Ergebnis Scaffold Quellenvergleich.....	17
3.4.4 Arbeitsblatt 4 Sprachgerüst Quellenvergleich.....	19
3.4.5 Arbeitsblatt 5 Ergebnis Sprachgerüst Quellenvergleich.....	20
3.4.6 Arbeitsblatt 6 Prüfungsaufgabe zur Leistungsfeststellung.....	22
Arbeitsauftrag.....	22
4 Verzeichnisse.....	23

1 Konstruktive Unterstützung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Konstruktive Unterstützung zählt neben der kognitiven Aktivierung sowie der effizienten Klassenführung zu den drei Basisdimensionen wirksamen Unterrichts und wirkt sich nach Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung positiv auf den Lernerfolg aus.

Konstruktive Unterstützung in einer Lernumgebung ist im Allgemeinen gekennzeichnet durch eine emotionale und motivationale Unterstützung (z. B. durch eine wertschätzende Lernende-Lehrende-Beziehung oder ein grundsätzlich positives Unterrichtsklima) sowie durch Unterstützungen (Scaffolding) in methodisch-didaktischer Hinsicht (z. B. durch strukturierende und erklärende Maßnahmen und Hilfsangebote bei auftretenden Verständnisschwierigkeiten) (vgl. Sliwka/Kloppsch/Dumont 2022, S. 16).

Im Unterschied zu anderen Unterrichtsfächern – wie beispielsweise Mathematik – liegen aus der empirischen Forschung erst wenige Ergebnisse zur Frage nach der Wirksamkeit von domänenspezifischem Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung von konstruktiver Unterstützung vor (vgl. Trautwein/Schreiber/Hasenbein 2021, S. 264). Allerdings lässt sich eine große Schnittmenge zwischen den Konzepten der allgemeindidaktischen konstruktiven Unterstützung und der Bearbeitung von fachspezifischen Aufgabekulturen ausmachen. Folglich kann das zentrale „Ziel des Geschichtsunterricht [...], historisch denken zu lernen“ (Zülsdorf-Kersting 2020, S. 389) durch einen konstruktiv unterstützenden Unterricht gefördert werden.

Wie wird konstruktiv unterstützt im Geschichtsunterricht?

Greift man die allgemeindidaktischen Merkmale nach konstruktiv unterstützendem Unterricht in einem ersten Schritt auf und konkretisiert diese domänenspezifisch in einem zweiten für das Denkfach Geschichte, kann in methodisch-didaktischer Hinsicht im Unterricht konstruktiv unterstützt werden, wenn beispielsweise:

- erklärende Maßnahmen und adaptive Hilfestellungen bei Verständnisschwierigkeiten im Sinne eines sprachsensiblen bzw. sprachbildenden Geschichtsunterrichts bereitgestellt werden, die zur Problemlösung einer fachspezifischen Aufgabekultur befähigen.
- strukturierende Maßnahmen sowie Teiloperationalisierungen die Bearbeitung eines fachspezifischen Operators ermöglichen.
- Reflexionen mittels einer lernförderlichen Rückmeldung (Feedback) angeregt werden, die die fachspezifischen Anforderungen (z. B. bei der Bearbeitung domänenspezifischer Operatoren) fokussieren.

2 Historische Aufgabenkulturen

„Aufgaben – und dies gilt für alle Fächer – sind entscheidende Faktoren für gelingende Lernprozesse“ (Adamski 2017, S. 44) und werden in der geschichtsdidaktischen Forschung gar als „Rückgrat“ (Barricelli/Gautschi/Körber 2012, S. 231) des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts ausgewiesen, um deren Wichtigkeit für die Förderung historischen Denkens besonders zu betonen.

In den sich anschließenden Unterrichtsbeispielen wird der Oberbegriff Aufgabenkultur anstelle von Aufgabe gewählt, um neben der operationalisierten Aufgabenstellung (auch als Aufgabenformulierung) und -einführung den Prozess der Bearbeitung, Ergebnispräsentation und Reflexion und somit den Umgang mit einer Aufgabe im Unterricht miteinzubeziehen. Der Aufgabenkontext gliedert sich idealtypisch in vier Phasen (Abb. 1), wovon der vierte Schritt, die Aufgabenreflexion, in der geschichtsdidaktischen Literatur als fakultativ bezeichnet wird (vgl. Köster 2021, S. 85-87).

Historische Aufgabenkultur: Durch die Erweiterung der Bezeichnung als historische Aufgabenkultur wird zudem die Fachspezifik und zum wiederholten Male die damit einhergehende übergeordnete Zielsetzung zur Förderung des historischen Denkens unterstrichen. Ein so geplanter und durchgeführter kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist demnach sowohl aufgabenbasiert als auch aufgabenzentriert.

Im Geschichtsunterricht gibt es eine Vielzahl von möglichen Aufgabentypen, die mit oder ohne einen Bezugstext formuliert, geschlossen, halboffen oder offen gestellt werden können und ganz unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen: darunter zählt beispielsweise der Einsatz der Aufgabe in einem Lern-, Diagnose- oder Prüfungskontext. „Eine einheitliche Definition von Aufgaben im Geschichtsunterricht ist derzeit im Diskurs der Geschichtsdidaktik wie auch in anderen Disziplinen nicht feststellbar“ (Heuer/Resch 2018, S. 11). Als kleinster gemeinsamer Nenner von fachspezifischen Aufgabenkulturen im Geschichtsunterricht lässt sich allerdings eine grundsätzliche Offenheit im Weg der Problemlösung (Beantwortung der Aufgabe) sowie die konsequente Operationalisierung der Aufgabenformulierung ausmachen, die die Lernenden auf unterschiedlichen Niveaus kognitiv aktiviert, fachspezifische Kompetenzen schult und somit zum historischen Denken anregt.

2.1 Historische Lernaufgaben als (sprachbildende) komplexe Kompetenzaufgaben

Aufgaben weisen somit eine Schlüsselfunktion beim historischen Lernen auf, wobei besonders sogenannte Lernaufgaben in Entlehnung aus der Fremdsprachendidaktik als zentrales Organisationsprinzip eines sprachbildenden Geschichtsunterrichts verstanden werden.

In der fremdsprachendidaktischen Forschung wird seit den 1980er-Jahren mit dem task-based language learning der Fokus auf eine kompetenzorientierte, realitätsnahe und pragmatische Anwendung des Sprachgebrauchs gelegt (vgl. Sieberkrob 2023, S. 315). Dieser Ansatz wurde im Modell der komplexen Kompetenzaufgabe weiterentwickelt, wonach diese sich durch einen hohen Lebensweltbezug, authentische komplexe Probleme, eine progressive Kompetenzentwicklung, die Initiierung von kognitiven, sprachlich-diskursiven, sozialen und internationalen Prozessen (Prozessinitiierung), die Strukturierung und Organisation des Arbeitsprozesses (Prozessstrukturierung) sowie die Offenheit eines inhaltlichen Lernprodukts (outcome) auszeichnen. Um dies in der Praxis umzusetzen, ist es wichtig, nötige Teilkompetenzen zum Erreichen des übergeordneten Kompetenzziels aufzubauen, für die Lernenden lebensweltlich relevante Inhalte zu fokussieren, das (multimediale) Material mittels klarer Aufgabenstellungen, einem generischen Beispielmmodell und durch sprachliche sowie inhaltliche Unterstützungsangebote verständlich und im (individuellen) Lernprozess unterstützend, binnendifferenzierend und vielfältig aufzubereiten (vgl. Hallet 2013, S. 3-7).

Unter Lernaufgabe wird darauf aufbauend allgemeindidaktisch eine Lernumgebung verstanden, die mittels Teilaufgaben und Lernmaterialien zur Kompetenzentwicklung die Lernenden anregt, möglichst selbstständig Problemstellungen zu entdecken und diese in einem Lernprodukt zu lösen. Dabei muss die Lernaufgabe die Lernenden inhaltlich, sprachlich und fachmethodisch herausfordern und in eine entsprechende Aufgabenkultur eingebettet sein (vgl. Sieberkrob 2023, S. 316f.).

Eine geschichtsspezifische Definition einer historischen Lernaufgabe steht dabei noch am Anfang, ihre unterrichtspraktische Umsetzung ist ein Desiderat. Im Ansatz des Task-Based History Learning wird neben der Problemorientierung, der Orientierung in der Gegenwart, der lebensweltlichen Authentizität und der Produktorientierung besonders die Rolle der Aushandlung und Erarbeitung als Prozessinitiierung hervorgehoben (vgl. Körber/Gärtner/Stork/Hartmann 2021, S. 197-212). Durch das eigenaktive Bearbeiten und Lösen von historischen Problemstellungen erwerben die Lernenden „Kenntnisse über Ausschnitte des historischen Universums in konstitutiver Verbindung mit Einsichten in deren Abhängigkeit vom Fragen, Recherchieren, Interpretieren, Deuten und Werten sowie in Abhängigkeit solcher Deutungen und Interpretationen von Perspektiven – also in der konkreten Ausformung von Pluralitäten“ (Körber/Gärtner/Stork/Hartmann 2021, S. 205).

Somit dienen historische Lernaufgaben neben der Ausbildung eines reflexiven und kritischen Geschichtsbewusstseins besonders auch der Entwicklung einer narrativen Kompetenz. In der Unterstützung der Lernenden in diesem Aushandlungsprozess sind besonders auch sprachbildende Maßnahmen wie sprachliche Formulierungshilfen und generische Modelle relevant, die ein sprachbildendes und generisches Geschichtslernen mittels genrespezifischen Textprozeduren ermöglichen. Dabei ist es jedoch nicht sinnvoll, alle möglichen sprachbildenden Maßnahmen im Geschichtsunterricht zu verwenden, sondern diese funktional auf die historischen Kompetenzziele, Lernprozesse, Lernenden und das Lernprodukt auszurichten.

2.2 Der Operator vergleichen als Prüfungsaufgabe

Seit dem Jahr 2015 ist der Quellenvergleich und der damit verbundene Operator vergleichen Teil jeder schriftlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte in Baden-Württemberg. Diesem immer auf zwei Quellen aufbauenden Vergleich geht stets die Analyse einer der beiden Materialien voran. Die Aufgabenstellung ist somit vereinheitlicht und lautet: Analysieren Sie M 1 und vergleichen Sie M 1 mit M 2.

Während für den ersten Teil der Aufgabenstellung (analysieren) bereits zahlreiche sogenannte Methodenhandreichungen veröffentlicht wurden, die die Lernenden insbesondere dabei unterstützen sollen, die Gattungsspezifika der Quellenart (wie z. B. Schriftquelle, Karikatur oder Plakat) sowie den Aufbau der Analyse (Beschreibung, Erklärung im historischen Kontext sowie Perspektive und Gesamtaussage) zu bewältigen, sind sowohl eine entsprechende Unterstützungsmaßnahme für die Teilaufgabe des Vergleichens im Allgemeinen als auch die Bereitstellung von Formulierungshilfen im Besonderen dringliches Desiderat.

In der geschichtsdidaktischen Forschung ist auch die Anzahl der Veröffentlichungen zum historischen Vergleich weiterhin als „überschaubar“ (Drüding/Schlutow 2019, S. 21) zu bezeichnen. Es herrscht vor allen Dingen Uneinigkeit darüber, ob dieser als eine Verfahrensweise oder als ein Erkenntnisverfahren klassifiziert werden soll. Entgegen der fachdidaktischen Empfehlung, erst beide Einzelphänomene (im Fall der Prüfungsaufgabe also die beiden vorgelegten Quellen) jeweils einzeln zu analysieren und dann mittels „geeigneter Vergleichskategorien [...] zueinander in Beziehung [zu] setzen“ (Drüding/Schlutow 2019, S. 25), verlangt die Aufgabenformulierung im schriftlichen Abitur in Baden-Württemberg lediglich die systematische Analyse einer Quelle (immer von M 1). Der sich anschließende Vergleich sollte idealtypisch kriteriengestützt und somit aspektorientiert aufgebaut sein. Zur Bewältigung dieses Vergleichs müssen die Lernenden also zwingend Vergleichsgegenstände benennen, Vergleichskategorien formulieren und diese sprachlich und inhaltlich in Beziehung zueinander setzen. Daher sind vor allen Dingen hier Kenntnisse zum Textstrukturwissen (zur Textprozedur eines Vergleichs) einhergehend mit geeigneten Formulierungshilfen (spezifische Scaffolds zum Vergleich) notwendig (vgl. Sieberkrob 2023, S. 349). Fakultativ könnte dies auch im Sinne eines differenzierenden und sprachbildenden fächerverbindenden Geschichtsunterrichts (insbesondere mit dem Fach Deutsch) um Wortschatzarbeit (v. a. zur Erhöhung des Schreibwortschatzes) erweitert werden, um die Verschriftlichung des Vergleichs zu entlasten.

3 Aufgabenbeispiele aus dem und für den Unterricht

Die zwei sich anschließenden Beispiele (Abb. 2) für den gymnasialen Geschichtsunterricht in Klasse 9 und der Kursstufe 2 (Leistungsfach) beinhalten, neben einer didaktischen Phasierung der jeweiligen Einheit, Material mit (teil-)operationalisierten und sprachlich unterstützenden (Scaffolds) Aufgabenkulturen. Zudem orientieren sich die Beispiele an den vier Phasen einer Aufgabenkultur nach Köster (vgl. Köster 2021, S. 86f.).

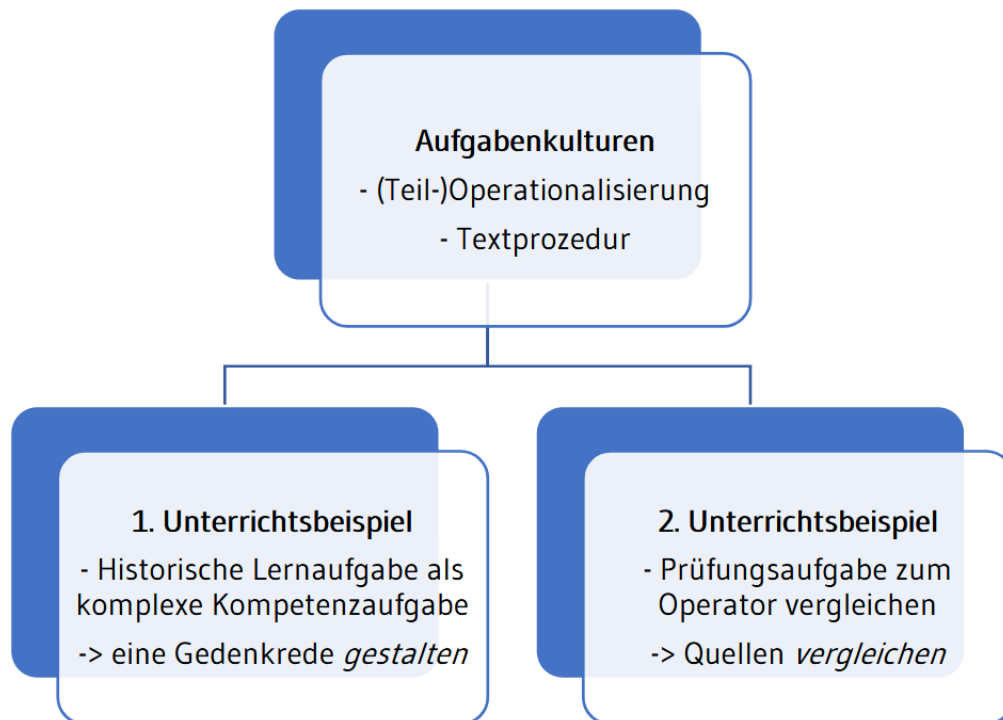


Abbildung 1: Unterrichtsbeispiele von Aufgabenkulturen von Hellberg/Mussler (2023)

Im ersten Unterrichtsbeispiel für die Klassenstufe 9 sollen die Lernenden eine Gedenkrede als komplexe Kompetenzaufgabe anlässlich des Gedenktages zur Reichspogromnacht am 9. November 1938 gestalten. Das zweite Beispiel für die Klassenstufe 12/Jahrgangsstufe 2 (Leistungsfach) fokussiert die systematische Förderung der schriftlichen Textprozedur des abituriablen Operators vergleichen.

Beide Beispiele wurden im Schuljahr 2022/23 in mindestens einer Klasse/eines Kurses in einem allgemeinbildenden Gymnasium im Rahmen des kollegialen Qualitätszirkels zur „Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsbeobachtung und Feedback“ auf Grundlage der Tiefenstrukturen von Unterricht erprobt.

3.1 Eine Gedenkrede gestalten (Mittelstufe, Klasse 9)

Die Lernenden werden in diesem unterrichtspraktischen Beispiel auf der Mittelstufe für den Einsatz in der Klassenstufe 9 dazu befähigt, als komplexe Kompetenzaufgabe eine Rede anlässlich des Gedenktages zur (regionalgeschichtlichen) Reichspogromnacht am 9./10. November 1938 (am Beispiel Kippenheim) zu gestalten. Zu Beginn erfolgt unter Formulierung der teiloperationalisierten Aufgabekultur transparent die Aufgabeneinführung und Aufgabenkontextuierung (AB1). Daran schließt sich die Aufgabenbearbeitung an, welche hier aus insgesamt drei aufeinander aufbauenden Unterrichtssequenzen besteht. In der ersten Unterrichtssequenz recherchieren die Lernenden eigenaktiv historisches Sachwissen zur regionalgeschichtlichen Reichspogromnacht 1938 im Rahmen einer unterrichtlichen Exkursion zur regionalen Gedenk-, Lern- und Begegnungsstätte der Ehemaligen Synagoge Kippenheim. (Alternativ kann die notwendige Sachkompetenz zur Geschichte der Ehemaligen Synagoge Kippenheim während des Nationalsozialismus auch mittels eines Materialdossiers oder eigener Internetrecherchen erfolgen. Des Weiteren lässt sich dieses Vorgehen auf andere regionalgeschichtliche Beispiele übertragen; vgl. Hellberg/Minet-Lasch/Roth/Roth/Stude 2021.)

In der zweiten Unterrichtssequenz analysieren die Lernenden – zur Förderung der Textprozedur am generischen Modell – den sprachlichen Aufbau einer exemplarischen Gedenkrede von Angela Merkel (AB2) anlässlich einer Gedenkveranstaltung zur Reichspogromnacht in Berlin. Darauf aufbauend wird ein sprachliches Gerüst mit Formulierungshilfen (AB3) für die Gestaltung einer eigenen Gedenkrede erstellt. In der dritten Unterrichtssequenz gestalten die Lernende mithilfe der erarbeiteten Sachkompetenz sowie dem sprachlichen Gerüst (Scaffold) eine eigene Gedenkrede anlässlich des 9./10. Novembers 1938 in Kippenheim, welche sowohl schriftlich als auch auditiv festgehalten wird. Nach der Aufgabenbearbeitung werden die Gedenkreden in der Ergebnispräsentation vorgestellt und in der Aufgabenreflexion mittels (digitalem) Peer-Feedback (AB4) beurteilt, überarbeitet sowie durch eine Lehrenden-Evaluation (AB5) benotet. Abschließend werden einzelne Lernprodukte auf der Schulhomepage sowie der Homepage des Fördervereins der Ehemaligen Synagoge Kippenheim (AB6) veröffentlicht, um so aktiv einen Beitrag der Lernenden in einer digitalen Erinnerungskultur (vgl. Hellberg/Hellberg/Mussler 2023, S. 60-64) zu leisten.

3.2 Quellen vergleichen (Oberstufe, 12.1, Leistungsfach)

In dem zweiten unterrichtspraktischen Beispiel auf der Oberstufe für den Einsatz in der Klassenstufe 12/Jahrgangsstufe 2 (Leistungsfach) wird die schriftliche Ausformulierung des abiturrelevanten und materialbasierten Operators vergleichen systematisch in seiner Textprozedur an der inhaltsbezogenen Kompetenz des Marshallplans gefördert.

Nach einer transparenten Aufgabeneinführung und -kontextuierung des Marshallplans sowie zum Hintergrund des historischen Vergleichs (AB1) erfolgt die Aufgabenbearbeitung in ca. zwei Unterrichtssequenzen. Dabei vergleichen die Lernenden zunächst induktiv verschiedene Karten eines Quartettspiels (z. B. zum Thema Autos, Bauwerke oder Tiere) miteinander, wofür Vergleichskriterien benötigt werden. Ausgehend von der dabei festgestellten notwendigen Aspektorientierung des Vergleichs bilden die Lernenden eigene Vergleichskriterien für einen historischen Quellenvergleich zweier Plakate zum Marshallplan (AB2), welche sie anschließend auf zwei Materialien anwenden und im Folgenden Gemeinsamkeiten (in Grün) und Unterschiede (in Rot) zwischen den beiden zu vergleichenden Materialien farblich hervorheben (AB3). Daran anknüpfend erstellen die Lernenden ausgehend von ihrem Vorwissen zum Operator analysieren ein Sprachgerüst mit Formulierungshilfen (AB4) für die Ausformulierung eines historischen Vergleichs. In der zweiten Unterrichtssequenz erfolgt die schriftliche Ausformulierung der Aufgabenstellung sowie ein Peer-Feedback als Aufgabenreflexion. Abschließend kann eine abituriablen Prüfungsaufgabe (AB5) als Leistungsfeststellung (z. B. in Form einer Klausur) stattfinden.

3.3 Arbeitsblätter Lernaufgabe 1 (Gedenkrede)

3.3.1 Arbeitsblatt 1 Eine Gedenkrede gestalten – Aufgabeneinführung und -textuierung

Der 9. November ist ein besonderes Datum und gilt als „Schicksalstag“ in der deutschen Geschichte. An diesem Tag wird in Deutschland an das Scheitern der Märzrevolution im Jahre 1948, an die Novemberrevolution 1918, an den Fall der Berliner Mauer 1989 und auch an die Novemberpogrome im Jahr 1938 erinnert. Insbesondere in der Regionalgeschichte hat die Nacht vom 9. auf 10. November 1938 in vielen Städten, die auch als Reichspogromnacht bezeichnet wird, eine herausragende Bedeutung. In dieser Nacht wurden reichsweit antisemitische Maßnahmen gegen Jüdinnen und Juden vollzogen. Dazu zählten beispielsweise sowohl körperliche Übergriffe, öffentliche Demütigungen als auch die Zerstörung und Inbrandsetzung von jüdischen Gebäuden und Synagogen. Sehr häufig erinnern Politikerinnen und Politiker in Form von öffentlich gehaltenen Gedenkreden jedes Jahr an die Ereignisse am 9./10. November 1938. Aber nicht nur die Politik, sondern auch Vertreterinnen und Vertreter der regionalen Gedenkstätten und der Zivilgesellschaft können einen Beitrag zur Erinnerungskultur leisten, um die Verbrechen des NS-Regimes nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.

Arbeitsauftrag:

1. Gestalte eine Rede anlässlich des Gedenkens an den 9./10. November 1938 (Reichspogromnacht) am regionalgeschichtlichen Beispiel in Kippenheim.

Gehe dabei wie folgt vor:

- a) Recherchiere nach Informationen zu den Ursachen und dem Verlauf der Reichspogromnacht in Kippenheim. Gehe dabei auch darauf ein, welche Auswirkungen diese Nacht für das Ortenauer Landjudentum hatte.
- b) Lies die Gedenkrede (AB 2) der ehemaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) aus dem Jahr 2013 anlässlich der Gedenkveranstaltung zur Reichspogromnacht in Berlin.
- c) Gliedere die Rede in textstrukturierende Abschnitte und gib diesen Teilüberschriften.
- d) Vergleiche und diskutiere eure Ergebnisse aus c).
- e) Arbeite Formulierungshilfen (AB 3) zu den verschiedenen Teilen einer Gedenkrede aus M 1 heraus.
- f) Ergänze eigene Formulierungshilfen zu den verschiedenen Teilen.
- g) Vergleiche und diskutiere eure Ergebnisse.

- h) Gestalte schriftlich eine Rede anlässlich des Gedenkens an den 9./10. November 1938 am regionalgeschichtlichen Beispiel in Kippenheim.
- i) Nimm im Anschluss deine Rede mündlich als Audioaufnahme auf. Achte dabei auf eine laute und deutliche Aussprache sowie eine dem Thema angemessene Sprache.
- j) Gib einem Mitlernenden mithilfe der Regeln zum Feedback und dem Feedbackbogen (AB 4) eine Rückmeldung zur entsprechenden Gedenkrede.
- k) Überarbeite mithilfe des erhaltenen Feedbacks deine Gedenkrede schriftlich und nimm diese im Anschluss erneut mündlich als Audioaufnahme auf.

3.3.2 Arbeitsblatt 2 Gedenkrede als generisches Modell

Am sogenannten „Schicksalstag der Deutschen“, am 9. November, werden am Jahrestag der Reichspogromnacht aus dem Jahr 1938 Gedenkreden gehalten. Als mögliches generisches Modell können die Reden von Politikerinnen und Politikern Verwendung finden. Im Internet finden sich, zum Beispiel auf der Seite des Bundeskanzleramtes oder des Innenministeriums, zahlreiche Beispiele.

Angela Merkel, am 9. November 2018 in Berlin:

<https://www.bundestkanzler.de/bk-de/aktuelles/rede-von-bundestkanzlerin-merkel-auf-der-zentralen-gedenkveranstaltung-zum-80-jahrestag-der-reichspogromnacht-am-9-november-2018-1548196> [letzter Zugriff am 03.11.2023] [Link zur Internetseite des Bundeskanzleramtes]

3.3.3 Arbeitsblatt 3 Sprachgerüst Gedenkrede (vorstrukturiert)

Einleitung

- Ansprache
- Anlass (in der Gegenwart)Überleitung

Hauptteil

- Historischer Kontext: Ereignisse, Personen, Orte, Zäsuren, Daten, Entwicklungen ... (in der Vergangenheit)
- Appell/Aussage/Botschaft (in der Gegenwart)

Schluss

- Ausblick/Lösungsansatz (in der Zukunft)
- Schlussformel

3.3.4 Arbeitsblatt 4 Peer-Feedback-Gedenkrede

Wie gebe ich Feedback?

Regeln zum Feedback:

1. mit positiver Rückmeldung beginnen
Ich finde du hast gut...
Besonders gelungen empfand ich ...
2. in Form von Ich-Botschaften (anstatt in Du-Botschaften)
Ich finde du hast gut...
Besonders gelungen empfand ich...
3. beschreibend / beobachtend (anstatt bewertend und interpretierend)
Mir ist aufgefallen, dass...
Ich habe bemerkt / wahrgenommen, dass...
4. konkret und präzise (anstatt allgemein und charakterbezogen)
An der Stelle beziehe ich mich auf...
Hier möchte ich anmerken, dass...
5. einladend und lösungsorientiert (anstatt zurechtweisend)
Zukünftig würde ich...
Hier wäre es vielleicht möglich...
An der Stelle wäre gegebenenfalls die Möglichkeit, dass...
Beispielsweise böte sich an, dass...

Peer-Feedback für _____ von _____

	++	+	-	--
Einleitung				
Ist die Ansprache adressatengerecht?				
Wird der konkrete Anlass der Rede genannt und ggfs. begründet?				
Lenkt eine passende Überleitung zum Hauptteil der Rede hin?				
Hauptteil				
Wird der historische Kontext mit Daten, Zäsuren und Entwicklungen anhand von einem konkreten Beispiel, Ereignissen, Personen und oder Orten (Ortenauer Landjudentum am Beispiel von Kippenheim) erklärt?				
Beinhaltet die Rede eine Aussage bzw. Botschaft?				
Schluss				
Bietet die Rede einen Lösungsansatz oder einen Ausblick für die Zukunft?				
Wird die Rede plausibel beendet?				
Art des Vortrags				
Wurde laut und deutlich gesprochen?				
Wurde in einem passenden Tempo gesprochen?				
Wurde dem Anlass entsprechend eine passende Intonation bzw. Betonung verwendet?				
Ausformuliertes Feedback				

Abbildung 2: Feedbackraster von Hellberg/Mussler (2023)

3.3.5 Arbeitsblatt 5 Beispiel Peer-Feedback Gedenkrede (Klasse 9)

	++	+	-	--
Einleitung				
Ist die Ansprache adressatengerecht?	X			
Wird der konkrete Anlass der Rede genannt und ggfs. begründet?	X			
Lenkt eine passende Überleitung zum Hauptteil der Rede hin?		X		
Hauptteil				
Wird der historische Kontext mit Daten, Zäsuren und Entwicklungen anhand von einem konkreten Beispiel, Ereignissen, Personen und oder Orten (Ortenauer Landjudentum am Beispiel von Kippenheim) erklärt?	X			
Beinhaltet die Rede eine Aussage bzw. Botschaft?	X			
Schluss				
Bietet die Rede einen Lösungsansatz oder einen Ausblick für die Zukunft?	X			
Wird die Rede plausibel beendet?			X	
Art des Vortrags				
Wurde laut und deutlich gesprochen?				X
Wurde in einem passenden Tempo gesprochen?				X
Wurde dem Anlass entsprechend eine passende Intonation bzw. Betonung verwendet?				X
Ausformuliertes Feedback				
<p>Ich finde du hast eine adressatengerechte Ansprache benutzt und den konkreten Anlass der Rede (zu gedenken) genannt.</p> <p>Jedoch ist mir aufgefallen, dass die Audiodates, in der man die Rede vorlesen sollte fehlt. Als Überleitung zum Hauptteil der Rede hast du die Formulierung „Wir befinden uns an einem geschichtsträchtigen Ort: der ehemaligen Synagoge in Kippenheim, [...]“ benutzt. Ich hätte lieber eine Formulierung, wie beispielsweise „Uns allen sollte bekannt sein“ benutzt, da der Leser sich nicht in der ehemaligen Synagoge in Kippenheim befindet, wenn er den Artikel in der Zeitung liest. Auch das Ende der Rede hätte ich nicht mit „Herzliche Grüße“ beendet, da es so überkommt als hättest du einen Brief oder eine E-Mail geschrieben und keine Rede. Den historischen Kontext hast du am Landjudentum und dem Zeitzeugen Kurt Salmon Haier gezeigt. Besonders gut fand ich deinen Lösungsansatz /Ausblick in die Zukunft von gesteuerter Sensibilität für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft & gegenseitige Toleranz. Eine sehr schöne Botschaft.</p>				

Abbildung 3: Feedbackraster (ausgefüllt) © „Alle Rechte vorbehalten“ Emilia Jacob (2023) von Jacob (2023)

3.3.6 Arbeitsblatt 6 Auswahl Lernprodukte

Veröffentlichung auf der Schulhomepage des Max-Planck-Gymnasiums Lahr

Online unter: <https://www.max-planck-gymnasium.de/index.php/berichte/wider-das-vergessen-gedenken-erinnern-mahnen> [letzter Zugriff am 03.06.2023] [Link zur Schulhomepage des Max-Planck-Gymnasiums Lahr]

3.4 Arbeitsblätter Lernaufgabe 2 (Quellenvergleich)

3.4.1 Arbeitsblatt 1 Historische Quellen vergleichen – Aufgabeneinführung und -textuierung

Seit dem Jahr 2015 ist der Quellenvergleich und der damit verbundene Operator vergleichen Teil jeder schriftlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte in Baden-Württemberg. Diesem immer auf zwei Quellen aufbauenden Vergleich geht stets die Analyse einer der beiden Materialien (z. B. Text, Bild...) voran. Die Aufgabenstellung ist somit vereinheitlicht und lautet: Analysieren Sie M 1 und vergleichen Sie M 1 mit M 2.

Mit den folgenden beiden Materialien soll der Quellenvergleich am Thema des Marshallplans systematisch geübt werden: Mithilfe des Marshallplans (auch als European Recovery Program=ERP) verfolgten die US-Amerikaner ab 1948 das Ziel, die Wirtschaft in Europa durch Kredite, Waren, Rohstoffe und Lebensmittel anzukurbeln und die Ausbreitung des Kommunismus in Europa einzudämmen. Davon profitierten auch die Westzonen, die unter alliierter Kontrolle (USA, GB, F) und Besatzung standen.

M1 „Freie Bahn dem Marshallplan“, politisches Plakat aus den westlichen Besatzungszonen, ca. 1948

https://ghdi.ghi-dc.org/sub_image.cfm?image_id=2532&language=german [letzter Zugriff am 03.11.2023] [Link zum Deutschen Historischen Institut]

M2 „Hinaus“ – Propagandaplakat aus der sowjetischen Besatzungszone, 1948

<https://www.hdg.de/lemo/bestand/objekt/plakat-hinaus-wir-brauchen-keinen-marshall-plan.html> [letzter Zugriff am 03.11.2023] [Link zum Lemo Lebendiges Museum Online]

Arbeitsauftrag:

1. Analysieren Sie M 1 und vergleichen Sie M 1 mit M 2 (AB2).

Gehen Sie dabei wie folgt vor:

- a) Vergleichen Sie die Karten des Quartettspiels und bilden Sie im Anschluss Kriterien für den Vergleich.
- b) Erstellen Sie tabellarische Vergleichskriterien für einen Quellenvergleich.
- c) Vergleichen Sie und diskutieren Sie die Ergebnisse.
- d) Vergleichen Sie M 1 mit M 2 stichpunktartig mithilfe der erstellten Tabelle und heben Sie im Anschluss Gemeinsamkeiten in Grün und Unterschiede in Rot hervor.

- 10 e) Erstellen Sie ein Sprachgerüst mit Formulierungshilfen für einen Quellenvergleich (AB4).
- f) Vergleichen und diskutieren Sie im Anschluss Ihre Ergebnisse.
- g) Analysieren Sie M 1 und vergleichen Sie M 1 mit M 2 schriftlich (AB2).
- 15 h) Lesen Sie die schriftliche Ausformulierung aus g) eines Mitlernenden und geben Sie eine schriftliche Rückmeldung zum Quellenvergleich in Stichworten zu den folgenden Punkten:

Verwendete Aspekte (z. B. Thema, Veröffentlichungsdatum usw.)

Sprachliche Formulierungen (z. B. Im Gegensatz zu ... ist ...)

Inhalt (sachliche Richtigkeit)

3.4.2 Arbeitsblatt 2 Ergebnis Vergleichskriterien für den historischen Quellenvergleich

Aspekte

Quellenart

Titel/Bezeichnung

Urheber, Verfasser, Künstler...

Veröffentlichungsdatum

Veröffentlichungsort

Adressatenkreis

Thema

Gestalterische Mittel (z.B. Sprache, Symbole, Gegenstände, Texte...)

Historischer Kontext

Perspektive

Intention

Gesamtaussage

3.4.3 Arbeitsblatt 3 Ergebnis Scaffold Quellenvergleich

Aspekte	M1	M2
Quellenart	Politisches Plakat	Propagandaplakat
Titel/Bezeichnung	„Freie Bahn dem Marshallplan“	„Hinaus“
Urheber, Verfasser, Künstler...	unbekannt	unbekannt
Veröffentlichungsdatum	ca. 1948	1948
Veröffentlichungsort	westliche Besatzungszonen	sowjetische Besatzungszonen
Adressatenkreis	- westliche Bevölkerung Deutschlands	- östliche Bevölkerung Deutschlands
Thema	Marshallplan	Marshallplan
Gestalterische Mittel z.B. Sprache, Symbole, Gegenstände, Texte ...	<ul style="list-style-type: none"> - großer gelber Bus mit Aufschrift „ERP“ und Flaggen westlicher Länder auf dem Dach im Zentrum des Bildes - geöffnete Schranke vor dem Bus - rechts von der Schrank Schild mit „Zollgrenze“ - blauer Himmel im Hintergrund - oberer Bildrand: Schriftzug mit: „Freie Bahn“ - unterer Bildrand: Schriftzug mit: „Dem Marshallplan“ 	<ul style="list-style-type: none"> - korpulenter Mann im Zentrum des Bildes in schwarzem Anzug mit weißem Hemd, auf dem ein großes Dollarzeichen prankt - der Mann scheint schnell Richtung linkem Bildrand zu rennen, da Beine in der Luft sind und aus dem geöffneten Mund eine Zigarre sowie vom Kopf ein blauer sowie rot-weiß gestreifter Hut mit Sternen fällt - auf den Mann ist von links oben eine Art Scheinwerferlicht gerichtet - im Hintergrund erkennt man eine kleine Industrieanlage, auf die das Ende des Scheinwerferlichts strahlt - der restliche Hintergrund ist lila - über dem Mann steht: „Hinaus“! - unter dem Mann steht der Text: „Wir brauchen keinen Marshall-Plan, wir kurbeln selbst die Wirtschaft an!“

Abbildung 4: Aspekte des Quellenvergleichs (Teil 1) von Hellberg/Mussler (2023)

Historischer Kontext	Marshallplan (=European Recovery Program) 1948-1952, Marshall-Plan-Konferenz Juli 1947 mit 16 europäischen Staaten, Ziel: Wirtschaft in Europa durch Kredite (1,5 Milliarden nach Westdeutschland), Waren, Rohstoffe und Lebensmittel ankurbeln und Eindämmung des Kommunismus (Containment Politik)	
Perspektive	westlicher Künstler, Befürworter des Marshallplans	östlicher prosovjeterischer Künstler, Befürworter der Planwirtschaft
Intention	Propaganda für den Marshallplan	Propaganda gegen den Marshallplan
Gesamtaussage		
...		

Abbildung 5: Aspekte des Quellenvergleichs (Teil 2) von Hellberg/Mussler (2023)

3.4.4 Arbeitsblatt 4 Sprachgerüst Quellenvergleich

Einleitung

- Hinführung

Hauptteil

- Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden anhand ausgewählter Kriterien

Schluss

- Fazit

3.4.5 Arbeitsblatt 5 Ergebnis Sprachgerüst Quellenvergleich

Einleitung

- Hinführung

Im Folgenden soll anhand der Kriterien ... verglichen werden, inwieweit/inwiefern/ob...

Hauptteil

- Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden anhand ausgewählter Kriterien

Dies soll anhand der Vergleichskriterien ... erfolgen/untersucht werden

Als formale/inhaltliche Kriterien werden ... angeführt/verglichen

Auf den ersten Blick scheinen x und y sich (nicht) hinsichtlich ... zu widersprechen/unterscheiden

Beide Bilder/Text ... handeln von/stammen aus...

Es lässt sich beobachten, dass in beiden...

(Weitgehend) übereinstimmend ist die Auffassung, dass...

weitgehend übereinstimmend ist...

x und y sind ähnlich in Bezug auf

y und x stimmen ... überein

Sowohl x als auch y...

Die größte Übereinstimmung/Ähnlichkeit findet sich hinsichtlich...

ähnlich wie in x wird auch in y...

Die größte Übereinstimmung / der größte Unterschied findet sich...

Der Künstler/Verfasser in x ist (nicht) derselben Meinung/Auffassung/ Position wie...

... und ... unterscheiden sich (nicht) hinsichtlich...

x und y unterscheiden sich deutlich hinsichtlich...

Unterschiede gibt es in der Gewichtung der...

Während der Autor von x jedoch... betont, legt die Autorin von y den Schwerpunkt auf...

Anders als bei...

Im Gegensatz zu...

Differenzen/Unterschiede finde sich...

Die Perspektiven widersprechen sich/weichen voneinander ab/sind unvereinbar/konträr

Grundsätzlich anders ist...

Im Gegensatz dazu lässt sich kontrastieren...

Schluss

- Fazit

Die unterschiedlichen Perspektiven der Materialien erklären sich dadurch, dass...

Als Fazit kann festgehalten werden...

Insgesamt überwiegen die Unterschiede/Gemeinsamkeiten

Entscheidend dabei ist die Übereinstimmung/Ähnlichkeit/Diskrepanz hinsichtlich...

Ein Vergleich zeigt also...

3.4.6 Arbeitsblatt 6 Prüfungsaufgabe zur Leistungsfeststellung

Arbeitsauftrag

1. Analysieren Sie M1 und vergleichen Sie M1 mit M2. (20 VP)

M1 hier kann ein Politisches Plakat zum Marshallplan aus der sowjetischen Besatzungszone gewählt werden. Diese befinden sich in vielen für Baden-Württemberg für die Kursstufe zugelassenen Geschichtsschulbüchern

M2 Rede des amerikanischen Außenministers George C. Marshall an der Harvard-Universität, 5. Juni 1947

<https://www.kas.de/de/einzeltitel/-/content/50-jahre-verkuendung-des-marshallplans>
[letzter Zugriff am 03.11.2023] [Link zur Seite der Konrad Adenauer Stiftung]

4 Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

Weiterführende Informationen zum „Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen“ sowie zum begleitenden Beobachtungsmanual sind auf der folgenden Seite des IBBW einsehbar:
<https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/unterrichtsfeedbackbogen>
[letzter Zugriff am 03.11.2023] [Link zur Seite des IBBW Baden-Württemberg]

Adamski, Peter: Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege, Seelze 2017.

Barricelli, Michele/Gautschi, Peter/Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hgg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Bd. 1), Schwalbach/Taunusstein 2012, S. 207-235.

Drüding, Markus/Schlutow, Martin: Vergleich(en) im Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 2019.

Fauth, Benjamin/Leuders, Timo: Kognitive Aktivierung im Unterricht (=Wirksamer Unterricht 2), Stuttgart 2022.

Feilke, Helmuth/Rezat, Sara: Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen, in: Praxis Deutsch 281 (2020), S. 4-13.

Hallet, Wolfgang: Die komplexe Kompetenzaufgabe, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 124 (2013), S. 2-8.

Hellberg, Aisha/ Hellberg, Florian/Mussler, Nora: Lern-, Gedenk- und Erinnerungsstätte Ehemalige Synagoge Kippenheim, in: gfh 2 (2023), S. 57-70.

Hellberg, Florian/Stude, Jürgen: „Es war ein Ort, an dem alles grau war ...“ Die Deportation der badischen Jüdinnen und Juden nach Gurs im Oktober 1940, Stuttgart 2020. Online unter: <https://www.lpb-bw.de/publikation3510> [letzter Zugriff am 01.06.2023]

Hellberg, Florian/Minet-Lasch, Silja/Roth, Heinke/Roth, Tobias/Stude, Jürgen: Jüdisches Leben in Südbaden. Differenzierende Materialien für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zur Vor- und Nachbereitung einer Tagesexkursion zur ehemaligen Synagoge Kippenheim, Kippenheim 2021. Online unter: <http://www.ehemalige-synagoge-kippenheim.de/literatur/> [letzter Zugriff am 01.06.2023]

Hellberg, Florian/Joos, Christoph: Kognitiv aktivierende Einstiege im Geschichtsunterricht, Stuttgart 2023. Online unter: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und->

philosophische-faecher/geschichte/unterricht/methodik-didaktik/einstiege [letzter Zugriff am 01.06.2023]

Heuer, Christian/Resch, Mario: Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven, in: gfh 3 (2018), S. 5-23

Kalkavan-Aydin, Zeynep/Balzer, Jochen: Sprachsensibler Fachunterricht (=Wirksamer Unterricht 8), Stuttgart 2022.

Köster, Manuel: Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 2021.

Körber, Andreas/Gärtner, Niko/ Stork, Annika/ Hartmann, Hanna: Task-Based History Learning (TBHL) – ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 20 (2021), S. 197-212.

Kuchler, Christian/Sommer, Andreas (Hg.): Wirksamer Geschichtsunterricht (=Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten 6), Baltmannsweiler 2018.

Leuders, Timo: Aufgaben im Fachunterricht (=Wirksamer Unterricht 6), Stuttgart 2022.

Sieberkrob, Matthias: Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? (=Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 29), Göttingen 2023.

Sliwka, Anne/Klopsch, Britta/Dumont, Hanna: Konstruktive Unterstützung im Unterricht (=Wirksamer Unterricht 3), Stuttgart 2022.

Trautwein, Ulrich/Schreiber, Waltraud/Hasenbein, Lisa: Geschichtsdidaktische Forschung und allgemeine Unterrichtsforschung: Unbekannte Verwandte?, in: Unterrichtswissenschaft 49 (2021), S. 261-272.

Trautwein, Ulrich/Sliwka, Anne/Dehmel, Alexandra: Grundlagen für einen wirksamen Unterricht (=Wirksamer Unterricht 1), Stuttgart 2022.

Zülsdorf-Kersting, Meik: Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale, in: Unterrichtswissenschaft 48 (2020), S. 385-407.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterrichtsbeispiele von Aufgabenkulturen von Hellberg/Mussler (2023).....	3
Abbildung 2: Feedbackraster von Hellberg/Mussler (2023).....	11
Abbildung 3: Feedbackraster (ausgefüllt) © „Alle Rechte vorbehalten“ Emilia Jacob (2023) von Jacob (2023).....	12
Abbildung 4: Aspekte des Quellenvergleichs (Teil 1) von Hellberg/Mussler (2023).....	17
Abbildung 5: Aspekte des Quellenvergleichs (Teil 2) von Hellberg/Mussler (2023).....	18