Dissertation

Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Hamburg

Effekte von Geschichtslernen im traditionellen und experimentellen Geschichtsunterricht unter Einsatz des Internets in zwei unterschiedlichen Lernaltern

vorgelegt von

Katrin Mrotzek

Graduiertenkolleg „Bildungsgangforschung“

Betreuer: Professor Dr. Bodo von Borries

Hamburg, Februar 2006

Inhaltsverzeichnis

	Einführung: Bildungsgangforschung und Geschichtsdidaktik	1
1	**Zum Forschungsstand und -interesse: Theorie, Empirie und Pragmatik (Praxisanleitung)**	8
1. 1	Lerntheoretische und empirische Fundierungen multimedialer Lernsysteme	8
1. 2	Reflexivität des Geschichtsbewusstseins und Erwerb historischer Kompetenzen (Lernprogression, Methodenorientierung) beim Geschichtslernen in Theorie und Empirie	13
1. 3	Geschichtsdidaktik und Internet	26
1. 4	Das Forschungsinteresse: Von der Programmatik der Geschichtsdidaktik zur Pragmatik des Geschichtsunterrichts	31
2	**Forschungsdesign, Methode und Untersuchungsgegenstand**	34
2. 1	Forschungsdesign	34
2. 2	Konzeption der experimentellen Unterrichtseinheiten	38
2. 2. 1	Klasse acht: „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“	40
2. 2. 1. 1	Sachanalyse	40
2. 2. 1. 2	Das Thema im Unterricht: Didaktisch-methodische Analyse	51
2. 2. 2	Klasse zehn: „Krieg als Vater der Medien?“	54
2. 2. 2. 1	Sachanalyse	54
2. 2. 2. 2	Das Thema im Unterricht: Didaktisch-methodische Analyse	61
2. 3	Erhebungsmethoden und Erhebungsinstrumente	64
2. 3. 1	Videografische Aufnahmen	64
2. 3. 2	Fragebögen und Leistungstests	68
2. 3. 2. 1	Aufbau und Analyse der Fragebögen	68
2. 3. 2. 1. 1	Geschichte und Fachunterricht allgemein	73
2. 3. 2. 1. 2	Geschichte und Fachunterricht untersucht anhand von Beispielen	77

2. 3. 2. 1. 3	Geschichte, Fachunterricht und Medien	80
2. 3. 2. 2	Aufbau und Analyse der Lernkontrollen	81
2. 3. 3	Präsentationen der Schüler	86
2. 3. 4	Hospitationen und Bildschirmkopien	89
2. 4	Auswertungsmethoden	93
2. 4. 1	Inhaltsanalytische Auswertungsmethode	93
2. 4. 2	Quantitative Auswertungsmethode	94
3.	**Durchführung und Auswertung der Untersuchung**	96
3. 1	Darstellung des Verlaufs der Unterrichtsexperimente „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“ und „Krieg als Vater aller Medien?“ im Fach Geschichte	96
3. 1. 1	Unterrichtsverlauf in Klasse acht: „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“	97
3. 1. 2	Unterrichtsverlauf in Klasse zehn: „Krieg als Vater aller Medien?“	108
3. 1. 3	Diskussion der Unterrichtsverläufe in den Klassen acht und zehn	118
3. 2	Historisch denken lernen im Geschichtsunterricht – gemessen an den Fragebögen durch quantitative und qualitative Auswertung	132
3. 2. 1	Geschichte, Fachunterricht und Medien	133
3. 2. 2	Geschichte und Fachunterricht allgemein	146
3. 2. 3	Geschichte und Fachunterricht untersucht anhand von Beispielen	150
3. 3	Historisch denken lernen im Geschichtsunterricht – gemessen an Fallinterpretationen aus den Lernkontrollen	162
3. 3. 1	Drei ausgewählte Fallinterpretationen aus Klasse acht	162
3. 3. 1. 1	Fallinterpretation Sylvia	163
3. 3 1. 2	Fallinterpretation Antje	174
3. 3. 1. 3	Fallinterpretation Isabella	183
3. 3. 2	Drei ausgewählte Fallinterpretationen aus Klasse zehn	191

3. 3. 2. 1	Fallinterpretation Blanca	192
3. 3. 2. 2	Fallinterpretation Torsten	204
3. 3. 2. 3	Fallinterpretation Katja	213
3. 4	Nachinterview mit dem Lehrer und Kommentar	220
3. 5	Auswertung der Bildschirmkopien	229
4	**Synthese und Folgerungen für das Lernen im Geschichtsunterricht**	241
4. 1	Zusammenfassung und Bewertung der Materialien	241
4. 2	Lerneffekte	245
4. 3	Chancen und Grenzen des Interneteinsatzes	250
4. 4	Konsequenzen für Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis	253
5	**Revidierte Schwerpunktsetzungen in den Unterrichtseinheiten der Klassen acht und zehn**	255
5. 1	Klasse acht: „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“	255
5. 2	Klasse zehn: „Krieg als Vater der Medien?“	262
Fazit	**Wiederanknüpfung an die Bildungsgangdidaktik**	267
	Anhang	
	Literaturverzeichnis	

Einführung: Bildungsgangforschung und Geschichtsdidaktik

Der Versuch einer Verknüpfung zwischen *Geschichtsunterricht als Denkfach* und der *Entwicklungsaufgabe historisches Denken* sollte nicht zu dem Fehlschluss führen, dass jedes Unterrichtsfach übereilt eine eigene, fachspezifische Bildungsgangdidaktik entwickeln müsse. Meinert Meyer, selbst Fachdidaktiker und Vertreter des Konzepts der Bildungsgangdidaktik, begründet eingängig den Erhalt der allgemeinen Bildungsgangdidaktik damit, dass „[...] die Fachdidaktiken [...] die Bildungsgangperspektive nicht von sich aus angemessen entwickeln können. In der Allgemeinen Didaktik konzipieren und erforschen Wissenschaftler Lehr-Lern-Prozesse unter der Perspektive von Bildungsprozessen.“[1] Wert- und sinnvoll scheint in dieser Forschungsphase die Beantwortung der Frage zu sein, wie sich eine Fachdidaktik – in diesem Fall Geschichtsdidaktik – und Bildungsgangdidaktik gegenseitig ergänzen und bereichern können. Welcher besondere Stellenwert kann Geschichte in Bezug auf den Bildungsgang eines jeden Individuums zugeschrieben werden?

Die Bildungsgangdidaktik kann als Bereich zwischen konkreter Lehr-Lernforschung und Biografieforschung verstanden werden. Denn der *Bildungsgang* der Lernenden ist ein wesentliches Merkmal des Konzepts der „*Bildungsgangdidaktik“*, welcher die schulische und außerschulische Lebenswelt einbezieht. Unterrichtsforschung in der Schule erhält damit einen bedeutenden, jedoch nicht alles andere verdrängenden Stellenwert. Um derartige Missverständnisse für die Schulpraxis zu vermeiden, weisen Uwe Hericks und Barbara Schenk darauf hin, dass es nicht darum gehe, „…die individuellen Bedürfnisse, Interessen und persönlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger direkt zu Kernkategorien der Unterrichtsgestaltung zu machen…“[2] Vielmehr stehe im Vordergrund, dass die Lernenden aufgrund ihres Bildungsgangs die Forderungen des Unterrichts für sich selbst interpretieren und mit ihren persönlichen Zielen verbinden können. In der Bildungsgangforschung werden derartige subjektive Aufgaben als *Entwicklungsaufgaben* bezeichnet. Die Ansicht von Barbara Schenk und Uwe Hericks versucht Lernenden aufzuzeigen, wo ein Anknüpfungspunkt zwischen Schule und eigener Lebenswelt bestehen kann. Die Schülerperspektive findet an dieser Stelle wenig Beachtung. Um die eigenen Ziele integrieren zu können, sollten die Forderungen und Unterrichtsinhalte derart gestaltet sein, dass Schüler auch ausrei-

[1] Meyer, Meinert: Was ist Bildungsgangdidaktik? In: Trautmann, Matthias: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 91.
[2] Hericks, Uwe; Schenk, Barbara: Unterricht gestalten, ohne zum Macher zu werden – Bildungsgangdidaktische Perspektiven für professionelles didaktisches Handeln. In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 2001, S. 249.

chende Angebote erhalten. Fraglich ist, wie Lernende Unterricht für sich „nutzbar“ machen können, wenn die Inhalte und Methoden des Faches lebensfern und eventuell veraltet sind. Um darauf Antworten zu erhalten, muss der Ist-Stand von Unterricht stärker empirisch erforscht werden.

Der Versuch, für das Fach Geschichte Entwicklungsaufgaben und Verknüpfungspunkte aufzuzeigen, führt also zu der Frage, ob *historisches Denken* eine *Entwicklungsaufgabe* ist. Zunächst erfordert diese Problemstellung ein tiefer gehendes Verständnis des Charakters von Entwicklungsaufgaben[3]. Im Antragstext an die Deutsche Forschungsgemeinschaft des Graduiertenkollegs „Bildungsgangforschung“ ist folgender Definitionsversuch zu finden:

> *Wir verstehen unter Entwicklungsaufgaben der Lernenden die Konzeption von Entwicklungszielen, die sie aufgrund ihrer aktuellen Kompetenzen und ihrem Identitätsentwicklungsstand entsprechend mit Bezug auf gesellschaftliche Bedingungen bestimmen und bearbeiten. Der Bildungsgang der Heranwachsenden kann deshalb als Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben konstruiert werden. Es ist Aufgabe der Schule, die Lernenden in der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.*[4]

In die weiteren Thesen wird der notwendige und in dieser ersten These fehlende Aspekt der *Sozialisation* mit aufgenommen. Die Entfaltung von Entwicklungsaufgaben scheint in starker Abhängigkeit zu den sich in der Sozialisation entwickelnden Neigungen und Vorlieben zu stehen. Ein Beispiel: Die Vorstellung, dass ein Jugendlicher[5], dem die grundlegenden Tätigkeiten mit dem Computer entsprechend seinem Entwicklungsstand geläufig sind, diesen aufschraubt, um sich den Aufbau zu erschließen, dürfte unbestritten für das haptische Lernen eine Bereicherung sein. Dennoch wird diese Fähigkeit des Heranwachsenden ihn wohl kaum antreiben zu prüfen, wie er die Nutzung des Computers und sein Wissen über dessen Aufbau in die gesellschaftliche *Entwicklungsaufgabe* des sicheren Umgangs mit dem Computer integriert.[6] Eher anzunehmen ist, dass er, durch seine Neugierde motiviert, lernt planerisch zu handeln und zukünftiges Vorgehen genauer abzuwägen.

---

[3] Ergänzend wird darauf hingewiesen, dass neben den Entwicklungsaufgaben als weitere kennzeichnende Termini der Bildungsgangforschung die Kompetenz- und Identitätsentwicklung und der objektive bzw. subjektive Bildungsgang gezählt werden.

[4] http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Schenk/Grad-Koll/Ges-text-netz.htm (letzter Zugriff: 19.04.2005).

[5] Auf die Bezeichnungen der unterschiedlichen Geschlechter wird bei sämtlichen Personengruppen wie z.B. Lehrer, Schüler, Jugendliche, Lernende etc. verzichtet. Es sind immer beide Geschlechter gemeint.

[6] Das Spannungsfeld zwischen den gesellschaftlich „objektiven“ Anforderungen und deren subjektiven Deutungen diskutiert u.a. Meinert Meyer in dem Artikel „Was ist Bildungsgangdidaktik?“ In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 91.

Diese Neu- bzw. Wissensbegierde kann, muss aber nicht mit zunehmendem Alter zu einer stärker ausgeprägten Vorliebe werden. Entwicklungsaufgaben können sich in diesen subjektiven Vorlieben ausprägen. Hinterfragt man deren Qualität, drängt sich unweigerlich die Frage nach den bestehenden Zusammenhängen zwischen Kompetenzen und Reflexionsmöglichkeiten auf. Stehen erhöhte Kompetenz und erhöhte Reflexionsmöglichkeiten in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis? Der Antragstext des Graduiertenkollegs problematisiert die Frage nicht. Man kann vermuten, dass die Synthese von Neigungen, Vorlieben und Kompetenzen die Basis für eine mögliche Annäherung an bzw. für die Formulierung von Entwicklungsaufgaben ist.

Die Bildungsgangforschung hat sich nun die Aufgabe gestellt, das *Subjekt* und damit die Lernenden mehr in den Mittelpunkt zu rücken. Dies bedeutet aber nicht, dass die objektiven Anforderungen durch Gesellschaft und Institutionen unbeachtet bleiben dürfen. Erst die Betrachtung des Spannungsfeldes, in dem sich das Individuum bei der Bearbeitung Normen setzender Entwicklungsaufgaben und deren eigener, subjektiver Interpretation befindet, macht die Notwendigkeit der *empirischen Erforschung* in diesem Feld deutlich. Das bereits angeführte Beispiel des Jugendlichen, der einen Computer aufschraubt, führt die Diskrepanz exemplarisch vor Augen. Untersucht werden müsste, welche Aushandlungsprozesse notwendig sind, um *unbewusst angegangene Lösungen* durch Lernende mit *gesellschaftlichen Anforderungen* zu vereinbaren.

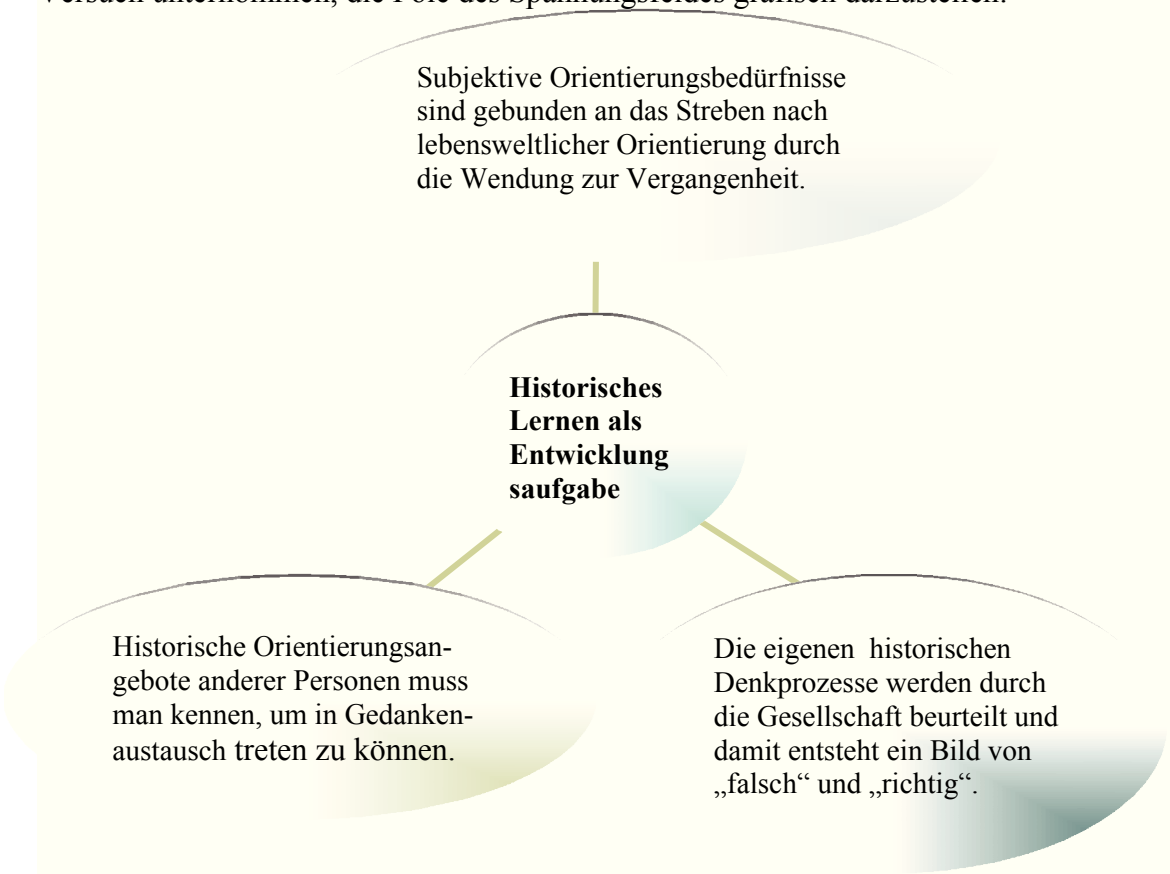
Was könnte darauf bezogen eine Arbeitshypothese für den Bereich der Geschichte als Unterrichtsfach bedeuten? Eine Antwort liegt im Antragstext des Graduiertenkollegs selber, der davon ausgeht, dass die Gesellschaft Verständnis und Verstehen für die Gesellschaft fordert. Die Notwendigkeit dieses Prozesses besteht im *„Sichzurechtfinden“*, um dem Leben einen Sinn zu geben. Trifft meine Argumentation zu, dann wäre ein Beleg dafür geschaffen, dass historisches Denken selbst eine Entwicklungsaufgabe darstellt.

Niemand kann sich dem Umgang mit Geschichte verschließen, da sie überall auftritt bzw., wie Klaus Bergmann im Handbuch für Geschichtsdidaktik schreibt, das Leben „randvoll mit Geschichte“[7] ist. Überall finden aufgrund historischer Begebenheiten Identifikationen statt, die gleichzeitig eine Hilfe sind, um integrativer Bestandteil der Gesellschaft zu werden. Wir werden also veranlasst, bewusst oder unbewusst mit Geschichte umzugehen, womit ebenfalls deutlich wird, dass aus einer Entwicklungsaufgabe andere folgen.

[7] Bergmann, Klaus: Identität. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 26.

Der Beitrag „Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungsaufgabe. Überlegungen zu möglichen Aufgaben von Geschichtslernen im Bildungsgang“ von Andreas Körber liefert dazu folgende Argumente: Geschichte sei „eine Erkenntnisweise, mit Hilfe derer sich prinzipiell alle Kategorien des menschlichen Lebens hinsichtlich ihrer Zeitlichkeit denkend und Sinn bildend verarbeiten lassen. Historisches Denken und Lernen vollzieht sich nicht abseits vom sonstigen Denken und Leben, sondern entspringt an ihm in Form von Orientierungsbedürfnissen.“[8]

Ohne die Fähigkeit *historisch* zu denken, ist demnach der Versuch, sich die Gesellschaft zu erklären, zwar möglich, bleibt aber defizitär. Damit kann ebenfalls begründet werden, dass historisches Denken selbst eine Entwicklungsaufgabe ist, die laut Andreas Körber durch ein Spannungsfeld[9] gekennzeichnet wird. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Pole des Spannungsfeldes grafisch darzustellen:



Historisches Denken als Entwicklungsaufgabe beschäftigt sich in der oberen Ellipse der Grafik mit dem Drang des Individuums nach lebensweltlicher Orientierung. Dazu benötigt die jeweilige Person den Blick in die Vergangenheit, um aus ihr zu lernen und um sich in der eigenen Lebenswelt zu orientieren. Problematisch wird diese Orientierung unter Betrachtung der empirisch gewonnenen Erkenntnis, dass „zwischen ‚Modernität’

[8] Körber, Andreas: Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungsaufgabe. Überlegungen zu möglichen Aufgaben von Geschichtslernen im Bildungsgang. In: Trautmann, Matthias: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden 2004, S. 240.
[9] Ebenda.

(gemessen z.B. an Wohlstand und Säkularisierung) und Desinteresse an Geschichte […] ein sehr hoher Zusammenhang“[10] besteht. Der rückwärtsgewandte Blick mit dem Ziel, Lehren aus der Geschichte für eigenes Handeln zu gewinnen, nimmt in dem Maße ab, in dem es einer Gesellschaft „gut“ geht. Der Gedanke an „Es gibt nichts, was nicht geht“ als Glaube an die Machbarkeit aller Dinge greift um sich. Demnach dürfte die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen das historische Denken keineswegs als Entwicklungsaufgabe sehen, obwohl die Gesellschaft sie als solche einfordert.

Das zweite Ellipsenfeld beschreibt die Bedingungen für die Verständigung mit anderen Personen. Es leuchtet nicht ein, warum Lernende motiviert sein sollten, sich mit den historischen Deutungsmustern anderer Personen auseinanderzusetzen, wenn nur wenig Interesse für Geschichte vorhanden ist. Unbestreitbar ist, dass die durch Andreas Körber angeführten entspringenden *Orientierungsbedürfnisse* Teil der „Triebausstattung“ des Menschen sind, die zumindest die Möglichkeit eröffnen, Entwicklungsaufgaben zu lösen. Sie müssen unterschieden werden in die Fragen, was die Lernenden selber als Entwicklungsaufgabe definieren und was die Gesellschaft fordert. Somit setzt der Begriff „Entwicklungsaufgaben“ den objektiv-subjektiven Doppelcharakter voraus.

Die vorliegende Arbeit versucht einerseits selbst definierte als auch gesellschaftlich geforderte Entwicklungsaufgaben zu thematisieren und auswertend an die theoretischen Gedanken anzuknüpfen und andererseits die sich aus der Empirie ergebenden Schlussfolgerungen zu ziehen. Die folgende inhaltliche Gliederung der Arbeit ergibt sich aus dem Thema „Effekte von Geschichtslernen im traditionellen und experimentellen Geschichtsunterricht unter Einsatz des Internets in zwei unterschiedlichen Lernaltern“:

- *Einführung: Bildungsgangforschung und Geschichtsdidaktik*
- *Forschungsstand und -interesse: Theorie, Empirie und Pragmatik*
- *Forschungsdesign, Methode und Untersuchungsgegenstand*
- *Durchführung und Auswertung der Untersuchung*
- *Vernetzung des Datenmaterials und Schlussfolgerungen für das Lernen im Geschichtsunterricht*
- *Revidierte Schwerpunktsetzungen in den Unterrichtseinheiten der Klassen acht und zehn*
- *Wiederanknüpfung an die Bildungsgangdidaktik*

[10] Borries, Bodo von: Staatliches Selbstverständnis oder persönliche Entwicklungsaufgabe? Das Unterrichtsfach Geschichte seit 1945. In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 2001, S. 127.

In der Einführung wurde versucht, theoretische Überlegungen zur Bildungsgangforschung und Geschichtsdidaktik darzulegen und zugleich mögliche Bezüge zwischen beiden Bereichen herzustellen. Bestätigungen durch die in dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchungen und deren Analyse lassen Rückschlüsse auf die Bildungsgangforschung im letzten Kapitel „Wiederanknüpfung an die Bildungsgangdidaktik“ zu.

Das in vier Unterpunkte gegliederte Thema des ersten Kapitels „Zum Forschungsstand und -interesse: Theorie, Empirie und Pragmatik (Praxisanleitung)“ beinhaltet die Darlegung des Forschungsstandes theoretischer Konzepte und empirischer Arbeiten. Da das Thema nicht nur geschichtsdidaktische, sondern auch lerntheoretische Probleme aufwirft, werden drei Bereiche analysiert. Das erste Unterkapitel befasst sich mit bisherigen Veröffentlichungen zu Lerntheorien und empirischen Ergebnissen multimedialer Lernsysteme. In dem darauf folgenden Gliederungspunkt werden theoretische und empirische Arbeiten, die sich mit dem reflexiven Geschichtsbewusstsein und historischen Kompetenzen auseinandersetzen, analysiert. Die Zusammenführung beider Bereiche erfolgt in der Untersuchung des Forschungsstandes im Kapitel 1. 3. „Geschichte und Internet“. Hier findet die Fachliteratur Berücksichtigung, die Geschichte und neue Medien im Zusammenhang erforscht. Aus dieser wissenschaftlichen Bestandsaufnahme wird im Gliederungspunkt 1. 4 das Forschungsinteresse abgeleitet, indem die Defizite benannt und daraus resultierend grundlegende Aufgaben der Geschichtsdidaktik für Gegenwart und Zukunft formuliert werden.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsdesign. Um einen Überblick zu erhalten, wird das Forschungskonzept im Kapitel 2. 1 in seinem gesamten Umfang vorgestellt. Die Unterrichtskonzeptionen und deren Begründungen finden sich im nachstehenden Unterkapitel 2. 2. Durch dieses Vorgehen wird plausibel gemacht, warum sich die ausgewählten Unterrichtsthemen inhaltlich eignen. Neben einer tiefer gehenden Sachanalyse erfolgen auch methodisch-didaktische Begründungen. Die Heterogenität von Unterricht zu erfassen dürfte unbestritten als schwierige Aufgabe angesehen werden. Das Kapitel 2. 3 geht in den einzelnen Gliederungspunkten der Frage nach, wie sich die unterschiedlichen erhobenen Daten theoretisch begründen und zugleich in das Forschungsdesign einbetten lassen. Dazu gehört die Bearbeitung der videografischen Aufnahmen, Fragebögen, Leistungstests, Präsentationen der Schüler, Hospitationen und Bildschirmkopien. Inhaltsanalytische und quantitative Methoden werden in den Auswertungen angewandt.

Das Kapitel 3 zeigt die organisatorische und inhaltliche Durchführung des Experiments. Der Verlauf der beiden Unterrichtseinheiten in den Klassen acht und zehn wird in den Gliederungspunkten 3. 1. 1 und 3. 1. 2 detailliert beschrieben. Die Auswertung

des Unterrichtsexperiments erfolgt in Kapitel 3. 1. 3. Um den Unterricht angemessen auswerten zu können, werden im Unterkapitel 3. 2 die Fragebögen durch deren quantitative und qualitative Auswertung hinzugezogen. Eine zentrale Stellung nehmen die Fallinterpretationen des Punktes 3. 3. ein. Umfassend und tiefgründig erfolgt die Analyse von jeweils drei Lernkontrollen vor und nach dem Unterrichtsexperiment jeder untersuchten Klassenstufe. Anschließend wird im Kapitel 3. 4 das Interview mit dem Lehrer aufgeführt und ausgewertet.

Die Vernetzung des Datenmaterials und naheliegende Schlussfolgerungen für das Lernen im Geschichtsunterricht beleuchtet das vierte Kapitel. Dazu werden die Materialien im Gliederungspunkt 4. 1. miteinander verglichen und im darauf folgenden Abschnitt 4. 2 Lerneffekte aufgezeigt. Daraus resultieren in den Punkten 4. 3 und 4. 4 „Chancen und Grenzen des Interneteinsatzes“ und „Konsequenzen für die Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis“.

Im fünften Kapitel wird für beide Einheiten versucht, die sich aus dem Unterricht ergebenden Schwerpunkte zu revidieren.

Die Wiederanknüpfung an die Bildungsgangdidaktik greift die in der Einführung theoretisch diskutierte Zusammenführung von Entwicklungsaufgaben der Bildungsgangforschung und Geschichtsunterricht als Denkfach auf und stellt diese unter dem Blickwinkel der Ergebnisse dieser Arbeit erneut auf den Prüfstand.

1 Zum Forschungsstand und -interesse: Theorie, Empirie und Pragmatik (Praxisanleitung)

1. 1 Lerntheoretische und empirische Fundierungen multimedialer Lernsysteme

Bernd Weidenmann[11] stellt zur Thematik des Lernens mit dem Computer fest, dass dieses zum alltäglichen Umgang gehörende Medium nur wenig erforscht ist. Zwar zeigen die bisherigen Studien den enormen Zeitgewinn durch das Lernen mit dem Computer und die Möglichkeit der Förderung Lernschwacher durch den Einsatz von Multimedia. Weitere Belege stehen laut Weidenmann jedoch noch aus. Der Versuch, sich einen Einblick in die wichtigsten Veröffentlichungen zu verschaffen, die sich mit multimedialen Lernsystemen befassen, macht schnell die Problematik deutlich. Da eine komplette Aufnahme des Publikationsstandes unter diesen Umständen kaum möglich erscheint und zudem der vorliegenden Arbeit nur wenig dienlich wäre, stützen sich die folgenden Ausführungen auf die Untersuchungen von Sigrid Blömeke[12] und Helmut Niegemann[13]. Bis zum Zeitpunkt der Einreichung dieser Arbeit gab es m. E. keinen fundierteren und aktuelleren Forschungsstand.

Blömeke unterteilt in ihrer Analyse die empirische Erforschung des Lernens mit neuen Medien in zwei Bereiche. Dazu gehören die mittlerweile umfangreichen Experimente, die fast ausschließlich quantitativen Studien untergeordnet werden können. Hauptursache dafür sei die Herkunft derartiger Untersuchungen aus dem Fachgebiet der Psychologie. Blömeke gibt zu bedenken, dass die Faktoren des offensichtlichen Motivationsschubes durch anfängliche Medienbegeisterung und der fehlenden Zufallsstichprobe[14] zu Störungen führen können. Da Blömeke diese Kritik nicht weiter ausführt, ist anzunehmen, dass sie einen kurzfristigen, bald abflauenden Schub meint, der im Forschungsdesign nicht weiter berücksichtigt wurde. Die vorliegende Untersuchung geht von folgender Annahme aus: Schüler für das Lernen zu begeistern, indem lebensweltnah unterrichtet wird, ist aus meiner Sicht eine der Hauptaufgaben des Geschichtsunterrichts. Geschichte zu denken setzt Begeisterung voraus, die durchaus durch ein Medium angeregt werden kann. Später wird noch näher auszuführen sein, auf welchen geschichtsdidaktischen und psychologischen Annahmen und Untersuchungen meine Aus-

[11] Weidenmann, Bernd: „Multimedia“: mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? In: Unterrichtswissenschaft, 2001 Heft 1, S. 14.
[12] Blömeke, Sigrid: Lehren und Lernen mit neuen Medien – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, 2003 Heft 1, S. 57-82.
[13] Niegemann, Helmut: Lehr-Lernforschung in den 90er Jahren: Multimedia, Schulen ans Netz, TIMSS – und was sonst? In: Unterrichtswissenschaft, 2000 Heft 1, S. 4-9.
[14] Als Ursache gibt er die Bevorzugung von Psychologiestudenten als Probanden an.

sage beruht. Meine Arbeit leistet einen Beitrag zum Beleg der These, dass Medienbegeisterung ein bleibender Stimulus im Unterricht sein kann.

Als zweiten großen Bereich der Erkenntnisgewinnung zum Einsatz der neuen Medien in Lehr- und Lernprozessen führt Sigrid Blömeke die Evaluationen an, welche die Wirkungen einer Intervention zu prüfen versuchen. Dabei ist der Blick auf die *wissenschaftliche Handlungsrelevanz* und ihre *Anwendbarkeit im unterrichtlichen Alltag* gerichtet. Blömeke benennt auch hier typische Fehler während der Durchführung der Untersuchungen, die ihr vorlagen. So fehlten teilweise Kontrollgruppen, die den Regressionseffekt[15] offengelegt hätten. In anderen Arbeiten sei auf den Vortest verzichtet oder es seien verschiedene Versuchsleiter eingesetzt worden, die eine zusätzliche Variable darstellten. Die vorliegende Forschungsarbeit umgeht die genannten Fehler, so weit es Praxis und Theorie zulassen. Im Forschungsdesign werde ich darstellen, dass ein Lehrer beide zu untersuchenden Klassen unterrichtet hat, und dass ein Vortest in Form von Fragebögen und Lernkontrollen erfolgt ist. Die Fragebögen konnten jeweils in einer zweiten Klasse der entsprechenden Altersstufe zur Absicherung eingesetzt werden.

Als bisher überzeugendste Arbeit benennt der Blömeke-Aufsatz die umfassenden empirischen Untersuchungen von Richard Mayer[16]. Das wichtigste Ergebnis der Mayerschen Arbeit für das vorliegende Forschungsvorhaben ist die Erkenntnis, dass die Lernwirksamkeit der neuen Medien in Abhängigkeit zu den Sinnesmodalitäten, der Form der Ablaufsteuerung und der Textgliederung steht. Die Ausführungen Blömekes lassen jedoch nur die Untersuchung von abrufbarem Wissen erkennen. Reflexivität prüfende Analysen, die einer qualitativen Auswertung unterzogen wurden, fehlen bislang. Diese Lücke versuche ich in meinem Forschungsvorhaben aufzuarbeiten. Dabei werte ich beobachteten Unterricht größtenteils hermeneutisch aus.

Helmut Niegemann schreibt in seiner Analyse über den Forschungsstand der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts: „Hypothesengeleitete Forschungsarbeiten zum Einsatz von Computern in allgemeinbildenden Schulen finden sich jedoch bis heute äußerst selten.“[17] Dass die Rolle der neuen Medien nicht wirklich beachtet würde, dürfte heute weniger massiv als im Erscheinungsjahr des Artikels (2000) zutreffen. In der ersten Phase der Initiative „Schulen ans Netz“ lautete das Ziel, dass jede Schule über ein Mindestmaß an Computern verfügen und ihr gleichzeitig der Zugang ins Internet

[15] Der auch als Regression zur Mitte bezeichnete Regressionseffekt ist in seinen Ursachen nicht geklärt. Es handelt sich dabei um das Phänomen, dass die Messwerte bei einer zweiten Messung zur Mitte tendieren. Blömeke sieht offensichtlich Regressionseffekt durch den Einsatz von Kontrollgruppen als ausgeschaltet an.

[16] U.a. Mayer, Richard: Multimedia Learning. Are We Asking the Right Questions? In: Educational Psychologist 32, 1997 S. 1-19.

[17] Niegemann, Helmut: Lehr-Lernforschung in den 90er Jahren: Multimedia, Schulen ans Netz, TIMSS – und was sonst? In: Unterrichtswissenschaft. 2000 Heft 1, S. 5.

ermöglicht werden solle. Mittlerweile verfügt die Mehrheit der Schulen über mehrere Computerräume, die nicht nur durch den Informatikunterricht genutzt werden.

Das nur wenig gemilderte empirische Defizit und die wenigen didaktischen Modelle, die den Umgang mit neuen Medien für die Hand des Lehrers fächerspezifisch aufarbeiten, erlauben den Lehrenden für ihren Unterricht eine nicht gefahrlose freie Auswahl an Inhalten, Methoden und didaktischen Begründungen. Der zweite Schritt wurde wieder einmal vor dem ersten getan: Die Schulen erhielten das Medium und befinden sich seit nunmehr fast fünfzehn Jahren hinsichtlich fachlich versierter Hilfestellungen in Wartehaltung. Zwar wurden die Lehrer in „Modulkursen" geschult, aber die Inhalte dieser Kurse waren gerade in Bezug auf die einzelnen Fächer eher fragwürdig. Der Forschungsstand macht also die Notwendigkeit einer Veränderung deutlich.

Demgegenüber befinden sich die Universitäten in einer kritischen Lage, weil „die Zahl der universitären Institute oder Lehrstühle, an denen Forschungsprogramme aus dem Bereich der empirischen Lehr-Lernforschung verfolgt werden…"[18], abgenommen hat und weiterhin abnehmen wird.

Die umfangreichen Veröffentlichungen über das Lernen mit multimedialen Lernsystemen sind überwiegend theoretischer Art und bedürfen empirischer, insbesondere qualitativer Erhebungen und Analysen. Einer solchen Überprüfung soll in der vorliegenden Untersuchung die konstruktivistische Lerntheorie, die Dieter Euler[19] in Bezug auf den Umgang mit Multimedia bearbeitet hat, standhalten. Konstruktivistisch zu lernen meint, dass das erkennende Subjekt die Wirklichkeit aktiv im Erkenntnisprozess konstruiert. Damit ist ein wesentlicher Grund für die Bevorzugung des konstruktivistischen Vorgehens im Umgang mit den neuen Medien genannt. Die umfangreichen Informationsangebote der neuen Medien sind hilfreich beim selbstständigen Problemlösen. Lehr- und Lernprozesse sollten sich – wie bereits angeführt – an lebens- und berufsnahen Problemen orientieren. Dabei ermöglicht der konstruktivistische Ansatz die Kontrolle der Lernerfolge durch Überprüfen der Lernfortschrittsprozesse.

Zunächst muss der Terminus „Multimedia" ausgehend von den Medien geklärt werden, und das ist problematisch, weil viele unterschiedliche Definitionsversuche und -ergänzungen existieren. Eine fehlende einheitliche Definition drückt aber Unsicherheit über wesentliche Inhalte des Begriffs „Multimedia" und die Abhängigkeit von weiteren technischen Entwicklungen aus.

---

[18] Ebenda, S. 6.

[19] Euler, Dieter: (Multi-)mediales Lernen – Theoretische Fundierungen und Forschungsstand. In: Unterrichtswissenschaft, 1994 Heft 4, S. 42.

Auf der Suche nach umfassenderen Veröffentlichungen, die versuchen technologische und geisteswissenschaftliche Aspekte zu vereinen, wird man aufgrund der übersichtlichen Quellenlage schnell fündig und stößt auf Hans Hiebel und andere.

Hans Hiebel, der sich in seinem Buch „Die Medien“[20] als Mittler zwischen Geistes- bzw. Sozialwissenschaftlern und den neuen Medien versteht, versucht den Begriff „Medien“ wie folgt zu definieren:

> *Unter Medien werden in unserem Zusammenhang materiell-mechanische oder energetische (elektrische, elektromagnetische, elektronische, optoelektronische) Träger und Übermittler von Daten bzw. Informationseinheiten und mechanische sowie elektronische Mittel der Datenverarbeitung verstanden.*[21]

Die drei Hauptfunktionen sieht Hiebel im Speichern, Übertragen und Bearbeiten von Informationen. Gemeint sind hinsichtlich der neuen Medien zur Speicherung Disketten, CD-Rom, DVD, Laser Disc und Festplatten. Im Bereich der Übertragung bezieht Hiebel sich auf Satelliten, Glasfaserkabel und Datennetze. Die Bearbeitung der neuen Medien entspricht der digitalen Datenbearbeitung, zu der die Veränderung der schriftlichen, auditiven und optischen Daten gehört. Ausführbar werden die beschriebenen Funktionen durch den Computer, der hier als multimedial verstanden wird.

Nicht nur die Verwendung im alltäglichen Gebrauch zeigt, dass der Begriff der Multimedia seiner Charakteristik als „darling of phrases“[22] gerecht wird, auch wissenschaftliche Texte und Untersuchungen legen die Unschärfe im Begriffsgebrauch bloß. Die Sichtung unzähliger Artikel ergab eine nur geringe Trefferquote. Im Bewusstsein einer breit angelegten Diskussion des Terminus, die in den nächsten Jahren eine Verdichtung bzw. Konkretisierung erkennen lassen muss, ist an dieser Stelle ein kleiner Einblick in die unterschiedlichen Bestimmungsversuche des Terminus „Multimedia“ möglich. Gewählt wurden Autoren, deren Ausführungen einen erziehungswissenschaftlichen bzw. didaktisch-methodischen Bezug erkennen lassen.

■ *Wolfgang Schnotz* versteht unter Multimedia „eine Kombination unterschiedlicher Formen der Informationsdarbietung mit Hilfe elektronischer Datenverarbeitungs-, Speicher- und Displaytechniken in Form von Computern, CD- und AV-Techniken, bei der geschriebene oder gesprochene Texte, statische oder animierte Bilder und Grafiken, Filme sowie Musik in variablen Kombinationen präsentiert

[20] Hiebel, Hans: Mediengeschichte als Technikgeschichte. In: Hiebel, Hans; Hiebler, Heinz; Kogler, Karl; Walitsch, Herwig (Hrsg.): Die Medien: Logik – Leistung – Geschichte“, München 1998, S. 11ff.
[21] Ebenda, S. 12.
[22] Ebenda. Es ist anzunehmen, dass der Begriff „darling of phrases“ eine abwertende Bezeichnung dafür ist, dass der Terminus „Multimedia“ oft gebraucht wird, obwohl die genauen Inhalte nicht immer deutlich umrissen werden.

werden.“[23] Erstaunlich ist der Umstand, dass das Internet als Darstellungsform auch in den weiteren Erläuterungen bei ihm keine Erwähnung findet.

■ *Josef Rave*[24] beachtet das heute oft genutzte Medium Internet, indem er das Internet u.a. dem Bereich des Informierens zuordnet. Blömeke und Euler konkretisieren in den bereits genannten Artikeln die Formen des Zusammenspiels, die in der Darstellung von Text, Bild und Ton mit Hilfe des Computers bestehen.

■ *Dieter Euler* weist zusätzlich darauf hin, dass jedoch nicht nur die Präsentationsmöglichkeiten verbessert werden, sondern insbesondere die Interaktivität hervorzuheben ist.

In dem Wissen um das informationstechnische Potenzial, die verbesserten Präsentationsmöglichkeiten und die Interaktivität von Multimedia soll in diesem Zusammenhang als lerntheoretische Fundierung meiner Untersuchung der Konstruktivismus näher beleuchtet werden.

Ausgehend von der Feststellung von Herbert Gudjons, dass der Mensch als „alleiniger Urheber des Wissens, seiner Konstitution und Konstruktion“[25] angesehen wird, ist er gleichzeitig erkennendes Subjekt. Auf die Schule fokussiert muss das Erkennen den Bildungsprozess wesentlich bestimmen, will man zum Nachdenken anregen. Damit scheint gerade für den Geschichtsunterricht eine zwar oft erwähnte, dennoch eher weniger praktizierte Seite angesprochen zu werden. Zu erkennen bedeutet zugleich aktive Einbeziehung in den und Beteiligung am Lernprozess. Durch die daraus folgenden Konsequenzen grenzen sich kognitive und konstruktivistische Lerntheorien voneinander ab. Ausgehend vom Lerngegenstand bieten die neuen Medien mehrere Informationsangebote als Hilfestellung beim eigenständigen Lösen der Aufgabe. Direkte Wege, die zum Ergebnis führen, werden nicht gegeben, damit der Lernende zum Nachdenken angeregt wird. Erst dann handelt es sich aus der Sicht des konstruktivistischen Didaktikverständnisses heraus um richtig verstandenes Wissen.

Die konstruktivistische Forderung, dass sich die Lehr- und Lernprozesse an lebens- und berufsnahen Problemen orientieren sollten, scheint in der Umsetzung wenig erprobt zu sein. Obwohl in der fachdidaktischen Literatur oft propagiert[26], spielt der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht noch nicht die Rolle, die er einnehmen sollte. Den Lehrern scheint jedoch bewusst zu sein, dass Überlegungen zu Konsequenzen für Gegenwart und Zukunft im Geschichtsunterricht wichtig sind.

[23] Schnotz, Wolfgang: Wissenserwerb mit Multimedia. In: Unterrichtswissenschaft, 2001 Heft 4, S. 292.
[24] Rave, Josef: Computereinsatz. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002, S. 591ff.
[25] Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1999, S. 47.
[26] Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002, S. 12ff.

Um im Unterkapitel 1. 3 den Zusammenhang zwischen Geschichte und Internet herstellen zu können, wird nach der Klärung lerntheoretischer und empirischer Fundierungen multimedialer Lernsystem auf das Geschichtslernen in Theorie und Empirie eingegangen.

1. 2 Reflexivität des Geschichtsbewusstseins und Erwerb historischer Kompetenzen (Lernprogression, Methodenorientierung) beim Geschichtslernen in Theorie und Empirie

Der Begriff des reflektierten Geschichtsbewusstseins ist kein neu erfundener Terminus[27]. Geschichtsbewusstsein ist anthropologisch unvermeidbar. Das Merkmal der Reflexivität – besonders ableitbar aus Pluralität – tritt als Qualitätsforderung hinzu. Die aktuellen Erwähnungen über reflektiertes Geschichtsbewusstsein im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht stehen derzeit im Vordergrund, weil die bestehende pluralistische und demokratische Gesellschaft fordert, mündig und kritisch aufzutreten. Ohne Kenntnisse über vergangene Ereignisse und die Fähigkeit, sich ein begründetes Urteil zu bilden, ist die aktive, mitbestimmende Beteiligung am gesellschaftlichen Leben nur begrenzt möglich.

Der Begriff des Geschichtsbewusstseins entwickelte sich in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts noch[28] detaillierter heraus und ist seitdem kontinuierlich modifiziert worden. Maßgebend waren hierbei die Darstellungen von Karl-Ernst Jeismann, Rolf Schörken, Klaus Bergmann, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen, Bodo von Borries und Bernd Schönemann. In den unterschiedlichen Versuchen, Geschichtsbewusstsein zu definieren, wird deutlich, dass der komplexe Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft[29] das Wesen des Geschichtsbewusstseins bestimmt. Aufschlussreich ist die Erweiterung des Blickwinkels von Geschichtsbewusstsein durch den Terminus der Geschichtskultur. So ist erstmalig in der 5. Auflage des Handbuchs für

[27] Vgl. dazu: Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Phänomenologie des Geistes, Stuttgart 1987, S. 34ff.
[28] Bereits Hegel versuchte 1807 Bewusstsein mit dem Verhältnis „An-sich“ und „Für-sich“ zu definieren. Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Phänomenologie des Geistes, Stuttgart 1987.
[29] Vgl. dazu: Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein-Theorie. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 44.
Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002, S. 12ff.
Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, S. 20ff.
Bergmann, Klaus; Pandel, Hans-Jürgen: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein. Frankfurt am Main 1975, S. 21ff.
Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 1998.
Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Weinheim und München 1995.

Geschichtsdidaktik ein ausführlicher Artikel von Jörn Rüsen zu finden, der die Geschichtskultur als „Gesamtbereich der Aktivitäten des Geschichtsbewusstseins“[30] beschreibt. Durch das individuelle Konstrukt des Geschichtsbewusstseins entsteht das kollektive Konstrukt der Geschichtskultur und umgekehrt. Der Zusammenhang der ästhetischen, politischen und kognitiven Dimensionen der Geschichtskultur „wird von übergreifenden und fundamentalen Kriterien historischer Sinnbildung“[31] geregelt.

Darauf aufbauend versteht Waltraud Schreiber die Verknüpfungen von Reflexivität und Geschichtsbewusstsein als Voraussetzung für historische Sinnbildung[32]. Die Komplexität des Begriffs des Geschichtsbewusstseins resultiert dabei aus der Möglichkeit der unterschiedlichen Gewichtung seiner beiden Bestandteile hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit. Wird, Schreiber folgend, der Fokus auf das **Geschichts**bewusstsein gelegt, rücken historische Ergebnisse und Methoden der Fachwissenschaft in den Vordergrund. Dagegen bezieht Geschichts**bewusstsein** stärker das Individuum als Träger von Geschichtsbewusstsein ein[33]. Rolf Schörken hat bereits 1972 darauf hingewiesen, „**Geschichts**bewusstsein zu Geschichts**bewusstsein** werden zu lassen“[34] und führte einen entsprechenden Lernzielkatalog an.

Noch deutlicher wird diese Komplexität bei der Beachtung der Qualitätsstandards für den Geschichtsunterricht. Im Zusammenhang mit einem geplanten Forschungsvorhaben und ausgehend von der Feststellung, dass nicht „jede Ausprägung von Geschichtsbewusstsein […] als Zieldimension z.B. des Geschichtsunterrichtes akzeptiert werden“[35] darf, fordert Schreiber gängige Standards, wie z.B. den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte. Ein reflektierter und dabei anspruchsvoller Umgang mit Geschichte orientiert sich an den bewährten Methoden und Ergebnissen der Geschichtswissenschaft. Ausschlaggebend für einen (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte ist die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit Geschichte, die im Ergebnis Rückschlüsse auf die jeweils eigene Entwicklung ermöglicht und die Orientierungsleistung erbringt.

---

[30] Rüsen, Jörn: Geschichtskultur. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 38ff.
[31] Ebenda, S. 40.
[32] Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld in der Geschichtsdidaktik, In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2002, S. 18ff.
[33] Ebenda.
[34] Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein. In: Süssmuth, Hans: Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Bonn 1972, S. 97.
[35] Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein. In: Süssmuth, Hans: Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Bonn 1972, S. 29.

Deutlich verweist Karl-Ernst Jeismann auf die Folgen eines Geschichtsunterrichts, der nur eine – die vom Lehrer, dem Schulbuch bzw. den Rahmenrichtlinien vorgegebene – Deutung zulässt:

> *Ein davon gesteuerter Geschichtsunterricht macht blind für das eigentümliche Verhältnis von Vergangenheitsdeutung und Gegenwartsorientierung, fixiert entweder auf eine einmal in der Schule gelernte, oft noch viel älteren Vorstellungen verpflichtete Geschichtsauffassung, und das heißt, er mumifiziert die Geschichte im Bewusstsein der Menschen; oder er legt Grund zu einer Denkfigur, mit der Geschichte, mit welcher Wertung auch immer, als Bestätigung der Gegenwart aufgefasst wird.*[36]

Um diesem Missverhältnis entgegenzuwirken, muss also reflektiertes Geschichtsbewusstsein gleichzeitig eine sich stetig hinterfragende und einordnende historische Identität implizieren. Diese kann jedoch im Geschichtsunterricht nur angestrebt werden, sofern der Begriff der Identität ernst genommen wird.

Wenn Klaus Bergmann von historischer Identität spricht[37], so legt er den Zusammenhang zwischen Ich-Identität und Gruppen-Identität zugrunde. Jedes Individuum benötigt zugleich die Zugehörigkeit und Abgrenzung von mehreren Gruppen, um Erfahrungen aufgrund der bestehenden, allgemein historisch geltenden Werte und Normen kollektiver Umfelder zu machen und aus einer kritischen Distanz heraus über sich selbst reflektieren zu können. Nur so ist die Herausbildung von historischer Identität möglich[38]. Für die Identitätsbildung ist der Geschichtsunterricht in ausschlaggebendem Maße zuständig. Hinsichtlich der Qualität der Identitäten der Schüler tragen Geschichtsdidaktiker/-methodiker und insbesondere die Geschichtslehrer eine enorme Verantwortung. Die Konsequenzen für die Herausbildung einer historischen Identität, die Voraussetzung für die Reifung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem historischen Denken ist, beziehen sich auf zwei wesentliche Punkte:

1. Um Lernenden zu Geschichtserkenntnissen zu verhelfen, ist die Anwendung lebensweltlicher Geschichte notwendig. Dann besteht zumindest die Chance, dass Schüler zur höchsten Stufe der Genese des Geschichtsbewusstseins[39] – der Reflexivität – ge-

---

[36] Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990, S. 50.
[37] Bergmann, Klaus: Identität. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 23f.
[38] Vgl.: Borries, Bodo von: Die Bildung von Identitäten – Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können. In: Bergmann, Klaus; Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard: Lebendiges Geschichtslernen. Schwalbach/Ts. 2004, S. 259-287.
[39] Vgl. auch: Borries, Bodo von: Von Imagination und Faszination zu Identitätserweiterung und Zukunftsverantwortung? Über die Genese von Geschichtsbewußtsein (aus Interviews mit Kindern und Jugendlichen) In: Borries, Bodo von (Hrsg.) Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, Stuttgart 1988, S. 136.

langen. Dieses berücksichtigen auch die Rahmenrichtlinien für das Land Mecklenburg-Vorpommern: „Veränderte Lernkultur bedeutet, dass solche Unterrichtsinhalte auszuwählen sind, die – auch für Schüler erkennbar – **lebens- und praxisrelevant** sind und zum Lernen anregen.“[40] Die Lernmotivation im Umgang mit den „neuen“ Medien im Geschichtsunterricht besteht nicht darin, dass in der Ausbildung bzw. im späteren Berufsleben Medienkompetenz vorausgesetzt wird. Dies ist nur ein Nebeneffekt. Vielmehr ist die Partizipation an einer neuen Kommunikationsweise entscheidend, durch die man sich orientieren und kritisch an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben kann.

2. Ohne Zweifel muss Geschichte – wie alle anderen Fächer – wissenschaftlich betrachtet werden. Historische Darstellungen sind eine Konstruktion aus gefundenen, übrig gebliebenen und sorgfältig analysierten Materialien. Der Aspekt der Subjektivität spielt bei Auswahl und Darstellung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Deshalb wird es unabdingbar, geschichtliche Darstellungen kritisch und als *eine* mögliche Annäherung an das Vergangene zu betrachten. Zur Herausbildung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein ist Geschichte variantenreich und ausdrücklich multiperspektivisch zu lehren und zu lernen. Neben der Sachkompetenz benötigt der Schüler Methodenkompetenz im Umgang mit den dargebotenen unterschiedlichen historischen Quellen wie auch den Darstellungen. Dem in diesem Rahmen durch die Lehrer immer wieder vorgebrachten Einwand fehlender Unterrichtszeit zum Üben dieser Kompetenzen, der bisher offensichtlich als schlagendes Argument gegen eine ausgeprägte Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität galt, kann u.a. durch den Einsatz der „neuen“ Medien begegnet werden. Geschichtsunterricht könnte zu einer anderen Qualität der historischen Sinn- und Urteilsbildung führen, wenn themenspezifisch die Besonderheiten des Computers bzw. des Internets ausgenutzt würden.

Theoretische Überlegungen[41], wie historische Kompetenzen erworben werden können, die zum reflektierenden Denken anregen, gibt es mittlerweile mehrere. Mit der stärkeren Forschungsphase der 70er Jahre[42] im Bereich der Geschichtsdidaktik nahmen auch die empirischen Untersuchungen zu. In den bis heute dargelegten wenigen empirischen Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein lassen sich nach Bodo von Borries[43] sechs Schwerpunkte finden, von denen einige erklärt werden sollen.

---

[40] http//www.bildung-mv.de (letzter Zugriff: 15.02.2003).

[41] Erinnert sei u.a. an die Arbeiten von Walter Fürnrohr, Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen, Bodo von Borries, Renate El Darwich, Wolfgang Hasberg, Dagmar Klose, Waltraud Schreiber.

[42] U.a. Fürnrohr, Walter; Kirchhoff, Hans Georg: Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1975.

Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse : zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht. Stuttgart 1976.

[43] Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Weinheim, München 1995, S. 12ff.

Dazu gehören zum einen Publikationen[44], deren Datengrundlage qualitative Interviews mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind. Sie beschäftigen sich u.a. mit der Genese von Kategorien. Renate El Darwich untersuchte dazu achtzehn Fälle, die umfassend beschrieben und erläutert werden. Die fünf- bis vierzehnjährigen Kinder wurden mündlich und schriftlich ohne Unterscheidung von Geschlecht bzw. Schichtenzugehörigkeit befragt. Ähnlich dem Fragebogen dieses Unterrichtsexperiments folgten ihre Fragen einem theoretischen Schema, das auf sieben Aspekten des Geschichtsbewusstseins, wie zum Beispiel Historizitäts-, Identitäts- und Zeitbewusstsein, basierte.

Die Schlussfolgerungen bestätigen teilweise Bekanntes. Es zeigt sich, wie mühevoll der Umgang mit Theorien und ihrer empirischen Bestätigung ist, und dass er gerade deshalb der besonderen Beachtung bedarf. El Darwich sieht durch ihre Untersuchungen bestätigt, dass Geschichtsbewusstsein vor allem auf der kognitiven Entwicklung basiert und der schulische Geschichtsunterricht in nur geringem Maße an der Bewusstseinsbildung beteiligt ist.

Ein weiterer Schwerpunkt lässt sich in den Untersuchungen der Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsformen und -einheiten finden. Neben anderen wichtigen Wissenschaftlern[45] hat sich auch Dagmar Klose[46] mit Sinnbildung und deren Stufung im Geschichtsunterricht beschäftigt. Der Versuch Kloses, das historische Lernen in Sinnbildungsniveaus einzuteilen, orientiert sich an der Geschichtswissenschaft sowie der Kognitions- und Entwicklungspsychologie. In der Diskussion der Untersuchungsergebnisse elf- und zwölfjähriger Kinder im Geschichtsunterricht stellt sie fest, dass Schüler dieser Altersstufe kein prüfendes historisches Denken besitzen, sondern der Sinn von Geschichte für die Probanden in der Zustimmung besteht. Dennoch sind die Kinder in der Lage, bestimmte Elemente von Entwicklungen und Strukturen zu selektieren und überzeugend darzustellen. Erst ab der siebten Klasse ist die Tendenz zur Reflexion nachweislich erkennbar. Kloses Plädoyer für prozedurales Wissen bestärkt die Ansicht, dass eine kognitive Struktur im Langzeitgedächtnis geschaffen werden muss, der chronologische Geschichtsunterricht dies jedoch nicht leisten kann. Ihrer Ansicht nach darf man sich bei einem derartigen Vorgehen nicht über inhaltlich asymme-

[44] U.a. Renate El Darwich: Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewußtseins im Alter von 5 bis 14 Jahren. In: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen; Rüsen, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler 1991, S. 24-52.

Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart 1988, S. 24-52.

[45] U.a. Jeismann, Karl-Ernst: Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewußtseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile. Paderborn 1987.

[46] Dagmar Klose: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern. In: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik. Pfaffenweiler 1993/94, S. 47-98.

trisch ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein wundern. Aus diesem Grund befürwortet sie die Behandlung weniger historischer Gegenstände in ihrer vollen Entfaltung. Begünstigend könnten lebendige Darstellungen sein, die die Basis für kontextuales Wissen bilden.

Quantitative Befragungen der 90er Jahre, insbesondere von Bodo von Borries, lassen eine andere Qualität erkennen. Von Borries arbeitet in der Veröffentlichung über Schulbuchverständnis und Richtlinienbenutzung[47] mit Methodentriangulation. Quantitative Daten, u.a. aus Reaktionen zu geschlossenen Fragen, und qualitative Daten, z.B. Nachinterviews und Kurzessays, ergänzen sich gegenseitig: Die Daten wurden nicht nur über Schüler, sondern auch über Lehrer bzw. angehende Lehrer erhoben. Da in dieser Arbeit im weiteren Verlauf auf von Borries' Veröffentlichungen noch näher eingegangen wird, sollen die Aussagen hier nicht weiter vertieft werden.

Hans-Jürgen Pandel weist darauf hin, dass „trotz der relativ vielen empirischen Befragungen [...] es kaum konkrete Untersuchungen, die denjenigen Themen nachgehen, die im Geschichtsunterricht behandelt werden"[48], gibt. „Eine unterrichtsnahe empirische Forschung über das Schülerbewusstsein fehlt."[49] Gewinnbringend für die vorliegende Arbeit sind die Untersuchungen zu den Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, die insbesondere durch das Projekt „**F**örderung **u**nd **E**ntwicklung von **r**eflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein" (FUER Geschichtsbewusstsein) in den letzten Jahren durchgeführt wurden. Neben von Borries'[50] umfassenden Arbeiten sind nunmehr erstmalig Veröffentlichungen erschienen und weitere in Planung, die versuchen, die Sechsermatrix von Schreiber und Kollegen zu operationalisieren und zu erproben.[51]

Besondere Aufmerksamkeit sollte der Veröffentlichung „Durchblicken"[52] gewidmet werden. Nach der für Lehrer und Wissenschaftler erneut[53] plausibel dargestellten

[47] Borries, Bodo von; Fischer, Claudia; Leutner-Ramme, Sibylla; Meyer-Hamme, Johannes: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, Weinheim, München 1995 bzw. Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Neuried 2005.

[48] Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/Ts. 2005, S. 22.

[49] Ebenda.

[50] U.a. Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, 1988. bzw. Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler 1992 bzw. Fußnote 37.

[51] Die Sechsermatrix konzentriert sich auf die Unterscheidung zwischen Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft. Diese drei Bereiche werden durch die Kompetenzen De- und Re-Konstruktion bearbeitet. Die Sechsermatrix ist ein Gemeinschaftswerk, an dem u.a. folgende Kollegen wesentlich beteiligt sind: Bodo von Borries, Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Reinhard Krammer, Sylvia Mebus, Waltraud Schreiber. Ausführliche Erklärungen zum Theoriemodell erfolgen in Kapitel 2.

[52] Schreiber, Waltraud; Mebus, Sylvia: Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Eichstätt 2005.

[53] Siehe auch: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik" Schwalbach/Ts. 2002 bis 2004.

Schreiber, Waltraud: Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung! Ein Baustein zur Entwicklung einer Lerntheorie der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Die Perspektive „historisches Lernen mit Grundschülern." In: Körber, Andreas: Geschichte-Leben-Lernen. Bodo von Bor-

Theorie durch Waltraud Schreiber erfolgt die Publizierung von Umsetzungen im Unterricht. Überzeugend und an konkreten Beispielen belegt, zeigt der Artikel von Sylvia Mebus, dass mit hohem Anspruch an die eigene Arbeit, Engagement und dem dazugehörigen Fachwissen die Brücke zwischen Theorie und Praxis durchaus geschlagen werden kann. Die Bewährung dieser Unterrichtseinheit in der Praxis sollte unbedingt zur Weiterarbeit animieren. Die De-Konstruktion von Lehrbüchern wird anhand des Beispiels „Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923" nicht nur didaktisch begründet, sondern didaktisch-methodisch für die Hand des Lehrers und als methodische Anregung den Schülern zur Verfügung gestellt.

Am Ende der Veröffentlichung geben Bodo von Borries und Johannes Meyer-Hamme einen Einblick in die Fähigkeit der Schüler zu de-konstruieren und kommen zu der Feststellung, dass „die Kompetenz zur De-Konstruktion fertiger Geschichten (z.B. in Schulbüchern) in der Schuljugend bisher ausgesprochen schwach ausgeprägt"[54] ist. Ein Grund mehr, um die Annäherung von Wissenschaft und Praxis zu forcieren.

Repräsentative empirische Untersuchungen, die einen Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand des Geschichtsbewusstseins und dem angewandten Medium bzw. der Methode nachweisen, existieren meines Wissens nicht. Erste Unterrichtsanalysen werden in der Examensarbeit von Dirk Jacobs[55] an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster bzw. dem Bericht zur Pilotstudie über „Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht"[56] und in der Studie „Cyberhistory – Studierende, Schüler und Neue Medien im Blick empirischer Forschung" von Michele Baricelli und Ruth Benrath[57] gegeben.

Versuche der theoretischen Aufarbeitung der Handhabung des Internets bzw. des Computers im Geschichtsunterricht sind bisher immer noch zu allgemein gehalten und haben teilweise eher den Charakter von Fragestellungen. So sieht z.B. Hartmann Wunderer[58] die Chancen für den Computer und das Internet in der Überwindung des konventionellen Unterrichts durch neue Unterrichtsformen. Als Beispiel führt er Part-

---

ries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003, S. 147-176.

[54] Borries, Bodo von; Fischer, Claudia; Leutner-Ramme, Sibylla; Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Neuried 2005, S. 122.

[55] Jacobs, Dirk: Alte Geschichte und Internet – Vergleichende Untersuchung von Unterrichtssequenzen in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel Rom, Münster, 2002. http://lbs.bw.schule.de/onmerz (letzter Zugriff: 28.09.2005).

[56] Hollstein, Oliver; Meseth, Wolfgang; Müller-Mahnkopp, Christine; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main 2002.

[57] Baricelli, Michele; Benrath, Ruth: Cyberhistory – Studierende, Schüler und Neue Medien im Blick empirischer Forschung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, H 5/6, Jg. 54, Seelze 2003, S. 335-354.

[58] Wunderer, Hartmann: Computer im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, H 1, Jg. 47, Seelze 1996, S. 533.

nerarbeit, Gruppenarbeit, Projekte und entdeckendes bzw. forschendes Lernen an. Die Hürde, die es zu überwinden gilt, besteht für Wunderer in den enormen Kosten des Internetzugangs; sie kann mit einer veränderten Staats- und Schulpolitik überwunden werden. Dennoch resümiert Wunderer, dass der Zugang zum Internet für den Geschichtsunterricht wenig effektiv ist.

Wunderers Artikel muss in mehreren Hinsichten kommentiert werden. Zum einen zeigt sich eine Unsicherheit im Umgang mit Computer und Internet im Geschichtsunterricht gerade in der Behauptung, dass neue Unterrichtsformen die Lösung sein könnten. Deutlich muss herausgearbeitet werden, wie man mit dem Internet im Geschichtsunterricht umgeht, um Methodenkompetenzen zu trainieren. Gleichzeitig werden die Schüler zum kritischen Nachdenken über den historischen Gegenstand angeregt, um sich ein eigenes Urteil bilden zu können. Die Besonderheit des Umgangs mit dem Internet im Geschichtsunterricht besteht in der nicht vorhandenen Kontrolle der Multimedia und in der nicht vorstrukturierten Form der Interaktivität. Sach-, Orientierungs-, Frage- und die Re- bzw. De-Konstruktionskompetenz spielen eine gesonderte Rolle im Umgang mit diesem Medium u.a. auch deshalb, weil sich durch die Omnipräsenz des Internets das Verhältnis von Wirklichkeit und Bild verschiebt. Einige der Kompetenzen werden im weiteren Textverlauf erklärt.

Robert Erber[59] stellt für den Umgang mit der sich rasant verändernden Medienumwelt fest, dass der Generationenkonflikt zwischen Schülern und Lehrern, der seiner Ansicht nach in einer anderen Rezeptions- und Denkweise der Jugendlichen besteht, zu Kommunikationsproblemen führt. „Wie soll der Lehrer die Schüler zu eigenständiger Auseinandersetzung mit historischer Fragestellung motivieren, wenn Kommunikations- und Rezeptionsform beider Generationen derart divergieren?“[60] Diese Ansicht Erbers bedarf m. E. der Kritik, da sie indirekt fehlenden Fortbildungswillen auf pädagogischem und fachlichem Gebiet sowie die eingeschränkte Flexibilität der Lehrer vermutet, deren bessere Ausprägung zumindest zum Verständnis des Gegenübers beitragen würde. Lehrer stehen nicht erst neuerdings vor diesem Generationskonflikt. Bereits Platon klagte bekanntlich darüber. Da die divergierende Kommunikations- und Rezeptionsform nicht nur für den Bereich des Umgangs mit den neuen Medien besteht, sondern auf jegliche Art schulischer Unterrichtsformen zutrifft, wäre Unterricht nahezu unmöglich.

Ein Beitrag[61] von Peter Kunze versucht, das Problem des Umgangs mit neuen Medien von mehreren Seiten zu betrachten. Ähnlich wie Wunderer erkennt Kunze u.a.

[59] Erber, Robert: Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft. In: Geschichte Wissenschaft und Unterricht, Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, H 1, Jg. 47, Seelze 1996, S. 35-43.
[60] Ebenda. S. 37.
[61] Kunze, Peter: Neue Medien als Herausforderung für guten Unterricht. In: Geschichte lernen. Heft 89, September 2002, S. 10-16.

Mängel im vollständigen Ausnutzen des didaktisch-methodischen Potenzials. Das notwendige entdeckende, selbst gesteuerte und konstruktiv-kritische Lernen verknüpft er mit der dadurch möglicherweise stärker ausgeprägten emotionalen Bindung an den Lerngegenstand. Als Folgen eines derartigen Vorgehens sieht er drei Kriterien, die die Wesensart von schulischem Geschichtsunterricht bestimmen sollten: den größeren Aktualitätsbezug, der den multiperspektivischen Blick auf den historischen Gegenstand erweitert, das eigenständige Verfolgen und Strukturieren historischer Probleme bis in die Gegenwart und die Schulung von systematischem und kategorialem Denken. Der Artikel verfolgt die Umsetzung dieser Gedanken, indem er für die Hand des Lehrers die Vorbereitung in fünf Stufen operationalisiert.

Ähnliche Gedanken verfolgen auch Waltraud Schreiber sowie die Mitarbeiter des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“ und arbeiten an deren Weiterentwicklung, Präzisierung, praktischer Erprobung und empirischer Belegbarkeit. Die Plausibilität der Sechsermatrix, die an die geschichtsdidaktischen Theorien von Jeismann und Rüsen anknüpft, und die genannte Herangehensweise an deren Bearbeitung sind eine ausreichende Rechtfertigung für die Zugrundelegung dieses Modells. Eine gewisse Attraktivität erlangen die auf reflektiertes und (selbst-)reflexives Denken durch historische Sinn- und Urteilsbildung ausgerichteten Teiloperationen historischen Denkens sicherlich auch durch das Wissen um die ständige Erneuerung des Modells. Beteiligt sind best-practice-teacher und renommierte Geschichtsdidaktiker. Veröffentlichungen erfolgen auf der Basis der bereits beschriebenen Zusammenarbeit[62]. Von Borries begründet die Arbeit des „FUER“-Projekts mit der Notwendigkeit, „… einen vernetzten Forschungsverbund zu gründen und dabei zu erkunden, in welchem Ausmaß die geschichtsdidaktische Wende seit 1970 überhaupt in der Unterrichtspraxis angekommen ist.“[63]

Der Versuch historische Kompetenzen zu benennen und zu definieren scheint nicht einfach zu sein. Die Diskussion um Bildungsstandards und notwendige fachspezifische Kompetenzen sorgte und sorgt in der Geschichtsdidaktik zu Recht für einige Aufregung. Ernst genommen werden sollte der Verweis auf die Curriculumdiskussion der 70er Jahre[64]. Damals hat sich herausgestellt, dass, wenn man erst einmal damit sorgfäl-

[62] Behauptungen, dass Lehrer als Laien in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nichts zu suchen haben, dürften allein aus dem Fach heraus widersprüchlich sein. Es geht nicht darum, Lehrern wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben aufzuzwingen, sondern sie zu Erfahrungsberichten und zur Umsetzung theoretischer Gedanken zu animieren.

[63] Borries, Bodo von; Fischer, Claudia; Leutner-Ramme, Sibylla; Meyer-Hamme, Johannes: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, Weinheim, München 1995 bzw. Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Neuried 2005, S. 11.

[64] Der Hinweis erfolgte durch Bodo von Borries in dem Vortrag „Kategorien als Bausteine von Sachkompetenz“ am 01.10.2004 auf der Comeniustagung des „FUER“-Projekts in Fulda. Der Vortrag wurde u.a. Veröffentlicht unter: http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/Intern/Tagungen/Tagung%20Fulda%20Oktober%202004/Von%20Borries%20Fulda%202.pdf (letzter Zugriff: 23.01.2006).

tig anfängt, die Liste der Kompetenzen und Ziele immer umfangreicher wird. Andererseits würde eine Nichtbeteiligung an der Kompetenzendiskussion die stiefmütterliche Behandlung des Faches Geschichte und der Geschichtsdidaktik nach sich ziehen. Deshalb scheint es sinnvoll zu sein, zumindest Grundkompetenzen zu benennen, die für den Umgang mit Geschichte und Vergangenheit notwendig sind.

Waltraud Schreiber unterscheidet im Hinblick auf historische Kompetenzen die *Frage-, Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz*. Im Folgenden sollen kurze Erläuterungen zu diesen Kompetenzen gegeben werden, um dann die in meiner Arbeit näher untersuchte De- und Re-Konstruktionskompetenz einordnen und analysieren zu können. Auf die Methodenkompetenz werde ich, weil sie für meine Arbeit die wichtigste ist, erst am Schluss eingehen.

Die *Fragekompetenz* ist für den Umgang mit Geschichte wichtig. Erst wer *Fragen* an die Geschichte und die Vergangenheit stellen kann und will, geht kritisch mit Vergangenheit und Geschichte um. Ebenso wichtig ist es, Fragen selbst zu entwickeln und „... die Qualität von Fragen zu unterscheiden.“[65], nämlich Fragen anderer angemessen zu verstehen, aufzugreifen, abzuwandeln etc.

Die *Sachkompetenz* wird als Fähigkeit bezeichnet, selbst gewählte oder von außen herangetragene historische Phänomene, theoriebezogene, fachspezifisch-inhaltsbezogene, außerfachlich-inhaltsbezogene Kategorien anzuwenden. Das bedeutet, die Kategorien zu kennen und sie im Umgang mit Geschichte anzuwenden, zu strukturieren, zu präsentieren. Dazu ist es notwendig zu fragen, sich zu orientieren, zu re-konstruieren und zu de-konstruieren etc. Überschneidungen zur Fragekompetenz werden deutlich.

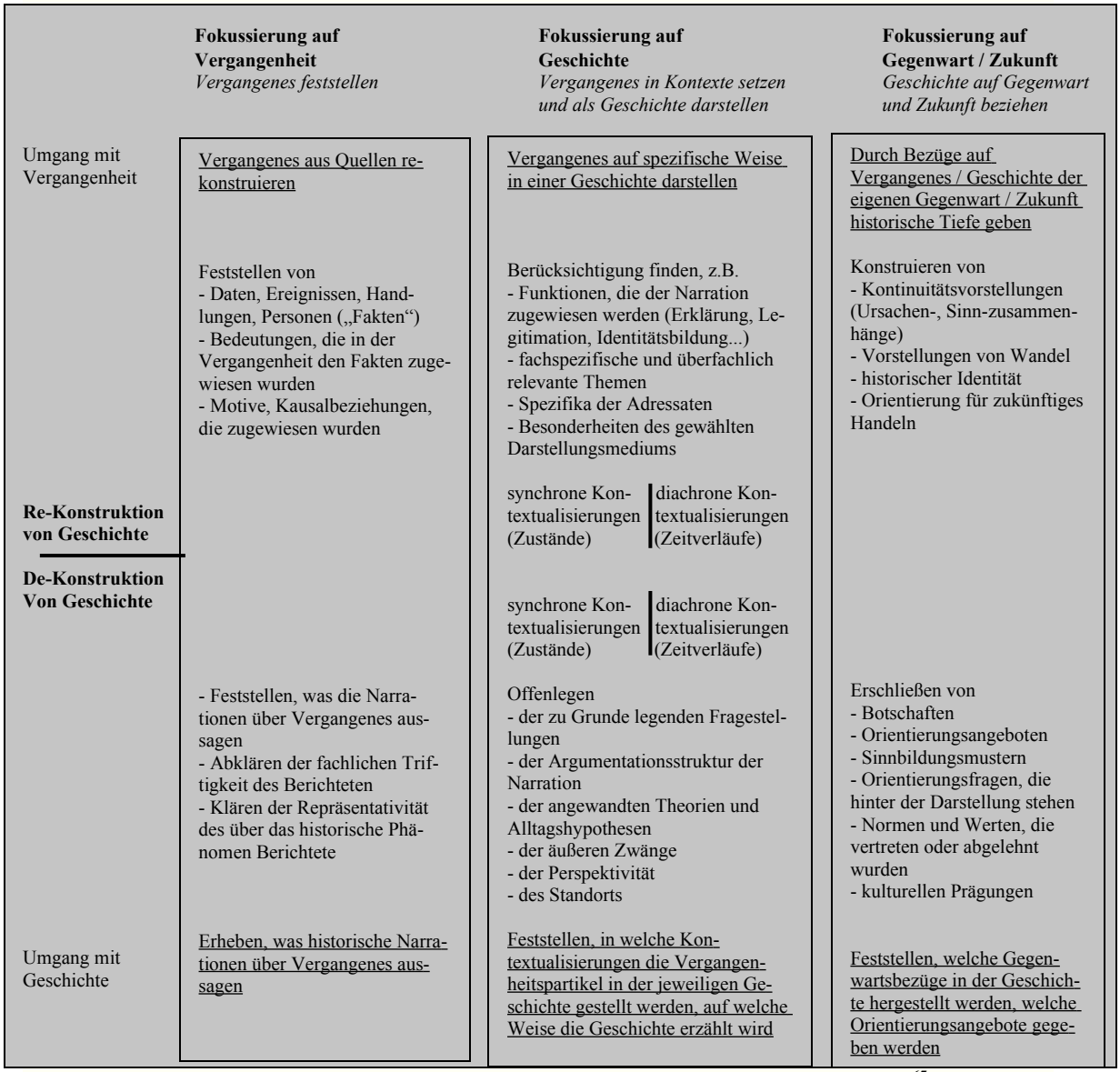
„*Orientierungskompetenz* schließlich meint die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren und das bis dahin vorhandene Welt- und Selbstverständnis des sich mit der Vergangenheit bzw. Geschichte Befassenden aufgrund der gewonnenen Einsichten und Unterrichtserfahrungen umzukonstruieren.“[66]

Orientierungskompetenz schließt demnach die Bereitschaft ein, dass das, womit sich Schüler befasst haben, für das eigene Leben relevant gemacht wird. Ich sehe ein Problem bezüglich der Orientierungskompetenz darin, dass Schüler nicht selten unbewusst die Relevanz für das eigene Leben berücksichtigen und nur lernen, weil es von ihnen gefordert wird.

---

[65] Schreiber, Waltraud; Mebus, Sylvia: Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Bad Feilnbach 2005, S. 8.
[66] Ebenda, S. 9.

Die *Methodenkompetenz* umfasst die Re- und De-Konstruktionskompetenz, die in der folgenden Grafik veranschaulicht wird.



	Fokussierung auf Vergangenheit *Vergangenes feststellen*	**Fokussierung auf Geschichte** *Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen*	**Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft** *Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen*
Umgang mit Vergangenheit	Vergangenes aus Quellen rekonstruieren	Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen	Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben
Re-Konstruktion von Geschichte	Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten“) - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motive, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	Berücksichtigung finden, z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung...) - fachspezifische und überfachlich relevante Themen - Spezifika der Adressaten - Besonderheiten des gewählten Darstellungsmediums synchrone Kontextualisierungen (Zustände) | diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe)	Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinn-zusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
De-Konstruktion Von Geschichte	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Triftigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichtete	synchrone Kontextualisierungen (Zustände) | diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe) Offenlegen - der zu Grunde legenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts	Erschließen von - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt wurden - kulturellen Prägungen
Umgang mit Geschichte	Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen	Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird	Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden

http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/ziele.html (letzter Zugriff 24.05.05). [67] Siehe auch: Schreiber, Waltraud; Mebus, Sylvia: Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Bad Feilnbach 2005, S. 16.

Die Sechsermatrix der vorausgehenden Grafik versucht, die Operationen des Geschichtsbewusstseins darzulegen. Ein grundlegendes und wichtiges Kriterium ist die über Jörn Rüsen[68] hinausgehende ausdrückliche Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte. Dabei kann „Vergangenheit […] nur auf dem Weg über das Geschichtsbewusstsein von Individuen zugänglich gemacht werden, als ‚Geschichte', die aber nie ‚1:1-Abbild' der Vergangenheit sein kann, es aber auch gar nicht sein will. Ge-

[67] Andreas Körber und Wolfgang Hasberg entwickeln das Modell des Geschichtsbewusstseins dynamisch weiter, u.a. in: Hasberg, Wolfgang; Körber, Andreas: Die heuristische Wendung der Kategorien. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2003, S. 38-44.

[68] Vgl.: Rüsen, Jörn: „Historik und Didaktik". In: Kosthorst, Erich: Didaktik-Forschung-Theorie, Göttingen 1977, S. 48ff.

schichte steht notwendig zwischen der Vergangenheit, die sie darstellt, und der Gegenwart, in der sie bzw. der Zukunft, für die sie re-konstruiert wird.“[69] Geschichte ist somit ebenfalls an die Gegenwart der Re-Konstruierenden gebunden.

Re-Konstruktionskompetenz bedeutet die Fähigkeit, eine Fragestellung zu verfolgen und mit Hilfe von Quellen und Darstellungen eine eigene Antwort zu erarbeiten. Die Fähigkeit zu re-konstruieren[70] ist dringend erforderlich, da sie eine grundlegende Methodenkompetenz im reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit und Geschichte darstellt. Quellenarbeit spielt dabei eine große Rolle. Wichtig ist die Quellenauswahl, die immanente Erschließung der Quellen und der kritische Umgang mit ihnen hinsichtlich der Perspektivität, der Intentionen etc. Im Umgang mit Darstellungen ist ebenfalls die Auswahl geeigneter Narrationen von Bedeutung.

Das zweite grundlegende Verfahren sieht die Schreibersche Gruppe in der *De-Konstruktion.* Fertige Geschichtsdarstellungen (historische Narrationen) sollen dazu tiefenstrukturell analysiert werden. „Damit ist gemeint, dass er (der Geschichtslernende, K. M.) die dargebotenen Objektivationen wieder auflöst, indem er z.B. nach den innewohnenden Selektionskriterien, nach Deutungsmustern und nach Intentionen fragt, dabei die Eigenlogik der Darstellungsform und des gewählten Mediums berücksichtigt und selbstreflexiv an sich selbst die Wirkungen überprüft, die erzielt werden (wollen)“[71] Diese beiden Operationen müssen auf die Vergangenheit, auf die Geschichte[72] und auf die Zukunft gerichtet sein.

Wie die oben wiedergegebene Grafik darstellt, handelt es sich in der Fokussierung auf Vergangenheit vor allem um „Vergangenheitspartikel“. Mit einem bestimmten Ansinnen sucht der Geschichtsinteressierte bzw. -lernende nach bestimmten erhaltenen Zeugnissen oder Quellen, die ihm bei der Lösung seiner Fragestellung behilflich sein können. Entsprechend dem Entwicklungsalter und der Kompetenz, nach Quellen zu suchen und mit diesen umzugehen, re-konstruieren Schüler auf unterschiedlichem Niveau[73].

---

[69] Schreiber, Waltraud: Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung! In: Körber, Andreas: Geschichte – Leben – Lernen. Schwalbach/Ts. 2003, S. 156.

[70] Schörken, Rolf: Begegnungen mit Geschichte. Stuttgart 1995. Schörken unterscheidet Vergegenwärtigung und Rekonstruktion als unterschiedliche Operationen und grenzt die Vergegenwärtigung deutlich von der wissenschaftlichen Arbeit ab. Aufgrund einer anderen Begriffsbildung bleibt dieser Gedanke im Schreiberschen Modell unberücksichtigt.

[71] Schreiber, Waltraud: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2003, S. 16.

[72] Die Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte besteht darin, dass Vergangenheit sich mit der Feststellung historischer Begebenheiten oder deren zugewiesener Bedeutung in der Vergangenheit auseinandersetzt. Der Umgang mit Geschichte kann verkürzt werden auf den Umgang mit Narrationen.

[73] Dagmar Klose: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern. In: Zur Genese historischer Denkformen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik. Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.), Pfaffenweiler 1993/94, S. 47-98.

Vergangenes wird festgestellt, indem die Quellen einschließlich ihrer dort zugewiesenen Bedeutung interpretiert werden. Erst die „Zusammensetzung“ dieser einzelnen Vergangenheitspartikel und deren Einordnung in einen historischen Kontext bringen eigene Narrationen[74], d. h. Geschichtserzählungen, hervor. Geschichte wird in diesem Moment dargestellt (Fokussierung auf Geschichte). Erst durch den Umgang mit Vergangenheitspartikeln und hervorgebrachten Narrationen kann sich der Lernende in der eigenen Gegenwart orientieren und diese besser verstehen, z.B. indem er die Entstehung der Dinge und Zustände erklärbar macht. Idealtypisch besteht dann auch die Möglichkeit, aufgrund des Erfahrenen und Gelernten Prognosen abzugeben und damit Bestätigung in der Aussage zu finden, dass der historische Prozess „in der Gegenwart noch nicht zu Ende ist, dass er sich in die Zukunft fortsetzt, ja ‚von der Zukunft her gezogen' wird“[75].

Wie gesagt gehört zu den Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins das De-konstruieren. Der Rezipient beschäftigt sich beim De-Konstruieren mit historischen Narrationen, d. h. bereits hergestellten Re-Konstruktionen. Fertige Geschichten werden daraufhin untersucht, was über Vergangenes ausgesagt wird; ihre Triftigkeit wird überprüft (Fokussierung auf Vergangenheit). Die Befähigung, mit der Fokussierung auf „Geschichte“ zu de-konstruieren, erfolgt ebenfalls durch die Auseinandersetzung mit Narrationen. Außerdem wird geprüft, wie die Kontextualisierung der Vergangenheitspartikel in den fertigen Geschichten erfolgte und welche Art und Weise der Erzählung sie erkennen lassen. Diese Überlegungen schließen mit ein, welche Vergangenheitspartikel behauptet und wie sie belegt wurden.

Während die De-Konstruktion mit der Fokussierung auf Vergangenheit und Geschichte Lern- und Trainingsaufgabe ist, scheint die letzte Fokussierung auf Gegenwart bzw. Zukunft einen anspruchsvolleren Umgang mit Geschichte vorauszusetzen. „Es kann nach Ursachen- und Sinnzusammenhängen von in der Gegenwart Vorhandenem gefragt werden. Es kann um das Sich-Bewusst-Werden der Besonderheiten der Gegenwart vor dem Spiegel der Alterität der Vergangenheit gehen.“[76] Um feststellen zu können, welche Gegenwartsbezüge die fertige Narration herstellt bzw. welche Orientierungsangebote gegeben werden, ist der sichere Umgang mit den bisher beschriebenen Basisoperationen und den unterschiedlichen Fokussierungen Voraussetzung. Das allein genügt jedoch nicht. Orientierungsangebote bzw. Gegenwartsbezüge

[74] Hier wird den Auffassungen Jörn Rüsens über das historische Erzählen gefolgt. Rüsen beschreibt diese u.a. in: Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard: Handbuch für Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 57ff.
[75] Fürnrohr, Walter: Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Bamberg 1978, S. 8.
[76] Schreiber, Waltraud: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2003, S. 16.

zu erkennen und zu nutzen verlangt neben der sicheren Textanalyse nach einem umfangreicheren Wissensfundament über historische Begebenheiten oder Gegebenheiten. Zusätzlich sind Sinn- und Urteilsbildung und ein gewisses Maß an Lebenserfahrung notwendig, um die Botschaften für sich nutzbar machen zu können.

Ulrich Baumgärtner stellt die Frage, „ob einerseits Leistungen der Rekonstruktion aus Quellen, die oft fertige Geschichten bieten, und die Dekonstruktion von fertigen Geschichten, die selbst oft als Quellen zu gelten haben, tatsächlich trennscharf zu bestimmen sind.“[77] Der Versuch einer Antwort lässt sich in historischen Gegebenheiten finden. Betrachtet man z.B. die „Historien“ von Herodot, ist schon der Titel ein Hinweis auf Narrationen, die die Erkundungen und Forschungen über die Auseinandersetzungen zwischen Griechen und Persern im 5. Jahrhundert vor Christus darstellen. Das mehrbändige Geschichtswerk dürfte unbestritten zugleich als außerordentlich bedeutende Geschichtsquelle gelten. Pragmatisch gesehen trifft demnach die Kritik von Ulrich Baumgärtner zu: Re- und De-Konstruktion fließen hier ineinander und sind nicht trennscharf zu bestimmen. Analytisch betrachtet muss der Kritik widersprochen werden: Ohne Zweifel sind Darstellungen Quellen. Es handelt sich aber um narrative Quellen zur Rekonstruktion des Geschichtsbewusstseins ihrer Autoren. Von enormer Wichtigkeit ist dabei, welche Fragestellung bei der Analyse verfolgt wird. Je nach Intention wird mittels Quellen re-konstruiert, Darstellungen de-konstruiert.

1. 3 Geschichtsdidaktik und Internet

Der Medieneinsatz spielt für die Schulpraxis seit 1910 beginnend mit dem Einsatz von Lichtbildern über Schulfunk, Tonfilme, Schulfernsehen bis zur Verwendung der DVD[78] etc. eine wichtige Rolle. So genannte „neue“ Medien werden in den Erziehungswissenschaften seit der Existenz der audiovisuellen elektronischen Techniken (u.a. Fernseher, Video, Computer) diskutiert.

Die Fachliteratur, die Geschichte und neue Medien in Verbindung bringt, wissenschaftlich analysiert und Potenzen aufzeigt, ist überschaubar. Veröffentlichungen sind u.a. von folgenden Autoren zu finden: Vadim Oswalt, Klaus Bergmann, Josef

[77] Baumgärtner, Ulrich: Buchbesprechung zu „Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2004, S. 212ff.
[78] Landesmedienzentrum, Behörde für Bildung und Sport, Freie Hansestadt Hamburg: „Spirale der ‚neuen Medien’“ in: Report Neues vom Landesmedienzentrum Hamburg, Hamburg Januar 2003, S. 2.

Rave, Waldemar Grosch, Michael Sauer, Stuart Jenks, Stephanie Marra und Uta Hartwig. Wie bereits erwähnt existieren kaum empirische Ergebnisse.

Laut Hans Hiebel[79] wird für den Geschichtsunterricht und die Herausbildung von reflektiertem bzw. selbstreflexivem Geschichtsbewusstsein der Computer erst fachspezifisch nutzbar, wenn von Einsatz und nicht von Gebrauch die Rede ist. Der Einsatz der neuen Medien im Geschichtsunterricht setzt voraus, dass ihre Eigenheiten bewusste Denk- und Erkenntnisarbeit fordern. Dies wird anfänglich mit Hilfestellung des Lehrers geschehen und durchläuft den Prozess bis hin zur Selbstständigkeit. Dem Schüler werden dabei z.B. bei einer CD-Rom nicht nur deren Speicherfähigkeit von 650 MB, der Umgang mit HTML und die Interaktivität deutlich; der Lernende muss auch lernen, technisch, emotional, kognitiv, kritisch und distanziert damit umzugehen (Medienkompetenz) und er muss in der Lage sein, über die gewollte und tatsächliche Wirkung der jeweils genutzten Darbietung im Zusammenhang mit dem historischen Geschehen zu reflektieren. Während auf der CD-Rom eine Vorstrukturierung durch die Auswahl der Inhalte und Quellen gegeben ist, birgt das Internet eine Masse von Informationen, die es zu selektieren gilt, um sie für den eigenen Zweck zu nutzen. Gleichzeitig stehen mehrere historische Sichtweisen eines Ereignisses zur Diskussion, aufgrund deren sich der Lernende seine eigene, fachlich fundierte Meinung bilden muss.

Der fachspezifische Computereinsatz und Zugang zum Internet im Geschichtsunterricht lässt Schülermotivation im Umgang mit unserer Vergangenheit vermuten. Gleichzeitig birgt der Einsatz von Computer und Internet aber auch die Gefahr in sich, dass die vom Medium ausgehende Faszination die Inhalte überdeckt. Unbestreitbar müssen Schüler deshalb an computergestütztes Lernen herangeführt werden. Dennoch benötigt die Geschichtsdidaktik, wie bei jedem anderen Medieneinsatz[80] bisher geschehen, Begründungen. Das auf eine bestimmte Seitenzahl beschränkte und inhaltlich vorstrukturierte Schulbuch wird durch Informations- und Darstellungsvielfalt der Quellen aus dem Internet ergänzt. Mir scheint ein solcher Einsatz jedoch erst sinnvoll zu sein, wenn die Schüler bestimmte Techniken historischen Forschens beherrschen und Grundlagenwissen vorausgesetzt werden kann. „Hauptsache ist dabei, Methoden und Strategien zu entwickeln, wie im Internet Informationen beschafft werden können. Die technischen Fertigkeiten zum Abruf von Informationen im Internet sind allerdings nutzlos, wenn sie nicht einhergehen mit einer Haltung kritischen Hin-

[79] Hiebel, Hans H.; Hiebler, Heinz; Kogler, Karl; Walitsch, Herwig: Die Medien: Logik – Leistung – Geschichte. München 1998, S. 11ff.
[80] Josef Rave wagt für den Computereinsatz im Geschichtsunterricht einen ersten Darstellungsversuch in: Bergmann, Klaus; Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 1999, S. 591ff.

terfragens des Abgerufenen mit einem Verständnis von Qualität, Korrektheit und Authentizität.“[81]

Eine weitere Begründung lässt sich in der Beanspruchung der Sinne finden. Vergangenheit tritt u.a. in der Vielfalt der Quellen auf. Zugleich sind die daraus entstehenden Geschichtsdarstellungen (Narrationen) immer der Versuch, historisch Konkretes (*res gestae*) zu rekonstruieren bzw. wieder konkret zu machen. Egal wie stark man sich um die Rekonkretisierung müht, der „Modus der Realität“[82] bleibt nicht rekonstruierbar. Damit ist das historische Lernen auf die Wahrnehmung der Überreste angewiesen. Während ohne den Einsatz der neuen Medien separat einzelne bzw. zwei Sinne, wie z.B. durch die Folie, die Kassette, das Video oder die Karte, angesprochen werden können, ermöglicht der multimediale Einsatz eine gleichzeitige Beanspruchung fast aller Sinne. Gerade für den Geschichtsunterricht hat die „mehrkanalige“ Sinnesbeanspruchung einen enormen Vorteil. Wahrnehmung erfolgt über die Sinne: „Die Sinnesorgane übermitteln dem Gehirn durch kodierte Impulse Informationen über Ort und Intensität des Reizes.“[83] Im Gehirn erfolgen Verarbeitung und Speicherung, die wiederum der Abbildproduktion dienlich sind.

Die Neurobiologie stützt diese Behauptung durch nähere Betrachtung der Funktionsweise eines Gehirns. Vom zweiten Lebensjahr bis hin zur Pubertät verstärken sich die Synapsen, die als Nahtstellen der Neuronen fungieren, im Zusammenhang mit dem Lernprozess. Es bilden sich Strukturen heraus, deren Komplexität aus der Vielfalt der Anregungen resultiert. Das Auswendiglernen besitzt also keinen Wert für die langfristig abrufbare Wissensaufnahme, wenn der aufgenommenen Information keine besondere Bedeutung beigemessen wird. „Dabei ist zu beachten, dass die Behaltensquote der Informationen – außer von der Aufmerksamkeit und dem Grundmuster des Lernenden – von zwei weiteren Faktoren abhängt: erstens von der Art, wie die Information vermittelt wird, und zweitens von der Art der Information selbst.“[84] Diese beiden Erkenntnisse können sich für den Umgang mit den neuen Medien und auf das Lernen positiv auswirken, beherbergen jedoch gleichzeitig die Gefahr einer Informationsflut, auf die in dieser Arbeit mehrfach eingegangen wird.

Der Notwendigkeit, bei der Vergegenwärtigung von Vergangenem mittels möglichst vieler Sinne wahrzunehmen und zu diesem Zweck möglichst raffiniert zu veranschaulichen, entspringt die Frage, wie Geschichte unterrichtet werden kann bzw. muss. Die Behauptung, dass Schüler „besonders auf den Zugang zu Vergangenheit mit

[81] Cyranek, Günther: Lernen mit interaktiven Medien. Die Entwicklung vom computerunterstützten Unterricht zur virtuellen Hochschule. Bremen 2004, S. 75.
[82] Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, S. 144ff.
[83] Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Weinheim 2002, S. 4f.
[84] Wiater, Walter: Vom Schüler her unterrichten, Auer Verlag, Donauwörth 1999, S. 79.

mehreren Sinnen angewiesen“[85] sind, resultiert aus der Möglichkeit, historische Ereignisse als Handlung, Bild und durch die symbolhafte Verdichtung darzustellen. Schüler haben die Aufgabe, diese drei Formen aufzuschlüsseln. „Da nicht jede Schülerin und jeder Schüler über alle Erkenntnisweisen in gleicher Weise verfügt, müssten die Rekonstruktionen vergangenen Geschehens aus Medien mit den unterschiedlichen Kodierungsweisen erfolgen. Es wird deshalb Medienwechsel und komplementärer Medieneinsatz als methodisches Mittel gefordert.“[86]

Der Einsatz der neuen Medien im Geschichtsunterricht scheint für diesen Umstand ideal zu sein. Durch die Mehrkanaligkeit des sinnlichen Lernens könnte eine neue sinnliche Qualität historischen Lernens erreicht werden. Die Annahme, dass durch die neue sinnliche Qualität neue Perspektiven eröffnet werden könnten, setzt eine Reflexion über die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten voraus und ist gleichzeitig Grundbedingung für die Herausbildung reflektierten Geschichtsbewusstseins.

Dennoch warnen Ulrich Riehm und Bernd Wingert vor der Auffassung, nach der die „Behaltensleistung beim ‚Hören’ bei 20 Prozent, beim ‚Sehen und Lesen’ bei 40 Prozent liegen soll, bis beim ‚Selbsttun’ fast alles behalten wird.“[87] Viel eher müssen die Medien auf ihre Brauchbarkeit hinsichtlich der gestellten Aufgaben geprüft werden. In den detaillierten Untersuchungen zur Überprüfung der Lernwirksamkeit der Medien werden für den Bereich der dynamischen Medien[88] bzw. Multimedia interessante Schlussfolgerungen[89] gezogen. Aufgrund des vorgegebenen Rahmens sollen hier nur die für das vorliegende Thema relevanten Ergebnisse genannt werden: Dynamische Medien scheinen immer dann besonders geeignet zu sein, wenn Sachverhalte vermittelt werden sollen, deren Zusammenhänge schwer zu verstehen sind. Weitere Untersuchungsergebnisse belegen, dass zu umfangreiche Navigationshilfen vom eigentlichen Lernziel ablenken und der Umgang mit Hypertexten trainiert werden muss. Die Überlegungen zur Bedeutung und Wirkung der Interaktion sind nicht durch Untersuchungen belegt. Dennoch macht der Vergleich zwischen einem Lehrbuch und einem „elektronischen Lehrbuch“ deutlich, dass die Rezeption und Bearbeitung eines Textes mit dem Computer umfangreicher ist. Gemeint sind u.a. die Analyse und die facettenreiche Palette von Manipulationsmöglichkeiten[90], wofür eine entsprechende Methodenkompetenz vor-

[85] Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard: Einführung. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2002, S. 11.
[86] Ebenda.
[87] Riehm, Ulrich; Wingert, Bernd: Multimedia – Mythen, Chancen und Herausforderungen, Bollmann Verlag, Mannheim 1996, S. 173.
[88] Dynamische Medien können durch Multimedia genutzt werden. Es gibt unterschiedliche Arten dynamischer Medien, wie z.B. Simulation, Animation, Videosequenz etc.
[89] Ebenda, S. 180ff.
[90] Vgl. auch: Oswalt, Vadim: Multimediale Programme im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002, S. 43ff.

ausgesetzt werden muss. So könnte man vermuten, dass die Interaktion eine der Voraussetzungen für das Reflektieren mit einer neuen Qualität ist und diese das Geschichtsbewusstsein auf eine höhere Ebene hebt.

Vadim Oswalt[91] sieht die Chance des Einsatzes von Multimedia im Geschichtsunterricht u.a. in den differenzierten Arbeitsformen, die kooperative und selbst gesteuerte Lernformen fordern, und in der Integration außerschulischer Lernorte. Aus seiner Sicht bedingt die Aufnahme multimedialer Programme multiperspektivische Sichtweisen. Folgerichtig leitet er daraus die Forderung nach multiperspektivischer Betrachtung historischer Prozesse ab. Multimedia „tendiert dazu, eine Totalität vorzutäuschen, gewissermaßen einen hermetischen Kosmos zu erzeugen, dessen Außenränder oder Wirklichkeitsbezüge brüchig sind. Dies erzeugt einen gewissen Sog des Mediums.“[92] Meiner Ansicht nach liegt in diesem Argument eine Begründung für das hohe Vertrauen, das Schüler historischen Darstellungen im Internet entgegenbringen.

Auch Dirk Jacobs[93] hat sich der für mich wichtigen Frage gewidmet, inwiefern für Schüler das Internet als Bereicherung für den Geschichtsunterricht aufgefasst werden kann. Die Lernenden einer empirischen Untersuchung haben erkannt, dass die Lehrer durch die „andere“ Informationsqualität des Internets gezwungen werden, an ihren Methoden zu arbeiten. Der Methodenwechsel würde Schülerzentriertheit bedeuten, in der der Lernprozess größtenteils selbst gesteuert werden kann und die eigene Organisation des Arbeitsvorgehens fordert. Vorauszusehen ist dabei, dass für die Schüler die affektiven Momente von Bedeutung sind. Dazu gehören Neuigkeitseffekte, Kurzweil und der Spaßfaktor.

Weiterhin sind Schüler von der besseren und objektiveren Information durch das Internet im Geschichtsunterricht und dem zugleich größeren Informationsumfang zu einem Thema überzeugt. Einige Aspekte der Befragungen von Dirk Jacobs wird die vorliegende Untersuchung in Empirie und Theorie aufgreifen und zur Diskussion stellen.

---

[91] Ebenda. S. 52ff.
[92] Ebenda, S. 43.
[93] Jacobs, Dirk: Alte Geschichte und Internet – Vergleichende Untersuchung von Unterrichtssequenzen in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel Rom, Münster, 2002. http://lbs.bw.schule.de/onmerz (letzter Zugriff: 28.09.2005).

1. 4. Das Forschungsinteresse: Von der Programmatik der Geschichtsdidaktik zur Pragmatik des Geschichtsunterrichts

Der nun folgende Abschnitt dient dazu, die Zielsetzungen der Geschichtsdidaktik in Bezug auf die Entwicklung historischen Denkens, insbesondere unter Einbeziehung des Umgangs mit dem Internet, zusammenzufassen. Daraus schlussfolgernd sollen in kurzer Form die bestehenden Probleme von Lehrern und Schülern im Internetumgang in Bezug auf das historische Lernen aufgezeigt werden. Diese Darstellung integriert die Fragestellung des Forschungsvorhabens. Auf die Forschungsfragen wird erst in diesem Kapitel eingegangen, weil für das Verständnis grundlegende Erklärungen zum Forschungsstand multimedialer Lernsysteme, zum Geschichtsbewusstsein und zu deren Zusammenführung notwendig sind.

Dazu habe ich in den letzten Unterkapiteln inhaltlich den Begriff der Multimedialität und der neuen Medien, des Geschichtsbewusstseins und deren Zusammenhänge geklärt und versucht, theoretisch mögliche Synergieeffekte aufzuzeigen. Die Besonderheiten des Interneteinsatzes im Geschichtsunterricht wurden im letzten Kapitel dargelegt.

Aus den theoretischen Überlegungen lassen sich grundlegende Aufgaben der Geschichtsdidaktik für Gegenwart und Zukunft formulieren. Die wichtigste und dringendste Herausforderung scheint der Umgang mit den historischen Inhalten im kaum noch überschaubaren Internet zu sein. Die vorherige Überprüfbarkeit dieser Inhalte durch Lehrpersonen dürfte äußerst zeitaufwändig und zugleich nicht sonderlich effektiv sein. Eine sinnvolle Lösung besteht im Methodentraining der Schüler. Historische Methoden-, Frage-, Sach- und Orientierungskompetenzen müssen geübt werden, „denn auch hier muss beurteilt werden, wie verlässlich der Inhalt einer Website ist.“[94] Erst wenn Schüler diese Methoden beherrschen, kann aus meiner Sicht eine weitere Hürde des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte durch die De-Konstruktion überwunden werden.

Im Handbuch „*Medien im Geschichtsunterricht*“ ist der Hinweis zu finden, dass die dort bearbeiteten Medien „im Zusammenhang mit geschichtsdidaktischen Prinzipien noch nicht empirisch untersucht“[95] wurden. Es liegt deshalb nahe, die dazu notwendigen Kompetenzen in theoretischen Modellen zu verorten und so zu operationalisieren, dass sie in klein gearbeiteter Form in den Weiterbildungsinstituten bzw. den Universitäten Fuß fassen können. Die Betrachtung des Zuwachses der sich im Internet

[94] Jenks, Stuart, Marra, Stephanie: Internet-Handbuch Geschichte. u.a. Wien 2001, S. 146.
[95] Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard: Einführung. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2002, S. 7.

präsentierenden Schulen[96] macht diese Programmatik für die Geschichtsdidaktik unaufschiebbar. Während 2001 insgesamt 6267 Schulen in Deutschland im Internet vertreten waren, stieg die Zahl bis Mitte 2005 um über 56 Prozent auf 9803 Schulen. Gezählt werden konnten nur die Schulen, die bereits eine eigene Homepage besitzen. Nicht bekannt ist, wie viele Einrichtungen insgesamt Zugang zum Netz haben oder in der Zwischenzeit aufgrund sinkender Schülerzahlen geschlossen wurden. Dennoch machen die Berechnungen den wissenschaftlichen Handlungsbedarf deutlich.

Dieser ersichtlich gewordenen Forschungslücke wende ich mich mit der vorliegenden Forschungsarbeit zu. Geschichtlich orientiertes Denken und dessen Entwicklung bei der Herausbildung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein rücken in den Blickpunkt der Untersuchung. Präziser formuliert sollen die Nutzungsmöglichkeiten des Internets und die sich aus seinem Einsatz im Geschichtsunterricht ergebenden Konsequenzen geprüft werden.

Anfängliche Überlegungen bezogen sich auf die Untersuchung der Entwicklung der Sinn- und Urteilsbildung unter dem Einfluss des Wechsels von „herkömmlichen" Medien auf das neue Medium Internet im Geschichtsunterricht. Eine wesentliche Frage lautet: Wie vereinbaren Schüler die spezielle geschichtsorientierte Nutzung des Internets mit der gesellschaftlichen Forderung nach Bildung u.a. im Bereich der Informatik und dem Anspruch, sich in die Gesellschaft als kritischer und mündiger Mensch zu integrieren? Diese Fragen wurden im Laufe der drei Jahre umformuliert und vereinfacht. Ein Grund dafür ist die Erkenntnis vieler Unterrichtsbeobachtungen, dass der Einsatz des Computers größtenteils zum Selbstzweck als Darstellungsmedium erfolgt.

Unbestritten werden Schüleraufgaben mit historischen Problemstellungen auch durch das Internet beantwortet. Dabei spielten in meinen Hospitationen jedoch weder das Vertrauen zu den Inhalten noch mögliche multiperspektivische Sichtweisen des historischen Ereignisses eine nennenswerte Rolle. Die Untersuchung kann somit nur einen Einblick in den Ist-Stand von Geschichtsunterricht geben. Zugleich prüft das Unterrichtsexperiment, ob Schüler unter dem Einfluss des Internets besser oder auch anders historisch denken können.

Das Internet wurde in dem von mir beobachteten Untersuchungsexperiment ausschließlich eingesetzt, um möglichst unverfälschte Ergebnisse zu erhalten und nicht, um daraus den Anspruch für die Zukunft abzuleiten, Geschichtsunterricht ausschließlich virtuell im Netz stattfinden zu lassen. „Unterricht ist eine Begegnung von Mensch zu Mensch, die sich im Spannungsfeld zwischen instruktivem und kommunikativem Handeln abspielt. Diese Begegnung ist organisiert und dient einerseits der Einglie-

[96] http://www.schulweb.de **(l**etzter Zugriff: 26.05.2005).

derung des Menschen in die Kultur und Gesellschaft, andererseits aber auch der Subjektwerdung und Mündigkeit.“[97]

Diese Untersuchung ist eine Fallstudie, die aus diesem Grund nicht repräsentativ sein kann. Es sollen Tendenzen aufgezeigt werden, die wertvolle Hinweise zur Vertiefung weiterer Forschungsarbeit geben.

[97] Adl-Amini: Medien und Methoden des Unterrichts. In der Reihe: Petersen, Jörg; Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Schule und Unterricht. Donauwörth 1994, S. 17.

2. Forschungsdesign, Methode und Untersuchungsgegenstand

2. 1 Forschungsdesign

Bevor die einzelnen Segmente des Forschungsdesigns genauer beschrieben und analysiert werden, soll ein Gesamtüberblick dem besseren Verständnis dienen.

In einer achten und zehnten Klasse eines Gymnasiums in Waren[99] werden die Effekte von Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein unter Einsatz des Internets untersucht. Um eine Entwicklung des Geschichtsbewusstseins aufzeigen zu können, muss ein Zustand zu zwei Zeitpunkten (t_1, t_2) erhoben werden. Diese befinden sich vor und nach einer jeweils zehnstündigen Unterrichtseinheit. Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen vor bzw. nach der Unterrichtseinheit, die auf das historische Lernen und den Umgang mit dem Internet fokussiert sind, werden den Schülern vorgelegt und von ihnen nach einer kurzen Verständigungsphase ausgefüllt. Der Pretest bezieht sich auf die vor dem Unterrichtsexperiment gehaltene Unterrichtseinheit im Geschichtsunterricht. Der Posttest ist auf das Unterrichtsexperiment gerichtet. Die Schüler haben jeweils zwei Unterrichtsstunden Zeit, um die Fragebögen auszufüllen.

Die in den Fragebögen enthaltenen und im Kapitel 2. 3. 2 zu beschreibenden Indikatoren für das reflektierte und (selbst-)reflexive Geschichtsbewusstsein gelten in gleicher Weise für den Pre- und Posttest. Den Kontrollgruppen in beiden Klassenstufen wird der Fragebogen mit Bezug auf den herkömmlichen Unterricht vorgelegt. Das Unterrichtsexperiment mit Fragebögen auch in den Kontrollgruppen zu prüfen war aufgrund des Zeit- und Auswertungsumfangs sowie der Personalressourcen nicht möglich. Diese Ausweitung hätte vorausgesetzt, dass themengleich der „konservative“ Unterricht in den Kontrollgruppen durchgeführt wird. Die Auswertung der Kontrollbögen mit Bezug auf den herkömmlichen Unterricht ist ein Bestandteil der Kombination verschiedener sich gegenseitig ergänzender und kontrollierender Methoden.

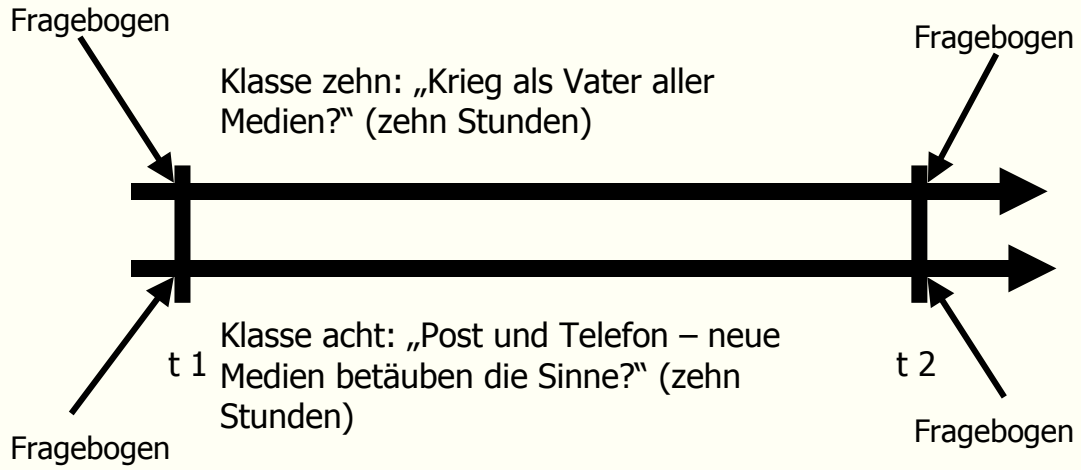
Insgesamt zwei Unterrichtseinheiten, die sich nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich mit den neuen Medien beschäftigen, wurden für die Klassen acht und zehn jeweils mit einem Umfang von zehn Stunden für das Unterrichtsexperiment konzipiert. Sie sollen Grundlage für den Unterricht desselben Fachlehrers in beiden Klassen sein. Grundlegend für beide Entwürfe ist der *Einsatz des Internets* zur Recherche im Unterricht mit dem Ziel, die Fähigkeit zu überprüfen „selbständig historisch zu

[99] Der Name der Stadt wurde geändert.

denken“[100]. Um den Lehrer in der Durchführung des geplanten Vorhabens zu stärken, wurde das Thema dem bei ihm üblichen chronologischen Aufbau angepasst.

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt der jeweils zehnstündigen Unterrichtseinheiten auf der Technikgeschichte als Sozial- und Mentalitätsgeschichte, weil technischer Wandel aufgrund von Bewusstseinsänderungen und umgekehrt erfolgt. „Diese Berücksichtigung der Informations- und Kommunikationsgeschichte ist einerseits in die Arbeit anderer Fächer und Lernbereiche einzubringen, andererseits – angesichts des zentralen Stellenwertes – auch im Geschichtsunterricht selbst bzw. in vorwiegend historischen Lerneinheiten unerlässlich.“[101]

Behandelt wurden zwei Themen:



Die Unterrichtseinheit der Klasse zehn beschäftigt sich mit der aufgestellten These *Krieg als Vater aller Medien?* und integriert sich laut Rahmenrichtlinien in das obligatorische Thema „Die nationalsozialistische Außenpolitik und der Zweite Weltkrieg“[102] bzw. in den fakultativen Bereich „Die neuartige Kriegsführung im Ersten Weltkrieg“[103].

Für die achte Klasse wurde die auf Marshall McLuhan beziehbare These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* für den Unterricht aufbereitet. Denkbar sind mehrere Verortungen des Themas in den Rahmenrichtlinien beginnend, mit dem Themenbereich „Beginn eines neuen Zeitalters“[104], die zumeist noch in Klasse sieben unterrichtet wird, bis hin zur Reichsgründung 1871.

Auf der Suche nach weiteren Einordnungschancen dieses Themas in die Rahmenrichtlinien müssen die landesspezifischen Gegebenheiten berücksichtigt

[100] Körber, Andreas: Geschichte im Internet. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2004, S. 191.
[101] Borries, Bodo von: Neue Technologien und das Fach Geschichte. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Neue Technologien und Allgemeinbildung, Geschichte: Anregungen für den Unterricht. Hannover 1996, S. 2.
[102] Vgl.: Rahmenplan Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Geschichte Jahrgangsstufen 7-10, Erprobungsfassung 2002. Hrsg.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2002.
[103] Ebenda.
[104] Ebenda.

werden: Das Land Mecklenburg-Vorpommern beschäftigt sich im Zuge der Neustrukturierung der Schularten[105] seit geraumer Zeit mit der Erarbeitung neuer Rahmenrichtlinien, die nun vorliegen, sich teilweise mit Beginn des Schuljahrs 2002/03 in der Praxis bewähren sollen und sich u.a. mit der Informations- und Kommunikationsgeschichte beschäftigen. Man findet im Bereich der vorgeschlagenen, fakultativen Projekte „Der Beginn eines neuen Zeitalters“[106] das oft praktizierte, in fast allen Schulbüchern enthaltene, Thema „Buchdruck nach Gutenberg“[107]. Der Bereich der hervorgehobenen obligatorischen Themen weist explizit keine Technikgeschichte im Zusammenhang mit Sozial- und Mentalitätsgeschichte aus. Die stiefmütterliche Behandlung dieses Bereichs ist nur damit zu erklären, dass Technikgeschichte bisher als gesonderter Bereich angesehen und von der allgemeinen Geschichtswissenschaft vernachlässigt worden ist.

Hans Woidt[108] stellte 1992 dazu Forschungsergebnisse vor, kritisierte aber gleichzeitig eine unzureichende Entwicklung in der Didaktik der Technikgeschichte. Die *öffentliche Forderung*, dass der Geschichtsunterricht sich mehr industrie- und technikgeschichtlichen Themen zuwenden sollte, entsteht aus der Notwendigkeit der „Qualifikationen für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen.“[109] Mentalitäts- und Sozialgeschichte stehen also in engem Zusammenhang mit der Technikgeschichte. Alle drei Bereiche werden jedoch weder in den Rahmenrichtlinien noch im Geschichtsunterricht ausreichend beachtet. Dessen ungeachtet lässt sich konstatieren, dass der Prozess des Umdenkens hinsichtlich der Aufnahme und didaktischen Bearbeitung *vernachlässigter Themen* längst begonnen hat, wobei deren Umsetzung in die Rahmenrichtlinien und Lehrbücher langsam abläuft. So widmet sich etwa die erste Ausgabe 2004 der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik[110] der Thematik *Gender*. Immer deutlicher – und dies ist besonders erfreulich – treten auch die Bemühungen zu Tage, aus der Theorie für die Praxis und aus der Praxis für die Theorie zu arbeiten und zu publizieren[111].

Die Ausarbeitung eines Vorschlags für die *Konzeption der Unterrichtseinheiten* in den beiden Klasse acht und zehn erfolgten durch mich in Anlehnung an gängige und in der Praxis bewährte Zeitschriften, z.B. „Geschichte lernen“[112] und „Praxis Geschich-

[105] Seit dem Schuljahr 2003/04 werden in Mecklenburg-Vorpommern Real- und Hauptschulen in Regionalschulen umgewandelt.
[106] http://www.bildung-mv.de/start.htm, S. 23 (letzter Zugriff: 23.01.2003).
[107] Ebenda.
[108] Woidt, Hans: Lernen aus der Technikgeschichte – Plädoyer zu einer Didaktik der Technikgeschichte. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik. Hannover 1992, S. 48.
[109] Ebenda, S. 54.
[110] Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Heft 1, Schwalbach/Ts. 2004.
[111] Erinnert sei u.a. an die Bemühungen des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“, das von Frau Professor Waltraud Schreiber geleitet wird (siehe oben, Kapitel 1. 2).
[112] Friedrich Verlag: Geschichte lernen, Seelze-Velber ab 1995.

te“[113] bzw. an die Handreichungen für Lehrer, wie sie auf den Tagungen des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“[114] präsentiert und später veröffentlicht wurden. Durch die oben vorgenommenen Einordnungen wird deutlich, dass es entgegen aller weiterhin pessimistischen Auslegungen auch in einem rein chronologischen Lehrplan zumindest partiell machbar ist, offeneres Lernen zu ermöglichen. Will man den Weg des kategorialen Lernens im Kerncurriculum im Hinblick auf die *Förderung reflektierten und (selbst-)reflexiven historischen Denkens* weiter gehen, muss jedoch der erstaunlich „reformresistente Stoffkanon“[115] des Fachs Geschichte aufgebrochen werden.

Hospitationen in beiden Klassen seit Beginn des Schuljahrs 2003 dienen einem ersten Kennenlernen und Abwägen der Eignung der Klassen für das Unterrichtsexperiment. Die Aufzeichnungen dieser Stunden sollen sowohl den Unterrichtsstil des Lehrers als auch den Lernstil der Schüler dokumentieren und Verhaltensnormen aufdecken, die das Unterrichtsexperiment beeinflussen könnten; sie sollen helfen, Unterrichtsbesonderheiten zu erklären und ihre Ursachen zu begründen.

Um die praktische Durchführung im Vergleich zur Planung so genau wie möglich nachvollziehen zu können, wurden alle Sitzungen audiovisuell aufgezeichnet. Neben der Transkription von Schlüsselszenen im Geschichtsunterricht des Experiments sind zur umfangreichen Analyse die dazugehörigen nonverbalen Schüler- und Lehrerreaktionen wichtig, die durch die Aufnahmen ebenfalls gesichert werden.

Die schriftlichen Hospitationsaufzeichnungen bergen die Chance, die durch die Videografie nicht erfassten Momente des Unterrichtsgeschehens zu vervollständigen. Videografie und Aufzeichnungen ergänzen einander. Es versteht sich von selbst, dass die schriftlichen Hospitationsaufzeichnungen nur in den Momenten erfolgen können, in denen die aktive und die passive Kamera feststehend aufnehmen. Für die schriftlichen Aufzeichnungen bieten sich die Recherchephasen besonders an. Die aktive Kamera wird nacheinander wechselnd mit Blickwinkel auf die unterschiedlichen Schülergruppen zur Aufnahme platziert.

Der Posttest in Form von *Fragebögen* erfolgt unter den gleichen Modalitäten wie der Pretest. Selbstredend muss der zeitliche Abstand zwischen Pretest und Unterrichtseinheiten bzw. Posttest und Unterrichtseinheiten zur Messung der Indikatoren entsprechend gleich sein.

---

[113] Westermann Schulbuchverlag: Praxis Geschichte, Braunschweig ab 1995. Besonders hervorzuheben ist die Ausgabe vom September 5/2004, in der unter der Thematik des politischen Liedes offen, kreativ und fachlich angemessen präsentiert wurde.

[114] FUER = Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein unter: http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/tagungen.html (letzter Zugriff: 29.09.2004).

[115] Borries, Bodo von: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Schwalbach/Ts. 2004, S. 138.

Beide Testformen des Unterrichtsexperiments sollen Effekte des Geschichtslernens und Aussagen über den Grad der Entwicklung des reflektierten Geschichtsbewusstseins anhand vorher festgelegter Indikatoren so exakt wie möglich dokumentieren.[116]

Triangulative Verfahren bilden bei der durchgeführten Untersuchung auf mehreren Ebenen die Grundlage. Die Triangulation[117] findet gemäß der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion ihre Umsetzung vor allem in der Verbindung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung. Da der notwendige ganzheitlich-deutende Zugang zum vorliegenden Dissertationsthema größtenteils über qualitative Methoden geleistet werden soll, liegt das Hauptaugenmerk auf der qualitativen Forschung. Die für diesen Versuch relevante Daten-Triangulation wird erreicht durch die Kombination visueller (Videoaufnahmen, Beobachtungen) und verbaler Daten (Fragebögen, Leistungstest) mit dem Blick auf den Untersuchungsgegenstand, die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins.

2. 2 Konzeption der experimentellen Unterrichtseinheiten

Konzipiert wurden die Unterrichtseinheiten für die gymnasialen Klassenstufen acht und zehn; Sie werden von einem Fachlehrer realisiert, der die Klasse acht seit der sechsten Klasse und die Klasse zehn seit der neunten Klasse unterrichtet. Den konkreten Mittelpunkt der Unterrichtseinheiten bilden die Geschichte von Post und Telefon und das Verschlüsselungssystem der Enigma. Die Unterrichtsmethoden und -medien sollen Reflexivität und historische Sinn- und Urteilsbildung herausfordern. Dabei spielt das Internet als „neues“ Medium eine bedeutende Rolle.

Eine der Begründungen für die Wahl gerade dieses Mediums statt der Geschichtskarte oder dem Hörspiel liegt in der *Materialauswahl*. Während andere Medien im Geschichtsunterricht immer eine Vorauswahl von Quellen zu historischen Themen präsentieren, kann das Internet einen fast unendlichen, sich täglich verändernden Fundus stellen, der einen multiperspektivischen Blick auf Geschichte ermöglicht. Be-

[116] Im Kapitel 2. 3. 2 wird beschrieben, auf welcher Basis versucht wurde, die Fragebögen zu operationalisieren.

[117] Die Triangulation, begrifflich gesehen aus der Landvermessung stammend, wird in der qualitativen Forschung seit den 70er Jahren angewandt, um Einseitigkeiten bei der Untersuchung des Forschungsgegenstandes vorzubeugen. Daten-, Untersucher-, Methoden- und Theorie- Triangulation dienen einer erhöhten Validität der empirischen Befunde.

stimmte Kompetenzen sind aber notwendig, um sich diesen Fundus zu erschließen. Diese Kompetenzen beschreibt das Kapitel 2. 3. 2.

Es ist anzunehmen, dass Lernende eine positive Einstellung zum Umgang mit dem Internet haben. Neurobiologische Forschungen belegen dies: „Die Inhalte werden in bestehende Netze integriert. Und in diese sind zum Beispiel Emotionen immer mit hineingewoben. Wenn Kinder positive Gefühle gegenüber Zahlen entwickelt haben, profitiert davon noch der Oberstudienrat, der ihnen später einmal die Lehrsätze der höheren Mathematik näher bringen will.“[118]

Um den aktuellen Bezug zur Technikgeschichte im Unterrichtsexperiment deutlich zu machen und darüber reflektieren zu können, werden hier Inhalt und Methode miteinander verknüpft. So wird z.B. die Medienrevolution der Telegrafie und des Telefons, die enorme Einflüsse auf die Gesellschaft und Technik hatte, im Geschichtsunterricht zusammen mit Hilfe einer Errungenschaft der heutigen Zeit, dem Einsatz der „neuen“ Medien, behandelt. Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart und Zukunft werden also auf doppelter Ebene – Inhalt und Medium – ins Verhältnis gesetzt; sie sollten optimale Voraussetzungen für Reflexionen, Sinn- und Urteilsbildungen bieten. Somit sind die neuen Medien nicht nur Inhalt und Medium, sondern auch Methode. Den Schülern soll durch den Geschichtsunterricht deutlich werden, dass „neue“ Medien in ihrer jeweiligen Zeit den Fortschritt mitbestimmten und zu einer jeweils gegenwärtigen Euphorie führten, die sich im Lauf der Zeit relativierte. Der Gedanke an die Übertragbarkeit auf die Gegenwart liegt nahe. Befürworter und Skeptiker standen und stehen sich gegenüber.

Der Unterricht in beiden Klassen ist methodisch so geplant, dass den Schülern der Weg zu den Informationen und deren Auswahl bzw. Bearbeitung zur Lösung der Aufgabenstellungen überlassen wird. Ebenso frei ist die Form ihrer eigenen Erläuterungen. Lernen wird in diesen Abschnitten als eigenverantwortliches, planvolles Handeln verstanden mit dem Ziel „dem Schüler nach besten Kräften ein fundiertes Verständnis des Gegenstands zu vermitteln und ihn so gut wir können zu einem selbständigen Denker zu machen, dass er am Ende der Schulzeit allein weiterkommen wird.“[119] „Aktuelle Tendenzen in der Lehr- und Lernforschung“[120] lassen sich im Bereich des selbst gesteuerten Lernens finden. Über die Nachteile zum Beispiel des rein fragend-entwickelnden Gesprächs informierten Neurobiologen in der Zeitschrift „Geo“. Sie gelangten zu der Einsicht, dass kaum Freiräume für entdeckendes Lernen und somit für

[118] Friedrich, Gerhard: Lehrer brauchen Kenntnisse in Neurobiologie. In: Geo, Heft 10, Hamburg 2004, S. 168.
[119] Bruner, Jerome Seymour: Der Akt der Entdeckung. In: Neber, Heinz: Entdeckendes Lernen. Weinheim 1973, S. 16.
[120] Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Weinheim 200, S. 286.

Reflexionen gegeben sind. Interessanterweise benutzten sie als Exempel das Unterrichtsprotokoll einer Stunde einer 11. Klasse im Geschichtsunterricht, die sich anhand eines Textes über den Augsburger Religionsfrieden an dem schemahaften Frage-Antwort-Ritual der Lehrerin zu beteiligen versuchte. Verunsicherung und offensichtliches Nichtbegreifen sind die Folge eines eng gestrickten Fragekatalogs. „Die didaktische Konsequenz scheint klar: Infotainment hinterlässt kaum dauerhafte Spuren. Es ist die aufmerksame Beschäftigung, welche nachhaltiges Lernen ermöglicht.“[121]

Die Darstellung der folgenden Unterrichtseinheiten beginnt mit einer Sachanalyse. Der Umfang der Sachanalyse macht deutlich, wie breit das Spektrum des zu erarbeitenden Wissens ist und welches Potenzial der Sinn- und Urteilsbildung es in sich birgt. Im darauf folgenden Abschnitt werden didaktische Begründungen gegeben. Der dritte Schritt beschreibt, wie die Lernenden – ausgehend von je einer historischen These – im Internet recherchieren und ihre Befunde präsentieren sollen.

2. 2. 1. Klasse acht: „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“

2. 2. 1. 1. Sachanalyse

Anhand der beiden Beispiele Post und Telefon in der Unterrichtseinheit soll die These in Form der Frage *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* diskutiert werden, wobei vielfältige Fakten wie gegensätzliche Deutungen einzubeziehen sind. Diese Debatte kann nur auf der Basis von Kenntnissen der historischen Ereignisse geführt werden.

Die Unterrichtseinheit *Post und Telefon - neue Medien betäuben die Sinne?* beinhaltet eine von Marshall McLuhan in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts aufgestellte These. McLuhan[122] setzte sich als Literaturwissenschaftler mit den Medien auseinander. Dabei interessierten ihn weniger die Inhalte als die Wirkung der Medien. Der Einfluss von Medien auf Ohr, Auge, und Mund wird bereits seit der Erfindung des Buchdrucks beobachtet und führt zu einer Mechanisierung bzw. Betäubung der Körperorgane, die eigentlich dem Zentralnervensystem Schutz bieten sollen. Somit ist das Zentralnervensystem wehrlos einer Unmenge von Reizen ausgesetzt und muss lernen,

[121] Mechsner, Franz: Wie das Wissen in den Kopf kommt. In: Geo, Heft 10, Hamburg 2004, S. 188. (Dr. Franz Mechsner arbeitet am Max Planck Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften in München.)
[122] Marchand, Philip: Marshall McLuhan: Botschafter der Medien. Biografie. Aus dem Amerikanischen von Martin Baltes. Stuttgart 1999.

damit umzugehen. Dass infolgedessen der inkompetente Umgang mit Medien zu Krankheiten führen kann, belegen Therapien, z.B. für fernsehkranke Kinder. Für jedes in seiner Zeit als „neu“ bezeichnete Medium können seit der Erfindung des Buchdrucks unter diesem Aspekt parallele Erscheinungen gefunden werden.

Post und Telefon waren für die Weiterentwicklung der Kommunikation ausschlaggebende Säulen. Die Entwicklung der Post beschränkt sich in der folgenden Darstellung größtenteils auf die deutsche Postgeschichte und den Zeitraum bis 1871. Die Entwicklung des Telefons schließt fast zeitgleich an die „Postereignisse“ an.

Bereits kurz nach der Erfindung des Buchdrucks, auf dem Landtag zu Innsbruck im Jahr 1490 soll Kaiser Maximilian mit dem in den Niederlanden lebenden Italiener Janetto de Tassis eine postalische Einrichtung vereinbart haben. Maximilian hatte 1489 die Grafschaft Tirol erworben und war an einem schnellen Informationsfluss innerhalb des vergrößerten Territoriums stark interessiert. Ziel war es zugleich, den Nachrichtenkontakt zwischen dem Hof Innsbruck und dem durch die Hochzeit mit der Erbtochter Karl des Kühnen zu Burgund erworbenen Hof Mecheln herzustellen. Aus diesen Fakten wird deutlich, wie wichtig ein gut funktionierender Nachrichtendienst den Herrschern war, um das Reich regieren zu können.

Die Familie Tassis oder auch Taxis konnte auf umfangreiche Erfahrungen im Kurierdienst italienischer Höfe und der römischen Kurie zurückgreifen. Für die Familie begann eine Zeit, in der sie aufgrund ihrer zuverlässigen Arbeit durch die Habsburger protegiert wurde.

Es war aber nicht Janetto, sondern sein älterer Bruder Franz, der in Innsbruck kurze Zeit nach dem Innsbrucker Landtag den Auftrag Maximilians I. erhielt, eine Postlinie zu errichten, die durch ganz Deutschland führen sollte. Die Schwierigkeit, die Post zügig an ihren Bestimmungsort zu bringen, lag in der Entfernung und den schnell erschöpften Postboten bzw. Pferden. Dieses logistische Problem umging *Franz Taxis*, indem er im Fünf-Meilen-Abstand[123] jeweils einen Posten aufstellen ließ, der Nachrichten weitergab und eine schnelle, sichere Beförderung der amtlichen Briefe garantierte. Durch diese Struktur erhöhte sich die Geschwindigkeit der Postbeförderung von 25 auf 166 Kilometer täglich. Die genannten Postboten waren den an kleineren Orten gebildeten Postämtern mit einem Postmeister als Hauptverantwortlichem unterstellt. Er war für die Finanzierung und Organisation der aufkommenden Post allein zuständig. Der Arbeitsplan der ihm unterstellten Postreiter musste so aufgebaut sein, dass die Post rund um die Uhr transportiert werden konnte. Das Posthorn hatte die Funktion, auf den sich

[123] Gemeint ist das Längenmaß im Römischen Reich mit 1,482 km pro Meile bzw. ca. 7,5 km für fünf Meilen. Dieselbe Strecke mussten die Boten am gleichen Tag zurücklaufen, um entsprechende Nachrichten in die entgegengesetzte Richtung zu befördern.

nähernden Postreiter aufmerksam zu machen, um eine Übergabe der Post ohne Zeitverlust zu gewährleisten. Zum Schutz vor der Witterung erfolgte der Transport in so genannten Felleisen (Postsäcken). Strenge Kontrollen der Postreiter und der mitzuführenden Formulare, auch Avisos genannt, die die Bestimmungsadresse, Anzahl der mitgeführten Posten, deren Gewicht, das Porto und das Tempo des Postreiters festhielten, wurden gleichzeitig eingeführt. Die mitgebrachten Briefe wurden bis Anfang des 19. Jahrhunderts auf einer öffentlich einsehbaren Tafel am Posthaus ausgeschrieben und der Empfänger zur Abholung aufgefordert. Nur die Briefe, die nicht abgeholt wurden, stellte die Post gegen eine zusätzliche Gebühr dem Empfänger persönlich zu.

Aufgrund seiner Leistungen erhielt Franz Taxis jährlich 12000 Livres[124], wurde von Maximilian in den erblichen Adelsstand erhoben und erhielt das Vorrecht, die Post zu befördern. Auf diesem Fundament konnten nach dem Tod von Franz von Taxis (1517) das Amt und der Titel des Generalpostmeisters an seinen Neffen Johannes Baptista von Taxis durch Kaiser Karl V., den Enkel Maximilians, übergeben werden.

Eine Erweiterung des Postsystems durch die Erlaubnis zur Beförderung privater Briefe im Jahr 1516 gab dem Postwesen eine neue Dimension. Die Bevölkerung kommunizierte mit Verwandten und Freunden, tauschte aber auch Gedanken, z.B. auf wissenschaftlicher Basis, außerhalb des eigenen Staates aus.

Im Laufe der Jahre wuchs die Konkurrenz für den Generalpostmeister in Form Städtischer Botendienste. Kaiser Rudolph II. glättete deshalb den Weg zum Monopol der Familie von Taxis für die Postbeförderung, indem er Leonhard I. von Taxis 1595 zum „Generalpostmeister im Reich“ erhob, gekoppelt mit der Information an alle Reichsstände, ihn als solchen auch anzuerkennen. Nachdem die Post seit 1597 zum kaiserlichen Regal erhoben wurde, übergab Kaiser Matthias aus ständigem Geldmangel heraus der Familie von Taxis 1615 das Generalpostmeisteramt und übertrug ihr die Postbeförderung im Reich als erbliches Lehen.

Die heute bekannte Bezeichnung der Familie als „Thurn und Taxis“ existiert seit zirka 1650 mit kaiserlicher Genehmigung. Hintergrund waren Nachforschungen der Familie, die ein Verwandtschaftsverhältnis mit dem italienischen Fürsten de la Torre belegten.

Mit Beginn des Dreißigjährigen Krieges wurde es wegen der Überfallgefahr wichtig, die Post sicher transportieren zu können. Zum Ende des Krieges hatten die Reichsstände gegenüber der Zentralgewalt des Kaisers einen starken Einfluss gewonnen. Machtverhältnisse wurden hinterfragt, eingeschlossen die juristische Diskussi-

[124] *Livre* bedeutet Pfund und wurde vom 9. bis zum 18. Jahrhundert als eine französische Einheit der Silberwährung gehandelt. Aus diesem Grund kann man keine verlässliche Aussage darüber treffen, welche Kaufkraft diese Zahlungsform heute hätte.

on um die Verortung des Postwesens. Das Postmonopol von Thurn und Taxis war mit dem Zerfall Deutschlands in einzelne Länder und dem Aufkommen der Landesposten aufgebrochen. Dennoch versuchte der preußische Herzog Friedrich Wilhelm mit der Familie Thurn und Taxis auch nach dem Krieg zu einer Einigung zwischen Nord- und Südpost zu gelangen.

Das Scheitern dieser Verhandlungen führte dann aber zur Gründung der preußischen Post im Jahr 1649. Der Große Kurfürst hatte erkannt, wie wichtig das Postwesen für Handel, Wirtschaft und Kommunikation war. Deshalb erhöhte er die Zahl der Postämter und Postverbindungen und führte als wichtige Veränderung die *Wagenpost* ein. Diese Veränderung ergab sich aus dem erhöhten Postaufkommen. Gründe dafür sind im Bevölkerungswachstum und in der florierenden Wirtschaft zu finden. Die Fahrzeiten der Postkutschen waren durch feste Fahrpläne geregelt. Mit der Einführung der Postkutschen wurde gleichzeitig der Reiseverkehr der Oberschicht belebt. So begab man sich auf monatelang andauernde Reisen in die großen Städte, z.B. Paris, London etc., was heute durch umfangreiche Reiseliteratur belegt werden kann.

Die Notwendigkeit, neue Strecken (Postkurse) wie z.B. Köln – Nürnberg – Prag zu eröffnen, ergab sich jedoch nicht nur aus dem erhöhten Post- und Reiseverkehr, sondern auch aus dem bereits erwähnten erblichen Reichspostlehen an die Familie Taxis im Jahre 1615. Im Gegenzug für die Aufrechterhaltung dieses Lehens eröffnete das Unternehmen der Familie Taxis neue Postwege. Niederlagen musste die Familie von Thurn und Taxis dann allerdings im Spanischen Erbfolgekrieg (1701-1714/15) hinnehmen. Nachdem die Posteinrichtungen in den Niederlanden der Familie verloren gegangen waren, musste sie den Zentralsitz von Brüssel nach Frankfurt am Main verlegen.

Mit dem Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation im Jahre 1806 erlosch das kaiserliche Postregal und damit der Anspruch der Familie Thurn und Taxis auf das Amt des Generalpostmeisters. Die Rheinbundfürsten hatten von nun an über die Vergabe der Posthoheit in ihren Landen zu entscheiden. Sie schlossen deshalb mit der Familie Thurn und Taxis Lehensverträge ab. Aufgrund ihrer langen Erfahrungen konnte die Familie relativ zügig nach den Napoleonischen Kriegen und dem Reichsdeputationshauptschluss in Süddeutschland und im Rheinland erneut ein Postsystem aufbauen.

Der Transport der Post in Gesamtpreußen war in der Zwischenzeit erleichtert worden. Die Qualität der Fernstraßen als Poststraßen hatte insbesondere in den kälteren Jahreszeiten zu starken Behinderungen geführt. König Friedrich Wilhelm I. veranlasste deshalb in den 30er Jahren des 18. Jahrhunderts nach sächsischem Vorbild, dass neue, stabilere Wege gebaut wurden. Dazu gehörten u.a. die Wege nach Potsdam und nach Königs-Wusterhausen.

Eine Qualitätsverbesserung erfuhr die Post nicht nur in logistischer, sondern auch in ästhetischer Hinsicht. Die Briefe wurden im Postamt gegen Bezahlung eines Portos aufgegeben. Briefmarken auf Postkarte oder Briefumschlag sind jedoch erst ab 1840 zu finden. Ebenso änderte sich die Gestaltung der anfänglich schmucklosen Briefe. Seit dem 18. Jahrhundert bedruckte, beschrieb oder bemalte man zu besonderen Anlässen die Postsendungen. Am 1. August 1867 erwarb die Preußische Post für 3 Millionen Taler die Rechte von Thurn und Taxis – das ehemalige Familienimperium hörte nach 350jähriger Tätigkeit auf zu bestehen. Die Landespostverwaltungen des Norddeutschen Bundesgebiets vereinigten sich 1868 zur Bundespost und 1871 zur Deutschen Reichspost. [125]

Die Einführung der offenen Postkarte mit aufgedruckter Zwei-Kreuzer-Marke, initiiert durch Generalpostmeister Heinrich von Stephan, erfolgte nach einem gescheiterten Versuch in Österreich-Ungarn. Weitere Länder folgten in den kommenden Jahren und schufen die Grundlage für die Gründung des Weltpostvereins 1875.

Im engen Verhältnis zur Gründung der Reichsdruckerei am 6. Juli 1879 stand die Möglichkeit des Bedruckens von Postkarten. Mit Hilfe des Reichskanzlers Otto von Bismarck und trotz des enormen Widerstandes des Reichstags konnte Heinrich von Stephan seine Vision von der Fusion der geheimen Oberhofbuchdruckerei Decker mit der königlich preußischen Staatsdruckerei verwirklichen. Von Stephan wurde mit der Leitung der Reichsdruckerei in Berlin beauftragt. Berlin war zugleich Hauptpostamt und für die Administration der Post ins westliche Ausland zuständig. Von Venedig aus wurde die für den Osten bestimmte Post verwaltet.

Der Terminus *Telefon* ist dem Griechischen entnommen und leitet sich aus *tele* (weit) und *phone* (Klang, Stimme) ab. Es ist heute ein alltägliches Kommunikationsmittel[126] und wurde durch das mobile Telefon in den letzten zwei Jahrzehnten erweitert. Welche Umstände trugen zu seiner Einführung bei und wie verlief seine weitere Entwicklung?

Die Patentanmeldung des Amerikaners Charles Grafton Page im Jahre 1837 schuf eine Grundlage für die Erfindung des Telefons. Er hatte entdeckt, dass die Kombination von Spule und galvanischem Strom ein Hufeisen in Schwingungen versetzen konnte.

In den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts griff der Telegrafenbeamte Charles Bourseul die Erfindung erneut auf. Nachdem er sich über die telegrafischen Neuerungen

[125]Behringer, Wolfgang: Im Zeichen des Merkur: Kommunikationsrevolution in der Frühen Neuzeit. Göttingen 2003.
[126] Im Gegensatz zum Telefonieren erfolgt die Informationsübertragung beim Telegrafieren nur in eine Richtung.

intensiv informiert hatte, stellte er sich die Frage, ob die Übermittlung von schriftlichen Nachrichten nicht erweitert werden könnte. Seine Überlegungen bezogen sich auf die Weiterleitung von Sprache durch eine bewegliche, biegsame Platte. Diese sollte mit einem elektrischen Kontakt gekoppelt werden und dadurch in der Lage sein, einen elektrischen Stromkreis zu öffnen und zu schließen. Wahrscheinlich begründet in dem fehlenden Studium, seiner Arbeit als Telegrafenbeamter und seiner Unfähigkeit, die Theorie in die Praxis umzusetzen, diffamierte man Bourseul als geistig nicht zurechnungsfähig.

In ähnlicher Weise wurden die Leistungen von Johann Phillip Reis[127] ignoriert, als ihm 1860 die Umsetzung der Gedanken Bourseuls gelang. Reis baute Sender und Empfänger, wobei das menschliche Ohr Vorbild für das Empfangsteil wurde. Der Empfänger funktionierte durch die Längenänderung einer Stricknadel, die einen Resonanzkasten zum Schwingen brachte. Der Sender bzw. das Mikrofon bestand aus einem Platinstreifen, der an einem künstlichen Trommelfell (Membran) anlag. Durch Schallschwingungen geriet die Membran selbst in Schwingungen und öffnete bzw. schloss über den Platinstreifen einen Stromkreis. Sein erster telefonisch übermittelter Satz, den Reis zur Vorstellung seines Telefons am 26. Oktober 1861 im Physikalischen Verein zu Frankfurt am Main, geäußert haben soll lautete: „Das Pferd frisst keinen Gurkensalat." Da Reis jedoch „nur" Hessischer Schulmeister war, wurde seine Arbeit zwar registriert, aber nicht angemessen gewürdigt.

Erst 15 Jahre später kam es zum Durchbruch. Alexander Graham Bell, 1847 in Schottland geboren, war Sprachlehrer für Taubstumme. Nach Gründung einer Privatschule in Boston hatte er Zeit, sich intensiv mit der Sprache zu beschäftigen. Die Erkenntnis, dass Sprache aus Schwingungen besteht, setzte er 1876 durch die Herstellung des Telefons um. Sender und Empfänger bestanden aus einem Elektromagneten mit Weicheisenkern und einer Membran aus Darmhaut. Der Apparat musste zum Hören ans Ohr und zum Sprechen an den Mund gehalten werden. Das Sprechen musste allerdings aufgrund des fehlenden Verstärkers in großer Lautstärke erfolgen. Die mögliche Distanz zwischen den Telefonpartnern betrug maximal 75 km.

Wie stark die Umsetzung des Telefongedankens auch andere Forscher beschäftigte, zeigt der Wettlauf mit der Zeit. Zwei Stunden nach der Patentanmeldung Bells am 14. Februar 1876 folgte ihm Elisha Gray mit seiner Patentanmeldung. Bell erhielt das Patent und telefonierte das erste Mal am 10. März 1876. Noch im selben Jahr tauschte

[127] Zelger, Sabine: Das Pferd frißt keinen Gurkensalat: eine Kulturgeschichte des Telefonierens. Böhlau 1997.

Bernzen, Rolf: Philipp Reis. Formen, Phasen und Motivationen der Auseinandersetzungen mit dem Telephon; Versuch einer Bestandsaufnahme. Berlin 1992.

Alexander Graham Bell den Weicheisenkern gegen einen Dauermagneten aus und erreichte so eine wesentlich bessere Klangqualität. Die Erkenntnisse hinsichtlich des Magnetismus gingen auf den englischen Physiker Faraday zurück, der entdeckt hatte, dass sich der Strom proportional zum Magnetfeld ändert (elektromagnetische Induktion).

Gray nahm seine Enttäuschung über den Zuspruch des Patents an Alexander Graham Bell zum Anlass, um sich mit der Western Union (Telegraphengesellschaft) zu verbünden, die Fernsprechnetze aufbaute. Es ist zu vermuten, dass er Bell zeigen wollte, wie ebenbürtig seine eigenen Leistungen waren.

Auf der Suche nach Sponsoren wandte Bell sich an die Väter seiner taubstummen Schüler und konnte mit deren Hilfe am 9. Juli 1877 die Bell Telephone Company gründen, die Telefone baute und vermietete. Die Telegrafenkonzerne waren mit der Erkenntnis des enormen Wertes dieses Patents bestrebt, das Bell'sche Monopol zu zerschlagen. Es begann eine Flut von Prozessen, in der sich „Erfinder" mit der Behauptung, sie hätten schon lange vor Bell das Telefon erfunden, meldeten. Damit trat nicht nur die zunehmende Bedeutung des Telefons hervor, sondern auch die Bereitschaft, gegebenenfalls auch durch Betrug das Erfolg versprechende Monopol zu brechen.

Betrachtet man die Entwicklung des Telefons in Deutschland, stößt man auf den bereits im Postwesen mehrmals genannten Generalpostmeister Stephan. Stephan bestellte und erhielt nach Bekanntwerden der amerikanischen Neuheit Telefone und ermöglichte ab Oktober 1877 das Telefonieren in Deutschland. Gleichzeitig ließ er das angemeldete Patent prüfen und stellte fest, dass für Deutschland wahrscheinlich die Beantragung eines Patents vergessen worden war. Diese Lage nutzte Stephan und gab bei der Firma Siemens & Halske den Bau von durchschnittlich 200 Apparaten pro Tag in Auftrag.[128]

Die nächste Innovation, die die Technik der Fernsprechübermittlung förderte, war das Kohlekörnermikrofon, dessen Entwicklung Thomas Alva Edison[129] zugeschrieben wird. Kohlepulver wurde mit einem Metallstift und einer Membran verbunden. Beim Auftreffen der Schallwellen auf die Membran komprimierte sich das Kohlepulver. Die dadurch ausgelöste Veränderung des elektrischen Widerstandes produzierte elektrischen Strom. Ein neuer Patentstreit schien vorprogrammiert, denn Emile Berliner meldete ein ähnliches Patent kurz vor Edison im Jahr 1877 an. Jahrelange Streitigkeiten folgten, bis Bell sein Patent praktisch umsetzte.

[128] Die Übersetzung des Begriffs *Telefon* in *Fernsprecher* ist ebenfalls dem Generalpostmeister zu verdanken und galt offiziell in Deutschland bis 1980.
[129] Schreier, Wolfgang; Schreier, Hella: Thomas Alva Edison. Leipzig 1976.

Dass Geschichte und ihre genaue, stets neue und neu ansetzende Rekonstruktion mit dem notwendigen multiperspektivischen Blick auch noch Jahrzehnte später zu Korrekturen führen kann, belegt folgendes Ereignis: Im Jahr 2002 schrieb das US-Repräsentantenhaus öffentlich dem Italo-Amerikaner Antonio Meucci Verdienste an der Erfindung des Telefons zu. Meucci hatte bereits 1860 eine Telefonverbindung, die zwischen dem Keller und der ersten Etage seines Hauses in New York installiert war, in einer Zeitung vorgestellt. Tatsächlich wurde diese Apparatur auch 1871 patentiert, jedoch wegen finanzieller Schwierigkeiten drei Jahre später zurückgenommen. Bell erfand das Telefon genau in dem Labor, in dem Meucci sein Material abgelegt hatte. Ein Verfahren wegen Betrug wurde eingeleitet, ruhte jedoch seit dem Tod Meuccis 1889. 113 Jahre später erfolgten neue Recherchen, die zur Anerkennung der Leistungen Meuccis führten.

Im Laufe der Zeit änderten sich die Vermittlungsverfahren für das Telefonieren. Die erste Form war die Handvermittlung. Wollte jemand telefonieren, hob er den Hörer ab und drehte eine Kurbel. In diesem Moment löste sich in der Vermittlungsstelle eine Klappe und der diensthabende Beamte vermittelte den Anruf durch Umstöpseln von Drähten. Nach Beendigung des Gespräches wurde die heruntergefallene Klappe wieder in ihre Ausgangsposition gebracht. Später wurde die Klappe durch Lampen ersetzt. Aufgrund der zunehmenden Telefonteilnehmerzahl wurde die Handvermittlung durch die mechanische Vermittlung abgelöst.

Interessant ist die Diskussion um Frauen, die nach und nach als die „Fräulein vom Amt“ eingesetzt wurden. Das Vorurteil, dass Frauen das Fernsprechgeheimnis nicht bewahren können, ließ bei den für die Besetzung zuständigen Beamten Skepsis aufkommen. Trotz dieses Vorwurfs und der starken Fluktuation der Frauen durch Heirat und Kinder dominierte die weibliche Besetzung in den Vermittlungsstellen. Persönlicher Ärger über die Nichtwahrung des Fernsprechgeheimnisses motivierte den amerikanischen Bestatter Almon Brown Strowger 1889, den Hebdrehwähler zu erfinden. Die Wählscheibe folgte 1896.

Während sich das Telefon in den einzelnen Ländern etablierte, nahmen die Möglichkeiten der unterschiedlichen Übertragung der Nachrichten erst im 20. Jahrhundert zu. Die Entwicklungen sollen hier nur genannt werden. Seit 1945 nutzte man in Deutschland den Richtfunk, der elektromagnetische Wellen zwischen zwei Parabolspiegeln transportiert. 1957 folgte die Installation des ersten Satelliten (Sputnik I) durch die damalige Sowjetunion. Telefonate sind seitdem über Satellit möglich. See- und Glasfaserkabel, die Laserstrahlen weiterleiten, setzt man seit den sechziger Jahre ein. Das Integrale Services Digital Network (ISDN) entwickelte sich erst in den achtziger

Jahren und ermöglichte das Telefonieren durch digitalisierte Sprache, das Faxen und den Transport von Daten über ein Netz.

Eine ganz besondere Rolle kommt der Entwicklung des *Mobilfunks und des Handys*[130] zu. Bereits mit Ende des Ersten WeltKrieges wurde der Mobilfunk auf Militärzügen eingesetzt. 1926 wurde die mobile Telefonie auf öffentliche Schnellzüge auf der Strecke Berlin-Hamburg erweitert. Damit die Bahnreisenden der 1. Klasse telefonieren konnten, wurden die Züge mit einem Dachdraht versehen, der Langwellen sendete. Diese wurden von Drähten, die neben den Gleisen montiert wurden, aufgefangen und weitergeleitet.

Die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg war rasant. Beginnend mit der Einrichtung des A1-Netzes mit einer Frequenz von 150 MHz erfolgte im Jahr 1958 die Zusammenfassung aller Funknetze durch die Deutsche Bundespost. Ende der sechziger Jahre war das A1-Netz so weit expandiert, dass es möglich war, auf zirka achtzig Prozent des Gebiets der alten Bundesrepublik das Autotelefon einzusetzen. Allerdings hatte das Netz zu diesem Zeitpunkt aufgrund der enormen Kosten nur 10.500 Teilnehmer. Das A1-Netz bestand bis 1977.

1972 folgte die Eröffnung des B-Netzes mit Roamingmöglichkeiten[131] bis Luxemburg, Österreich und den Niederlanden. Die schnelle Überlastung mit 27.000 Teilnehmern im Jahr 1979 und die Erweiterung auf die Frequenzen 148 und 162 MHZ macht das Interesse und die intensive Nutzung deutlich. Das C-Netz reihte sich 1985 ein und ermöglichte den Einsatz der SIM-Karte[132]. Die Frequenz wurde auf 450 Mhz erhöht, gestattete eine Zahl von 850.000 Teilnehmern und bot erstmalig die Gelegenheit, jeden Teilnehmer deutschlandweit zu erreichen.

In diese Zeit ordnet sich das weltweit erste mobile Telefon ein. Es wurde am 13. Juni 1983 von der Firma Motorola auf den Markt gebracht. Mit einem Gewicht von zirka 800 Gramm besaß es eine Speicherkapazität von 30 Nummern und kostete 5.000 US-Dollar.

Mit dem Aufbau des *D1- und D2-Netzes* ab 1991 und des D2 Mannesmann Mobilfunks hatte sich für die Betreiber des C-Netzes eine ernstzunehmende Konkurrenz entwickelt, die das Handy erschwinglicher machte. In diesem Netz konnten europaweit mit einer Frequenz von 900 MHz Sprache und Daten übermittelt werden. Das Handy wurde und wird immer kleiner und zugleich beliebter. Die Ergänzung durch Bildtelefonie, Fax- und Datenübermittlung sowie Einwahl in das Internet steigerte die Anwend-

[130] Krömker, Heidi; Klimsa, Paul (Hrsg.): Handbuch Medienproduktion: Produktion von Film, Fernsehen, Hörfunk, Print, Internet, Mobilfunk und Musik. Wiesbaden 2005.
[131] Der Begriff *Roaming* bezeichnet die Nutzung eines Mobilfunkgeräts in einem fremden Netz.
[132] SIM (Subscriber Identity Module) ermöglicht die Identifizierung bzw. Authentifizierung eines Handybenutzers.

erfreundlichkeit. Konkurrenz kam im Jahr 1994 mit der Entwicklung des E-Netzes und der Frequenz von 1.800 MHz auf.

Das Handy wurde 1973 von Chefdesigner Rudy Krolopp entwickelt. Er setzte mit seinen Ingenieuren einen Akku in das Telefon ein, der ein einstündiges Telefonat ermöglichte. Erstmalig telefonierte Krolopp 1983 in einem Restaurant, um sich vom Tisch aus Wasser zu bestellen. Allerdings konnte das erste Handy erst zehn Jahre später verkauft werden, weil der Bau der Sendemasten und die notwendigen Genehmigungen durch die zuständigen Behörden sehr lange auf sich warten ließen. 1992 kam in Deutschland das erste Handy auf den Markt. Es wog nur noch 500 Gramm, kostete 3.000 DM und erlaubte mit einem verbesserten Akku eine Sprechzeit von zwei Stunden.

Zum Massenprodukt wurde es jedoch erst mit der Gewichtsreduzierung auf 350 Gramm, an der Rudy Krolopp ebenfalls einen enormen Anteil hatte. Eine bewegliche Klappe zum Öffnen und Schließen verkleinerte das Handy in Gewicht und Größe bei gleichbleibender Sprachqualität.

Das Handy arbeitet heute mit elektromagnetischen Wellen, die zwischen 900 und 1.000 und zwischen 1.700 und 2.100 Megahertz liegen. Eine weitere Verbesserung erfolgte durch die Unterteilung in 200 Kilohertz-Abschnitte mit jeweils zehn möglichen Gesprächsteilnehmern. Dennoch sind die Grenzen der Technik abzusehen. Steigt der Anteil der Handybesitzer in demselben rasanten Tempo weiter, wie es derzeit der Fall ist, werden auch diese Frequenzbereiche eines Tages nicht mehr ausreichen. Schon im Jahr 2000 gab es mehr Mobilfunk- als Festnetzanschlüsse. Die neueste Entwicklung zeigt sich in den Bestrebungen im Bereich von UMTS[133].

Für beide, Telefon und Handy, und für viele weitere „neue“ Medien lässt sich belegen, dass es auch Skepsis gegenüber den technischen Revolutionen gab. So verkündete z.B. der Generalpostmeister im Januar 1878, dass er Berlin verdrahten wolle, damit Privatpersonen, Geschäftsmänner etc. telefonieren können. Er musste aber feststellen, dass die Berliner misstrauisch waren, weil sie Angst vor Blitzeinschlägen hatten. Außerdem bestand angeblich kein Bedarf an Gesprächen, bei denen man sich nicht in die Augen sehen konnte. Nachrichten wurden lieber schriftlich verfasst und durch Botenjungen weitergeleitet. Damit war nach Meinung der Geschäftsmänner auch die Rechtskraft, insbesondere bei vertraglichen Vereinbarungen, abgesichert. Als die Arbeiten für die Telefonleitungen begannen, rissen Bauern die Masten nieder und scheuchten die Arbeiter weg. Trotzdem setzte sich das Telefon durch. Aus unserem heutigen Alltag ist es nicht mehr wegzudenken.

[133] UMTS (Universal Mobile Telecommunication System) ermöglicht die Übertragung von Ton, Bild, Videosequenzen und Daten.

Die Beispiele für Proteste könnten für fast jedes Medium fortgeführt werden. Euphorie und Ablehnung standen und stehen sich gegenüber. Sie lösten in den letzten Jahrzehnten eine weitere Diskussion über ein neues Medium aus. Die kritischen Stimmen, die schon in den Anfängen der alltäglichen Computer- und Internetnutzung u.a. vor einer versiegenden Kommunikation, bei der man sich gegenübersteht, und einer gleichzeitigen Vereinsamung des Individuums warnten, waren deutlich zu vernehmen. Auf der anderen Seite standen die Enthusiasten, die von den unendlichen Möglichkeiten einer Wundermaschine träumten.

Die Betrachtungsweise bekräftigen die These Marshall McLuhans, dass jede neue Technologie die menschlichen Sinne betäubt. „Entweder die Gesellschaft begeistert sich für die neuen Möglichkeiten und macht die Warner lächerlich, oder die neue Technologie kann sich nicht durchsetzen. [...] Über die ‚Hypnose'-, oder gar ‚Narkose'-These lässt sich gut diskutieren!"[134] Die Chance jedes neuen Mediums entwickelt sich im ständigen Diskurs zwischen Warnern und Euphorikern. Möglichkeiten und Gefahren neuer Technologien werden dadurch verdeutlicht. Diese sind nicht nur technischer Art, sondern betreffen auch soziale und mentale Aspekte. Im Bereich der Sozial- und Mentalitätsgeschichte für das 20. und 21. Jahrhundert sollten deshalb mit Bezug auf die schnelle Weiterentwicklung von Internet, UMTS etc. Themen wie „Beschleunigung", „Überreizung", „Nervosität" bearbeitet werden.

[134] Giesecke, Michael: Die alte und die neue Medienrevolution. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Neue Technologien und Allgemeinbildung, Geschichte: Anregungen für den Unterricht, Hannover 1996, S. 262f.

2. 2. 1. 2 Das Thema im Unterricht: Didaktisch-methodische Analyse

Die Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* umfasst in der Planung zehn Stunden: In den ersten beiden Stunden soll eine Einführung den Schülern den Umgang mit dem Internet im Fach Geschichte vor Augen führen. Nachdem der Lehrer den Umgang mit Suchmaschinen vorgestellt hat, sollen die Schüler selbst anhand des Beispiels *Das Botensystem im Mittelalter* recherchieren, um die Ergebnisse später zusammentragen zu können.

Nach dieser „Aufwärmphase" beginnt die Arbeit am eigentlichen Thema. Unter der Thematik *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* werden acht Themen vergeben, auf die noch im Einzelnen eingegangen wird. Die Schüler erhalten nach dieser Recherchephase eine Stunde zur Vorbereitung auf die Präsentation ihrer Ergebnisse. Da es sich mit 23 Schülern um eine relativ kleine Klasse handelt, müssten die sechste und siebente Stunde zur Präsentation genügen.

In der neunten Stunde ist eine Rückschau bzw. Zusammenfassung geplant, in der sämtliche wichtige Elemente des Gehörten und Gesagten nochmals aufgegriffen werden, wobei der Lehrer nur eine lenkende Position einnehmen soll. Die letzte Stunde wird durch eine Lernkontrolle abgeschlossen, deren Fragestellung offene und das Reflektieren einschließende Antworten ermöglichen muss.

Didaktische Begründungen, warum sich Schüler mit der Geschichte der Post bzw. des Telefons beschäftigen können, lassen sich finden. Im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Kommunikationsrevolution zeigt gerade die Entwicklung dieser Beispiele, dass Parallelen und Wiederholungen in der Geschichtsschreibung keine Einzelfälle sind. Die Rekonstruktion des Beginns des Postsystems und des Telefons verbunden mit der Frage *Neue Medien betäuben die Sinne?* müsste Schüler zum Nachdenken zumindest über gegenwärtige, neue Medien anregen, deren Anfänge sie partiell selbst miterlebt haben. Das zu erarbeitende Material der Stunden birgt genügend Anreiz, um sich der *Exemplarität* der beiden Medien bewusst zu werden. Die Potenziale eines Vergleichs zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft liegen in der Aufgabenstellung. In Partnerarbeit sollen sich die Schüler mit der Post bzw. dem Telefon beschäftigen und durch die geschichtlichen Ereignisse erfahren, dass sich bei der Entwicklung beider Medien Kritiker und Befürworter gegenüberstanden.

Zur exemplarischen Deutung tritt die genetische hinzu. Die Lernenden erkennen, dass das Telefon qualitativ mehr als der Bote und der Computer mehr als das Telefon ist.

Die Frage, warum Ansichten von Zeitgenossen gegenüber einem neuen Medium so konträr sein können, stellt sich von allein. Kann tatsächlich von einer Betäubung der Sinne gesprochen werden oder sind es vielleicht nur konservative Einstellungen, die innovativen Gedanken und Erfindungen entgegenstehen? Der vorgesehene Vortrag über die Entwicklung des Handys wird eine deutlichere Diskussionsgrundlage bringen. Den Schülern wird dabei auch die Diskrepanz zwischen Großeltern, Eltern und eigener Generation deutlich werden. Wie lange brauchte die Einführung des Handys, dessen Weiterentwicklung in einem unglaublichen Tempo vorwärts eilt? Welche Gefahren birgt dieses Medium in sich? Warum verhalten sich reifere Menschen eher vorsichtig, vielleicht sogar skeptisch gegenüber den neuen Medien? Sind sie sensibler? Ist ihre Sinneswahrnehmung anders als bei Jugendlichen?

Die Themenwahl spielt für den Erfolg des Unterrichtsexperiments eine große Rolle. Der Fachlehrer wird den Schülern Themen anbieten, die als Vorschläge zu betrachten sind. Die Themenwahl der verschiedenen Schülergruppen darf erst beginnen, wenn alle angebotenen Aufgabenstellungen auch zu Ende durchdacht wurden. Sollte eine Gruppe keinen Bezug zu einem Thema aufbauen können, besteht die Möglichkeit in Kooperation mit dem Lehrer selbst eine zusätzliche Problematik zu finden.

Voraussetzung für die Gruppenbildung ist, dass alle Beteiligten miteinander arbeiten können. In den vorhergehenden Stunden wurde für mich als Beobachterin deutlich, dass die Schüler in der Lage sind, Partner zu finden. Die letzte beobachtete Gruppenzusammenstellung während der Behandlung des Themas „Der Aufstieg Brandenburg-Preußens“ erfolgte durch den Lehrer und wurde von den Schülern wie folgt kommentiert: „Er hat sich bestimmt etwas dabei gedacht.“ Die Gruppenbildung ist durchaus akzeptabel, muss aber immer mit der didaktisch-methodischen Intention in Einklang stehen. Wenn zu Beginn des Unterrichtsexperiments auf die Freiräume für die Schüler hingewiesen wird, sollte dies auch gleich zu Beginn mit der Gruppeneinteilung erkennbar sein.

Für die Lösungen und späteren Präsentationen der zu verteilenden Aufgabe wird nicht nur die Interaktion zwischen den Schülern wichtig sein, sondern auch, wie tief sie in den Gegenstand eindringen, welche Kompetenzen sie besitzen oder trainieren können und wie weit ihre historische Sinn- und Urteilsqualität schon entwickelt ist. In den drei geplanten Recherchestunden muss die Offenheit gewahrt bleiben, und bei Bedarf muss die Zeit verlängert werden. Von einer Verkürzung der Recherche ist abzuraten, da nach eigener Erfahrung eine gründliche Nachforschung das vorgegebene Zeitvolumen ausfüllt. In der Phase der Vorbereitung auf den Vortrag steht der Lehrer als Helfer zur Verfügung, darf jedoch die Lösungswege nicht vorgeben. Anzunehmen ist, dass Schüler

ihn bei der Wahl der den eigenen Vortrag unterstützenden Medien ansprechen werden.

Die Reihenfolge der Präsentation der Ergebnisse muss mit den Schülern vor Beginn besprochen werden. Dazu wird in einer Liste zusammengetragen, welche Kriterien bei der Bewertung eine Rolle spielen sollten. Die Frage, ob eine Jury-Entscheidung oder eine andere Form der Wertung eingesetzt wird oder ob der Lehrer selbst bewertet, wird ihm überlassen. Ein Hinweis darauf, dass alle Informationen zugänglich gemacht werden, um einen Überblick zu erhalten, der später auch abgefragt werden kann, ist fair und nimmt die Bedenken gegen die angekündigte Lernkontrolle. In ihr sollte auf ein gezieltes Abfragen konkreter Fakten verzichtet werden. Zur Anregung von *reflektierendem und (selbst-)reflexivem Denken* zur behandelten These (Frage) bietet sich eine frei gewählte Aufgabenstellung an. Vorstellbar ist, dass die Schüler selbst darlegen, welche Aspekte sie zur Urteilsbildung über die These als notwendig erachten bzw. welche ganz persönlich begründete Einstellung sie zu der These haben.

Die zu verteilenden Aufgaben bzw. Kurzvorträge auf den Arbeitsblättern könnten folgende inhaltliche Aspekte abarbeiten:

1. Die Entstehung und Entwicklung der Post bis zum Ende des Monopols durch die Familie Thurn und Taxis
2. Aufbau und Arbeitsweise der Post unter der Familie Thurn und Taxis
3. Die Entwicklung der Post unter preußischer Herrschaft
4. Der Streit um die Erfindung des Telefons
5. Aufbau und Funktionsweise des Telefons
6. Arten der Fernsprechvermittlung und Übertragung
7. Entwicklung des Mobilfunks
8. Entwicklung des Handys

Natürlich ist auch die Thematisierung anderer Teilprobleme möglich. Die Schüler müssen durch ihre eigene Präsentation und die der Mitschüler die Möglichkeit erhalten, sich fundiert und reflexiv zur These äußern zu können. Die erklärenden Teilaufgaben des Arbeitsblatts sollten in Anbetracht der Vergleichbarkeit den unterschiedlichen Schülergruppen angepasst sein. Vorstellbar wäre zum Beispiel die Fokussierung auf folgende Blickwinkel: Nach der globalen Forderung, sich im Internet einen Überblick über das jeweilige Thema zu verschaffen, erfolgt das Kleinarbeiten in Form mehrerer Teilaufgaben.

Für die Nachvollziehbarkeit des Lernprozesses der Schüler ist die Sicherung der vorwiegend genutzten Internetadressen wichtig. Aus diesem Grund fordert ein Teilauf-

trag auf, diese Adressen zu notieren. Damit wäre im Nachhinein nicht nur zu erklären, von welchen Kriterien die Schüler sich bei der Nutzung der Internetseiten leiten lassen, sondern auch, wie *kritisch* sie mit dem Material umgehen bzw. ob und wo sie sich andere Sichtweisen auf die historischen Ereignisse aneignen. Erst dann kann deutlich werden, welche eigene Interpretation und Deutung sie entwickeln. Jede einzelne Gruppe der Klasse sollte mit einer klaren Anweisung aufgefordert werden, ihr Thema in die zu diskutierende These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* einzuordnen, sich die historischen Dimensionen zu verdeutlichen und eigene Deutungen bzw. Urteile einfließen zu lassen. Dabei sollte eine klare Strukturierung des Vortrags die wesentlichen Punkte hervorheben und zugleich Spannung erzeugen. Die Präsentationsform wählen die Schüler selbst; sie werden dazu in ihrem Arbeitsauftrag noch einmal aufgefordert. Zu hoffen ist, dass sich die Schüler noch an die Aufgabenstellung im ersten Fragebogen erinnern, in dem Äußerungen über die unterschiedlichen Möglichkeiten von Präsentationen abgefordert wurden.

Die Zusammenfassung der Rechercheergebnisse bedarf einer sehr exakten Planung und Lenkung durch den Lehrer. Den Schülern soll dadurch der „Spagat“ zwischen dem, was sie selbstständig erarbeitet haben und dem, was der Lehrer zensieren bzw. prüfen will, erleichtert werden.

2. 2. 2 Klasse zehn: „Krieg als Vater aller Medien?“

2. 2. 2. 1 Sachanalyse

Die verstärkte Entwicklung von Chiffriersystemen fällt in den Zeitraum des Ersten WeltKrieges. Bemühungen, die Anwendungen von Chiffrier- und Codesystemen auf Maschinen zu übertragen, werden in den zwanziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts durch Patentanmeldungen belegt. Eine Folge davon war der Einsatz der elektromechanischen Chiffriermaschine „Enigma“ im Zweiten Weltkrieg. Der folgende Text wird einen kurzen Überblick über die Situation nach beiden Weltkriegen geben. Um den Einfluss des Einsatzes von Chiffrier- und Codemaschinen[135] auf die Kriegsverläufe und das Kriegsende zu prüfen, werden die betreffenden historischen Ereignisse

[135] Singh, Simon: Geheime Botschaften: die Kunst der Verschlüsselung von der Antike bis in die Zeiten des Internet. München (u.a.) 2000.

Howdgres, Andrew: Alan Turing, Enigma. (Übersetzt von Rolf Herken und Eva Lack), Wien 1994.

erläutert. Vorangestellt sei die Bemerkung, dass die damaligen Chiffrier- und Codesysteme ebenso als neue Medien eingeordnet wurden wie heute der Speicherstick, das Internet oder das Handy mit Bildübertragungsfunktion.

Die Betrachtung der deutschen Gebiete zu den Jahren 1919 und 1945 zeigt nach dem Ersten Weltkrieg den Verlierer Deutschland als einheitlichen Staat, aber unter der Last des Versailler Vertrags. Im Gegensatz dazu existierte Deutschland nach 1945 nicht nur als unterlegenes, sondern auch als besetztes und in vier unterschiedliche Besatzungszonen aufgeteiltes Land. Die durch sie entstandene Abgrenzung zwischen Ost und West erwies sich bald als nur schwer reversible Scheidelinie zwischen den sich herausbildenden Lagern der Weltmächte. Dies erlaubt eine weit reichende Spekulation: Hatte die Entwicklung der Chiffrier- und Codesysteme Einfluss auf den Verlauf, das Ende und die Gebietsveränderungen der Kriege?

Als zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Vorzeichen eines Krieges immer deutlicher wurden, verstärkte u.a. England seine Arbeit im Bereich der Kryptologie. Während der beiden Weltkriege wurde intensiv an der Weiterentwicklung von Ver- und Entschlüsselungssystemen und den dazugehörigen mechanischen Hilfsmitteln gearbeitet. Ein Wettrennen um die kompliziertesten und damit besten Codierungen und Dekodierungen, deren Flexibilität und Schnelligkeit das Überleben bedeuten konnte, war ausgebrochen.

Der „Room 40“ war die Bezeichnung für eine Gruppe englischer Kryptologen (Altphilologen, Funker), die im alten Admiralsgebäude Londons in das Zimmer 40 eingezogen war. Während des Ersten WeltKrieges waren die Mitarbeiter dieser Gruppe in der Lage, deutsche Verschlüsselungen der Marine zu entziffern. Dazu war es nötig, den Chiffrierschlüssel zu knacken.

Die Versenkung der S.M.S. „Magdeburg“, die seit dem 1. Dezember 1912 als Torpedoversuchsschiff und mit Kriegsbeginn auf der Ostsee als Torpedoschiff fungierte, löste einen bis heute nicht geklärten Disput aus. Wie unterschiedlich geschichtliche Ereignisse im Nachhinein dargestellt werden, zeigt das Beispiel des Chiffrierschlüssels der S.M.S. „Magdeburg“. In der Wiedergabe der Ereignisse scheiden sich die Geister. Die „Magdeburg“ lief im August 1914 auf Grund und wurde, da russische Kriegsschiffe nahten, von den eigenen Leuten gesprengt. Im Artilleriefeuer der Russen konnte das Torpedoboot „V 26“ die Mannschaft bis auf den Kapitän und den Adjutanten übernehmen. Trotz der Vorschrift, alle Chiffriermittel in gefahrvollen Situationen zu vernichten, berichteten die Russen über Chiffrierziffern, die sie bei einer Leiche gefunden hätten. Das Marinearchiv Band 2 aus dem Jahr 1930 erklärt jedoch,

dass dem Feind nur ein Signalbuch ohne Chiffrierzeichen in die Hand fiel. Es war laut Vorschrift mit Blei beschwert und wurde über Bord geworfen. Die Russen fanden das Material, aber nicht den dazugehörigen Chiffrierschlüssel. Dennoch änderten die Deutschen mit sofortiger Wirkung den Schlüssel, so dass aus Sicht der Deutschen kein Schaden entstand. Einen ganz anderen Blick auf dasselbe Ereignis haben demgegenüber die Engländer. Aus ihrer Sicht spielte die Art und Weise, wie man an die Chiffrierzeichen gelangt war, eine untergeordnete Rolle. England vertrat die Auffassung, dass die ausschlaggebende Arbeit für das Abhören deutscher Funksprüche durch die Arbeit des „Room 40“ geleistet worden sei.[136]

Eine überzeugende Begründung für die Korrektheit des Anspruchs der Engländer scheint zu sein, dass die deutsche Marine zur Verschlüsselung oft Codewörter aus dem Bereich der Politik bzw. des Nationalismus in gleichmäßigen Intervallen verwendete, was die Entschlüsselung vereinfachte.

Nicht so umstritten und von weit größerer Tragweite für den Verlauf des Ersten WeltKrieges ist das so genannte Zimmermann-Telegramm[137]. Bis zum Januar 1917 hatten sich die USA nicht offen am Krieg beteiligt. Erst der Bruch des deutschen Versprechens, den Einsatz von U-Booten zu vermeiden, forderte die USA am 1. Februar 1917 zum Eintritt in den Krieg heraus. Im Vorfeld hatte sich eine deutsche Delegation am 9. Januar 1917 auf Schloss Pless getroffen. Ziel war es, den deutschen Kaiser aufgrund der englischen Handelsblockade zur Auslösung eines uneingeschränkten U-Boot-Krieges zu bewegen. Der Kaiser unterschrieb den Befehl und damit die Provokation an die USA zum Kriegseintritt. Der damalige deutsche Außenminister Arthur Zimmermann versuchte in dieser Situation Mexiko an sich zu binden. In einem chiffrierten Telegramm übermittelte er der mexikanischen Regierung am 17. Januar 1917 den Vorschlag, sich mit Deutschland zu verbünden. Sollte sich Mexiko am Krieg gegen die USA beteiligen, versprach Deutschland die Rückgabe der von den Amerikanern den Mexikanern abgenommenen Gebiete Texas, Neumexiko und Arizona. Der mexikanische Präsident sollte gleichzeitig seinen Einfluss auf Japan geltend machen und es zum Kriegseintritt bewegen.

Zirka achthundert Funker und achtzig Kryptologen waren im „Room 40“ tätig, als im Januar 1917 das Telegramm des deutschen Außenministers abgefangen und entschlüsselt wurde. Aus Gründen des Schutzes des eigenen Geheimdienstes übermittelte England das Telegramm erst am 24. Februar an die USA. Der Ablauf des Krieges

[136] Zu diesem historischen Ereignis sind noch mehr differierende Aufzeichnungen zu finden. Die verschiedenartigen Darstellungen zeigen, wie stark das Streben der einzelnen Länder nach dem Besitz modernster Chiffriertechnik war, weil sie ein Überlegenheitsgefühl vermittelte.

[137] Nassua, Martin: Gemeinsame Kriegführung. Gemeinsamer Friedensschluß: das Zimmermann-Telegramm vom 13. Januar 1917 und der Eintritt der USA in den 1. Weltkrieg. Frankfurt am Main 1992.

veränderte sich also u.a. auch aufgrund der Entschlüsselung dieses Telegramms mit der Kriegserklärung der USA am 6. April 1917.

Nach Kriegsende beschäftigten sich der Deutsche Arthur Scherbius, der Amerikaner Edward Hugh Hebern, der Niederländer Hugo Alexander Koch und der Schwede Arvid Gerhard Damm mit Maschinen zur Verschlüsselung von Nachrichten. Die Patente wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten angemeldet. Arthur Scherbius reichte 1923 ein Patent für eine elektromechanische Chiffriermaschine ein. Sie erhielt den Namen „Enigma“ – das Rätsel – und ging ab 1925 als Enigma-C in Serienfertigung.

Äußerlich ähnelte die Enigma-Maschine einer Schreibmaschine. Sie bestand aus unterschiedlichen rotierenden Walzen, die die Codierung bewerkstelligten. Nach der Eingabe eines Buchstabens wurden die Walzen nach einem ausgeklügelten System bewegt: Die rechte Walze drehte sich und aktivierte zu einem bestimmten Zeitpunkt die zweite Walze. Die Zeiteinstellung konnte dabei beliebig verändert werden. Aus einem „a“ wurde z.B. ein „h“. Dies geschah jedoch nur einmal – beim nächsten „a“ wurde daraus ein „i“ etc. 17.576 Mal musste dieser Vorgang wiederholt werden, bis sich alle Walzen einmal gedreht hatten. Für jeden Buchstaben waren 150 Billionen Verschlüsselungen möglich.[138]

Für die Decodierung der Nachrichten musste der Empfänger die gleichen maschinellen Einstellungen wie der Absender übernehmen. Diese Informationen konnte man einem so genannten Codebuch entnehmen, in dem die Codes (Reihenfolge der Räder, Starteinstellung der Räder etc.) für jeden Tag festgehalten waren. Die für die Handhabung notwendigen Instruktionsanweisungen hatte man auf wasserlösliches Papier gedruckt, um sie in gefahrvollen Situationen schnell vernichten zu können.

Diese Absicherungen und die Ansicht, die Enigma könne nicht nachgebaut werden, ließ die Deutschen sich in Sicherheit wähnen. Die Aktivitäten der polnischen Spionage der Abteilung BS. 4 seit den zwanziger Jahren waren in Deutschland unbekannt. Polen hatte sich erfolgreich mit der Entschlüsselung deutscher Chiffrierungen beschäftigt, nachdem man durch Zufall 1928 an eine Enigma-C gelangt war. Der Einsatz der Enigma-C veranlasste den polnischen Geheimdienst, eine Gruppe von Deutsch sprechenden Mathematikern einzusetzen. Dem 27jährigen Marian Rejewski gelang es bereits im Dezember 1932, mit einem Nachbau der Enigma Funksprüche zu entziffern. Bis 1939 baute man zirka siebzig Enigma-Maschinen nach und entzifferte anfänglich in Warschau und später aus Geheimhaltungsgründen in einem Wald südlich von Warschau deutsche Funksprüche. Bis zum Überfall auf Polen stieg die Zahl der deutschen Funk-

[138] Im Laufe ihrer Entwicklung wurde die Enigma durch zusätzliche Walzen erweitert, die aus Sicherheitsgründen nie gleichzeitig genutzt werden durften.

sprüche auf zirka hundert Nachrichten täglich an und wurde schon zu diesem Zeitpunkt durch die polnische Spezialgruppe decodiert. Sofortige taktisch durchdachte Reaktionen waren jedoch nicht möglich, da die Decodierung zu lange dauerte und weil man sicherstellen wollte, dass die Deutschen sich weiterhin in Sicherheit wiegen sollten.

Nach einer erneuten Verbesserung des Enigma-Designs durch die Deutschen, der Einführung von fünf Walzen, mussten die Polen erkennen, dass eine weitere Entschlüsselung nicht mehr möglich war. Zusätzlich motiviert durch die bedrohliche politische Lage, initiierte Polen 1939 ein Geheimtreffen mit Vertretern Englands und Frankreichs in Paris und gab die wichtigsten Informationen über die polnische Entschlüsselungsarbeit, aber noch nicht die Chiffriermaschine selbst preis. Man einigte sich auf eine weitere Zusammenkunft. Noch im selben Jahr präsentierten polnische Mitarbeiter des Entzifferungszentrums die nachgebaute Enigma und stießen auf großes Interesse der alliierten Zuhörer. Die Zusammenarbeit hinsichtlich der Weiterentwicklung des Dechiffriersystems, gekoppelt mit einem ständigen Informationsaustausch, wurde beschlossen. Der Transfer erfolgte unter der Vorahnung eines Angriffs zwei Wochen vor dem deutschen Überfall auf Polen. Neben einem Konstruktionsplan der „Bomben“[139] konnten zwei nachgebaute Enigmageräte nach Frankreich und England gebracht werden.

Kurz darauf veranlasste Churchill die Eröffnung eines Entschlüsselungszentrums im Schloss Bletchley Park[140] bei London. Die intensive Arbeit zeigte im Januar 1941 durch die Entschlüsselung des deutschen Enigma-Codes erste Früchte. Bis zur Entwicklung der nächsten Enigma (zirka ein Jahr später) war es den Briten nun möglich, den deutschen Funkverkehr abzuhören, eigene militärische Aktionen entsprechend zu planen und sich zu schützen.

Große Erfolge konnten die Briten bereits in der Schlacht im Atlantik verzeichnen. Nachdem von deutschen U-Booten Walzen, Schlüsselunterlagen und eine komplette Schlüsselmaschine erbeutet worden waren, gelang es im Frühjahr 1941 den Funkschlüssel deutscher U-Boote zu entziffern. Hinzu kam der Zufall, dass ein deutscher Soldat entgegen aller Vorschriften einen Text zweimal hintereinander gesendet hatte. Bletchley Park hörte mit und konnte ein System erkennen, das mithalf, den Code zu knacken. Deutsche U-Boote wurden seit dieser Zeit aufgespürt und vernichtet, alliierte Geleitzüge wurden um die Aufstellungen der U-Boote herumgeführt. Natürlich stieß dies bei dem deutschen Befehlshaber der U-Boote auf Zweifel an der tatsächlichen Sicherheit von Enigma. Obwohl die deutschen Experten versuchten seine Bedenken zu

[139] Als „Bombe“ wurde eine Art mechanischer Rechenmaschine – der Vorläufer des Computers – bezeichnet.
[140] Smith, Michael: Enigma entschlüsselt: die „Codebreakers“ von Bletchley Park. (Übersetzt aus dem Englischen von Helmut Dierlamm), München 2001.

zerstreuen, wurden Veränderungen an der Enigma veranlasst. Als man am 1. Februar 1942 den neuen Schlüsselbereich „Triton“ und die Enigma M-4 einsetzte, waren deshalb die Briten fast ein Jahr lang nicht in der Lage, deutsche Funksprüche zu decodieren.

Mitte 1942 erteilte Admiral Dönitz den Befehl zur Formierung von zirka dreihundert deutschen U-Booten in dem durch die Alliierten nicht vollständig abgesicherten Mittelatlantik. Geplant war ein Großangriff auf nordatlantische Konvoirouten, der durch die Entschlüsselung des alliierten Hauptcodes und der aktuellen Funksprüche kontrolliert werden konnte. Die Alliierten konnten aufgrund ihres derzeitigen Unvermögens, die Funksprüche zu entziffern, das deutsche Vorhaben nur erahnen. Die Wende der Belagerung der Konvois wurde durch das Bergen von Chiffre-Texten des zum Auftauchen gezwungenen „U 559“ eingeleitet. Alliierte Flugzeugträger konnten von nun an wieder zielsicher gegen deutsche U-Boote, die die Konvois bedrohten, eingesetzt werden. Admiral Dönitz musste am 24. Mai 1943 die Niederlage eingestehen.

Eine ebenfalls bedeutende Rolle spielte die Entschlüsselung für die Landung in der Normandie im Juni 1944. Um in den Funkverkehr zwischen Führerhauptquartier und obersten Führungsstellen einzubrechen, waren umfassende Berechnungen der Alliierten notwendig. Diese führten 1944 zum Einsatz des Prototyps des Computers „Colossus“, den der Engländer Alan Turing entwickelte. Schon vor dem Krieg hatte sich der britische Mathematiker und Kryptoanalytiker mit dem Problem beschäftigt, wie man Zeichen durch Ziffern ersetzen kann, um sie dann mit einer Geheimzahl zu multiplizieren und als verschlüsselten Text übermitteln zu können. Für diese Art der Verschlüsselung wurde eine leistungsfähige Rechenmaschine benötigt. Bis 1944 wurden zehn dieser Anlagen gebaut, wodurch zum Schluss die fast zeitgleiche Entschlüsselung des Funkverkehrs zwischen Hitler und seinen Generälen gelang. Von nun an war es den Alliierten möglich, zügig auf die entzifferten Funksprüche zu reagieren. Sie nutzten die gewonnenen Informationen, um ein Täuschungsmanöver vorzubereiten. Man köderte die Deutschen mit der Botschaft, dass in England enorm viele Divisionen stationiert waren, und verhinderte eine Verlagerung der deutschen Streitkräfte in die Normandie. So konnten die Alliierten am 6. Juni 1944 in der Normandie landen. Nach Kriegsende wurden „Collossus“ und sämtliche Pläne auf Befehl Churchills zerstört. Erst in den siebziger Jahren, der Zeit des Kalten Krieges, erfuhren die Deutschen von Bletchley Park.

An den anderen europäischen Kriegsschauplätzen hatte die Entschlüsselung des Enigma-Codes unterschiedliche Folgen. So wurde das Vorhaben „Barbarossa“, der Überfall auf die Sowjetunion, durch die Arbeit in Bletchley Park erkannt und an Stalin

weitergeleitet, jedoch von ihm ignoriert, da er den Informationen der Engländer nicht traute.

Die vorgestellten Einzelbeispiele zeigen, dass die Entzifferung des Funkverkehrs bedeutenden Einfluss für militärische Entscheidungen, den Kriegsverlauf und die Gebietseroberungen hatte. Kann damit von der Belegbarkeit der These „Krieg als Vater aller Medien“ ausgegangen werden? Friedrich Kittler[141] versucht, die These vom Krieg als Vater aller Medien zu verteidigen. Dabei scheint ihm die bahnbrechende Arbeit des ersten Informatikers Alan Turing den entscheidenden Beleg zu liefern. Durch den direkten Auftrag Churchills wurde veranlasst, ein wertvolles Medium – den Computer – weiterzuentwickeln. Wissenschaftler arbeiteten im Dienste der Kriegsmaschinerie und brachten so den Prototypen des Computers hervor, dessen Weiterentwicklung mittlerweile die Welt global verändert hat.[142]

Kittlers Betrachtungen lassen jedoch den meines Erachtens notwendigen multiperspektivischen Blick vermissen; er ignoriert wesentliche historische Ereignisse. Der deutsche Bauingenieur Konrad Zuse entwickelte bereits 1936 den Computer Z1. Er bemühte sich für die Umsetzung seiner theoretischen Erkenntnisse Geldgeber zu finden und konnte die Henschel-Flugzeugwerke und die Deutsche Versuchsanstalt für Luftfahrt in Berlin für sich gewinnen. 1937 wurde die Z1 gebaut und weiterentwickelt, jedoch nicht für die Weiterentwicklung der Enigma eingesetzt, sondern während des Krieges durchweg im zivilen Bereich genutzt. Dennoch ist damit ein wichtiges Argument dafür geschaffen, dass die Entwicklung des Computers nicht nur an die treibende Kraft des Krieges gebunden war.

Wie die Arbeit Alan Turings und der Mensch Turing von der Regierung gesehen wurden, sollte erwähnt werden. Turing stand von Anfang an zu seiner Homosexualität und hoffte bis 1952, dass seine Arbeit trotz seiner sexuellen Veranlagung Anerkennung erfahren würde. Als er im Jahr 1952 auf der gesetzlichen Grundlage aus dem Jahr 1885 wegen grober Sittenlosigkeit zu einem Jahr Haft auf Bewährung oder der Einnahme hemmender Hormone verurteilt wurde, entschied er sich für Letzteres. 1954 nahm sich Turing wegen schwerer Depressionen das Leben. Erst Mitte der sechziger Jahre wurden seine Arbeit und seine Leistungen bezüglich der Entschlüsselung der Enigma bekannt.

Die gewählten Beispiele sind nur eine Auswahl aus den umfassenden Versuchen, sich in Kriegssituationen durch das Codieren bzw. Decodieren von Nachrichten zu schützen und dem Gegner zu schaden. So habe ich u.a. die Erfolge Japans mit „Pur-

[141] Medienwissenschaftler, Philosoph und Ästhetiker.

[142] Siehe u.a.: Kittler, Friedrich: Unsterbliche. München 2004. Kittler, Friedrich: Zwischen Rauschen und Offenbarung: zur Kultur- und Mediengeschichte der Stimme. Berlin 2002.

Kittler, Friedrich: Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft. München 2000. http://www.heise.de/tp/r4/artikel/6/6345/1.html (letzter Zugriff 12.01.2006).

ple“ oder der USA, die sich der Sprache der nordamerikanischen Indianer bedienten, nicht erwähnt, weil dies den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte. Dennoch ist es durchaus denkbar, dass Schüler diese Bereiche aufgreifen bzw. bearbeiten werden.

2. 2. 2. 2 Das Thema im Unterricht: Didaktisch-methodische Analyse

Die Unterrichtseinheit *Krieg als Vater aller Medien?* lässt sich in den Rahmenrichtlinien dem fakultativen Bereich *Die neuartige Kriegsführung im Ersten Weltkrieg* bzw. dem obligatorischen Thema *Die nationalsozialistische Außenpolitik und der Zweite Weltkrieg*[143] zuordnen. Die Einordnung zeigt, dass es entgegen aller angeblich engen Vorschriften über einen chronologischen Aufbau möglich ist, die Rahmenrichtlinien so auszulegen, dass offenes und in diesem Fall kategoriales Lernen möglich ist.

Insbesondere für den methodischen Teil meiner Arbeit muss hervorgehoben werden, dass eine detaillierte Unterrichtsplanung, unterteilt nach Motivations-, Erarbeitungs- bzw. Auswertungsphase einschließlich der Transferleistungen wenig sinnvoll erscheint. So besteht u.a. die Notwendigkeit, die erste Stunde stringenter und auch lehrerzentrierter durchzuführen, während in den darauf folgenden Sequenzen offener unterrichtet wird.

Um die Schüler in den geschichtsspezifischen Umgang mit dem Internet einzuweisen, liegt es nahe, die erste Doppelstunde als Demonstrationsstunde mit praktischen Übungen zu planen. Ziel ist es, den Schülern deutlich zu machen, wie die jeweilige Aufgabenstellung unter Beachtung der Anwendung von geschichtlichen Kategorien im Zusammenhang mit der Suchmaschinenarbeit im Internet *sinnvoll* gelöst werden kann. Damit eine ähnliche Voraussetzung wie in den kommenden Stunden geschaffen wird, sollte man für diese Demonstrationsstunde der Informationsrecherche ein Thema wählen, das im Geschichtsunterricht noch nicht intensiv behandelt wurde. Die Thematik der *Goldenen Zwanziger* bietet sich an. Zugleich eignet sie sich, um auf die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen aufmerksam zu machen, damit sie später wieder aufgenommen werden kann.

Anhand der Aufgabenstellung *Nach dem Ersten Weltkrieg begann die Zeit der ‚Goldenen Zwanziger' in Deutschland. Versuche anhand von mehreren Beispielen den Begriff zu klären und die Probleme dieser Zeit zu diskutieren!* wird den Schülern

[143] Vgl.: Rahmenplan Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Geschichte Jahrgangsstufen 7-10. Hrsg.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2002.

demonstriert, wie man ausschließlich durch das Medium Internet eine Aufgabenstellung des Geschichtsunterrichts lösen kann. Im Vordergrund stehen die Handhabung des Computers und eine kluge Vorgehensweise, um das umfangreiche Material sinnvoll sortieren und um auswählen zu können. Eventuell ist eine zusätzliche Stunde nötig, da eine erste Erkenntnis, welche unterschiedlichen Sichtweisen das Internet auf einzelne geschichtliche Ereignisse ermöglicht, wichtig für die Arbeit in den folgenden Sequenzen ist.

Um den Schülern deutlich zu machen, dass sie in den nächsten Stunden eigenständig und kreativ arbeiten sollen, darf ihnen das Thema nicht vorzeitig genannt werden. In der nächsten Stunde werden folgende Themen zur Diskussion gestellt:

1. Chiffrier- und Codesysteme im Ersten Weltkrieg – Wirkung und Bedeutung
2. Medien im Zweiten Weltkrieg – Wirkung und Bedeutung
3. Aufbau und Funktionstüchtigkeit von Marine, Heer und Luftwaffe im Zweiten Weltkrieg
4. Die technische Entwicklung von Enigma bis in die Gegenwart
5. Verschlüsselungstechniken
6. Funkentschlüsselung und Auswirkungen auf den Krieg
7. Geheimdienste während des Zweiten WeltKrieges
8. Die Bewertung Enigmas aus heutiger Sicht

Durch diese Vorgehensweise werden zwei wesentliche Anforderungen, die sich nach Gerhard Tulodziecki[144] aus der konstruktivistischen Lerntheorie ableiten lassen, erfüllt: Die Thematik *Krieg als Vater aller Medien?* fordert einerseits die Lösung eines Problems durch die Diskussion und Abänderung der Themen, die Bearbeitung der sich daraus ergebenden Aufgaben und zum anderen Sinn- und Urteilsbildung, die in der gewählten Präsentation deutlich werden kann.

Jeweils zwei Schüler sollen sich aktiv mit der von ihnen gewählten Teilfrage auseinandersetzen. Idealtypisch wäre hier die Gruppenzusammensetzung aus einem internetsicheren Schüler und einem weniger versierten Schüler. Der daraus eventuell entspringende Lernprozess könnte Rhythmisierungen in „soziale und individuelle Lernphasen sowie in entdeckendes und orientierendes Lernen“[145] ermöglichen. Die Aussicht auf

[144] Tulodziecki, Gerhard: Anforderungen an Unterricht und Unterrichtssoftware aus didaktischer Sicht. In: Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen. Bertelsmann Stiftung Heinz Nixdorf Stiftung (HG), Gütersloh 1996, S. 49.
[145] Ebenda, S. 52.

Selbstbestimmtheit und aktives Lernen soll die Schüler zusätzlich zur Lösung der Aufgaben motivieren.

Medienerziehung, die auf Handlungen und Interaktionen gerichtet ist, fordert von den Lernenden Urteilsbildung. Durch die selbstständige Auswahl der für die Lösung der Problematik genutzten Internetseiten kann reflektiert und geurteilt werden. Sinn- und Urteilsbildungen werden in der Art und Weise der Aufgabenbearbeitung, der Aufzeichnungen, der Präsentationen, der Leistungskontrolle und in der Gestaltung der Antworten zum Fragebogen sichtbar.

Die historische und medienbezogene Arbeit im Unterricht schließt die moralische Urteilsfähigkeit ein und lässt möglicherweise eine Zuordnung nach dem Kohlbergschen System[146] zu.

In den folgenden Stunden steht die selbstständige Arbeit der Schüler an erster Stelle. Der Lehrer nimmt eine zurückhaltende Position ein und tritt nur nach Anforderung anleitend, aber nicht ergebnissichernd in Aktion.

In den letzten Stunden der Unterrichtseinheit erfolgen die Präsentationen. Wichtig ist die Beantwortung aller Aufgabenbereiche. In jedem Vortrag müsste demnach eine Diskussion über die These *Krieg als Vater aller Medien?* erfolgen. Folgt man den empirischen Ergebnissen von Bodo von Borries im Abschnitt seiner Publikation „Jugend und Geschichte“ mit dem Titel „Ist ‚Krieg [...] der Vater aller Dinge’?“[147] so wird deutlich, dass Jugendliche dem Krieg einen „einigermaßen großen Einfluß ...“[148] zuschreiben. „Die Bedeutung wird etwa gleich groß geschätzt wie die anderer politischer Grundphänomene wie ‚sozialer Bewegungen und Konflikte’ [...] ‚politischer Reformen’ [...] und ‚politischer Revolutionen’ [...].“[149] Demnach dürfte die These *Krieg als Vater aller Medien?* bei etwa fünfzehnjährigen Schülern zumindest auf Interesse stoßen.

Dies macht deutlich, dass eine vom Lehrer gelenkte Phase der Zusammenfassung notwendig ist. Bei der Arbeit an der Erstellung ihres Resümees können auch diejenigen Schüler unterstützt werden, die sich durch ein selbstständiges Erarbeiten überfordert fühlen oder den Ausführungen von Schülergruppen aus unterschiedlichen anderen Gründen nicht ausreichend folgen können.

Der *Gegenwartsbezug* dieser Unterrichtseinheit besteht in der Gewissheit, dass der Computer in seiner Entwicklung ohne die Fortschritte zu Kriegszeiten unser heu-

---

[146] Herzig, Bardo; Leufen, Stefan: Verantwortungsbewusste Nutzung neuer Medien. In: Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen. Bertelsmann Stiftung Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), Gütersloh 1996, S. 82-84.
[147] Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Opladen 1999, S. 142.
[148] Ebenda.
[149] Ebenda.

tiges Leben wahrscheinlich noch nicht so ausschlaggebend beeinflussen würde, wie es jetzt der Fall ist. Die Schüler können zugleich erkennen, dass für die Entwicklung Persönlichkeiten notwendig waren. Von diesen Menschen und ihren Erfindungen geht oftmals eine Faszination aus, die von Medien gerne aufgegriffen und interpretiert wird. Die Enigma bot sich dazu an. Die Faszination fand Niederschlag u.a. in dem Film und in dem Buch „Enigma". Es ist anzunehmen, dass der Film mehreren Schülern geläufig ist und von ihnen positiv aufgenommen wurde.

Die Schüler können aber auch „die situative Offenheit bestimmter geschichtlicher Situationen [...] ja die Zufälligkeit und den ambivalenten Charakter historischer Entscheidungen, die für die Menschheit von allergrößter Bedeutung waren"[150], erkennen.

2. 3 Erhebungsmethoden und -instrumente

2. 3. 1 Videografische Aufnahmen

Die videografische Aufnahme von Unterrichtsstunden erfolgte auf Grundlage der methodischen Verfahren von Tina Seidel [151], Sibylla Leutner-Ramme[152] und der Veröffentlichung des Arbeitskreises zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens[153] erarbeiteten bzw. erweiterten Empfehlungen für Videoaufzeichnungen. Deutlich sei darauf hingewiesen, dass es sich bei meinen videografischen Aufnahmen und ihrer Auswertung nicht, wie bei den Untersuchungen von Tina Seidel, um eine kategorienbasierte Kodierung[154] handelt. Vielmehr ist die Auswertung der Unterrichtsvideos eher hermeneutisch qualitativ angelegt. Ähnliche Vorüberlegungen und Erfahrungen, wie Tina Seidel, Manfred Lehrke und Inger Marie Dalehefte zur Vorbereitung der Videostudie über Lehr- und Lernprozesse am IPN Kiel bzw. Sibylla Leutner-Ramme im Rahmen des Projekts „FUER" angestellt haben, sind dennoch für die

[150] Friedrich Jahn: Geschichte spielend lernen. Frankfurt am Main 1992, Seite 111.
[151] Seidel, Tina (Hrsg.); Dalehefte, Inger Marie; Meyer, Lena: Richtlinien für Videoaufzeichnungen. In: Prenzel, Manfred; Duit, Reinder; Euler, Manfred; Lehrke, Manfred; Seidel, Tina. (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren des DFG-Projekts „Lehr- und Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie", Kiel, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (ipn-Materialien) 2001, S. 5-26.
[152] Knauth, Torsten; Leutner-Ramme, Sibylla; Weiße, Wolfram (Hrsg.): Religionsunterricht aus Schülerperspektive. Münster u.a. 2002.
[153] Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens e.V.: Unterrichtsmitschau – Entwicklungen und Erfahrungen. Heidelberg 1970.
[154] Seidel, Tina (Hrsg.); Dalehefte, Inger Marie; Prenzel, Manfred: Videoanalysen – Beobachtungsschemata zur Erfassung von „Lernbedingungen während des Klassengesprächs". In: Prenzel, Manfred; Duit, Reinder; Euler, Manfred; Lehrke, Manfred; Seidel, Tina (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren des DFG-Projekts „Lehr- und Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie", Kiel, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (ipn-Materialien) 2001, S. 59-91.

vorliegende Untersuchung relevant und sollen durch die eigenen Erfahrungen weiter differenziert werden.

Für die vorliegende Studie bestand die Aufnahmestrategie mit zwei Kameras darin, durch die Positionierung und Führung möglichst wenig vorweg zu nehmen. Gemeint ist, dass unterschiedliche Fragestellungen mit dem vorhandenen Aufnahmematerial beantwortet werden können. Die wiederholte Sichtung des Materials schärft den Blick für die gestellte Problematik und macht es möglich, auch andere Personen das Material sichten zu lassen, um den höchstmöglichen Grad an Objektivität zu erreichen.

Die von mir aufgezeichneten Videos der beiden Unterrichtseinheiten in Klasse acht und zehn wurden vollständig digitalisiert. Der Vorteil der zeitweise aufwändigen Digitalisierung wurde bei der Transkription und dem Suchen nach Schlüsselsequenzen deutlich. Durch die mögliche Bearbeitung am PC war es möglich, zügig zu bestimmten Szenen zu springen. „Es entfällt also das umständliche und zeitraubende Vor- und Zurückspulen, was früher jedes Auswerten zusätzlich erschwert hat.“[155]

Nach der ersten Hürde der Bewilligung des Antrags auf Durchführung des Projekts am Gymnasium schien das zweite Hindernis, vor das ich in meiner Untersuchung gestellt wurde, im ersten Moment unüberwindbar. Alle Eltern der zu videografierenden Schüler mussten die Einverständniserklärung einerseits zum Videografieren ihrer Kinder und andererseits zur Auswertung und Nutzung für die wissenschaftliche Arbeit und Publikationen unterschreiben.[156] Die spätere Anonymisierung der im Unterricht genannten Rufnamen im Transkript wurde den Eltern zugesichert. Des Weiteren erschien es wichtig zu sein, den Eltern die Personen zu nennen, die das Material auswerten bzw. dazu Zugang haben. Als kleine Belohnung wurde angeboten, aus den Gesamtstunden eine DVD zu erstellen, die auf Elternabenden mit Resonanz gezeigt werden konnte.

Unter den genannten Voraussetzungen und weil der Lehrer meiner Interventionsstudie einen außergewöhnlich guten Kontakt zu seinen Schülern hatte, gaben alle Eltern ihre Zustimmung.[157]

Die technische Umsetzung wurde mit einem engagierten und erfahrenen Fachmann der Universität Rostock besprochen. Dabei sollte sich der Hinweis, unbedingt Probestunden aufzunehmen, als äußerst wichtig herausstellen. In der ersten Stunde

---

[155] Seidel, Tina (Hrsg.); Dalehefte, Inger Marie; Lehrke, Manfred: Workshop Selbstevaluation mit Videoaufnahmen“, http://www.blk.mat.uni-bayreuth.de/material/db/41/video.doc (letzter Zugriff: 21.04.2004).

[156] Dabei war es für diese Untersuchung von Vorteil, das Forschungsinteresse mit dem Hinweis auf den wissenschaftlichen und gleichzeitig praxisbezogenen Beitrag zur Lernforschung im Geschichtsunterricht deutlich zu machen.

[157] Bei nicht unterschriebenen Formularen hätten die betroffenen Schüler so positioniert werden müssen, dass sie auf den Aufnahmen nicht zu sehen gewesen wären. Außerdem hätte bei Meldungen keine Namensnennung erfolgen dürfen.

wurde eine Kamera als *passive*[158] Überblickskamera genutzt. Da der gesamte Blick auf die Klasse mit der normalen Technik nicht einzufangen war, musste ein Weitwinkelobjektiv aufgesetzt werden. Erste unscharfe Aufnahmen entstanden durch die automatische Einstellung der Kamera, die immer wieder versuchte, sich auf bewegende Objekte neu einzustellen. Mit einer manuellen Einstellung der Kamera war die Bildqualität ansprechend. Dennoch war es nicht möglich alle Schüler mit dem Blick von vorn aufzunehmen. Als Problem erwies sich weiter die Positionierung der Kamera, „... damit nicht gegen die Sonne gefilmt wird."[159] Da die meisten Schüler auf der Wandseite saßen und somit auch möglichst viele Gesichter von vorn aufgenommen werden konnten, musste die Kamera ihr gegenüber positioniert werden. Die Filmaufnahmen erfolgten gegen das Tageslicht. Abhilfe schafften die Rollläden. Aufgrund der künstlich geschaffenen Dunkelheit musste die Klassenzimmerbeleuchtung eingeschaltet werden.

Aus medialer Fachsicht sind die geschaffenen Aufnahmen qualitativ zwar kaum hochwertig, sie müssen aber auch nicht der Kritik von Filmemachern standhalten und sollen dies aus pädagogischen Gründen auch nicht. „Schon eine filmisch interessante Einstellung, die nicht pädagogisch begründet ist (z.B. die Hervorhebung einer in ihrem Auftreten freundlichen Schülerin) würde den Wert einer Videoaufzeichnung für die Pädagogik um ein Beträchtliches mindern."[160] Die Besonderheit des Unterrichtsgeschehens konnte meines Erachtens durch das beschriebene Vorgehen erfasst werden. Es lässt sich auf dem Video sehr gut verfolgen.

Schon im Vorfeld erfolgte im Hinblick auf Transkriptionen und das einfache Nachvollziehen des Unterrichts eine besondere Beachtung des Problems Tonqualität. Einige diskutierte Alternativen seien hier genannt. Eine Möglichkeit bestand darin, auf die Sensibilität des auf der Kamera installierten Mikrofons zu hoffen. Nach einer kurzen Probe und dem Versuch der Digitalisierung stellte sich heraus, dass der Ton der Schülerantworten einer enormen Nacharbeitung bedurfte, während der Lehrer sehr gut zu verstehen war. Eine weitere Möglichkeit bestand im Aufstellen von Tischmikrofonen. Dann hätte aufgrund der Raumsituation im Computerkabinett jeder Computer ein Mikrofon benötigt. Um die Vielzahl der technischen Geräte zu koordinieren und die höchstmögliche Qualität zu erhalten, wäre das Aufstellen und Bedienen eines Mischpultes notwendig geworden. Hier hätte deshalb zwar die Chance bestanden, die gesamte

[158] Unter einer passiven Kamera wird eine fest stehende Kamera verstanden, die einen vorher eingestellten Blickwinkel aufnimmt.

[159] Seidel, Tina (Hrsg.); Dalehefte, Inger Marie; Lehrke, Manfred: Workshop Selbstevaluation mit Videoaufnahmen", http://www.blk.mat.uni-bayreuth.de/material/db/41/video.doc, S. 6, (letzter Zugriff am 21.04.2004).

[160] Hoof, Dieter: Filmische und pädagogische Probleme bei der Erstellung einer Fernsehaufzeichnung. In: Arbeitskreis zur Förderung und Pflege (Hrsg.) Wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens. Unterrichtsmitschau – Entwicklungen und Erfahrungen. Heidelberg 1970, S. 111.

Arbeit der Schüler im Geschichtsunterricht in den Fallinterpretationen zu berücksichtigen. Die Fülle des anfallenden Materials wäre jedoch im Rahmen einer Dissertation nur bedingt auswertbar gewesen. Folglich konnte diese Variante nicht berücksichtigt werden. Um zumindest die Schülerantworten in verstehbarer Form aufzunehmen, wurde für eine Stunde eine Person beauftragt, ein externes Mikrofon mit langer Verbindungsschnur an einer so genannten „Angel" zu halten. Das Vorgehen brachte verständlicherweise ziemliche Unruhe in die Klasse. Es war kaum möglich, das Mikrofon schnell genug zu den antwortenden Schülern zu transportieren. Daraus resultierende künstliche Pausen waren also vorprogrammiert; sie wirkten störend auf den Unterrichtsablauf und die Konzentration der Schüler.

Die dritte Variante für die Lösung der Probleme stellte sich als die praktikabelste heraus. Die passive Kamera wurde mit einem Funkmikrofon versehen, welches der Lehrer am Kragen trug. Neben der Stimme des Lehrers konnte man in guter Qualität ohne Nachbearbeitung die Stimmen der Schüler vernehmen, wenn sie sich mit dem Lehrer in unmittelbarem Gespräch befanden. Das war jedoch nur möglich, weil der Lehrer seine Aufgabe, während der Recherchestunden zur Verfügung zu stehen, sehr ernst nahm und sich im ständigen Diskurs mit den Schülern am Computerplatz befand.

Um die Schüler und die Instruktionen des Lehrers am Lehrertisch aufnehmen zu können, wurde eine *aktive*[161] Kamera eingesetzt, die partiell bedient werden musste. Während der Stunden mit einem hohen Redeanteil seitens der Schüler und des Lehrers erfolgte die Aufnahme der redenden Personen möglichst nah und dennoch nicht im Aufnahmebereich der passiven Kamera. In den Recherchestunden nahm die Kamera entweder interessante Kleingruppendiskussionen auf oder verfolgte den Lehrer. Besonders vorteilhaft war die Aufnahme der Auseinandersetzungen während der Gruppenarbeit. Die aktive Kamera wurde so positioniert, dass sie genau vor den Schülern auf oder neben dem Monitor stand. Der Doppeleffekt machte sich erst in der Nachbearbeitung und Analyse der Aufnahmen bemerkbar. Die zwei Kameras ermöglichten einerseits die Beobachtung des Einzelunterrichtes, sprich der Diskussionen zwischen Lehrer und Schüler am Computer, andererseits aber auch den Diskurs in einer weiteren Arbeitsgruppe bzw. der ganzen Klasse. Da die Schüler in den Kleingruppen nach kurzer Zeit die Kamera vergaßen und sich unbeobachtet fühlten, sind hier interessante Gespräche aufgenommen worden.

[161] Unter aktiver Kamera wird eine mobile Kamera verstanden, die ununterbrochen von einer Person bedient wird und unterschiedliche Perspektiven flexibel aufnehmen kann.

2. 3. 2 Fragebögen und Leistungstests

2. 3. 2. 1 Aufbau und Analyse der Fragebögen

Für die Erstellung der Fragebögen war es wichtig, dass die Fragen vor und nach der Unterrichtseinheit in den Klassenstufen acht und zehn miteinander vergleichbar sind, um die Bestimmung von Differenzen in den unterschiedlichen Lernaltern zu ermöglichen.

Zur Kontrolle der Validität dienten im Vorfeld während der zeitaufwändigen Entwicklung der Fragebögen[162] vier Klassen einer anderen Schule, in denen die Fragebögen eingesetzt und immer weiter bearbeitet und verbessert wurden. Zusätzlich wurde eine Frage aus einer anderen Untersuchung[163] genutzt, um die Ergebnisse zu kontrollieren.

In den folgenden Erläuterungen erfolgt eine kurze Begründung für die Arbeit mit der so genannten Sechsermatrix, mit der das Projekt „FUER“ arbeitet. Im Anschluss soll je eine Frage aus den Fragebögen der zehnten Klasse Auskunft darüber geben, wie die einzelnen Fokussierungen der Sechsermatrix zu verstehen sind. Anschließend werden anhand der Fragebögen vor und nach dem Unterrichtsexperiment der achten Klasse der Aufbau bzw. die Zielrichtung der Fragen und deren Ausdifferenzierung hinsichtlich der unterschiedlichen Fokussierungen der Sechsermatrix gezeigt. Die Einarbeitung von Fragestellungen, die den Stand der Frage-, Sach- und Orientierungskompetenzen der Schüler darlegen, verweist auf das Abhängigkeitsverhältnis der Kompetenzen untereinander. Eine klare Abtrennung ist deshalb kaum möglich, da jede Frage unterschiedliche historische Kompetenzen zugleich ansprechen kann und soll.

Sylvia Mebus hat sich mit ihrem Team ebenfalls der Aufgabe der Operationalisierung der Sechsermatrix[164] gewidmet und für die Hand des Lehrers die zu entwickelnden Kompetenzen untersucht. In der Umsetzung änderte sie das Kompetenzmodell etwas ab und konzentriert sich auf drei Kompetenzen: die De-Konstruktionskompetenz, die Orientierungskompetenz und die Interaktions- und Kommunikationskompetenz. Begründet wird die Beachtung der letztgenannten Kompetenz mit der Notwendigkeit, nach

[162] Gleichzeitig wurden über die Entwürfe der vorliegenden Fragebögen u.a. mit Sylvia Mebus und Günther Kosche Gespräche geführt, die sich als äußerst nützlich erwiesen. Günther Kosche arbeitet als Geschichtsdidaktiker an der Universität Rostock. Neben anderen Publikationen dürfte er insbesondere als Schulbuchautor bekannt sein.

[163] Es handelt sich um die durch Bodo von Borries gestellte Frage, warum Quellen wichtig sind und wofür sie gebraucht werden. In: Borries, Bodo von; Fischer, Claudia; Mayer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Raum 2002; Neuried (ars una) 2005, S. 71ff.

[164] Mebus, Sylvia: Lehrer und Lehrerinnen als Unterrichtsforscher: Zur Entwicklung der Rekonstruktionskompetenz am Beispiel der Quellengattung Tageszeitung. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2003, S. 162-190, und

Schreiber, Waltraud; Mebus, Sylvia: Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Bad Feilnbach 2005, S. 30.

PISA auch im Geschichtsunterricht „die Sprach- und Lesekompetenz konsequent zu fördern und den kritischen Umgang mit den Medien zu unterstützen…“[165]

Der folgende Versuch der Operationalisierung in den Fragebögen ist enger an das Theoriemodell von Waltraud Schreiber angelehnt. Es soll geprüft werden, wie weit die Sechsermatrix in der praktischen Umsetzung greifen kann. Auf diese Weise wird ein Beitrag zur Veränderung der immer wieder beklagten Theorieferne der Praxis in den Schulen und der Praxisferne in den Universitäten geleistet.

Auf die grundlegenden Fähigkeiten der Methodenkompetenz wurde bereits im ersten Kapitel eingegangen. Zur Erinnerung werden an dieser Stelle die Definitionsversuche des Kapitels 1. 2 in Kurzform für die Re- und De-Konstruktionskompetenz wiederholt:

Re-Konstruktionskompetenz bedeutet die Fähigkeit, eine Fragestellung zu verfolgen und mit Hilfe von Quellen und Darstellungen eine eigene Antwort zu erarbeiten. Die De-Konstruktionskompetenz fordert, dass fertige Geschichtsdarstellungen (historische Narrationen) tiefenstrukturell analysiert werden.

	Fokussierung auf Vergangenheit ***FOKUS I***	**Fokussierung auf „Geschichte“** ***FOKUS II***	**Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft** **Fokus III**
(Re-) Konstruktion	**Vergangenes aus Quellen re-konstruieren**	Vergangenes in einer Geschichte darstellen	Vergangenes/Geschichte auf die eigene Gegenwart/Zukunft beziehen
De-Konstruktion	**Aus einer „fertigen Geschichte“ feststellen, was sie über Vergangenes aussagt**	Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird.	Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden

Wird mit der Fokussierung auf *Vergangenheitspartikel* (Fokus I) *re-konstruiert*, müssen historische Ereignisse so weit wie möglich aus Quellen konstatiert werden. Im *Fragebogen der Klasse zehn vor der Unterrichtseinheit* unter Einsatz des Internets lasen die Schüler einen Auszug aus dem Referat Eduard Bernsteins auf dem SPD-Parteitag[166], der die Kriegsschuld und Friedensbedingungen des Ersten WeltKrieges thematisierte. Der Versuch einer Re-Konstruktion mit der Fokussierung auf Vergangenheitspartikel erfolg-

[165] Schreiber, Waltraud; Mebus, Sylvia: Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Bad Feilnbach 2005, S.30.

[166] Siehe Anhang „Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse“, S. XVIII.

te mit dem Impuls: „Ich kann dem Text folgende grundlegenden Informationen entnehmen:“[167]

Die *De-Konstruktion* mit der Fokussierung auf *Vergangenheitspartikel* bezieht sich auf die Arbeit mit Narrationen. Dabei wird herausgefiltert, welche Aussagen über das Vergangene getätigt werden und wie sicher die gegebenen Informationen sind, um Zusammenhänge und Zeitverläufe herzustellen. Unterscheidet man trennscharf Re-Konstruktion aus Quellen und De-Konstruktion von fertigen Geschichten, dann ist anhand der Rede von Eduard Bernstein keine De-Konstruktion möglich. Ich gehe davon aus, dass diese Quelle zugleich auch eine Narration darstellt. Die De-Konstruktion erfolgt mit der Frage: „Überprüfe die durch Bernstein geäußerten Aussagen.“

	Fokussierung auf Vergangenheit ***FOKUS I***	**Fokussierung auf „Geschichte“** ***FOKUS II***	**Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft** ***FOKUS III***
(Re-) Konstruktion	Vergangenes aus Quellen re-konstruieren	**Vergangenes in einer Geschichte darstellen**	Vergangenes/Geschichte auf die eigene Gegenwart/Zukunft beziehen
De-Konstruktion	Aus einer „fertigen Geschichte“ feststellen, was sie über Vergangenes aussagt	**Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird.**	Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden

Die *Re-Konstruktion* mit der Fokussierung auf *„Geschichte“* (Fokus II) fordert vom Rezipienten historische Darstellungen über Vergangenes und deren Verknüpfungen durch kausale Zusammenhänge bzw. eine Einordnung in mögliche historische Kontexte. Die Aufforderung zu dieser Operation enthielt in Klasse zehn die folgende Problemstellung: *Im Geschichtsunterricht wurde der Versailler Vertrag behandelt. Ich verbinde folgende Leistungen mit diesem Vertrag*[168] Die Antworten auf diese Frage beziehen sich aber auch auf die Leistungen des Vertrags, die sich mit der Gegenwart beschäftigen. Was hat der Versailler Vertrag uns heute ermöglicht bzw. nicht ermöglicht?

Die auf „Geschichte“ ausgerichtete De-Konstruktion verlangt den Umgang mit Geschichtsdarstellungen und die Fähigkeit zu erkennen, in welche Zusammenhänge die Vergangenheitspartikel eingeordnet wurden und wie erzählt wurde. Dazu sollten die Zehntklässler anhand des Referats von Eduard Bernstein zum Beispiel die beabsichtigte

[167] Ebenda.
[168] Siehe Anhang „Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse“, S. XVII.

und tatsächliche Wirkung auf die damaligen Adressaten erforschen, um die Frage beantworten zu können, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird.

	Fokussierung auf Vergangenheit Fokus I	**Fokussierung auf „Geschichte“ Fokus II**	**Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft Fokus III**
(Re-) Konstruktion	Vergangenes aus Quellen re-konstruieren	Vergangenes in einer Geschichte darstellen	**Vergangenes/Geschichte auf die eigene Gegenwart/Zukunft beziehen**
De-Konstruktion	Aus einer „fertigen Geschichte“ feststellen, was sie über Vergangenes aussagt	Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird.	**Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden**

Bei der *Re-Konstruktion* mit Ausrichtung auf *Gegenwart und Zukunft* (Fokus III) wird die Bedeutung und Erklärbarkeit von Vergangenheit und Geschichte für gegenwärtiges bzw. zukünftiges eigenes Handeln und Erleben untersucht. Eigene Lösungsansätze oder Antworten, die reflektierendes und (selbst-)reflexives Denken voraussetzen, sollten aus folgendem Auftrag resultieren: *Um Krieg zu vermeiden, müsste man in der Gegenwart meiner Ansicht nach Verträge so regeln, dass ...*[169]

Die De-Konstruktion mit Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft zielt wieder auf den Umgang mit Darstellungen ab. Diese werden auf mögliche Gegenwartsbezüge, Orientierungsangebote und Konsequenzen geprüft. So wurde zum Beispiel nach der Behandlung der Unterrichtseinheit „Der Versailler Vertrag – Keim eines neuen Krieges?“ im Fragebogen die Beendigung der folgenden Sätze gefordert:

> *In meinem Privatleben konnte ich bisher folgende Erfahrungen mit Abmachungen bzw. Verträgen machen (mit Begründung) und folgende Schlussfolgerungen daraus ziehen ...*
> *Abmachungen und Verträge als Gegenstand im Geschichtsunterricht habe ich bisher empfunden (mit Begründung) ...*[170]

Um zu sinnvollen Formulierungen zu finden, mussten die Schüler die Orientierungsangebote wahrgenommen und verarbeitet haben.

[169] Ebenda.
[170] Ebenda, S. XVI-XVII.

Die Fragebögen vor und nach dem Unterrichtsexperiment sind in drei Abschnitte gegliedert. Der Fragebogen *vor* dem Unterrichtsexperiment in den Klassen acht und zehn versucht im ersten Teil „Geschichte und Fachunterricht allgemein“[171] zu erfragen, wie Schüler historische Themen in und außerhalb der Schule verstehen und mit ihnen arbeiten. Ziel ist es außerdem, Erkundigungen über Informationsquellen, die ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein fördern oder hindern könnten, einzuholen.

Der zweite Teil („Geschichte und Fachunterricht anhand von Beispielen“[172]) stellt den Gegenwartsbezug des jeweils davor im Unterricht behandelten Themas her und erkundet, wie reflexiv Schüler mit historischen Texten umgehen.

Der letzte Abschnitt („Geschichte, Fachunterricht und Medien“[173]) soll u.a. Auskunft über die Intensität der Mediennutzung im Geschichtsunterricht und in der Freizeit geben.

Der Fragebogen *nach* dem Unterrichtsexperiment ist wie folgt aufgebaut: Der erste Bereich setzt sich mit dem jeweiligen Thema des Unterrichtsexperiments auseinander und versucht, die verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins und möglicher reflektierender Ansätze zu erfragen.

Der darauf folgende Bereich *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* bzw. *Krieg als Vater aller Medien?* im Internet[174] erfragt die Einstellungen der Schüler zum Umgang mit dem Internet in Verbindung mit dem im Unterrichtsexperiment bearbeiteten Thema. Zugleich werden die Wirkungsabsichten der Autoren von Internetseiten angesprochen.

Der letzte Teil (*Geschichte am Beispiel konkreter Quellen*[175]) ist bis auf die jeweiligen Unterrichtsthemen identisch mit dem zweiten Teil (*Geschichte und Fachunterricht konkret*[176]) des ersten Fragebogens.

Die Fragebögen de beiden Klassenstufen unterscheiden sich im Wechsel der Unterrichtsinhalte und in entwicklungsgemäßen Formulierungen. In der achten Klasse beschäftigen sich die Fragen mit dem im Unterricht dargestellten Absolutismus und mit der Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?*. Die Fragebögen in Klasse zehn setzten sich mit den Inhalten des Versailler Vertrags und der These *Krieg als Vater aller Medien?* auseinander.

---

[171] Ebenda, S. XIV-XVI.
[172] Ebenda, S. XVI-XXI.
[173] Ebenda, S. XXI-XXIII.
[174] Siehe Anhang „Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse, S. XXIV.
[175] Ebenda, S.XXVII.
[176] Ebenda, S. XVI-XXI.

Aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Fragebögen erübrigt es sich, alle Entwürfe der Fragebögen zu analysieren. Mit Hilfe einer Analyse der Fragebögen vor und nach dem Unterrichtsexperiment der achten Klasse soll gezeigt werden, wie sich die Sechsermatrix in den Fragebögen anwenden lässt.

2. 3. 2. 1. 1 Geschichte und Fachunterricht allgemein

Mit dem Fragebogen *vor* der experimentellen Unterrichtseinheit in Klasse acht habe ich in der ersten Fragestellung ermittelt, welche Hilfsmittel Schüler bei der Recherche für eine historische Problematik nutzen:

Wenn ich über ein historisches Thema mehr erfahren möchte, dann nutze ich die unten stehenden Möglichkeiten wie folgt (in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) [177]

Mit der geschlossenen Frage wollte ich ergründen, ob die Basis für multiperspektivisches Wissen und Denken gegeben ist. „Statt einer Einlagerung von vorgeordnetem narrativem Wissen muss gelernt werden, wie man sich in der Zeit orientieren kann, wie man sich informieren kann, indem man sich mit unterschiedlichen Quellen und unterschiedlichen Urteilen aus der Geschichtswissenschaft oder der weiteren Geschichtskultur auseinandersetzen kann ...“[178]

Unbestreitbar beinhalten Schulbücher eine Auswahl unterschiedlicher Quellen, bearbeiteter Quellen, darstellender Texte, Karten, Diagramme etc.[179] zu jeweils einem historischen Thema. Nur aus dem Bewusstmachen und sich Bewusstwerden der Schüler, dass in Schulbüchern durch die Schulbuchautoren Geschichte *selektiv* und manchmal sogar falsch dargestellt wird, kann eine reflexionsanregende Fragekultur entstehen.

Die bereits erwähnte erste Frage gibt Aufschluss über die Nutzung unterschiedlicher Medien während der Arbeit mit historischen Themen. Gleichzeitig erfolgte für die Schüler ein erster Einblick in die „Seriosität“ gefundener historischer Informationen.

Die Fragen zwei bis vier des Fragebogens vor dem Unterrichtsexperiment sollten erkunden, welcher Zusammenhang zwischen Geschichtsunterricht und der Beschäftigung mit historischen Themen in der Freizeit besteht:

---

[177] Ebenda, S. XIV.

[178] Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000, S. 31.

[179] Eine intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Präsentationsformen im Schulbuch lässt sich u.a. finden in: Becher, Ursula: Schulbuch. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999.

Mich würden im Geschichtsunterricht folgende historische Themen besonders interessieren …
Ich habe mich bisher mit folgenden historischen Themen beschäftigt, ohne dass sie im Geschichtsunterricht behandelt wurden …
Wenn ich mich an die letzten Geschichtsstunden erinnere, dann hätte ich gern noch mehr erfahren über folgende Fragen: …[180]

Im Theoriefundament der genannten Basisoperationen von Waltraud Schreiber ordnen sich diese Fragen der Fokussierung auf Vergangenheit unter: „Wer auf triftige Weise in eigenständigen Re-Konstruktions-Operationen Vergangenes feststellen will, geht mit Quellen um.“[181] Um diese offenen Fragen zu beantworten, mussten sich die Befragten gewünschte Inhalte und deren Herkunft, wie sie in Frage eins gefordert werden, bewusst machen. Umso spannender sind die Antworten, weil der hospitierte Unterricht zeigte, dass die Schüler eher an die Arbeit mit der Fokussierung auf „Geschichte“ und vorgegebene Deutungen gewöhnt sind. Gleichzeitig wurde geprüft, inwieweit die für die beiden unterschiedlichen Unterrichtseinheiten gewählten Themen für Gymnasiasten interessant sind.

Zu erwarten war weiterhin, dass die Antworten auf die zweite Frage des Fragebogens nach dem möglichen Themeninteresse im Fachunterricht mit zunehmendem Entwicklungsalter umfangreicher werden. Allerdings war zu bedenken, dass „... die Motivation in der späten Pubertät (9. Klasse) gegenüber der Vorpubertät (6. Klasse) stark nach(lässt, K. M.) und … sich bis zur Adoleszenz (12. Klasse) nur teilweise“[182] erholt. Ob das Interesse in der zehnten Klasse größer als das in der achten Klasse ist, konnte aber in meinem Experiment nicht sicher vorausgesagt werden.

Mit welchen historischen Themen sich die Gymnasiasten in ihrer Freizeit beschäftigen, erkundet die dritte Frage. „Von der 6. bis zur 9.Klasse geht das Interesse (fast zusammenbruchartig) zurück [...], um sich bis zur 12. Klasse nur teilweise zu erholen.“[183] Demnach dürfte zwischen der achten und zehnten Klasse ein leichter Anstieg im historischen Themeninteresse vermutet werden. Insgesamt zeigen laut repräsentativen[184] Untersuchungen die Mittelwerte zwischen Interesse am Geschichtsunterricht und Interesse der Schüler an Geschichte deutliche Abweichungen, die durch die Antworten der

[180] Ebenda.
[181] Schreiber, Waltraud: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2003, S. 21.
[182] Borries, Bodo von: Lebendiges Geschichtslernen. Schwalbach/Ts. 2004, S. 295.
[183] Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Weinheim, München 1995, S. 98.
[184] 1992 wurden 6.479 Schüler der 6., 9. und 12. Klassenstufen in Deutschland befragt.

Fragen zwei bis vier ermittelt werden sollen. Gleichzeitig dienen die Fragen der Außenkontrolle und sind wichtiges Indiz für die *Validität.*

Die fünfte geschlossene Frage[185] ermittelt, für wie *geeignet* Schüler einige im Geschichtsunterricht behandelte Themen halten.

Zur weiteren Validitätskontrolle der Untersuchung wurde die sechste Frage einem Fragebogen[186] der aktuellen Untersuchungen zur Schulbuchverständlichkeit von Bodo von Borries entnommen. Acht unterschiedliche Aussagen zum Quellenverständnis wurden von den Schülern durch fünf Wertelabels von „ja, genau" bis „nein, gar nicht" beurteilt.

Aus der Ermittlung der verschiedenartigen Lieferanten von historischem Wissen ergab sich die Dringlichkeit der folgenden Aufgabe:

> *Mein Wissen stammt aus unterschiedlichen „Quellen". Bei der Darstellung von Geschichte vertraue ich ...*[187]

Die Frage will das Verständnis der Schüler für den Terminus „Quelle" und das Vertrauen, das sie dem Mittler bei der Darstellung von historischen Quellen entgegenbringen, prüfen. Wichtig sind die zu den folgenden beiden Aufgabenstellungen gelieferten Begründungen der Schüler. Ihnen lässt sich nicht nur entnehmen, wie Schüler der Vergangenheit, Geschichte und Zukunft begegnen, sondern auch, inwieweit sie über diesen Umgang begründet nachdenken und reflektieren.

Welche Parallelen und Zuordnungen der Fragen lassen sich zwischen den jeweils ersten Teilen der Fragebögen vor und nach dem Unterrichtsexperiment finden? Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Einblick in den ersten Teil des Fragebogens nach dem Unterrichtsexperiment notwendig.

Die Schüler sollten in der ersten Aufgabe des Fragebogens im Teilabschnitt *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* die Antworten ihrer Mitschüler über die *Notwendigkeit* der Behandlung des Aufstieg Brandenburg-Preußens im Geschichtsunterricht anhand von fünf Wertelabels von „ja, genau" bis zu „nein, gar nicht" einschätzen. Die Ergebnisse dienten der Schärfung von Eigen- und Fremdkritik. Gleichzeitig gaben die Antworten einen ersten Einblick in die Fähigkeit, mit der Fokussierung auf *Gegenwart und Zukunft* zu re- und zu de-konstruieren. Der Befragte musste kritisch mit den Aussagen seiner Mitschüler umgehen. Damit spiegelte sich indirekt die eigene Bewertung der Notwendigkeit der Behandlung des Themas wider, die gleichzeitig eine

[185] Siehe Anhang „Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse, S. XV.
[186] Borries, Bodo von; Fischer, Claudia; Mayer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Raum 2002; Neuried (ars una) 2005.
[187] Siehe Anhang, S. XV.

Einschätzung der Mitschülerantworten einschloss. Die Intensivierung der dazu notwendigen Re-Konstruktionsfähigkeit wird erreicht, „wenn nach Ursachenzusammenhängen gefragt wird (Warum ist ein in der Vergangenheit vorfindliches Phänomen geworden, wie es ist?) ...“[188]

Ähnlich wie im ersten Fragebogen wurde der Zugang zum Thema in der nächsten Frage durch die Forderung nach eigenen Gefühlen gesucht:

> *Die Auseinandersetzung mit der These „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“ im Geschichtsunterricht empfand ich als ...*[189]

Nach der kurzen Schilderung, wie man die Auseinandersetzung mit der These empfand, setzte die Frage, welche Auswirkungen die Entwicklung von Post und Telefon auf den Verlauf von Geschichte hatte, Verstehen und Erklären voraus. Mit Fokussierung auf „Geschichte“ wurde re-konstruiert.

Sichtlich zielte die fünfte Frage auf den Fokus *Gegenwart und Zukunft*. Hier wurde vom Befragten nicht nur gefordert im Hinblick auf den Gegenwarts- und Zukunftsbezug zu selegieren bzw. synchrone und diachrone Kontextualisierungen auf die genannten Zeitebenen zu beziehen. Der Inhaltsbezug in Frage fünf bestand in dem Auftrag, das Thema mit historischen und aktuellen Ereignissen zu verbinden.

> *Ich verbinde folgende historische und aktuelle Ereignisse mit dem behandelten Thema, ‚Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?’ ...*

Die Schüler benötigten das für die Sachkompetenz notwendige historische Wissen und mussten mit Fokussierung auf Vergangenheit bzw. Gegenwart re-konstruieren. Die Lösung der Aufgabe kann auch bedeuten zu de-konstruieren, indem Angebote für die eigene Orientierung erkannt und deren Potenzial für sich selbst genutzt werden.

Die Fähigkeit, mit Fokussierung auf die Gegenwart zu re-konstruieren schlug sich in Frage acht nieder.

> *Um eine Überreizung der Sinne durch die neuen Medien in der Gegenwart und Zukunft zu verhindern, müsste man meiner Ansicht nach ...*[190]

---

[188] Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein fördern durch Geschichtsunterricht fördern. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002, S. 29.
[189] Siehe Anhang „Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse“, S. X.
[190] Ebenda.

Diese Aufforderung schloss ein, sich mit der These auseinanderzusetzen, Sinnbildungsangebote als solche zu erkennen bzw. infolgedessen sich einen Standpunkt zu erarbeiten und dadurch in der Lage zu sein, fundierte Lösungsansätze zu bieten. Nur die Kombination aus sicherem historischem Wissen, der Fähigkeit zu reflektieren, zu strukturieren und unter Einbeziehung von *Lebenserfahrungen* machte eine fachlich kompetente Antwort möglich.

Konkretes *historisches Wissen* forderte die zehnte Frage[191] bei der „Sortierung" historischer Ereignisse, beginnend mit dem am weitesten zurückliegenden Ereignis. Die Daten wurden dem Unterricht der beiden Unterrichtseinheiten (Absolutismus bzw. Post und Telefon) entnommen. Die Schüler mussten in der Lage sein, auswendig Gelerntes wiederzugeben und richtig zu ordnen bzw. zu kontextualisieren.

2. 3. 2. 1. 2 Geschichte und Fachunterricht untersucht anhand von Beispielen

Der zweite Teil des Fragebogens vor dem Unterrichtsexperiment behandelte das Thema *Geschichte und Fachunterricht untersucht anhand von Beispielen.* Das umfangreiche Teilgebiet begann mit einer offenen Frage nach Emotionen beim Umgang mit Geschichte im Fachunterricht am Beispiel des Aufstiegs Brandenburg-Preußens.

Die Sensibilisierung für den Umgang mit Geschichte der ersten Frage wurde mit der zweiten Frage intensiviert:

> *Wenn ich über die Geschichte des Aufstiegs Brandenburg-Preußens und dessen Bedeutung für mein Leben nachdenke, ...*[192]

Die Schüler wurden aufgefordert, über mögliche Verbindungen zwischen dem genannten Unterrichtsthema und dem eigenen Leben nachzudenken. Waltraud Schreiber hat die hier zutreffenden Zielrichtungen auf *Gegenwart/Zukunft und Vergangeheit/Geschichte* in ihrer Darstellung[193] mit Doppelpfeilen versehen. „Sowohl im von der Gegenwart ausgehenden Geschichtsunterricht als auch im chronologisch angelegten kann eine Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft erfolgen."[194] Die Frage nach möglichen Ver-

[191] Ebenda.
[192] Siehe Anhang „Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse", S. III.
[193] Schreiber, Waltraud: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2003, S. 20.
[194] Ebenda.

bindungen zwischen dem behandelten Thema und dem eigenen Leben forderte die *De-Konstruktion mit Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft*.

In der Hoffnung, Schülern eine nicht alltägliche Zugangsweise zur Geschichte eröffnet zu haben, sollte das notwendige historische Wissen und das Nachdenken darüber durch die Fragen drei bis fünf einbezogen werden.

> *Ich verbinde folgende Daten, Ereignisse etc. mit dem Aufstieg Brandenburg-Preußens ...*[195]

Relativ offen durfte rekonstruierend mit dem *Fokus auf Geschichte* alles zusammengetragen werden, was den Schülern zum Thema des Aufstiegs Brandenburg-Preußens bekannt war. Sachkompetenz war gefragt und gefordert. Die Einbettung in die Zusammenhänge konnte hier synchron oder auch diachron erfolgen.

Die vierte Frage[196] forderte erste Überlegungen, worin die Legitimation dieses Themas im Geschichtsunterricht besteht und sollte eine tiefer gehende Sichtweise fördern. Dazu mussten die Befragten sich mit dem Beitrag zur *Orientierung in Gegenwart und Zukunft* befassen.

Aufgeweckte Schüler haben in der fünften Frage[197] mit der Aufforderung, die Erziehung des 17. und 18. Jahrhunderts mit der heutigen zu vergleichen, bereits eine erste Antwort geben können, sie *de-konstruieren also mit der Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft.*

In den folgenden Fragen[198] rückte die Untersuchung der historischen Kompetenzen, die Auskunft über Geschichtsbewusstsein geben, stärker in den Mittelpunkt. Den Schülern wurden zwei Texte vorgelegt. In Klasse acht handelte der erste Text von den Anweisungen, die Friedrich Wilhelm I. an seinen Nachfolger weitergab. Gekennzeichnet war das Schriftstück, das einem Lehrbuch entnommen wurde, durch die wörtliche Rede. Die absolutistische Herrschaftsform und ihre Legitimation standen im Vordergrund. Der zweite Text, ebenfalls aus einem Lehrbuch übernommen, beinhaltete die Gedanken Friedrichs des Großen aus dem Jahr 1752. Er äußert sich in diesem Text über den aufgeklärten Absolutismus und bezeichnet sich selbst als ersten Diener seines Staates. Der Zugang zu den beiden Texten wurde über Eindrücke gesucht:

> *Nach dem Lesen der Referatauszüge lassen sich meine ersten <u>Eindrücke</u> wie*

[195] Siehe Anhang „Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse“, S. III.
[196] Ebenda.
[197] Ebenda, S. IV.
[198] Ebenda.

folgt beschreiben:[199]

Nach diesem Einstieg wurde den Schülern die Frage gestellt, welche Informationen sie dem Text entnehmen konnten. Beim genaueren Lesen erschloss sich ihnen, dass es sich trotz fehlender Kennzeichnung bei diesem Text nicht um eine Originalquelle, sondern um eine bearbeitete Quelle handeln musste.

Beim nachfolgenden Auftrag, die Texte in die historischen Zusammenhänge einzuordnen, konnte sich niemand einer eigenen Darstellung von Geschichte entziehen (*Rekonstruktion mit Fokussierung auf Geschichte*). „Die aus den Quellen ersichtlichen Sachverhalte werden in das historisch/geographische Umfeld eingeordnet – verstehend, erklärend, deutend.“[200] Historische *Sachkompetenz* zeigte sich im fundierten Wissen über Vergangenheitspartikel, die auf spezifische Weise dargestellt werden.

Die Kompetenz zur *Rekonstruktion* setzte die Sicherung des Textverständnisses voraus. Neben dem sachadäquaten richtigen Verständnis historischer Begriffe schließt das Verstehen historischer Texte sprachliche und formale Besonderheiten ein. Diese zu erkennen gab Aufschluss über den Charakter des Textes und über die Funktion bzw. die Wirkungsabsicht der Autoren. Um die genannten Aspekte einerseits aus der Vermutung, wie der Text gewirkt haben könnte (in Frage 7e), und zum anderen, wie der Text auf die damaligen Zeitgenossen gewirkt hat (in Frage 7f)[201], erschöpfend beantworten zu können, mussten sich die Befragten in das 18. Jahrhundert versetzen, die historischen Gegebenheiten berücksichtigen und gleichzeitig ihren Blickwinkel einschränken, indem sie sich in den Autor bzw. die historische Persönlichkeit hineindachten. Die Antwort auf die Frage erforderte hohe Abstraktionsfähigkeiten, Empathie und das *De-Konstruieren mit Fokussierung auf „Geschichte“*. Die Schüler sollten feststellen, mit welchen Mitteln Vergangenes in der Geschichte dargestellt und eingeordnet wurde.

Der zweite Bereich des Fragebogens nach dem Unterrichtsexperiment *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* im Internet beschäftigte sich gleich zu Beginn mit der für den Geschichtsunterricht aufgestellten These und stellte diese in den Zusammenhang mit dem Internet:

Im Umgang mit dem Internet habe ich bisher folgende Erfahrungen gemacht und konnte folgende Schlussfolgerungen daraus ziehen ... [202]

---

[199] Ebenda.
[200] Mebus, Sylvia: Lehrer und Lehrerinnen als Unterrichtsforscher: Zur Entwicklung der Rekonstruktionskompetenz am Beispiel der Quellengattung Tageszeitung. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2003, S. 165.
[201] Siehe Anhang „Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse“, S. V.
[202] Siehe Anhang „Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse“, S. XI.

Die Frage nach den Erfahrungen im Umgang mit dem Internet erforderte eine hermeneutische Auswertung und konkretisierte die geschlossenen Fragen des letzten Teils des ersten Fragebogens. Während vorher nach inhaltlichen Aspekten im Umgang mit dem Internet gesucht wurde, standen jetzt Erfahrungen und deren Schlussfolgerungen im Vordergrund. Daran anschließend gab die Frage nach den Kriterien benutzter Internetseiten während der Recherchephase zur Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* Einblick in den kritischen Umgang mit dem historischen Thema. Die Verarbeitung der Ergebnisse ermöglichte eine empirische Teilantwort auf die Frage, ob „das Modell einer an Materialien aus der Vergangenheit (‚Quellen') erfolgenden Sinnbildung für eine Zukunft geeignet (ist), in der Informationen aus der Vergangenheit zunehmend in elektronischer Form zur Verfügung stehen, und das einerseits in stark vereinfachtem Zugang (vom PC zu Hause), andererseits in weitaus weniger geregelter Auswahl?"[203].

Die vierte Frage[204], welchen Sinn der Einsatz des Internets im Geschichtsunterricht am Beispiel der Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* macht, barg eine historische und eine technische Dimension in sich. Erkennen Schüler die Informationsvielfalt, Multiperspektivität und die daraus möglicherweise resultierende Kontroversität? Wird ihnen gleichzeitig deutlich, welche Gefahren ein Medium in sich birgt, das manipulierbar und oft anonym ist?

Die Aufforderung an die Befragten schließt die Ergänzung von Begründungen mit ein. Vielleicht liefern die Schüler selbst Antworten auf die Frage, wie man mit diesem Medium im Geschichtsunterricht anders umgehen könnte. Alle Bereiche der Sechsermatrix nach Waltraud Schreiber werden angesprochen.

2. 3. 2. 1. 3 Geschichte, Fachunterricht und Medien

Der dritte und letzte Teilbereich des Fragebogens *Geschichte, Fachunterricht und Medien* (*vor* dem Unterrichtsexperiment) sprach die Beschäftigung mit den genannten Gebieten an und versuchte einen Zusammenhang herzustellen. Die Frage nach der Häufigkeit der Verwendung des Computers in der Freizeit weckte bei den Schülern wahrscheinlich erstes Interesse für die Bearbeitung des Fragebogens. Zuspitzend auf die Zielstellung wurde in Form von geschlossenen Fragen nach dem Zeitumfang des Sur-

[203] Körber, Andreas: Neue Medien und Informationsgesellschaft. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002, S. 173.
[204] Siehe Anhang: „Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse", S. XI.

fens im Netz und der inhaltlichen vorrangigen Beschäftigung mit Computer und Internet in der Freizeit auf den Geschichtsunterricht übergeleitet.

Es folgte ein Vergleich zwischen dem frei entscheidbaren Umgang mit dem reizvollen Medium Computer und dem möglichen, aber notwendigerweise aufoktroyierten Medieneinsatz im Geschichtsunterricht. Die Schüler fanden in Frage fünf[205] eine fast vollständige Auflistung von Medien im Geschichtsunterricht vor und sollten durch die drei Wertelabel „häufig", „manchmal", „nie" einschätzen, wie oft diese Medien im Geschichtsunterricht zum Einsatz kamen. In einer letzten Spalte fand sich dann die Möglichkeit, die Medien als Quelle, reale[206] oder fiktionale Darstellung einzustufen.

Der letzte Bereich des Fragebogens *nach* dem Unterrichtsexperiment beinhaltete „Geschichte am Beispiel konkreter Quellen". Zwei Quellen, die sich mit dem Reisen aus unterschiedlichen Sichtweisen beschäftigten, sollten wie in dem Frageschema des ersten Fragebogens bearbeitet werden. Über das Beschreiben erster Eindrücke, der Entnahme der grundlegenden Informationen, der Vermutung, wie der Text auf die damaligen Zeitgenossen gewirkt haben könnte bzw. ob die Wirkungsintention auch so angelegt war, wurden die geschlossenen Fragen abgearbeitet.[207]

2. 3. 2. 2 Aufbau und Analyse der Lernkontrollen

Im schulischen Bereich sind unterschiedliche Testarten anwendbar. Beim Leistungstest „handelt es sich um Verfahren zur objektiven Erfassung und Kennzeichnung schulischer Leistungen ..."[208] Diese Pauschalaussage müsste freilich korrigiert oder der Satz in der Konjunktivform gebraucht werden, wie die weiteren Erläuterungen zeigen werden.

Im Fach Geschichte werden bis zur zehnten Klasse Leistungstests und ab der elften Klasse auch mit Blick auf das schriftliche Abitur Klausuren[209] geschrieben. In dieser Untersuchung gewinnen die Leistungstests als ein weiteres Messinstrument des histo-

---

[205] Siehe Anhang: „Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse", S. VII.

[206] Bei dieser Wortwahl handelt es sich um den Versuch, schülergerecht zu formulieren.

[207] Auf ein erneutes Einteilen der Fokussierungen des *De- und Re-Konstruierens* wird zur Vermeidung von Wiederholungen verzichtet.

[208] Schröder, Hartwig: Leistung in der Schule. In: Wissenschaft und Schule. Band 4, München 1990, S. 163.

[209] Eine Änderung ist nach der Anhörung der 16 Kerncurricula in Mecklenburg-Vorpommern, dem Land Brandenburg und Berlin vorgesehen. Die Anhörung kann im Internet unter www.bildung-mv.de eingesehen werden.

rischen Wissens- und Könnensstandes der Jugendlichen vor und nach der experimentellen Unterrichtseinheit an Bedeutung.

Ein guter Test sollte „drei Hauptgütekriterien erfüllen: er soll objektiv, reliabel und valide sein“[210]. Da *Objektivität, Reliabilität und Validität* in der genannten Reihenfolge aufeinander aufbauen, ist es sinnvoll, mit der *Objektivität* und deren Bezug zu Lernkontrollen zu beginnen. Versuche, Leistungstests anhand vorher festgelegter Kriterien zu objektivieren[211], existieren nicht nur im naturwissenschaftlichen Bereich. Dennoch wird in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ein Defizit deutlich. Dieser Mangel wird besonders drastisch, wenn es um die Auswertbarkeit eigener Gedanken, (Selbst)reflexionen und um das Reflektieren der Schüler geht, die nach bestimmten Kriterien kategorisiert werden sollen. Die diese Antworten erzeugenden offenen Fragen können allerdings sehr fruchtbar sein und sind unverzichtbar. Der Gewinn der Frageform liegt in der stärkeren Herausforderung der „intelligenten Leistungen und Strukturierungsfähigkeiten der Probanden“.[212] Aus diesem Grund versucht die vorliegende Arbeit wenigstens den Ansatz der objektiven Wertung über die „Unabhängigkeit von einzelnen Lehrern, also Intersubjektivität bei Anwendung, Auswertung und Interpretation“[213] anzustreben. Verschiedene Untersucher bewerten deshalb die Leistungstests der Schüler der achten und zehnten Klassen. Die Methode diente überdies dem Zweck, möglichst unabhängig von der Benotung zu sein[214].

Die Darstellung der Objektivität der Lernkontrollen gibt gleichzeitig Einsicht in die *Reliabilität*. Sie bestimmt den Grad der Übereinstimmung zwischen dem so genannten objektiven Wert und dem gemessenen Wert. Unproblematischer scheint die Reliabilität und damit auch die Validität[215] bei Fragen zu sein, die gelerntes Wissen in mehreren Teilfragen formulieren und abfordern. Da gerade die zweite Lernkontrolle jedoch auf Reflexionen ausgelegt war, ist ein Abhaken von Geschichtswissen nicht Ziel der Arbeit gewesen. Geschichte zu denken statt zu pauken bedeutet für die Lernkontrollen individuelle Lösungsansätze und Wege zu finden. Es ist nicht möglich und wäre auch falsch zu versuchen, eine Erwartungshaltung im engeren Sinne zu formulieren. Die

[210] Wendeler, Jürgen: Lernzieltests im Unterricht. Weinheim, Basel 1981, S. 13.
[211] U.a. Ingenkamp, Karlheinz: Tests in der Schule. Weinheim, Basel 1973.
[212] Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Opladen 1999, S. 27.
[213] Borries, Bodo von: Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht. In: Lucas, Friedrich (Hrsg.): Anmerkungen und Argumente 8. Stuttgart 1974, S. 120.
[214] Die Bitte um eine zweite Meinung im Fall von Lernkontrollen, bei denen man sich in der Bewertung unsicher ist, führte im eigenen Lehrererleben immer wieder zu verblüffenden Differenzen. Dieser Umstand belegt wiederum, wie wichtig plurale Wertungen sind.
[215] Bei der Reliabilität geht es um die Genauigkeit wissenschaftlicher Untersuchungen/Messungen. Validität ist das wichtigste Gütekriterium eines Tests. Bei empirischen Untersuchungen bedeutet die Validität das Vorhandensein exakter, methodisch-logischer Qualitätskriterien.

ausführliche Idealbeschreibung von Ines Steinke[216] zur Objektivität innerhalb der Kriteriendiskussion ist nur bedingt auf diesen Test übertragbar. „Ein subjektiver Faktor ist also nicht ausschließbar; dafür haben wir es mit einer Geisteswissenschaft zu tun.“[217]

Sehr wichtig ist die Frage nach dem Zweck von Lernkontrollen und Notenerteilung, da sie trotz der beschriebenen Unzulänglichkeiten im Schulalltag üblich sind. Die Vielzahl der in der Fachliteratur beschriebenen Funktionen[218] von Leistungskontrollen und Zensuren ist in dieser Untersuchung auf wenige reduziert worden. Da in erster Linie die Schülerperspektive untersucht werden soll, dienen beide Kontrollarbeiten und die Zensurengebung der „Kontrolle von Lernstand und Lernfortschritt“[219] und der Prüfung des Geschichtsunterrichts zur Behebung möglicher Defizite in Bezug auf den Umgang mit dem Internet.

Einen Test mit Notenerteilung nach den Unterrichtseinheiten zum Absolutismus bzw. Versailler Vertrag hätte der Lehrer auch ohne das Untersuchungsvorhaben mit gleicher Aufgabenstellung durchgeführt. In diesem Zusammenhang erscheint die These von Werner Sacher bereichernd. Sacher behauptet über die Folgen einer denkbaren Abschaffung von Noten: Wenn „ ... Schulen sich einer offeneren und härteren Konkurrenz zu stellen hätten, würden endlich auch sie selbst von dem Leistungsprinzip eingeholt, mit dem sie die Schüler oft über Gebühr bedrängen.“[220] Die tatsächlichen Schülerleistungen müssten detaillierter untersucht und dürften nicht nur anhand der Zensierung analysiert werden.

In den auszuwertenden Fallinterpretationen der Lernkontrollen im Kapitel 4. 4 der Klassen acht und zehn wurde auf den erst kürzlich behandelten Stoff im Fachunterricht eingegangen. Der Zeitabstand war nicht größer als eine Woche und die Kontrollarbeit nahm jeweils eine Stunde vor und nach der Unterrichtseinheit ein. Die Aufgabenstellungen sollten durch ihre offene Form die Möglichkeit bieten, neben dem Wissen um Daten, Fakten, Personen etc. über das Thema zu reflektieren und es in den historischen Kontext einzuordnen.

Offener formulierte Problemstellungen sind wichtig, wenn man den Ansatz des *entdeckenden Lernens* für den vorausgegangenen Unterricht akzeptiert. Autonomes und kreatives Fragen und Denken, aus dem die Stärkung der Eigenständigkeit und der Eigenverantwortlichkeit resultiert, sind die ideale Vorbereitung auf den Leistungstest.

---

[216] Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim, München 1999.
[217] Schröter, Gottfried: Zensuren? Zensuren!, Kastellaun 1977, S. 99.
[218] U.a. Sacher, Werner: Schulleistung. In: Akademiebericht Nr. 178, Augsburg 1992, S. 13.
[219] Ebenda.
[220] Sacher, Werner: Schulleistung. in: Akademiebericht Nr. 178, Augsburg 1992, S. 21.

Neurobiologen haben in den letzten Jahren die Hirnforschung intensiviert. Dabei steht das *Nucleus accumbens*, auch Lustzentrum genannt, als Schaltstelle der Ausschüttung von hirneigenen Opiaten im Mittelpunkt der Forschung. „Diese Opiate sorgen nicht nur dafür, dass wir als angenehm empfinden, was uns gerade beschäftigt, sondern sie beeinflussen Nervenzellen im Kortex auch derart, dass diese ihre momentane Aktivität fortsetzen, festigen, also lernen.“[221] In der Annahme, dass das entdeckende Lernen für Schüler wesentlich angenehmer als ein eng gestrickter Fragekatalog sein dürfte, müsste demnach das erarbeitete Wissen gut verankert und verbunden sein.

Allgemein bekannt ist das Vergessen eingepaukten Prüfungsstoffs im umgangssprachlich bezeichneten „Black out“. Dieser unerwünschte Effekt sollte insbesondere beim zweiten Leistungstest unter der Option umgangen werden, dass der Geschichtsunterricht den Anspruch erhebt, *Denkfach* zu sein. Zugleich weist die Psychologie darauf hin, dass „gerade die Schule strukturell günstige Voraussetzungen für den Erwerb effektiver Lernstrategien mittleren Allgemeinheitsgrades bietet. [...]; ferner ist Schule auf systematische und langfristige Lernprozesse kumulativer Art angelegt: Das über Jahre hinweg konstante Setting des Fachunterrichts sorgt für thematische Kontinuität und Komplexität [...]“[222] Hinzugefügt werden muss, dass *Lehrer- und damit Methodenkontinuität* wichtig sind.

Die Gegebenheiten an der von mir untersuchten Schule erforderten eine Änderung meiner ursprünglichen Planung. So wurden die Lernkontrollen vor den beiden experimentellen Unterrichtseinheiten vom Lehrer vorgegeben und zeigten eine deutliche Stofforientierung. In der zehnten Klasse bestand die einstündige Kontrollarbeit aus drei Teilfragen. Als zu bearbeitendes Zitat gab der Lehrer eine Aussage des US-Außenministers[223] Robert Lansing aus dem Jahr 1919 vor: „Wir haben einen Friedensvertrag, aber es wird keinen dauernden Frieden geben, weil er auf dem Treibsand des Eigennutzes gegründet ist.“[224]

In einem ersten Schritt wurden die Schüler aufgefordert, das Zitat zu überprüfen, indem sie sich mit den Bestimmungen des Versailler Vertrags auseinandersetzten. Darauf aufbauend sollten die Stärken und Schwächen der Weimarer Republik anhand von drei Beispielen erläutert werden. Die dritte Frage verlangte eine Beschreibung der Probleme, mit denen sich die Weimarer Republik bis einschließlich 1923 auseinanderzusetzen hatte.

---

[221] Mechsner, Franz; Teichmann, Andreas: Die Lust am Wissen. In: Geo, Heft 11, Hamburg 2004, S. 173.
[222] Baumert, Jürgen; Köller, Olaf: Globale und domänenspezifische Lernstrategien. In: Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Hrsg.: Möller, Jens; Köller, Olaf, Weinheim 1996 S. 140.
[223] Lansing war Außenminister unter Präsident Woodrow Wilson.
[224] Kontrollarbeiten Klasse zehn, 10.10.2003.

Eingegrenzt wurde die Aufgabe wieder durch die Vorgabe von drei Beispielen. Der Anforderungsgrad der Fragen sank ausgehend vom hohen Abstraktionsniveau zur einfachen Aufgabe des Beschreibens. Welcher Logik die Aufgabenabfolge nachging, ist nicht ersichtlich.

Eine Steigerung der Ansprüche in umgekehrter Reihenfolge würde meines Erachtens dem Leistungsniveau der Klasse eher gerecht werden. Dessen ungeachtet muss bedacht werden, dass Schüler in den unteren Klassen nachfragen, ob die Aufgaben nacheinander gelöst werden sollen. In den höheren Klassenstufen erübrigt sich die Frage. Eine kurze Prüfung der gesicherten Kontrollarbeiten ergab, dass alle Schüler die Lösung der Aufgaben wie vorgegeben angegangen sind.

Wie bereits erwähnt, konnte ich für die experimentelle Unterrichtseinheit die Aufgaben des Leistungstests *nach* den Stunden unter Nutzung des Internets vorschlagen. Dabei ergibt sich von selbst, dass die Formulierungen der Altersentwicklung entsprechen mussten. In Klasse acht lautete die Frage im Leistungstest bezogen auf *Post und Telefon*:

> *Stell dir vor, dein/e beste/r Freund/in aus deiner Klasse liegt wochenlang im Krankenhaus. Da er/sie schon immer sehr geschichtsinteressiert war, möchte er/sie von dir einen Bericht über die Thematik „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“ Versuche den Wunsch zu erfüllen, indem du die Fragestellung diskutierst! Denke daran, dass es nicht nur um das Aneinanderreihen von Fakten geht, sondern auch um Einstellungen, Meinungen, Hinterfragen ...*

Die Problemlösung erforderte u.a. Re-Konstruktionskompetenz mit Fokussierung auf Vergangenheit und Gegenwart bzw. Zukunft.

Folgt man den Ausführungen von Hans Christian Große Höötmann, ist diese Form von Geschichtstest eher den Kurzaufsatz-Aufgaben zuzuordnen. „Hierbei geht es darum, im Anschluss an eine Fragestellung und anhand von Materialien (sprachliche Quelle, Bild, Karte, Skizze, Statistik usw.) in kurzen Worten einen historischen Zusammenhang beschreibend, erklärend oder begründend darzustellen.“[225] Höötmanns Beispiele (die zum großen Teil dem Aufsatz über Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung bzw. über Tests von Bodo von Borries aus dem Handbuch für Geschichtsdidaktik entnommen sind) machen deutlich, dass die Aufgabenstellungen den Schülern die Bearbeitungsform für die Lösung vorgeben. Gemeint sind Instruktionen wie zum Bei-

[225] Große Höötmann, Hans Christian: Geschichtstests – Chancen und Grenzen der Objektivierung. In: Solzbacher, Claudia; Freitag, Christine: Anpassen, verändern, abschaffen? Bad Heilbrunn 2001, S. 186.

spiel „vergleiche, erörtere, erläutere“, die sich auf konkrete Ereignisse, Quellen etc. beziehen. Höötmanns Studie weitet den Spielraum für Offenheit und daraus resultierend den Raum für kreatives, reflektierendes historisches Denken noch weiter aus. Zwar wird die Operation des Diskutierens im Zusammenhang mit der bereits bearbeiteten These vorgegeben, die Aufgabenstellung birgt aber eine größere Vielfalt von Herangehens- und Lösungsmöglichkeiten in sich.

Nichts desto trotz scheint die Aufgabenformulierung auf den ersten Blick zumindest einer der „zahlreichen Tücken und Fallen, in die selbst die Anleitungsliteratur vielfach hineintappt“[226] zum Opfer gefallen zu sein. Die Aufforderung im Leistungstest wird für die Schüler *stofforientiert* („Berichte“) *und zugleich offen* („diskutieren“) gestellt. Anzunehmen ist, dass die Fleißigen unter den Gymnasiasten aufatmend mit dem Bericht beginnen werden, da er u.a. gelerntes Wissen abfordert. Dann würde der Diskussionsteil der Fragestellung zwar eher in den Hintergrund rücken, aber es wäre immerhin ein wesentlicher, in der Wertung des bisherigen Geschichtsunterrichts anerkannter Teil des Problems für den zu Prüfenden gelöst.

Die intelligenteren Schüler werden versuchen, Diskussion und Darstellung miteinander zu verknüpfen. Der Nachteil liegt auf der Hand. Eine offene Unterrichtseinheit, die sich Reflexion und Selbstreflexion als Ziel auf die Fahnen geschrieben hat, muss diese auch durch entsprechende Aufgabenstellungen ermöglichen. Da aber die erste Lernkontrolle eher stofforientiert formuliert wurde, scheint die vorliegende Lösung ein vernünftiger Kompromiss zu sein, weil dieses Mal ein aufsteigender Schwierigkeitsgrad zu erkennen ist.

2. 3. 3. Präsentationen der Schüler

Die Sicherung der Schülerpräsentationen bezieht sich auf die gehaltenen, videografierten Vorträge einschließlich der präsentierten und eventuell an die Mitschüler ausgeteilten Materialien. Da in dem Fragebogen eine umfangreiche Liste unterschiedlicher Medien[227], die bei der anspruchsvollen Präsentation von Vorträgen unterstützend wirken können, vorgegeben wurde, sind die Erwartungen inhaltlich wie auch medial hoch gesteckt. Die Präsentationsmedien, die die Referenten zur Visualisierung ihrer Gedanken

[226] Ebenda, S. 187.
[227] Hier wird auf die nicht eindeutige Darstellung der Medien in der Literatur verwiesen. Gegenständliche Medien, die für die Darstellung fungieren (OHP, Beamer, Computer, Tafel etc.) werden vermischt mit historischen Darstellungen bzw. Quellen.

nutzen können, bestehen unmittelbar in der Tafel, dem Overheadprojektor und dem Computer. Den Schülern soll das Angebot gemacht werden, dass andere gewünschte Medien bei vorheriger Anmeldung organisierbar sind.

Die Annahme, dass die Schüler im Medieneinsatz und in der Form der Präsentation bisher erlebte Darbietungen durch Klassenkameraden oder Lehrer in ihre eigene Arbeit mit einbinden werden, ist nahe liegend. Die Medien in den bisher hospitierten Stunden der beiden Klassen sollen in Vorbereitung auf die Ergebnisse kurz betrachtet werden.

Das am meisten genutzte Medium im Geschichtsunterricht ist die *Tafel*. Der Lehrer nutzte dieselbe für „die Entwicklung zusammenhängender Gedanken“[228] und gab damit einen möglichen Weg vor: Der Einsatz des Tafelbildes zwingt den Vortragenden in die Position eines verlangsamt Sprechenden, wenn der Vortrag auf das Entfalten der eigenen Gedanken angelegt ist. Dieser Effekt entfällt natürlich mit einem vorher fertig angeschriebenen Text[229].

„Der *Tageslichtprojektor* ist ein ideales Gerät für den Einsatz vorbereiteter Folien, auf denen z.B. die Gliederung des Vortrags, einzelne Zusammenhänge, eindrucksvolle Grafiken zusammengestellt sind.“[230] Im hospitierten Unterricht der Klassen zehn und acht wurde der Einsatz von Folien von mir nicht beobachtet. Bei kurzzeitigem eigenem Unterricht in den Klassen wurde der Einsatz von Folien erprobt. Die Schüler der achten Klasse sollten selbst bei der Lösung einer historischen Aufgabenstellung eine Folie in Partnerarbeit erstellen. Sie neigten dazu, fertige Textpassagen zu übernehmen, während in Klasse zehn die Formulierung eigener Gedanken zu finden waren.

Ebenfalls mehrfach beobachtet und selbst praktiziert wurde der Einsatz von *Power-Point-Präsentationen*. Dabei ist „die Gefahr, dass die geschlossene sprachliche Darstellung verflacht, ... nicht von der Hand zu weisen.“[231] Hoch motiviert nutzen Schüler und Lehrer diese neue mediale Form der Präsentation. Es wird deutlich, dass es häufig nicht vorrangig um die Inhalte, sondern um das „Spielen“ mit dem Medium geht.

Ein Beispiel soll diese Vermutung belegen: Ein relativ zurückhaltender Student legt in der Vorbereitung auf seine erste Unterrichtsstunde im Fach Geschichte im Rahmen der schulpraktischen Übungen meines Kurses neben dem Unterrichtsentwurf

[228] Apel, Hans Jürgen: Formen und Mittel unterschiedlicher Präsentationen. In: Bönsch, Manfred; Kaiser, Astrid: Präsentieren – die gute Darstellung. Reihe: Basiswissen Pädagogik Unterrichtskonzepte und -techniken Band 3, Hohengehren 2002, S. 65.
[229] Studenten legen in ihren Vorbereitungen auf die erste Unterrichtsstunde Wert auf fertige Tafelbilder, die im Endzustand zu Beginn der Stunde bereits an der Tafel stehen sollen. Befragt nach der Ursache dieses Vorgehens, wird der selbst erlebte Geschichtsunterricht genannt.
[230] Apel, Hans Jürgen: Formen und Mittel unterschiedlicher Präsentationen. In: Bönsch, Manfred; Kaiser, Astrid: Präsentieren – die gute Darstellung. Reihe: Basiswissen Pädagogik Unterrichtskonzepte und -techniken Band 3, Hohengehren 2002, S. 66.
[231] Ebenda.

eine Power-Point-Präsentation mit dem Titel „War Friedrich der Große wirklich ein großer Deutscher?“ vor. Die drei Schlesischen Kriege sind in der selbst erstellten Präsentation mit Kartenmaterial und Filmen verlinkt. Auf einer der letzten Folien der Power-Point-Präsentation gelangt der Student zu einer bereits ausformulierten zusammenfassenden Darstellung. Den Schülern wird mit der Folie deutlich gemacht, dass ihre Mitarbeit nicht erforderlich ist. Die abschließende Glanzleistung des Unterrichts soll eine Pro-Contra-Diskussion über die Fragestellung der Stunde sein. Diese ist ebenfalls mit allen ausformulierten Argumenten eingebunden und abgespeichert. Auf die Frage, warum der Student den Schülern durch die Vorgabe der Lösungen das Denken verwehrt, verweist der Student auf seine Angst, dass die Schüler nichts wissen oder nicht reagieren. Natürlich benötigt dieses Beispiel eine Auswertung auf mehreren Ebenen. Medial gesehen wird die Oberflächlichkeit der Power-Point-Präsentation bei nicht erfolgter Anleitung schnell deutlich. Sie verführt zum Kopieren vorhandener Texte, die so umfangreich sind, dass bei einem Vortrag nur noch ein Bruchteil von den Hörern aufgenommen werden kann. Dies stellt Hans Jürgen Apel ebenfalls fest, wenn er zu bedenken gibt, „ob die Fähigkeit zuzuhören durch projizierte Textblöcke beeinträchtigt wird.“[232]

Die an meiner Untersuchung teilnehmenden Schüler der Klassen acht und zehn wurden zur Aufgabenbewältigung in Zweier- bis Vierer-Gruppen eingeteilt. Aufgrund der Arbeitsverteilung und der Aufgaben müssen Diskussionen in der Gruppe über die Form der Darbietung stattfinden; sie ziehen Zeitvorgaben nach sich. Gegenseitige Kontrolle soll u.a. auch stoffüberlastete Vorträge verhindern.

Welches Interesse diese Form der Datensicherung verfolgt, liegt in der Sache selbst begründet. Will man die Grundprinzipien des historischen Lernens erforschen, muss der Blickwinkel auf die Probanden bezogen und aus dem Horizont derselben untersucht werden. Die Schülerpräsentationen lassen u.a. erkennen, wie das Thema ver- und bearbeitet wurde und welche Rolle der Umgang mit dem Internet spielt bzw. welches Reglement bei der Erschließung der Informationen vorgeherrscht hat.

[232] Apel, Hans Jürgen: Formen und Mittel unterschiedlicher Präsentationen. In: Bönsch, Manfred; Kaiser, Astrid: Präsentieren – die gute Darstellung. Reihe: Basiswissen Pädagogik Unterrichtskonzepte und -techniken Band 3, Hohengehren 2002, S. 66.

2. 3. 4 Hospitationen und Bildschirmkopien

Der Versuch, praktische Erfahrungen der Unterrichtsbeurteilung durch wissenschaftliche Literatur bzw. empirische Ergebnisse abzusichern, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt unbefriedigend. Publikationen beziehen sich oft auf die Ausbildung von Lehramtsanwärtern in der Zweiten Phase. Die vorliegenden empirischen Ergebnisse wurden oftmals quantifiziert[233] und bedürfen meist einer Aktualisierung bzw. neuerer Forschungsansätze[234]. Videografierte Aufnahmen von Geschichtsunterricht bieten einen Zugang zur Unterrichtswirklichkeit. Noch laufende Untersuchungen von Andreas Körber an der Universität Hamburg scheinen der Forderung nach neuen Forschungsansätzen gerecht zu werden. Andreas Körber versucht diesen Unterricht zu analysieren, indem er ein theoriegestütztes Codierungsraster für Analyseprogramme entwickelt. Anhand immer wieder auftauchender Items könnte geprüft werden, ob und wie im Geschichtsunterricht reflektiert wird. Dieser quantitative Zugang eröffnet die Möglichkeit, auffällige Merkmale, die das reflektierte Geschichtsbewusstsein charakterisieren, zu filtern und mit qualitativen Methoden zu untersuchen.

Die Hospitationen in den Klassen zehn und acht des von mir untersuchten Gymnasiums erfolgen unmittelbar und unstrukturiert. Ein Beobachtungsraster[235] im Vorfeld zu entwickeln ist aus den bereits genannten Gründen einerseits nicht Ziel der Studie und andererseits gilt: „In dem Maße, wie ein (oder mehrere) Bereiche des Unterrichtsgeschehens immer übersichtlicher kategorisiert werden, schrumpft das Verständnis des diese Teilbereiche tragenden Gesamtzusammenhangs.“[236]

Die Beobachtungen sollen Schüler- und Lehrerverhalten erfassen und gleichzeitig weitere „relevante Beobachtungskategorien“[237] entwickeln helfen, die für die These der Untersuchung ergiebig erscheinen. Das Hauptinteresse besteht darin, die Momente und Chancen des reflektierenden Denkens der Schüler im Vorfeld zu dokumentieren und mit Blick auf die Unterrichtsvideografien zu ergänzen.

---

[233] U.a. Roth, Leo: Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung. Hannover 1969. Siehe weitere Literaturangaben in diesem Kapitel

[234] PISA hat mit seiner repräsentativen Untersuchung die erhobenen Daten quantitativ ausgewertet. Wenn von reflektierendem Lesen geschrieben wird, können die überwiegend geschlossenen Fragen zwar richtungsweisend sein, bedürfen aber in der Zukunft detaillierter qualitativ aussagekräftiger Untersuchungen.

Siehe auch: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich., Opladen 2002, S. 77ff. bzw. Kirsch, Irwin; Jong, John de; Lafontaine, Dominique; Mc Queen, Joy; Mendelovits, Juliette; Monseur, Christian: Lesen kann die Welt verändern. Paris 2003.

[235] Ausführliche Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung lassen sich finden bei: Prokop, Ernst: Hospitation und Unterrichtsbeobachtung. Hrsg..: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Hochschul-Verbandes, Bonn 1980, S. 30ff.

[236] Hoppenworth, Uwe: Der Unterrichtsbesuch. Europäische Hochschulschriften, Pädagogik Reihe 10, Frankfurt am Main 1993, S. 270.

[237] Schulz, Wolfgang; Teschner, Wolfgang P., Voigt, Jutta: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, Karlheinz: Handbuch der Unterrichtsforschung Band I, Weinheim, Berlin, Basel 1973, S. 646.

Hospitationen können grundsätzlich nur einen Ausschnitt des Unterrichtsgeschehens darlegen. Da sich in der Regel Besucher einer Unterrichtsstunde nicht nach vorne setzen, sondern meist den Platz möglichst ganz hinten oder an der Wand suchen, ist der Blickwinkel ein denkbar schlechter. Das Lehrerverhalten kann während des Geschichtsunterrichtes in seiner Gänze beobachtet werden, von den Schülern sind nur die Rücken zu sehen; Antworten sind nur partiell zu verstehen, und das manchmal auch nur schlecht, weil Schüler gerade zu Beginn einer Beobachtung im Unterricht leiser als gewöhnlich sprechen. Aus diesem Grund erfolgte meine Platzwahl im „normalen" Geschichtsunterricht möglichst zwischen den Schülern, womit die Reichweite des beobachtbaren Unterrichtsgeschehens immerhin vergrößert wurde.

Die Problematik des Hospitierens und Auswertens wird neben praktischen Erfahrungen durch die wenigen Diskussionsbeiträge[238] in der Fachliteratur deutlich. Verständlich ist die besondere Lage von Referendaren, die rege in den Veröffentlichungen der Pädagogik debattiert wird. Einige der Anregungen und Bedenken sind auf den Unterricht eines erfahrenen Lehrers übertragbar. „Hospitationen basieren auf kooperativen Einstellungen. Lehrer bilden jedoch eine Arbeitnehmergruppe, in der arbeitsplatzbezogener Informationsaustausch unüblich ist [...] Faktisch schließt demnach die schulische Umwelt Kooperation aus." [239] Dieser Umstand war bei den vorbereitenden Gesprächen zur Hospitation im normalen und experimentellen Unterricht zu beachten und wird ebenso in der Auswertung eine Rolle spielen müssen. Die Unterrichtsvorschläge *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* bzw. *Krieg als Vater aller Medien?* setzen Innovation und Kooperation voraus. Inwiefern der Lehrer diese Vorschläge vollständig genutzt hat, wird in den Kapiteln 3. 2. 6. bzw. dem fünften und sechsten Kapitel eine Rolle spielen.

Herbert Chiout unterteilt die Beobachtung und daraus resultierend die Beurteilung von Unterricht in „Selbst- und Fremdbeurteilung"[240] auf. Im Folgenden sollen die durch ihn aufgeführten Aspekte der Fremdbeurteilung mit den vorliegenden Hospitationen verglichen werden. Als ein sensibles Gebiet gegenüber der Selbstbeurteilung bezeichnet Chiout die Zwischenmenschlichkeit und die wenig ausgeprägte Fähigkeit der Fremdbeurteilung. In der Tat ist dieser Punkt wesentlich. Mehrere Lehrer[241], die auf eine Beteiligung am Unterrichtsvorhaben dieser Untersuchung angesprochen wurden, rea-

[238] Im Gemeinsamen Verbundkatalog sind von 16 Treffern nur sieben relevante Publikationen gefunden worden, die in dieser Untersuchung größtenteils genannt und genutzt wurden.
[239] Alisch, Lutz-Michael; Bormann, Manfred: Die innovative Funktion von Hospitation und Lehrproben. In: Die deutsche Schule. Hrsg.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Leipzig 1981, Heft 9, S. 523.
[240] Chiout, Herbert: Unterrichtsbeurteilung. In: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Frankfurt am Main 1978, S. 195ff.
[241] Insgesamt wurden mit fünf Lehrern Vorgespräche geführt.

gierten eher ablehnend und verweigerten die Mitarbeit in dem Moment, als über das Vorhaben, die Stunden mit der Kamera aufzunehmen, berichtet wurde. Dennoch ist im Nachhinein der Versuch, zuerst Lehrer und dann die Schulleitung anzusprechen, ein durchaus zu empfehlender Weg. Die innere Bereitschaft, die Überzeugung von der Effektivität der Planung und das daraus entstehende Vertrauen sind unbedingte und oftmals unterschätzte Komponenten.

Zur Beteiligung an dem Unterrichtsexperiment erklärte sich letztlich dann ein Lehrer bereit, der mit der universitären Lehre und den Gegebenheiten vertraut ist und ein ausgeprägt gutes Verhältnis zu Schülern und Kollegen hat. Zu bedenken ist aber, dass gerade solche Lehrer aufgrund ihrer Flexibilität oft überlastet sind.

Die Fremdbeurteilung des Lehrers steht nicht im Vordergrund meiner Untersuchung, kann jedoch auch nicht ganz unbeachtet bleiben und ist zudem ein sehr sensibler Faktor. Nur wer gelernt hat, Kritik positiv aufzunehmen und sie als Chance für das eigene Zulernen zu nutzen, ist in der Lage, damit umzugehen – vorausgesetzt, dass die Beanstandungen sachlich fundiert sind, gleichzeitig Alternativvorschläge beinhalten, die Person akzeptieren und deren Qualifikation anerkennen. Die Basis für das Einbringen eigener, neuer Gesichtspunkte ist unter diesen Voraussetzungen gegeben. Dennoch ist immer wieder zu beobachten, dass Lehrer an Schülern Kritik üben, jedoch die Fähigkeit, diese selber für sich zu empfangen und zu nutzen, nicht ausreichend ausgeprägt ist.

Dem verbreiteten Vorwand der Ablehnung von Hospitationen mit der Begründung der Außergewöhnlichkeit solcher Stunden kann laut Chiout und laut eigener Erfahrungen eine ziemlich marginale Bedeutung der Beobachter entgegengesetzt werden. Jeder Student, Referendar bzw. erfahrene Lehrer ist sich des besonderen Umstandes der erteilten Stunden bewusst und hat selber im Unterricht seiner Kollegen als Hospitant gesessen. Er weiß um die Bedingungen des schulischen Alltags und kann damit umgehen bzw. sie im Auswertungsgespräch mit berücksichtigen. Die empirische Untersuchung von Hans-Peter Deschler belegt zudem die Überschätzung des Aspekts der Außergewöhnlichkeit. In seiner Untersuchung *Zur Frage der ‚Natürlichkeit' dokumentarischer Unterrichtsaufzeichnungen*[242] kommt er u.a. zu dem Ergebnis, dass nur eine Minderheit von 16 % der Schüler das Gefühl hatte, beobachtet zu werden.

Wichtig erschien, dass in Gesprächen über hospitierte Stunden nicht der Eindruck eines Gegeneinanders von Hospitant und unterrichtendem Lehrer entsteht. Anzustreben ist vielmehr eine gemeinsame Suche nach Mitteln und Methoden der Unterrichtsgestaltung mit dem Ziel, optimale Wege für die Arbeit mit den Schülern zu finden.

[242] Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens e. V.: Unterrichtsmitschau – Entwicklungen und Erfahrungen. Heidelberg 1970., S. 106ff.

In den beobachteten Klassen ließ der Lehrer eine enorme Offenheit zu, die eine noch umfangreichere Datensicherung ermöglichte. So konnte ich von Beginn des Schuljahrs an im Deutsch- und Geschichtsunterricht dieses Lehrers hospitieren. Auf diese Weise war es möglich, einen tieferen Einblick in den „normalen" Unterricht zu erhalten, diesen zu dokumentieren und gleichzeitig die Schüler langsam an die Aufnahme mit der Videokamera zu gewöhnen. Ihnen wurde das Vorgehen bereits zu Beginn des Schuljahrs angekündigt und sie erwarteten den „Bruch" mit dem herkömmlichen Unterricht mit viel Freude. Dieser Umstand ist eindeutig dem Lehrer zu verdanken, ebenso die Tatsache, dass der Unterricht für die wissenschaftliche Didaktik zugänglich gemacht wurde.

In Klasse acht konnte die gesamte Behandlung der Thematik des Absolutismus und in Klasse zehn der Unterricht über das Ende bzw. die Nachkriegszeit des Ersten Weltkrieges hospitiert werden. Nach der experimentellen Unterrichtseinheit entstand in der achten Klasse eine Sondersituation. Dem durch den Geschichtslehrer im Auftrag des Schulleiters unterbreiteten Vorschlag, für sieben weitere Stunden die Forschungen im Unterricht in dieser Klasse selbst fortzuführen, wurde zugestimmt. Trotzdem muss nochmals betont werden, dass aufgrund der von Chiout geschilderten Sensibilität des zwischenmenschlichen Bereichs dieses Vorgehen erst allmählich möglich wurde und als außergewöhnlich zu bezeichnen ist.

Bildschirmkopien[243] als Spiegel des Schülervorgehens

Die Perspektivität der Schüler besonders zu beachten und zu untersuchen, wie sie historisch denken und arbeiten, ließ die Idee entstehen, beim Umgang mit dem neuen Medium „Computer" diesen auch selbst zu nutzen.

Während der mehrstündigen Recherchephase der Schüler wurde auf jeweils zwei bis drei Computern in jeder Klasse ein Programm installiert, das in selbst wählbaren und einstellbaren Zeitabständen den Bildschirm des Computers fotografiert und das Foto selbstständig auf der Festplatte in einem vorher eingerichteten Zielordner abspeichert. Mehrere leicht bedienbare Programme stehen als freie Software[244] zum Download bereit. In meinem Fall wurde das Programm *multi screen copy* genutzt.

[243] Bisher bin ich noch auf keine Hinweise gestoßen, dass Bildschirmkopien für eine derartige Untersuchung genutzt wurden.
[244] http://download-tipp.de/shareware_und_freeware/5819.shtml (letzter Zugriff am 23.11.2004).

2. 4 Auswertungsmethoden

2. 4. 1 Inhaltsanalytische Auswertungsmethoden

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit den historischen Kompetenzen der Schüler und weist umfangreiches Datenmaterial auf. Grundsätzlich besteht die Herausforderung empirischer Arbeiten u.a. darin, vorher die Methoden dem Gegenstand angemessen auszuwählen und genau abzuwägen, obwohl der Gegenstand erst mit der Anwendung der Auswertungsmethode einer Analyse unterzogen werden kann. Bei aller Selektivität, die die Anwendung unterschiedlicher Methoden mit sich bringt, müssen am Ende die Forschungsfragen in ihrer Kompaktheit beantwortet werden.

Das Schwergewicht fachdidaktischer wissenschaftlich-empirischer Arbeiten für den Geschichtsunterricht muss auf die qualitative Auswertung gerichtet sein. Die vorliegende Arbeit stützt sich in erster Linie auf das hermeneutische Auswertungsverfahren. Dabei werden die quantitativen Bereiche unterstützend – wie im folgenden Kapitel beschrieben – herangezogen.

Zwölf markante Lernkontrollen, jeweils sechs aus Klasse acht und zehn, sollen interpretiert werden. Um den Vergleich zu ermöglichen, werden drei Schüler aus jeder Klassenstufe herausgesucht und deren Lernkontrollen vor und nach der unter Einsatz des Internets zu erteilenden Unterrichtseinheit analysiert. Dabei liegt es nahe, Lernkontrollen ähnlichen Typs zu verwenden. Um die Schüler nicht einseitig anhand zweier Leistungsnachweise zu beurteilen, fließen in diese Fallinterpretationen insbesondere die Videografien mit den Transkriptionen ein.

Die vorwiegend hermeneutische Auswertung der Lernkontrollen erfolgt mit der bereits gegebenen Begründung des notwendigen qualitativen Blicks auf den Forschungsgegenstand. Noch dringlicher erscheint diese Aufgabe, wenn man den Fokus auf historische Sinn- und Urteilsbildung legt. Der Verstehensprozess rückt in den Vordergrund: Hermeneutik „soll Phänomene, die der Wissenschaftler in den Blick genommen hat, sinnentsprechend, problemadäquat und logisch konsistent rekonstruieren und es dadurch ermöglichen, sie […] sowohl ‚sinnadäquat' zu verstehen als auch ‚kausaladäquat' zu erklären."[245] Die Konsequenz, dass die Lernkontrollen nicht nur interpretiert, sondern auch in das Lernumfeld bzw. die konkrete Lernsituation eingeordnet werden müssen, liegt auf der Hand. Ziel ist es, die Leistungen von Schülern ähnlichen

[245] Soeffner, Hans Georg: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000, S. 168.

Lerntyps zu prüfen und auf historische Sinn- und Urteilsbildung und das dazu gehörige Lernarrangement zu analysieren.

Dabei dürfen die Rekonstruktion und Interpretation des Geschichtsunterrichts und seine Resultate nicht als vernichtende Kritik und Überheblichkeit der Wissenschaft verstanden werden, sondern eher als Pilotversuch und Chance, positive Kriterien zu erhalten und auszubauen.

Um der gegenüber der Hermeneutik mehrmals geäußerten Kritik der „…bloßen Beschränkung auf ein einfühlendes Verstehen…“[246] zu entgehen, suche ich zur Unterstützung und Gegenkontrolle nach anderen, nämlich quantitativen Methoden, die nun im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

2. 4. 2 Quantitative Auswertungsmethode

Die quantitative Datenanalyse spielt in der vorliegenden Arbeit eine untergeordnete und dennoch nicht zu unterschätzende Rolle. Quantitativ erhobene Daten in Form geschlossener Fragen werden mit dem Programm SPSS[247] ausgewertet. Sie dienen der Überprüfung der qualitativen (hermeneutischen) Aussagen. Das Programm SPSS ermöglicht neben der Dateneingabe die Festlegung von Variablen. In beiden Klassenstufen beschränkten sich die Variablen auf *Code, Klasse, Datum, Geschlecht* und *Alter*.

Die das historische Wissen, Denken und Reflektieren betreffenden Variablen sind in Klasse acht im Fragebogen vor der speziell konzipierten Unterrichtseinheit in folgende drei Teilbereiche gegliedert: *Teil 1: Geschichte und Fachunterricht allgemein*, *Teil 2: Geschichte und Fachunterricht konkret*, *Teil 3: Geschichte, Fachunterricht und Medien.*[248]

Der erste Fragebogen ist umfassender als der zweite Fragebogen, da einleitend allgemeine Items abgefragt werden müssen, deren Wiederholung kaum Sinn macht. Bei fünf von elf Fragen handelt es sich in Teil 1 um geschlossene Fragen. Im zweiten Teil reduzieren sich aufgrund des konkreten Arbeitens mit historischem Wissen die geschlossenen Fragen auf zwei von zehn Fragen und treten im dritten Teilbereich mit sechs von acht Fragen wieder stärker in den Vordergrund. Die Fragebögen der Klasse

[246] Dittmer, Lothar: „Deutung und Erzählung, Geschichte entsteht im Kopf“. In: Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef: Spurensucher. Ein Praxishandbuch für historische Projektarbeit. Weinheim, Basel 1997, S. 166.
[247] SPSS ist die Abkürzung für *Superior Performing Statistical Software*.
[248] Siehe Anhang: Fragebogen der Klasse acht vor dem Unterrichtsexperiment, S. I-VIII.

zehn sind bis auf den Bereich des konkreten Fachunterrichts inhaltlich identisch, da hier die Inhalte ausgetauscht werden müssen.

Wie bereits erwähnt enthält die Befragung nach den Unterrichtseinheiten keinen hohen Anteil an geschlossenen Fragen, da allgemeine Fragen zum Umgang mit dem Computer und dem Internet bzw. zur Erledigung der Geschichtshausaufgaben bereits gestellt und beantwortet wurden. Der Aufbau des Fragebogens in Klasse acht besteht aus drei Teilbereichen: „*Teil 1: Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* im Fachunterricht, *Teil 2: Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* im Internet, *Teil 3: Geschichte am Beispiel konkreter Quellen*[249]. Im ersten Teilbereich werden vier von elf Fragen geschlossen gestellt, im zweiten und dritten Teilbereich wird nur mit offenen Fragen operiert.

Das Verfahren bei allen geschlossenen Fragen und den dazugehörigen Items ist identisch. Die erhobenen kodierten[250] Werte jeder Variablen sind in die Datenmatrix eingegeben worden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass auch die unvollständigen Antworten als solche kodiert werden, um unverfälschte Ergebnisse zu erhalten. Nach der Dateneingabe errechnet SPSS durch die Kombination abhängiger und unabhängiger Variablen entsprechend der Hypothesenprüfung die Mittelwerte. Die Gegenüberstellung der Kontrollgruppen gibt Aufschluss über vorhandene signifikante Unterschiede und die Einordnung des Lern- bzw. Leistungsverhaltens der Klasse. Gleichzeitig ermöglichen die Mittelwerte, besonders hinsichtlich des Quellenbegriffs, dessen Items aus der Befragung „Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht“[251] entnommen wurden, einen Vergleich mit den Berechnungen des Unterrichtsexperiments. Für die hermeneutischen Ergebnisse sollten die quantitativen Ergebnisse, die größtenteils in der Berechnung der Mittelwerte bestehen werden, ausreichende Bestätigung sein. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgt im Kapitel 3. 2.

[249] Ebenda.
[250] Damit der Computer die Messwerte und Antworten lesen kann, müssen diese in die entsprechende Form gebracht werden, wie zum Beispiel die einfache Kodierung des Alters, bei der die erfragten Altersjahre als numerische Variable identisch übernommen werden können.
[251] Borries, Bodo von; Fischer, Claudia; Mayer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Raum 2002; Neuried (ars una) 2005, S. 72.

3. Durchführung und Auswertung der Untersuchung

In den folgenden Unterkapiteln werden als Quellen der Schüler- bzw. Lehrerzitate einerseits Unterrichtsaufnahmen auf DVD und andererseits Transkripte angegeben. Die markantesten Stunden bzw. Stundenabschnitte wurden transkribiert und befinden sich im Anhang. Damit soll die Möglichkeit geboten werden, die Zitate in den Kontext einzuordnen, sofern sie dem Leser nicht aussagekräftig genug erscheinen.

3. 1 Darstellung des Verlaufs der Unterrichtsexperimente *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* und *Krieg als Vater aller Medien?* im Fach Geschichte

Im Abschnitt 3. 1 werden die im Unterrichtsexperiment durchgeführten Stunden der achten Klasse beschrieben. Grundlage sind die videografierten Aufnahmen des gesamten Unterrichtsexperiments. Somit kann man nicht von Hospitationsaufzeichnungen sprechen, da diese meist aus einer hinteren Sitzposition im Klassenraum vorgenommen werden und einen eingeschränkten Blickwinkel bieten. Die Aufnahmen zeigen – wie bereits beschrieben – zwei unterschiedliche Perspektiven. Eine Kamera ist durchgehend auf die gesamte Klasse gerichtet und die andere verfolgt den Lehrer.

Da die Unterrichtseinheit vergleichsweise offen gestaltet wurde und nicht dem gewohnten Bild von Geschichtsunterricht entspricht, entschied ich mich der Übersichtlichkeit wegen für eine grobe Einteilung in „Vorbereitende Übung“, „Erarbeitung“ und „Präsentationen der Schüler“. Die geplanten Unterrichtsziele wurden in der didaktisch-methodischen Analyse in den Kapiteln 2. 2. 1. 2 und 2. 2. 2. 2 diskutiert.

3. 1. 1 Unterrichtsverlauf in Klasse acht: *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?*

Vorbereitende Übung zum Umgang mit dem Internet unter einer historischen Problemstellung

Die Einführung zur Thematik *Neue Medien betäuben die Sinne?* begann in einer fünften Stunde als Doppelstunde. Der Lehrer eröffnete die neue Unterrichtseinheit mit der Entschuldigung, er habe rigoros eine Gruppeneinteilung vorgenommen. Gleichzeitig forderte er die Klasse auf, selber zu prüfen, inwiefern jeder Einzelne mit dem zugeordneten Partner zur Zusammenarbeit in der Lage sei. Als Begründung für die Einteilung verwies der Lehrer auf den unterschiedlichen Kompetenzstand im Umgang mit dem Computer und die daraus resultierende Notwendigkeit gegenseitiger Hilfe. Die Gespräche sollten zwischen den Partnern, den Gruppen sowie zwischen den Gruppen und dem Lehrer stattfinden. Als zusätzlichen Ansporn versprach er eine „Pleiten-, Pech- und Pannen-CD". In Verbindung mit diesem Unterrichtsexperiment im Geschichtsunterricht informierte er die Schüler, dass nur das Internet als Recherchemöglichkeit erlaubt sein werde. Dies sei umso spannender, da er mit einer achten Klasse – anders als mit höheren Klassen – noch keine Internetrecherche betrieben habe.

Mit Bezug auf die Thematik des Unterrichtsexperiments schrieb der Lehrer den zweiten Teil der Gesamtthese *Neue Medien betäuben die Sinne?* an die Tafel. Auf den Impuls, welche Fragen sich bei der Betrachtung dieser an die Tafel geschriebenen These stellen ließen, erhielt nur Anka[253] durch den Lehrer die Möglichkeit zur Antwort. Sie vermutete, dass es etwas „mit der Informationsflut zu tun hat, die da langsam täglich auf uns zukommt, weil früher hatten die Menschen ja nur über Personen und Boten Nachrichten bekommen und heute bekommen sie von allen Seiten Nachrichten und müssen die Nachrichten entsprechend verarbeiten können."[254]

Die darauf gestellte Frage durch den Lehrer, was Neue Medien sind, versuchte Thomas aus der Erinnerung an den bereits ausgefüllten Fragebogen, beginnend mit den Beispielen Telefon und Fernseher, zu beantworten. Der Lehrer ließ Thomas aber nicht ganz ausreden, weil er ganz allgemein wissen wollte, was Neue Medien sind. Die Klasse trug in einem Lehrer-Schüler-Gespräch folgende Gedanken zusammen: Neue Medien sind elektronische Medien, die bewegte Bilder zeigen; aufbereitete Informationen, die das Nachdenken auf ein Minimum reduzieren: Radios und Handys.

[253] Die Schülernamen wurden anonymisiert.
[254] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 20.11.2003, erste Stunde, Minute 03:02.

Den Versuch, *Neue Medien in der jeweiligen Zeit* auch als solche zu erkennen, formulierte der Lehrer durch die Frage, was für die Menschen im Mittelalter ein neues Medium gewesen sein könnte. Tageszeitungen, Wandmalereien, Mundpropaganda durch Botschafter, Wanderprediger, Marktschreier sowie Geheimdienste wurden durch die Schüler genannt. Daran anschließend erklärte der Lehrer in einem kurzen Vortrag das Botensystem im Mittelalter. Die Zuhörer erfuhren über die Weiterleitung der Informationen von Ort zu Ort, wobei der Übertragende wandernder Prediger, Geheimnisübermittler im Dienste eines Fürsten oder offizieller Botschafter sein konnte. Daraus schlussfolgerte der Lehrer, dass der Begriff „Neue Medien" in der jeweiligen Zeit immer wieder neu definiert werden müsse.

Die sich daraus ableitende Aufgabe für die Schüler lautete: „Wir wollen jetzt mal testen, wie wir das Ganze angehen als Recherche. Und das Thema heißt ‚Botensystem im Mittelalter'. ‚Botensystem im Mittelalter'! Ihr bekommt den Auftrag, heute in der ersten und nachher auch in der zweiten Stunde zu diesem Thema im Internet zu recherchieren, und dann möchte ich, dass wir gemeinsam dann – ihr als Gruppe – zu diesem Thema kurz referiert. Das heißt also, jetzt kein Referat ausarbeiten, das machen wir nachher mit der anderen Gruppierung, sondern ihr versucht dann einfach die Informationen am Ende des Unterrichtsgespräches zusammenzutragen."[255] Der Lehrer setzte für die Lösung dieser Aufgabe einen zeitlichen Rahmen von zwei Unterrichtsstunden. Die Zeit zum angekündigten Recherchieren und anschließenden Zusammentragen der wesentlichen Informationen war darin bereits enthalten. Zehn Minuten nach der Stundeneröffnung begannen die Schüler mit der Lösung der gestellten Aufgabe.

Gleich zu Beginn der Recherche durch die Schüler gab der Lehrer den Ratschlag, sich die verwendeten Suchmaschinen zu merken und dazu Zettel und Stift bereitzulegen. Bis zum Ende der Recherche ging der Lehrer immer wieder herum und gab neben technischen Hinweisen auch Hilfestellungen zum Umgang mit Suchwörtern und Suchmaschinen.

Die Nahaufnahmen der unterschiedlichen Schülergruppen zeigen das Recherchevorgehen. So wurden bei der ersten Gruppe, die nur aus Schülerinnen bestand, die Begriffe „Botschaften", „Botensysteme" und „Informationen im Mittelalter" in die Suchmaschine „Metager" eingegeben. Danach wurde bei „Google" mit dem Begriff „Botensystem" gesucht; die auf diese Weise gefundenen Seiten wurden kopiert. Die Schüler fanden als unterschiedliche Botenarten u.a. die Klosterboten, Kaufmanns-, Städte- und Universitätsboten[256] heraus. Auf der Grundlage dieser Wissenserweiterung wurde weiter

[255] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 20.11.2003, erste Stunde, ab Minute 08:30.
[256] U.a. http://www.repositorium.net/meko/schau/post1.htm (letzter Zugriff: 05.03.2004).

recherchiert; die Suchbegriffe wurden spezifiziert.

In der zwanzigsten Minute forderte der Lehrer alle Schüler auf, interessante Adressen und Suchmaschinen an der Tafel zu notieren und damit den Mitschülern ebenfalls zugänglich zu machen. Einige Schüler nutzten diese Gelegenheit und bereits nach sieben Minuten waren folgende Adressen an der Tafel zu sehen:

> „www.kopernikus.de, www.google.de, www.wissen.de, www.geschichtsforum.de“[257]

Während der Recherchephase hatte sich der Lehrer zu unterschiedlichen Schülergruppen gesetzt. Die Gespräche drehten sich um auftretende historische Fragen, um das soziale Miteinander und um technische Probleme. In einer Gruppe, bestehend aus Manfred und Antje, erklärte die Jugendliche ihre Unlust zur Mitarbeit, weil ihr Partner versierter mit dem Computer umging und sie nicht mitarbeiten ließ. Der Lehrer forderte sie auf, vorerst durch das Anschauen zu lernen, und gab Manfred den Ratschlag, seine Partnerin mit einzubeziehen. Paula und Antje hatten Probleme mit dem Arbeitsspeicher und suchten aus diesem Grund das Gespräch mit dem Lehrer. Durchweg schuf der Lehrer in den Gesprächen mit den Schülergruppen ein Klima, in dem mögliche Lösungsansätze diskutiert und gleichzeitig die Notwendigkeit des selbstständigen Arbeitens und Denkens deutlich gemacht wurden. Damit war es ihm möglich, viele Schüler zu beobachten und anzuleiten.

Die unterschiedlichen Nahaufnahmen der Jugendlichen zeigen sowohl die intensive Arbeit in der Gruppe als auch die Arbeit bei auftretenden Problemen mit den benachbarten Gruppen. Selbstständigkeit beim Suchen nach Lösungen von Problemen war ihnen vertraut. Sylvia und Olaf fragten nach, was sie denn nun in der nächsten Stunde aufgrund der geforderten Recherche leisten müssten. Der Lehrer erklärte, dass sie etwas zum Thema sagen sollten. Die gleiche Gruppe stellte die Frage nach einer Dreiviertelstunde erneut. In der Zwischenzeit hatte sie intensiv recherchiert und die themenrelevanten Seiten gespeichert. Ihnen war die Aufgabenstellung immer noch nicht deutlich geworden. Kurz darauf war die Inbetriebnahme des Druckers zu vernehmen, der zirka fünfzehn Seiten druckte. Der Lehrer nahm diesen Vorgang zum Anlass, noch einmal darauf hinzuweisen, dass es nicht um *kopiertes Wissen* gehe.[258]

Nach insgesamt einundsiebzig Minuten erteilte der Lehrer folgende Weisung: „So, überlegt euch dann auch einen günstigen Weg um eure Informationen, die ihr gesammelt habt, den anderen auch eventuell zur Verfügung zu stellen, weil wir nicht alles im Unterrichtsgespräch hier zusammentragen können. Ich sehe da schon eine Idee,

[257] Die fünfte Adresse ist auf den Videoaufzeichnungen nicht erkennbar.
[258] Wie sich später zeigte, blieb dieser Hinweis unbeachtet.

einige haben schon was gebastelt hier, es sind überall dieselben netten bunten Boten. Wie habt ihr das gespeichert?“[259] Zu dieser Anweisung gab es keine Nachfragen.

In der achtzigsten Minute der Doppelstunde, also neun Minuten später, begann das *Auswertungsgespräch*. Dieses beanspruchte insgesamt fünf Minuten der Unterrichtszeit. Auf die allgemeine Frage, was die Schüler zur Thematik der Neuen Medien im Mittelalter herausgefunden hätten, wurden mehrere Aspekte genannt. Die Schüler meinten, dass aufgrund der schlechten Verbindungen das römische Straßensystem „nachgebaut“ worden sei. Außerdem sei es üblich gewesen, Brieftauben zur Überbringung von Nachrichten zu nutzen. Weiterhin wurde auf die enorme Gefahr für die Boten hingewiesen, überfallen zu werden. Es habe auch Begleitschutz gegeben, die so genannten „Subboten“[260]. Problematisch war es laut Schüleraussagen, wenn der Bote schlechte Nachrichten überbracht habe. Anfänglich wären dafür Narren, später Sänger eingesetzt worden. Dann wurde als Fortschritt in der Nachrichtenübermittlung „das Blatt“[261], also eine Art Zeitung, genannt. Die Achtklässler meinten, dass diese Methode der Informationsvermittlung sicherer war. Da aber nicht viele lesen und schreiben konnten, sei „das Blatt“ dem Adel vorbehalten gewesen. Das Tempo der Nachrichtenübermittlung war abhängig von der Länge des Weges. Unterschiedliche Boten seien für die Überbringung von Nachrichten eingesetzt worden: Klosterboten, Ritterboten und Universitätsboten. Die Notwendigkeit der unterschiedlichen Arten von Boten ergab sich aus ihrer fachlichen Versiertheit auf dem jeweiligen Gebiet.

Im weiteren Unterrichtsgespräch ließ der Lehrer die Schüler erklären, was mit den Boten passierte, die gefangen wurden. Im Zuge der Antwort, sie seien gequält bzw. getötet worden, stellte er die Frage, was dann mit den Nachrichten geschah. Pauline stellte fest, im Mittelalter hätten alle in Rätseln gedacht und Verschlüsselungen deshalb nichts geholfen. Botschaften seien in verschiedenen Sprachen geschrieben worden, z.B. bei Nostradamus. Weitere Möglichkeiten der Nachrichtenverschlüsselung sahen die Schüler in der Zerstückelung der Nachricht in mehrere Einzelteile. Mit je einem Teil sollten unterschiedliche Boten losgeschickt werden. Der Lehrer beendete an dieser Stelle die Doppelstunde und verwies auf die nächste Stunde, in der dann das „richtige“ Thema *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* behandelt werden würde.

[259] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 20.11.2003, erste und zweite Stunde.
[260] Mit dem Begriff „Subboten“ sind untergeordnete Boten gemeint, die in diesem Fall die Aufgabe hatten, andere Boten zu schützen.
[261] Eine Erklärung, was „das Blatt“ ist, wurde nicht gegeben.

Erarbeitung zum Thema *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?*

Die dritte Stunde begann mit einer *Kritik*, die sich auf die bisher durch die Schüler geleistete Arbeit bezog. Der Lehrer fasste zusammen, dass er zu viel habe fragen müssen und er sich zu Hause die Ergebnisse, die ihm per Mail zugeschickt wurden, durchgelesen und als „enttäuschend“[262] befunden habe. Aus diesem Grund resümierte er, dass die Aufgaben, die auf dem kommenden Aufgabenzettel stehen würden, „sehr, sehr, sehr“[263] genau durchgelesen werden müssten. Die Präsentationsform sollte seiner Ansicht nach die Schüler zum Nachdenken anregen: „… einige (haben, K. M.) angefangen, schon eine PowerPoint-Präsentation zu machen. Das wäre eine Grundlage dafür, weil jeder Einzelne ja auch zu Wort kommt oder jede einzelne Gruppe präsentieren sollte.“[264]

Die Einzelthemen[265] des Unterrichtsexperiments *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* wurden verteilt und die Gruppenaufteilung teilweise begründet. Eingeleitet wurde die Erklärung des *Aufgabenzettels* durch die Bemerkung, dass vier Teilaufgaben enthalten seien. Diese würden sich mit dem Gesamtthema, mit den genutzten Internetadressen und mit Gedanken, wie am günstigsten präsentiert werden sollte, beschäftigen. Die Schüler erhielten die Information, dass die Recherchestunden auf vier begrenzt seien und dann jede Gruppe zehn Minuten Zeit habe, um das Erarbeitete darzustellen. Zum Abschluss wurde die Frage gestellt, wie präsentiert werden könne. Die Schüler benannten die Möglichkeiten in der Reihenfolge: PowerPoint-Präsentation, Plakat, PowerPoint-Präsentation gekoppelt mit einem Vortrag, Beamer, Bibliothek, Zentralcomputer.[266]

Der Lehrer nannte die Themen und erklärte sie kurz. Dann durften die Schüler eins der soeben gehörten Themen auswählen und notieren. Die Schüler entschieden sich für unterschiedliche Themen. Deshalb fiel die Aufteilung der vorgegeben Themen nicht schwer. Trotz der Aufforderung, die Aufgaben durchzulesen und Fragen zu stellen, wurde keine Zeit eingeräumt, um mögliche Missverständnisse zu klären. Die Arbeit begann sofort und der Lehrer versprach herumzugehen und zu helfen. Die Klasse hatte noch zwanzig Minuten zur Recherche. Die ruhige Gruppenarbeit und die Nahaufnahmen zeigten das Interesse der Schüler an der Lösung der ihnen gestellten Aufgaben.

Die Recherchestunden (vierte bis sechste Stunde) bestanden aus einer Einzel- und einer Doppelstunde. Der Lehrer nutzte die Zeit, indem er von Gruppe zu Gruppe ging und grundlegende Dinge klärte. Dazu gehörte u.a. der Hinweis an zwei

[262] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.11.2003, dritte Stunde, Minute 01:55.
[263] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 20.11.2003, dritte Stunde, Minute 02:16.
[264] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.11.2003, dritte Stunde, Minute 02:44.
[265] Siehe Anhang „Themen und Aufgabenzettel Klasse acht“, S. XXXI.
[266] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.11.2003, dritte Stunde, Minute 03:00.

Schülergruppen, bestehend aus Ronja, Isabella, Gabi und Sylvia, die sich mit der Entwicklung der Geschäfte von Thurn und Taxis beschäftigten, dass sie sich untereinander abstimmen müssten. Mehrere Recherchierende hatten Probleme, historisch konkrete Suchwörter einzugeben. Der Lehrer versuchte zu helfen, indem er in gemeinsamer Denkarbeit die Suchbegriffe konkretisierte, kurz beobachtete, ob die Schüler einen gangbaren Weg gefunden hatten und zur nächsten Gruppe wechselte. Während eines dieser Kurzgespräche stellte Franziska fest, es gebe grundsätzlich eine Vorgeschichte und es müsse damit auch eine Nachgeschichte geben. Dies sei jedoch Unsinn, weil es sich dabei um die Zukunft handele. Der Lehrer ging nicht weiter auf diese Gedanken ein und fragte nach, ob sie im Internet Hinweise auf die Entwicklung des Mobilfunksystems gefunden hätte. Eine Antwort erhielt der Lehrer nicht, weil er unmittelbar auf die Frage die bisher bearbeitete Computersimulation der beiden Schülerinnen bewunderte.[267]

Immer wieder wurde zwischendurch gefragt, wie die Schülerinnen ihre Präsentation geplant hätten und suggestiv[268] auf die PowerPoint-Präsentation hingewiesen. Ebenso wurde deutlich, wie gut das Verhältnis der Schüler untereinander ist. Gegenseitige Hilfe – mehr bei technischen als fachinhaltlichen Problemen – war mehrfach zu beobachten. Die Computerexperten wechselten hilfsbereit kurzzeitig ihren Arbeitsplatz und behoben vorhandene Schwierigkeiten bei ihrer Klassenkameraden.

In der siebenundzwanzigsten Minute der vierten Stunde ging der Lehrer herum und notierte sich den Arbeitsstand der einzelnen Gruppen. Die Mehrheit der Schüler befand sich noch mitten in der Recherche, nur wenige bei der Vorbereitung der Präsentation. Da es sich um eine Doppelstunde handelte, hatten die Schüler noch über sechzig Minuten Zeit. Der Lehrer forderte sie zu Beginn dieser zweiten Stunde auf, ihm kurz Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Er nutzte die Halbzeit der Doppelstunde, um darauf hinzuweisen, dass sich alle überlegen müssten, was wichtig sei und wie sie ihre Ergebnisse den Mitschülern darstellen wollten. Außerdem sollte so präsentiert werden, dass es für die Mitschüler einprägsam sei. Als Begründung führte der Lehrer an, nach den Präsentationen solle eine Stunde genutzt werden, um das Gelernte und Gehörte wiederzugeben. „Was ganz doll wichtig und wissenswert“[269] ist, müsse erfasst und prägnant dargestellt werden.

In Einzelgesprächen mit den verschiedenen Gruppen machte der Lehrer deutlich, dass eine PowerPoint-Präsentation niemals von selbst laufen könne, sondern der Erläuterung bedürfe. Immer wieder wurde während der Stunden darauf hingewiesen, dass die

[267] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 26.11.2003, vierte Stunde, Minute 15:00.
[268] Mit Suggestion ist gemeint, dass zum Beispiel in der vierten Stunden (Minute 14:11) gefragt wird: „Wenn ihr das in einer Übersicht zusammenfasst, was wollt ihr? PowerPoint-Präsentation oder was macht ihr?“ Antworten werden zur Auswahl vorgegeben.
[269] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 26.11.2003, vierte Stunde, Minute 60:00.

wichtigsten Informationen notiert werden sollten, z.B. in Form eines Handouts.

In der vierzigsten Minute der fünften Stunde wies Olaf, der sich mit der Familie Thurn und Taxis beschäftigte, auf eine vorhandene PowerPoint-Präsentation im Internet hin. Der Lehrer nutzte diesen Hinweis, um ihm die Möglichkeit zu eröffnen, in diesem Fall schon am nächsten Tag zu präsentieren. Im Beisein des Lehrers kopierte Olaf die Präsentation und schickte sie an seine eigene Mailadresse, damit er zu Hause weiter arbeiten konnte. Die dabei auftretenden technischen Probleme und die fehlende Routine Olafs im Umgang mit dem Computer und dem Internet begleitete der Lehrer scherzhaft mit der Bemerkung: „Muss ich jetzt auch noch Informatikunterricht bei euch machen?“[270]

Die sechste Stunde begann der Lehrer mit der Vorstellung seiner Unterrichtsplanung. Die Gruppen sollten umreißen, wie weit sie gekommen sind, wie lange sie noch brauchen würden und darlegen, welche Probleme sie haben.

Die erste Gruppe, bestehend aus Anka und Juliane, beschäftigte sich mit dem Streit um die Frage, wem die Ehre der Erfindung des Telefons gebührt. Ihrer eigenen Aussage nach waren die Jugendlichen weit vorangeschritten und bearbeiteten momentan eine PowerPoint-Präsentation und ein Plakat. Ihr Ziel bestünde im Referat des erarbeiteten Vortrags bereits in der ersten Präsentationsstunde.

Die nächste Gruppe bestand aus Claudia, Dörte und Marcel und beschäftigte sich mit der Entwicklung des Mobilfunks. Die Schüler hatten zum derzeitigen Zeitpunkt die Texte gelesen und erstellten gerade die PowerPoint-Präsentation. Auf die Nachfrage, wie die Gruppe, die an zwei Computern arbeitete, die Arbeit teile, antwortete Marcel. Er sagte, er würde sich um die computertechnische Seite kümmern und die Mädchen um Vortrag und Plakat.

Uli und Paula hatten den Vortrag zur Entwicklung der Post unter preußischer Herrschaft fertig und planten eine PowerPoint-Präsentation. Schwierigkeiten, die in der Erkrankung Paulas und umständlichen Informationssuche bestanden, konnten bis zu diesem Zeitpunkt geklärt werden.

Für das Thema der Entwicklung des Handys hatten sich Nicole, Juliane, Madlen und Uwe entschieden. Sie berichteten, dass sie den historischen Gegenstand aus seiner Bearbeitungsgeschichte heraus[271] beschrieben hätten. Dazu sei die Recherche gemeinsam erfolgt; die direkte Bearbeitung des Themas hätten sich die beiden Referentinnen aufgeteilt. Problematisch seien bis zu dem Zeitpunkt der Darstellung des Arbeitsstandes nur zwei unbekannte Begriffe gewesen, die sie nach einigem Suchen im Internet klären

[270] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 26.11.2003, fünfte Stunde, Minute 42:30.
[271] Da weder Nachfragen gestellt noch Erklärungen gegeben werden, bleibt unklar, was mit „aus seiner Bearbeitungsgeschichte heraus“ gemeint ist.

konnten.

Die folgende Gruppe, aus Katharina und Viola bestehend, recherchierte zur Geschichte der Kommunikation, insbesondere des Mobilfunks. Dazu wurden sehr viele Materialien gefunden, die in Form einer PowerPoint-Präsentation verarbeitet werden sollten.

Die nächste Gruppe bestand aus vier Schülern. Sie hatte die Aufgabe der Bearbeitung der Entstehung und Entwicklung der Post bis zum Ende der Herrschaft der Familie Thurn und Taxis untereinander aufgeteilt. Recherche und Vortrag hatten Ronja, Isabella, Gabi und Sylvia bereits beendet und waren zum momentanen Zeitpunkt mit der Präsentation beschäftigt. Der Lehrer fragte nach, ob es Abgrenzungen oder Arbeitsteilung gegeben hätte. Dabei stellte sich heraus, dass sich eine Gruppe mit dem Aufbau und Transport und die andere mit der Entwicklung der Post beschäftigt hatte.

Die nächste Gruppe bearbeitete das Thema der Fernsprechvermittlung und hatte sich auf die Telegrafie konzentriert. Der Vortrag wurde bereits in Stichpunkte gefasst und gerade überarbeitet. Außerdem hofften Manfred und Antje, am selben Tag die PowerPoint-Präsentation beginnen und eventuell auch fertigstellen zu können.

Die Beschäftigung mit einem Teil der Geschichte der Familie Thurn und Taxis erfolgte durch Olaf. Er stellte fest, dass er sich in seiner Meinung zum Internet bestätigt sehe und weiterhin Bücher bevorzuge, weil er Probleme mit dem Internet habe. Diese sah er in dem Zeitaufwand und in dem plötzlichen Verschwinden von Texten begründet, nachdem er lange daran gearbeitet hatte. Er eröffnete seinen Zuhörern, dass er eine bereits vorhandene Präsentation aus dem Internet nutzen könne.

Nachfolgend präsentierte die nächste Gruppe ihren derzeitigen Arbeitsstand. Antje und Brit recherchierten zur Problematik des Aufbaus und der Funktion des Telefons. Hinderlich war die Erkrankung von Brit, die zudem noch die gefundenen Internetseiten unter ihrem Passwort abgespeichert hatte. Antje kam nicht an das Material heran, meinte jedoch, dass wenig zur Aufgabenstellung im Internet vorhanden sei, „... wenn man nicht ganz genau weiß, was man eingeben soll und bei welchen Suchmaschinen man suchen will.“[272] Etwas sarkastisch fügte Antje hinzu, dass ihre Aufgabe darin bestehe, von vorn anzufangen und sich so ganz nebenbei die Methode der PowerPoint-Präsentation anzueignen. Der Lehrer verwies auf andere Möglichkeiten der Präsentation.

[272] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 27.11.2003, sechste Stunde, Minute 08:35.

Die letzte Gruppe bestand aus zwei Jungen, die das Thema der Fernsprechvermittlung bearbeiteten und die Recherche schon abgeschlossen hatten. Sie planten in der restlichen Zeit die Erstellung einer PowerPoint-Präsentation.

Den Schülern verblieben zur Recherche noch zwei Stunden; die Arbeit wurde nach der Darstellung des Zwischenstandes intensiv fortgesetzt. Der Lehrer befolgte seine Ankündigung, allen zu helfen, in beiden Stunden.

Präsentationen der Schüler

In der neunten Stunde begannen die Präsentationen. Zu Beginn verwies der Lehrer auf die besondere zeitliche Lage der Stunde, da zuvor eine Biologiearbeit geschrieben wurde und in der übernächsten Stunde eine Physikarbeit geplant war. Nach einer kurzen Erläuterung des Ablaufs der Präsentationen erhielten die Schüler zehn Minuten Zeit, um sich abzusprechen. Die Zeit wurde intensiv genutzt. Nach fünfzehn Minuten beendete der Lehrer die Vorbereitungsphase und teilte den Schülern mit: „Die Vorträge, die hier gehalten werden, sind natürlich auch so aufzubereiten, dass eure Mitschüler … , dass unsere Mitschüler 'ne Wissensvermittlung erfahren. Also nicht durch mich und auch nicht durch Internet und nur für eine Gruppe, sondern es geht ja um unser Gesamtthema *Telefon und Post betäuben die Sinne*." Er kündigte einen Leistungsnachweis am Ende des Experiments an. „Also 'ne Arbeit jetzt in dem Sinne, dass nicht jeder einzelne Bereich abgefragt wird, sondern der Gesamtbereich – also wieder 'ne offene Fragestellung."[273]

Die erste Referentengruppe bestand aus Paula und Uli und stellte ihr Thema mit der Fragestellung, wie sich die Post unter preußischer Herrschaft entwickelte, vor. Insgesamt nahm der Vortrag neun Minuten in Anspruch. Der Aufforderung, am Ende des Vortrags nachzufragen, kam Claudia[274] nach.

Die beiden Vortragenden der nächsten Gruppe, Manfred und Antje, begannen wegen technischer Schwierigkeiten am Lehrercomputer etwas verspätet: Die erarbeitete PowerPoint-Präsentation sollte auf jedem Monitor zu sehen sein. Deshalb musste sich jede vortragende Gruppe mit ihrem Passwort erst einloggen. Die Schüler waren mit dem Lehrercomputer, von dem aus sie referatbegleitend ihre Präsentationen zeigen sollten, nicht vertraut. Antje und Manfred kündigten an, über das Thema der Fernsprechvermittlung, genauer der Telegrafie zu sprechen. Dazu hatten sie eine PowerPoint-Präsentation erstellt. Der Vortrag dauerte zehn Minuten. Nachfragen wurden nicht gestellt. Der Leh-

[273] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 29.11.2003, neunte Stunde, Minute 10:16.
[274] Dabei handelte es sich um die Verständnisfrage, was Heraldik ist.

rer wies auf die Nutzbarmachung der Präsentationen hin: diese sollten gespeichert und an ihn gesendet werden. Für noch einen weiteren Vortrag reichte die Zeit nicht aus und die Stunde endete.

Die zehnte Stunde fand am gleichen Tag nach der Physikarbeit statt. Der erste Schülervortrag begann nach kurzen Abmelde- und Anmeldeproblemen am Lehrercomputer vier Minuten nach Unterrichtsbeginn.

Josef und Falk informierten ihre Mitschüler zu Beginn ihres Vortrags, dass sie keine Stichpunkte machen müssten, weil sie eine Website begonnen hätten, die derzeit noch nicht[275] fertig sei. Die Vermittlung der Ferngespräche war dieser Gruppe zur Bearbeitung zugeteilt worden[276]. Josef eröffnete den Vortrag mit der Bemerkung, dass das Thema verändert worden sei und die beiden sich mit der Ferngesprächsvermittlung von den manuellen Anfängen bis zur Gegenwart[277] beschäftigt hätten. Um ihre Ergebnisse zu präsentieren, benötigten sie dreizehn Minuten. Der Lehrer schloss den Vortrag mit der Frage „Gibt's Fragen an die Delinquenten?"[278] Er wartete eine Sekunde und forderte sodann die nächste Gruppe zum Vortrag auf.

Anka und Juliane hatten sich in den letzten Stunden mit den Streitigkeiten um die Ehre der Erfindung des Telefons beschäftigt und wurden vom Lehrer aufgefordert, vorzutragen. Ebenfalls durch eine PowerPoint-Präsentation begleitet und durch ein Plakat ergänzt, beanspruchten die Referentinnen sieben Minuten zur Lösung der gestellten Aufgabe. Unmittelbar danach erkundigte sich der Lehrer, ob es Fragen geben würde. Zwei Verständnisfragen, bei denen es sich um nicht richtig verstandene Begriffe bzw. Daten handelte, wurden gestellt. Die zweite Frage nach der Jahreszahl der Patentanmeldung des Telefons wurde von Josef mit 1861 beantwortet. Der fragende Schüler Olaf hatte jedoch eine andere Zahl im Internet gefunden. Nach einem Blick auf den Lehrer fragte er nicht weiter, sondern kommentierte: „Naja, is ja auch egal."[279]

Zügig wurde zum nächsten Vortrag übergeleitet. Die nachfolgende Dreier-Gruppe bestand aus Claudia, Dörte und Marcel. Unterstützen sollte sie ein Handout, das der Lehrer aus Zeitgründen nicht hatte kopieren[280] können. Er versprach das Austeilen der Kopien zu einem späteren Zeitpunkt[281]. Zusätzlich hatten die Vortragenden eine PowerPoint-Präsentation zu dem Thema „Die Entwicklung des Mobilfunks von den

[275] Die Website wurde bis heute nicht beendet.
[276] Da beide Schüler zu Beginn des Unterrichtsexperiments nicht anwesend waren, blieb dieses Thema übrig.
[277] Auch diese Bemerkung wurde ohne Kommentar oder Nachfrage, u.a. ob man das Vokabular „Ferngesprächsvermittlung" tatsächlich in die Gegenwart übertragen könne, hingenommen.
[278] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 29.11.2003, zehnte Stunde, Minute 05:21.
[279] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 29.11.2003, zehnte Stunde, Minute 10:26.
[280] Da die Schülerin ungehalten reagierte, rechtfertigte er sich mit dem Argument, nicht mal eine Pause gehabt zu haben.
[281] Die Kopien werden bis zum Ende des Unterrichtsexperiments nicht ausgeteilt.

Anfängen bis zur heutigen Zeit und die kurze (?) Zukunft“[282] erstellt. Der Vortrag dauerte vierzehn Minuten. Das Stundenklingeln fiel fast zeitgleich mit dem Vortragsende zusammen und der Lehrer verschob mögliche Fragen auf die nächste Stunde.

Die elfte Stunde fand vier Tage später statt und sollte genutzt werden, um die Präsentationen zu beenden. Die Stunde begann nicht wie versprochen mit der Möglichkeit, Fragen zum letzten Vortrag zu stellen, sondern mit den Ausführungen von Antje und Brit zum Thema „Aufbau und Funktion des Telefons“. Der Vortrag dauerte sechs Minuten und der Lehrer fragte am Ende: „Hat noch jemand eine detaillierte technische Frage?“[283] Nach drei Sekunden Wartezeit lobte der Lehrer die beiden Schülerinnen und forderte die nächste Gruppe zur Präsentation auf.

Katharina und Viola hatten sich mit der Geschichte der Kommunikation von den Anfängen bis zur heutigen Zeit beschäftigt. Für den Vortrag dieses umfassenden Themas benötigten sie zwanzig Minuten. Nach dreizehn Minuten monierte der Lehrer die Länge des Vortrags. Daraufhin erfolgte ein schnelles Weiterklicken der PowerPoint-Präsentation ohne weitere Erklärungen. Die Aufforderung des Lehrers nachzufragen, löste die Wortmeldung von vier Schülern aus. Es handelte sich bei den Nachfragen ausschließlich um das Erklären von Fachbegriffen, z.B. „kompatibel“ oder „Datex“. Keine der Fragen wurde korrekt beantwortet[284].

Die letzte Gruppe, bestehend aus Nicole, Juliane, Madlen und Uwe, hatte sich mit der Entwicklung des Handys beschäftigt. Begleitet durch PowerPoint-Präsentation und Plakat wandten die Schüler sich der selbst gestellten Frage zu, wie es vom Knochen zum Designerstück[285] kam. Nach zehn Minuten war der Vortrag beendet und die Klassenkameraden erhielten nicht die Gelegenheit, Fragen zu stellen.

Die abschließende Diskussion fand am gleichen Tag in der darauf folgenden Stunde statt. Der Lehrer begann mit einer kurzen Einschätzung der Leistung der Schüler während der letzten Stunden. Dabei stellte er fest, dass „das gesprochene Wort auch nicht durch ’ne super Technik zu ersetzen ist“.[286]

Durch folgende Leitfrage[287] versuchte der Lehrer die Schüler in eine Diskussion einzubeziehen: „Betäuben die neuen Medien die Sinne? Post und Telefon waren ja vorrangig angesprochen, und ihr habt ja auch verschiedene Jahrhunderte bearbeitet.“

---

[282] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 29.11.2003, zehnte Stunde, Minute 10:29.
[283] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 03.12.2003, elfte Stunde, Minute 11:06.
[284] Kompatibel wird durch die Vortragenden damit erklärt, „dass man etwas mit sich herumtragen kann, es ist halt so eine Form von komfortabel.“ Die Nachfrage, was Datex bedeutet, erklären die beiden Schülerinnen als Abkürzung für „Dateiische“. Beide Antworten sind falsch.
[285] Gemeint war die Entwicklung des großen, klobigen Handys zum eleganten Modestück.
[286] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 04.12.2003, zwölfte Stunde, Minute 01:24.
[287] Diese Stunde wurde vollständig transkribiert und liegt im Anhang vor unter: „Transkript Klasse acht: Zwölfte Stunde“, S. XXXII-XL.

Die Schülermeinungen waren unterschiedlich. Ihre Äußerungen bezogen sich - trotz nachgeschobener Eingrenzung auf Post und Telefon - auf einen Vergleich zwischen der Schnelligkeit von E-Mails heute und Botschaften im Mittelalter. Die Schlussfolgerungen stellten neben der Betäubung durch die Medien auch ihre Nützlichkeit, den Ablenkungsfaktor und die Notwendigkeit zur schnellen technischen Kommunikation in den Vordergrund. Während dieser Diskussion griff der Lehrer die Aussage von Josef „Am Tropf der neuen Medien hängen“[288] auf, um über die Ereignisse in der Familie zu sprechen, nachdem man zu DDR-Zeiten jahrelang auf ein Telefon gewartet hatte. Er beschrieb die „Notwendigkeit“ sich ständig neue und bessere Medien anzuschaffen und die Begeisterung zu Beginn der Anschaffung. Nach dieser Erzählung berichteten Sylvia und Lars über eigene Erlebnisse, wie z.B. das laute Abspielen einer DVD im Zug ohne Rücksicht auf die Mitreisenden. Der Lehrer bemerkte, dass er gemeinsam mit den Schülern noch weiter zusammenfassen möchte. Die Bestätigung der These formulierte er selbst: „Also neue Medien betäuben die Sinne auch im Unterricht, ne?“[289] und „So zwingt die Industrie zur Betäubung der Sinne.“[290]

Als abschließende Frage wurde diskutiert, wie die Schüler die ausschließliche Arbeit mit dem Internet zu einem historischen Thema einschätzen. Die Schüler bekräftigten ihre unterschiedlichen Meinungen. Dabei fiel auf, dass im Umgang mit dem Computer die weniger Versierten, wie z.B. Olaf, Gabi und Paula, sich überwiegend negativ äußerten. Der Rest der Klasse bezeichnete die Internetrecherche als Bereicherung. Dennoch würde man aus Schülersicht immer auf das Buch zurückgreifen müssen. Reaktionen auf den Umgang mit dem Netz in Bezug auf historische Themen gab es kaum. Dörte begrüßte es, auch mal andere Wege im Unterricht zu gehen. Sehr zeitaufwändig wäre allerdings die Suche bei Themen, zu denen ihrer Ansicht nach kaum etwas zu finden sei.

3. 1. 2 Unterrichtsverlauf in Klasse zehn: *Krieg als Vater aller Medien?*

Wie im Abschnitt 3. 1. sollen auch in diesem Unterkapitel die im Unterrichtsexperiment durchgeführten Stunden der zehnten Klasse dargestellt werden. Die Einteilung wird beibehalten, um beide Klassenstufen miteinander vergleichen zu können.

[288] Ebenda.
[289] Diese Stunde wurde vollständig transkribiert und liegt im Anhang vor unter: Transkript Klasse acht: Zwölfte Stunde, S. XXXII-XL.
[290] Ebenda.

Vorbereitende Übung zum Umgang mit dem Internet anhand des Themas *Die Goldenen Zwanziger*

Der Lehrer stimmte die Schüler der zehnten Klasse auf das Thema *Krieg als Vater aller Medien?* ein, indem er die eigene Mikrofonverkabelung, die zur Aufzeichnung der Stunden notwendig war, als Hinführung zum Thema nutzte. Das Thema der kommenden Stunden wurde der Klasse zehn als „Neue Medien beeinflussen den Alltag" bekannt gegeben. Anders als in Klasse acht richtete er die Frage an die Schüler, was für sie die „Neuen Medien" seien. Andreas antwortete, indem er darauf verwies, dass das Internet noch relativ jung sei und die Gesellschaft erst lernen müsse, damit umzugehen.[291] Der Lehrer erweiterte sein Anliegen mit dem Satz: „Gut, weiter, was sind noch neue Medien für euch, die euer Alltagsleben weiter beeinflussen?"[292] Neben dem Internet nannte Rüdiger das Handy und Andreas als weitere Informationsquelle das Fernsehen.

Die Überleitung zu den „Goldenen Zwanzigern" verbanden die Schüler mit Filmgeschichte, Entwicklung der Frauen, „Verbürgerung angesichts der bürgerlichen Kunst", „Stabilisierung durch scheinbare Stabilisierung der Wirtschaft".[293]

Der Lehrer forderte von den Schülern, Vorschläge für das Vorgehen beim Heraussuchen von Informationen über die „Goldenen Zwanziger" aus dem Internet zu machen. Genannt wurden die Adressen „google.de" oder „wissen.de"; sie wurden als ausreichend befunden. Die Aufgabe für die nächsten zwei Stunden lautete: „Sucht aus dem Internet Informationen unter dem Stichwort ‚Goldene Zwanziger' heraus. Notiert euch bitte einmal die Quellen, die ihr genutzt habt, vielleicht auch die Wege, die ihr gegangen seid. Das wäre auch sehr wichtig, ob man nicht eventuell etwas abkürzen könnte. Und versucht diese wesentlichsten Informationen zusammenzutragen. Begriff ‚Goldene Zwanziger'. Und am Donnerstag in der achten Stunden versuchen wir dann gemeinsam diese Information zu *komprimieren*."[294]

Die Schüler recherchierten jeweils zu zweit an einem Computer. Der Lehrer beschäftigte sich während der Recherchephasen durchgehend mit den unterschiedlichen Gruppen. Deutlich war an der Arbeitsatmosphäre zu merken, dass intensiv und interessiert gesucht wurde. Fragen nach historischen Begebenheiten, die in den gefundenen Texten auftauchen, stellten die Schüler in erster Linie an den Lehrer. So wurde er von

[291] Siehe Anhang: „Transkriptauszug Klasse zehn: erste Stunde", S. XLI-XLIII.
[292] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.10.2003, erste Stunde, Minute 01:44.
[293] Weder Schüler noch Lehrer hinterfragen die Begrifflichkeiten bzw. das Gemeinte.
[294] Siehe Anhang: „Transkriptauszug Klasse zehn: erste Stunde", S. XLIII oder Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.10.2003, erste Stunde, Minute 07:44.

Jörg und Mark nach dem Arbeitsnotgesetz 1927[295] oder nach dem Dadaismus[296] befragt. Der Lehrer gab zu Beginn der Recherche noch Auskunft, so fern er dies konnte. Bei den gerade genannten Fragen forderte er die Schüler auf, selbst im Internet weiter zu recherchieren.

Danach begab sich der Lehrer zu Katja und Carola. Katja meinte zu der konkreten Recherche der Thematik, dass man bei Sachen, „die etwas Besonderes sind, so was Spezielles“[297] eher im Lexikon nachschauen sollte. Der Lehrer fragte nach, ob es eventuell auch im Internet einen Weg geben würde, um von dieser Informationsflut zum Speziellen zu kommen. Katja antwortete nicht und der Lehrer regte nach einer kurzen Wartezeit alle Schüler an: „Also ihr müsstet jetzt versuchen, mal von der Informationsfülle auch ins Detail zu gehen.“[298]

Zwischendurch forderte der Lehrer die Schüler auf, sich auf ein Thema zu spezialisieren. Er benannte die bisher im Gespräch gehörten und auf den Bildschirmen gesehenen Themen Bauhaus, Film, Theater und Literatur. Diese müssten noch konkretisiert werden. Am Ende der Stunde wurde ein Überblick über die kommenden Stunden gegeben. Dazu gehörte die Erläuterung, dass die Recherchestunden zu den „Goldenen Zwanzigern“ als Übungsstunden für das eigentliche Thema gedacht waren. Die Schüler sollten laut nachgeschobenem Arbeitsauftrag des Lehrers in der Lage sein, in einem gemeinsamen Gespräch die Allgemeinbedeutung der „Goldenen Zwanziger“ zu klären und anhand einer Besonderheit zu vertiefen.

Die Recherchephase der zweiten Stunde zeigte in den Lehrer-Schüler-Gesprächen, dass die Schüler intensiv bemüht waren, sich in weitere historische Details der jeweiligen Themen einzuarbeiten. Deutlich wurde die Qualität der Ergebnisse in dem auswertenden Gespräch, das nach zwanzig Minuten begann. Die Klärung des Begriffs „Goldene Zwanziger“ eröffnete der Lehrer mit der Frage, ob der Begriff an sich gerechtfertigt sei. Die Schüler kamen zu dem Ergebnis, dass es sich hierbei um einen Scheinbegriff handelt, da „keine durch eigene Kraft geschaffene Blüte, sondern eine fremdfinanzierte Blüte“[299] vorlag. Blütezeit steht laut Aussage der Schüler neben Nichtblütezeit[300].

Nach dem Gespräch wurden von jeder Gruppe die speziell recherchierten Themen vorgestellt. Wiebke und Sarah hatten sich mit der Geschichte Coco Chanels beschäftigt und konnten die Nachfragen des Lehrers beantworten. Anton und Mathias

[295] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.10.2003, erste Stunde, Minute 16:50.
[296] Ebenda, Minute 21:05.
[297] Ebenda, Minute 19:46.
[298] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.10.2003, erste Stunde, Minute 20:11.
[299] Siehe Anhang: „Transkriptauszug Klasse zehn: zweite Stunde“, S. XLIII.
[300] Ebenda.

leiteten von modischen Erscheinungen und Parfüms zu Erfindungen der Wissenschaft[301] über. Sie benannten als Beispiele Tonfilm, Papiertaschentücher, Traktor, Motorsäge, Entdeckungen Einsteins und den Raketenantrieb. Jörg und Mark hatten sich mit der Blütezeit des Autos beschäftigt. Ein größerer Teil der Bevölkerung konnte sich laut Schüleraussage ein Auto leisten. Mobilität und effektivere Motoren waren dabei zwei Vorteile. Außerdem gaben Jörg und Mark auf Nachfrage des Lehrers einen Einblick in die Geschichte der Bayerischen Motorenwerke. Katja und Clara beschäftigten sich mit der Straßenbahn in Dresden und Schwerin. Sie bezeichneten die Entwicklung der Straßenbahn in den zwanziger Jahren als Blütezeit und stellten die im Internet recherchierte Geschichte der beiden Straßenbahnen vergleichend dar. Ebenfalls mit den technischen Erfindungen beschäftigten sich Iris und Blanca. Sie vermittelten ihren Mitschülern einen detaillierten Einblick in die Geschichte des Tonfilms ab 1922. Adam arbeitete mit der vorhergehenden Gruppe zusammen und fügte Bemerkungen über die Bedeutung des Films und des Kinos hinzu, indem er aufgrund der erfahrenen historischen Darstellungen selber wertete. Rüdiger und Oliver interessierten sich für das Bauhaus und die „Neue Sachlichkeit“. Der Lehrer wies kurz darauf hin, dass die Zeit knapp wird, bevor Torsten das Thema Reisen vorstellte. Torsten teilte seinen Mitschülern mit, dass das Reisen einen Aufschwung durch die Zeppeline erfahren habe. Ohne erklärenden Zusammenhang wurden Orient-Express und Autos von ihm erwähnt. Guido und Jens hatten zum Sport in den zwanziger Jahren recherchiert. Sie gingen auf die Olympischen Spiele und deren Beliebtheit ein. Die Einführung der Olympischen Winterspiele sahen sie als Besonderheit an.

Die letzte Frage der Stunde lautete: „Wie schätzt ihr eure Internetrecherche ein? Welche Schwierigkeiten habt ihr hier bemerkt in diesen eineinhalb Stunden dieser Kurzrecherche? Was könnte man für den nächsten Abschnitt noch verbessern, verändern?“[302] Die Schüler brachten unterschiedliche Erfahrungen ein. In der Gruppe von Blanca war die Recherche mit Suchmaschinen ergebnislos verlaufen. Andreas merkte an, dass die Informationsfülle anhand der vorgegebenen Zeit nach Strukturierung verlangte. Sein Klassenkamerad Mathias bekräftigte die Notwendigkeit der Filterung des Sortierens der Ergebnisse.

[301] Ebenda, Minute 24:59.
[302] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.10.2003, erste Stunde, Minute 40:30.

Erarbeitung zum Thema *Krieg als Vater aller Medien?*

Die dritte Stunde begann mit der Hinführung zum eigentlichen Thema *Krieg als Vater aller Medien?*. Dazu sollte die Definition der „Neuen Medien" noch einmal geschärft werden. Der Lehrer präsentierte ohne Quellenangabe Stichpunkte an der Tafel, die er verbal wie folgt zusammenfasste:

> *Neue Medien: ‚Informationsträger, die auf digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie basieren. Sie zeichnet aus, dass sie interaktiv sind, sie sind also Agenten und agieren mit anderen zusammen, sie sind multimedial und sie sind orts- und zeitlos, das heißt, sie sind miteinander vernetzt.' Das heißt, bei unserem Begriff fallen dann schon einige traditionelle Medien heraus. Was bleibt denn eigentlich noch übrig jetzt?*[303]

Andreas äußerte sich zu der Frage, in dem er bemerkte: „... irgendwelche Sachen, die mit dem Computer passieren. Also irgendwelche Programme oder das Internet."[304]

Der Computer und das Internet wurden von den sich meldenden Schülern genannt. Die Brücke zwischen Neuen Medien und Krieg gab der Lehrer durch die Frage vor, was ein Krieg mit den „Neuen" Medien zu tun habe. Der direkte Zusammenhang zwischen der Weiterentwicklung von Medien im Krieg, um schneller reagieren zu können, wurde prompt durch Iris genannt. Einen Gegenwartsbezug fand der Lehrer mit dem Irakkrieg selbst. Er bezeichnete die Medien als Propagandamittel und erinnerte an die fehlende Kontrolle der Propaganda[305].

Die konkrete Überleitung zur Hauptthese *Krieg als Vater der neuen Medien?* fand der Lehrer durch folgende Sätze:

> *Aha, sicher können wir dann die heutige Zeit nicht mit der historischen Zeit des Ersten bzw. Zweiten Weltkriegs vergleichen, aber ich denke doch, dass wir einfach mal das so ... aufnehmen wie Iris es schon fast formuliert hat: Der ‚Krieg als Vater der neuen Medien?' ... Also die Theorie war ja, die Iris aufgestellt hat, der Krieg und auch alle anderen von euch haben es ja bestätigt, der Krieg entwickelt neue Medien weiter. Und das wollen wir mal hinterfragen.*[306]

[303]Unterrichtsvideografie auf DVD vom 28.10.2003, dritte Stunde, Minute 02:35.
[304]Unterrichtsvideografie auf DVD vom 21.10.2003, erste Stunde, Minute 02:45.
[305]Der Lehrer begründet nicht, warum der Propaganda die Kontrolle fehlt. Diese Behauptung ist nicht nachvollziehbar. Gerade in Kriegssituationen wird vermehrt Propaganda betrieben, die die öffentliche Meinung beeinflusst. Sie wird gezielt und kontrolliert eingesetzt.
[306]Unterrichtsvideografie auf DVD vom 28.10.2003, dritte Stunde, Minute 06:20.

Acht Themen, die zur Klärung der These beitragen und von den Schülern bearbeitet werden sollten, las der Lehrer vor. Gleichzeitig legte er anders als in Klasse acht die Möglichkeit offen, Themen bei Nichtgefallen zu ändern. Die unterschiedlichen Aufgabenstellungen zogen die einzelnen Gruppen im Zufallsverfahren ohne Mitbestimmung. Die Schüler begannen unmittelbar danach konzentriert zu arbeiten. Zwischendurch verwies der Lehrer noch einmal darauf, die Suchbegriffe so genau wie möglich zu formulieren.

Die vierte Stunde wurde durchgehend zur Recherche genutzt. Der Lehrer vertiefte sich bis auf eine Ausnahme durchgehend in Einzelgespräche innerhalb der unterschiedlichen Gruppen. Dabei bestand seine Aufgabe am Anfang in der Unterstützung, möglichst konkrete Suchwörter zu finden. Außerdem hatten einige Schüler das Bedürfnis, über die Themenstellung zu reden. Da die Klasse ruhig und intensiv arbeitete, konnte der Lehrer sich für diese Gespräche ausreichend Zeit nehmen[307].

Die fünfte und sechste Stunde recherchierten die Schüler interessiert weiter. Der Lehrer unterstützte die Gruppen, die in der Arbeit zurücklagen oder Probleme im Umgang mit den Suchwörtern hatten. Umfangreichere Hilfe benötigten Jens und Guido. Ursache war, so weit ich beobachten konnte, Ablenkung durch die Vielfalt des Internets und das Desinteresse der Schüler für das Fach.

Weiterhin begutachtete und hinterfragte der Lehrer die Strukturen der entstehenden Vorträge. Die Fragen der Schüler an den Lehrer waren in diesen beiden Stunden durchweg inhaltlicher Art. Statt zu recherchieren wurde zum Beispiel durch Jörg gefragt, warum während des Zweiten Weltkrieges ein Marineabkommen für Tunesien existierte, obwohl für Nordafrika bereits ein Marineabkommen bestand[308]. Der Lehrer fand durch lautes Nachdenken die entsprechende Antwort.

Zu Beginn der sechsten Stunde wurden die Schüler aufgefordert, einen Zwischenstand ihrer Arbeit zu geben. Bis auf eine Gruppe hatten alle ihre Recherche abgeschlossen und bereiteten die Präsentation vor. Während die Schüler konzentriert und ruhig arbeiteten, legte der Lehrer die Reihenfolge der Vorträge fest. Dazu prüfte er bei jeder einzelnen Gruppe den Stand der Arbeit und sprach den Vortragstermin ab. Die an alle Gruppen gestellte Frage lautete, ob aus dem Arbeitsthema konkrete Themen bzw. Überschriften formuliert wurden. Bei einem überwiegenden Teil war dies nicht der Fall und wurde akzeptiert.

---

[307] U.a. diskutiert er mit einer Schülerin über fünf Minuten detailliert über Größe, Aufbau und Gliederung des Heeres im Zweiten Weltkrieg. Unterrichtsvideografie auf DVD vom 29.10.2003, vierte Stunde, Minute 08:20 bis 13:30.

[308] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 10.11.2003, fünfte Stunde, Minute 24:48.

Präsentationen der Schüler

In der siebten Stunde begannen wie geplant und angekündigt die Vorträge. Die Reihenfolge der Präsentationen wurde bekannt gegeben. Die ersten drei Vorträge sollten sich laut Ankündigung mit den Waffengattungen Heer, Marine und Luftwaffe beschäftigen. Die Zuhörer erhielten durch den Lehrer folgende Anweisung: „[...] Wir nehmen etwas zu Schreiben heraus. Auch zum Vortrag Bemerkungen kurz notieren. Das wäre ganz gut, so dass wir nach allen Präsentationen gemeinsam einschätzen, wie weit das Ziel erreicht wurde."[309]

Blanca hatte sich allein mit der *Marine* beschäftigt; sie meinte, dass die wenigen Fakten des Vortrags gut mitzuschreiben seien. Es folgte ein detaillierter und mit vielen Daten angereicherter Vortrag, der zehn Minuten andauerte. Zur Veranschaulichung wurden keine Medien eingesetzt. Fragen hatten die Schüler nicht.

Iris erschloss das Thema „Aufbau des Heeres". Obwohl sich die Referentin laut eigener Aussage nur auf eine Internetseite stützen konnte, füllte sie acht Minuten mit einem durchgehenden, faktenreichen Vortrag. Die Nachfrage eines Mitschülers, was für Raketenwerfer die Artillerie besaß, konnte Iris nicht beantworten. Die Frage des Lehrers, wie die SS zustande gekommen war und welchen Unterschied zur Wehrmacht es gab, konnte Iris ebenfalls nicht zufriedenstellend beantworten und musste sich von den Mitschülern helfen lassen.

Als letzter Schüler dieser Gruppe beschäftigte Torsten sich mit der Luftwaffe während des Zweiten Weltkrieges. Die Mitschüler erfuhren innerhalb von sechs Minuten einige Begebenheiten über den Einsatz der Luftwaffe im Spanienkrieg und über England sowie die Ausstattung der Luftwaffe. Auf die Nachfrage des Lehrers, ob Torsten sich über den Einsatz der Luftstreitkräfte im Krieg an der Front äußern könnte, antwortete er: „Da weiß ich jetzt nur, dass es jetzt hier unterschiedliche Jagdgeschwader (gab, die K. M.) zum Beispiel Aufträge hatten, extra Panzer zu beschießen, also meistens wurden sie aber als Unterstützung gerufen."[310] Es folgen weitere Anmerkungen und Fragen durch die Klassenkameraden und den Lehrer. Die Nachfragen und Bemerkungen bezogen sich auf die Existenz von Raketenwerfern und Radar, Entwicklung von Düsenjägern im Krieg, Bomberangriffe als Prestigeangriffe wie die auf Warschau und Rotterdam, Luftlandungen, z.B. in Belgien und auf Kreta, und die Besetzung Hollands.

In der achten Stunde waren zu Beginn zwei Referate, die sich mit der Funkentschlüsselung und deren Weiterentwicklungen im Ersten Weltkrieg beschäftigten, ge-

[309] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 11.11.2003, siebte Stunde, Minute 06:20.
[310] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 11.11.2003, siebte Stunde, Minute 29:20.

plant. Die erste Gruppe bestand aus Andreas, Adam, Rüdiger und Oliver, die sich in Zweiergruppen aufgeteilt hatten. Der Lehrer begleitete den Weg der Schüler zum Lehrertisch mit folgendem Kommentar: „Also wir sehen wieder keine PowerPoint-Präsentation, sondern wieder den traditionellen Vortrag.“[311] Mit vorbereiteten Stichpunkten und unter Zuhilfenahme der Tafel entwickelten Rüdiger und Oliver gut strukturiert und logisch ihre Gedanken zur Thematik der Geschichte der Funkentschlüsselung und zum Verfahren der Verschlüsselung. Einschließlich der Fragen, die während des Vortrags durch die Klassenkameraden gestellt wurden, benötigten die Referenten elf Minuten.

Die dazugehörige zweite Gruppe, bestehend aus Andreas und Adam, leitete über zur Geschichte der Funkentschlüsselung der Gegenseite, zu den Ursprüngen der Verschlüsselung und zu einer historischen Begebenheit, dem Zimmermann-Telegramm[312]. Die Referenten hatten ihre PowerPoint-Präsentation methodisch so aufgearbeitet, dass die Zuhörer mit einbezogen wurden. Zum Ende des Vortrags nahmen Andreas und Adam als erste und einzige zustimmend Stellung zur These *Krieg als Vater aller Medien?*. Aus Sicht der beiden Schüler ist die Frage leicht zu beantworten, weil Chiffrier- und Codesysteme fast ausschließlich für das Militär entwickelt werden. Nach vierzehn Minuten war der Vortrag beendet. Eine Verständnisfrage zum Zimmermann-Telegramm wurde gestellt.

Als letzte Gruppe der Stunde hatten Katja und Simone das Thema „Verschlüsselungstechniken der Enigma“ aufgearbeitet. Neben der vorbereiteten, kurz gehaltenen PowerPoint-Präsentation nutzten die Vortragenden die Tafel. Simone stand während der gesamten zehn Minuten des Vortrags ohne Tätigkeit neben ihrer Klassenkameradin Katja, die den Computer bzw. die Tafel bediente und gleichzeitig redete. Am Ende des aufgearbeiteten Themas wurde ohne Aufforderung sofort gefragt, z.B. für welchen Zeitraum ein Codebuch geschrieben wurde. Katja konnte fachlich versiert antworten und diskutieren.

In der neunten Stunde wurden die letzten Vorträge gehalten. Zu Beginn der Stunde ermahnte der Lehrer die Schüler, dass die Vortragenden nicht nur für sich selbst, sondern als Teil der Gruppe für ihre Klassenkameraden vortragen würden. „Das Ergebnis für die Gruppe steht am Ende.“[313] Einzelne Schüler wurden auf ihre Arbeitshaltung während der Vorträge angesprochen. Adam bemerkte zu dem Vortrag, der sich mit der Enigma beschäftigte, dass es hier schwierig gewesen sei, etwas mitzuschreiben. Den

[311] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 13.11.2003, achte Stunde, Minute 01:10.
[312] Auf das Zimmermann-Telegramm wurde bereits in der Sachanalyse des Unterrichtsexperiments im Unterkapitel 2. 2. 2. 1 eingegangen.
[313] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 14.11.2003, neunte Stunde, Minute 02:42.

Grund sah er in dem eigenen Unwissen und Nichtkönnen. Der Lehrer verwies auf die Möglichkeit, die Ergebnisse per Mail untereinander auszutauschen und sich bei Nachfragen an den Vortragenden zu wenden.

Der erste Vortrag der neunten Stunde wurde durch Wiebke und Sarah gehalten, die sich mit den Vor- und Nachteilen der Enigma auseinandergesetzt hatten. Die jeweilige Referentin hielt anhand von Stichpunkten den Vortrag, und die Mitschülerin bediente den Computer, um den Klassenkameraden Einblick in die dazu erstellte Power-Point-Präsentation zu gewähren. Nach knapp fünf Minuten wurde der Vortrag beendet. Nachfragen hatten weder Mitschüler noch Lehrer.

Anton und Mathias knüpften nahtlos an diesen Vortrag an, in dem sie laut eigener Aussage „die Geschichte der Enigma von den Anfängen bis heute“[314] darstellten. Die Referenten lösten sich gegenseitig mehrmals in ihrem Vortrag ab und nutzten dazu ihre vorbereiteten Stichpunkte und die Tafel. Besonders imponierte den Mitschülern die gemeinsame Entwicklung von Verschlüsselungen anhand der von ihren Klassenkameraden vorgegebenen Wörter. Der Vortrag wurde mit Modellen aus der unmittelbaren Lebenswelt entwickelt. Zum Beispiel wurde mit Bezug auf drei Schüler aus der Klasse die Vorstellung entwickelt, dass zwei von ihnen durch verschlüsselte Nachrichten untereinander kommunizieren wollen. Die Demonstration der entsprechenden Verschlüsselung[315] erfolgte anschaulich, da die Gedankengänge parallel dazu an der Tafel entwickelt wurden. Anton und Mathias ergänzten die Vorstellung durch die Information, dass der dritte Mitschüler unbedingt wissen möchte, was diese Nachrichten enthielten. Aus diesem Grund versucht er die Entschlüsselung, die ihm laut Aussage von Anton kaum gelingen dürfte. Diese lebensnahen Beispiele lösten fruchtbare Diskussionen während des Vortrags aus, die dem besseren Verständnis dienten. Anton und Mathias konnten alle Fragen überzeugend und fachlich richtig beantworten. Nach dreizehn Minuten gab der Lehrer zu verstehen, dass die Zeit knapp wurde; die Schüler müssten „... mal etwas schneller“[316] machen. Sie trugen komprimiert und zügig die neusten Entwicklungen vor und beendeten den Vortrag nach insgesamt sechzehn Minuten. Zum Schluss stellte Mathias fest: „Und wenn ihr jetzt noch Fragen habt, dann müsst ihr euch beeilen.“[317] Er ließ seinen Mitschülern zwei Sekunden und schloss dann das Referat. Der Lehrer erinnerte abschließend an die in der Aufgabenstellung enthaltene Aufforderung, über die These der Unterrichtseinheit zu diskutieren.

Guido und Jens benannten ihr Thema mit „Medien im Krieg“ und grenzten die

[314] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 14.11.2003, neunte Stunde, Minute 12:15.
[315] Die beiden Vortragenden nennen unterschiedliche Verschlüsselungstechniken und wählen eine aus, um sie an einem Beispiel vorzuführen.
[316] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 14.11.2003, neunte Stunde, Minute 25:58.
[317] Ebenda, Minute 27:55.

Zeit von 1933[318] bis 1940 ein. Anhand von Stichpunkten trugen beide Schüler das im Internet vorgefundene Material vor. Dabei handelte es sich zum größten Teil um das Ablesen von aus dem Internet vorgefundenen Formulierungen. Außerdem wurde eine mit Bildern aufbereitete PowerPoint-Präsentation erstellt, die die Mitschüler ebenfalls am Monitor verfolgen konnten. Nach elf Minuten endete der Vortrag. Die Chance, Fragen zu stellen, erhielten die Schüler aufgrund des Stundenklingelns nicht.

Die zehnte Stunde begann mit zwei Aussagen: Einerseits kündigte der Lehrer das Ende des Projekts an. Diejenigen Schüler, deren Arbeitskonzentration vom Lehrer angemahnt wurde, freuten sich hörbar. Mathias fragte nach: „Steht es doch vielleicht offen, dass wir Dienstag Morgen noch, dass wir noch Geschichte machen?“[319] Der Lehrer kündigte eine Auswertung des Projekts an, die jedoch intern ohne Kamera erfolgen sollte. Die Aussicht auf die Nutzung des Computerkabinetts stellte er als möglich dar, gab aber keine direkte Zusage.

Ein Vortrag stand für diese Stunde noch aus und wurde von Mark und Jörg über Geheimdienste gehalten. Die beiden Gymnasiasten benötigten fünf Minuten im Vorfeld, um die PowerPoint-Präsentation für alle sichtbar vorführen zu können. Nachfragen wurden von drei Schülern gestellt. Es handelte sich dabei um die Bitte, die im Vortrag genannte Abkürzung „SIS“[320] zu erklären. Mark und Jörg konnten nicht für Aufklärung sorgen, dafür jedoch ein Mitschüler. Die Beantwortung der beiden anderen Fragen erforderte Zusatzwissen. Die Vortragenden wussten auch hier keine Antwort, weil sie im Internet laut eigener Aussage nichts dazu gefunden hatten.

Der Lehrer leitete nach dem letzten Vortrag die Schlussdiskussion mit der Frage ein: „… welcher Zusammenhang besteht jetzt zwischen eurem Auftrag, also hier über die Geheimdienste zu informieren bzw. dann zu diesem Gesamtprojekt etwas zu sagen, also zu dieser Enigma. Das wär’ ja so ‚ne Art Schlüsselpunkt gewesen.“[321] Aus dieser Frage leiteten sich für den Rest der Stunde alle weiteren ab. Nachdem zwei Gruppen in der Beschäftigung mit ihrem Thema festgestellt hatten, dass die These stimmt, erinnerte der Lehrer noch einmal an die Einhaltung der Thematik. Es wurden die Merkmale genannt, die der Lehrer in der zweiten Stunde als Definition präsentiert hatte. Wieder zurückgehend auf die These *Krieg als Vater aller Medien?* gab es durchweg eine Bestätigung der Behauptung mit unterschiedlichen Begründungen.

Darauf aufbauend erfragte der Lehrer, welches „Abfallprodukt“[322] sich nach dem

[318] Warum die Schüler das Jahr der Machtergreifung Hitlers als Beginn wählen, wird nicht deutlich.
[319] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 19.11.2003, zehnte Stunde, Minute 01:18.
[320] SIS bedeutet „Secret Intelligence Service“ und ist der britische Auslandsgeheimdienst. Vom Referenten wurde eine Übersetzung des Begriffs „Secret Intelligence Service“ in die deutsche Sprache gefordert. Eine mögliche Übersetzung wäre „Geheimer Aufklärungsdienst“.
[321] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 19.11.2003, zehnte Stunde, Minute 15:22.
[322] Ebenda, Minute 24:20.

Krieg aus den Ent- und Verschlüsselungstechniken entwickeln konnte. Der *Computer* wurde genannt. Die weiteren Gedanken fasste der Lehrer selbst zusammen. Ungefähr eine halbe Stunde nach Unterrichtsbeginn stellte der Lehrer die Frage:

> *Die Nutzung des Internets für die Recherche eines bestimmten Problems stand ja im Mittelpunkt dieser Aktion und ich möchte gern eure Erfahrungen jetzt aus diesen acht Stunden vielleicht mal ganz komprimiert auch noch hören. […] Könnt ihr euch vorstellen, dass in Zukunft Geschichtsprobleme in dieser Art und Weise behandelt werden? Gibt es eurer Auffassung nach da Reserven bzw. Verbesserungen, Probleme?*[323]

Die Schüler waren unterschiedlicher Meinung. Einerseits wurde das Internet als günstige Variante empfunden, wenn das Wissen um den richtigen Umgang damit vorhanden sei. Dabei sei es im Fachunterricht Geschichte auch dann kein Problem, wenn man vom Thema wenig Ahnung habe. Die Bedenken von Blanca bestanden darin, dass man nicht den gesamten Geschichtsunterricht am Computer absolvieren sollte,

> *… weil Geschichte ist ja doch etwas, was man relativ gut an vielen verschiedenen Quelltypen nachvollziehen kann und, ähm, ich denke, es ist eine Ergänzungsmöglichkeit, gerade was Referate betrifft. Aber es ist halt doch ziemlich schwierig im Internet, also schwieriger im Vergleich zu Büchern, da die Richtigkeit nachzuvollziehen und auch konkrete Informationen zu erhalten.*[324]

Katja ergänzte, dass die Vorstrukturierung von Büchern von der Intelligenz der Autoren abhänge. Blanca gab zu bedenken, dass der Umgang mit dem Internet nicht überall so kompetent ausgeübt würde wie in dieser Klasse. Der Lehrer verwies auf die noch fehlenden Materialien der Schüler und bat um Zusendung bzw. Übergabe.

3. 1. 3 Diskussion der Unterrichtsverläufe in den Klassen acht und zehn

In diesem Abschnitt soll es nicht darum gehen, die im Kapitel 5 nachlesbaren Unterrichtseinheiten zu revidieren. Vielmehr wird der folgende Abschnitt versuchen, den zuvor beschriebenen Unterricht zu analysieren. Ziel ist es, Schülern in Zukunft verbesserte Bedingungen beim Lernen historischer Inhalte und damit für die Sinn- und Urteilsbil-

[323] Unterrichtsvideografie auf DVD vom 19.11.2003, zehnte Stunde, Minute 27:20.
[324] Ebenda, Minute 29:02.

dung unter Anwendung des Internets zu ermöglichen. Hinweise, die ein anderes Vorgehen bzw. Alternativen vorschlagen, beziehen sich auf die in der didaktisch-methodischen Analyse im zweiten Kapitel beschriebenen Normen des hier durch mich favorisierten Unterrichts.

Die Abschnitte „Vorbereitende Übung“, „Erarbeitung“ und „Präsentationen“ werden im Vergleich beider Klassenstufen ausgewertet.

Auswertung der vorbereitenden Übung in den Klassen acht und zehn

Etwas ungewöhnlich wirkt der Beginn des Unterrichtsexperiments in der achten Klasse. Anstatt stringent zum Thema *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* mit einer entsprechenden Motivation hinzuführen, beginnt der Lehrer mit einer Entschuldigung für die durch ihn vorgenommene Gruppenaufteilung. Das alltägliche, den Schülern durchaus geläufige Procedere erhält dadurch den Status des Besonderen. Der Lehrer hält sich an seiner Vorrede zirka drei Minuten auf, bevor das eigentliche Thema – zum Teil an der Tafel – aufgedeckt wird. Im folgenden Unterrichtsgespräch, das die Funktion der Motivation und Hinführung erfüllen sollte, erhalten nur wenige Schüler die Möglichkeit, ihre Gedanken zu äußern. Dabei fällt auf, dass die wenigen Antworten positiv aufgenommen werden und keine Widerworte auslösen.

Zu Beginn eines offen gestalteten Unterrichtsexperiments sollten Antworten gesammelt und in keiner Weise gewertet werden. Den Lernenden müssen dabei das Ziel und die Vorgehensweise deutlich werden: Vermutungen und mögliche Fragen sollten zusammengetragen werden, um diese später so weit wie möglich zu beantworten. Dann ist die Nichtreaktion des Lehrenden auch bei eindeutig falschen Antworten legitim.

Im Unterrichtsexperiment der Klasse acht hätten die Schülerantworten auf die Frage, was für die Menschen im Mittelalter ein „neues Medium“ gewesen sein könnte, eine Erklärung benötigt. Die Schüler wissen nur wenig mit dem Begriff „Neue Medien“ anzufangen. Sämtliche Aufzählungen wurden so stehen gelassen und müssen demnach für die Achtklässler ohne Begründung als richtig gelten bzw. unklar bleiben. Eine Diskussion des Medienbegriff und die Einordnung der genannten mittelalterlichen Medien hätte bei der späteren Suche und Auswertung bedeutsamere Ergebnisse hervorgebracht. Es ist anzunehmen, dass die Schüler nach dem Vortrag des Lehrers über das Botensystem im Mittelalter nicht nachfragen, um sich nicht bereits zu Stundenbeginn mit der Demonstration von Unwissenheit bloßzustellen. Dennoch fehlt Transparenz. Was ist eigentlich bei dieser Thematik mit „Neuen Medien“ gemeint: der Bote, das System, die Information, der Nachrichtenüberbringer? Kaum verständlich dürfte es sein, alle Ant-

worten undiskutiert als „Neue Medien“ stehen zu lassen. In diesem Zusammenhang muss ebenfalls die Funktion der zweistündigen vorbereitenden Übung hinterfragt werden. Im Gegensatz zur Klasse zehn haben die Schüler der Klasse acht am Ende der Doppelstunde nur noch zirka zehn Minuten Zeit, um die Aufgabe auszuwerten. Dadurch kommt es zu keinem befriedigenden Auswertungsgespräch. Sinnvoll wäre es gewesen ausreichend Zeit einzuplanen, um den Umgang mit dem Internet im Zusammenhang mit einer historischen Recherche bewusst zu trainieren. Der Lehrer und die Schüler hätten einen Einblick in die vorhandenen eigenen historischen Kompetenzen und Medienkompetenzen erhalten. Diese Erkenntnisse wären für das Hauptthema des Unterrichtsexperiments fruchtbar gewesen und hätte zugleich eine Über- und Ableitung zu den folgenden Stunden schaffen können.

Obwohl die Schüler weder die Themeninhalte noch die Art und Weise der Lösung mitbestimmen durften, arbeiteten sie mit großem Fleiß und Interesse an der offen formulierten Aufgabenstellung. Nur einer Schülergruppe aus der achten Klasse schien die Aufgabenstellung weniger klar zu sein, oder vielleicht handelte es sich gerade bei ihr um Schüler, die die Aufgabenstellung sehr ernst nahmen und mögliche Probleme bei deren Lösung im Vorfeld erkannten. Vielleicht ließen sie sich durch das „neue Medium“ weniger beeinflussen und benutzten es als das, was es ist – als Werkzeug, das ihnen bei der Lösung der Aufgabe hilft. Ihre Mitschüler ließen sich durch den Umgang mit dem Neuen stärker beeinflussen, wobei zu befürchten bleibt, dass das Neue sich im Wesentlichen auf das Internet und den Computer beschränkt und der Reiz bei regelmäßigem Umgang schnell verloren geht.

Verwirrend war die Anweisung an die Schüler kurz vor Auswertungsbeginn: Die Jugendlichen sollten das Kopieren von Texten unterlassen und stattdessen in den letzten Minuten noch einen Weg finden, um anderen das gerade Gelesene zugänglich zu machen. Dieses war eine unlösbare Aufgabe, zeigte aber auch, dass dem Lehrer von den Schülern gemachte Fehler durchaus aufgefallen waren. Hier hätte früher helfend eingegriffen werden können. Die Mehrheit der Achtklässler kennt aber ihren Lehrer, der auch gleichzeitig ihr Klassenlehrer ist, sehr genau und verfällt aus diesem Grund nicht in Panik. Den Schülern ist bewusst, dass die Antworten akzeptiert werden, auch wenn sie nicht unbedingt zum Thema gehören. Sie wissen, dass sie einen verständnisvollen Lehrer vor sich haben, der Druckmittel verachtet und Probleme im freundschaftlichen Gespräch zu klären versucht. Er vermeidet es, jemanden bloßzustellen bzw. zu diskriminieren. Die Vor- und Nachteile einer solchen Erziehung liegen auf der Hand: Der Lehrer kann es sich leisten, im Unterricht zu experimentieren, ihn zu etwas Außergewöhnlichem werden zu lassen. Er weiß, dass die Schüler ihm folgen werden.

Wahrscheinlich wünschen sich viele Lehrer diesen Zustand. Andererseits stellt die etwas „oberflächliche“ Art und Weise im Geschichtsunterricht auch eine Gefahr dar, insbesondere wenn dieser das Ziel einer selbstständigen Sinn- und Urteilsbildung verfolgt. Schüler scheinen eher bereit zu sein, Ansichten, Wertungen, Meinungen zu übernehmen und sie notfalls auch auswendig zu lernen.

Dass meine Überlegungen Gedanken nicht nur theoretischer Art sind, belegt das Auswertungsgespräch. Die Schüler trugen viele Informationen zum Botensystem im Mittelalter zusammen. Allerdings fehlte die Lenkung, Bündelung und Kritik im Lehrer-Schüler-Gespräch über die Thematik der „Neuen“ Medien im Mittelalter. Ohne Eingreifen des Lehrers wurden Informationen, angefangen von den qualitativ schlechten römischen Straßen bis hin zur Aussage, dass alle Menschen im Mittelalter in Rätseln gedacht hätten, zusammengetragen und blieben unkommentiert stehen. Gleichzeitig wurde deutlich, wie viel Spaß die Schüler dieses Alters daran haben, kreativ zu denken. Ein Potenzial, das genutzt werden müsste, tritt hier zu Tage.

In der zehnten Klasse wollte der Lehrer zügig zum Hauptthema führen und verpasste dadurch die Chance, die Schüler über die dafür notwendige vorangestellte Übungsphase zu informieren. In dieser Klasse wurde das Thema – trotz ausdrücklich anders lautender Planung – in *Neue Medien beeinflussen den Alltag* verändert. Natürlich hätte über diese Einleitung, die die Lebenswelt der Lernenden streift, zur eigentlichen Thematik übergeleitet und dennoch die Übungsphase transparent gemacht werden können. Die Schüler zählten wesentliche „Neuen Medien“ auf. Wahrscheinlich hätten sie sich stärker angesprochen gefühlt, wenn Begründungen dafür gefordert worden wären. Das Gespräch wurde zügig beendet; die Bitte, Medien und „die Goldenen Zwanziger“ miteinander zu verbinden, wurde in den Antworten der Schüler nicht aufgegriffen. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass die Aufgabe nicht klar genug formuliert wurde. Die genannten Defizite bleiben unkommentiert.

Dass die Schüler globale Formulierungen und die Akzeptanz ihrer Antworten gewöhnt sind, zeigte der weitere Unterrichtsverlauf. Die Frage danach, wie die Zehntklässler vorgehen würden, um sich Informationen über die „Goldenen Zwanziger“ aus dem Internet zu suchen, warf die Schüler hinsichtlich der Bearbeitung des Themas wieder einen Schritt zurück. Während gerade noch ein vager Versuch unternommen wurde, eine Verbindung zwischen Medien und dem Thema herzustellen, waren jetzt nur noch ganz allgemeine Informationen gefragt. Die Antworten belegen, dass die Schüler entweder nicht richtig zugehört haben oder um die Akzeptanz jeder Antwort wissen. Suchmaschinen wurden genannt, jedoch keine Suchstrategien aufgezeigt. Die Aufgabenstellung wurde offen formuliert. Diese Vorgehensweise ist durchaus legitim, wenn

das Üben im Vordergrund stehen soll. Leider dürfte den Schülern dieses Ziel weniger bewusst gewesen sein. Neu und gleichzeitig viel versprechend erscheint, dass noch einmal in der Aufgabenstellung nach Wegen gefragt wurde, die die Schüler während der Recherche gegangen sind. Dieser Phase des Suchens wurde bedauerlicherweise wenig Beachtung geschenkt.

Die folgende Recherchephase macht anders als in Klasse acht deutlich, dass die Eingabe einfacher Suchwörter zu einer Fülle an angebotenen Materialien führte. Hier gilt es zu selektieren. Ähnlich wie in der anderen Klasse ist die Hilfe des Lehrers durchgehend gefordert. Die Fragequalität ist inhaltlich jedoch eine andere. Die Gymnasiasten stellten auf der Grundlage des gefundenen Internetmaterials historische Fragen, die meist auf das eigene historische Unwissen zurückzuführen sind. Das scheint auch nicht weiter verwunderlich, da das Thema im Geschichtsunterricht bisher noch keine Rolle spielte. Die gegebenen Hilfestellungen des Lehrers nahmen nicht zuviel vorweg und motivierten die Schüler, weiter zu forschen.

Anders als in Klasse acht führt der Lehrer die Auswertungsphase mit der sinnvollen Leitfrage ein, ob der Begriff „Goldene Zwanziger" gerechtfertigt sei. Die Frage fordert Wissen und zugleich begründete Meinungen. Erst dann werden die Schüler aufgefordert, ihre Ergebnisse verbal darzulegen. Die Auswertungen der Einzelgruppen zeigten, dass sie sich in die Thematik der „Goldenen Zwanziger" eingearbeitet hatten und jeder für sich eine interessante Konkretisierung gefunden hatte. Hinzu kam, dass sie durchaus Ansätze eigenständiger Reflektionen[325] zeigten.

Auswertung der Erarbeitungen in den Klassen acht und zehn

Die Stoffsammlungen der jeweiligen Hauptthemen in den Klassen acht und zehn nehmen den zeitlich umfassendsten Teil des Unterrichtsexperiments ein. Die Einführung des Themas *Post und Telefon – Neue Medien betäuben die Sinne?* in der achten Klasse beginnt mit einer durchaus berechtigten Kritik des Lehrers. Die Qualität der Ergebnisse, besonders nachdem er die schriftlichen Lösungen zu Hause gelesen hatte, hat ihn enttäuscht. Um die als Übung geplante Phase so effektiv wie möglich für die kommende Recherche zu nutzen, erscheint es an dieser Stelle zwingend notwendig, den Schülern deutlich zu machen, was konkret beibehalten werden kann und was verändert werden muss.

Denkbar wäre gewesen, die Schüler anhand eines Beispiels auf Suchstrategien aufmerksam zu machen. Ebenso notwendig wäre ein offenes Gespräch über Mo-

[325] U.a. ist die Begründung für Scheinblüte und Nichtscheinblüte gemeint, die ein Urteil erfordert.

tivationen und Wirkung von kopierten Texten gewesen. Eine solche Diskussion hätte die Grundlage für eine Aussprache über die eigene Meinung in Bezug auf historische Inhalte im Internet sein können. Hieraus ableitend wären die Schüler eventuell von selbst auf Präsentationsformen und deren Vorzüge bzw. Nachteile gestoßen.

Diese Phase im Unterricht der achten Klasse war sehr wichtig und scheint ein Gelenkstück zu sein, das die Richtung vorgibt. Der Lehrer lässt seinen Schülern den sicherlich gut gemeinten Ratschlag zukommen, die Aufgabenstellungen möglichst genau durchzulesen. Für vierzehn- bis fünfzehnjährige Jugendliche wäre die gemeinsame Erschließung der gegebenen Formulierungen von größter Bedeutung gewesen. Der Lehrer fordert die Schüler auch auf, Fragen zu stellen, lässt jedoch keine Zeit dazu. Da sich alle Aufgabenstellungen in der Struktur und den Formulierungen stark ähneln, bietet es sich an, die Fragen vorzulesen und Schritt für Schritt zu erarbeiten. Erst dann ist erkennbar, wie und was die Jugendlichen verstanden haben.

Die Recherche selbst lief trotz des umfangreichen Zeitvolumens von drei Unterrichtsstunden bis auf wenige Ausnahmen ruhig und konzentriert ab. Der Lehrer erfüllte die Aufgabe eines Moderators hervorragend und schien sich in dieser Rolle auch wohl zu fühlen. Hier kam das außergewöhnlich gute Schüler-Lehrer-Verhältnis hervor, das nicht nur durch Stundenbeobachtungen und Aufnahmen, sondern auch durch Schüleraussagen in der Klasse, der Parallelklasse und den Lehrer selbst bestätigt wurde. Dadurch, dass die Achtklässler – auch die sehr ruhigen Schüler – kaum Hemmungen hatten nachzufragen, um im Partnergespräch die Probleme zu klären, war der Lehrer durchweg beschäftigt. Mit seinem breiten Allgemeinwissen konnte er fast immer helfen. Bedenkenswert sind jedoch einerseits die Frageinhalte und andererseits das „Glattbügeln“ von Problemen. Gefragt wurde neben technischen und klasseninternen Details fast nur nach historischen Begebenheiten und Einordnungen. Kritische Bemerkungen spielten kaum eine Rolle – eher war Erleichterung bei Lehrendem und Lernenden zu spüren, wenn die Schüler auf umfangreiche und „leicht verdauliche“ Materialien zur eigenen Thematik stießen.

Die Bemerkung einer Schülerin im Gespräch mit dem Lehrer, dass eine Vorgeschichte auch eine Nachgeschichte bedingt, diese jedoch unsinnigerweise die Zukunft sei, scheint durchaus, wenn auch leicht konfus formuliert, diskutierenswert zu sein. Der Lehrer überging – wie in einigen anderen wichtigen Situationen auch – hier die Chance zum reflektierenden Denken anzuregen. Dadurch wurde nicht deutlich, welche Zusammenhänge die Schülerin zwischen der Entwicklung des Mobilfunks und den angedeuteten Zeitdimensionen sieht.

Bereits in der ersten Recherchestunde notierte sich der Lehrer den Arbeitsstand

der Gruppen und zeigte damit, dass er durchaus an den Ergebnissen interessiert ist. Das Vorgehen wurde in der zehnten Klasse ähnlich vorgenommen. In beiden Klassenstufen fällt jedoch auf, dass in keiner Weise die bisherige Arbeit kommentiert wurde. Bei einer ersten Begutachtung des Unterrichts treten zwei Aspekte hervor: Bis auf eine Ausnahme übernahmen alle Schüler in den Klassen zehn und acht die Überschriften des Arbeitsblatts und setzten sie als Vortragstitel ein. Dies ist verwunderlich, da die Lernenden mündlich und schriftlich aufgefordert wurden, sich eine spannende Überschrift auszudenken. Die Präsentationsform beschränkt sich ebenfalls bis auf wenige Ausnahmen auf die PowerPoint-Präsentation. Die Ursachen dafür sind bei näherer Betrachtung schnell zu finden: Die Fragestellungen des Aufgabenblatts wurden in den Klassen nicht erläutert. Damit konnten wichtige Bereiche auch nicht hervorgehoben und beachtet werden. Der Lehrer unterbreitete den Schülern, wie bereits in den Unterrichtsdarstellungen beschrieben, suggestiv und teilweise auch offen eine Möglichkeit der Präsentationsform: die PowerPoint-Präsentation. Während ein Schüler der achten Klasse in der Einführungsstunde noch auf die vielfältigen Angebote an Präsentationsmöglichkeiten, die im bereits ausgefüllten Fragebogen aufgelistet waren, hinwies, waren diese jetzt sicherlich ganz vergessen.

Die Hinführung zum Hauptthema der zehnten Klasse erfolgte auf andere Art und Weise als in der achten Klasse. Der Lehrer wollte die Definition der „Neuen Medien“ auf ein theoretisches Gerüst stellen. Bedauerlicherweise erhielten die Schüler nicht die Chance, die Merkmale der Begriffsbestimmung zu diskutieren und in Bezug zum bisher im Geschichtsunterricht Gelernten bzw. zu Gegenwart und Zukunft zu setzen. Die Bemerkungen zum Medienbegriff erweckten so den Eindruck des Unantastbaren. Diskussionen waren anscheinend nur bedingt erwünscht. Die Aufgaben, die die einzelnen Schülergruppen erhielten, wurden in dieser Klasse nicht einmal mehr vorgelesen. Natürlich kann man gegen die Kritik der fehlenden Diskussion der Aufgabenstellungen den Einwand geltend machen, dass Jugendliche in diesem Alter selbstständiger arbeiten müssen. Selbstständiger zu arbeiten ist jedoch nicht mit fehlender Transparenz gleichzusetzen. Dass die Aufgabenstellungen verstanden worden sein müssen, ist unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen der nächsten Stunden.

Warum die Zehntklässler sofort ohne Nachfragen mit der Arbeit begannen, ist in den Videoaufnahmen deutlich zu erkennen. Es entspricht auch den Verhältnissen in Klasse acht: Ein diplomatisches Vorgehen der Lernenden lässt sie nicht gleich zu Beginn fragen, sondern abwarten, bis Einzelgespräche mit dem Lehrer möglich sind. Außerdem begeistert das Medium Computer und lenkt zugleich ab. Wie lange die Faszination bestehen bleibt und wie stark sich die Schüler vom eigentlichen Thema ablenken

ließen, legt die Unterrichtsbeschreibung offen. Bereits nach etwa 20 Minuten baten einige Gruppen um Erklärungen der Themenstellung. Erneut wird in diesen Gesprächen sichtbar, dass die dritte und vierte Aufgabe des Arbeitsblatts, die die Thesendiskussion, Ansichten, Wertungen, Urteile und Kreativität einfordert, einen unwesentlichen Stellenwert erhalten. Wieder steht das Verständnis historischer Begebenheiten und fehlendes historisches Wissen im Fokus der Fragestellungen. Auch die Möglichkeit, noch nach Schaffung einer Ausgangsbasis den Wert des Erarbeiteten zu erkennen und auf eine höhere Stufe zu stellen, nutzte der Lehrer nicht. Reflexion ist methodisch immer einzufordern, auch wenn sie nicht automatisch ans Ende der Unterrichtsstunde gestellt wird.

Einleuchtend und für viele Lehrende wünschenswert ist die Vorgehensweise des Lehrers in Situationen, die Wissensdefizite deutlich machen. Gemeinsam überlegte er mit den Schülern, wie man sich durch logische Gedankengänge fehlendes historisches Wissen selbst erschließen kann. In einem Fall dachte er selbst laut nach. Selbstredend funktioniert diese Art und Weise der Problemlösung nicht immer und setzt auch hier ein breites historisches Wissen voraus.

Während sich der Lehrer in der achten Klasse gleich zu Beginn der Recherche einen Überblick über den Arbeitsstand verschaffte, wurden die Zehntklässler erst in der sechsten Stunde überprüft. Die Kurzberichte geben einen Einblick in das größtenteils übereinstimmende Arbeitstempo der Schüler. Fast alle hatten die Recherche abgeschlossen und wollten sich nun der PowerPoint-Präsentation zuwenden. Hier wird zum zweiten Mal deutlich, dass die Mehrzahl der Lernenden in der gleichen Art und Weise vortragen will.

An dieser Stelle hätte die Chance bestanden einzugreifen, um die organisierte Monotonie zu verhindern. Dabei sind mehrere Varianten vorstellbar. Der einfache Impuls, dass man nun acht PowerPoint-Präsentationen hören würde, könnte eine Diskussion auslösen, die die Vielfalt der Präsentationsmöglichkeiten entfaltet. Anschließend könnten sich die Gruppen über die eigene Variante beraten, wobei der Lehrer hilfreich zur Seite steht. Denkbar ist auch die Frage, wie die Schüler sich dabei fühlen, wenn alle Vorträge sich ähneln und wie man das abändern könne. Die Neuformulierung von Überschriften würde dabei mit einbezogen werden. Jede Gruppe, die sich intensiv mit ihrer Thematik beschäftigt hat, müsste in der Lage sein, aus der reinen stofflichen Themenformulierung heraus eine ansprechende Überschrift zu finden. Warum dies alles nicht passiert und die Gefahr im Vorfeld auch nicht erkannt wird bzw. werden will, kann vielleicht mit der Institution Schule an sich begründet werden. Andere Wege zu gehen, gestattet der Schulalltag nur selten. Andere Wege zu finden kostet

enorm viel Mühe und Zeit. Oftmals sind weder Schüler noch Lehrer[326] bereit, hier zu investieren und sind durch die Arbeitsüberlastung auch nicht dazu in der Lage.

Auswertung der Präsentationen der Schüler in den Klassen acht und zehn

In der ***achten Klasse*** begann die eigentliche Präsentationsstunde mit einer fünfzehnminütigen Vorbereitung ab Stundenbeginn. Dass diese notwendig ist, obwohl die Klasse bereits eine zusätzliche Stunde Vorlauf hatte, zeigte die intensive Nutzung der vorgegebenen Viertelstunde. Die Ursachen für die zusätzlich benötigte Zeit lassen sich in der unterschiedlichen Arbeitsintensität der Schüler suchen. Größtenteils wurde an den technischen Details der PowerPoint-Präsentationen gearbeitet. Ohne zu gängeln und in fast freundschaftlicher Art wies der Lehrer die Schülergruppen auf ihre Zeitverzögerung hin.

Nach der kurzen Vorbereitungsphase erhielten die Achtklässler einen Ratschlag vom Lehrer, den sie nur teilweise befolgen konnten. Zum einen wurde auf die Art und Weise der Aufbereitung der Vorträge eingegangen, zum anderen auf die abschließende Lernkontrolle in der letzten Stunde. Die Ankündigung der Lernkontrolle sollte wahrscheinlich für die Schüler „Motivation“ sein, zuzuhören und sich Stichpunkte zu machen. Eine direkte Aufforderung dazu wurde jedoch nicht gegeben. Diese benötigen Schüler in diesem Entwicklungsalter nach meiner Überzeugung aber. Vorstellbar wäre, die Achtklässler ausdrücklich aufzufordern, sich Notizen zur historischen Problematik zu machen und dann in einem anschließenden Gespräch nach dem Vortrag zu diskutieren, inwiefern die Gruppe inhaltlich und arbeitstechnisch ihre Aufgabe bewältigt hat. Dieses Vorgehen hätte nach sich gezogen, dass der Lehrer und die Klasse gezwungen gewesen wären, durch die notwendige kurze Einschätzung tiefer in die Problematik einzudringen und die sich dabei entwickelnden Fragen zu stellen. Das Nachdenken über historische Probleme hätte so in den Vordergrund gestellt werden können. Dem Eindruck des reinen Abarbeitens unter Zeitdruck und aufkommender Langeweile könnte demzufolge entgegengewirkt werden.

Die Vorträge in der achten Klasse sind gekennzeichnet von viel Fantasie und Fleiß in den PowerPoint-Präsentationen und bei der Plakatgestaltung. Alle Schülergruppen erstellten Präsentationen, die sich qualitativ von denen der zehnten

[326] Meine Erfahrungen belegen, dass bei solchen Vorhaben die Einstellungspolitik von Lehrern des jeweiligen Landes und die Teamfähigkeit bzw. der Zusammenhalt des Schulkollegiums nicht zu unterschätzende Komponenten sind. In Mecklenburg-Vorpommern wurden Lehrer in so genannten „Mangelfächern“ teilweise ohne abgeschlossenes Studium eingesetzt. Lehrer, die ihren Unterricht intensiv vorbereiten, müssen viel Engagement, Zeit und Kraft einsetzen. Wenn man dann gleichzeitig mit 22 Stunden pro Woche fachfremd, z.B. Philosophie, unterrichten und zusätzlich studieren muss, darf sich niemand über sinkende Motivation und Qualität im Unterricht wundern.

Klasse deutlich unterscheiden. Zwar arbeiteten die Achtklässler mit einem enormen Aufwand an Farbe und kleinen Schmuckelementen, kopierten jedoch fast durchgängig gefundene Textmaterialien in ihre Präsentationen. Teilweise wurden die Texte in Stichpunkte umgewandelt, aber auch wie vorgefunden eingefügt. Andreas nutzte für seine Präsentation zwei unterschiedliche Internetseiten. Dazu kopierte er alle Texte, die seiner Ansicht nach in die PowerPoint-Präsentation gehören und fügte diese ohne Änderungen ein. Im Vortrag und in der Präsentation sind keine Verweise auf die Quellen zu finden. Die wörtlich übernommenen Texte wurden nicht als Zitate gekennzeichnet. Die folgende Folie wurde der Präsentation von Andreas entnommen und ist bis auf die Gestaltung ein „Plagiat“ der Internetseite http://www.thurnundtaxis.de/home/index.html.

Während der ersten Vorträge wurden die umfangreichen Texte neben dem Zuhören noch gelesen. Nach relativ kurzer Zeit war dann aber zu sehen, dass die Mitschüler resignierten und sich auf eine der beiden Aufnahmeweisen konzentrierten bzw. einer völlig anderen Tätigkeit nachgingen. Einer Gruppe wurde dabei die noch in der PowerPoint-Präsentation enthaltene Informationsfülle zum Verhängnis. Da die beiden Schülerinnen kaum sortiert, selektiert bzw. sich auf das eigentliche Thema konzentriert hatten, hielten sie einen Vortrag von über zwanzig Minuten Dauer. Die Mitschüler zeigten auch für diese Situation – ähnlich wie sie in Klasse zehn folgend beschrieben und begründet wird – Verständnis und verhielten sich leise. Die Antworten auf die Nachfragen des Lehrers legten offen, dass die Referentinnen nur wenig von dem Vorgetragenen verstandenen haben. Den beiden Schülerinnen hätte wahrscheinlich eine Struktur im Vorfeld, die

Ausgrenzung unwichtiger Informationen und die strenge Abarbeitung der Aufgabenstellungen geholfen.

Die letzte Vierer-Gruppe zeigte in dieser achten Klasse den anspruchsvollsten Vortrag. Die vier Schüler wechselten sich ab, präsentierten mit unterschiedlichen Medien die Entwicklung des Handys und ergänzten die Thematik mit unterhaltenden Geschichten. Zum Ende wurde mit etwas flachen Argumenten in drei Sätzen versucht, die These bejahend zu beantworten. Hier fand jedoch zumindest der Versuch statt, über das Hauptthema nachzudenken. Leider fiel das Stundenklingeln in das Vortragsende, und erneut konnte keine Diskussion stattfinden.

Die Anweisungen an die Schüler der zehnten Klasse zu Beginn des ersten Vortrags waren in formaler und inhaltlicher Sicht ungenau. Der Lehrer begann mit einem Imperativ: „Gut, also wir nehmen etwas zu Schreiben heraus! […] Bemerkungen kurz notieren.“[327]. Der schnelle Wechsel zum Konjunktiv („Ich weiß nicht Isabell, inwieweit muss man jetzt mitschreiben bei dir? Hast du irgendetwas?“)[328] suggerierte den Lernenden, dass es eigentlich egal sei, welcher Tätigkeit sie während der Vorträge nachgehen. Während die Referentin sprach, surften mehrere Schüler im Internet, andere beschäftigten sich mit ihren Nachbarn, einige Schüler hielten sich an die Höflichkeitsformen und guckten zumindest interessiert nach vorn. Nur drei Schüler kamen schreibend dem Vorschlag des Lehrers nach. Das konzentrierte Mitverfolgen der Vorträge – ob mündlich oder schriftlich sei dahingestellt – hätte eine interessante Diskussion nach sich ziehen können. Kritische Köpfe hätten nach einem relativ einfachen Schema die Arbeitsaufträge mit dem Gehörten verbinden und hinterfragen können. Dazu wäre z.B. eine dreigeteilte klare Aufgabe notwendig gewesen: „Haltet die wesentlichen zur vorgetragenen Thematik gehörenden Details fest! Prüft anhand der Arbeitsaufträge, inwieweit das Ziel erreicht wurde! Begründet eure abschließende Einschätzung!“

In der zehnten Klasse „erschlug“ die Schülerin mit dem ersten Vortrag über die Marine im Zweiten Weltkrieg die Mitschüler mit historischen Ereignissen und Zahlen. Sie las durchgehend vom Zettel ab und stellte kaum eigene Gedanken dar. Anzunehmen ist, dass das Vorgelesene fast wörtlich dem Internet entnommen wurde. Es verwundert nicht, dass trotz Aufforderung niemand nachfragt. (Vielleicht deckt in solchen Momenten die Frage, warum niemand eine Frage hat, die Ursachen auf.) Die folgenden Vorträge ähnelten sich bis auf drei Ausnahmen und dürften die Geduld der Klasse arg strapaziert haben. Neben der bereits beschriebenen anderweitigen Beschäftigung waren jedoch keine weiteren Auffälligkeiten zu beobachten. Das könnte bedeuten, dass die

[327] Siehe Anhang: „Transkriptauszug Klasse zehn: Siebte Stunde“, S. L.
[328] Ebenda.

Klasse in ihrem Unterricht eine derartige Qualität von Vorträgen gewöhnt ist und toleriert.

Die bereits angedeuteten Ausnahmen beziehen sich auf die Vorträge der Funkver- und -entschlüsselung, der Verschlüsselungstechniken der Enigma und der Geschichte der Enigma. Obwohl auch hier vorrangig die PowerPoint-Präsentation genutzt wurde, stellt sich die Frage, warum diese Vorträge doch als gelungen zu betrachten sind. Mehrere Aspekte spielen eine Rolle:

Grundsätzlich wurden die Vorträge durch Schüler bzw. eine Schülerin gehalten, die im Fach Geschichte in der Vergangenheit sehr gute Leistungen erbracht haben. Durchweg schienen die Vortragenden sicher zu sein und belegten dies neben dem Vortrag selbst durch die korrekten Antworten bei Nachfragen. Interessant ist aber auch, dass zum Beispiel in der Präsentation der Verschlüsselungstechniken der Enigma sich die zweite Schülerin völlig zurückzog. Der Lehrer musste sie sogar auffordern, sich mit nach vorn an die Tafel zu begeben. Sie stand während des gesamten Vortrags sehr unsicher wirkend am Rande. Sie war sich des Könnens der Klassenkameradin bewusst und schien nicht auffallen zu wollen. Vielleicht hätte die personelle Einseitigkeit während des Vortrags umgangen werden können, wenn der Lehrer in der Abforderung des Arbeitsstandes die Aufgabenverteilung auch bei der Präsentation stärker hinterfragt hätte. Sein sensibles Vorgehen hätte die Schülerin sicherlich zum Mitmachen motiviert.

Dass die Vorträge der Schüler dennoch gut gelungen sind, beruht auf einem weiteren Umstand. Die PowerPoint-Präsentationen sind kurz und übersichtlich gestaltet und wurden im Vortrag als Ergänzung genutzt. Die geöffneten Seiten waren mit einem Blick zu erschließen und die Hörer konnten sich auf das Geschehen am Lehrerpult konzentrieren. Hinzu kommt die vorher durchdachte methodische Aufbereitung. Außer der genannten Mädchengruppe lösten sich die Schüler im Vortrag, teilweise sogar mehrmals, wohl proportioniert ab. Der Stichwortzettel wurde als roter Faden genutzt, die Tafel diente der langsamen Entwicklung schwieriger Darstellungen. Die präsentierenden Schüler schafften es, eine Form von Vertrautheit zu erwecken, die Zwischenfragen zur fruchtbaren Diskussion ermöglichte und danach zur Fortführung des Vortrags verhalf[329].

Die jeweils letzte Stunde vor den angekündigten Lernkontrollen nutzte der Lehrer für eine Diskussion. In der achten Klasse dauerte diese 45 Minuten und in der zehnten Klasse nur zwanzig Minuten. Gerade in Klasse zehn ist der Zeitfaktor unter dem Aspekt, dass es sich ja eigentlich um die übergeordnete Thematik des Unterrichtsexpe-

[329] Walter Fürnrohr bezeichnete eine derartige Lernsituation treffend: „Gerade die sinnvolle Kombination von Erarbeitung neuen Wissens und verweilender, einfühlender Besinnung [...] gebiert immer wieder spontane Schülerfragen, die für die geistige Durchdringung des Gegenstandes der Betrachtung von hohem Wert sind.“ Fürnrohr, Walter: Probleme des Geschichtsunterrichts. In: Filser, Karl: Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Regensburg 1974, S. 48.

riments handelt, bedenklich. Die zu kurz angesetzte Diskussion macht dennoch deutlich, dass die Schüler an dem Thema interessiert waren und ihre eigenen Gedanken darlegen wollten.

Übereinstimmend gelangten die Schüler hinsichtlich ihrer Vorträge zur Einsicht, dass die These korrekt ist. Warum kam keiner der Schüler nicht einmal im Ansatz auf die Idee, dass die These in Bezug auf alle Medien kritisch zu sehen ist? Wenn die These stimmt, müssten sich in Deutschland seit 1945 kaum noch Medien entwickeln und z.B. im Irak ein verstärkter Fortschritt zu beobachten sein. Die Negierung solcher Gedanken hängt mit der Unfähigkeit zusammen, historische Begebenheiten mit Gegenwart und Zukunft zu verbinden. Schüler müssen zur Kritik direkt aufgefordert werden.

Den Lernenden muss deutlich gemacht werden, dass kritisches Denken als ein wesentlicher Bestandteil historischen Denkens entwickelt und erlernt werden kann bzw. muss. Die Jugendlichen befinden sich gleichzeitig in einem Dilemma oder anders bezeichnet, sollte sich ihnen „historisches Lernen als eine zumindest in einem dreipoligen Spannungsfeld verortete eigene Entwicklungsaufgabe dar(stellen, K. M.)“.[330] Um in Gedankenaustausch mit den Mitschülern bzw. dem Lehrer treten zu können, ist die Aneignung der „Kategorien und Begriffe, Normen und Deutungsmuster“[331] dieser Gesprächspartner Voraussetzung. Die eigenen, sich daraus entwickelnden Deutungsmuster jedes dabei Lernenden werden zeitgleich von den anderen Kommunikationspartnern beurteilt und akzeptiert oder auch abgelehnt.

Meiner Ansicht nach versteckt sich für die Schüler hier auch die Beeinflussung durch menschlich fragwürdige Werte und Normen. So könnte man an dieser Stelle überlegen, ob für das berufliche Fortkommen kritische „Münder“ tatsächlich förderlich sind.

Die folgende Antwort auf die Frage nach möglichen Verbindungen zwischen Internet und der Recherche zu einem historischen Problem stellt den Bruch noch einmal deutlich dar: Falls die Schüler vorher gezweifelt haben, wird ihnen in der Zusammenfassung durch den Lehrer nun vor Augen geführt, dass die These über die „Neuen Medien“ eigentlich nichts mit ihrem eigenen Internetumgang und mit Geschichte zu tun haben kann. Das ist bedauerlich, da die Unterrichtseinheit gerade auf diesen Zusammenhang aufmerksam machen sollte. Dennoch wurde durch die Antworten Material gesichert, wie unterschiedlich Schüler den Umgang mit diesem „Neuen Medium“[332] fanden. Zurückzuführen sind die differierenden Meinungen auf fehlende Medienkompetenz, mangelnde Transparenz in den Aufgabenstellungen und kaum ausreichende Urteilskom-

[330] Körber, Andreas: Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungsaufgabe. Überlegungen zu möglichen Aufgaben von Geschichtslernen im Bildungsgang. In: Trautmann, Matthias: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden 2004, S. 246.
[331] Ebenda.
[332] Siehe Transkriptionen im Anhang., S. XXXII.

petenz. Auf reflektierende bzw. (selbst-)reflexive Kompetenzen soll hier aber nicht weiter eingegangen werden, da sie in der Ausführung des Unterrichtsexperiments anders als in seiner Anlage kaum eine Rolle spielten.

In Klasse acht fällt die veränderte Vorgehensweise des Lehrers auf. Er begann die Stunde mit Kritik und verwies auf inhaltliche Defizite. Leider machte er den Mangel nicht an Beispielen fest, und die Schüler erfuhren nicht konkret, was hätte besser laufen können. Niemand fühlte sich angesprochen. Anders als in Klasse zehn wurde vom Lehrer sofort nach einer Meinung über die Thesenstellung *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* gefragt. Die jüngeren Schüler gaben Antworten, die sich im auffallenden Gegensatz zu ihren zwei Jahre älteren Schulkameraden wenig mit dem selbst erarbeiteten historischen Thema beschäftigten. Fast alle Meinungen betrafen die „Neuen Medien" der gegenwärtigen Zeit und decken damit einen starken Gegenwartsbezug auf. Die Fähigkeit, historische Begebenheiten für die Beantwortung heranzuziehen, ist trotz konkreter Aufgabenstellung kaum vorhanden. Die Ursachen treten schon in den Vorträgen und Bearbeitungsweisen der Schüler zu Tage. Verspielte, aufwändige Computeranimationen werden präsentiert. Ein Schüler „verschönerte" seinen aus dem Internet kritiklos übernommenen Vortrag mit dem Einbinden von Schießgeräuschen bei jedem Mausklick und ist davon fasziniert. Die Beobachtung dieser achten Klasse belegt die Bestätigung des zweiten Teils der These – *neue Medien betäuben die Sinne?*. Diese Gedanken äußerte jedoch niemand, weil die Schüler dieses Alters wohl kaum in der Lage sein dürften, sich ohne Anstoß mit einer gesunden Distanz zu betrachten. Die Problematisierung der These hätte durch die Frage erfolgen können, ob „neue" Medien die Sinne betäuben können. Betäubung ist eine „Bewusstseins- oder Empfindungsstörung, hervorgerufen durch mechanische Einwirkung auf das Gehirn (etwa einen Schlag) oder durch Stoffe, die lähmend auf die Nervenzellen des Großhirns wirken wie Opium, Kohlenmonoxid oder Alkohol oder durch starke psychische Einflüsse (Schreck)."[333] Hier gilt es zu überprüfen, ob Post und Telefon diesem Anspruch gerecht werden können und statt des Verbs „betäuben" nicht eher „verwirren", „irritieren", „verunsichern" stehen müsste.

Die Notwendigkeit einer Klärung besteht außerdem, weil für Schüler der heutigen Zeit die Vorstellung, dass Post und Telefon die Sinne betäubten, schwierig ist. So wird wahrscheinlich in 50 Jahren kein Mensch mehr den Computer als sinnbetäubend, verwirrend oder irritierend empfinden.

Mit der Erzählung einer Schülerin über einen im Zug mitfahrenden jungen

[333] Stichwort „Betäubung" in: Microsoft® Encarta® Professional 2002. 1993-2001 Microsoft Corporation.

Mann, der sich auf dem Laptop laut und ohne Rücksicht auf andere eine DVD anschaut, wird exemplarisch die eigene Geschichte dargestellt. Dennoch blieb die Diskussionsstunde in diesem Ansatz stecken und verfolgte das eigentliche Thema nicht weiter bzw. fand nur wenig ausreichende, fachlich versierte Antworten. Trotzdem gilt: Das Nachdenken über mögliche zukünftige Medien machte den Schülern enormen Spaß und weckt die Fantasie. Der Lehrer scheint ebenfalls großen Spaß an der Sache gehabt zu haben und berichtete über die eigenen familiären Erlebnisse im Umgang mit dem Telefon. Damit war die indirekte Aufforderung geschaffen, ebenfalls über eigene Erfahrungen zu berichten.

3. 2 Historisch denken lernen im Geschichtsunterricht – gemessen an den Fragebögen durch quantitative und qualitative Auswertung

Auch wenn sich die folgenden Bezeichnungen der Unterkapitel für die Fragebögen im Nachhinein als nicht immer überzeugend erwiesen, sollen aus Gründen der Übersichtlichkeit, Vergleichbarkeit und Transparenz die Formulierungen übernommen werden. Die Aufteilung der Fragebögen erfolgte in drei große Abschnitte:

1. Teil: Geschichte, Fachunterricht und Medien
2. Teil: Geschichte und Fachunterricht allgemein
3. Teil: Geschichte und Fachunterricht untersucht anhand von Beispielen

Der erste Bereich versuchte zu erfragen, warum und wie Schüler mit dem Internet umgehen. Der Abschnitt „Geschichte und Fachunterricht allgemein“ gibt u.a. eine Antwort auf die Frage, für wie geeignet Schüler die Rahmenrichtlinien halten und über das Verhalten der Lernenden bei der Wahl von Informationsquellen zur Geschichtsrecherche. Im letzten Teil des Fragebogens wird die Arbeit an und mit Texten im Geschichtsunterricht geprüft. In allen drei Bereichen wurde versucht, die von Waltraud Schreiber entwickelte Unterteilung in *Vergangenheit, Geschichte* und *Gegenwart* und die dazugehörigen Operationen des *De-Konstruierens* und *Re-Konstruierens* zu operationalisieren. In allen drei Bereichen werden jeweils die beiden Klassen miteinander verglichen. Die Operationalisierung war schwierig und teilweise konnte erst im Nachhinein durch die Antworten die Validität der Fragen überprüft werden. Eine nochmalige Unterteilung und getrennte Analyse der achten und der zehnten Klasse wäre aus meiner Sicht unüber-

sichtlich geworden. Quantitative und qualitative Auswertung der Fragebogendaten werden kombiniert, um deutlich zu machen, wie wichtig gegenseitige Ergänzungen bzw. Bestätigungen sind.

3. 2. 1 Geschichte, Fachunterricht und Medien

Im Jahr 2004 wurden vor und nach dem Unterrichtsexperiment in den jeweils beteiligten gymnasialen Klassen der Klassenstufen acht und zehn Fragebögen eingesetzt. Die Kombination aus geschlossenen und offenen Fragen erzeugte quantitative und qualitative Daten. Die umfassenden Schülerantworten auf die offenen Fragestellungen und die Konsequenz, dass SPSS diese Daten nicht fassen konnte, lassen für diesen Bereich ausschließlich die klassisch-hermeneutische Auswertung zu. Ferner geht es darum, den untersuchten Unterricht in seinen wichtigsten Facetten zu betrachten und den dabei gesicherten Daten durch die Auswertungsmethoden gerecht zu werden. Diesen Anspruch scheint in erster Linie eine qualitative Bearbeitung zu erfüllen. Die geschlossenen Fragen werden mit SPSS bearbeitet und durch Mittelwerte und Prozentberechnungen erfasst. Deren Nutzung dient der Unterstützung der klassisch-hermeneutischen Auswertung der offenen Fragen.

Der folgende Text wird mit der Auswertung der ersten geschlossenen Fragen vor dem Unterrichtsexperiment beginnen. Die Beantwortung der Fragen stellt einen ersten rechnerischen Zusammenhang zwischen Computer- bzw. Internetnutzung und dem Umgang mit Geschichtsdarstellungen her. Um die quantitativen Ergebnisse zu untermauern, werden im weiteren Verlauf offene Antworten der Schüler angeführt, die u.a. Begründungen für das Lernen im Geschichtsunterricht unter Einsatz des Internets liefern. Im zweiten, abschließenden Teil steht die Auswertung des konkreten Umgangs mit Geschichte im Vordergrund. Die Mehrzahl der Antworten gibt einen Einblick in den Stand der Entwicklung der Sach- und Orientierungskompetenz.

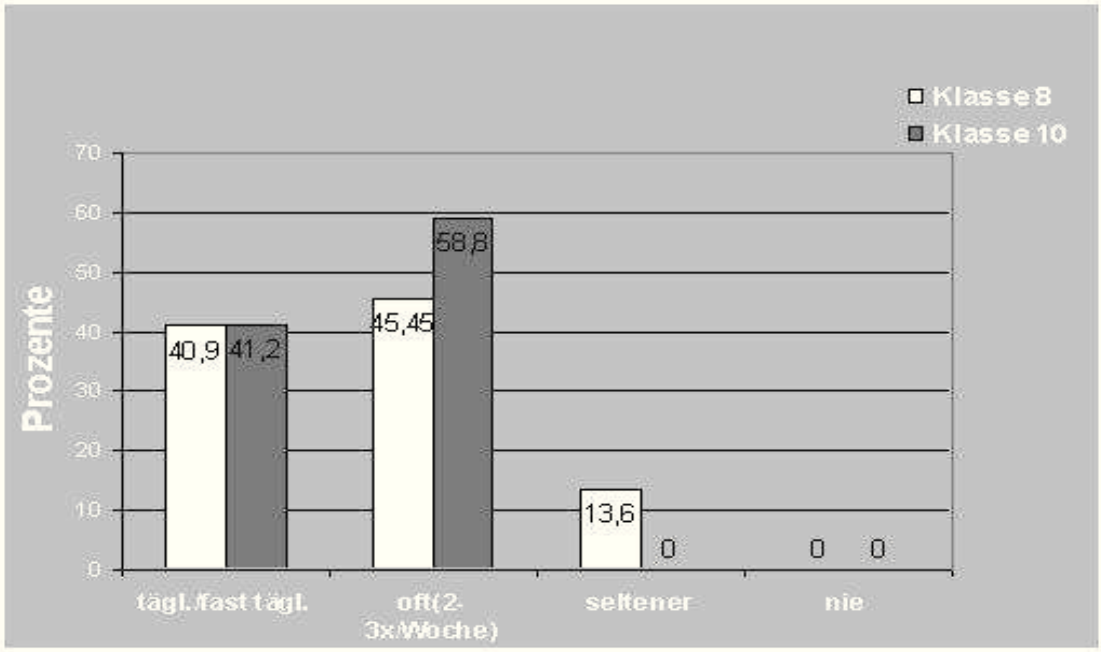
Ein Teil der ersten Befragung versucht über mehrere geschlossene Fragen hinweg, beginnend mit der Computernutzung bis hin zur Vertrauenswürdigkeit bei der Darstellung von Geschichte, den Zusammenhang zwischen dem neuen Medium und dem Geschichtslernen herzustellen. Um Qualität und Plausibilität der Schüleraussagen zu überprüfen, wurden diese Fragen in beiden Klassenstufen und in den Kontrollgruppen mit gleichem Wortlaut gestellt:

„1. In meiner Freizeit verwende ich den Computer

☐ *täglich/fast täglich* ☐ *oft (2-3 mal in der Woche)* ☐ *seltener* ☐ *nie“*

Tabelle 1: Prozentuale Nutzung des Computers in der Freizeit

($N_{Klasse\ acht}$ = 22; $N_{Klasse\ zehn}$ = 17)



Der Computer wird von den befragten Schülern beider Klassen mit über vierzig Prozent des Wertelabels „täglich/fast täglich“ erwartungsgemäß oft genutzt. Die Unterschiede sind geringfügig und machen deutlich, dass die Häufigkeit der Anwendung in beiden Klassenstufen fast gleich groß ist. Wer zu Hause keinen Computer besitzt, nutzt entweder die offen zugänglichen Schulcomputer, entsprechende Möglichkeiten bei Freunden oder setzt sich gegen ein geringes Entgelt in Internetcafés. Die vorliegende Erhebung wird hinsichtlich der Tendenz der Computernutzung durch die Studie „KIM“[334] gestützt. 49 Prozent der befragten Kinder gaben in der KIM-Untersuchung im Jahr 2000 an, mit dem Computer ein- oder mehrmals pro Woche umzugehen. Zwei Jahre später nutzten rund zehn Prozent mehr den PC. Dieser Bereich wies ebenso wie in der vorliegenden Befragung des Unterrichtsexperiments mit 45,45 Prozent in Klasse acht und 58,8 Prozent in Klasse zehn die höchsten Werte auf. Zugleich wird die steigende Tendenz im Laufe der Jahre bestätigt.

Die „tägliche/fast tägliche“ Nutzung des Computers in Tabelle 1 unterscheidet sich zwischen beiden Klassenstufen im Verhältnis zu den anderen Bereichen und der

[334] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM 2002 PC und Internet, Baden-Baden 2002, S. 26.

KIM-Studie am wenigsten. Zehnt- und Achtklässler sitzen demnach gleichermaßen fast täglich am Computer. Das Ergebnis des Labels „seltener“ mit 13,6 Prozent in Klasse acht und null Prozent in Klasse zehn wird bekräftigt durch die Daten und Auswertung der repräsentativen[335] KIM-Studie, die feststellt: „Je älter Kinder sind, desto wahrscheinlicher nutzen sie zumindest selten einen Computer.“[336]

Tabelle 2: Ausgewählte Items der Computernutzung

(Mittelwerte auf Skalen von 1 bis 4), ($N_{\text{Klasse acht}} = 22$; $N_{\text{Klasse zehn}} = 17$)

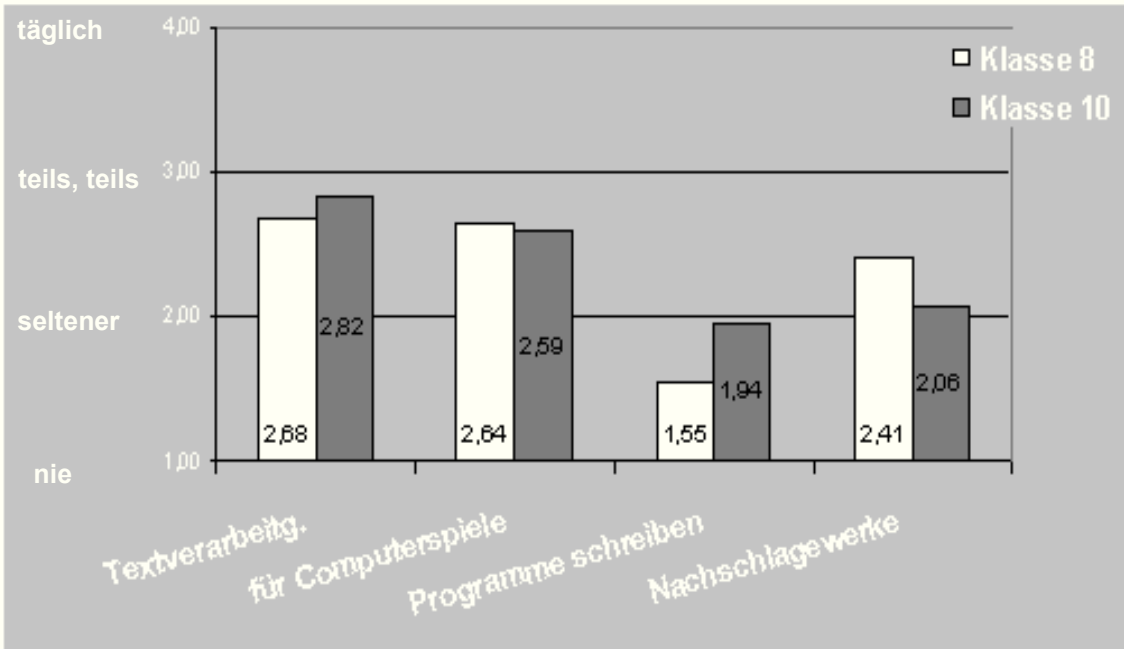


Tabelle 2 stellt die Antwort auf folgende Frage dar:

„Ich benutze den Computer vorrangig (in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) …“

	täglich/fast täglich	*2-3 mal in der Woche*	*seltener*	*nie*
zur Textverarbeitung (Erstellen von Hausarbeiten, Briefen etc.).				
für Computerspiele.				
für die Arbeit mit Präsentationsprogrammen (z.B. PowerPoint).				
zum Schreiben eigener Programme.				
zum Brennen von Musik bzw. Filmen.				
für Tabellenkalkulationen.				
für die Nutzung von Nachschlagewerken (z.B. Encarta).				
zum Scannen und Bearbeiten von Grafiken, Fotos etc.				

[335] n=1241

[336] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM 2002 PC und Internet, Baden-Baden 2002, S. 25.

zum Gestalten von Webseiten.				
zur Installation neuer Programme.				
andere				
noch andere				

Die Mittelwerte der Tabelle 2 bekräftigen den Umgang mit der Textverarbeitung in der zehnten Klasse etwas mehr als in Klasse acht. In umgekehrter Reihenfolge mit ähnlichen Mittelwerten geben die Schüler an, auf dem Computer zu spielen. Diese Zahlen unterbieten allerdings Annahmen und Beobachtungen Gleichaltriger. Einerseits könnte es sich dabei um einen Wert handeln, der deutlich macht, dass die Forderung der Lehrer nach schriftlicher computergestützter Bearbeitung der Aufgaben gestiegen ist und auf Grund dessen die Zeit für Spiele am Computer reduziert werden musste. Ein anderer Grund könnte in der sozialen Erwünschtheit liegen, obwohl den Lernenden im Vorfeld die Anonymisierung angekündigt wurde. Die Tatsache, dass die Befragung in der Schule im Beisein des Fachlehrers stattfand, reicht vermutlich aus. Noch überzeugender wird das letztgenannte Argument bei Betrachtung der 782 untersuchten sechs- bis dreizehnjährigen Kinder der KIM-Studie. 70 Prozent[337] gaben an, mindestens einmal pro Woche allein mit dem Computer zu spielen. Dabei handelt es sich insgesamt um den höchsten Prozentsatz.

Der im Unterschied zur achten Klasse etwas höhere Mittelwert des Items „Programme schreiben“ in der zehnten Klasse lässt auf erhöhte Medienkompetenz der Zehntklässler schließen. Nur wer sichere computertechnische Grund- und Anwendungskenntnisse besitzt, ist in der Lage, sich mit anspruchsvoller Programmiersprache zu beschäftigen. Diesem Argument folgend ist der Unterricht „Technik und Informatik“ an dieser Schule aufgebaut. Er beginnt in der fünften Klasse und weist bis zur siebten Klasse die Textverarbeitung als eigenständigen Unterpunkt der Unterrichtsinhalte aus. Neben dem Entwerfen und Bearbeiten von Bildschirmpräsentationen bzw. Erstellen von Präsentationen im Internet wird in Klasse neun und zehn mit Turbo Pascal programmiert.

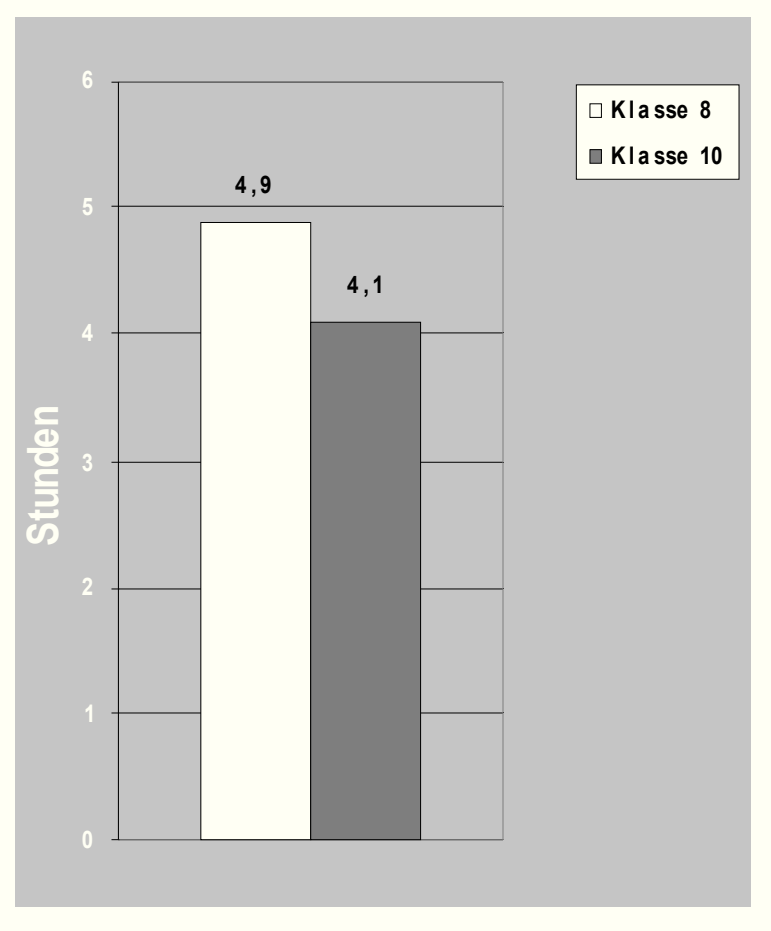
Interessant ist das letzte ausgewählte Item „Nachschlagewerke“. In dem höheren Wert der achten Klasse ist ein erstes Indiz zu finden, dass jüngere Schüler bereitwilliger Nachschlagewerke nutzen und kritikloser Informationen übernehmen, wenn nicht gar kopieren. Hieraus ergibt sich, dass gerade jüngere Schüler Anleitungen mit kleineren Lernschritten im Umgang mit historischen Darstellungen im Internet brauchen, um ihnen den notwendigen kritischen Blick auf die gefundenen Informationen und Ansätze für Reflexionen zu erleichtern. Überlegenswert ist aber auch die Begründung, dass für

[337] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM 2002 PC und Internet, Baden-Baden 2002, S. 30.

die Lösung der Probleme der Achtklässler noch eher und schneller Antworten im Internet geboten werden als in Klasse zehn. Es könnte sein, dass die Aufgaben entsprechend den Anforderungen an eine zehnte Klasse komplexer formuliert werden und Lösungen erfordern, die das eigene Nachdenken und Individualität fordern.

Tabelle 3: Wöchentliche Internetnutzung

($N_{\text{Klasse acht}} = 22$; $N_{\text{Klasse zehn}} = 17$)



Die erste Tabelle gibt einen Einblick in die prozentuale Nutzung des Computers durch die befragten Schüler. Tabelle 2 macht deutlich, welchen Tätigkeiten die Lernenden bei der Arbeit mit dem Computer nachgehen. Wie lange Schüler in der Woche das Internet nutzen, erfasst Tabelle 3.

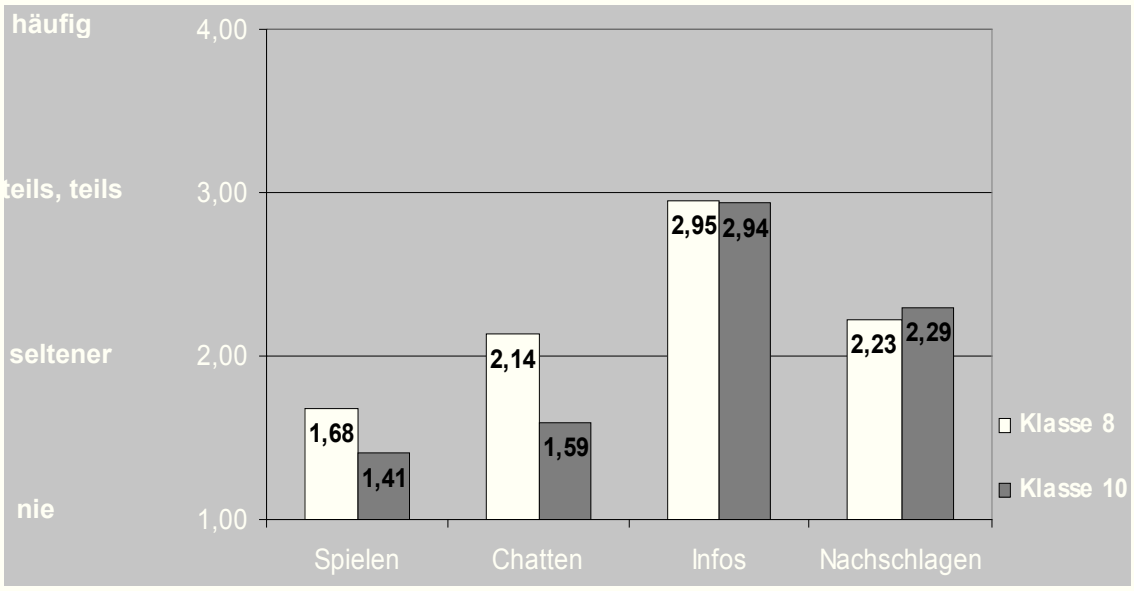
Im Durchschnitt arbeiten die Achtklässler zirka 42 Minuten täglich mit dem Internet und die Schüler der Klasse zehn zirka 35 Minuten. Der zeitliche Unterschied der Internetnutzung zwischen den beiden Klassenstufen ist – auf eine Woche verteilt – geringfügig. Wozu nutzen die Schüler das Internet vorrangig? Folgende geschlossene Fragen waren Grundlage:

„Ich benutze das Internet vorrangig (in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) …“

	täglich/ fast täglich	*2-3 mal in der Woche*	*seltener*	*nie*
für den Umgang mit E-Mail-Programmen.				
für Computerspiele.				
zum Chatten.				
um den Messenger nutzen zu können.				
zum Herunterladen von Musik, Filmen bzw. Programmen				
für die Informationsbeschaffung (z.B. über Suchmaschinen).				
um online zu spielen.				
zur Nutzung von Nachschlagewerke (z.B. Encarta).				
andere				
noch andere				

Tabelle 4: Benutzung des Internets

(Mittelwerte auf Skalen von 1 bis 4), ($N_{\text{Klasse acht}} = 22$; $N_{\text{Klasse zehn}} = 17$)



Wegen des begrenzten Raums und aus Gründen der Übersichtlichkeit der Darstellung in Tabelle 4, wurden die Items darin auf Schlagworte reduziert. Für die geringen Mittelwerte des Spielens und Chattens gelten die gleichen Begründungen wie in der Auswertung zu Tabelle 2 beschrieben.

Beachtlich ist das unter den Schülern beider Klassenstufen fast gleich ausgeprägte Bedürfnis, sich Informationen zu verschaffen. Die Frage bezog sich konkret auf den Umgang mit Suchmaschinen. Zwei bis drei Mal in der Woche werden den Aussagen zufolge Suchmaschinen im Internet zur Informationsbeschaffung intensiv genutzt. Diese intensive Nutzung von www.google.de, www.metager.de etc. könnte bedeuten,

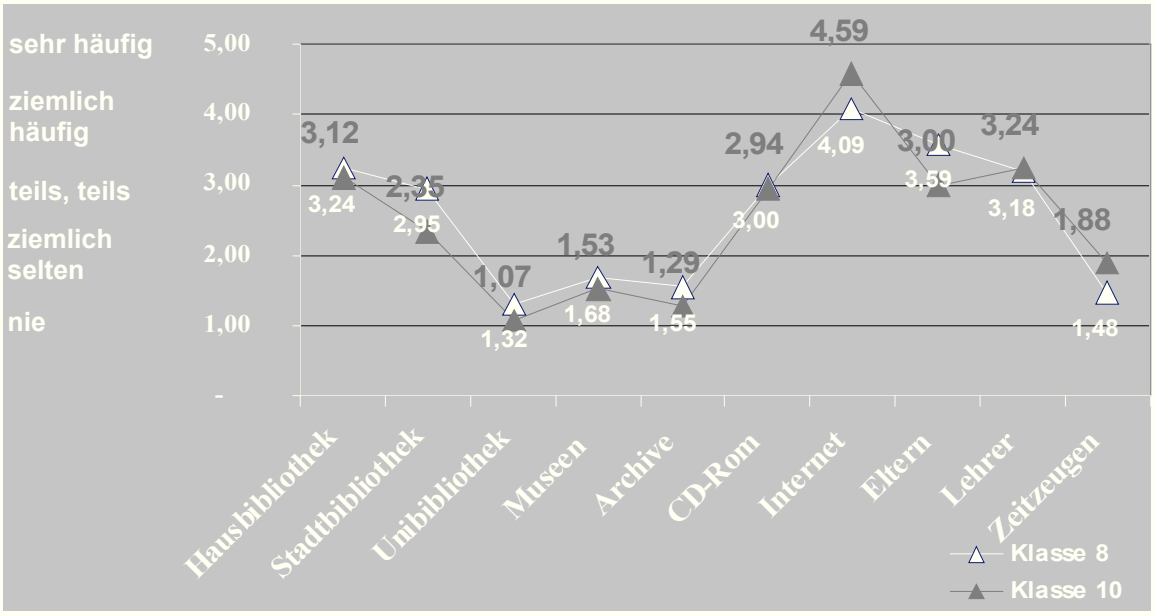
dass die daraus entspringende Informationsflut den Lernenden kaum Probleme bereitet. Die Frage nach dem sinnvollen Umgang mit den gefundenen Materialien wird damit allerdings noch nicht beantwortet. Die Möglichkeit, dass die Eingabe konkreterer Suchbegriffe zu weniger, jedoch präziseren Ergebnissen führt und damit keine Informationsflut hervorruft, besteht ebenfalls. Es ist zu bezweifeln, dass die Lernenden ohne vorherige fachliche Anleitung und Übung entsprechende eigene Suchstrategien entwickeln. Die geringen Werte für die Benutzung von Online-Lexika wie z.B. www.encarta.de basieren auf dem Nichtwissen von solchen Adressen bzw. auf den oft kostenpflichtigen und damit unerreichbar werdenden Angeboten.

Aus diesen ersten Ergebnissen sind die Folgen für den recherchierenden Umgang mit historischen Inhalten zu erahnen: Wer sich zur Informationssuche vorrangig ins Internet begibt, wird kaum beim Erforschen historischer Darstellungen ohne äußeren Anlass oder gesonderte Aufforderung auf das Buch zurückgreifen, um sich z.B. über weitere Ansichten oder Deutungen zu historischen Ereignissen zu informieren. Die Frage, ob der Wechsel auf ein anderes Medium für den multiperspektivischen Umgang mit Geschichte überhaupt fruchtbar ist, bleibt vorerst unbeachtet.

Tabelle 5: Vergleich Klasse acht und zehn

(Mittelwerte auf Skalen 1 bis 5), ($N_{\text{Klasse acht}} = 22$; $N_{\text{Klasse zehn}} = 17$)

"Wenn ich über ein historisches Thema mehr erfahren möchte, dann nutze ich die unten stehenden Möglichkeiten wie folgt ..."



Die KIM-Studie belegt bei der Tätigkeit der Lernenden im Internet die intensive Informationssuche zu bestimmten Themen.[338] Im Fragebogen zum vorliegenden Unterrichtsexperiment wurde deshalb ebenfalls ermittelt, worauf Schüler bei der historischen Recherche zurückgreifen.

Der hohe Mittelwert des Items „Internet“ in Tabelle 5 fällt auf. Der Faktor der Bequemlichkeit scheint als Erklärung nicht ganz unerheblich zu sein. Die Schüler umschreiben dies mit dem schnellen Zugriff auf das Material und der Effektivität.[339] In beiden Klassen wird das Internet zur Informationsbeschaffung bevorzugt und liegt zwischen den obersten Wertelabels „sehr häufig“ und „ziemlich häufig“. Ernüchternd, aber nicht unbekannt, ist die geringe Bereitschaft, sich an anderen Orten zu informieren. Ins Museum oder in Archive zu gehen, um sich Originale anzuschauen und sich ihrer Inhalte zu vergewissern, ist wenig ausgeprägt. In Tabelle 5 sind diese Items mit den niedrigen Mittelwerten dargestellt. Zwei Museumspädagogen mecklenburgischer Museen[340] begründeten diesen Umstand mit der schwierigen Zusammenarbeit und oft fehlender Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrern und Museumsmitarbeitern. Oftmals würden die Schüler ohne weitere Vorbereitung in die Museen gebracht; Führungen oder andere Veranstaltungen erfolgten sodann häufig ohne Lehreraufsicht. Die Schüler hätten nur wenig Vorwissen und seien auf das Ausstellungsthema nur selten vorbereitet. Andererseits berichten Lehrer von Projekttagen in historischen Museumsausstellungen. Diese seien oftmals enttäuschend und langweilig gewesen. Die Wahrnehmungen von Machern und Besuchern historischer Ausstellungen sollten, meine ich, als Begründungen für die niedrigen Mittelwerte ernst genommen werden.

Der Lehrer als Informationsquelle historischer Themen erhält in allen Klassenstufen und auch in den Kontrollgruppen im Vergleich zu den anderen Items einen relativ hohen Mittelwert. Dies ist insofern kaum verwunderlich, da der Lehrer im Geschichtsunterricht oftmals als einzige Informationsquelle agiert und gleichzeitig für den Schüler die einfachste Art und Weise darstellt, um schnell an die gewünschten Auskünfte zu gelangen. Das bedeutet jedoch aus meiner Sicht, dass Lehrer mit dem Ziel, Schüler zum kritischen und über die Geschichte reflektierenden Nachdenken anzuleiten, sich unbedingt zurücknehmen müssen und sich nicht als wandelndes Lexikon missbrauchen lassen dürfen.

Ob Jugendliche wissen, dass Geschichtsdarstellungen teilweise unvollständig oder fehlerhaft sind, stellt Tabelle 6 dar.

---

[338] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM 2002 PC und Internet, Baden-Baden 2002, S. 42.

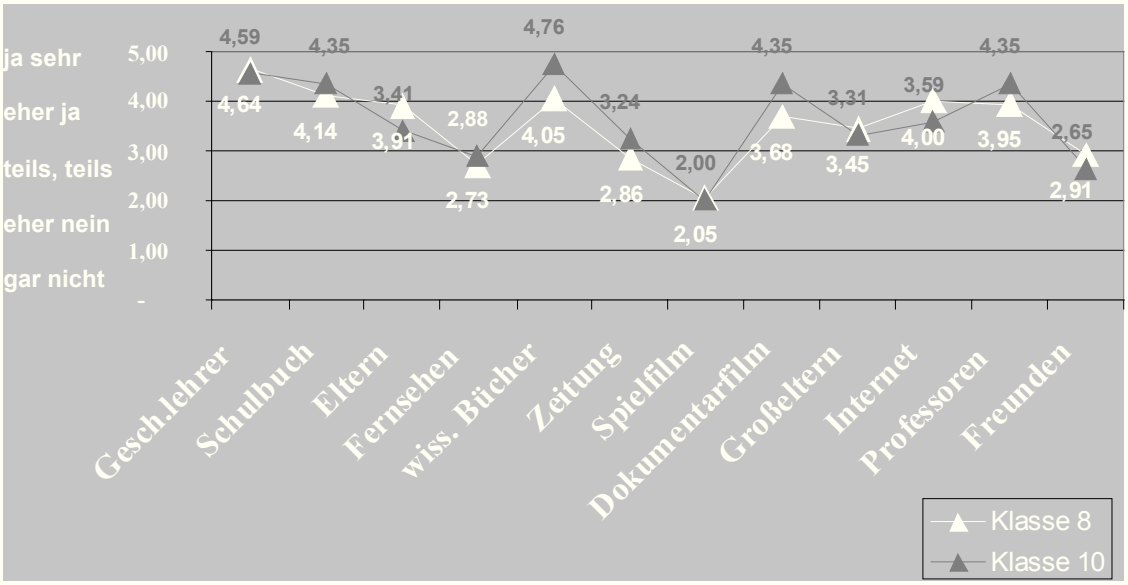
[339] Siehe Fall 14 Klasse zehn und Fall 6 Klasse acht.

[340] Da es sich teilweise um Museen handelt, an denen nur ein Museumspädagoge angestellt ist, soll auf die Quellenangabe in der üblichen Form verzichtet werden.

Tabelle 6: Vergleich Klasse acht und zehn

(Mittelwerte auf Skalen von 1 bis 5), ($N_{\text{Klasse acht}} = 22$; $N_{\text{Klasse zehn}} = 17$)

„...Bei der Darstellung von Geschichte vertraue ich ..."



Die Klassen acht und zehn vertrauen ihrem Geschichtslehrer annähernd kompromisslos mit dem höchsten Wertelabel „ja sehr“. Darüber liegen nur noch die historischen Darstellungen in wissenschaftlichen Büchern in Klasse zehn. Die Kontrollgruppen zeigen bis auf das Item Lehrer ähnliche Ergebnisse. Der Lehrer befindet sich hinter den wissenschaftlichen Büchern, Professoren und dem Dokumentarfilm an hervorgehobener vierter Stelle.

Die Ursachen für das starke Vertrauen in eine korrekte und fachlich richtige Wissensvermittlung im Geschichtsunterricht der achten und zehnten Klasse sind meines Erachtens in der porträtierten Lehrerpersönlichkeit zu suchen.

Der gesehene Unterricht zeigt, dass das Bemühen um Toleranz auffällig ist und die Schüler sich darüber hinaus gegenseitig respektieren. Dieser Lehrer besitzt Autorität und hat sich seine Achtung vor den Schülern bewahrt. Er nimmt sie ernst, was nicht alltäglich ist. Das ist nicht alltäglich. Den Aussagen der Achtklässler zufolge besitzt er ein enormes Allgemeinwissen. Dieses von den Lernenden vermutete Allgemeinwissen scheint sie zum unkritischen Umgang mit historischen Darstellungen des Lehrers zu verleiten. Damit können sie die Verantwortung für die möglichst korrekten Geschichtsdarstellungen dem Lehrer übertragen und sich auf das Zuhören und „Lernen“ beschränken.

Eine Schülerin der zehnten Klasse bringt die Begründung wie folgt auf den Punkt:

„[...], weil er im Gegensatz zu Büchern oder Filmen über neuste Informationen

durchaus Bescheid weiß und dazu eine Reflektion auch in Bezug auf das heutige Leben geben kann. Sein Wissen im Fach Geschichte und allgemein ist größer, weil er sich intensiv damit beschäftigt und Erfahrungen gemacht hat. Trotz seiner eigenen Meinung wahrt er Objektivität.“[341]

Eine schönere „Verehrung“ des Geschichtslehrers kann es kaum geben. Gleichzeitig bereitet die Äußerung Kopfzerbrechen, weil eine der intelligentesten Schülerinnen dieser Klasse durch das bedingungslose Vertrauensverhältnis zwar über den Lehrer, jedoch nicht über das nachdenkt, *was* im Geschichtsunterricht *wie* dargestellt wird. Erfahrung und Wissen können ihrer Ansicht nach historische Objektivität garantieren. Als Personen, deren Glaubwürdigkeit bei der Darstellung von Geschichte am geringsten ist, bezeichnet sie ihre Freunde. Das Argument wird damit umgekehrt, indem sie aus wenig Lebenserfahrung und weniger Wissen offensichtlich Subjektivität schlussfolgert.

Das Vertrauen in die Schulbücher ist ebenfalls auffallend, das Ergebnis jedoch nicht unbekannt.[342] Bodo von Borries kam bei der Auswertung hinsichtlich der Schulbuchnutzung, -zufriedenheit und -verständlichkeit zu dem Ergebnis, dass auch Lehrer „fast alle positiven Aussagen über die Quellen [...] tendenziell“ bejahen.[343]. In einer aktuellen empirischen Studie untersuchte Bodo von Borries[344] die Ansichten über die Verlässlichkeit des Schulbuchs bei Schülern und Lehrern. Demnach wird besonders in Klasse 9 die Verlässlichkeit von Schulbüchern betont. In diesem Zusammenhang verblüfft die in Tabelle 5 dargestellte häufige Internetnutzung zur Geschichtsrecherche und das Bewusstsein der Schüler, dass deren Wahrheitsgehalt als nicht ganz unproblematisch einzustufen ist, in Tabelle 6. Das Vertrauen zum Internet zeigt an, dass die Schüler zumindest Bedenken haben (in Klasse zehn etwas mehr als in Klasse acht).

Warum das Internet dennoch so viel genutzt und seltener auf wissenschaftliche Bücher zurückgegriffen wird, beantworten die nachfolgend wiedergegebenen Begründungen der Schüler zum Impuls: „Der Einsatz des Internets ist meiner Meinung nach eine Bereicherung/keine Bereicherung/weder eine Bereicherung noch das Gegenteil für den Geschichtsunterricht, weil *(zutreffende Behauptung unterstreichen)*“[345]:

[341] Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment, Fall 1.
[342] Siehe auch: Fischer, Claudia: „Quellenfundierung von Unterricht“ und „Schulbuch: Nutzung, Qualität, Vergleich“. In: Borries, Bodo v.; Fischer, Claudia; Leutner-Ramme, Sibylla und Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, Neuried 2005, S. 191-198.
[343] Borries, Bodo v.: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München 1995, S. 294.
[344] Borries, Bodo von: Tatsächliche Schulbuchqualität. In: Borries, Bodo v., Fischer, Claudia, Leutner-Ramme, Sibylla und Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Neuried 2005, S. 64-68.
[345] Siehe Anhang, Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse, S. XXVI.

Zehnte Klasse, Schülerin, Fall 14: „Es ist eine Bereicherung, weil man in Sekundenschnelle Material zu einem bestimmten Thema finden kann, wobei allerdings noch das Problem ist, dass die Daten ungefiltert sind, d.h. es ist auch viel Schrott dabei, der nicht stimmt. Dies muss man erst raussortieren, was wieder sehr zeitaufwändig sein kann. Wenn man aber eine Internet-Encarta benutzt, kann man sich dies auch sparen."

Zehnte Klasse, Schülerin, Fall 16: „... zudem kann man ihren (Internetseiten, K. M.) Wahrheitsgehalt schwer überprüfen."

Zehnte Klasse, Schüler, Fall 7: „Die Informationsvielfalt ist, so man sie zu nutzen weiß, eindeutig eine Bereicherung für alle Nachforschungen. Ich denke man benötigt keine Erklärungen, nur Zeit."

Achte Klasse, Schülerin, Fall 6: „... man sich verschiedene Sachen heraussuchen kann; es ist effektiver, als wenn man eine ganze Bibo durchsucht."

Achte Klasse, Schüler, Fall 9: „... weil der Unterricht dadurch interessanter wird."

Achte Klasse, Schüler, Fall 12: „Ich denke, es ist eine Bereicherung, weil im Internet vieles über Geschichte steht und zu finden ist (Bilder, Quellen)"

In diesen Antworten finden sich einige Bestätigungen bereits geäußerter Vermutungen. Stellvertretend für einen Großteil der Klassenkameraden werden in beiden Klassenstufen Zeitaufwand und Umfang bei der Recherche historischer Geschehnisse im Internet genannt. Neben dem Zusatz, dass Unterricht durch den Interneteinsatz interessanter wird, gibt es in Klasse acht keinerlei Bedenken hinsichtlich der Glaubwürdigkeit historischer Darstellungen. Durchweg beurteilen die Achtklässler den Interneteinsatz als positiv und sehen die unmittelbaren Vorteile darin, schneller und aus ihrer Sicht besser lernen zu können.

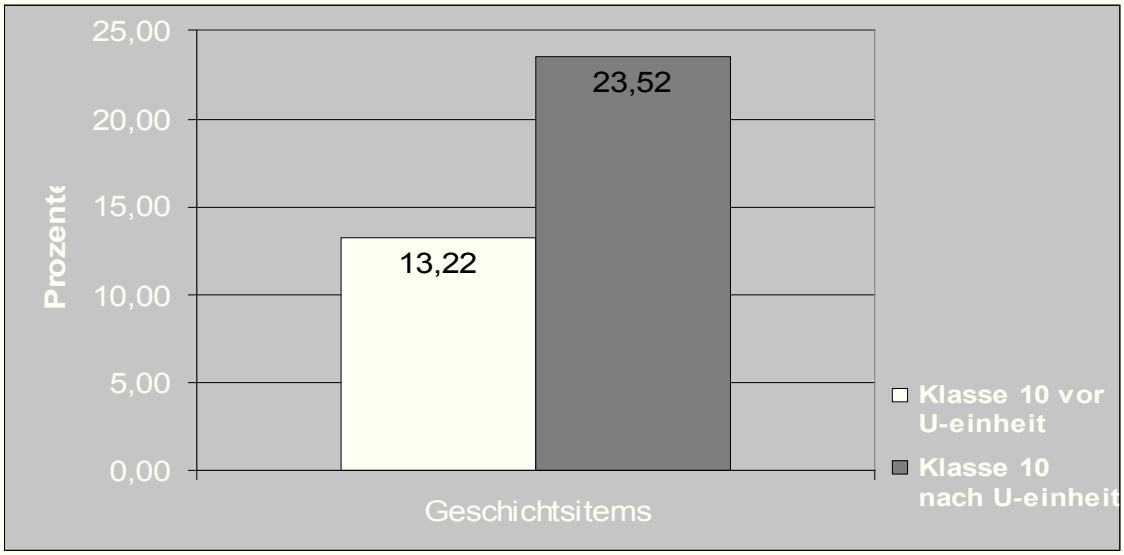
Das Ergebnis überrascht, wenn man bedenkt, dass hier Schüler urteilen, die sich in einer Entwicklungsphase befinden, in der sie ihre Umwelt besonders kritisch betrachten, in dem Bemühen „[…] moralische Werte und Prinzipien zu definieren."[346] Lässt sich diese Erkenntnis auf das Urteilen allgemein übertragen, dürfte es sich um eine Altersgruppe handeln, die ihre Umwelt auf der Suche nach eigener Identität besonders skeptisch betrachtet. Warum das Internet so positiv beurteilt wird, könnte an dem noch nicht so stark ausgeprägten Erfahrungshorizont und Entwicklungsstand der Achtklässler liegen. Die Vielzahl von Quellen und Informationen bzw. die Art der Darstellungen begeistert die Jüngeren wahrscheinlich mehr als ihre zwei Jahre älteren Mitschüler.

[346] Wiater, Werner: Unterrichten und lernen in der Schule. Donauwörth 1997, S. 134.

In der zehnten Klasse tauchen Zweifel über die Glaubwürdigkeit des gefundenen Materials auf. Allerdings erwähnt keiner der Schüler die ungefilterten „Online-Geschichtsdarstellungen“ als Chance, diese durch andere Darstellungen zu überprüfen. Im Gegenteil, es wird indirekt ein fertiges Geschichtsbild gefordert. Fall 14 macht dies besonders deutlich. Dass man sortieren und filtern müsste, ist der Schülerin vollkommen bewusst. Wozu sollte man jedoch diesen Aufwand betreiben, wenn andere Angebote viel versprechender und demnach objektiv scheinen? Die Online-Encarta muss als Beispiel herhalten und das verwundert nicht, denn alle Medien, die eine intensive Beschäftigung mit Geschichte versprechen, erhalten einen höheren Mittelwert. Gemeint sind Schulbücher, Dokumentarfilme (im Gegensatz zum Spielfilm), Professoren etc.

Tabelle 7: Prozentuales Wissen historischer Phänomene in Klasse zehn vor und nach der Unterrichtseinheit

($N_{\text{Klasse acht}} = 22$; $N_{\text{Klasse zehn}} = 17$)



Was Schüler der zehnten Klasse in den Unterrichtseinheiten vor dem Experiment im Vergleich zum Unterrichtsexperiment unter Einsatz des Internets gelernt haben, stellt Tabelle 7 dar. Die Schüler beider Klassenstufen erhielten Rangreihenaufgaben, in denen historische Begebenheiten vorgestellt wurden, welche sie jeweils in der Unterrichtseinheit vor dem Experiment und im Unterrichtsversuch selbst behandelt hatten. Aus diesen Begebenheiten sollten die Befragten eine *temporär-chronologische* Abfolge erstellen.

Die für den Fragebogen ausgewählten historischen Phänomene wurden jeweils den unmittelbar zuvor im Geschichtsunterricht behandelten Unterrichtseinheiten ent-

nommen und entsprechend ausgewertet. Die ausgesuchten historischen Begebenheiten des dargestellten Geschichtsstoffes vor und nach den Unterrichtsexperimenten waren ihrem Schwierigkeitsgrad nach gleich schwer und gleich wichtig. Sie wurde jeweils in der elften Frage im ersten Teil des Fragebogens gestellt. Im Gegensatz zur Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher[347] wurde Wert auf detailliertes Wissen gelegt oder, wie Bodo von Borries es bezeichnet, auf „Datenwissen“[348]. Die Zahlen sind ernüchternd. Nur etwas über 13 Prozent aller abgegebenen Reihungen wurden durch die Zehntklässler korrekt erstellt. Die Schüler waren nach dem Unterrichtsversuch in der Lage, 23 Prozent aller Chronologien richtig zu ordnen. In der achten Klasse fiel das Ergebnis ähnlich aus: 12 Prozent vor und 24 Prozent nach dem Unterrichtsexperiment.

Dieses Ergebnis ist bedenklich, kommt jedoch nicht völlig unerwartet[349]. Selbstständiges und offenes Arbeiten fordert eine Auseinandersetzung mit dem Problem, welches sich nicht durch bloßes Herunterladen historischer Daten lösen lässt. Der Wissenszuwachs zwischen den beiden Unterrichtseinheiten beträgt rund zehn Prozent. Die Behandlung des Versailler Vertrags lag zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung zirka drei Wochen zurück und die Unterrichtseinheit *Krieg als Vater aller Medien?* eine Woche. Deshalb lässt sich zumindest die kritische Frage stellen, ob konkretes, oftmals für Lernkontrollen auswendig gelerntes Wissen nach kurzer Zeit nur noch bedingt abrufbar ist.

Damit werden mögliche Potenziale deutlich, die im Bereich des Umgangs mit Geschichte unter Einsatz des Internets ausgebaut werden müssen. Medienkompetenz in allen Einzelbereichen zu fördern ist Bedingung für den effektiven Umgang mit dem Internet im Geschichtsunterricht. Wenn Schüler in der Lage sind, sich im Internet zu orientieren, indem sie Strukturen erschließen, ist eine Grundlage für die Bearbeitung der Informationsflut geschaffen. Ein nächster Schritt bestünde darin, das Material jeweils nach dem eigenen Anliegen zu sichten und zu selektieren. Bereits in dieser Phase muss also ein erstes Nachdenken über den Gehalt und die Wertigkeit bzw. Verwertbarkeit des Materials erfolgen. Kritisch damit umzugehen und die selbst erarbeitete Kritik in die eigene Arbeit mit einfließen zu lassen, wäre eine anspruchsvolle Form der Reflexion. Sie setzt Multiperspektivität und Kontroversität voraus und schlägt sich nieder in der Pluralität. Schüler, die falsch angeleitet worden sind bzw. nicht verstanden haben, dass es um eigene Gedanken geht, antworten auf Fragen nach der Bedeutung von bestimmten geschichtlichen Begebenheiten für die gesellschaftliche Entwicklung mit der Gegenfrage, wo sie das nachlesen[350] können.

---

[347] Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Weinheim und München 1995, S. 116ff.
[348] Ebenda, S. 123.
[349] Ebenda.
[350] Mit dieser konkreten Frage kamen mehrere ehemalige Schüler meiner Klasse auf mich zu.

Die Berechnungen der Mittelwerte und die prozentualen Darstellungen geben einen eingeschränkten Einblick in den Ist-Stand von Geschichtsunterricht. Begründungen lassen sich mit diesem Datenmaterial nur begrenzt finden. Diese sind im Hinblick auf den Wandel des Geschichtsunterrichts vom Faktenfach zu einem Fach, das Urteilskompetenz und aktive Integration in die eigene und fremde Geschichtskultur einfordert, hingegen außerordentlich wichtig.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schüler in einem beachtlichen zeitlichen Umfang mit dem Computer und dem Internet umgehen. Es ist anzunehmen, dass diese Tendenz in Zukunft weiterhin steigend sein wird. Die Nutzung von Suchmaschinen und die Anwendung von Textverarbeitungsprogrammen findet in auffallendem Maße statt. Bei der Recherche für historische Themen ist das Internet die Hauptquelle der Schüler. Gleichzeitig vertrauen die Schüler historischen Darstellungen im Internet nicht vollständig. Dennoch stecken in der nicht ausreichend angeleiteten Internetnutzung unübersehbare Gefahren.

3. 2. 2. Geschichte und Fachunterricht allgemein

Bei dem hospitierten Unterricht vor dem Experiment handelte es sich – verständlicherweise – um das alltägliche „Lehrer-Schüler-Geschäft“. Die Geschichtsvermittlung erfolgte mit dem Schwerpunkt auf dem Vermitteln von Fakten. Ob dieselben Probanden in der Lage sind, ein historisches Thema so zu bearbeiten, dass Geschichtsdarstellungen nicht nur als zu lernendes Faktengerüst verstanden werden, sondern die historischen Begebenheiten als Momente der Selbst- und Fremdreflexion unter Einbeziehung der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgefasst werden müssen, zeigt die Auswertung des Unterrichtsexperiments.

Die Ausgangslage ist vorteilhaft: herkömmlicher Unterricht wird mit einem eher offenen, auf die Selbstständigkeit der Schüler vertrauenden Unterricht verglichen. Auf den nächsten Seiten soll versucht werden, Antworten auf die Frage zu finden, wie Schüler im Geschichtsunterricht unter unterschiedlichen Bedingungen lernen. Gleichzeitig liegt es nahe zu überprüfen, worin sich das historische Lernen in Bezug auf den Geschichtsunterricht vor dem Unterrichtsexperiment und auf das Experiment selbst unterscheiden. Dabei erfolgt die Differenzierung der Bereiche in Anlehnung an die im Kapitel 2. 2. 2 geschilderten Auffassungen über die Teilkompetenzen von Geschichtsbewusstsein.

Die Schüler beider Klassenstufen gaben Auskunft über ihr historisches Interesse im Geschichtsunterricht und in der Freizeit. Dazu wurden vier Fragen gestellt: drei offene und eine geschlossene. Welche Themen im Geschichtsunterricht besonders interessieren, scheint die zehnte Klasse schon länger zu beschäftigen. Diese Erkenntnis ist nicht nur den Inhalten, sondern auch dem Umfang der Antworten[351] zu entnehmen. Neben Schülern, die – wahrscheinlich angeregt durch den bisherigen Stoff – im unmittelbaren zeitlichen Umfeld des behandelten Unterrichtsgegenstandes nach interessanten Themen (Zweiter Weltkrieg, Drittes Reich[352] etc.) suchen, gibt es u.a. auch solche Antworten bezüglich interessanter Themen: „Internationale Menschheitsentwicklung, sprich Aufbau bestimmter Systeme [...], mehr auf internationale Geschichte, z.B. Asien, Afrika."[353]

Oft exemplarisch festgemacht werden diese Gedanken in der weiteren Aufforderung, Bereiche zu nennen, über die man in den letzten Geschichtsstunden gern noch mehr erfahren hätte. Ein Schüler schreibt:

> *[...] Die letzten Geschichtsstunden waren nur vorbereitend für eine tiefer greifende Gruppenarbeit, somit werden Fragen, die mir aufkamen (Wie lebten die Menschen, wer waren sie, woran glaubten sie), später geklärt. Ich würde mir Geschichtsunterricht generell mehr lernhistorisch betrachten, meint Entwicklung einer Weisheit aus geschichtlichen Erfahrungen.*[354]

Diese Auskunft ist etwas kompliziert formuliert, dennoch wird der Wunsch deutlich: Geschichtsunterricht soll die Menschen in ihrer Entwicklung mehr in den Mittelpunkt rücken. Warum? Ist dies ein Ausdruck für die Betroffenheit am persönlichen Lebensweg einer historischen Person? Wird damit vielleicht sogar das auf die Jugend fixierte teilweise groteske „reality tv", das keine Mittel scheut und kaum noch moralische Grenzen kennt, als Anspruch auf den Geschichtsunterricht übertragen?

Das Bedürfnis dürfte nicht zutreffen, da der Schüler ausdrücklich formuliert, dass er Geschichtsunterricht mit genetischer[355] Sinnbildung bevorzugen würde. Er

[351] Der Umstand, dass teilweise die ganzen vorgegebenen sechs Zeilen ausgefüllt wurden, steht im Gegensatz zu anderen Abschnitten des Fragebogens, auf die noch eingegangen wird.
[352] Bodo von Borries stellte in der Untersuchung „Jugend und Geschichte" fest, dass der Mittelwert der Periode 1800 bis 1945 in Deutschland höher als für andere Interessenbereiche ist. Ursache dafür sei das besondere Interesse am Nationalsozialismus. Borries, Bodo v.: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen 1999, S. 40ff.
[353] Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment, Klasse zehn, Oliver.
[354] Ebenda.
[355] Rüsen unterscheidet vier Erzähltypen, von denen sich eine auf genetisches historisches Erzählen bezieht. In: Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, 5. Auflage, S. 60ff.

möchte aus der Geschichte lernen und zwar in erster Linie über Genese, Herkunft, Glaube, Lebensumstände der Menschheit. Grundlage ist dabei das genetisch historische Erzählen. Es „erinnert an qualitative Veränderungen in der Vergangenheit, die andere und fremde Lebensverhältnisse in eigene und vertraute münden lassen.“[356]

Der benutzte Terminus „Weisheit“ passt dabei nicht unbedingt in den Kontext und gibt gleichzeitig Anstoß zu einer neuen Interpretation des Geschichtsverständnisses und -bewusstseins des Schülers. Die „Entwicklung einer Weisheit aus geschichtlichen Erfahrungen“ beinhaltet die Aufforderung, unsere und fremde Geschichte ernst zu nehmen und aus ihr zu lernen. Gleichzeitig ist die „eine Weisheit“ Hinweis auf die Gläubigkeit des Schülers an eine einzige korrekte Darstellung von Geschichte, die nur einen Schluss zulässt, aus dem eine Weisheit folgert. Es sei denn, der Schüler meint nicht „*eine* Weisheit“, sondern „eine *Weisheit*“.

Die Ursachen für das große Vertrauen in Geschichtsdarstellungen wurden bereits ansatzweise in der Analyse der Mittelwertsberechnung der Tabelle 6 dargestellt. Der genannte Schüler führt folgende Begründung an:

> *Für Erfahrungen, die in näherer Geschichte liegen bzw. die nicht faktisch sind, meinen Eltern, Großeltern, Lehrern, Professoren, Freunden. Geschichte betrifft vorrangig Menschen, deren Bewusstsein und Erfahrung. Für Fakten sehe ich Bücher, Zeitungen, Fernsehen und Internet als verlässlich an. Menschen neigen zum Vergessen.*[357]

Damit wird deutlich, was *die* Geschichte für diesen Schüler bedeutet. Zeitzeugenberichten kann man durch deren emotionale Gebundenheit an das Erlebte nur wenig vertrauen. Historische Darstellungen in Büchern, Zeitungen etc. rekonstruieren aus Sicht des Schülers glaubhaft. Den selbst erzeugten Widerspruch bemerkt er nicht: Einerseits wird die Entwicklung einer Weisheit aus der geschichtlichen Erfahrung gefordert und andererseits wird sie vehement bezweifelt, wenn es sich um Darstellungen handelt. Dabei unterscheidet der Schüler nicht zwischen dem fachlich versierten Professor und anderen Personengruppen.

Liest man die Antwort genauer, wird deutlich, was der Schüler meint: Professoren und alle weiteren genannten Personen, die aus der eigenen Lebenserfahrung („die in näherer Geschichte liegen“) berichten, sind aus Schülersicht nicht besonders vertrauenswürdig, weil Erinnerung verblasst und verfälscht bzw. beschönigt wird. Die Fachlich-

[356] Ebenda, S. 60.
[357] Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment, Klasse zehn, Oliver.

keit, z.B. eines Professors, blendet der Schüler in diesem Moment völlig aus. Leider begründet er nicht, warum er ausschließlich gegenständliche Medien zur Faktendarstellung für prädestiniert hält und ihnen besonders vertraut. Entweder ist ihm der Umstand, dass auch hier Meinungen, Urteile, Manipulationen etc. zu finden sind, nicht bewusst, oder er meint die bereits durch den Leser bzw. Hörer gefilterten Fakten. Beide Annahmen sind wichtig, aber noch nicht ausreichend klar.

Die achte Klasse unterscheidet sich teilweise in den Antworten zur Frage nach dem Interesse an historischen Themen von der zehnten Klasse. Ebenso wie ihre älteren Schulkameraden versuchen die Schüler der Klasse acht die Vorlieben zu nennen, die den bereits behandelten und zu erwartenden Unterrichtsstoff im Fach Geschichte berühren. Einige sich wiederholende historische Themen, die geäußert werden, betreffen folgende historische Zeitabschnitte und Termini: Kirche, Indianer, jüdische Geschichte, Päpste, Ägypten, Götter. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Schüler erst auf Nachfrage[358] ein anscheinend großes Interesse äußern, im Unterricht bestimmte Themen tiefgründiger zu behandeln.

Ausgelöst durch den bisherigen Geschichtsunterricht kann nachvollzogen werden, welche Themen die Schüler faszinierten. Bei den jüngeren Schülern legen Themenangaben das Verlangen nach Abenteuerlichkeit offen. Als interessant empfinden sie ebenfalls die Geschichte, deren Quellenlage problematischer als andere ist oder deren Aufspüren Routine im Umgang mit Quellen erfordert: „Belegbarkeit der Bibel“[359], „indische/asiatische/afrikanische Geschichte (*nicht* aus deutscher Sicht)“[360], „Neandertaler“[361], „Länder, die nicht zum römischen Reich (zur Zeit der Antike) gehörten“[362], „Mich würden die Medizin und Behandlungstechniken der damaligen Zeit interessieren …“[363].

Ebenso unterschiedlich wie die Themenwahl ist die Fähigkeit zu fragen. Um den Schülern den Zugang zu dieser ungewohnten Aufforderung zu erleichtern, wurde nicht global gefragt, welche Fragen sie an die Geschichte haben, sondern welche Fragen die Schüler in den vergangenen Geschichtsstunden gern noch geklärt hätten. Während die älteren Jugendlichen Perspektivwechsel vornehmen, indem sie das Nachdenken und den Umgang des „gemeinen Volkes“ mit Politik und Lebensumstände (siehe oben) kennen lernen wollen, stecken die jüngeren in einer ganz anderen Problematik. Die Hälfte der

[358] Im „Raum für Kommentare“ ist auf mehreren Fragebögen beider Klassenstufen der Hinweis zu finden, dass die Schüler selbst erstaunt waren, wie sinnvoll und interessant es sein kann, Geschichte und die eigene Person miteinander zu verbinden.
[359] Siehe Fragebogen Klasse acht, Marcel.
[360] Ebenda, Madlen.
[361] Ebenda, Dörte.
[362] Ebenda, Falk.
[363] Ebenda, Andreas.

Schüler stellt, wahrscheinlich aufgrund einer ungenauen Lektüre des Fragebogens, keine Fragen, sondern nennt Themen. Die PISA-Ergebnisse[364] werden bestätigt, und erneut wird die Notwendigkeit offengelegt, Schüler im Textverständnis nicht nur besser, sondern wahrscheinlich auch anders als bisher zu fördern.

Die Bitte, sich fragend zu äußern, worüber man gern noch mehr erfahren hätte, setzt der Rest der Klasse in das um, was man nicht verstanden hat. Sie folgen einem Frageschema, das sie anscheinend von Lehrern gewohnt sind: „Welche Bedeutung hatten die ägyptischen Götter? Wer war Kant? Wer war Montesquieu?“ Durch den Inhalt der Fragen zeigen die Achtklässler detailliert auf, was sie im Unterricht nicht mitbekommen haben. Es handelt sich bei ihnen also vermutlich um ein *Aufarbeiten von Datendefiziten* und weniger um das Nachfragen und Ergänzen interessanter nicht besprochener historischer Probleme mit dem Fokus „Geschichte“ (II) bzw. Gegenwart und Zukunft (III). Die von den Achtklässlern gestellten Fragen wollen Vergangenes feststellen und sind dabei kaum reflexiv.

Die Schlichtheit der Fragen sollte aber nicht vorschnell zu der Schlussfolgerung führen, dass die Schüler der achten Klasse nicht in der Lage sind zu reflektieren. Fragen zu stellen und Antworten zu suchen ist erlernbar und muss in der achten Klasse über einen längeren Zeitraum geübt werden. Durch die Art des Fragens kann erschlossen werden, „… wie ausgeprägt das Bewusstsein ist, dass das, was war, nur mehr vermittelt über Quellen, die sich erhalten haben, und beeinflusst von der notwendig gegebenen Perspektivität dieser Quellen zugänglich ist …“[365]

Die Erkenntnis, dass die Fragekompetenz der jüngeren Schüler geringer ausgeprägt ist und auf einem anderen Niveau erfolgt als bei ihren älteren Schulkameraden, dürfte kaum überraschen. Ebenso wenig erstaunlich ist, dass Achtklässler im Unterricht dargestellte Geschichte unkritischer hinnehmen und oberflächlich damit umgehen.

3. 2. 3 Geschichte und Fachunterricht untersucht anhand von Beispielen

Die Frage danach, wie die Jugendlichen ohne oder mit sparsamer Anleitung im Internet die Informationsflut bei einer geringen Ausprägung der Kompetenzen ver- und bearbeiten, wurde bisher noch nicht untersucht. Die nachfolgende Auswertung der Schüler-

[364] Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 76ff.
[365] Schreiber, Waltraud: Reflektiertes Geschichtsbewusstsein fördern. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. Jahrband 2002, S. 42.

präsentationen in Kapitel 3. 3 beleuchtet diese Frage, so weit es das Datenmaterial zulässt. Um ein vorschnelles Urteil zu verhindern, wird das Datenmaterial auch hinsichtlich der Entwicklung anderer Kompetenzen im Kapitel 3. 4. und 3. 5. geprüft. Was genau können Schüler nach dem normalen Unterricht bzw. dem Unterrichtsexperiment besonders gut und welchen Bereich sollte die Geschichtsdidaktik in Zukunft stärker beachten?

Die Schüler beider Klassenstufen erhielten im Fragebogen vor und nach dem Unterrichtsexperiment jeweils zwei Texte zur Bearbeitung, die sich grundsätzlich mit dem kürzlich behandelten Stoff des Geschichtsunterrichts beschäftigten.

In der achten Klasse lag den Schülern ein Text von „Friedrich Wilhelm I. an seinen Nachfolger“[366], datiert mit 1722, vor. Inhaltlich handelt es sich um ein Plädoyer für die absolutistische Herrschaft. Der zweite Text lautet „Aus dem Politischen Testament Friedrichs des Großen“[367] und verweist die Schüler auf das Jahr 1752. Diesem Text entspringt der bekannte Satz „Der Herrscher ist der erste Diener seines Staates.“ Bevor vergleichende erste Aussagen zu dieser Klassenstufe getätigt werden können, ist die Kenntnis der beiden anderen Texte nach dem Unterrichtsexperiment vonnöten.

Bezogen auf die Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* fanden die Schüler einen Text von Johann Georg Heinzmann[368] aus dem Jahr 1793 vor, in dem er die Beschwerlichkeiten des Reisens beschreibt. Der daneben stehende Text beinhaltet Ratschläge aus der Hamburger Moralischen Wochenschrift „Der Patriot“[369] aus dem Jahr 1725. Wie die Überschrift bereits verspricht, werden Regeln zum Verhalten während der Reise mit der Postkutsche gegeben.

Die Schüler hatten nach dem Lesen des Textes die Aufgabe, Eindrücke zu beschreiben, den Texten grundlegende Informationen zu entnehmen, die Befunde in historische Zusammenhänge einzuordnen, sprachliche und formale Besonderheiten zu notieren und zu vermuten, wie die Texte auf die Menschen in ihrer Zeit gewirkt haben könnten. Nachdem die Leistung der Post eingeschätzt werden sollte, wurden die Schüler – als Anstoß zur Methodenreflexion – aufgefordert anzugeben, was sie sich zur noch gründlicheren Bearbeitung der Aufgaben gewünscht hätten. Die eigenen Eindrücke eines Textes darzulegen fiel den Schülern schwer. Dabei belegt ein großer Teil der Antworten, dass erneut die Aufgabenstellung nicht korrekt gelesen wurde. Zirka dreißig Prozent aller Schüler beschrieben ihre Eindrücke, indem sie über den einfachen Textaufbau und die positive Grundstimmung schrieben, die die Texte vermitteln. Einige

[366] Siehe Anhang: Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse, S. IV.
[367] Ebenda.
[368] Siehe Anhang: Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse, S. XII.
[369] Ebenda.

Aussagen sind zwar teilweise unlogisch, belegen jedoch, dass die Aufgabe inhaltlich verstanden wurde. Der Rest der Klasse gab schon hier eine Inhaltsangabe der Texte. Wenige erkannten die missliche Lage, in der sie sich mit der nächsten Aufforderung, dem Text grundlegende Informationen zu entnehmen, befanden und verwiesen als Lösung auf die bereits gegebene Antwort. Andere Schüler wiederholen schlicht den Inhalt der ersten Aufgabe mit anderen Worten.

Anka schrieb zu ihren Texteindrücken des ersten Fragebogens: „Das Friedrich seinem Nachfolger gutes wünscht und denkt das man nur durch Soldaten Macht, Ruhm und Anerkennung haben kann. Er rät auch, dass der Nachfolger, sich nicht abhängig machen sollte.“[370] [sic!]

Als grundlegende Informationen zum gleichen Text entnahm sie: „Ich finde es gut, dass er rät sich um alles zu kümmern, aber es ist dumm keine Freunde und/oder gehilfen zu raten. Das ist doch wichtig.“[371] [sic!]

Ankas Antwort zeigt, dass sie die Aufgabenstellung nicht gelesen oder verstanden hat und entweder kein Vorwissen über den absolutistischen Herrschaftsgedanken besitzt oder nicht in der Lage ist, den Text einzuordnen. Verfolgt man den Fall weiter, ordnet sie beide Texte in die Thematik des Aufstiegs Brandenburg-Preußens und die Entwicklung des Absolutismus ein. Genau hier besteht der Unterschied zum Fragebogen des Unterrichtsexperiments. Die Schüler sind bei den ersten Antworten ebenso unsicher wie bei dem vorherigen Fragebogen, und die Einordnung in historische Zusammenhänge fällt ihnen außerordentlich schwer:

> *In der Zeit gab es noch keine Eilwagen, die ausschließlich Personen transportierten.*[372]

> *... damals war die Technik an den Kutschen noch nicht ausgereift. [...]Damals gab es noch viele Räuber.*[373]

> *Die beiden Texte spielen im 15. Jahrhundert, als Menschen zusammen mit Paketen in unbequemen Postkutschen größere Strecken reisten. Es gab keine Züge.*[374]

Begründungen, warum die Schüler Fragen nicht zielsicherer beantworten und zumindest

[370] Siehe Fragebogen Klasse acht, Anka.
[371] Ebenda.
[372] Ebenda.
[373] Ebenda, Lars.
[374] Ebenda, Brit.

zeitlich[375] korrekt einordnen können, lassen sich im offener angelegten Unterricht finden. Die Auswertung des Unterrichts in Kapitel 3. 3 hat bereits umfassend dargelegt, dass die bewusste Reflexion zu wünschen übrig ließ. Die Folgen sind deutlich erkennbar und sollen nicht noch mehr bemängelt, sondern als Chance begriffen werden, die das Kapitel 5 zu bearbeiten versucht. Dazu gehörte das entdeckende Lernen, bei dem „... die Lernenden [...] Wege und Mittel der Beantwortung bzw. Problemlösung suchen, Erkenntnisse gewinnen und darstellen und ihre Vorgehensweise kritisch reflektieren."[376]

Während sich die Schüler zur Frage der Wirkung der Texte auf die Leser und Hörer der damaligen Zeit im ersten Fragebogen sparsam mit wenigen Adjektiven äußern, schreibt Antje im Fragebogen nach der Unterrichtseinheit Folgendes zu Text 1:

> *Ich denke, er wurde in der gehobenen Gesellschaft gelesen. Ich kann mir fast bildlich vorstellen, wie die Damen und Herren da saßen und sich über die schrecklichen Kutschen übertrieben aufgeregt haben, dabei den Text zitierend um ihre Belesenheit zu demonstrieren.*[377]

Zum zweiten Text schreibt Antje:

> *Nach dem Titel wird die Zeitung größtenteils (reine Spekulation) von allen Männern, die bei der Armee gedient hatten gelesen und diese waren wahrscheinlich allesamt so begeistert von der Zeitung, dass sie auch diesen Artikel freudig darüber aufnahmen, dass sie wieder etwas zum Rumnörgeln hatten.*[378]

Diese Antworten wurden nicht ausgewählt, weil sie in jeder Hinsicht plausibel, sondern weil sie aufschlussreich sind. Antjes Sachkompetenz schlägt sich nieder in dem Begriff „gehobene Gesellschaft", wodurch sie ein kontrastreiches Bild von arm und reich schafft. Die weiteren Schilderungen sind spekulativ und scheinen ihrem Wissen aus Spielfilmen zu entspringen. Dennoch entwickelt Antje Fantasie, die ihr dabei hilft, sich in die Lage der damaligen Zuhörer zu versetzen. Dabei muss sie alternativlos ihre Einbildungskraft nutzen. „Es ist für Schülerinnen und Schüler schwierig zu erkennen, dass im Mittelalter und 19. Jahrhundert nach anderen Normen gehandelt wurde. Hier zeigt sich das alte Historismusproblem, vergangene Verhältnisse an ihren eigenen Normen zu

[375] Beide Texte waren bereits in der Überschrift mit den Jahreszahlen 1793 bzw. 1725 gekennzeichnet.
[376] Henke-Bockschatz, Gerhard: Forschend-entdeckendes Lernen. In: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 15.
[377] Siehe Fragebogen Klasse acht, Anja.
[378] Ebenda.

messen.“[379]

Interessant ist auch Antjes Behauptung, dass die Adligen sich in affektierter Art und Weise über das Reisen in „Kutschen“ aufregten. Hier schert Antje zwei Dinge über einen Kamm: Postwagen und Kutschen. Warum sollte sich der Adel zu diesem Zeitpunkt über das Reisen in Kutschen erzürnen, wenn der Text doch die durchaus beschwerlichen Fahrten in den Postwagen beschreibt? Kutschen gab es bereits seit dem 15. Jahrhundert mit dem Aufkommen von Ketten- oder Riemenverbindungen aus Leder zwischen Aufbau und Fahrgestell. Erhaltene Kutschen aus dieser Zeit weisen je nach Reichtum Polsterungen auf, die die starken Stöße auf den unebenen Landwegen mildern konnten. Bekannt ist ebenfalls, dass der Sattlerberuf sich schon im 14. Jahrhundert auf den Bau von Kutschen spezialisierte. Polsterungen, lederne Abdeckungen und die bereits erwähnten Gurte, an denen der Kasten der Kutsche aufgehängt wurde, stellten die Sattler her.

Trotz der eher kläglich ausgebildeten Sachkompetenz ist die Empathiefähigkeit von Antje in Ansätzen zu erkennen. Sie ist auch in der Lage, Fantasie zu entwickeln. Allerdings fehlt die auf tiefgründigem Nachdenken über die dargestellte Problematik und auf historischem Kontextualisieren basierende notwendige Sachkompetenz mit der Fokussierung auf Geschichte (Fokus II).

Die folgenden zwei Fragen, die sich mit dem Zusammenhang von formalen, sprachlichen Besonderheiten, dem Informationsgehalt und der beabsichtigten Wirkung der Texte bzw. der Erkenntnis über die Leistung der Post beschäftigten, können nicht ausgewertet werden, da sie von den Schülern entweder missverstanden oder gar nicht verstanden wurden[380].

Missverständnisse von Fragen äußerten z.B. sich in Antworten, die in einer erneuten kurzen Inhaltsangabe der Texte bestanden. Für nicht verstandene Fragen nutzten die Schüler den Bereich der Kommentare, oft um ihre Beanstandungen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads zu äußern:

Ich hätte mir einen Fragebogen gewünscht, in dem man nur ankreuzen muss.“[381]

Kein Kommentar! Alles ok![382]

Manchmal tauchen Fragen – auch wenn anders formuliert – im Inhalt gleich

[379] Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/Ts. 2005, S. 20.
[380] Ähnliche Erfahrungen machte Bodo von Bodo in der Untersuchung zum „Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, Neuried 2005, S. 80ff.
[381] Siehe Fragebogen Klasse acht, Olaf.
[382] Ebenda, Anita.

auf.[383]

Ich verstehe einige Fragen überhaupt nicht.[384]

... einige Bilder haben gefehlt, viele Fragen waren zu vertieft![385]

Vom arbeitsscheuen bis hin zum sich bemühenden Schüler, der jedoch die inhaltlichen Feindifferenzierungen der Aufgabenstellungen nicht erkennt, ist alles vorhanden und die Kritik ließe sich erweitern. Bei keinem der Schüler ist der Ansatz erkennbar, sich (selbst-)reflexiv in den Bearbeitungsprozess zu integrieren und Ursachen des Miss- oder Unverstandenen auch bei sich zu suchen. Besonders hätte sich eine Selbstüberprüfung angeboten, wenn Schüler feststellen, dass sich Fragen inhaltlich ähneln. Tatsächlich wurde in den Fragebögen beider Klassen einerseits nach Texteindrücken und andererseits nach grundlegenden Informationen der Texte gefragt. Zirka 80 Prozent der Schüler sehen keinen inhaltlichen Unterschied in der Fragestellung und beantworten die Frage gleich bzw. verweisen auf die vorhergehende Antwort.

Die zehnte Klasse beschäftigte sich vor und nach dem Unterrichtsexperiment in den Fragebögen mit folgenden Texten: Der erste Fragebogen setzte sich mit dem im Geschichtsunterricht unmittelbar davor behandelten Thema *Versailler Vertrag – Keim eines neuen Krieges?* auseinander. Im Mittelpunkt standen zwei Referate der Diskussion des SPD-Parteitages im Juni 1919 über die Kriegsschuld und die Friedensbedingungen[386]. Die Texte sind als Auszüge gekennzeichnet und beide Referenten wurden mit einer Fußnote in ihrer politischen Haltung eingeordnet. Eduard Bernstein versucht in seinem Vortrag die Notwendigkeit der Annahme der im Versailler Vertrag auferlegten Friedensbedingungen zu begründen. Otto Braun verurteilt die Ansichten Bernsteins und bezeichnet ihn als weltfremden Menschen, der seinen Parteigenossen mit den getätigten Äußerungen in den Rücken gefallen sei.

Der zweite Fragebogen beschäftigte sich mit zwei Texten über den Computer und einen seiner Erfinder. *Von der Feuertafel zum Kampfroboter*[387] nennt der Computerhistoriker Reinhard Keil-Slavik 1985 sein Buch, in dem er u.a. über Konrad Zuses Arbeit schreibt. Er misst dem Werk Zuses nicht mehr als historischen Wert bei, da seine Firma von der Siemens AG aufgekauft wurde. Konrad Zuse beklagt in seinem Buch

[383] Ebenda, Claudia.
[384] Ebenda, Nicole.
[385] Ebenda, Juliane.
[386] Siehe Anhang: Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse, S. XVIII.
[387] http://waste.informatik.hu-berlin.de/WW2/ ltkriegscomputer.html (letzter Zugriff: 10.09.2003).

Der Computer – Mein Lebenswerk[388] ein Jahr später die Zustände, mit denen sich ein Erfinder abgeben muss. Gemeint ist in erster Linie der notwendige Umgang mit dem Militär, wenn er seine Ideen umsetzen will. Beide Texte weisen als Quelle nicht die Bibliografieangaben des Buchs aus, sondern beschränken sich auf eine Angabe im Internet, aus dem der Text kopiert wurde.

Die Frageabfolge zu den Texten stimmt im Wortlaut mit denen der achten Klasse überein. Spannend sind die Unterschiede der Antworten zwischen den beiden Fragebögen mit der Aufforderung, die ersten Eindrücke zu beschreiben. Die Mehrheit der Schüler der zehnten Klasse verhält sich beim ersten Fragebogen zum Versailler Vertrag wie die jüngeren Mitschüler und gibt den Inhalt der Texte wieder. Erstaunlich sind die Kürze und die inhaltliche Abweichung der Antworten des zweiten Fragebogens zu den Computertexten: „Sehr interessant. Ich wusste gar nicht, dass Zuse eine Firma gegründet hatte...“[389], „kritisch, etwas abfällig“[390], „Nicht so hart an den Fakten wie Text eins – Autobiografie?[391]“

Wie lässt sich erklären, dass die Zehntklässler vor dem Unterrichtsexperiment die Frage nach den eigenen Eindrücken eines Textes größtenteils falsch beantworten und nach der Behandlung des Themas *Krieg als Vater aller Medien?* scheinbar zumindest die Aufgabenstellung besser verstanden haben? Vergleicht man die behandelten Themen mit den bisherigen Unterrichtserfahrungen, wird deutlich, dass Schüler sich zum großen Teil nur ungern mit den Friedensbedingungen des Versailler Vertrags auseinandersetzen. Trotz der unterschwelligen Faszination insbesondere des männlichen Geschlechts scheint die detaillierte Behandlung der umfangreichen Vertragsbedingungen Schüler generell abzuschrecken. Gründe dafür sind eventuell in dem Wissen um eine darauf folgende Lernkontrolle bzw. dem Abfragen der Daten und der damit verbundenen Langeweile zu finden. Der Vertrag wurde zum Zeitpunkt der Erhebung vor 84 Jahren abgeschlossen. Die Antworten, warum der Versailler Vertrag heute noch im Fachunterricht behandelt wird, wirken jedoch nicht unbedingt aus diesem Grund aufgesetzt und manchmal etwas platt, weil „der Versailler Vertrag ein wichtiger Teil der deutschen und internationalen Geschichte ist und einen Wendepunkt in der Geschichte markiert.“[392] Diese Behauptung ist auf zahlreiche historische Begebenheiten übertragbar.

Oft taucht das Argument auf, dass man aus „den daraus entstehenden Folgen bis

[388] Ebenda.
[389] Fragebogen Klasse zehn, Mathias.
[390] Ebenda, Jens.
[391] Ebenda, Iris.
[392] Fragebogen Klasse zehn, Mathias.

heute Lehren ziehen kann.“[393] Derartige Antworten gipfeln in der Aussage, dass „... der 1. Weltkrieg ein bedeutendes, grausames und einschneidendes Ereignis der Weltgeschichte war, das nicht vergessen werden darf [...] Zudem hatte der Vertrag große Auswirkungen auf die damalige Zeit und die folgenden Jahre und dieser Zusammenhang muss berücksichtigt werden.“[394] Das Bemühen, eine Antwort zu geben, die der Lehrer lobt und auf die der Schüler stolz sein kann, wird deutlich. Besser hätte auch ein Dokumentarfilm am Ende die Bedeutung des Versailler Vertrags mit erhobenem moralischem Zeigefinger nicht darstellen können.

Ansätze dafür, dass die Schüler gewillt sind, über eine sinnvolle Themenwahl im Geschichtsunterricht nachzudenken, sind nicht zu übersehen. Torsten möchte „Autobahnen im 3. Reich“[395], Katja „Gleichberechtigung der Frau, Verfolgung von Minderheiten“[396] Mathias „der Kalte Krieg, Entwicklung Russlands/der Sowjetunion/GUS“[397], Andreas „Napoleon, Neuzeit“[398] und Uli „Weltkriege, UdSSR (Lenin, Marx), DDR, Kuba-Krise“[399]. Die bereits erwähnten, sozial erwünschten Antworten lesen sich zum Teil wie auswendig gelernte Lebensweisheiten. Keiner der Schüler scheint sich wirklich Gedanken darüber zu machen, warum er gerade diesen historischen Stoff bearbeiten darf und was sich die Autoren der Rahmenrichtlinien dabei gedacht haben. Verwundern darf das Ergebnis aber nicht, da Lehrer kaum dazu neigen, die Rahmenrichtlinien mit den Schülern zu diskutieren.

Die Auseinandersetzung mit der These *Krieg als Vater aller Medien?* empfanden die Schüler als „interessanten Einwurf in den sonst eher starren Lehrplan des Geschichtsunterrichts“[400], als „nützlich, da durch die momentanen Kriege dieses Thema durchaus aktuell ist, aber wozu braucht man umfassende Kenntnisse über den Aufbau des dt. [sic!] Heeres? Thema manchmal etwas aus den Augen verloren.“[401] etc. Die Kritik an die Autoren der Rahmenrichtlinien wird deutlich und besonders in den letzten beiden Aussagen klug formuliert. Dabei bemerken die Schüler nicht, wie sie selbst als Opfer dieses Geschichtsunterrichts sich dem chronologischen Geschichtsunterricht unterordnen. In der zweiten Aussage wird Krieg als lehrreich mit aktuellem Lebensbezug eingeordnet und gleichzeitig die nicht verstandene ausführliche Thematisierung des Heeres hinterfragt. Hinter dieser durchaus klugen Anmerkung könnten sich weiterfüh-

[393] Ebenda, Jens.
[394] Ebenda, Carola.
[395] Fragebogen Klasse zehn, Torsten.
[396] Ebenda, Katja.
[397] Ebenda, Mathias.
[398] Fragebogen Klasse acht, Andreas.
[399] Ebenda, Uli.
[400] Fragebogen Klasse zehn, Andreas.
[401] Ebenda, Fall Guido.

rende Fragen verstecken, wie z.B. die Frage, warum man nicht den Aufbau anderer Heere zum Vergleich behandelt habe und hier die Frage verfolgte, inwiefern diese Kriege unter anderen Bedingungen verlaufen wären und damit auch die Entwicklung der Medien beeinflusst hätten.

Die Vermutung, dass die Schüler im ersten Fragebogen mit der Frage nach den Gründen der Behandlung des Versailler Vertrags überfordert sind, liegt nahe. Deshalb wurde die Frage noch konkreter gestellt. Die Schüler ergänzen den Satz „Wenn ich über den Versailler Vertrag und dessen Folgen für mein Leben nachdenke, ...“ u.a. wie folgt: „... fällt mir auf, dass er meinen Wissenshorizont erweitert hat. Außerdem wäre der Staat, in dem ich lebe wahrscheinlich ein anderer, ...“[402]

Die Aussage des Schülers zum erweiterten Wissenshorizont ist meines Erachtens auf jedes Stoffgebiet und eigentlich auch auf jedes Unterrichtsfach übertragbar. Wenn sich nicht ein zumindest momentaner Wissenszuwachs ergibt, dann hat der Unterricht sein Ziel verfehlt. Ob dieser Schüler tatsächlich überzeugt davon ist, dass er nun mehr weiß? Oder handelt es sich erneut um eine sozial erwünschte Antwort, weil er seinen Lehrer mag und ihm einen Gefallen tun möchte? Wenn ihm die Wissenserweiterung so wichtig gewesen ist, hätten ein bis zwei Beispiele den Leser mehr überzeugt?

Die Analyse der restlichen Antworten zeigt, dass den Schülern die Lösung der Aufgabe leichter fällt, wenn sie nach einem direkten Lebensbezug gefragt werden. Es wird erkennbar, dass sich die Lernenden in diesem Zusammenhang eher weniger Gedanken um die Lehrererwartungen machen. Ein Schüler äußert sich in Bezug auf den Versailler Vertrag und seinen Folgen für das eigene Leben wie folgt: „Die Frage Warum? an den Krieg, das Verständnis des Willens zum Sieg. Der Sieg der eigenen Unsicht [sic!] und wer bin ich. (Wie geht Frieden?).“[403] Was auf den ersten Blick schnell dahin geschrieben und teilweise unverständlich erscheint, ist bei längerem Betrachten inhaltlich und formal durchaus sinnvoll. Anhand des vorgegebenen Exempels verallgemeinert der Schüler auf die generelle Frage, warum Kriege stattfinden. Grundsätzlich scheint dieser Schüler für sich selbst Einsicht in das Streben nach dem Sieg erhalten zu haben. Verbunden mit dem notwendigen Einfühlungsvermögen entsteht bei ihm eine Art von Verständnis für die besondere Lage in einem Krieg. Damit sei nicht behauptet, dass er den Willen zum Sieg gutheißt, sondern eher Empathiefähigkeit besitzt.

Im zweiten Fragebogen wurde die Frage ähnlich gestellt. Schüler vermuten, dass das Thema *Krieg als Vater aller Medien?* sie beeinflussen wird. Die Prognose, dass die Zukunft immer mehr kriegerische Auseinandersetzungen mit sich bringen wird, be-

[402] Ebenda.
[403] Ebenda, Oliver.

gründen die Zehntklässler mit zunehmenden bewaffneten Konflikten in der Welt. Da die These den Zusammenhang von Krieg und Medien einfordert, wird bei der Mehrheit der Schüler noch eine entsprechende Bemerkung zugefügt: „Zudem muss man gerade in Kriegszeiten die Berichterstattung hinterfragen. Jeder sollte das tun, also auch ich.“[404]

An der These gibt es aus Sicht der Schüler nichts zu diskutieren. Alternativen scheinen keine Rolle zu spielen: Besteht die Möglichkeit der Vernichtung eines Großteils der Erdbevölkerung? Wohin werden weitere Kriege und die Entwicklung der Medien uns führen? Dennoch scheinen die Antworten von weniger Störfaktoren verfälscht zu werden als beim Versailler Vertrag.

Das Thema interessiert die Schüler, weil die These heute wie damals aktuell ist und die Jugendlichen unmittelbar betrifft. Allerdings wurde hier eine Kategorie genutzt, die auf eine Vielzahl historischer Ereignisse übertragbar ist. Eine wesentliche Erkenntnis des kategorialen Unterrichtens lässt die Auswertung der Fragebögen zu: Die Chance besteht im eigenen Denken und Reflektieren über historische Darstellungen. Methoden und didaktische Begründungen müssen neu überdacht und angepasst werden. In den Köpfen der Schüler wird durch den bisherigen, oft chronologischen Unterricht Sinn- und Urteilskompetenz eher behindert als gefördert.[405] Das mag nicht nur an den Inhalten, sondern auch an den routinierten Methoden liegen. Sach- oder auch Gegenstandskompetenz scheint für den Moment bei diesem herkömmlichen Unterricht besser ausgeprägt zu sein. Die quantitativen Daten zeigen jedoch, dass eher von einem kurzlebigen, nicht nachhaltigen Wissensstand die Rede sein darf. Kompetenz muss als eine erlernte, lang anhaltende Fähigkeit aufgefasst werden.

Die Zehntklässler haben in beiden Fragebögen wenige Probleme, den Texten grundlegende Informationen zu entnehmen und sie sprachlich wohl formuliert und dennoch komprimiert darzulegen. Dies darf auch nicht verwundern, da der Deutschunterricht bis in die zehnte Klassenstufe diese Fähigkeit gut gefördert hat. Eine Übernahme ganzer Formulierungen, die in der Leseforschung als deutliches Indiz für „Nichtverstanden-haben“ gelten (wie in Klasse acht) erfolgt nicht. Im Geschichtsunterricht ist der sichere Umgang mit den Texten ein erstes Indiz für die Sachkompetenz mit der Fokussierung auf Vergangenheit, sofern es sich hier um Quellen handelt. Die Auszüge der Referate des SPD-Parteitages stellen, zumal sie als solche gekennzeichnet sind, zweifellos ebenfalls Quellen zur kontroversen Rezeption des Versailler Vertrags dar.

Die Aufforderung, die Thematik in die historischen Zusammenhänge einzuord-

[404] Ebenda, Mathias.
[405] Vgl.: Klose, Dagmar: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern. In: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen; Rüsen, Jörn (Hrsg.): Jahrbuch für Geschichtsdidaktik. Pfaffenweiler 1994, S. 98.

nen, gibt Auskunft über die Sachkompetenz (Fokus II). Das Ergebnis unterscheidet sich nur unwesentlich von dem der achten Klasse. Nach dem „normalen“ Unterricht sind die Schüler fast durchweg in der Lage, die Referate des SPD-Parteitages einzuordnen. Inhaltlich sind die Antworten umfassender und sprachlich besser formuliert. Ein Beispiel dazu lautet:

> *Nach dem Ende des 1. Weltkrieges, den Deutschland durch seine bedingungslose Kapitulation beendete, wurden ihm im Versailler Vertrag durch die Alliierten Siegermächte sehr harte Friedensbedingungen diktiert. Die linken Kräfte (Bernstein) waren auf den Erhalt der Republik und am Frieden und somit auch an der Erhaltung der Friedensbedingungen interessiert. Die rechts-konservativen Kräfte ...*[406]

Der Versuch der Einordnung erfolgt als beschreibender Text, während in Klasse acht teilweise nur Stichworte zu lesen sind. Der Schüler abstrahiert, indem er die Inhalte der Einzelreferate als Beispiel für die Haltung der Strömungen innerhalb der Partei nutzt und diese in Zusammenhang mit dem Versailler Vertrag stellt. Seine gut ausgeprägte historische Sachkompetenz[407] hilft ihm, die vorgegebenen Elemente einzuordnen, zu strukturieren und diese zu präsentieren.

Als fast chaotisch lässt sich demgegenüber die Beantwortung der Frage nach der Einordnung in die historischen Zusammenhänge der These *Krieg als Vater aller Medien?* beschreiben:

> *Im Rahmen des Weltkriegs ist die Entwicklung von Rechnern und Computern stark vorangetrieben worden. Konrad Zuse hat sich an der Entwicklung der Rechner in Deutschland maßgeblich beteiligt.*[408]

Die Unsicherheit dieser Aussage spiegelt sich in den weniger konkreten und zugleich falschen Angaben wieder. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die Entwicklung von Codiermaschinen wesentlich vorangetrieben. Rechner und Computer wurden als Termini in dieser Zeit noch nicht verwendet. Die durch den Schüler behauptete Beteiligung Konrad Zuses an der Entwicklung des Computers ist so formuliert nicht ganz richtig. Zuse beschäftigte sich ohne militärische Förderung mit der Erfindung und Entwicklung eines

[406] Fragebogen Klasse zehn, Adam.
[407] Bis auf eine Ausnahme: Der Schüler verwechselt wahrscheinlich das Ende des Ersten Weltkrieges mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Deutschland kapitulierte im Zweiten Weltkrieg bedingungslos.
[408] Fragebogen Klasse zehn, Guido.

Prototyps des Computers.

Hier treten die Gefahren und Defizite des kategorialen und offenen Unterrichtens zu Tage. Außerdem ist die Schülerantwort ein Beleg dafür, dass eine gewisse Chronologie und formale Faktenkenntnisse nötig sind. Um sich multiperspektivische Sichtweisen erarbeiten zu können, muss im kategorialen Lernprozess kleinschrittig vorgegangen werden. Dazu gehören neben einer umfangreichen Quellenauswahl konkrete Arbeitsanleitungen und das stringente Auswerten der unterschiedlichen Lösungswege. Nur so kann die Grundlage für Sinn- und Urteilsbildung sichergestellt werden.

Die Analyse der Fragebögen ergibt ein deutliches Bild[409] im Hinblick auf das Lernen von Schülern einer zehnten und einer achten Klasse im Geschichtsunterricht. Gefordert wird von den Lernenden selbst konkretes, möglichst mundgerecht verpacktes Wissen. Fragt man offiziell nach, ist es natürlich wichtig, sich eine eigene Meinung zu bilden. Wird die selbstständige Urteilsfindung gefordert, fühlen sich die Schüler jedoch überfordert bzw. suchen die Ursache in der angeblich nicht zum Fach gehörigen Thematik.

Für das geschilderte Verhalten und das Können sind die Lernenden jedoch nicht allein zuständig. Ihre Intelligenz äußert sich u.a. darin, dass sie sich der Institution Schule anpassen, indem sie das, was Schule ausmacht, zügig durchschaut und verarbeitet haben. Konkrete Vorgaben, insbesondere als Rückmeldungen für die Lernkontrollen, sind für die Schüler wie auch für die Lehrer wichtig. Dabei scheint den Schülern bewusst zu sein, dass sie auswendig lernen müssen, um gute Zensuren zu erhalten. Dass innerhalb kürzester Zeit das Gelernte wieder vergessen wird, nehmen sie in Kauf.

Die Fähigkeit, Strukturen zu erkennen, sich diese in dem Wissen um die Wiederholbarkeit historischer Prozesse nutzbar zu machen, historische Fachbegriffe als Zugriffsmöglichkeit zu verstehen und die Relevanz für das eigene Leben zu erkennen, sollte im Geschichtsunterricht entwickelt werden. Es handelt sich dabei um Prozesse, die nicht im Alleingang sofort zu erlernen sind. Wichtig ist aber, dass sie bei entsprechender Anleitung erlernbar sind.

Ob Lehrern bewusst ist, wie dringend die Entwicklung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins ist und welche Voraussetzungen es benötigt? Die Resultate der Fragebögen überzeugen nur wenig und sind ebenfalls ein Produkt der Lehrertätigkeit. Erkenntnisse, z.B. des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“, müssen noch stärker in die Schulen getragen werden. Geschichtslehrer fühlen sich seit langem allein gelassen und stehen den durch Horst Jung und Gerda von Staehr aufge-

[409]Siehe dazu auch Parallelbefunde: Borries, Bodo von: „Synthese und Folgerungen“. In: Borries, Bodo von; Fischer, Claudia; Leutner-Ramme, Sibylla und Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Neuried 2005, S. 269-302.

stellten Postulaten[410], die einen Rahmen „normativer Bestimmungen des durch intentionale Lehre aufzubauenden Geschichtsbewusstseins“[411] abstecken, eher gelassen gegenüber.

3. 3 Historisch denken lernen im Geschichtsunterricht – gemessen an Fallinterpretationen aus den Lernkontrollen

In den folgenden Unterkapiteln werden jeweils drei Lernkontrollen je Klassenstufe diskutiert, mit zahlreichen Rückgriffen in die Protokolle und Unterrichtsvideografien. Diese Darstellungen erfolgen bewusst intensiver, da die Feinstrukturen individuellen Lernens aufgezeigt werden sollen. Es handelt sich gleichzeitig um sehr ausführliche Diskussionen und Interpretationen einzelner Schüler im Fallstudien-Charakter.

3. 3. 1 Drei ausgewählte Fallinterpretationen aus Klasse acht

Für beide Klassenstufen wurden für die Fallinterpretationen vergleichbare Lernertypen herausgesucht. In der achten Klasse handelt es sich um drei Schülerinnen. Eine von ihnen, Antje, lässt sich durch ihr „provokantes“ Auftreten gut charakterisieren. Aus ihrer Sicht „schlecht gemachter“ Geschichtsunterricht wird mit Ironie betrachtet. Da Geschichte sie kaum interessiert, ist sie unaufmerksam, versucht sich durch ihr Auftreten in den Vordergrund zu stellen, kann dadurch ihr tatsächliches Können in der Lernkontrolle nicht unter Beweis stellen. Das ist schade, weil ihre Äußerungen durchaus intelligent sind. Sie versucht nur in wenigen Momenten, und zwar dann, wenn es ihr spannend erscheint, dem Unterricht zu folgen. Für sachliches und dauerhaftes Interesse fehlen ihr der Wille und die Konzentration.

Die beiden anderen Schüler, Sylvia und Isabella, ähneln sich in ihrem Lernverhalten im Bereich des Auswendiglernens, unterscheiden sich jedoch in ihrer Fähigkeit Geschichte zu strukturieren und für sich zu verarbeiten bzw. zu verwenden. Beide Schülerinnen sind fleißig und lernen vor den Lernkontrollen. Wie weit ihr Geschichtsbewusstsein ausgeprägt ist, zeigt sich in Ansätzen in der zweiten Lernkontrolle, weil ihr

[410] Jung, Horst; Staehr, Gerda von: Historisches Lernen. Didaktik der Geschichte. Köln 1983, S. 33f.
[411] Ebenda, S. 33.

ein anderer Unterricht zugrunde lag. Während sich die erste Lernerin damit begnügt, historisches Wissen teilweise unlogisch aneinanderzureihen, beschäftigt sich die zweite Lernerin mit selbst gestellten Fragen. Der Versuch, diese zu beantworten, gelingt nicht immer. Es ist jedoch beachtenswert, dass eine Schülerin einen Lösungstext anbietet, der sich nicht nur auf die Wiedergabe von Informationen beschränkt.

In den transkribierten Lernkontrollen wurden nur grobe orthografische Fehler berichtigt, um so eine volle Konzentration auf den Inhalt zu ermöglichen. Die Originale der Schülerarbeiten sind im Anhang enthalten.

3. 3. 1. 1 Fallinterpretation Sylvia

Lernkontrolle vor dem Unterrichtsexperiment

Bei allen Lernkontrollen der achten Klasse fällt auf, dass die Schüler Spaß am Verfassen eines Briefes bei der Lernkontrolle haben. Gleichzeitig scheint der Umgang mit dieser Textart für die Lernenden ungewohnt zu sein. Sylvia verfasst den folgenden Brief:

Informiert einen kranken Mitschüler über das Stoffgebiet Absolutismus/aufgeklärter Absolutismus!

Liebe Tanja[412],
da du ja so lange krank warst, habe ich mir gedacht, ich informiere dich einmal über das Thema in Geschichte, welches wir jetzt eigentlich schon abgeschlossen haben. Es lautete: Absolutismus/aufgeklärter Absolutismus in Europa.
Fangen wir doch am besten mit dem Absolutismus an! Man versteht darunter eine bestimmte Herrschaftsform, welche wir an der Herrschaft von Ludwig XIV. bearbeitet haben. Dazu ist zu sagen, dass absolut Latein ist und so viel bedeutet wie losgelöst.
Ludwig XIV. trug den Beinamen der Sonnenkönig, welcher wohl nicht nur auf seine Liebe zum Tanzen zurückgeht! (In einer Aufführung tanzte er die Sonne!) Ich denke, dieser Name beschreibt viel mehr seine Herrschaftsform. Er hatte die vollkommene Verfügbarkeit über die exekutiven, judikativen und legeslativen Mächte. Das waren Gericht, Armee und Verwaltung. Ihm musste man gehorchen, denn er war der alleinige

[412] Sämtliche Namen wurden anonymisiert.

Herrscher Frankreichs! Er bestimmte die Gesetze, war der oberste Richter und verfügte über die Armee. Die Meinung des Volkes zählte nicht, und damit ihm der Adel nicht gefährlich werden konnte, setzte er Aufseher aus dem Volk ein, welche den Adel im Auge behielten. Natürlich hatte diese Form der Herrschaft jede Menge Gegner, da sie auf die Vorlieben Ludwigs abgestimmt war. Zum Beispiel vergeudete er das Geld des Staates für seine Hofhaltung!

Damit andere Herrscher nicht die eigenen Fehler machten, gab es sogenannte Aufklärer, welche die Herrscher außerhalb Frankreichs von Ludwig unterrichteten und Vorschläge zur Besserung äußerten. Zwei von diesen waren: Imanuel Kant und der Philosoph Montesquieu, welche sich folgendermaßen zu einer neuen Herrschaftsform (aufgeklärter Absolutismus) äußerten:

Kant schrieb: Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Dies sollte wohl dem Volk gewidmet sein, damit sie lernen ihre Meinung zu äußern.

Montesquieu dagegen war für eine maßvolle Regierung und Gewaltenteilung, damit nicht ein Herrscher allein alles bestimmen durfte! Natürlich fanden diese Äußerungen viele Anhänger! Leopold (Herrscher Brandenburg Preußens) war durch viele seiner Reisen zu einem wichtigen Vertreter eines aufgeklärten Herrschers geworden. Er nutzte das Schöne im Land, legte Hand an und setzte sich für seine Untertanen ein. Noch ein Vertreter ist Friedrich der Große, der ständig Briefe mit dem Aufklärer Voltaire wechselte. Voltaire meinte ein aufgeklärter Herrscher müsse gebildet sein, die Wahrheit lieben, Verfolgung und Aberglauben hassen und seinem Volk dienen.

Dies tat Friedrich auch! Er gab soziale Veränderungen in Auftrag, trennte Justiz und Verwaltung nach Gesetzen, ließ Hinrichtungsmethoden abschaffen u.s.w. Nur Gutes, oder? Allerdings ist noch zu sagen, dass er viele Kriege um Schlesien führte!

Und diese Kriege und die Erbuntertänigkeit der Bauern widersprachen der Herrschaft eines aufgeklärten Monarchen!

Es gab aber auch einige Herrscher, bei denen nicht ganz klar war, für welche Form sie sich entschieden. Wie zum Beispiel die Zarin Katherina von Russland. Sie führte zwar viele neue Dinge ein, ließ neue Dörfer bauen u. s. w., ließ aber nutzlose Menschen verkaufen und hinrichten.

Genau wie bei Friedrich ist hier ein krasser Gegensatz vorhanden!

Du siehst also, aufgeklärt absolut herrschen zu wollen war nicht einfach! Und noch dazu in einem derart riesigen Land!

Ich hoffe, du konntest mir bis hierhin einigermaßen folgen!

Hoffentlich wirst du schnell wieder gesund!

deine Sylvia!

Analyse

Sylvia suggeriert dem Leser, dass die Motivation einen Brief zu verfassen von ihr ausging mit den Worten: „... habe ich mir gedacht, ich informiere dich einmal über das Thema in Geschichte, welches wir jetzt eigentlich schon abgeschlossen haben. Es lautete: Absolutismus/aufgeklärter Absolutismus in Europa." Sie nennt das Thema, so wie in der Aufgabenstellung gefordert, nimmt jedoch keine Einordnung in das Hauptthema des Geschichtsunterrichts *Der Aufstieg Brandenburg-Preußens* vor. Der weitere Textverlauf macht deutlich, an welchen Beispielen der Lehrer den Versuch unternahm, den historischen Gegenstand im Fachunterricht zu bearbeiten. Sylvia versucht anhand der Beschreibung der Herrschaft Ludwigs XIV. den Terminus „Absolutismus" zu klären, nachdem sie – wie viele ihrer Klassenkameraden – den Begriff mit „losgelöst" übersetzt hat. Als wesentliche Eckpunkte für den Absolutismus nennt sie drei Säulen (Gericht, Armee und Verwaltung), derer sich ein Herrscher bedient[413]. Die durch Sylvia angeführten Fachbegriffe „Legislative", „Judikative" und „Exekutive" schreibt sie teilweise nicht korrekt und nutzt einen falschen Terminus.

Wichtig ist für Sylvia, dass die Meinung des Volkes nicht zählte und die Gefahren für Ludwig XIV., die vom Adel ausgingen, durch die Kontrolle von Aufsehern aus dem Volk gebannt werden sollten. Sylvia und auch dem Leser bzw. dem kranken Schüler müsste sich im kritischen Umgang mit der Darstellung die Frage stellen, ob bei diesem Procedere die Meinung des Volkes nicht doch – zumindest indirekt – eine Rolle spielte, wenn die Aufseher „den Adel im Auge" behalten.

Wer wurde als Intendant für fähig befunden und welche Kriterien galten bei dieser Auswahl? Nach welchen Vorgaben beobachtete der Intendant den Adel? Selektierte er vielleicht sogar nach Sympathien hinsichtlich der Informationen, die er an Ludwig XIV. weitergab? Die Antworten auf diese Fragen kann der Text nicht enthalten, da sie im Unterricht nicht thematisiert, Sylvia als Problem nicht bewusst wurden und sie sich aufgrund dessen auch nicht selbst informiert hat. Unter der Prämisse, dass Sylvia hinterfragt bzw. problematisiert, hätte sie ihre Aussagen hinsichtlich des „im Auge behielten" auf den Einsatz der königlich besoldeten Beamten mit juristischer Ausbildung als persönliche Beauftragte des Königs spezifizieren können.

Der letzte Hinweis des Absatzes verweist auf die vielen Gegner des Absolutis-

[413] Im Unterricht wurden vier Säulen benannt, die sich durch Hof, Heer, Beamte, Wirtschaft kennzeichneten.

mus. Hier wird zumindest der Versuch einer selbstständigen Kritik deutlich, indem Sylvia über einen Zusammenhang zwischen Ludwig XIV. und der Herrschaftsform des Absolutismus nachdenkt. Dies führt dazu, dass sie den Absolutismus nur auf die Person König Ludwigs fokussiert: „Natürlich hatte diese Form der Herrschaft jede Menge Gegner, da sie auf die Vorlieben Ludwigs abgestimmt war." Die Aussage erklärt etwas unlogisch den Widerstand in Frankreich, spielt jedoch so formuliert für die Gesamtcharakteristik und Breitenwirkung des Absolutismus kaum eine Rolle. Vielleicht meinte Sylvia jedoch auch etwas anderes und ist noch nicht in der Lage, ihre Ansicht besser zu verbalisieren. Nach der Erklärung, dass der Herrscher uneingeschränkte Macht besaß und alle Staatsgewalt kontrollierte, hätte sie anhand des Beispiels Ludwig XIV. vermuten können, dass auch in anderen Ländern Vorlieben des Herrschers Widerstand erzeugt haben könnten. Auch der nächste Versuch, sich selbst die Zusammenhänge zu erklären, ist erkennbar, gelingt jedoch nur ansatzweise.

Deutlich sind bei Sylvia telische[414] Denkstrukturen erkennbar, wenn sie behauptet, dass es so genannte Aufklärer gab, die Herrscher außerhalb Frankreichs über Ludwig unterrichteten, „damit andere Herrscher nicht die eigenen Fehler machten ..." Sie versteht den Terminus der Aufklärer wörtlich, meint eventuell, dass Ludwigs Art zu regieren auf harte Kritik gestoßen sei und deshalb die aufklärerischen Gedanken Kants und Montesquieus auch in anderen absolutistisch regierten Ländern so viel Raum gefunden hatten. In diesem Zusammenhang ist es möglich, dass Sylvia in ihrem „kindlichen Konkretismus" die so genannten „eigenen Fehler" als „die gleichen" Fehler verstanden haben will.

Sylvia betrachtet beide Philosophen näher, indem sie den im Unterricht gelernten Satz von Kant korrekt wiedergibt und ihn kurz mit dem Hinweis interpretiert, dass Kant diesen wohl dem Volk gewidmet hätte. Der vage Ansatz einer Deutung ist, wenn auch nur knapp bemessen, zu erkennen: „Montesquieu dagegen war für eine maßvolle Regierung und Gewaltenteilung, damit nicht ein Herrscher allein alles bestimmen durfte! Natürlich fanden diese Äußerungen viele Anhänger!" Die Gegensätzlichkeit zwischen beiden Philosophen, ausgedrückt durch das Adverb „dagegen", nimmt Sylvia vermutlich aus dem Unterrichtsgeschehen. Eine durch den Lehrer zusammengestellte Kopie mit der Überschrift „Der aufgeklärte Absolutismus" beinhaltet im oberen Drittel zwei Texte. Auf der linken Seite ist ein bearbeiteter Auszug von Kant über die Aufklä-

[414] Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky, Marko; Schönemann, Bernd (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 43-44. Pandel benutzt diesen Begriff als telisches Erzählen, wobei die Erzählung auf ein zukünftiges Ziel hinzulaufen scheint. Parallelen zu den Auffassungen des genetischen Erzählens von Jörn Rüsen sind erkennbar.

rung[415] und daneben ein kurzer (bearbeiteter) Text von Montesquieu[416] über den Staat zu finden. Möglich ist, dass diese Anordnung den Eindruck von Gegensätzlichkeit erweckte. Textinhalt und Unterrichtsgespräch lassen aber erkennen, dass sich „seines eigenen Verstandes zu bedienen“ nicht ausschließt, auch gleichzeitig eine maßvolle Regierung und Gewaltenteilung bekräftigen zu wollen. Kant schuf demnach also eher die theoretische Gedankenbasis für die Auffassungen Montesquieus, indem er nach der vorkritischen Phase ab 1770 die Gedanken Montesquieus auf ein theoretisches Fundament stellte. Diese Problematik war nicht Gegenstand des Unterrichts.

Nachdem die Schüler aufgefordert wurden, die beiden kurzen Texte zu lesen und Wesentliches zu unterstreichen, stellt der Lehrer folgende Fragen bzw. gibt folgende Impulse: „Wo muss der aufklärerische Satz Kants erfüllt werden?“ bzw. „Montesquieu spricht von den Vorteilen einer maßvollen Regierung ...“ und „Wie lassen sich diese Ideen Kants und Montesquieus in einem Staat vereinbaren?“[417] Das Tafelbild wird mit der Teilüberschrift „Der aufgeklärte Absolutismus“ ähnlich wie die Texte nebeneinander angeordnet:

Kant: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“	*Montesquieu: Gewaltenteilung und maßvolle Regierung*[418]

Dass Sylvia die Auffassungen der Philosophen antagonistisch darstellt, kann nur mit der visuellen Komponente des Unterrichtsmaterials bzw. den Aufzeichnungen und der Vorbereitung auf die Lernkontrolle, bei der sie wahrscheinlich auf Tafelbild und Texte zurückgegriffen hat, erklärt werden.

Für Sylvia erscheint es nun notwendig, Beispiele anzuführen, zu denen sie mit der Bemerkung hinführt, dass die Äußerungen der beiden Philosophen natürlich viele Anhänger fanden. Als erstes Beispiel nennt sie Leopold III., der ihrer Meinung nach Herrscher von Brandenburg-Preußen war. Diese Verwechslung des Herrschaftsbereiches Leopolds ist sicherlich ein Irrtum, der durch den zeitlichen Druck (45 Minuten) entstanden sein könnte. Im Unterricht wurde Leopold III. korrekt als Herzog von Anhalt-Dessau behandelt.

Einzige der Lernkontrolle zu entnehmende Merkmale über Leopold sind, dass er reiste, das Schöne im Land nutzte, Hand anlegte und sich für seine Untertanen einsetzte.

[415]160 Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant: Gesammelte Schriften, Bd. VIII. Berlin 1912/13, S. 33. bearbeitet. [Was hat es mit den vorangestellten Zahlen auf sich?]
[416]161 Montesquieu: Vom Geist der Gesetze. Übersetzt von Kurt Weigand. Stuttgart 1965, S. 211ff. bearbeitet.
[417] Hospitationsaufzeichnungen vom 06.11.2003 der achten Klasse des Gymnasiums in Waren, November 2003.
[418] Ebenda.

Die Hospitationsaufzeichnungen führen während der Darstellung Leopolds auf einen im Unterricht behandelten umfangreicheren Text auf der bereits erwähnten Kopie zurück. Leider ist auf der Kopie keine Quellenangabe ersichtlich. Anhand dieses Textes lässt sich nachvollziehen, was Sylvia eigentlich meint. Wenn sie von den Reisen Leopolds und der Nutzung des Schönen im Land schreibt, bezieht sie sich auf die Textaussagen, die sich mit den landwirtschaftlichen Neuerungen in Kombination mit der „naturnahen Landschaftsgestaltung“[419] beschäftigen. Als Beispiel werden Straßen mit Obstbaumalleen angeführt. Leider ist nichts von den Maßnahmen zur Förderung der Landwirtschaft, wie z.B. neu entwickelten Landwirtschaftsgeräten, Erfolgen im Futteranbau im Text von Sylvia zu finden. Mit der Bemerkung, dass Leopold III. Hand anlegte, meint Sylvia mutmaßlich sein reformabsolutistisches Vorgehen.

Bei dem zweiten angeführten Beispiel – Friedrich dem Großen – führt Sylvia die Begründung an, dass dieser Herrscher mit Voltaire ständig Briefe wechselte. Wie Friedrich dazu kam, mit Voltaire zu korrespondieren, verrät sie nicht. Es wird nicht deutlich, welcher Zusammenhang zwischen Friedrich, Voltaire und Kant bzw. Montesquieu besteht.

Voltaire hatte laut Text der Schülerin eindeutige Vorstellungen von einem Herrscher, die er an Friedrich weitergab. „Voltaire meint ein aufgeklärt absolutistischer Herrscher müsse gebildet sein, die Wahrheit lieben, Verfolgung und Aberglauben hassen und seinem Volk dienen.“ Diese Aussagen decken sich inhaltlich mit dem Kopiertext[420] aus dem Unterricht. Etwa naiv schlussfolgert Sylvia: „Dies tat Friedrich auch!“

Die Erklärung, dass ein mächtiger Herrscher den Vorschlägen eines Aufklärers bedenkenlos folgt, damit er seinem Volk dienen und seine Machtbereiche aufteilen kann, scheint Sylvia nun zu glatt zu sein. „Nur gutes, oder? Allerdings ist noch zu sagen, dass er viele Kriege um Schlesien führte! Und diese Kriege und die Erbuntertänigkeit der Bauern widersprachen der Herrschaft eines aufgeklärten Monarchen!“ Obwohl die Information hinsichtlich der Erbuntertänigkeit nur teilweise korrekt[421] ist, kommen Sylvia an dieser Stelle doch Zweifel an der Aufgeklärtheit Friedrichs des Großen. Allerdings zerstreut Sylvia diese Bedenken sofort wieder mit der Ergänzung, dass es auch Herrscher gab, „bei denen nicht ganz klar war, für welche Form sie sich entschieden.“ Friedrich selbst war demnach also doch ein aufgeklärter Herrscher.

Mit der Zarin Katharina bringt Sylvia nicht nur ein Beispiel für eine Mischform zwischen rein absolutistischer und aufgeklärter Herrschaft, sondern sie suggeriert, dass

[419] Siehe Anhang: „Aus der Kopie des Arbeitsblattes der achten Klasse vom 07. 11. 2003.“, S. LVI.
[420] Otto Bardong (Hrsg.): Friedrich d. Große, Darmstadt 1982, S. 60-63.
[421] Friedrich hob die Erbuntertänigkeit auf den Domänen auf, dem Adel gegenüber aber nicht.

Katharina sich über beide bestehende Typen bewusst war und gewählt hat. In der Tat könnte man den geschichtlichen Werdegang Friedrichs so beschreiben, aber ohne Begründung erscheint diese Deutung nur wenig überzeugend. Katharina beschäftigte sich während ihrer Ehe mit dem wohl durch Minderwertigkeitskomplexe belasteten Peter mit den Ideen der Aufklärung und las Montesquieu bzw. Voltaire. Mit vielen Gedanken stimmte sie überein, konnte sich jedoch der Auffassung über die Gewaltenteilung in Bezug auf Russland nicht anschließen. Sie begründete ihre Entscheidung mit der enormen Größe Russlands. Nach dem Totschlag an ihrem Mann setzte sie ihre Ansichten durch und behielt Finanzen, Wirtschaft, Militär und die Innen- bzw. Außenpolitik unter absoluter Kontrolle.

Im abschließenden Satz zur Zarin wird noch mal deutlich, wie unsicher Sylvia ist und welche Folgen das Nichterkennen und Nichthinterfragen von geschichtlichen Darstellungen hat: „Sie führte zwar viele neue Dinge ein, ließ neue Dörfer bauen u. s. w. ließ aber nutzlose Menschen verkaufen und hinrichten.“ Positiv hervorgehoben werden muss, dass Sylvia über die Bereiche, die Katharina zu einer aufgeklärten Herrscherin machen, nachgedacht hat und aus diesem Grund den Bau von Dörfern anführt. Durch strukturgeschichtliches Denken hätte sie die Dorfentstehungen besser erklären und darüber nachdenken können, was daran aufklärerisch ist. Das, was Katharina wieder zu einer absolutistischen Herrscherin macht, besteht aus Sylvias Sicht im Verkauf und in der Hinrichtung von nutzlosen Menschen. Der Frage, was nutzlose Menschen sind, geht sie nicht nach. Die Beschäftigung mit Katharinas Leben hätte Sylvia zum Nachdenken anregen müssen. Die Zarin beschäftigte sich nicht nur mit der Aufklärung, sondern war auch belesen im Hinblick auf ethische Fragestellungen. Diese Information führt direkt zu der Frage, wie Katharina ethische Gedanken und Erkenntnisse mit dem Verkauf der Menschen vereinbarte und begründete.

Sylvia bekräftigt zum Schluss noch einmal, dass Friedrich kein aufgeklärter absolutistischer Herrscher war. Damit befindet sich Sylvia wieder am Ausgangspunkt ihrer Behauptung bzw. hat ein Stück weit begriffen, dass zumindest Friedrich ein teilweise aufgeklärter Herrscher war.

Ansatzweise setzt Sylvia ihre Reflektionen fort und weist die angeblich kranke Mitschülerin darauf hin, dass es für Katharina wohl nicht einfach war, aufgeklärt absolut zu herrschen und „... noch dazu in einem derart riesigen Land!“

Schlussbemerkung: Sylvia ist eine fleißige Schülerin, die in Geschichte zum Zeitpunkt der Lernkontrolle im Durchschnitt auf „eins“ stand. Sie hat sich auf den Test vorbereitet und gelernt und versucht mit ihrem vorrangig aus ihren Unterrichtsaufzeichnungen erworbenen Wissen das gestellte Problem zu lösen. Deutlich ist ihr Bemühen

um eine Strukturierung und Ordnung des Gelernten. Sylvia weiß jedoch nicht immer mit der Offenheit der Aufgabenstellung umzugehen. Der Lösungstext der Lernkontrolle ist einfach und übersichtlich strukturiert: Nach der Klärung des Terminus „Absolutismus“ nutzte sie das Herrscherbeispiel Ludwig XIV., der „fehlerhaft“ regierte und aus dessen Fehlern man lernen konnte. Für die Verbreitung waren ihrer Meinung nach Philosophen notwendig, die Sylvia gleichzeitig als Überleitung zu Friedrich und Leopold dienten. Beide Herrscher wurden in ihrer Machtausübung als positiv und fortschrittlicher dargestellt. Die Zarin Russlands diente im weiteren Textverlauf als Exempel, welches für den misslungenen Versuch der Ausübung der Herrschaftsform „Aufgeklärter Absolutismus“ herhalten musste. Am Ende der Lernkontrolle merkte Sylvia, dass ihre einfache Argumentationsstruktur nicht ganz aufgeht und historisches Denken mehr als das Aneinanderreihen von Wissen ist. Dennoch handelt es sich bei Sylvia um eine Schülerin, die gewillt ist, ungewohnte Fragestellungen zu beantworten und an deren Lösung zu arbeiten. Bei mehr Training im Umgang mit offeneren Fragestellungen könnte Sylvia ihr erworbenes Wissen stärker für die eigene Sinn- und Urteilsbildung im Prozess des historischen Denkens anwenden.

Lernkontrolle nach dem Unterrichtsexperiment

Die Aufgabe lautete ähnlich wie vor dem Unterrichtsexperiment:

Informiert einen kranken Mitschüler über das Stoffgebiet **Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne!**

Hei Bastian,

na, geht es dir schon etwas besser? Ich hoffe es! Bei meinem letzten Besuch hast du mich gebeten, dich über unser Projekt „Post- und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“ zu informieren. Darum ist hier eine kleine Zusammenfassung der letzten Woche:

Wie du ja sicher weißt, sammelte jede Gruppe Informationen im Internet und wertete sie in einer Präsentation aus!

Als erstes wurde uns die Geschichte der Post näher gebracht. Weißt du wie unangenehm es war in einer Postkutsche zu reisen? Nicht selten wurden Kutschen einfach überfallen und ausgeraubt!

Außerdem beanspruchte es eine Menge Zeit! Das Monopolrecht, die Post zu transportieren, erhielt die Familie Thurn und Taxis. Doch durch den 30jährigen Krieg

geriet das Recht in Vergessenheit und schließlich kaufte die preußische Post diese wertlosen Rechte. Die preußische Post behielt ihr Monopol und entwickelte immer neuere und bessere Methoden zum Transport und Versand! Ich bin der Meinung die Medien betäubten damals noch nicht die Sinne, denn wenn man einen Brief bekam war das sicher spannend und aufregend aber die Sinne wurden dadurch nicht betäubt! Oder siehst du das anders?
Natürlich versuchte man Nachrichten immer schneller zu überbringen und man begann mit der Errichtung verschiedener Funknetze (a-Netz, B-Netz ... u. s. w.)
Die Anfänge des Telefons waren riesige Apparate und nur für die Reichen verfügbar! Trotzdem war es eine riesige Sensation, auch wenn die Tonqualität damals noch sehr schlecht war. Ich denke nicht, dass in dieser Zeit das Überbringen der Nachrichten wichtiger war, als das Telefon an sich! Man wollte es eigentlich nur nutzen, weil es neu war! Dem Telefon folgten selbstverständlich unsere heutigen Handys. Doch bis sie ihre heutige Größe, Form und ihren Preis bekamen, dauerte es wieder eine Weile! Natürlich dachten auch damals die Menschen, es würde nie etwa besseres geben als das Handy und wieder stand nicht der eigentliche Zweck im Mittelpunkt! Heute werden uns durchs Fernsehen, das Internet und die Zeitung ständig neue Sensationen übermittelt, wobei Fakten oft auf der Strecke bleiben! Aber warum? Bestimmt, weil die Leute nur noch die Sensationen reizen? So Bastian, ich hoffe dir gefällt meine Zusammenfassung! Gute Besserung und H.D.G.D.L.[422]! deine Sylvia

Analyse

Aufgabengemäß ähnlich wie in der Lernkontrolle zum Absolutismus versetzt sich Sylvia auch in diesem Test von Anfang an in die fiktive Situation, einen kranken Mitschüler über die Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* zu informieren. Auf die Erarbeitungsphase des Unterrichts geht sie kaum ein, sondern verweist darauf, dass Bastian, der kranke Mitschüler, zu diesem Zeitpunkt noch am Unterricht teilgenommen hat. Sie setzt nun ihre Angaben über den Geschichtsunterricht chronologisch fort und versucht die Fragestellung zu beantworten. „Als erstes wurde uns die Geschichte der Post näher gebracht." Sie möchte Bastian durch die Empathiefrage, ob er wüsste, wie unangenehm es war in einer Postkutsche zu reisen, die Problematik erläutern. Als zusätzliche Erklärung geht sie auf den Zeitfaktor und auf das Monopolrecht der Familie Thurn und Taxis ein. Erläuternd muss hinzugefügt werden, dass Sylvia mit drei weiteren Klassenkameraden die Entstehung und Entwicklung der

[422] Abkürzung für „hab dich ganz doll lieb".

Post bis zum Ende der Herrschaft der Familie Thurn und Taxis bearbeitet hatte. Sie selbst trat in den Unterrichtsaufnahmen als zweite Vortragende auf und stellte den Zeitabschnitt von der Verleihung des Monopolrechts an die Familie Thurn und Taxis im Jahr 1615 bis zur Einführung der Briefkästen vor[423]. Unmittelbar darauf folgte ihr Mitschüler, der sich u.a. mit den Postkutschen beschäftigt.

In ihren weiteren Ausführungen der Lernkontrolle geht Sylvia im Wesentlichen kurz und knapp auf den Inhalt ihres eigenen Beitrags im Unterricht ein. Nach der Information, dass die Familie Thurn und Taxis das Monopolrecht erhalten habe, die Post zu transportieren, behauptet Sylvia, dass dieses Recht durch den Dreißigjährigen Krieg in Vergessenheit geriet und die preußische Post es später käuflich erwarb. Ähnlich wie in der ersten Arbeit versucht Sylvia, Lücken im historischen Wissen durch eigene Erklärungen zu schließen. Es scheint ihr nicht bekannt zu sein, dass sich mit Beginn des Dreißigjährigen Krieges die Überfallgefahr und somit die fehlende Sicherheit des Posttransportes herauskristallisierte und mit der Zersplitterung Deutschlands auch die Post in Einzelbereiche zerfiel. Anscheinend war Sylvia während der Internetrecherche nicht auf Hinweise gestoßen, dass der Westfälische Frieden keine Klärung für ein einheitliches Postsystem herbeiführen konnte. Durch die Folgen des Dreißigjährigen Krieges mussten Postkurse eingestellt werden; in Norddeutschland beseitigte trotz kaiserlichen Verbotes die Einrichtung eigener Landesposten das kaiserliche, d.h. das Postmonopol der Familie Thurn und Taxis.

Mit dem Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation im Jahre 1806 erloschen auch das Postregal und der Anspruch des fürstlichen Hauses Thurn und Taxis auf das Reichspost-Generalamt. Die Hoheitsrechte des untergegangenen Reiches gingen nach der napoleonischen Besatzungszeit auf die 1815 aus dem Wiener Kongreß hervorgegangenen souveränen Staaten des Deutschen Bundes über. Einige der 39 deutschen Einzelstaaten schlossen mit dem Hause Thurn und Taxis Lehensverträge ab, mit denen sie den Fürsten von Thurn und Taxis die Wahrnehmung der Posthoheit in ihren Ländern übertrugen: Zunächst waren es 27, zur Zeit der Einführung der Taxis-Briefmarken im Jahre 1852 noch 19 deutsche Einzelstaaten. Sylvia versucht mit der Begründung des in Vergessenheit geratenen Rechts zu reflektieren. Dennoch muss dieser Versuch eine Erklärung zu finden ebenso als Defizit wie auch als Chance betrachtet werden.

An dieser Stelle fühlt sich Sylvia verpflichtet, auf die These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* einzugehen: „Ich bin der Meinung die Medien betäubten damals noch nicht die Sinne, denn wenn man einen Brief bekam war das sicher spannend und aufregend aber die Sinne wurden dadurch nicht betäubt! Oder siehst du

[423] Unterrichtsvideografie auf DVD, achte Stunde Klasse acht am 27.11.2003.

das anders?“ Hier hätte sich die Möglichkeit angeboten, den Begriff der Betäubung zu diskutieren und in Frage zu stellen. Wenn Sylvia über Spannung und Aufregung beim Erhalt von Briefen schreibt, müsste das Erstellen der Briefe ebenso genannt werden. Da sie eine Sinnesbetäubung abstreitet, wäre ein möglicher Vorschlag die Sinneserweiterung oder -beeinflussung gewesen. Dazu hätte Sylvia jedoch den Gedanken tiefgründiger verfolgen müssen. Dennoch umgeht sie diese Unsicherheit geschickt mit der Frage, ob ihr Mitschüler diese Problematik anders sehen würde.

Die Überleitung zur Entwicklung der Telefone gelingt ihr mit dem Gedanken an das Bedürfnis, immer schneller Nachrichten übermitteln zu wollen. Sie versucht nun, sich in die Lage der Menschen zur Zeit der Erfindung des Telefons hineinzuversetzen und vertritt die Meinung, dass es schon damals nicht um den Inhalt der Nachrichten ging, sondern eher um die Nutzung des Neuen. Damit überträgt sie die Gegenwartskategorie der Benutzung von Handys als Modeerscheinung auf die damalige Zeit. Die daraus resultierenden Bemerkungen über die Weiterentwicklung des Handys in Zusammenhang mit dem Stolz der Menschen auf Erreichtes basieren auf den Äußerungen eines Mitschülers im Unterrichtsgespräch.[424]

Ihre eigenen Ansichten vermittelt Sylvia, indem sie darauf hinweist, dass Fakten und Informationen heute kaum noch eine Rolle spielen und sie die Ursache dafür in der Sensationslüsternheit der Leute sieht. Zu vermuten ist, dass Sylvia eine sozial erwünschte Antwort gibt, weil sie das Problem nicht erkannt hat.

Der Versuch den Gegenstand zu klären ist in der Lernkontrolle mehrmals ersichtlich. Die Schwelle zum reflektierenden Denken überschreitet Sylvia dabei jedoch nicht. Somit bearbeitet sie bei der Lösung der Problemstellung die ihr gegenwärtigen Informationen. Dem ersten Eindruck, dass sie dabei nur wenig konzeptionell vorgeht, muss nach einer genauen Textanalyse allerdings widersprochen werden. „Natürlich“ und „selbstverständlich“ folgten dem Telefon die heutigen Handys. Ansätze telischer Denkstrukturen sind erkennbar. Die Behauptung Sylvias, dass die Menschen damals „natürlich dachten […] es würde nie etwa [sic!] besseres geben als das Handy…“ ist ein Indiz für die „Vorstellung eines kontinuierlichen Übergangs von der einen Qualität zur anderen…“.[425] Das Konzept, das man als „Kontinuität als Entwicklung“ bezeichnen könnte, ist einfach. Es beinhaltet, dass diese Entwicklung so kommen musste und zu weiteren Errungenschaften führen wird.

Schlussbemerkung: Im Gegensatz zu vielen ihrer Klassenkameraden versucht Sylvia, Probleme zu finden und zu lösen. Sie stößt dabei an ihre eigenen Grenzen;

[424] Unterrichtsaufzeichnung auf DVD, neunte Stunde Klasse acht am 04.12.2003.
[425] Rüsen, Jörn: Typen historischen Erzählens. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch für Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 62.

dennoch ist der Text weniger wirr und falsch als bei anderen Schülern. Im Vergleich zu Sylvias vorhergehender Lernkontrolle wirkt diese Arbeit jedoch unklar, weil das eigenständige Arbeiten deutlich im Vordergrund stand und der Lehrer nur wenige Einzelheiten vorgegeben hat. Sylvia versucht sich zu behelfen, indem sie Ansichten und Meinungen ihrer Mitschüler übernimmt, leider aber nicht weiter über diese nachdenkt. Die Arbeit liegt in ihrer Bewertung aus meiner Sicht im mittleren Bereich.

3. 3. 1. 2 Fallinterpretation Antje

Lernkontrolle vor dem Unterrichtsexperiment

Informiert einen kranken Mitschüler über das Stoffgebiet Absolutismus/aufgeklärter Absolutismus!

Lieber Ernst,

daher, dass du ja vorige Woche nicht da warst, will/muss ich dir ein wenig über den Absolutismus berichten:

Erst einmal, das Wort kommt von absolutus = losgelöst (aus dem lat.).

Aber erst mal zum aufgeklärten Absolutismus. In der Zeit des aufgeklärten Absolutismus sollten die Herrscher besonders darauf achten was ihr Volk (die Bürger) brauchten/wollten. Der Herrscher Friedrich der Große (II.), der der erste Diener seines Staates gewesen war, tat dies. Obwohl er in der Außenpolitik viele Kriege, besonders um Schlesien, führte, machte er so Preußen zur Großmacht.

In der Innenpolitik schaffte er als erstes die Hinrichtung ab, wie auch die Foltermethoden. Er forderte auch alle Religionen zu tolerieren. Außerdem ließ er (mehr) Straßen und Kanäle bauen, wie auch Schulen. Durch den Bau der Schulen war es für die Bürger, so wie für die Adeligen, möglich eine gute Ausbildung zu erhalten. Noch dazu ließ er z.B. Sumpfgebiete trockenlegen und machte sie nützlich. Landesgewinn. Ein bekannter Philosoph namens Kant sagte einmal: „Habe Mut deines eigenen Verstandes zu dienen!“ Damit machte er den Bürgern (und allen anderen) Mut ... Sie begannen selbst zu überlegen und machten sich eigene Meinungen. Sie ließen sich nichts mehr vorsagen ...

Friedrichs (II) Grundsätze (für einen guten König) waren, seinem Vaterland zu dienen und sich den Bürgern nützlich zu erweisen.

Seine Ratschläge für einen guten König waren, dass er die Wahrheit lieben sollte, seine Bürger/Untertanen zu kennen, er musste gebildet/intelligent sein und er sollte Aberglau-

be wie auch Verfolgung verabscheuen.
Jetzt weißt du, was einen guter König ausmacht und ich hoffe, dass du hier mit auch gebildet sein wirst.
Viel Glück!!

Antje

Analyse

Antje macht dem Leser gleich zu Beginn der Lernkontrolle durch die Verwendung der Modalverben „will/muss“ deutlich, dass sie die nun folgenden Informationen über den Absolutismus nicht freiwillig weitergibt. Dieser Umstand könnte daraus resultieren, dass sie sich auf die angekündigte Lernkontrolle nur unter Zwang oder unzureichend vorbereitet hat. Sei es Zeitmangel, Unlust oder Desinteresse – die Ursachen dafür lassen sich nur vermuten. Im weiteren Textverlauf unternimmt Antje den Versuch, den behandelten Unterrichtsstoff in einen Text zu fassen. Sie eröffnet ihre Ausführungen, so wie viele ihrer Klassenkameraden, mit der Übersetzung des Terminus „absolutus = losgelöst (aus dem lat.)“.

Antje scheint sich darüber im Klaren zu sein, dass die Übersetzung kaum ausreicht. Da sie aber offenbar nicht mehr über den Begriff oder auch die Idee „Absolutismus“ zu berichten weiß, leitet sie zum aufgeklärten Absolutismus über. Chronologisch gesehen ist dieser Verweis auf die Erklärung der speziellen Form des Absolutismus unlogisch, da eigentlich vor der Spezifikation die Grundlagen geklärt werden müssten. Antje kennt ihre Schwächen bzw. Stärken und versucht etwas unbeholfen mit den Worten „Aber erst mal zum aufgeklärten Absolutismus“ an die Übersetzung der Begrifflichkeit „Absolutismus“ anzuknüpfen. Dieses Vorgehen verfolgt sie jedoch nicht in der Absicht, eine klug durchdachte, umfassende, verschiedene Facetten und Positionen berücksichtigende Definition bzw. Diskussion folgen zu lassen. Vielmehr wird Antje von der Sicherheit geleitet, dass sie über Friedrich den Großen einige Fakten behalten oder gelernt hat und dieses im Unterricht behandelte Paradebeispiel des aufgeklärten Absolutismus zumindest teilweise charakterisieren kann.

An dieser Stelle wird meines Erachtens besonders gut sichtbar, wie Antje „lernt“. Die außenpolitischen Maßnahmen Friedrichs werden tafelbildidentisch wiedergegeben, bei der Innenpolitik geht sie jedoch detaillierter und nicht tafelbildgetreu vor. So lassen

sich im Tafelbild die Stichpunkte „Rechtswesen reformiert[426], Rechtsgleichheit und Rechtseinheit, Landgewinn, Zensur gelockert, Religionsfreiheit“[427] finden. Antjes Ausführungen lauten dagegen wie folgt: „In der Innenpolitik schaffte er als erstes die Hinrichtung ab.“

Wie kommt es zu diesen teilweise falschen und zusammenhanglos niedergeschriebenen Aussagen Antjes? Die durchaus berechtigte Vermutung, dass Antje andere Quellen als im Unterricht zur Vorbereitung auf die Lernkontrolle genutzt hat, um andere Sichtweisen auf diesen Teil der Vergangenheit zu erhalten und vielleicht sogar noch kritisch zu hinterfragen, muss nach einem Blick auf die Unterrichtsmethodik und der Unterrichtsinhalte zurückgewiesen werden. In dieser Phase des Geschichtsunterrichts ging der Lehrer geschlechterspezifisch vor und gab den Mädchen die Anweisung, sich anhand einer Kopie aus dem Lehrbuch *Geschichte plus Mecklenburg-Vorpommern 7/8* die innenpolitischen Maßnahmen zu erarbeiten. Kopieadäquat zählt Antje fast in derselben Reihenfolge wie im gelesenen Text die innenpolitischen Maßnahmen auf.

Von historischer Sinnbildung anhand der Dekonstruktion[428] über differierende Geschichtsdarstellungen zum Thema kann kaum die Rede sein – dazu hätten auch kontroverse Darstellungen im Unterricht angeboten werden bzw. die Schüler auf den Umgang mit anderem Quellenmaterial hingewiesen werden müssen. Dennoch fällt auf, dass Antje den rechten Teil des Tafelbildes (Außenpolitik) reproduziert, jedoch den linken ignoriert und das im Unterricht benutzte Material zur Beantwortung der Frage nutzt. Hier drängt sich der Verdacht auf, dass der Tafelbereich der außenpolitischen Maßnahmen Friedrichs des Großen (rechts), der nur wenige Informationen enthält, nach einem kurzen Blick in den Hefter wahrscheinlich kurz vor der Stunde gelernt und in der Lernkontrolle wiedergegeben wurde und die innenpolitischen Faktoren anhand der Erinnerung an die bearbeitete Textdarstellung in Sätze gefasst wurden.

Ohne einen Zusammenhang deutlich zu machen, nennt Antje im weiteren Verlauf ihrer Niederschrift den Namen Kant und zitiert ihn fragmentarisch. Kant schrieb 1783 zur Beantwortung der Frage, was Aufklärung sei: „Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen.“[429] Demnach ist der Gebrauch des eigenen Verstandes gleichzusetzen mit der Aufklärung. Es geht um die Fähigkeit zu kritisieren und dadurch Ver-

[426] Was der Stichpunkt „Rechtswesen informiert“ bedeuten soll, ist im Zusammenhang mit Friedrichs Innenpolitik nicht nachvollziehbar und bedarf einer Korrektur.
[427] Tafelbild aus der Hospitation vom 07.11.2003.
[428] Schreiber, Waltraud: Das Theoriefundament zu „FUER Geschichtsbewusstsein“. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2003, S. 16.
[429] Kant, Immanuel: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ In: Werke, Band 9, Darmstadt 1968, S. 53.

änderung hervorzurufen; dies kann seiner Ansicht nach nur mit dem vorhandenen Verstand geschehen, der dem Menschen dient. Antje zitiert Kant wie folgt: „Habe Mut deines eigenen Verstandes zu dienen.“ Dieser Satz ist inhaltlich und grammatikalisch fehlerhaft und impliziert vermutlich, dass der Mensch dem Verstand dient und nicht umgekehrt.

Antje wagt in diesem Zusammenhang den Ansatz einer Interpretation und behauptet, „sie begannen selbst zu überlegen und machten sich eigene Meinungen. Sie ließen sich nichts mehr vorsagen.“ Dies ist ambivalent, wenn man bedenkt, dass Antje selbst das Zitat weder verstanden noch darüber nachgedacht bzw. sich eine eigene Meinung gebildet hat, sondern sich nur in der Funktion der kritiklosen Wiedergabe des Unterrichtsgeschehens befindet. Ebenso kann möglicherweise das Vorsagen im Freudschen Sinne als Wunsch, dass der Nachbar von Antje ihre Defizite durch das heimliche Übermitteln des fehlenden Wissensbestandes ausgleichen möge, verstanden werden. Antje weiß, was sie tun muss, um eine für sie akzeptable Note zu erhalten. Ihr ist bewusst, wie sie dem Anspruch des Lehrers gerecht werden kann.

Ohne weitere Transparenz bzw. Begründung wird erneut auf Friedrich und seine Grundsätze für einen guten König eingegangen. Antje gibt größtenteils das erarbeitete Tafelbild und die durch sie gelesene Quelle wieder, in der Friedrich II. selbst über die Grundsätze seiner Regierung[430] schreibt. Allerdings vermischen sich hier sicherlich die Auffassungen Voltaires mit denen Friedrichs. Es könnte aber auch sein, dass Antje die Subjekte unpräzise benennt: „Friedrichs (II) Grundsätze (für einen guten König) waren, seinem Vaterland zu dienen und sich den Bürgern nützlich zu erweisen. *Seine* Ratschläge für einen guten König waren, dass er die Wahrheit lieben sollte, seine Bürger/Untertanen zu kennen, er musste gebildet/intelligent sein und er sollte Aberglaube wie auch Verfolgung verabscheuen.“ Leider lässt sich nur vermuten, dass Antje mit „*Seine*“ Voltaire meint oder sich nicht ausreichend den Stoff eingeprägt hat. Ihr scheint aber bewusst zu sein, dass das Aufzählen der im Tafelbild verankerten Faktoren Punkte bringt und diese hilfreich bei der Verbesserung der Note sein könnten.

Antje beendet die Lernkontrolle mit den Worten „Jetzt weißt du was ein guter König ausmacht und ich hoffe, dass du hier mit auch gebildet sein wirst.“ Die Analyse dieser grammatikalisch und orthografisch fehlerhaften Feststellung macht deutlich, dass in diesem Test die Voraussetzungen für „ein Gebildetsein“ nur bedingt zu finden sein werden. Die Aussage ist logisch und historisch falsch. Gleichzeitig erweckt der Satz den Eindruck leichter Ironie, die Distanz, mögliches Desinteresse und Langeweile zum Aus-

[430] Ebenda.

druck bringen. Damit wird die Eigenwilligkeit des Gesamttextes abgerundet.

Schlussbemerkung: Antje steht zum Zeitpunkt der Lernkontrolle im Fach Geschichte auf der Note „zwei“. Sie ist eine selbstbewusste Schülerin, die ihre im Unterricht deutlich erkennbaren Defizite mit entsprechend „coolem“ Verhalten zu überdecken versucht. In der Arbeit ist diese Eigenschaft nur am Ende erkennbar, während Antje zu Beginn der Lernkontrolle ernsthafter an die Aufgabenlösung herangeht. Insgesamt versucht Antje, das „Behaltene“ aus dem Unterricht und wahrscheinlich nach einem kurzen Blick in den Geschichtshefter aneinanderzureihen, weil auch sie weiß, dass die Arbeit nach Fakten gepunktet wird. Das Ergebnis ist nicht sonderlich gut und dürfte in der Bewertung nicht mehr als ein „mangelhaft“ erreichen.

Lernkontrolle nach dem Unterrichtsexperiment

Informiert einen kranken Mitschüler über das Stoffgebiet „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“

Hey Katharina!
Tut mir noch mal leid, dass ich meinen Vater angestiftet habe dich anzufahren. Jetzt fühle ich mich einfach dazu verpflichtet dich über die letzten Stunden zu informieren: Wir waren in den letzten 10-12 Stunden im Internetkabinett. Unser „Oberthema“ war „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“. Wir sollten Gruppenweise (2-3,4 Mann) über bestimmte Themen recherchieren und dann anschließend darüber Vorträge halten. Es ging hauptsächlich über Telefone (Mobil ...), Vermittlungen und Post ... Thomas und ich hatten das Thema Fernsprechvermittlung. Daher, dass eine weitere Gruppe das gleiche Thema hatte, haben wir uns mit der (optischen und elektrischen) Telegraphie (Übermittlung von Daten) beschäftigt. Daher, dass wir nebenbei die ganze Zeit gefilmt wurden, haben Andreas und ich nur Sch... Mist ... gemacht (am Anfang). Aber ich fand unser Ergebnis war nicht schlecht (Dies haben wir dann mit einer Power-Point-Präsentation präsentiert).
In der letzten Stunde haben wir diskutiert ob Neue Medien die Sinne betäuben. Um mich in den Mittelpunkt zu drängen, habe ich auch etwas dazu gesagt: „Ich denke schon, dass Neue Medien die Sinne betäuben, und, dass das auch immer so sein wird.
Auch „alte“ Medien betäuben meiner Meinung nach die Sinne.“ – so in etwa ... Dörte und Claudia meinten irgendwie was von wegen, es sei ja schön mit Handys und e-mails,

aber man sollte die Tradition des Briefes weiterführen ... Da hab ich natürlich gleich gegen angekämpft ... Briefe Tradition?
Ich denke nicht, dass Briefe oder Post was mit Tradition zu tun haben.
Sag mal, wie siehst du das alles?
Betäuben die Medien deine Sinne?

Sei mir bitte nicht mehr böse!
H.D.G.D.L.!![431] Antje!!

Analyse

Kreativer, wenn auch mit einem befremdenden Ansatz, wird Antje durch die offene Aufgabenstellung in diesem Test motiviert, einen Brief an ihre Freundin, die gleichzeitig ihre Banknachbarin im „normalen" Unterricht ist, zu schreiben. Anscheinend darf sie sich bei ihrer Freundin Katharina den folgenden Fauxpas leisten: „Tut mir noch mal leid, dass ich meinen Vater angestiftet habe dich anzufahren. Jetzt fühle ich mich einfach dazu verpflichtet dich über die letzten Stunden zu informieren." Die Unterrichtsvideografie und auch die Eigenkritik Antjes in diesem Test belegen, dass sie immer wieder bestrebt ist, im Mittelpunkt zu stehen. Es ist zu vermuten, dass sie deshalb gerade diese einleitenden Sätze findet. Hinzu kommt, dass Antje sich über die Schule und die Klassenarbeit lustig macht und sie nicht ernst nimmt.

Strukturierter als in der ersten Lernkontrolle eröffnet Antje die Beantwortung der gestellten Problematik mit den organisatorischen Rahmenbedingungen, wie z.B. Ort, Zeitumfang, Thema, thematische Gruppenaufteilung etc. Während Antje das Gesamtthema noch korrekt benennt, erklärt sie die eigentlich detaillierte Fragestellung ihrer Gruppe allgemein: „Manfred und ich hatten das Thema Fernsprechvermittlung. Daher, dass eine weitere Gruppe das gleiche Thema hatte, haben wir uns mit der (optischen und elektrischen) Telegraphie (Übermittlung von Daten) beschäftigt." Der genaue, schriftlich fixierte Arbeitsauftrag für Manfred und Antje bezog sich auf die Arten der Fernsprechvermittlung und Übertragung. Der dreigeteilte Arbeitsauftrag forderte die Schüler auf, sich im Internet einen Überblick über die möglichen Arten der Fernsprechvermittlung und Übertragung zu verschaffen. Dazu sollten sie die Arbeit unter sich aufteilen. Weiterhin forderte das Arbeitsblatt das Notieren der wichtigsten Internetadressen. Der genaue Wortlaut der zwei letzten Teilaufgaben C und D bezog sich auf folgende Problemkreise:

[431] Abkürzung für „hab dich ganz doll lieb".

C) Überlegt bei der Erstellung des Vortrags, welche Bereiche im Zentrum stehen müssten und welche konkrete Überschrift bzw. These treffend und zugleich spannend sein könnte! Diskutiert die These „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?“ und lasst eure Ansichten und Urteile in den Vortrag mit einfließen!

D) Macht euch Gedanken über die Präsentationsform und klärt die Machbarkeit eurer Ideen ab! Je kreativer, desto interessanter ist ein Kurzvortrag.

Der Leser erfährt im Leistungstest von Antje lediglich, dass sich mehrere Schüler mit der Fernsprechvermittlung beschäftigen sollen und sie sich mit ihrem Partner für die optische und elektrische Telegrafie entschieden hat. Das Verb „beschäftigen“ kann aus meiner Sicht viele Tätigkeiten implizieren und ist so weder schriftlich noch mündlich vom Lehrer bezeichnet worden. Das Wort könnte suggerieren, dass den Schülern als so genannte „Beschäftigungstherapie“ in diesem Fall laut Aussage Antjes noch nicht mal ein Problem, sondern ein historisches Thema vorgegeben wurde und der Lehrer die Bearbeitungsweise offen ließ.

Didaktisch und methodisch wäre ein derartiges Handeln durchaus begründbar, wenn das Arbeitziel darauf ausgerichtet ist, entdeckend zu lernen und die unterschiedlichen Wege, die inhaltlich und methodisch zur Bearbeitung eines historischen Themas möglich sind, zu untersuchen. Unter dieser Voraussetzung hätte sich der Fokus deutlich auf die Kompetenzschulung gerichtet und inhaltliche Aspekte in den Hintergrund gestellt. Dies war in dem vorliegenden Unterrichtskontext nicht geplant und wurde auch nicht durchgeführt.

Antjes Arbeit zeigt, dass sie sich mit dem Thema optische und elektrische Telegrafie eben nur „beschäftigt“. Den Umgang mit dem Thema formuliert sie wie folgt: „Daher, dass wir nebenbei die ganze Zeit gefilmt wurden, haben Andreas und ich nur Sch... Mist ... gemacht (am Anfang) ...“ Welcher Zusammenhang zwischen der Unterrichtsvideografie und der Nichtbeschäftigung mit dem gestellten Thema besteht, wird leider von ihr nicht gesagt. Zu vermuten ist, dass Antjes Selbstdarstellung, die ihren Beleg in den Filmaufnahmen findet, mit der bereits erwähnten altersspezifischen Profilierungsneigung zu begründen ist.

Über die Ergebnisse der durch ihre Gruppe bearbeiteten Inhalte findet der Leser außer dem Verweis, dass Antje das Ergebnis in Form einer PowerPoint-Präsentation gar nicht schlecht fand, keine Anhaltspunkte. Die vorliegende PowerPoint-Präsentation trägt die Überschrift „Telegraphie“. Vergleicht man dieses Ergebnis mit der Teilaufgabenstellung, die auch auf das Suchen einer treffenden und spannenden These bzw.

Überschrift verweist, wird die Diskrepanz zwischen Aufgabenstellung und -lösung deutlich. Die ebenfalls darin enthaltene Forderung nach einer Diskussion der These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* und nach Ansichten und Urteilen hat Antjes Gruppe vollkommen ignoriert.

Die nun folgenden Aussagen der Lernkontrolle beziehen sich auf die letzte Stunde, in der die These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* diskutiert wurde: „Um mich in den Mittelpunkt zu drängen, habe ich auch etwas dazu gesagt: ..." Für Antje scheint es äußerst wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass sie sich ins Zentrum drängt und ihr dies sehr wohl bewusst ist. Es ist anzunehmen, dass eine Form der Selbstinszenierung mit gespielter Selbstkritik, die veralbern soll, geübt wird. Aus der Perspektive des Entwicklungsaufgaben-Modells könnte daraus resultieren, dass es für Antje nicht um die Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein geht, sondern eher um ihre eigene Entfaltung. Schule hat dagegen das Problem, fachliche Spezifikationen zu stärken. Zumindest ein Gedankenspiel sollte es wert sein, über die Thematisierung von Geschlechterrollen[432] und Lebensbedingungen in der Geschichtsdidaktik zu reflektieren.

> *Ich denke schon, dass Neue Medien die Sinne betäuben, und, dass das auch immer so sein wird. Auch „alte" Medien betäuben meiner Meinung nach die Sinne.' – so in etwa ... Dörte und Claudia meinten ...*[433]

Die in der Lernkontrolle vollständig nachlesbare Wiedergabe dieser Diskussion über die These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?*, in der sich Antje laut eigener Aussage zustimmend geäußert hat, dauerte insgesamt 28 Minuten. Das Unterrichtsvideo belegt, dass die Argumente vielschichtiger waren, als sie von Antje jetzt dargestellt werden. Bis zu ihrer einmaligen Einmischung ist folgendes Unterrichtsgeschehen erkennbar: Nachdem der Lehrer Kritik an den Präsentationen der Schüler geübt hat, auf die im Kapitel 3. 1. bis 3. 3. eingegangen wurde, stellte er die genannte These als Frage. Neben der schnellen Kommunikationsmöglichkeit der Neuen Medien wiesen die Schüler auf die Informationsvielfalt des Internets hin, die zu einer Sinnesüberflutung

---

[432] Siehe u.a.: Lundt, Bea: Auf der Suche nach der Frau im Mittelalter: Fragen, Quellen, Antworten. München 1991.

Von Borries, Bodo: Wendepunkte der Frauengeschichte : ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen. Pfaffenweiler 1990.

Von Borries, Bodo; Kuhn, Annette: Zwischen Muttergottheiten und Männlichkeitswahn: frauengeschichtliche Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe I. Düsseldorf 1986.

Alavi, Bettina: „Wozu Männergeschichte? Die Teilkategorie Mann im Prozess des historischen Lernens" In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 3, Schwalbach/Ts. 2004, S. 56-70.

[433] Unterrichtsvideografie auf DVD, Zwölfte Stunde der achten Klasse am 04.12.2003.

führt. Aus diesem Grund falle ihnen die Auswahl schwer. Die noch größere Gefahr der Sinnesüberflutung erkennen die Schüler in der Massenbenutzung der Handys. Oft werden laut Schüleraussage Anrufe getätigt, die nicht unbedingt notwendig sind. Eine Achtklässlerin verwies außerdem auf Mitschüler, die bisher die Neuen Medien gemieden haben. Zumindest durch den Computerumgang in der Schule werden diese Jugendlichen mit dem Medium konfrontiert und lernen, dass zur Aufgabenlösung neue Wege gegangen werden können. Dabei muss beachtet werden, dass mit zunehmender Entwicklung der Technik die Komplexität für den Bediener steigt. Zwei Schülerinnen verwiesen auf die Aufrechterhaltung notwendiger Traditionen und dass es unabhängig davon viel spannender sei, wenn man einen Brief erhält.

Nachdem Dörte die Neuen Medien in ihrer jeweiligen Zeit als solche gewürdigt hatte, aber auch auf die anzunehmende Gesundheitsschädigung einging, mischte sich Antje in das Unterrichtsgeschehen ein: „Ich wollt, also ich bin eigentlich auch der Meinung wie Andreas, also der gleichen Meinung, aber ich wollt nur mal zu Sylvia sagen, dass ähm wenn's heute kein Handy geben würde, würde jeder Zweite darüber nachdenken, wie man technisch miteinander kommunizieren kann, wenn auch also vielleicht würde auch jeder mindestens darüber nachdenken ..." Warum Antje indirekt behauptete, dass Sylvia geäußert hätte, es solle lieber keine Handys geben, ist unklar. Das Unterrichtsvideo belegt, dass Sylvia ihre Meinung über die unwichtigen, inhaltslosen Anrufe dargelegt hat. Für die Auswertung der Lernkontrolle spielt die Antwort von Antje insofern eine Rolle, dass sie anscheinend tatsächlich nicht genau zugehört hat und ihre Aussage hinsichtlich des „sich in den Mittelpunkt stellen" der Wahrheit entspricht.

Der Redebeitrag endet „[...] und ich denke, dass [...] die, wie Sylvia auch gesagt hat, sehr praktisch ist. Und jetzt so mit dem Betäuben, ich denk mal schon, dass es so ist, aber ...[434]

Die Transkription der mündlichen Beiträge von Antje wird auch nach erneutem Hören der Videoaufnahme in ihren Aussagen nicht klarer. Der dazugehörigen Mimik und Gestik Antjes und der Lernkontrolle ist zu entnehmen, dass Tradition und neue/alte Medien für sie nicht zusammengehören. In der Lernkontrolle behauptet Antje gegen die Auffassung des Bewahrens von Traditionen angekämpft zu haben. Die Transkription kann dafür keinen Beweis erbringen. Deshalb konnte Antje auch im Test keine Argumente anführen, wie sie gegen die Meinung ihrer Mitschülerinnen angekämpft hat bzw. warum Neue Medien die Sinne beeinflussen. Anzunehmen ist, dass Antje zwar die Grundproblematik erkannt hat, aber keine klare Kritik formulieren will. Sie rettet sich mit den letzten Sätzen: „Ich denke nicht, dass Briefe oder Post was mit Tradition zu tun

[434] Unterrichtsvideografie auf DVD, Zwölfte Stunde der achten Klasse am 04.12.2003.

haben. Sag mal, wie siehst du das alles?“ Damit schwächt sie die Forderung, sich zu positionieren und sachliche Kritik auszuüben ab und schiebt diese Aufgabe der Adressatin zu.

In diesem Textbereich der Lernkontrolle wird besonders deutlich, wie wichtig es ist, sachliche Kritik einzufordern und zu üben.

Schlussbemerkung: Antje wird durch das Unterrichtsexperiment und die offener gestellte Frage ermuntert frei zu schreiben, was sie denkt. Sie übergeht die Aufforderung über das bearbeitete Thema *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* zu informieren fast vollständig und berichtet dem Mitschüler etwas wirr über das organisatorische Procedere des Geschichtsunterrichts. Antje ist eine Schülerin, die durchaus ihre Meinung sagen will und es auch tut. Ihr fehlen dabei aber sachlich angemessene Begründungen. Somit verfehlt sie das Thema der Lernkontrolle und müsste dementsprechend bewertet werden. Dennoch könnte sie bei entsprechender Lehreranleitung in einem langsamen Prozess dazu gelangen, historisch begründbare Meinungen zu entwickeln. Vielleicht würde diese Arbeit auch dazu führen, ihre Selbstdarstellung zu revidieren.

3. 3. 1. 3. Fallinterpretation Isabella

Lernkontrolle vor dem Unterrichtsexperiment

Informiert einen kranken Mitschüler über das Stoffgebiet Absolutismus/aufgeklärter Absolutismus!

Um den Absolutismus erklären zu können muss man wohl erst einmal wissen was der Absolutismus eigentlich ist. Der Begriff wird abgeleitet vom griechischen Wort absolutus, das so viel heißt wie losgelöst. Der Absolutismus bezeichnet eine Herrschaftsform, bei der es nur einen Herrscher gibt, der alle Gewalten (exekutive, legeslative, judiskative) in der Hand hat. Ein Musterbeispiel für einen absolutistischen Herrscher ist Ludwig XIV. Er war Herrscher in Frankreich. Er war Heerführer, oberster Richter und konnte, nachdem er die Generalständeversammlung (das waren Bürgerliche und Adelige, die über neue Gesetze abstimmten) aufgelöst hatte Gesetze neu einführen oder ändern ohne auf großen Widerstand zu stoßen. Er hatte einen sehr prunkvollen Hof, an den er alle Adeligen fesselte und durch den es ihm auch gelang sie durch die Verteilung seiner Gunst finanziell von ihm abhängig zu machen. Das Heer wurde unter seiner

Herrschaft vergrößert, war nun ein stehendes Heer und hatte eine Einheitsausrüstung. Die Soldaten waren besser gedrillt und konnten, wenn es darauf ankam, schnell von einem Ort zum anderen kommen, was ihm bei seiner Machtsausweitung sehr half. Er hatte viele Intendanten, die stellvertretend für ihn alles überwachten (Steuern, Aufbegehren im Volk) und ihn über alles informierten. Einer seiner Grundsätze war es sich niemals sein Amt mit einem Minister zu teilen, da dieser schnell alles übernehmen konnte und ihn so zum Repräsentanten gemacht hätte. Also hatte er drei Minister, die er aus dem Volk aussuchte (Adelige waren zu machtgierig) und die er fest unter Kontrolle hatte.

Aber es gab auch den aufgeklärten Absolutismus. Ein Musterbeispiel dafür ist Leopold III. Diesem ging es vor allem um das Wohl des Volkes, er war also Diener seines Staates. Er führte neue Formen der Landwirtschaft ein, eröffnete neue Betriebsmöglichkeiten, sorgte für Bildung und sorgte sich vor allem darum, dass es dem Volk gut ging. Es gab auch andere absolutistische Herrscher, die sich als aufgeklärt bezeichneten, wie z.B. Friedrich der Große, der von 1740 bis 1786 regierte. Dieser regierte in Preußen. Er sagte zu Anfang seiner Regierungszeit, dass es nur richtig sei Kriege zu führen, wenn sie zur Verteidigung oder zur Vorbeugung eines Angriffes dienten. Als er jedoch selber regierte nutzte er die große Armee des Landes aus und eroberte Schlesien, ein für die Wirtschaft sehr bedeutendes Land. Später musste er dann Kriege zur Verteidigung Schlesiens führen, da z.B. unter anderem Österreich etwas gegen die Übernahmen einzuwenden hatte und sich Unterstützung von z.B. Frankreich holte. Er hielt sich also nicht an seine Grundsätze, die er gefordert hatte als er in seiner Jugendzeit noch gegen seinen Vater aufbegehrte.

In Russland gab es auch absolutistische Herrscher, wie z.B. Peter I., die sich als aufgeklärt bezeichneten. Als Peter I. an die Macht kam, war Russland ein Land, das Reisende als rückständig bezeichnete da die Bauern unter niedrigsten Verhältnissen lebten. Nur der Zar, der Hofstaat und die Adeligen hatten ein prunkvolles Leben in Moskau. Peter I. unternahm 1697 eine Bildungsreise nach Europa, was zur Zeit sehr schwierig war, da Russland keine befestigten Reisewege nach Europa hatte, was auch der Grund war warum so wenig neue Ideen in dieses große Land vordrangen. Er fuhr nach Frankreich, England, Deutschland, sah sich die Wirtschaft, das Staatswesen, den Schiffbau und viele andere Sachen an und wollte alles wissen und alles lernen. Als er nach Russland zurückkehrte brachte er viele neue Ideen und Arbeitskräfte mit. Er begann gleich seine Ideen umzusetzen, ließ Manufakturen bauen, Kanäle anlegen und neue Kleiderordnungen einführen, die sie den westlichen Ländern ähnlicher machen sollten. Doch er achtete dabei nicht auf die Befindlichkeiten seines Volkes und war so zwar ein absolu-

tistischer, aber nicht wirklich und ganz aufgeklärter Herrscher.

Analyse

Isabella kündigt ohne Höflichkeitsformen eines Briefes an, den Terminus „Absolutismus“ erklären zu wollen. Sie beschränkt sich allerdings auf die korrekte Übersetzung des Terminus aus der falschen Sprache. „Absolutus“ stammt nicht aus dem Griechischen, sondern aus dem Lateinischen. Außerdem fügt Isabella den Satz hinzu: „Der Absolutismus bezeichnet eine Herrschaftsform, bei der es nur einen Herrscher gibt, der alle Gewalten (exekutive, legeslative, judiskative) in der Hand hat.“ Damit wird zwar der Absolutismus nicht umfassend erklärt, zumindest aber der Versuch des Definierens unternommen.

Isabella beschreibt das Stoffgebiet des Absolutismus im weiteren Verlauf in einem logisch argumentierenden, faktenreichen Text. Aufbauend auf die Herrschaftsform des Absolutismus erhält der Leser Einblicke in das so genannte Musterbeispiel eines absolutistischen Herrschers. Isabella wählt, so wie im Unterricht behandelt, dafür Ludwig XIV. aus und informiert über seine Funktion als Heerführer und oberster Richter. Dabei ist es ihr wichtig, auf die Vergrößerung des Heeres und die Bezeichnung „stehendes Heer“ hinzuweisen. Die im Unterricht gegebenen Informationen, dass die Soldaten besser gedrillt waren, schneller von einem Ort zum anderen kamen und Ludwig bei der Machtausweitung halfen, führt sie in einem Satz ohne tatsächlich erklärende Sinnzusammenhänge an. Demnach besteht eine direkte Verbindung zwischen Drill und Tempo der Soldaten zur schnellen Erreichung unterschiedlicher Gebiete. Gemeint ist sicherlich, dass die Begrifflichkeit des stehenden Heeres die ständige Bereitschaft der Soldaten umschließt und aus diesem Grund schnelle Reaktionszeiten zur Folge hat.

Isabella verweist – ähnlich wie die meisten ihrer Klassenkameraden – auf die Intendanten, fügt jedoch den Grundsatz Ludwigs hinzu, „sich niemals sein Amt mit einem Minister zu teilen“ und, da er dem Adel nicht traute, die drei Ministerämter an Vertreter aus dem Volk zu verteilen, die er „fest unter Kontrolle hatte“. Wie und warum er gerade die Volksvertreter stringent kontrollieren konnte und wie die Überwachung konzipiert war bzw. welche Gedanken die Volksvertreter sich selbst darum machen konnten, wird nicht weiter ausgeführt. Dennoch behauptet Isabella, dass die Intendanten Ludwig über alles informierten. Im Anschluss erfolgen Erklärungen zum aufgeklärten Absolutismus. Eine Erläuterung, inwiefern Absolutismus und aufgeklärter Absolutismus zusammenhängen, fehlt.

Die Überleitung erfolgt mit „Aber es gab auch den aufgeklärten Absolutismus.“

Auch hier wird aus Sicht Isabellas ein vorbildlicher Herrscher, konkret Leopold III., als Musterbeispiel genannt. Sie arbeitet, wie im Unterricht gelernt, ihr historisches Wissen ab. Den im bearbeiteten Kopiertext enthaltenen Hinweis hinsichtlich der Größe Anhalt-Dessaus, das als „das kleine Fürstentum“[435] bezeichnet wird, hält sie nicht davon ab, das Beispiel Leopolds III. als erstes repräsentatives Beispiel anzufügen. Gleichzeitig umgeht sie die genannte Problematik, indem sie den Machtbereich Leopolds erst gar nicht nennt. Isabella berichtet über das Bestreben Leopolds, im Sinne und für das Wohl des Volkes zu regieren. Die im Text „Das Beispiel Anhalt-Dessau“[436] umfangreich enthaltenen Informationen kürzt Isabella auf die drei Hinweise, dass Leopold III. neue Formen in der Landwirtschaft einführte, neue Betriebsmöglichkeiten eröffnete und sich um die Bildungsmöglichkeiten seines Volkes sorgte. Der Grund für diese bündigen Bemerkungen liegt möglicherweise in dem Bedürfnis, in dem vorgegebenen Zeitrahmen von 40 Minuten noch auf ein weiteres Herrscherbeispiel hinzuweisen.

Interessant ist dabei der Perspektivenwechsel, den Isabella vornimmt. Sie meint, dass es auch andere absolutistische Herrscher gab, die sich als aufgeklärt bezeichneten. Als Beispiel wird Friedrich der Große angeführt. Im Fachunterricht wurde ein als Quelle bezeichneter Text bearbeitet, in dem Friedrich über die Grundsätze seiner Regierung schreibt, die aufklärerisch sind, jedoch keine Reflexionen über das eigene Aufgeklärtsein beinhalten. Isabella untermauert ihre Erkenntnis mit den historischen Daten des Landes Preußen während seiner Regierungszeit.

In den nachfolgenden Gedanken deckt sie auf, dass Reden und späteres Handeln Friedrichs in Bezug auf das Führen von Kriegen im Widerspruch standen. Anfänglich behauptete er, nur Kriege führen zu wollen, wenn es der Verteidigung oder Vorbeugung eines Angriffes diene. Dessen ungeachtet war seine Regierungstätigkeit durch militärische Eroberungen, die wirtschaftlich attraktiv waren, geprägt. Als Beispiel führt Isabella Schlesien an, das er später wiederum gegen Österreich verteidigen musste.

Auch von Peter I. sagt sie, dass er sich als aufgeklärt bezeichnete. Die Hospitationsaufzeichnungen zeigen, dass die Schüler sich die Regierungszeit des Zaren Peter I. anhand von drei Kopien aus einem anderen Schulbuch[437] selbstständig erarbeitet haben. Die Leitfrage, aufgrund deren Beantwortung ein Tafelbild zur Thematik „Russland in der Zeit des Absolutismus“ entstand, lautete: „Was habt ihr erfahren?“[438]. Das darauf folgende, durch den Lehrer geforderte Streitgespräch über den Sinn und Unsinn der durch Peter I. durchgeführten Reformen wurde ebenfalls diesem Lehrbuch[439] als Auf-

[435] Siehe Anhang: „Aus der Kopie des Arbeitsblattes der achten Klasse vom 07.11.2003“, S. LVI.
[436] Ebenda.
[437] Siehe Anhang: „Texte aus der Lehrbuchkopie achte Klasse“, S. LIII.
[438] Hospitationsaufzeichnungen vom 14.11.2003.
[439] Siehe Anhang: „Texte aus der Lehrbuchkopie achte Klasse“, S. LV.

gabenstellung entnommen. Eine tiefgründige Diskussion oder gar ein konstruktives Streitgespräch kam allerdings nur in Ansätzen zustande. Damit wird verständlich, warum Isabella und ihre Mitschüler unterschiedliche Herrscher mit fragwürdigen oder fehlenden Begründungen als aufgeklärt bezeichnen. Im Unterricht wurde kein Material behandelt, in dem Peter I. sich selbst als aufgeklärt bezeichnet. Nachdem Isabella die eingeführten Neuerungen Peter I., die sich auf das Bauen von Manufakturen, das Anlegen von Kanälen und das Einführen neuer Kleiderordnungen beziehen, genannt hat, scheint sie über den Zaren reflektieren zu wollen. Sie behauptet, dass die Kleiderordnung die russische Bevölkerung der den westlichen Ländern ähnlicher machen sollte. „Doch er achtete dabei nicht auf die Befindlichkeiten seines Volkes und war so zwar ein absolutistischer, aber nicht wirklich und ganz aufgeklärter Herrscher." In der oben bereits erwähnten Textkopie findet sich diese Ansicht wieder, so dass es sich bei der Meinung von Isabella nicht um eine Eigenreflexion handelt.

Insgesamt ist es Isabella gelungen, einen durchgehenden Text zu verfassen, der narrative[440] Kompetenz erkennen lässt. Das u.a. dadurch entstandene Geschichtsbild wird ergänzt durch die Eindeutigkeit der Aussagen. Isabella umgeht kontroverse Diskussionen, indem sie die vorliegenden Konstruktionen übernimmt.

Schlussbemerkung: Isabella ist, ähnlich wie Sylvia, eine fleißige Schülerin. Sie versteht es jedoch besser als ihre Mitschülerin, das Gelernte mit eigenen Auffassungen zu verknüpfen. Weiterhin fällt auf, dass sie detaillierter und überzeugender die Herrscherpersönlichkeiten darstellt und sich ihre eigene Meinung bildet. Ihre Arbeit stellt eine gute Leistung dar. Zum Zeitpunkt des Bearbeitens der Lernkontrolle hätte Isabella im Fach Geschichte die Note „eins" erhalten.

Lernkontrolle nach dem Unterrichtsexperiment

Informiert einen kranken Mitschüler über das Stoffgebiet „Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?"

Ok, das erste was ich mich frage, wenn ich das Thema sehe ist warum Post bitteschön zu den neuen Medien gehört und ich denke dir geht es genauso. Wir haben dazu Berich-

[440] „Es handelt sich, [...], um die Kompetenzen einer sinnhaften Orientierung der menschlichen Lebenspraxis im Zusammenhang der drei Zeitdimensionen durch Vergegenwärtigung der Vergangenheit [...] Die Einheit des historischen Lernens in seinen komplexen Bezügen auf Herausforderungen der Gegenwart, Erfahrungen der Vergangenheit und Erwartungen der Zukunft liegt in der narrativen Struktur dieser Deutungsleistung beschlossen." Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. In Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen Jörn; Schneider, Gerhard: Handbuch für Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, S. 262.

te über die Entwicklung der Post unter Thurn und Taxis, während des preußischen Krieges usw. gehört. Bei mir ist vor allem hängengeblieben, dass man die Post vor allem zur Vermittlung von Nachrichten im Krieg erfand. Damals brauchten sie für relativ kurze Strecken ziemlich lange. Es wurden Poststellen eingerichtet, an denen sich die Postillione und Pferde ausruhen durften oder an denen sie ausgetauscht wurden. Selbst nach längerer Entwicklung waren die Postkutschen noch sehr unbequem und trotzdem nutzten viele diese Gelegenheit zu reisen, die zwar langsamer, aber auch sicherer war als zu Pferd, da man in der größeren Gruppe und in einem geschlossenen Gefährt reiste, was für alle Frauen vorteilhaft war. Trotzdem reiste man möglichst selten, da es höchst unkomfortabel war und es oft Komplikationen gab.

Wenn die Post zu den neuen Medien zählt, was sind denn dann die neuen? Na ja, soweit ich das mitbekommen habe war der Wunsch sich anderen Menschen mitzuteilen schon ab der Steinzeit vorhanden. Im Busch gab es Buschtrommeln, in der Steinzeit Höhlenmalerei (auch eine Art sich mitzuteilen), im Mittelalter Botensysteme und (wenn auch weniger verbreitet/sogar eher sehr selten unter Geheimbünden) Türme und Spiegeln für Lichtzeichen (Vorgänger des Morsealphabets). Es gab dann viele Wissenschaftler, die versuchen neue Methoden in der Übertragungstechnik zu ermitteln, wie zum Beispiel einer der Buchstaben an die Flügel einer Windmühle band. Diese konnte man dann von weitem mit dem Fernrohr sehen. Verständlicherweise setzte sich das nicht durch, da nicht jeder eine Mühle im Hintergarten hatte. Es gab auch eine Übertragungsmöglichkeit, die darin bestand zwei kleinere, 3 bewegliche Ballen an die beiden Enden eines beweglichen großen Balkens zu setzen. Verschiedene Stellungen der Balken standen für verschiedene Zeichen. Dieses System fand größeren Anklang. Auch das Morsealphabet fand ich sehr interessant, da es eigentlich viel einfacher ist, als man zuerst vermuten würde. Durch das Tippen auf den Schalter wird ein Stromkreis geschlossen, auf der anderen Ende der Leitung wird so eine Spule zum Elektromagneten, ein Stift wird angezogen und es entstehen verschieden lange Striche auf dem Papier, je nachdem, wie lange man den Knopf gedrückt hält. Dieses System hat ein gewisser Herr Morse erfunden. Und auch eine andere wichtige Erfindung hat ein Mann gemacht – das Telefon. Na ja eigentlich waren es viele Männer, die einzelne Sachen hinzugefügt haben und die sich nachher um den Titel des Erfinders gestritten haben. Da waren z.B. Graham Bell, der entdeckte wie man elektrische Signale in Töne umwandeln kann, Philipp Rice, der den extra komplexen Apparat baute und vorstellte, usw. ...

Und ich denke das Telefon hat vieles von dem gebracht, was wir heute als neue Medien zählen. Ohne die Telefonnetze, die verlegt wurden hätte man kein Fax erfinden können und ohne die Satelliten gäbe es keinen Fernseher, kein Fax und ... ganz wichtig ... auch

kein Internet, mit dem wir all diese wichtigen Informationen erarbeitet haben. Wir haben über Sinn und Unsinn des Telefons diskutiert und dabei habe ich festgestellt, dass für die meisten ein ausgewogener Umgang mit Büchern und Internet wichtig ist und dass viele sogar Büchern immer noch den Vorzug geben würden, obwohl das Internet solch eine wichtige Rolle in unserem Leben spielt.

Analyse

Der quantitative Umfang beider Lernkontrollen ist mit jeweils einer eng handschriftlich beschriebenen Seite miteinander vergleichbar. Wieder ohne Anrede, aber etwas forscher beginnt Isabella die Lernkontrolle mit den Worten: „Das erste was ich mich frage, wenn ich das Thema sehe ist warum Post bitteschön zu den neuen Medien gehört ...“ Deutlich drückt Isabella ihr Unbehagen im Umgang mit dem Thema aus und zeigt, dass sie wie die Masse ihrer Mitschüler den Neuen Medien u.a. das Internet zuordnet.

Isabella erklärt, wie der Lehrer und die Schüler im Geschichtsunterricht versucht haben, die inhaltliche Problematik zu behandeln – nämlich indem „Berichte über die Entwicklung der Post unter Thurn und Taxis, während des preußischen Krieges usw.“ gehört wurden. Auf Unterrichtsgespräche bzw. angekündigte, aber nicht vollzogene Auswertungen der Vorträge nimmt Isabella keinen Bezug. Entweder ist sie im Umgang mit Kritik nicht geübt oder sie vermeidet diese bewusst. Zu vermuten ist ebenfalls, dass die Arbeitsgruppen mit den Vorträgen nur eine geringe Rolle spielten und die Reintegration der Gruppen in die Klassenarbeit nur wenig gelang.

Die nachstehende Aussage macht deutlich, worum es Isabella im Unterricht ging: „Bei mir ist vor allem hängen geblieben, ...“ Isabella vertraut auf das, was man im Unterricht mitbekommt und hat offenbar damit bisher gute Erfahrungen machen können. Ihr Zensurenbild lässt zu diesem Zeitpunkt einen Durchschnitt von 1,3 erkennen. Ob sie dieser Bewertung auch mit der vorliegenden Lernkontrolle gerecht wird, ist anzuzweifeln.

„Hängen geblieben“ ist bei der Achtklässlerin u.a. die Entstehung der Post, die sie mit der Notwendigkeit der Überbringung von Nachrichten im Krieg begründet. Das Internet bietet umfangreiche Materialien zur Entstehung der Post. Demnach soll – wie bereits in der Sachanalyse des zweiten Kapitels erwähnt – Kaiser Maximilian mit dem in den Niederlanden lebenden Italiener Janetto de Tassis auf dem Landtag zu Innsbruck im Jahr 1490 eine postalische Einrichtung vereinbart haben. Ziel war es, den Nachrichtenkontakt zwischen seinen Höfen in Innsbruck und Mecheln, den er durch die Hochzeit mit der Erbtochter Karl des Kühnen zu Burgund erworben hatte, herzustellen. Er war an

einem schnellen Informationsfluss des expandierten Territoriums stark interessiert. Folgt man dem Vortrag[441] des Mitschülers, ist deutlich rekonstruierbar, dass er mithilfe der entsprechenden Seiten im Internet recherchiert hat und aufgrund dessen die Anfänge der Post zeitlich richtig einordnet und auch das Ziel entsprechend darbietet. Bei Isabella ist von diesen Informationen ein Bruchteil hängen geblieben.

Wie bei der überwiegenden Zahl der Schüler der Klasse sind auch Isabella die schwierigen Umstände, unter denen man damals reiste, bekannt. Diese durch den Schülervortrag vermittelten Informationen regen sie zum Nachdenken an. Sie meint, dass selbst „nach längerer Entwicklung [...] die Postkutschen noch sehr unbequem (waren K.M.), und trotzdem nutzten viele diese Gelegenheit zu reisen, die zwar langsamer, aber auch sicherer war als zu Pferd, da man in der größeren Gruppe und in einem geschlossenen Gefährt reiste, was für alle Frauen vorteilhaft war. Trotzdem reiste man möglichst selten, da es höchst unkomfortabel war und es oft Komplikationen gab."

Die erste Leerstelle lässt sich nach der Behauptung finden, dass viele Menschen die Postkutsche nutzten, obwohl sie sehr unkomfortabel war. Das ist allerdings eine übertriebene Behauptung, denn in erster Linie bewegte sich ein überwiegender Teil der damaligen Bevölkerung zu Fuß. Da Isabella nicht erläutert, was sie unter „viele" versteht, ist anzunehmen, dass ihrer Ansicht nach immer mehr Reisende die Postkutsche als Transportmittel nutzten. Richtig ist, dass nur ein geringer Teil der Bevölkerung sich diese Art des Reisens leisten konnte.

Das Argument der Sicherheit ist nachvollziehbar. Warum jedoch die Vorteilhaftigkeit für die Frauen hervorgehoben wird, kann nur erahnt werden, da Isabella keine Begründungen anführt. Neben dem Argument, dass Frauen insgesamt ängstlicher sind, gilt auch die gefährliche Art und Weise der Frauen zu reiten. Der einseitige Frauensattel schrieb eine für längere Wege unbequeme und gleichzeitig unsichere Sitzhaltung, quer zur Reitrichtung, vor, die oft zu Unfällen führte.

Isabella versucht nun, sich mit der gestellten These durch ein Bedingungsgefüge auseinanderzusetzen: „Wenn die Post zu den neuen Medien zählt, was sind denn dann die neuen?" Sie beantwortet die Frage mit vielen aus den Vorträgen gespeicherten Informationen und versucht, über die Buschtrommeln, die Höhlenmalerei, die Botensysteme, das Spiegeln zum Geben von Lichtzeichen als Vorgänger des Morsealphabets das vorhandene Bedürfnis der Menschen nach Kommunikationsaustausch zu kommentieren. Neue, in den Vorträgen ausführlicher beschriebene Techniken beleuchtet sie näher und hat anscheinend dazu fleißig mitgeschrieben. Dazu gehört u.a. das Befestigen von Buchstaben an einer Windmühle. Hier übernimmt Isabella die im Vortrag formu-

[441] Unterrichtsvideografie, achte Stunde Klasse acht am 27.11.2003.

lierte Ansicht, dass sich diese Technik nicht durchsetzen konnte, weil nicht jeder eine Windmühle im Garten hatte.

Sie beschreibt weiterhin das Semaphor und das Morsen. Ihr selbst bearbeitetes Thema „Aufbau und Funktion des Telefons“ arbeitet sie am Rande ab, indem sie auf die Erfindung des Telefons eingeht. Hier fällt ihr auf, dass die an den Erfindungen beteiligten Männer in Disput um das Patent gerieten. Obwohl Isabella diesen Bereich in vier Sätzen abhandelt und „Rice“ statt Reis schreibt, wird deutlich, dass sie sich im Vergleich mit ihren anderen Ausführungen sicherer fühlt. Aufbauend auf die historischen Fakten bezüglich des Telefons versucht sie die Bedeutung für die Neuen Medien herauszustellen: „Und ich denke das Telefon hat vieles von dem gebracht, was wir heute als neue Medien zählen.“ Für Isabella ist die Entwicklung des Telefons die grundlegende Erfindung. Das Telefon ist für sie ein *neues* Medium. Die Erkenntnis, dass jedes Medium in seiner Frühzeit zunächst etwas Neues ist, wird nur an dieser Stelle deutlich. Die elementare Historisierung, die Isabella hier ahnt, versucht sie zu umschreiben, kann sie jedoch nicht ausreichend scharf formulieren. Dennoch ist zu honorieren, dass ihr zumindest das Problem aufgefallen, wenn auch nicht in seiner Gänze bewusst geworden ist.

Schlussbemerkungen: Isabella scheint durch die Lernkontrolle etwas genervt zu sein. Sie hat sich vorbereitet und kann nun nicht wie bisher ihr Wissen in gewohnter Weise darlegen. Sie scheint sich darüber zu ärgern und gibt diesem Empfinden im Text der Lernkontrolle Ausdruck. Dennoch zeigt sie in einigen Lösungsbereichen, dass sie bei entsprechendem Training in der Lage ist, in die Beantwortung der anders gearteten Fragestellung ihre eigene Meinung bzw. Reflexionen mit einfließen zu lassen.

3. 3. 2. Drei ausgewählte Fallinterpretationen Klasse zehn

Die Lernkontrollen der zehnten Klasse beinhalten zusätzlich zur Lösung der Aufgabenstellung die durch den Lehrer diktierte und durch die Schüler mitgeschriebene Problemstellung. Da die Mitschriften unterschiedlich sind, wurden sie mit in die Untersuchung aufgenommen, weil darin deutlich wird, warum einige Bereiche in den Lösungen fehlen bzw. missverstanden wurden.

Für beide Klassenstufen wurden im weiten Sinne vergleichbare Schüler herausgesucht. Zwei Schüler der zehnten Klasse zeichnen sich durch Fleiß aus. Eine Schülerin verfügt darüber hinaus über die Fähigkeit, bis zu einem gewissen Maß zu

reflektieren und ihre eigene Meinung überzeugend zu vertreten. Der dritte Lerner verliert bei länger anhaltenden, für ihn uninteressanten Phasen des Geschichtsunterrichts die Konzentration und beschäftigt sich mit anderen Dingen.

3. 3. 2. 1. Fallinterpretation Blanca

Lernkontrolle vor dem Unterrichtsexperiment

Geschichtskontrolle: Versailler Vertrag & Weimarer Republik

1.) Überprüft diese Aussage indem ihr euch mit Bestimmungen des Versailler Vertrags auseinandersetzt!
2.) Erläutert Stärken und Schwächen der Weimarer Reichsverfassung!
3.) Beschreibt Probleme mit denen sich die Weimarer Republik in ihrer Frühphase bis 1923 auseinanderzusetzen hatte!
--- je 3 Beispiele

1.)
Der Versailler Vertrag beinhaltete als die wichtigsten Punkte, dass

- Deutschland im Paragraf 231 die Schuld zugesprochen wird,
- Deutschland Reparationsleistungen machen muss,
- seine militärische Größe enorm verkleinert,
- Gebiete sowie Lagerstätten (Kohle im Ruhrgebiet) abtritt

und
- am Rhein besetzt wird.

Verständlicherweise hatten alle kriegsbeteiligten Staaten Interesse daran, ihre Verluste und Kosten ersetzt zu bekommen. Allerdings wollten sie laut VV[442] auch eine dauerhafte Friedensordnung für Europa schaffen. Ob dies jedoch auch mit einer halbherzigen Umsetzung gelingen würde, war fraglich: Deutschland wurde weder vollständig besetzt bzw. aufgeteilt noch vollständig „fair“ (aus Deutschlands Sicht) behandelt. Frankreich und die anderen Großmächte hatten großes Interesse daran, Deutschland vorerst nicht wieder zur Großmacht werden zu lassen. Es war jedoch abzusehen, dass es schwierig sein würde, Deutschland als Wirtschaftspartner zu haben (um sich selbst finanzielle Vorteile zu verschaffen) und gleichzeitig eine kostspielige Besetzung aufrecht zu erhalten. Des Weiteren schienen die Großmächte nicht wirklich daran interessiert, Deutsch-

[442] *VV* wird in dieser Arbeit als Abkürzung für *Versailler Vertrag* genutzt.

land aufzuteilen, um sich Ärger mit dem deutschen Volk zu ersparen, sondern sie wollten nur die „Filethappen“ (und langumstrittenen Gebiete). Eine Aufteilung Deutschlands hätte außerdem zu Streit zwischen den Großmächten geführt, da unterschiedliche Interesse bzgl. Größe und Lage der einzelnen Gebiete aufeinander geprallt wären.
Schlußendlich hatte Rober Lawing[443] Recht – schon 20 Jahre später begann Deutschland erneut einen Krieg. Der VV war als Propagandamittel über die unfaire Behandlung D’s durch die anderen Staaten benutzt worden, während Deutschland in Wirklichkeit keine großen wirtschaftl. Schäden nahm und z.B. die Verordnungen bzgl. des Militärs geschickt zu umgehen wusste.
2.) Ein wichtiger Fortschritt der Weimarer Verfassung war sicherlich, dass endlich alle Bürger – unabhängig von Beruf und Geschlecht – wählen durften. Das war ein wichtiger Meilenstein für die Demokratie.
Problematisch beim Wählen war jedoch, dass trotz eines Verhältniswahlrechts jede gewählte Partei ins Parlament einziehen konnte – es gab keine 5%-Hürde wie beispielsweise heute im Deutschen Bundestag. Dadurch waren viele Splittergruppen im Deutschen Parlament, was eine Koalitions- und somit auch Mehrheitsbildung bei Abstimmungen erschwerte.

Des Weiteren war die Weimarer Verfassung eine Präsidialverfassung. Die Macht des Reichspräsidenten war sehr groß, dass man fast sagen könnte, das Wohl des Staates sank und stieg mit der Führungskraft und Persönlichkeit des Oberhauptes: Der Reichspräsident hatte bedeutendes Mitspracherecht bei der Ernennung des Reichskanzlers und der Minister, außerdem beim Erlass einer Notverordnung in Krisenzeiten (wobei „Krisenzeit“ relativ ungenau definiert ist).
3.) Die Weimarer Republik kämpfte in ihrer Frühphase fast ständig gegen Aufstände von Rechten oder Linken. Besonders wichtig war der Kappputsch im März 1920. Nicht weil er so erfolgreich war – er scheiterte u.a. wegen mangelnder Unterstützung und Geldnot – sondern weil er die Massen (nach Aufruf durch die legitime Regierung dazu) zum Generalstreik animierte, der von einzelnen Gruppen bis nach dem Scheitern des Kappputsches mit sozialen Forderungen fortgesetzt wurde.
Im Anschluss an diese Aufstände zeigte sich auch ein weiteres Problem der Republik: das alte Rechtssystem deren dessen Richter – genau wie das Militär nicht immer Befürworter der neuen Verfassung waren. So kam es z.B., dass mehr Linke als Rechte verurteilt wurden, und die aufständischen Linken (nach dem Generalstreik) öfter bestraft wurden als die Kappputschisten.
Der Generalstreik während des Putsches war u.a. auch so umfassend, weil die normalen

[443] Blanca hat sich verschrieben und meint eigentlich Robert Lansing.

Menschen in dieser Zeit viele Probleme hatten. Sie empfanden z.B. den VV als sehr ungerecht. Ihre Situation spitzte sich immer weiter zu, dass Geld war immer weniger wert, immer mehr Leute waren arbeitslos. Einen ersten Höhepunkt erreichte die Inflation 1923, als die Regierung immer mehr Geld drucken ließ und durch die Besetzung der Kohlebergwerke im Ruhrgebiet auch noch ein wichtiger wirtschaftlicher Faktor wegfiel. Obwohl die Reparationsleistungen des VV von D nicht sehr umfangreich geleistet wurden, war die finanzielle und damit auch soziale Situation schlecht, was immer wieder Ursache für Aufstände war, genau wie die allgemeine Unzufriedenheit mit der Politik.

Analyse

Blanca verfolgt die Beantwortung der gestellten Fragen der Lernkontrolle wie vorgegeben der Reihe nach. Der erste Problemkreis bezog sich auf die Überprüfung der Aussagen des amerikanischen Staatsekretärs Robert Lansing, den sie hier falsch als Rober Lawing bezeichnet.[444]

Blanca eröffnet ihre Ausführungen mit einer stichpunktartigen Auflistung des gelernten Stoffes. Die fünf wichtigsten Punkte sind für sie der Schuldparagraph, die Reparationsleistungen, die zahlenmäßige Verkleinerung des deutschen Militärs, die Abtretung von Gebieten und Lagerstätten sowie die Entmilitarisierung des linken Rheinufers. Es ist verständlich, dass Blanca aufgrund der zur Verfügung stehenden begrenzten Zeit Einschränkungen im Hinblick auf die inhaltliche Wiedergabe des Versailler Vertrags als notwendig erachtete. Diese inhaltliche Reduktion und das vorausgegangene Unterrichtsgeschehen haben hingegen Irrtümer bzw. inhaltliche Ungenauigkeiten hervorgerufen.

Den wesentlichen Dissens, der den dauerhaften Frieden in Frage stellt, konstatiert Blanca gleich vor Beginn des zusammenhängenden Textes. Demnach „hatten alle kriegsbeteiligten Staaten Interesse daran, ihre Verluste und Kosten ersetzt zu bekommen. Allerdings wollten sie laut VV auch eine dauerhafte Friedensordnung für Europa schaffen.“ Ein möglicher Widerspruch dieser beiden Aussagen scheint Blanca nicht diskutierenswert zu sein. Dennoch stellt sich beim Lesen der Lernkontrolle unweigerlich die Frage, ob unter der Prämisse, dass alle kriegsbeteiligten Staaten ihre Verluste und Kosten erstattet bekommen, die Möglichkeit bestand, eine dauerhafte und gleichzeitig „faire“ Friedensordnung zu gestalten.

Weitere Zweifel könnten durch kritische Überlegungen hinsichtlich der mögli-

[444] „Wir haben einen Friedensvertrag, aber er wird keinen dauerhaften Frieden bringen, weil er auf dem Treibsand des Eigennutzes gegründet ist …“, Robert Lansing, amerikanischer Staatssekretär 1919.

chen Erstattung der Kriegskosten entstehen. Dabei wäre der Versuch der Beantwortung der Frage, was mit der „Erstattung der Verluste und Kosten“ nach einem Krieg gemeint ist, aufschlussreich: Menschen, Gebiete, materielle oder ideelle Schäden etc. Blanca entzieht sich derartigen Reflexionen und geht davon aus, dass der Versailler Friedensvertrag beide Anliegen der kriegsbeteiligten Staaten geregelt hat. Das Scheitern der Bedingungen sieht sie in der „halbherzigen Umsetzung“, in der Deutschland weder vollständig besetzt noch aufgeteilt wurde. Mit einem kurzen, in Klammern gesetzten Zusatz legt Blanca die unterschiedlichen Positionen der beteiligten Kriegsländer aus deren Sicht dar. Blanca meint, dass Deutschland aus eigener Sicht nicht fair behandelt wurde und wechselt im nächsten Satz die Perspektive, indem sie die Position aus Sicht der Großmächte beschreibt: „Frankreich und die anderen Großmächte hatten großes Interesse daran, Deutschland vorerst nicht wieder zur Großmacht werden zu lassen.“

Nach diesem Versuch, aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu urteilen, wird deutlich, dass Blanca in der Lage ist zu differenzieren. Sie versetzt sich nicht nur in die Situation der unterschiedlichen Länder, sondern gibt eine Zukunftsprognose aus der historischen Zeit heraus: „Es war jedoch abzusehen, dass es schwierig sein würde ...“ Diese Formulierungen sind ein Indiz für eigenständiges, reflektierendes Denken, wenn es auch nicht zu Ende geführt wird. Die Bedingungen für die Prognose, dass man Deutschland nur schwer als Wirtschaftspartner gewinnen könne, müssen geklärt werden. Unklar ist auch, warum Deutschland für die Siegermächte wirtschaftlich attraktiv gewesen sein soll und wie man ein besetztes Land überhaupt als Wirtschaftspartner gewinnen kann. Ihre Zweifel drückt Blanca durch den Hinweis aus, „dass es schwierig sein würde ...“, sie formuliert diese aber noch nicht klar und deutlich. Obwohl die Aufgabenstellungen eher Stofforientierung als Reflexion begünstigen dürften, macht sich Blanca ernsthaft Gedanken um die dargestellte Geschichte im Fachunterricht und füllt diese mit Folgerungen.

Sie benennt im weiteren Verlauf der Lernkontrolle zwar keine Interessengebiete der Siegermächte, versucht jedoch eine Erklärung zu finden, warum die Großmächte an einer Aufteilung Deutschlands nicht interessiert zu sein schienen. Als Begründung reichen ihr die Vermutung, dass man sich Ärger mit dem deutschen Volk ersparen wollte und nur an den „„Filethappen’ (und langumstrittenen Gebiete)“ interessiert war. So formuliert ist der Respekt, den damit andere Länder vor dem deutschen Volk haben sollten, nur wenig nachvollziehbar. Die hier implizierte Macht des deutschen Volkes und die damit verbundene Angst vor ihm wird nicht in Hinblick auf Ursachen hinterfragt. Eine fachliche Begründung der Nichtaufteilung Deutschlands hätte Blanca durch das 14-Punkte-Programm des US-Präsidenten Wilson, das Richtschnur für den

Weltfrieden sein sollte, finden können. Wilson forderte auch für Deutschland einen gerechten Frieden ohne Annexionen und Kontributionen. Im hospitierten Fachunterricht wurde das 14-Punkte-Programm allerdings nicht behandelt.

Im Unterricht behandelte der Lehrer die Bestimmungen des Versailler Vertrags unter der Fragestellung „Der Versailler Vertrag – Keim eines neuen Krieges?“[445]. Die Schüler lasen dazu u a. im Lehrbuch Auszüge des Versailler Vertrags und erhielten danach die Aufgabe, den Vertrag zu prüfen. Das Auswertungsgespräch wurde durch das Stundenende unterbrochen und in der nächsten Stunde unter gleicher Fragestellung weitergeführt. Der Lehrer änderte zu Stundenbeginn das bis zu diesem Zeitpunkt offene methodische Vorgehen und gab eine Einteilung in den geopolitischen, wirtschaftlichen und militärischen Aspekt in Tabellenform zur Überprüfung des Vertrags vor. Den Schülern hätte es hier geholfen, die in der ersten Stunde begonnene Anwendung der offenen Form beizubehalten: Vertragsbedingungen zu sammeln, zu gliedern und kritisch zu betrachten. Ein Meinungsaustausch hätte nicht nur zum besseren Verständnis beitragen, sondern auch Fehler bzw. Verallgemeinerungen an der Tafel, wie zum Beispiel „– linkes und rechtes Rheinufer 50 km“, „– milit. Besetzung“, „- Gebiete sowie Lagerstätten (Kohle im Ruhrgebiet) abtritt“ vermeiden lassen bzw. zum Erklären anregen können. Im Unterrichtsgespräch wurde nicht erläutert, dass und warum das rechtsrheinische Gebiet mit den drei Brückenköpfen durch die Alliierten besetzt werden sollte und die alliierten Truppen sich innerhalb von 15 Jahren aus diesem Gebiet zurückziehen sollten.

Blanca findet die Begründung in der Lernkontrolle durch die Erklärung „Frankreich und die anderen Großmächte hatten großes Interesse daran, Deutschland vorerst nicht wieder zur Großmacht werden zu lassen.“ An dieser Stelle wird der Bruch noch einmal deutlich. Die zu Beginn aufgeführten Stichpunkte des Versailler Vertrags stehen isoliert zu den folgenden partiell kompetenten und triftigen Erklärungen. Blanca ist durchaus in der Lage zu reflektieren, konnte jedoch – wahrscheinlich bedingt durch den methodischen Wechsel – den Zusammenhang zwischen dem auswendig gelernten Stoff und den eigenen Erklärungen nicht überzeugend genug darstellen.

Den Beleg dafür, dass es sich bei den Ausführungen Blancas um Eigenreflexionen handelt, ist dem Unterrichtsverlauf zu entnehmen. Die Auswertung der abschließenden Hausaufgabe, die die Beantwortung der Frage nach der Dauerhaftigkeit dieses Vertrags beinhaltete, übernimmt der Lehrer größtenteils selbst. In seiner Darstellung und Wertung stellt er andere Bereiche als Schwerpunkte heraus als Blanca.

In der zweiten Teilaufgabe war die Erläuterung der Stärken und Schwächen der Weimarer Reichsverfassung gefordert. Die Antwort gibt Blanca in nur wenigen Sätzen.

[445] Hospitationsaufzeichnungen der zehnten Klasse am 29.08. und 05.09.2003.

Der Grund für den bescheidenen Textumfang dürfte kaum in dem oft von Lehrern geäußerten Erfahrungswert liegen, dass insbesondere Schülerinnen sich nur ungern mit Parteien- bzw. Verfassungsgeschichte beschäftigen. Die zwei Stunden, in denen unter der Fragestellung „Räterepublik oder parlamentarische Republik?“ die Weimarer Reichsverfassung bearbeitet wurde, zeigen Blancas aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. Der Grund dafür, dass Blanca inhaltlich streng bemessen die Stärken und Schwächen der Weimarer Republik benennt und kaum reflektiert, liegt zum einen in der stofforientierten Aufgabenstellung; zum anderen fand hier der klassische Unterricht statt, der versucht, auf möglichst praktische und rationale Weise Parteien und deren Verhältnis zur Demokratie zu behandeln. Dazu sollten sich einzelne Schülergruppen mit den unterschiedlichen Parteien der Weimarer Republik beschäftigen und folgende zwei Fragen beantworten: „Inwiefern steht die Partei … für die Demokratie ein? Welches Verhältnis haben sie zur Demokratie?“[446] Leider beschränken sich die Schülerantworten auf Stichworte, wie zum Beispiel „kaum Demokratie“, „Schein-Demokratie wird gewahrt“, „sehr, sehr demokratisch“[447] ohne weitere Erklärungen.

Grundlage für die Schüleraussagen ist eine bearbeitete Kopie[448] aus dem Lehrbuch. Nach der Klärung des Demokratieverständnisses jeder einzelnen Partei wird die Position der Demokratie nach der Wahl 1919 hinterfragt. Die Schülerantworten beschäftigen sich mit der Einstellung der Parteien zur Demokratie. Blanca führt in der Lernkontrolle als einziges demokratisches Kriterium die Wahlberechtigung aller Bürger an. Im Unterrichtsverlauf wurde die Problematik der Wahlberechtigung aller Bürger wie beschrieben geklärt, jedoch nicht nennenswert diskutiert. Hier hätte konkretisierend auch die abgesenkte Altersbegrenzung auf 21 Jahre (vorher 25 Jahre) benannt werden müssen. Blanca muss diese Information dem Lehrbuch entnommen haben. Kurz vor dem Stundenklingeln erwähnte der Lehrer, dass es keine 5%-Klausel in der Weimarer Verfassung gab, und erläuterte die damit verbundenen Probleme. Die durch das Stundenklingeln unterbrochene Antwort einer Schülerin geht auf die Zersplitterung durch die kleinen Parteien und die sehr problematische Koalitionsbildung ein. Diese aus Zeitgründen fragmentarischen Gedanken übernimmt Blanca fast identisch für die Lernkontrolle.

In der dritten Fragestellung wird die Beschreibung von Problemen in der Weimarer Republik bis 1923 gefordert. Es wird verlangt, das gelernte Wissen wiederzugeben. Gerade diese Geschichtsepoche ist hinsichtlich ihrer Einordnungsmöglichkeiten und unterschiedlichen Meinungsbildungsprozesse umstritten, so dass die Konzentra-

[446]Hospitationsaufzeichnungen der zehnten Klasse am 12.09.2003.
[447]Ebenda.
[448] Siehe Anhang: Lehrbuchkopie für die zehnte Klasse, S. LI.

tion auf die Wiedergabe von Fakten erstaunen muss. Meinungs- und Sinnbildung bzw. Reflexionen werden durch die Aufgabenstellung gemieden.

Blanca versucht aus der Vielzahl von Problemen der Weimarer Republik, die ebenfalls elementar für das Scheitern waren, die wichtigsten zu selegieren. Dazu gehört aus ihrer Sicht der Kapp-Putsch, den sie aufgrund des Generalstreiks als „besonders wichtig“[449] einstuft. Neben der Unzufriedenheit über den Versailler Vertrag führt Blanca die Nachwirkungen der Inflation an. Sicherlich hätten als weitere grundlegende Probleme die Weimarer Verfassung selbst, das mangelnde Demokratieverständnis der deutschen Bevölkerung, die Rolle des Militärs etc. mit angeführt werden können. Da geschichtliche Strukturen im Vordergrund stehen sollten, ist die Darstellung der genannten Ereignisse aber nicht unbedingt notwendig. Betrüblich ist eher die verpasste Chance möglicher Reflexion eines derartig spannenden Themas.

Schlussbemerkung: Blanca ist eine kritische, intelligente Schülerin, die bemüht ist, eigene Urteile in die Arbeit einfließen zu lassen. Dass sie teilweise die im Unterricht gehörten Meinungen darlegt, hängt bei ihr weniger mit dem Kopieren von Gehörtem zusammen. Vielmehr beteiligt sie sich an den regen Unterrichtsgesprächen aktiv und vertritt ihre Meinung. Der Textfluss und die inhaltliche Einheit ihrer Lernkontrolle unterstreichen diese Ansicht. Sie versteht es von den drei ausgewählten Schülern am besten, die Aufgabe zu lösen. Nach diesem Unterricht und dem, was sich Blanca selbst angeeignet hat, liegt die Arbeit in ihrer Bewertung im guten bis sehr guten Bereich. Zum Zeitpunkt des Verfassens der Lernkontrolle hätte Blanca laut Durchschnitt im Fach Geschichte eine „eins“ erhalten.

Lernkontrolle nach dem Unterrichtsexperiment

Aufgabe: Informiert in einer zusammenhängenden Darstellung über die wichtigsten Ergebnisse des gemeinsamen Projektes!

Ohne die Weiterentwicklung und vor allem Nutzung von Medien wäre der 1. – und noch mehr der 2. Weltkrieg – höchstwahrscheinlich bedeutend anders verlaufen und beendet worden. Medien wurden zu vielfältigen Zwecken in allen Bereichen genutzt: Radio und Zeitung zu Propagandazwecken, (verschlüsselte) Funksprüche zur Übertragung von Befehlen direkt an die Front und als Mittel zum Datenaustausch. Hierbei spielte die Verschlüsselung eine große Rolle, weshalb die Sicherheit und somit die Komplexität der Chiffriersysteme ständig erhöht werden musste. Ein Beispiel: Im 1. Weltkrieg (genauer 1917) sandte der damals neue dt. Außenminister Zimmermann ein

[449] Lernkontrolle der Klasse zehn, Oktober 2003.

Telegramm an Mexiko, das man ein Angebot eines Rückversicherungsvertrags nenne könnte: Mexiko sollte die USA „beschäftigen“, damit Deutschland ohne entscheidende Eingriffe seitens dieser Großmacht einen vernichtenden U-Boot-Krieg in Europa führen konnte. Da die Deutschen keine eigenen Atlantikleitge. mehr hatten, musste die Botschaft nach dem ~~ADFGJW~~ verschlüsselt nach Washington an den dortigen dt. Botschafter, um dann nach Mexiko weitergeleitet zu werden. Jedoch wurde die Nachricht abgefangen und von den mit der USA verbündete Briten entschlüsselt. Das ermöglichte Vorsichtsmaßnahmen und führte u.a. mit zum entscheidenden Kriegseintritt der USA.
Überhaupt spielten Geheimdienste (z.B. MIG, OSS) eine große Rolle. Sie spionierten den Gegner aus und erbrachten so wichtige Informationen für die Regierung. Eine im 2. Weltkrieg sehr entscheidende Rolle spielte zum Beispiel die Chiffriermaschine Enigma, deren Prinzip von der brit. „Forschungseinrichtung“, Room 40, erst entschlüsselt wurde, nachdem den Briten ein Logbuch mit den Eintragungen der entsprechenden (Tages) Codes in die Hände fiel.
Sicherlich war es nicht nur der Krieg, der die Entwicklg. der neuen Medien (zu denen alte zeitlose, ortsungebundene und elekt. Medien gezählt werden – Funk, Radio, Internet) vorantrieb (↔); letzten Endes ist Krieg nur ein Oberbegriff für den polit. Zustand zwischen Ländern, die Menschen selbst haben mit ihren Leistungen die techn. Entwicklung in der Hand. Weil die Notwendigkeit in solch außergewöhnlichen Zeiten größer ist, werden auch außergewöhnliche Fortschritte erbracht – vergleichbar mit dem Zustand der Todesangst eines verfolgten Menschen, der ihn schneller laufen lässt als sonst möglich.
Abschließend als meine persönliche Meinung ist zu sagen, dass ich den Einsatz des Internets im (Geschichts-) Unterricht für notwendig halte, da Abwechslung und Nutzung verschiedener Darstellungsweisen bereichernd ist, jedoch nicht in diesem Umfang.
Es fehlte ein bisschen der rote Faden zwischen den einzelnen Vorträgen, so wie es ihn im „normalen“ Unterricht gibt, und der die Daten leichter „im Gehirn einbrennt“. Die Erkenntnis zu einem Thema ist abhängig von der Qualität des Vortrags einer Gruppe und es ist leichter wenn man aktiv an der Erarbeitung eines Themas beteiligt ist – Fragen stellt, liest, schaut, Notizen macht, Tafelbilder erarbeitet, Anekdoten hört und sich stärker konzentriert, da vieles im Internet schnell ablenkt. Aus diesem Grunde und aufgrund des Themas ist <u>unser</u> Geschichtsunterricht für mich ertragreicher und spannender.

Analyse

Blanca wandelt in ihrer Lernkontrolle die Überschrift der Stoffeinheit des Geschichtsunterrichts *Krieg als Vater aller Medien?* in „Krieg – der Vater der neuen Medien“ um. Sie lässt nicht nur das Fragezeichen weg, sondern ersetzt das verbindende Wort „als“ durch den bestimmten Artikel „der“ und einen Gedankenstrich. Folglich steht der Titel der Lernkontrolle nicht mehr als Frage oder zu beweisende Annahme, sondern als Feststellung. Damit konnte Blanca einen grundlegenden Teil der Aufgabenstellung umgehen und sich mit einer stofforientierten Wiedergabe des Gelernten begnügen. Das gelernte Wissen wiederzugeben, stellt dabei nicht nur den einfacheren Weg dar, sondern stößt im schulischen Bereich oftmals auf Anerkennung, die sich in Form von Noten niederschlägt.

Blanca ist eine selbstbewusste, kluge Schülerin, die in den Gesprächen der Stundenaufzeichnungen belegt, dass sie historisch denken und reflektieren kann. Dementsprechend beginnt sie die Bearbeitung des Problems mit der Vermutung, dass „ohne die Weiterentwicklung und vor allem Nutzung von Medien ... “ die Kriege anders verlaufen wären. Die Überleitung zur Verschlüsselung der damals zu übermittelnden Daten erfolgt stringent und führt sie zu einem in den Geschichtsstunden behandelten Hauptthema. Dass Blanca „die Fähigkeit zum Selberdenken“[450] und Schlussfolgern besitzt, beweist sie dem Leser bereits an dieser Stelle, indem sie auf die enorme Bedeutung der Verschlüsselung hinweist: „die Sicherheit und somit die Komplexität der Chiffriersysteme“.

Passend arbeitet sie das Beispiel des Zimmermann-Telegramms ein und beschreibt die geschichtlichen Ereignisse im Jahr 1917 als deutschen Rückversicherungsversuch. Mit dem nachstehenden Hinweis, dass Mexiko die USA beschäftigen sollte, meint Blanca wahrscheinlich die Aufforderung an Mexiko, sich ehemalige Gebiete wie zum Beispiel Texas, Neumexiko und Arizona zurückzuerobern. Damit waren augenscheinlich Angriffe unvermeidbar und Truppen gebunden.

Die folgende Bemerkung der Notwendigkeit der Verschlüsselung der Botschaft, die Blanca mit dem Hinweis begründet, „Da die Deutschen keine eigenen Atlantikleitge. mehr hatten, ...“, lässt die Frage aufkommen, was Blanca unter Atlantikleitge. versteht. Um Blancas Antworten besser verstehen zu können, ist ein Rückgriff in die betreffenden Unterrichtssequenzen notwendig:

Mit dem Thema der Funkentschlüsselung und deren Auswirkungen auf den Krieg beschäftigten sich u.a. Adam und Andreas. Bereits im ersten Teil des Referats erläutert Adam die Zielsetzung Zimmermanns und die Hoffnung Wilsons auf die Wiederaufnahme neuer Friedensverhandlungen. Adam redet über das Zustandekommen

[450] Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000, S. 23.

des Zimmermann-Telegramms etwas verschachtelt:

> *... und die USA mit einem Hilferuf und einem Verhandlungsangebot an Mexiko dazu bewegen – also im Prinzip beschäftigen –, dass diese dann aufgrund eines uneingeschränkten U-Boot-Krieges in den Krieg wiedereintret also eintreten sollten. Und daher schickte man dieses Telegramm – das ging zuerst an den Botschafter in Washington und dann an den Botschafter in Mexiko und äh ja den Inhalt wollen wir jetzt mal vorlesen. Andreas macht das jetzt.* [451]

Blanca erklärt in ihrer Arbeit den Inhalt des Zimmermann-Telegramms und hat Clemens' Erläuterung teilweise noch wortwörtlich im Gedächtnis. Das ist an der Übernahme der Worte „beschäftigen" und im späteren Verlauf „Rückversicherungsvertrag"[452] zu erkennen, die Adam identisch benutzt. In Bezug auf den Rückversicherungsvertrag für Deutschland erklärt er in seinem Vortrag zusätzlich, dass damit Europa in der Hand der Deutschen gewesen sei. Dann wird durch Andreas fortgeführt, warum die Dringlichkeit bestand, das Telegramm nach Washington zu verschlüsseln. Einerseits war bekannt, dass die Alliierten den Funkverkehr über dem Atlantik kontrollierten und außerdem hatten die Briten die „Transatlantikkabel der Deutschen gekappt"[453] Demnach könnte es sich bei dem Wort „Atlantikleitge" in Blancas Arbeit um einen Verschreiber bzw. Unlesbarkeit des entsprechenden Wortes oder aber auch um die Abkürzung für Atlantikleitungen handeln.

Der abschließende Teilsatz Blancas lautet: „... musste die Botschaft nach dem ~~ADFGJW~~ verschlüsselt nach Washington an den dortigen dt. Botschafter, um dann nach Mexiko weitergeleitet zu werden." Anhand der Streichung ist zu konstatieren, dass sie bemüht ist, konkrete Angaben zu machen. Da sie sich jedoch nicht mehr an die genaue Buchstabenfolge der ADFGVX-Verschlüsselung von Polybios[454] erinnert, streicht sie das Wort. Das ist erstaunlich, da bisherige Beobachtungen zeigen, dass Schüler häufig bestrebt sind, ihre Zensuren mit allen Mitteln aufzubessern, auch wenn es sich um defizitäre Informationen handelt.

Im weiterführenden Satz gibt uns Blanca Auskunft über den Weg des Telegramms. Die Videoaufzeichnung belegt, dass Blanca als einziger nachfragender Schüler sich noch mal erkundigt, ob sie richtig verstanden hat: „Die haben das Zimmermann-

[451]Unterrichtsvideografie auf DVD, 7. Stunde Klasse zehn am 13.11.2003 ab der zehnten Minute.
[452]Unterrichtsvideografie auf DVD, 7. Stunde Klasse zehn am 13.11.2003 ab der zehnten Minute.
[453]Ebenda.
[454]Polybios lebte um 201 v. Chr. bis 120 v. Chr. und ist bekannt als hellenistischer Schriftsteller und Geschichtstheoretiker. Polybios soll die nach ihm benannte Chiffre erfunden haben. Grundlage der Polybios-Chiffre sind Gruppen von Zeichen, die Einzelzeichen zugeordnet werden müssen, um dechiffrieren zu können.

Telegramm auch an die USA geschickt?“ Adam klärt auf und verweist auf das Versenden des Telegramms an den deutschen Botschafter in Washington und auf die Unfähigkeit der USA, das Telegramm zu entschlüsseln. In der Lernkontrolle ist die ausgelöste Unsicherheit Blancas deutlich lesbar: „Jedoch wurde die Nachricht abgefangen und von den mit der ~~USA verbündete~~ Briten entschlüsselt. Das ~~führte zu der Vorsich~~ ermöglichte Vorsichtsmaßnahmen und führte u.a. mit zum entscheidenden Kriegseintritt der USA.“. Blanca scheint davon auszugehen, dass der deutsche Botschafter in Washington das Telegramm nicht erhalten hatte, weil es „abgefangen“ wurde. Sie überspringt den Teil der Geschichte, der ihr nicht bekannt ist und den sie auch nicht weiter hinterfragt. Das Zusammenspiel zwischen „narrativer Kompetenz“[455] und historischer Imagination[456] kann nur funktionieren, wenn historisches Wissen eine ebenbürtige Rolle spielt.

Dem Laien wird in diesem Teil der Lernkontrolle nicht deutlich, welcher Zusammenhang zwischen Entschlüsselung und möglichen Vorsichtsmaßnahmen besteht. Eine Internetrecherche mit Eingabe des Suchbegriffs „Zimmermann Telegramm“ würde den Suchenden und auch Blanca schnell fündig werden lassen. Neben mehreren anderen Adressen sind die Seiten der Wirtschaftsinformatikerin Koch[457] besonders detailliert. Laut dieser Angabe gehen nach Beginn des uneingeschränkten U-Boot-Krieges am 1. Februar 1917 die Alliierten vom Kriegseintritt der USA aus. Wilsons Erklärung am 3. Februar 1917, weiterhin neutral zu bleiben, trifft auf alliiertes Unverständnis. Durch dieses Ereignis sieht sich der britische Admiral Hall veranlasst, dem amerikanischen Präsidenten das entschlüsselte Telegramm zukommen zu lassen. Andere Internetseiten berichten davon, dass Amerika erst nach Prüfung des Schreibens auf Echtheit in den Krieg eintritt. Welche Dimensionen der Kriegseintritt der USA aus eigener bzw. Fremdsicht hat, spielt bei Blanca – wenn man von der Verwendung des Partizips „entscheidend“ absieht – keine Rolle.

Mit einer kurzen Überleitung, die sich auf die knappen Mitteilungen, dass Gegner ausspioniert und dadurch wichtige Informationen für das jeweilige Land gesichert wurden, beschränkt, geht Blanca auf die Enigma ein: „Eine im 2. Weltkrieg sehr entscheidende Rolle spielte zum Beispiel die Chiffriermaschine Enigma, deren Prinzip

[455] Die narrative Kompetenz wurde bereits auf S. 193 beschrieben.
[456] Da der Begriff „historische Imagination“ in der Geschichtsdidaktik neu und noch nicht geklärt ist, soll hier vorerst folgende allgemeine Erklärung reichen: „Die Imagination hat es mit der Hervorbringung von inneren Bildern, von Vorstellungen, zu tun. Jede Beschäftigung mit Geschichte wird von einem Strom innerer Vorstellungen begleitet, der vom lenkenden Bewusstsein kaum zu beeinflussen ist. Bereits die bloße Rezeption von Geschichte ist ohne Tätigkeit des Vorstellungsvermögens nicht möglich.“ Schörken, Rolf: „Historische Imagination“ In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 64ff.
[457] http://ivs.cs.magdeburg.de/bs/lehre/wise0102/progb/vortraege/dkoch/Lebenslaeufe.html#Polybios (letzter Zugriff: 14.09.2004).

von der brit. „Forschungseinrichtung“, Room 40, erst entschlüsselt wurde …“ Weitere Ausführungen zum Hauptgegenstand des Unterrichts der letzten Stunden sind nicht zu finden und durchaus in dieser Form legitim, wenn man sich die Themenstellung nochmals vor Augen führt. Viel wichtiger ist Blanca die Darlegung ihrer Meinung, die gleichzeitig die Lösung eines Großteils der Aufgabe bedeutet. Durch dieses Ziel motiviert eröffnet sie ihre eigenen Gedanken, indem sie die Ansicht abschwächt, dass ausschließlich der Krieg für die Weiterentwicklung der Neuen Medien verantwortlich ist.

„Sicherlich war es nicht nur der Krieg, der die Entwicklg. der neuen Medien (zu denen alte zeitlose, ortsungebundene und elekt. Medien gezählt werden – Funk, Radio, Internet) vorantrieb (↔); letzten Endes ist Krieg nur ein Oberbegriff …“

Neben dem Gegenwartsbezug mit der Bezeichnung des Krieges als politischem Zustand zwischen Ländern verweist Blanca auf die menschliche Leistungskraft und deren Eigensteuerung. Der darauf folgende Vergleich, der den Kriegszustand mit der Todesangst eines Menschen analogisiert, belegt eine exemplarische Sinnbildung.[458]

Im abschließenden Absatz erwähnt Blanca ohne direkte Aufforderung ihre Meinung über den Einsatz des Internets im Geschichtsunterricht. Ihre durchaus berechtigte Kritik am durchgeführten alternativen Geschichtsunterricht bezieht sie jedoch nicht auf den Inhalt, sondern stellt einen methodisch-didaktischen Gegenwartsbezug her, in dem sie die didaktischen Mittel benennt: „Die Erkenntnis zu einem Thema ist abhängig von der Qualität des Vortrags einer Gruppe und es ist leichter wenn man aktiv an der Erarbeitung eines Themas beteiligt ist – Fragen stellt …“ Ihre Hauptforderung beinhaltet einen umfassenderen Unterricht, in dem Inhalte und Methode, einschließlich der Medien, aufeinander abgestimmt sein müssen. Für den abgelaufenen Unterricht meint sie, dass die Chancen nicht genutzt wurden. Wenngleich Blanca einen derartigen Unterricht ablehnt und meint, dass „unser Geschichtsunterricht für mich ertragreicher und spannender“ sei, erfolgt die historische Sinnbildung eigenständig und erfolgreicher als in der ersten Lernkontrolle.

Schlussbemerkung: Blanca zeigt in dieser Arbeit ihre Stärke, die im selbständigen Reflektieren bei der Bearbeitung eines historischen Problems liegt. Sie löst die Aufgabe durchaus auf anspruchsvollem Niveau und gibt nach einer sachlichen Analyse unaufgefordert ebenso wirksam eine kritische Meinung zum miterlebten Unterrichtsexperiment ab. Damit wird ein Vorteil des offeneren Unterrichts deutlich: Auch wenn die Reflexionen in Blancas Text teilweise widersprüchlich sind, werden Sinn- und Urteilsbildung möglich und lassen bei stärkerer fachlich angeleiteter Förderung ansprechende Ergebnisse erwarten.

[458] Siehe Rüsen, Jörn: Handbuch für Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 61.

Reflektierendes Denken muss gelernt werden und dieser Lernprozess erfolgt über einen langen Zeitraum. Vielleicht hätte bei entsprechender langfristiger Förderung die Widersprüchlichkeit der Reflexion in den letzten Sätzen von Blancas Lernkontrolle keine Rolle mehr gespielt.

3. 3. 2. 2. Fallinterpretation Torsten

Lernkontrolle vor dem Unterrichtsexperiment

Überprüft diese Aussage, indem ihr euch mit Bestimmungen des Versailler Vertrags auseinandersetzt.

1.) Erläutert Stärken und Schwächen der Weimarer Reichsverfassung!

Beschreibt Probleme, mit denen sich die Weimarer Rep. bis 1923 auseinanderzusetzen hatte!

1.) Diese Aussage beruht auf den mili. Bestimmungen, geopol. Bestimmungen und den wirtschaftlichen Bestimmungen, z.B. das große Teile Preußens abgetreten werden mussten, Elsass-Lothringen ging an Frankreich, Nordschlesien an Dänemark, Oberschlesien und Preußen-Posen an Polen, Saarland schloss sich VB[459] an, genauso wie Memel und Danzig wurde Freistaat. Dadurch verlor Deutschland viele seiner Kohlegruppen, seines Eisenerzes und seines Zinks. Sie mussten auch die Kriegskosten bezahlen, was eine wirtschaft. Debakel bedeuten konnte.

Aber die schwierigsten Bestimmungen waren die mili., keine Uboote, 100000 Mann starke Armee, keine Luftwaffe, keine Schweren Waffen, kleine Seeflotte und mili. Besatzung. Das alles schürte den Gedanken an Rache in der Bevölkerung. Wodurch ein Krieg unausweichlich schien. Rober Lansing hatte Recht.

3.) Die Weimarer Rep.[460] hatte mit vielen Putschen zu kämpfen. Der Kappputsch 1920 zum Beispiel das Ende der Rep. bedeuten können, aber die Deutsche Bank verweigerte der neuen Regierung die Kredite und das Ausland wollte sich abriegeln vor Deutschland, also musste Kapp aufgeben. Es kam 1923 zur Inflation, Hitlerputsch, Deutscher Oktober, Ruhr-Kampf. Beim letzteren haben die Arbeiter im Ruhrgebiet aufgehört zu arbeiten, sie wurden von der Regierung unterstützt. Die Franzosen mussten militärisch aktiv werden, danach haben sie eigene Arbeiter hingeschickt.

Die Inflation war auch ein Vorbote für die Weltwirtschaftskrise 1929. Durch die Inflati-

[459] Völkerbund.
[460] Weimarer Republik.

on gewann das Geld an Wert, wodurch es alles in Deutschland teurer machte. Zur Lösung dieses Problems wurde eine neue Währung eingeführt.

2.)	Schwächen:	Der Reichskanzler hatte zu viel Macht, er konnte den Bundestag ganz leicht auflösen lassen. Dadurch, dass die Wähler für jede entscheidende Änderung wählen mussten, trat eine Wahlmüdigkeit auf.
	Stärken:	In diesem Wahlsystem durften erstmals Frauen wählen.

Analyse

Torsten beginnt ohne einleitende Erklärungen, sich für die Lösung der ersten Aufgabe mit den inhaltlichen Bestimmungen des Versailler Vertrags zu befassen. Obwohl die Aufgabenstellung eher eine Form von Reflexivität hervorrufen könnte als die anderen beiden Problemkreise, scheint er sich nur an die Unterrichtsstunde zu erinnern, die ein Tafelbild hervorbrachte.

Da Torsten weiß, dass Fakten bepunktet werden, konzentriert er sich auf die Wiedergabe der Stundeninhalte, die den Lösungsweg vorgeben. Für die erste Frage hat er sich auf eine ungefähre Rekapitulation der Tabelle eingestellt, deren Inhalt sich auf die geopolitischen, wirtschaftlichen und militärischen Bestimmungen konzentriert. Er stützt sich auf diese gemeinsam erarbeitete Stundenaufzeichnung und zählt das Gelernte auf, anfänglich ohne das zu charakterisierende Land – Deutschland – zu erwähnen. Da er sich wahrscheinlich kaum tiefgründig mit den Bestimmungen des Versailler Vertrags beschäftigt hat, nennt er nur wenige Beispiele. Folgende geopolitische Änderungen scheinen ihm entweder wichtig zu sein oder sie stellen seinen gesamten Wissensbereich zur genannten Thematik dar: „große Teile Preußens abgetreten, Elsass-Lothringen ging an Frankreich, Nordschlesien[461] an Dänemark, Oberschlesien und Preußen-Posen an Polen, Saarland schloss sich VB an…“

Die Unterrichtstabelle weist trotz der in der Fallinterpretation von Blanca bereits kritisierten Kürzungen umfangreichere Bestimmungen besonders im geopolitischen Bereich auf. Dennoch hätte es Torsten geholfen, sich die Veränderungen vor Augen zu führen und mit der Aussage Robert Lansings zu koppeln: Welche Veränderungen waren als Keime einer neuen Auseinandersetzung nachvollziehbar? Die unterschiedlichen Interessen Frankreichs, Englands und der USA zu sichten und sich hineinzuversetzen, hätten eigene Anstrengungen gefordert.

[461] Gemeint ist Schleswig.

Die Ausführungen, u.a. von Bodo von Borries, zur Genese des Geschichtsbewusstseins[462] führen die Notwendigkeit hinsichtlich der Schaffung einer Kombination zwischen Entwicklungspsychologie und Geschichtsdidaktik deutlich vor Augen. Dennoch dürfte der 16jährige Torsten sich auch entwicklungspsychologisch in der Lage befinden, unterschiedliche Interessen abzuwägen und ein Eigenurteil abzugeben. Voraussetzung ist hier selbstredend, dass die Veränderungen auch korrekt benannt werden. Und hier scheint eben doch zumindest ein grundlegendes „Namen-, Daten-, Fakten- und Terminigerüst“[463] unbedingte Voraussetzung für eigenes historisches Denken zu sein. Torsten vertauscht die Gebiete Schlesien und Schleswig. Der Versailler Vertrag beinhaltet die Abtretung Nordschleswigs an Dänemark und eines Teils der Provinz Oberschlesien an Polen nach Abstimmung. Die Aussage, dass Nordschlesien an Dänemark ging, hätte Torsten schon im Hinblick auf die geografischen Gegebenheiten befremden müssen. Ebenfalls kaum ausreichend hat er sich mit den Gebietsveränderungen im Osten beschäftigt. Ein großer Teil Westpreußens sowie Teile Pommerns gingen laut Versailler Vertrag als so genannter „Polnischer Korridor“ an Polen. Große Teile der Provinz Posen wurden nach dem Aufstand polnischer Nationalisten ohne vorherige Volksabstimmung Polen angegliedert. Torsten vermacht Polen an dieser Stelle ganz Preußen-Posen und schafft gleichzeitig mit diesem Terminus eine neue Gebietsbezeichnung, die in dieser Form nicht existiert. Zu seiner darauf folgenden Bemerkung, dass sich das Saarland dem Völkerbund anschloss, korrigiert der Lehrer „Mandat über Saarl. (Saarland, K. M.)“. Im Gegensatz dazu bleibt die sprachliche Ungenauigkeit „… Saarland schloss sich VB an, genauso wie Memel und Danzig wurde Freistaat“ ohne Anmerkung des Lehrers. Torsten meint wahrscheinlich nicht den Fluss Memel, sondern das Memelland – nördlich der Memel gelegen.

Torsten erwähnt, dass Deutschland die Kriegskosten zahlen musste. Das geforderte Kriegsschuldbekenntnis und dessen ideelle Wirkung auf das deutsche Volk erwähnt er nicht. Besonders schwerwiegend und schwierig sind für ihn die militärischen Bestimmungen. Er zählt die wesentlichen Einschränkungen auf, begründet allerdings nicht, warum er diese als schwierig empfindet. Stattdessen schlussfolgert er: „Das alles schürte den Gedanken an Rache in der Bevölkerung. Wodurch ein Krieg unausweichlich schien. Rober Lansing hatte Recht.“ Diese Teilaufgabe wurde kaum ausreichend durch Torsten erfüllt, da er sich mit dem Zitat fast gar nicht auseinandersetzte, die aufgezählten Bestimmungen des Versailler Vertrags große Lücken aufweisen und in keinen historischen Zusammenhang gestellt werden. Dennoch erhält Torsten fünf von sechs

[462] Von Borries, Bodo: Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2002, S. 44-51.
[463] Ebenda.

möglichen Punkten.

Der Rückblick auf das Unterrichtsgeschehen belegt, dass die Schüler sich auf Basis der erarbeiteten Tabelle nach der Aufforderung, den Versailler Vertrag als Keim eines neuen Krieges zu prüfen, wie folgt äußerten: „Ich wäre sauer! Der Keim für einen neuen Krieg ist gelegt, aber nicht für den derzeitigen Herrscher, sondern für spätere.“, „Am meisten schmerzt der Verlust von Elsaß-Lothringen.“, „Deutschland wird hilflos wie ein kleines Baby zurückgelassen und ist für die nächsten 100 Jahre kriegsmäßig auf Eis gelegt.“, „Die Art und Weise des Umgangs ähnelt sehr dem Umgang Deutschlands mit Frankreich.“[464] Zumindest Denkanstöße zur tatsächlichen Beständigkeit dieses Friedensvertrags wurden im Unterricht gegeben, wenn auch nicht ausdiskutiert und begründet.

Torsten löst nach der ersten gleich die dritte Aufgabe. Die Vermutung, dass er mit den Stärken und Schwächen der Weimarer Verfassung aus Aufgabe zwei nur wenig anfangen kann und diese Frage deshalb an das Ende schiebt, liegt nahe. Die Probleme der Weimarer Republik charakterisiert er mit derselben unklaren Information wie Blanca. Während Blanca allerdings von ständigen Aufständen schreibt, behauptet Torsten, dass die Weimarer Republik bis 1923 mit vielen Putschen zu kämpfen hatte. Als Beispiel führt er den Kapp-Putsch an. Welche anderen „vielen“ Putsche außer dem Hitlerputsch er meint, verrät er leider nicht.

Die nun folgende Aufzählung „Inflation, Hitlerputsch, Deutscher Oktober, Ruhrkampf“ liefert rudimentäre und teilweise falsche Informationen, die zusammenhanglos aneinandergereiht werden. Ob diese Ereignisse als problematisch für die Entwicklung der Weimarer Republik zu betrachten sind, wird nicht deutlich. Torsten fühlt sich veranlasst, zur Konkretisierung sein Wissen über die Geschehnisse im Ruhrkampf mitzuteilen. Auch hier lassen sich kaum Verbindungen zur gestellten Problematik finden. Ebenfalls unklar bleibt, warum die Arbeiter im Ruhrgebiet aufhörten zu arbeiten und welche Motivation Frankreich hatte, das Ruhrgebiet zu besetzen. Mit dem Hinweis, dass französische Arbeiter ins Ruhrgebiet geschickt wurden, scheint sich laut Torsten die Situation beruhigt zu haben. Hier enden seine Ausführungen zum Ruhrkampf. Durch die Wiedergabe bruchstückhafter Ereignisse wird die Geschichte nur teilweise dargestellt.

Die abschließende Information lautet, dass die Inflation als Vorbote der Weltwirtschaftskrise das umlaufende Geld an Wert gewinnen ließ und dadurch in Deutschland alles teurer wurde. Diese Aussage ist falsch. Der Lehrer bestätigt sie dennoch mit einem Haken. Insgesamt erhält Torsten die volle Punktzahl.

Die Befürchtung, dass Torsten die zweite Frage wegen seiner Unkenntnis an das Ende geschoben hat, bestätigt sich. Gefordert war, die Stärken und Schwächen der

[464] Hospitationsaufzeichnungen der zehnten Klasse am 05.09.2003.

Weimarer Reichsverfassung zu erläutern. Torsten benennt eine Stärke und zwei Schwächen. Ähnlich wie seine Mitschüler benennt er als einzige Stärke der Weimarer Republik die Wahlerlaubnis für Frauen. Begründungen für die inhaltlichen Aussagen der Stärken der Weimarer Republik wurden bereits bei der Analyse der Lernkontrolle von Blanca gegeben und treffen hier ebenfalls zu. Die Schwächen der Weimarer Republik arbeitet Torsten flüchtig ab. Die Diskussion um das Verhältnis von Demokratie und Parteien scheint ihm nicht mehr geläufig zu sein. Jedoch weiß er noch, dass der Reichskanzler zu viel Macht hatte; er meint, dass dieser den „Bundestag" leicht auflösen konnte.

Torstens Unsicherheit äußert sich in der Übertragung der Gegenwartskategorie „Bundestag". Der Lehrer korrigiert den Bundes- zum Reichstag. Nicht kritisiert wird die Bezeichnung „Reichskanzler". Die Befugnis zur Auflösung des Reichstags besaß der Reichspräsident. Die zweite und letzte Auskunft Torstens bezieht sich auf die aufkommende Wahlmüdigkeit. Trotz der Ergänzung des Lehrers „konkreter Volksentscheid Volksbegehren"[465] gibt es ohne weitere Kontextualisierungen im Text einen Bewertungspunkt. Unbeschadet dessen, dass es sich bei dieser Teilaufgabe um partiell falsche und oberflächliche Angaben handelt, erhält Torsten fünf von sechs möglichen Punkten.

Schlussbemerkung: Torsten steht zum Zeitpunkt der Abgabe der Lernkontrolle im Fach Geschichte zwischen „zwei" und „drei". Die analysierte Lernkontrolle zeigt ein teilweise konfuses, oberflächliches Wissen, das Torsten anzuwenden versucht. Dass ihm dies nur in wenigen Zusammenhängen gelingt, zeigt die vorstehende Interpretation der Arbeit. Trotzdem sollte Torstens Wille, die Aufgaben zu lösen, honoriert werden. Er weiß, dass auch Ansätze richtiger Antworten bewertet werden, und das motiviert ihn, an der Lernkontrolle zu arbeiten.

[465] Lernkontrolle der Klasse zehn, Oktober 2003.

Lernkontrolle nach dem Unterrichtsexperiment

Aufgabe: Informiert über die wichtigsten Ergebnisse des gemeinsamen Projektes!

Ich denke man kann den Krieg als Vater neuer Medien bezeichnen. Z.B. die Verschlüsselung wurde durch die Enigma gesteigert und weil es Krieg war wurde gleich ein Entschlüsselungssystem erfunden, daraus folgt neue Verschlüsselungsmethoden und so weiter. Das Heute wichtigste Medium, das Internet, wurde ursprünglich nur militärisch genutzt, es wurde auch nur dafür entwickelt. Die Fernsehtechnik wurde im Krieg verbessert um die Soldaten in den Lazaretten bei Laune zu halten. Das Radio wurde erstmals in Massenproduktion hergestellt. Die Marine, Luftwaffe und das Herr mussten schnell erreichbar sein, deswegen wurde im I. Weltkrieg das Telegrafensystem verbessert. Auch heute ganz alltägliche Dinge wurden im Krieg in ihrer Entwicklung vorangetrieben. Als Beispiel nenne ich das Auto, das Flugzeug und Brandbekämpfungsmittel. Also kann ich zusammenfassend sagen, dass der Krieg die Entwicklung der Medien stark beschleunigt, aber auch die Entwicklung physikalischer, chemischer und biologischer Gesetze wird vorangetrieben.

Analyse

Während Torsten für die erste Lernkontrolle fast eineinhalb Seiten benötigt, um die gestellten Fragen zu beantworten, reicht ihm für die Aufgabe „Informiert über die wichtigsten Ergebnisse des gemeinsamen Projektes!“ eine halbe A4-Seite.

Er stellt seine bejahende Positionierung zur These „Krieg als Vater aller Medien?“ gleich an den Anfang der Arbeit. Gleichwohl vergisst er in der Überschrift das Fragezeichen oder will es nicht übernehmen, weil ihm die Auflösung klar ist. Die nun folgende Argumentation, die eine Befürwortung der These belegen soll, eröffnet er ähnlich diffus wie in der ersten Arbeit: „Z.B. die Verschlüsselung wurde durch die Enigma gesteigert und weil es Krieg war wurde gleich ein Entschlüsselungssystem erfunden, daraus folgt neue Verschlüsselungsmethoden und so weiter.“ Neben der fehlerhaften Rechtschreibung und Syntax ist der Inhalt auch für einen fachlich versierten Leser schwer zu verstehen. Verwirrung stiftet bereits der erste Teil des Satzes. Torsten behauptet, dass die Enigma die Verschlüsselung gesteigert hätte. Das Internet und der Unterricht belegen die Erwähnung, dass Arthur Scherbius 1923 ein Patent für eine elektromechanische Chiffriermaschine einreichte, er aber nicht der einzige war, der sich zu diesem Zeitpunkt mit einer verbesserten Verschlüsselung von Nachrichten beschäftigte. Die Recherche zur Entwicklung und Arbeit an Verschlüsselungsmaschinen

hätte demnach intensiver erfolgen müssen.

Der Versuch Torsten zu verstehen, lässt die Erklärung zu, dass er wahrscheinlich auf eine neue Qualität der Verschlüsselung verweisen wollte, ihm dies aber durch seine unklare Ausdrucksweise nur bedingt gelingt. Diese Interpretation wird noch plausibler, wenn man zu bedenken gibt, dass eine Schülergruppe sich mit den entsprechenden Chiffrier- und Codesystemen im Ersten Weltkrieg und deren Wirkung und Bedeutung beschäftigte und diese vorgetragen hat.

In der Fortsetzung des Satzes schlussfolgert Torsten, dass „gleich ein Entschlüsselungssystem erfunden“ wurde, weil Krieg war. Wie er zu dieser Erkenntnis gelangt, kann weder durch die Internetrecherche noch durch den Unterricht nachvollzogen werden. Eine weitere Schülergruppe beschäftigte sich im Unterricht mit der Geschichte der Enigma und fand im Internet Hinweise, dass nach dem Ersten Weltkrieg verstärkt an der Weiterentwicklung von Chiffriermaschinen gearbeitet und die Enigma patentiert wurde. Demnach kann unmittelbar darauf kein Entschlüsselungssystem erfunden worden sein, weil Krieg war. Dass die jeweiligen ehemaligen Kriegsgegner grundsätzlich an der Decodierung interessiert waren, erschließt sich von selbst. Ebenso lässt sich die intensive Arbeit an den Ver- und Entschlüsselungssystemen während der Weltkriege belegen. Jedoch muss beachtet werden, dass es sich um einen langen Entwicklungsprozess handelte, der nicht mit Beginn des Krieges schlagartig völlig neue Technik mit sich brachte. Die Literatur verweist zum Beispiel auf England, das mit der immer schwieriger werdenden politischen Lage und der zunehmenden Gefahr eines Krieges seine Arbeit im Bereich der Kryptologie im „Room 40“ um 1910 intensivierte.

Torsten kommt zu dem Schluss, dass daraus neue Verschlüsselungsmethoden folgten. Die Feststellung ist korrekt und kann durch die Darstellung im Geschichtsunterricht belegt werden. Enttäuschend ist aber die Gedankenkürze Torstens, da es sich bei den entsprechenden Schülervorträgen[466] um gut recherchierte und teilweise sehr gut dargestellte Referate gehandelt hat. Rüdiger und Oliver beschäftigten sich u.a. mit der Funkver- und -entschlüsselung. Rüdiger leitete mit der Geschichte des Funks, beginnend mit dem ersten Funker und entsprechenden Experimenten 1894, das Referat ein. Nach zirka fünf Minuten zeigt der Kameraschwenk[467] durch die Klasse, dass Torsten sich mit dem Computer beschäftigt und manchmal in Richtung der Referenten aufblickt. Dennoch ist dies kein Beleg für das Nichtauffassen des Gesagten, da zum Beispiel sein Nachbar Mathias noch intensiver mit der Arbeit am Computer beschäftigt zu sein scheint und in der Lernkontrolle die Lösung der Aufgabe klüger angeht. Um

[466] Videoaufzeichnungen auf DVD in Klasse 10, 7. Stunde, 13.11.2003.
[467] Ebenda.

diese Situation ausreichend zu klären, müssten Torstens und Mathias' Auffassungs- und Lernvermögen analysiert werden. An dieser Stelle soll jedoch geklärt werden, ob Torsten durch den Unterricht die Möglichkeit gehabt hätte, die Aufgabe der Lernkontrolle befriedigender zu lösen.

Nach der kurzen Einführung führte Oliver mit Informationen über die Geschichte der Steno- und Kryptografie das Referat fort. Die Ausführungen sind einfach, verständlich und spannend dargestellt. Bis hier ist zu beobachten, dass Torsten während seiner Tätigkeit am Computer immer wieder hochguckt und den beiden Vortragenden zumindest partiell zuzuhören scheint. Nachdem Oliver jedoch erneut von Uli abgelöst wird, ist ein deutlicher Wandel in der Aufmerksamkeit zu beobachten. Uli ist ein mathematisch begabter Schüler. Am Sideboard erklärt er die ADFGVX-Verschlüsselung. Die Darstellung wird immer anspruchsvoller und mit der sich inhaltlich und qualitativ steigernden Fülle des Referats wird Torsten zunehmend unaufmerksamer, bis er schließlich nur noch mit der Tastatur des Computers beschäftigt ist[468]. Am Vortragsende von Rüdiger und Oliver gibt es keine Fragen aus der Klasse. Hintergrund dieses Nichtfragens ist aber nicht das Desinteresse. Angekündigt durch den Lehrer sollten weitere Vorträge zu den Aktivitäten der Chiffrierung bzw. Dechiffrierung der verschiedenen Staaten, die am Ersten Weltkrieg beteiligt waren, und der technischen Entwicklung der Enigma in dieser Stunde gehalten werden. Das tatsächliche Interesse ohne den aufoktroyierten Zeitdruck ist nach der Stunde zu sehen. Die Schüler der Klasse beschäftigen sich mit den Verschlüsselungstechniken und fragen insbesondere bei Rüdiger nach. Torsten zeigt keine Wissbegierde, sondern ist mit dem zügigen Aufräumen des Arbeitsplatzes beschäftigt.

Ähnlich wie in der ersten Arbeit reiht Torsten Informationen aneinander, ohne sie zu erklären. „Das heute wichtigste Medium, das Internet, wurde ursprünglich nur militärisch genutzt, es wurde auch nur dafür entwickelt. Die Fernsehtechnik wurde im Krieg verbessert …" Durch die von Torsten angewandte Pauschalisierungstechnik entsteht ein nebulöser Eindruck der Mediengeschichte. Das „Heute" wird bewusst oder unbewusst substantiviert. Ohne Nachweis behauptet Torsten, dass das Internet das wichtigste Medium ist. Die Begründung für die militärische Nutzung des Internets wird nicht transparent gemacht.

Im Unterricht wurde weder in den Vorträgen noch in den Diskussionen bzw. durch den Lehrer erwähnt, dass die Idee eines Netzwerkes als Reaktion der USA auf die erste sowjetische Satelliteninstallation im Jahr 1957 entstand. In den Anfängen fungierte

[468] Im Pausengespräch ergibt sich eine Diskussion zwischen Torsten und Mathias über die Seite www.witze.de, die ihn und seinen Nachbarn während dieser und einiger Recherchestunden beschäftigt hat.

die so genannte ARPA[469] zur Koordinierung und Finanzierung von wissenschaftlichen Projekten mit Universitätsanbindung und sollte erst später dem Militär überlassen werden. Die Aussage Torstens kann ohne Erklärung nicht als komplett richtig gewertet werden. Schwer nachvollziehbar ist die sehr kurzgefasste Behauptung der Verbesserung der Fernsehtechnik im Krieg. Dabei bleibt unklar, welchen Krieg Torsten meint und warum zu Kriegszeiten der Fernseher nur in den Lazaretten standen, obwohl das Fernsehen bereits zu den Olympischen Spielen 1936 erstmalig seinen Probelauf hatte. Das Defizit besteht hier nicht in Falschinformationen, sondern in der Selektivität und fehlenden Kontextualität. Mit der zeitlichen Einordnung und logischen Erklärung, dass mit Kriegsbeginn 1939 nichtmilitärische Produktionen kaum noch eine Rolle spielten, hätte man eine Erklärung finden können, warum Fernseher nur noch für Kriegszwecke gefertigt wurden. Intensiveres Nachlesen in den von Torsten gefundenen Texten aus dem Internet hätte ihm ebenfalls die Hinweise geben können, dass Goebbels aus seiner Sicht mit gutem Grund kaum Interesse am Fernsehen hatte. Die Fernsehstuben der Reichspost erreichten aufgrund ihrer geringen Quantität nur wenige Menschen. Für die praktizierte und weiterhin geplante Massenpropaganda war das Fernsehen keine Plattform.

Zeitliche Dimensionen scheinen auch in den folgenden Sätzen keine Rolle zu spielen. Ohne Zeitangabe behauptet Torsten die Massenproduktion von Radios und stellt diese in keinen Zusammenhang mit der These. Die Notwendigkeit der Verbesserung des Telegrafensystems im Ersten Weltkrieg begründet er mit der schnellen Erreichbarkeit von Marine, Heer und Luftwaffe. Auch hier erhält der Leser keine Hinweise auf Gründe, die eine Verbesserung der Telegrafie notwendig machten.

Die letzten zwei Sätze belegen das Bestreben Torstens, Bezüge zur Gegenwart und seiner Lebenswelt herzustellen. „Auch heute ganz alltägliche Dinge wurden im Krieg in ihrer Entwicklung vorangetrieben. Als Beispiel nenne ich das Auto …“ Torsten belegt triftig, dass der Krieg „Vater aller Dinge“, jedoch nicht aller Medien ist. Die Ursache liegt in seinem entgrenzten Medienbegriff, in dem er Transportmittel zum Medium macht. Daraus schlussfolgert Torsten ähnlich wie in der ersten Lernkontrolle noch einmal die These „Krieg als Vater aller Medien?“. Der Eindruck, dass er bereits zu Beginn der Lernkontrolle die These als wahr akzeptiert und die eigentliche Lösung der Aufgabe im Finden von Beispielen als Belege für die Richtigkeit der These sieht, bestätigt sich erneut. Während Torsten jedoch in der Lernkontrolle zum Versailler Vertrag arglos ohne belegende Argumentation schrieb, dass Robert Lansing Recht hatte, behauptet er in dieser Kontrolle unter Nutzung von falschen bzw. sinnentstellenden Be-

[469] Advanced Research Projects Agency.

legen eine starke Beschleunigung der Medienentwicklung durch den Krieg.

Schlussbemerkung: Die Darstellung in der Lernkontrolle nach dem Unterrichtsexperiment ist von kaum ausreichender Qualität. Während in der ersten Lernkontrolle zumindest noch eine inhaltliche Struktur zu erkennen war, wird in dieser Arbeit das im Unterricht Gehörte und Gelesene ohne erkennbare Gliederung zusammengesetzt. Der Unterricht hat Torsten offensichtlich überfordert. Er benötigt eine bessere und kleinschrittigere Anleitung.

3. 3. 2. 3. Fallinterpretation Katja

Lernkontrolle vor dem Unterrichtsexperiment

1.) Überprüft diese Aussage, indem ihr euch mit Bestimmungen des VV auseinandersetzt!
2.) Erläutert Stärken und Schwächen d. Weimarer Reichsverfassung!
3.) Beschreibt Probleme, mit denen sich die Weimarer Republik von ihrer Frühphase bis 1923 auseinanderzusetzen hatte.

jeweils drei überzeugende Beispiele!
„Wir haben einen Friedensvertrag, aber er wird keinen dauerhaften Frieden bringen, weil er auf dem Treibsand des Eigennutzes gegründet ist ...“
Robert Lansing, amerik. Staatssekretär 1919

1.) Das Problem des VVs war vor allem der Umgang mit Deutschland. Zum einen blieb Deutschland als Staat bestehen, wurde aber nicht so behandelt, dass ein freundschaftliches Verhältnis möglich gewesen wäre, die deutsche Bevölkerung war unzufrieden mit dem Vertrag, man wollte Rache. Dies säte meiner Meinung nach schon den Keim eines neuen Krieges. Die Bestimmungen waren von deutscher Sicht zu hart. Deutschland musste hohe Kriegskosten zahlen, letztendlich wurden aber nur 10 % des geforderten wirklich bezahlt. Dies zeigt, dass der Vertrag nicht richtig umgesetzt wurde. Auch die militärischen Einschränkungen wurden aus Nachlässigkeit kaum kontrolliert. Am härtesten traf das dt. Volk der „Kriegsschuldenparagraph“ der D die alleinige Schuld am Krieg gab, hier waren die anderen Mächte nicht bereit gewesen eigene Fehler zuzugeben. Letztendlich stimme ich dem Zitat vollkommen zu, weil die anderen Staaten (z.B. F) zu wenig an die deutsche Zukunft und an die Friedenssicherung gedacht haben,

sondern zu sehr auf ihren eigenen Vorteil bedacht waren.
2.) Eigentlich war die Weimarer Verfassung eine Demokratie. Allerdings stand ihr ein Reichspräsident an der Spitze, der übergroße Macht hatte, so konnte er z.B. den Reichstag auflösen und Notverordnungen erlassen. Dies ist je nach Person des Reichspräsidenten positiv oder negativ zu bewerten. War der Präsident ein überzeugter Demokrat, konnte er viel Positives erreichen, war er dies aber nicht konnte er im Alleingang viel Unheil anrichten. Ein weiterer Aspekt bei der Verfassung war, dass es keine 5%-Hürde oder ähnliches gab. Dies führte dazu, dass auch sehr kleine Parteien mit nur 1% der Stimmen im Reichstag saßen. Somit war dieser sehr zersplittert und eine Koalitionsbildung quasi unmöglich. Positiv empfinde ich, dass es ein allgemeines, gleiches Wahlrecht gab und somit erstmals auch Frauen wahlberechtigt waren.

3.) Schon vor der Gründung gab es Probleme. Die Parteien hatten unterschiedliche Staatsvorstellungen, das Volk war rechtslos und gegen den V.Vertrag, allgemein war eine Orientierungslosigkeit nach dem Krieg da. Nach der Gründung gab es dann vor allem wirtschaftliche Probleme. Die hohen Kosten des sozialen Netzes, die vielen Arbeitslosen, die geringe Kaufkraft, die wirtschaftlichen Folgen des VV und vor allem die Umstellung von Kriegs- auf Friedenswirtschaft. Die Ausgaben des Staates wurden fast ausschließlich von Krediten der USA gedeckt. Probleme sind hierbei ersichtlich, was würde geschehen, wenn die USA diese Kredite plötzlich zurückforderte?
1923 kam es fast zu einem Ende der Weimarer Republik. Es war ein Krisenjahr geprägt von Inflation, dem Bestreben separaten Republiken in Teilen des Landes, dem Hitlerputsch und dem Ruhrkampf. Zu einer großen Inflation kam es, da die monatlichen Staatskosten von 4 Mrd. auf 5 Mrd. anstiegen. Die Regierung begann Geld nachzudrucken. Dies war der Beginn der Inflationswelle. Besonders Arbeiter und Bauern waren hart getroffen, ihre Ersparnisse wurden von heut auf morgen beinahe wertlos. Diese Probleme löste, und verhinderte damit den Zusammenbruch, Stresemann von der DVP.

Analyse

Katja beginnt die Aussage Lansings zu überprüfen, indem sie das Resümee zieht, dass Deutschland schlecht behandelt wurde und aufgrund dessen die deutsche Bevölkerung unzufrieden mit den Bestimmungen des Versailler Vertrags war. Damit war aus Katjas Blickwinkel der Keim für einen neuen Krieg gelegt. Auch wenn ihre Behauptung noch unausgegoren wirkt, beschäftigt sich Katja im Gegensatz zu anderen Schülern der Klasse mit der Fragestellung. Sie ist eine der wenigen Schülerinnen, auf deren Lernkon-

trolle das vollständige Zitat Robert Lansings mit dem Vermerk „jeweils drei überzeugende Beispiele“ zu finden ist. Leider urteilt sie über den Friedensvertrag nur aus Sicht Deutschlands. Die Einbeziehung anderer Friedensverträge, wie zum Beispiel der Frieden von Brest Litowsk oder von Bukarest, in denen Deutschland als Sieger ähnlich harte Konditionen vorgegeben hatte, würde Katja wahrscheinlich zu einer ganz anderen Lesart animieren.

Die Quelle der Information, dass Deutschland letztendlich nur „10 % des geforderten wirklich bezahlt“ hat, kann weder aus der Literatur noch durch eine erneute Analyse des Fachunterrichts ermittelt werden. Bekanntlich enthielt der Versailler Vertrag keine Summen bei den Reparationsangaben.

Aus einer durchgehenden Empathie heraus wertet Katja weiter: „Am härtesten traf das dt. Volk der ‚Kriegsschuldenparagraph’ ...“ Diese Aussage ist in doppelter Hinsicht aufschlussreich. Katja verändert das Wort Kriegs*schuld*paragraph unbewusst zum Kriegs*schulden*paragraph. Möglich ist, dass sie den Gedanken an eine Schuldzuweisung gleichsetzt mit den „Schulden“, die Deutschland in Form von Reparationsleistungen abzahlen soll. Sie schlägt sich mit den letzten Sätzen nun völlig kompromisslos auf die Seite Deutschlands und argumentiert mit der nicht vorhandenen Bereitschaft der anderen Mächte, Fehler zuzugeben. Des Weiteren wirft sie zum Beispiel Frankreich Egoismus und engstirniges Denken bezüglich der Friedenssicherung vor. Diese einseitige Argumentation ist erstaunlich, wenn man bedenkt, dass Katja bei den Siegerstaaten genau das angreift, was sie selbst in ihrer Einschätzung der Bestimmungen des Versailler Vertrags und des Ausspruchs Lansings praktiziert, nämlich die Unfähigkeit zum Perspektivenwechsel. Chronologische Zusammenhänge bzw. Parallelen, die ein Lernen aus der Geschichte bewirkt hätten, sieht sie kaum. Katja erhält vom Lehrer für die Beantwortung der ersten Teilfrage die volle Punktzahl.

Die Stärke der Weimarer Reichsverfassung belegt Katja in der zweiten Aufgabenstellung mit der Behauptung, dass die Weimarer Verfassung eigentlich eine Demokratie sei. Der Satz ist inhaltlich sinnwidrig, da eine Verfassung ein schriftliches Regelwerk darstellt, während eine Demokratie eine Staatsform verkörpert. Somit kann eine Verfassung keine Demokratie sein. Im Unterricht wurde das Verhältniswahlrecht im Zusammenhang mit der Nationalversammlung genannt. In der Diskussion um die wichtigste Aufgabe der Nationalversammlung – die Erarbeitung einer Verfassung – diskutierten die Schüler im Unterricht die Stellung der Demokratie. Wahrscheinlich drückt sich Katja ungenau aus und meint, dass man die Weimarer Verfassung als demokratisch bezeichnen könnte. Als Mangel bewertet sie die starke Position des Reichspräsidenten und führt an, dass er als Demokrat positiv wirken und als Nichtdemokrat „viel

Unheil anrichten“ konnte. Abgesehen von der Einteilung in Demokrat und Nichtdemokrat findet Katja wenige Argumente für die unausgewogene Machtverteilung. Mit der „übergroßen Macht“ wären neben der Auflösung des Reichstages und dem Erlass von Notverordnungen auch der Oberbefehl über die Reichswehr und die Möglichkeit, Reichskanzler zu ernennen bzw. zu entlassen, wichtige Faktoren gewesen.

Die fehlende 5%-Hürde benennt Katja wie im Unterricht besprochen und erwähnt die Folge der Parteienzersplitterung und die damit unpraktikable Koalitionsbildung. Warum sie die Wahlberechtigung der Frauen als positiv empfindet, wird nicht begründet. Der Lehrer vermerkt an dieser Textstelle „!! Na also !!“ Interessant wäre hier neben der Aufwertung der sozialen Stellung der Frau das Aufwerfen der Frage gewesen, wie die Frauen das Wahlergebnis der Wahlen zur Nationalversammlung verändert haben. Die Bewertung dieser Frage erfolgt ebenfalls mit sechs von sechs möglichen Punkten.

Die Beantwortung der dritten Fragestellung eröffnet Katja mit kurzen Erklärungen zur Situation vor der Konstituierung der Republik. Neben den unterschiedlichen Staatsvorstellungen der Parteien geht sie auf die Lage des Volkes ein: „das Volk war rechtslos und gegen den V.Vertrag“. Der Terminus „rechtlos“ mutiert aus grammatikalischer Unwissenheit zu „rechtslos“. Ob für Katja im Unterbewusstsein der Gedanke ohne Recht zu sein (rechtlos) gleichbedeutend ist mit dem Nichtvorhandensein rechter Parteien (rechtslos)?

Die Aufzählung der Probleme der Weimarer Republik in ihrer Frühphase erfolgt, ohne einen vollständigen Satz zu bilden, mit dem „sozialen Netz“. Katja überträgt diese Gegenwartskategorie auf die damalige Zeit und verweist gleichzeitig auf die „vielen Arbeitslosen“. Die Liste wird ergänzt mit der geringen Kaufkraft, den wirtschaftlichen Folgen des Versailler Vertrags und der Umstellung von der Kriegs- auf die Friedenswirtschaft. Diese Argumente sind offenkundig nachzuvollziehen, überschreiten jedoch nicht die Qualität des Aneinanderreihens von historischen Gegebenheiten. Es ist keineswegs sicher, wie die Stichworte verstanden worden sind. Der einzige Versuch einer Schlussfolgerung besteht in der Frage, was passiert wäre, wenn die USA die Kredite zurückfordert hätten.

Den Begriff der Inflation ordnet Katja unterrichtskonform – jedoch falsch[470] – in das Krisenjahr 1923 ein und führt im Gegensatz zu anderen Klassenkameraden weitere krisenhafte Momente, wie zum Beispiel den Ruhrkampf, an. Im weiteren Textverlauf beschreibt sie die inflationären Auswirkungen. Die Arbeit erhält in der Beantwortung

[470] Die Bezeichnung „Inflation“ trifft auf die Zeit seit 1914 und besonders seit 1919 zu. 1922/23 muss man von „Hyperinflation“ sprechen.

dieser letzten Teilfrage die volle Punktzahl und wird im Gesamtergebnis mit einem „sehr gut“ bewertet.

Schlussbemerkung: Katja steht zum Zeitpunkt des Verfassens der Lernkontrolle im Fach Geschichte auf „eins“. In ihrer Arbeit versucht sie, die Aufgabenstellung ernst zu nehmen und detailliert zu beantworten. Obwohl sie nicht ausreichend ihre Fähigkeit zur Sinn- und Urteilsbildung zeigt, sind zumindest Ansätze des eigenen Nachdenkens erkennbar.

Lernkontrolle nach dem Unterrichtsexperiment

Informiert in einer zusammenhängenden Darstellung über die Ergebnisse des gemeinsamen Projektes!

In den zurückliegenden Stunden haben wir uns mit der Frage „Krieg als Vater der Medien?“ versucht auseinanderzusetzen. Dabei wurden die Ergebnisse in Vorträgen zu den Hauptthemen „Heer“, „Medien im II. WK“ „Geheimdienste“ und „Verschlüsselungstechniken“ zusammengetragen. All dies geschah unter dem Aspekt, die oben genannte Frage zu beantworten.

Die Projektgruppen, die sich mit dem Thema Heer und seinen verschiedenen Unterpunkten befasst hatten, könnte man zusammenfassen, indem man sagt, dass Heerwesen natürlich von den neuen Medien, wie z.B. Funk geprägt war. Viel mehr aber ist der Einfluss der sonstigen Technik auf das Heer hervorgetreten, z.B. die Entwicklung von U-Booten und neuen Flugzeugtypen. Für diese Gruppen würde ich die Aussage etwas weiter fassen und sagen „Krieg als Vater des technischen Fortschritts“.

Für die Geheimdienste trifft die Aussage „Krieg als Vater der Medien“ noch mehr zu, allerdings kann man bei diesem Thema, das sich ja auf den II. WK bezog, bei der Beantwortung der Frage, die Geheimdienste nicht direkt von der Verschlüsselungstechnik, hauptsächlich der Enigma, trennen, da diese neue Technik ja hauptsächlich von den Geheimdiensten genutzt wurde.

Auch die Entwicklung von Fernsehen, wie z.B. Radio zu dieser Zeit, würde ich indirekt Verbindung zum Krieg sehen, da besonders das Radio in meinen Augen stark zu Propagandazwecken genutzt wurde.

Zusammenfassend würde ich sagen, dass der Krieg die Entwicklung der neuen Medien vorangetrieben hat. Als Beispiel will ich hier die Chiffriermaschine Enigma anführen,

die zu Kriegszwecken immer weiter entwickelt wurde. Der Krieg wurde aber auch bedeutend von den neuen Medien geprägt. Wieder am Beispiel der Enigma, durch deren Sicherheitslücken 90 % der deutschen Funksprüche entschlüsselt wurden, was selbstverständlich ein großer Nachteil für die dt. Truppen war. In diesem Sinne denke ich, der Aussage „Krieg, der Vater der neuen Medien“ zustimmen zu können.

Analyse

Katja leitet mit einer kurzen Überblicksdarstellung des vergangenen Unterrichts über das Thema *Krieg als Vater aller Medien?* ein. Die im Rahmen der Lernkontrolle durchaus plausible Beschränkung auf die Bezeichnung der Unterthemen reduziert Katja auf Schlagworte. Die gehaltenen Vorträge Ihrer Klassenkameraden kürzt Katja in der Anzahl von acht auf die vier „Hauptthemen ‚Heer’, „Medien im II. WK“ ‚Geheimdienste’ und ‚Verschlüsselungstechniken’“. Im praktizierten Geschichtsunterricht beschäftigten sich mehrere Schüler mit dem Aufbau und der Funktionstüchtigkeit von Marine, Wehrmacht und Luftwaffe im Zweiten Weltkrieg. Katja erwähnt in der Lernkontrolle für diesen Bereich nur die Wehrmacht ohne zeitliche Einordnung und inhaltliche Konkretisierungen und resümiert: „All dies geschah unter dem Aspekt, die oben genannte Frage zu beantworten.“

Katja ist, wie die Unterrichtsbeobachtungen und die Einschätzung des Lehrers belegen, eine kluge Schülerin. In den Videoaufzeichnungen der Geschichtsstunden betont sie wiederholt die Selektivität von Geschichte in ihrer Darstellung. Demnach hat sie erkannt, dass die vorgegebenen Themen, die sie selbst auf vier wesentliche Leitgedanken reduziert, die Problematik der Unterrichtseinheit „Krieg als Vater aller Medien?“ nicht umfassend lösen bzw. „beantworten“ können. Ziel war es, durch Recherche, Bearbeitung und Darstellung ausgewählter Aspekte beider Weltkriege sich einer möglichen Lösung der Fragestellung zu nähern.

Nur wenig sagt der folgende Absatz über eine mögliche Auswirkung des Krieges auf die Medien aus. Katja meint, die Gruppen „die sich mit dem Thema Heer und seinen verschiedenen Unterpunkten befasst hatten“ mit der Aussage, dass „das Heerwesen natürlich von den neuen Medien, wie z.B. Funk geprägt war“, zusammengefasst zu haben. Durch den ungenauen Sprachgebrauch vermitteln diese Ausführungen, dass die Neuen Medien das Heer geprägt haben. Die These beinhaltet aber die Entwicklung der Medien unter Kriegsbedingungen. Fraglich ist hier sicherlich das Resümee der Arbeit mehrerer Gruppen in einem vereinheitlichten Satz.

Katja schweift ab und stellt eine globalere These auf. Diese lautet „Krieg als

Vater des technischen Fortschritts“. Der Versuch, sich diesem Problemkreis zu nähern, scheitert trotz der Nennung der „Entwicklung von U-Booten und neuen Flugzeugtypen“. Katja tastet sich bis zu dieser Textstelle an der Oberfläche einer möglichen Aufklärung der Mutmaßung „Krieg als Vater aller Medien?“ entlang und es wird immer offensichtlicher, dass das Problem bei ihr als solches nicht angekommen ist. Der anspruchsvolle Ansatz „Geschichte selber denken zu können, sich selber ohne vormundige Dreinrede aufklären zu können“[471], war in der Lernkontrolle und damit partiell auch im Fachunterricht nur wenig fruchtbar.

In einem weiteren Erklärungsversuch bzw. einer Positionierung zur Hypothese der Medienentwicklung durch kriegerische Auseinandersetzungen beleuchtet Katja die Aktivitäten der Geheimdienste näher. Beginnend mit einem Vergleich behauptet die Schülerin, dass die These auf den Komplex der Geheimdienste noch mehr zutrifft. Im Folgenden stellt Katja die notwendige Verknüpfung von Geheimdiensten und Verschlüsselungstechniken zur Beantwortung der Frage in den Vordergrund. An dieser Stelle hätte eine Diskussion über die Problematik erfolgen können. Allein die Zuspitzung der These durch Unterthesen verspricht eine ergiebige Vorgehensweise. Der Umgang mit dem gewaltigen Zahlenvolumen ergab die Dringlichkeit der Entwicklung einer Maschine. War die Erfindung des Computers tatsächlich nur durch die Notwendigkeit des Ver- und Entschlüsselns im Krieg gegeben? Gab es andere, außermilitärische Bestrebungen, die der Entwicklung eines Computers ähnelten? Wurde diese Möglichkeit in den Vorträgen erwähnt oder sogar recherchiert? Die Fragen lassen sich fortführen und erlauben eine erste Beantwortung. Hier muss es erlaubt sein, bei fehlendem fachlichem Wissen Mutmaßungen anzustellen. Begründet kann dies durch den Satz Droysens werden: „Es ist in der Entwicklung des einzelnen wie der Völker ein bedeutsamer Schritt weiter, wenn die Reflexion, der Zweifel an dem so Geglaubten rege wird.“[472]

Die Beispiele der Entwicklung von Enigma, Fernsehen und Radio (wobei das Radio fälschlich als Beispiel für das Fernsehen genannt wird) nutzt Katja für ihr Fazit. Der These *Krieg als Vater aller Medien?* wird zugestimmt. „Als Beispiel will ich hier die Chiffriermaschine Enigma anführen, die zu Kriegszwecken immer weiter entwickelt wurde. Der Krieg wurde ...“ Mit einer einfachen Logik, die nur Pro-Beispiele nutzt, soll die Richtigkeit der These aus ihrer Sicht bewiesen sein. Kontra-Beispiele findet bzw. sucht sie nicht und verbaut sich damit die Chance jeglichen Abwägens.

---

[471] Wiater, Werner: Unterrichten und lernen in der Schule. Donauwörth 1997, S. 134.

[472] Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000, S. 85.
Droysen, Johann Gustav: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte. München, Berlin 1943, S. 31.

Oder ging es Katja eventuell auch nur darum, sich selbst ohne allzu ausschweifende Gedanken zu positionieren? Katjas Lernkontrolle positioniert sich konträr zu den im Unterricht geäußerten Gedankengängen. Sie kritisiert dort die Frage, welchen Sinn die Schüler in dem Einsatz des Internets im Geschichtsunterricht sehen, die Langatmigkeit der gelaufenen Unterrichtseinheit. Kritik an der Unterrichtsmethode wird laut.

Schlussbemerkung: Auch Katja hätte unter veränderter Anleitung das Problem mit einem kritisch-multiperspektivischen Blick angehen können. Trotz ihrer Fähigkeit, Intelligenz, Wissen und Reflexion kombinieren und anwenden zu können – deutliche Belege dafür lassen sich in ihrem Vortrag finden – kann sie mit der Fragestellung der Lernkontrolle nur wenig anfangen. Ihre tatsächlichen Fähigkeiten kommen nicht zum Vorschein. Eine Ursache ist der nur wenig konkret angeleitete offenere Unterricht.

3. 4 Nachinterview mit dem Lehrer und Kommentar

Interview

Ungefähr zwei Monate nach Abschluss der Untersuchung wurde der Lehrer gebeten, ein Interview zu geben. Die Bedenken Chiouts[473] aus Kapitel 2. 3. 4 im Hintergrund einbeziehend, bewegt man sich auf äußerst sensiblem Terrain. Fragen im Nachhinein sollten wohlüberlegt sein, um nicht unerwünschte bzw. nicht gefragte Kritik zu äußern. Ebenso sollte der Eindruck von der Verkündung des „wahren und richtigen didaktisch-methodischen Weges“ vermieden werden, zumal dessen Existenz ein strittiger Punkt ist.

Diskussionsschwerpunkte des Lehrerinterviews waren die Einschätzungen des Unterrichtsexperiments aus Lehrersicht und sein Blick auf das Lernverhalten von Schülern sowie die Möglichkeiten, die das Internet für den Einzelnen im Hinblick auf das historische Denken im Geschichtsunterricht bietet.

Die gestellten Fragen und Antworten werden in der entsprechenden Reihenfolge betrachtet:

[473] Chiout, Herbert: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Frankfurt am Main 1978, S. 195ff.

Wie ist die Einheit aus Ihrer Sicht gelaufen?

L.: Ich glaube, dass wir durch die Einengung auf den Computer – also ein Medium – eine Menge an Varianten verschenkt haben. Einseitigkeit war vorprogrammiert. Bei den Schülern kam Langeweile auf. Die Situation im Geschichtsunterricht, besonders in meiner Klasse, hat sich durch das Projekt nicht verbessert. Kürzere, kleinere Aufgabenstellungen wären für die Schüler überschaubarer gewesen. Ich habe mittlerweile selbst Erfahrungen im Umgang mit dem Computer im Deutschunterricht gesammelt – aber nicht mit dem Internet. In Geschichte habe ich jetzt angefangen, intensiver mit dem Internet zu arbeiten. Und dann empfand ich die Auswertungen (Schülerpräsentationen, K. M.) *als sehr unterschiedlich. Einige Auswertungen waren grottenschlecht.*

Wie konnte den Schülern die Qualität der Auswertungen verdeutlicht werden?

L.: Das muss ihnen nicht deutlich gemacht werden, weil es ihnen bewusst ist. In der achten Klasse ist die Einheit besser als in der zehnten Klasse gelaufen, weil ich selbst sicherer war. Die Steuerung ist mir in Klasse zehn nicht so günstig gelungen.
Im normalen Unterricht greife ich schneller ein. In dem gesehenen Unterricht war ich gehemmt, weil das Öffentlichmachen von Kritik nicht gut ist. Deshalb habe ich die richtige Auswertung der Schülerpräsentationen in einer Deutschstunde vorgenommen.

Würden Sie einem solchen Projekt wieder zustimmen?

L.: Ja, wenn ich mehr mitbestimmen könnte. Ich würde mehr Varianten in der Recherche zulassen. Zum Beispiel: Wer im Internet nichts findet, geht in die Bibliothek[474].
Einige Schüler haben im Unterricht nur rumgedallert [sic!] *und den Unterricht nicht effektiv genutzt. Als dann der Zeitpunkt der Bewertung heranrückte, wurde zu Hause gearbeitet. Das ist in anderen Situationen genauso.*

Was würden Sie anders machen, wenn Sie diese Unterrichtseinheiten erneut unterrichten könnten?

L.: Ich würde kürzere Sequenzen planen, die Recherchephasen auf zwei Stunden kürzen und den Unterricht enger an den Geschichtsunterricht anknüpfen (Rahmenrichtlinien,

[474] Gemeint ist die umfangreiche Schulbibliothek.

K. M.). *Dann nehmen die Schüler den Unterricht auch besser an. Das ist der Grund, warum die Schüler die ganze Bearbeitung nicht so ernst genommen haben.*

Nur noch einmal zum Verständnis: Meinen Sie, dass die Schüler durch eine engere zeitliche Vorgabe effektiver gearbeitet und gelernt hätten?

Lehrer: Ja.

Welche Vergleiche können Sie mit anderen Recherchen im Unterricht ziehen?

Im Deutschunterricht habe ich bisher noch nicht mit dem Internet recherchiert. Aber im Geschichtsunterricht, weil ich mich da sicherer fühle. Es gibt eine Flut von Informationen, die die Schüler gar nicht verarbeiten können. Aber die Schüler benötigen methodische Abwechslung.
Klassischen Literaturunterricht mit dem Internet zu kombinieren, kann nur eine ergänzende Rolle haben. Literatur zu unterrichten und zu erleben verstehe ich als ‚Erleben als Kunstwerk' und dieses Erleben kann das Internet nicht bieten. Für den Geschichtsunterricht ist das Internet wertvoll, weil eine Flut von Informationen geboten wird. Wir haben gerade ein übergreifendes Projekt in Klasse acht gemacht „Blue Print", da war u.a. das Fach Geschichte mit integriert.

Wie kann man Schüler hinsichtlich der Glaubhaftigkeit von Quellen und historischen Darstellungen im Internet zu kritischerem Denken erziehen?

L.: Mit der richtigen methodischen Aufbereitung, wie zum Bespiel zwei unterschiedliche Quellen nach dem ‚richtig' und ‚falsch' zu untersuchen. Zum Beispiel in dem Buch „Expedition Geschichte" werden derartige Aufgabenstellungen vorgegeben. In Bezug auf das Internet müsste so ein Buch zeigen, wie man recherchiert und wie man die Informationen bewertet.

Was müsste die Geschichtsdidaktik im Zusammenhang mit dem Unterrichtsexperiment Ihrer Ansicht nach für Schüler und Lehrer aufarbeiten bzw. untersuchen?

L.: Ich denke, dass man untersuchen müsste, ob man das Internet und das Lehrbuch zusammenbekommt. Hier könnte ich mir vorstellen, dass man Methodenvergleiche mit einbaut. Wie recherchiert man? Als totales Manko sehe ich den Bereich, wie man In-

formationen bewertet. Das Problem ist doch, dass ich mir mit den Schülern im Rahmen des Deutschunterrichts eine Aufführung im Theater anschaue. Im Geschichtsunterricht arbeiten wir zum Beispiel mit dem Internet. Dort findet man erklärte und eingepackte Informationen. Und irgendwie soll Geschichte für den Schüler ja fassbar sein. Und das sind die Fakten.
Als Lehrer muss ich selbstkritisch sein – besonders, wenn man nur Erfolg hat. Ich freue mich, wenn eine Unterrichtseinheit mal nicht so läuft, weil ich dann die Ursachen hinterfragen muss. Wenn immer alles gut läuft, schwebt man irgendwann nur noch auf Wolke sieben oder ist abgehoben. Mir ist allerdings aufgefallen, dass nur wenige Lehrer so selbstkritisch mit sich umgehen, sondern eher in eine Verteidigungsposition überwechseln, die kaum eine Weiterentwicklung zulässt.

Kommentar

Zu Beginn des Interviews wird dem Lehrer die Frage gestellt, wie aus seiner Sicht die Unterrichtseinheiten gelaufen sind. Anzunehmen war, dass der Lehrer auf Planung, Durchführung, methodische, didaktische oder inhaltliche Aspekte eingehen werde. Ebenso war die Einbeziehung von Verhaltensnormen und -gegebenheiten der Schüler vor und während der experimentellen Unterrichtseinheit denkbar etc.

Dem Lehrer ist es wichtig, in seiner Antwort gleich auf die Nutzung des Mediums Computer einzugehen. Diese sehe er eher negativ, da „eine Menge an Varianten verschenkt“ wurden. Aus der Beschränkung auf den Interneteinsatz folgert er, dass Langeweile bei den Schülern aufkam. Leider begründet er diese Ansicht nicht. Sollte die aufkommende Langeweile bei Einsatz eines Mediums über einen längeren Zeitraum eine grundsätzliche Folge sein oder geht es hier um die Qualität der methodisch-didaktischen Aufbereitung unter Einsatz eines Mediums? Gemeint ist wohl eher der zweite Aspekt, da ansonsten das Lehrbuch seine Legitimation verloren hätte. Vielleicht ist das die Art des Lehrers, Selbstkritik verdeckt zu formulieren?

Zu bezweifeln ist die nun folgende Lehreraussage, dass kürzere, kleinere Aufgabenstellungen für die Schüler überschaubarer gewesen wären. Dazu muss bemerkt werden, dass die Arbeitsblätter[475] für alle Schüler ähnlich strukturiert waren und nur in den Inhalten voneinander abwichen. Das übergeordnete Thema sollte durch vier Teilfragen bearbeitet werden. Die Fragen waren inhaltlich und sprachlich dem Niveau einer achten bzw. zehnten Klasse angepasst. Die Aufgaben A und B forderten die Schü-

[475] Siehe Anhang: „Beispiel für Aufgabenzettel in Klasse acht“, S. XXXI.

ler auf, sich im Internet einen Überblick über die Vortragsthematik zu verschaffen und die wichtigsten Seiten zu notieren, um dann im Abschnitt C detaillierter die Bedingungen für einen Vortrag zu überdenken: „C) Überlegt bei der Erstellung des Vortrags, welche Bereiche im Zentrum stehen müssten ...“[476] Hinzugefügt wurde außerdem, dass die Schüler prüfen sollten, ob die Ideen tatsächlich durchführbar sind. Dass die Schüler sich nicht überfordert fühlten, zeigt die Beobachtung des Lehrers, dass einige Schüler die Zeit nicht effektiv nutzten bzw. die Steuerung zu wünschen übrig ließ. Wichtig ist hier die Anmerkung, dass das Arbeitsblatt mit den Schülern durchgesprochen werden sollte. Die Vorteile liegen auf der Hand: Schüler haben die Möglichkeit sich bei Verständnisfragen zu artikulieren und der Lehrer erkennt mögliche Problemfelder, auf die er bei Recherche und Präsentation achten sollte.

Die fehlende Transparenz schlägt sich dann in den vom Lehrer teilweise als „grottenschlecht“ bezeichneten Schülerpräsentationen nieder. Die Antwort des Lehrers auf die Frage, wie den Schülern die Qualität der eigenen Arbeit bewusst werden konnte, ist ambivalent. Zu Beginn der Antwort wird behauptet, dass sich die Schüler der Qualität ihrer Vorträge bewusst seien. Diese Aussage erscheint nicht ganz glaubwürdig, weil die Schüler im Vorfeld an einer besseren schriftlichen und mündlichen Vorbereitung hätten arbeiten können, wenn ihnen die Mängel bewusst gewesen wären. Sollte dagegen das Vermögen für eine höhere Qualität der Vorträge nicht vorhanden sein, dann ist das ein Widerspruch zu den guten Zensuren der Schüler. Eher scheint doch die Unsicherheit an der Durchführung des offeneren Unterrichts zu liegen. Wenig später revidiert der Lehrer die Aussage und eröffnet, dass die Bewertung der Präsentationen doch erfolgt ist, aber unter Ausschluss der Videokamera. Warum diese Kritik für die Schüler nicht gut gewesen wäre, kann nachvollzogen werden. Der Ausschluss der Öffentlichkeit – also die Videokamera und ich – verdeutlicht das Verständnis des Lehrers über den Inhalt und die Wirkung von Kritik. Nach begründetem Maßstab prüfend zu urteilen hätte bedeutet, Qualitätskriterien der Schülervorträge offenzulegen und dazu die Arbeitsaufträge genau zu analysieren. Für künftige Vorträge wäre der Lerneffekt für die Schüler sicher enorm gewesen.

Außerdem bemerkt der Lehrer nach dem Interview, dass die Vorträge benotet wurden. Die Kritik, die sich in diesem Fall auch in Zensuren niederschlug, besitzt u.a. eine Anreiz- und Sozialisationsfunktion. Gerade in einem öffentlichen Verhandlungs- und Beurteilungsprozess wird die Wirkung verstärkt. Sollen die Lernenden „mit den in der Gesellschaft dominierenden Prinzipien der Leistungsbewertung“[477] vertraut gemacht

[476] Ebenda.
[477] Ebenda.

werden, darf nicht glatt gebügelt, sondern muss ausdiskutiert werden. Bewertung muss transparent gemacht werden, damit sie nicht nur den Effekt der Legitimation derselben hat. In ihrer Selbsteinschätzung vergleichen die Schüler diese mit der Bewertung des Lehrers. Bedauernswert, aber nicht außergewöhnlich, ist die fehlende bewusste Selbstbeurteilung. „Dies ist erstaunlich, wird doch von ganz verschiedener Seiten immer wieder die Mündigkeit des Lernens und die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln als wichtige pädagogische Ziele beschworen.“[478] Wichtig ist es, Lernende ernst zu nehmen und ihnen gemeinsam durch Fremd- und Selbstbeurteilung aufzuzeigen, wo genau sie an sich arbeiten müssen.

Offensichtlich verstehen Lehrer wie auch Schüler etwas anderes unter Kritik und haben sich Umgangsformen angeeignet, die nicht nach außen dringen sollen. Es könnte sich ebenfalls um falsch verstandene Rücksichtnahme handeln. Vielleicht liegt die Ursache aber auch in der Bemerkung, dass sich die Situation im Geschichtsunterricht in den Klassen, besonders in der achten Klasse, durch das Projekt nicht unbedingt verbessert habe. Begründungen oder detaillierte Beispiele werden leider nicht geliefert.

Erklärungen für die besondere Situation in der achten Klasse lassen sich aus meiner Sicht darin finden, dass sich die Schüler am Ende der Übergangsphase von der Kindheit in den Prozess der Geschlechtsreifung, der primär zwischen dem 11. und 14. Lebensjahr erfolgt, befinden. Empirisch belegt ist die Ansicht, dass Jugendliche in diesem Altersspektrum rebellieren, sich nicht anpassen wollen und von der Norm abweichen. Lehrer beobachten tagtäglich diese Verhaltensweisen und müssen damit umgehen können. Dieser Ursachen muss sich ein Lehrer im Schulalltag immer wieder bewusst sein. Verbreitet ist die Ansicht, dass „das Jugendalter [...] eine Zeit der heftigen Krise, emotionalen Labilität und akuten Gefährdung ...“[479] sei.

Eigene Beobachtungen während meiner Tätigkeit als Lehrerin und die anhaltenden Berichte und Beschwerden von Kollegen stärken ein derartiges Schülerbild. Neben den körperlichen Veränderungen und der Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung führen Eva Dreher und Rolf Oerter eine weitere Ursache an: „Der Wechsel vom Kindes- zum Erwachsenenalter bringt den Übertritt in einen noch unbekannten Lebensbereich, der für den Jugendlichen wenig strukturiert und gegenüber dem bisherigen Erfahrungsraum viel stärker ausgeweitet ist.“[480] In der betreffenden achten Klasse brachte der neue Lebensbereich die Arbeit an veränderten Umgangsformen mit sich. Die Unterrichtsauf-

[478] Wild, Klaus-Peter; Krapp, Andreas: Diagnostische Methoden. In: Wild, Klaus-Peter; Krapp, Andreas: Pädagogische Psychologie, Verlag Beltz , Weinheim 2001, S. 541.
[479] Oerter, Rolf: Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Verlag Beltz 1987, S. 275.
[480] Oerter, Rolf; Dreher Eva: Der Jugendliche im Spannungsfeld verschiedener Umwelten. In: Entwicklungspsychologie. Verlag Beltz 1998, S. 361.

zeichnungen zeigen neben dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Jugendlichen das Austesten der Grenzen der Kommunikation mit den Mitschülern. Ganz bewusst erfolgte teilweise die Präsentation des Verhältnisses zueinander vor der Kamera. Somit war zumindest diese Komponente für den Klassenverband wichtig. Noch bedeutender wurde dieser Umstand nach dem Zusammenschnitt aller Stunden, der als Dankeschön für die Klasse von mir erstellt worden ist. Leider war zum Zeitpunkt des Interviews diese DVD noch nicht fertig. Wenn Schüler in dieser Entwicklungsphase sich selber sehen, sind sie nahe daran, über den Schritt der Selbst-/Fremdbeobachtung bzw. Kritik neue Aufgaben des Erwachsenseins zu erkennen und sie zu bewältigen.

Nachdem der Unterricht laut Lehrereinschätzung nicht wie vorgestellt lief, bietet sich die Frage nach einer erneuten Zustimmung zu einem derartigen Projekt an. Der Lehrer bejahte ohne Zögern, forderte jedoch ein breiteres Mitbestimmungsrecht seinerseits. Damit wird nicht kritisiert, dass die Unterrichtseinheiten in der vorliegenden Untersuchung zum unantastbaren Material erhoben worden wären. Problematisch waren nach Lehrermeinung – außerhalb des Interviews geäußert – eher die detailliert ausgearbeiteten Vorschläge, die von mir vier Wochen vor Projektbeginn eingereicht wurden und anscheinend für ein gründliches Studium im zeitlich stark eingeschränkten Alltag eines Lehrers und Oberstufenkoordinators nicht zeitig genug zugestellt worden sind. Im Termin zur Besprechung wurden nur kurze Verständnisfragen gestellt.

Methodisch gesehen hätte der Lehrer mehr Varianten im Bereich der Medien zur Recherche zugelassen. Da die Arbeit sich zum Ziel gesetzt hat, den Einsatz des Internets im Geschichtsunterricht zu prüfen, ließ er diesen Gedanken unbeachtet. Einige Schüler haben laut seiner Aussage die Zeit wenig effektiv genutzt und mussten aufgrund dessen zu Hause arbeiten, als die Zeit zu knapp wurde. Hier muss angemerkt werden, dass für die betreffenden Gymnasiasten die Selbstüberschätzung und die Unterschätzung der zu bewältigen Aufgabe eine nicht unwichtige Rolle spielte.

Ich habe den Lehrer gefragt, was er anders machen würde, wenn er die Einheit noch einmal unterrichten würde. Neben dem insgesamt strafferen Vorgehen schlägt er bezüglich der Recherchephase vor, diese auf zwei Stunden zu begrenzen. Die Frage, ob die Schüler tatsächlich durch eine engere zeitliche Vorgabe effektiver gearbeitet und gelernt hätten, bejaht der Lehrer. Verfolgt man wissenschaftliche Forschung und Presse, dürfte das Problem nicht nur ein zeitliches sein. Als „Lernen zu lernen“[481] bezeichnet Uta Grossmann in einem Artikel zur Angst vor dem Versagen in der *Frankfurter Rundschau* die Problematik. Ein Fehlschluss ist die Annahme, dass Schüler diese Fähigkeit mit Eintritt in das Gymnasium beherrschen. Der für den Bildungsprozess nicht weg-

[481] Grossmann, Uta: Die Angst vor dem Versagen In: Frankfurter Rundschau, 10.11.2004, Nr. 263, S. 24.

denkbare Lernbegriff fordert Bezugspersonen, will er effektiv sein. „Voneinander lernen“[482] bedeutet im Umgang mit dem neuen Medium Internet zwecks Analyse eines historischen Themas, dass in gemeinsamer Kleinarbeit ein vorgeschlagenes Vorgehen zur Lösung der Aufgabe geprüft und modifiziert wird.

Weitere konkrete Vorschläge, was der Lehrer bei einem erneuten Versuch des Unterrichtsexperiments anders machen würde, beziehen sich auf die engere Anbindung der Themen im Geschichtsunterricht. Es sollten solche Themen Anwendung finden, die auch im „normalen“ Geschichtsunterricht behandelt werden. Daraus schlussfolgernd würden Schüler einen solchen Unterricht auch besser annehmen. Insbesondere die zehnten Klassen hätten deshalb die Bearbeitung nicht so ernst genommen. Diese Worte stimmen nachdenklich. Bestrebungen, die Rahmenrichtlinien zu öffnen, Spielräume zuzulassen, die Reflektionen ermöglichen und in denen eben nicht die Stofforientierung dominiert, sind wahrscheinlich bekannt, werden aber (noch) nicht für die praktische Umsetzung akzeptiert. Zu Recht bemängeln Lehrer den Mangel an Zeit im Geschichtsunterricht[483]. Der Verdacht, dass diese zusätzliche Zeit dafür genutzt werden soll, um den „Stoff zu schaffen“, verstärkt sich jedoch.

Da der Lehrer auf seine Erfahrungen mit dem Internet im Deutsch- und Geschichtsunterricht verwies, habe ich auch die Frage nach dem Vergleich mit anderen Recherchen im Unterricht gestellt. Dass er mehr im Fach Geschichte und nicht im Fach Deutsch recherchiere, begründete er mit der größeren Sicherheit in der Beantwortung historischer Fragestellungen. Außerdem meinte er, dass die Internetrecherche im Literaturunterricht nur eine ergänzende Rolle spielen kann. Gemeint ist, dass die Kombination des „Klassischen Literaturunterricht“ mit dem Internet zu kombinieren nur eine ergänzende Rolle spielen kann, weil das aufgeführte Stück selbst erlebt werden muss. Anders sei der Wert des Internets für den Geschichtsunterricht, weil eine Flut von Informationen geboten werde. Durch die Vielfalt an Fotos und Fundstellen werden Schüler seiner Ansicht nach gezwungen, sich ein Bild zu machen. Dies sei ohne Erklärungen und Wertungen viel besser möglich.

Die besondere Legitimation des Interneteinsatzes im Geschichtsunterricht besteht also in der Flut von Informationen, die weiter gedacht Multiperspektivität, Pluralität und Kontroversität bedeuten könnte. Um Schüler im Umgang mit dem Medium Internet hinsichtlich der Vertrauenswürdigkeit historischer Darstellungen zum kritischen Denken erziehen zu können, muss laut Lehrervorschlag eine „richtige methodische Auf-

[482] Horstkemper, Marianne: Wie im wirklichen Leben. Voneinander lernen in altersgemischten Gruppen. In: Horstkemper, Marianne; Scheunpflug, Annette; Tillmann, Klaus-Jürgen; Walper, Sabine: Schüler 2004. Aufwachsen. Seelze 2004, S. 98.
[483] Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Opladen 1999, S. 78.

bereitung, wie zum Bespiel zwei unterschiedliche Quellen nach dem ‚richtig' und ‚falsch' zu untersuchen"[484], erfolgen. Diese Methode ist nicht unbekannt. Jedoch stellt sich die Frage, wer (mit welcher Legitimation und Methode) entscheidet, was richtig oder falsch ist. Problematisch ist die vorherige Auswahl und damit Begrenztheit der Quellen bzw. Darstellungen, die vom Lehrer abhängt. Die genannten Materialien im Internet bieten gerade mit ihren erklärenden, oftmals wertenden Worten Potenzial für Dekonstruktionen im Geschichtsunterricht. Diese Kompetenz muss bei Schülern geübt werden.

Die letzte Frage beinhaltet wünschenswerte Bereiche, die die Geschichtsdidaktik im Zusammenhang mit der Internetrecherche für Schüler und Lehrer aufarbeiten müsste**.** Wünschenswert wäre für den Lehrenden, wenn das Lehrbuch des Geschichtsunterrichts das Medium Internet mit aufgreifen und verarbeiten würde. Als gutes Beispiel führt er das Buch „Expedition Geschichte" mit seinen Kontroversbereichen an. Besonders auffällig und ansprechend ist für ihn der dort publizierte Methodenbereich. Er könne sich außerdem vorstellen, dass man eine Aufgabenstellung vorgibt und zeigt, wie man recherchiert und die Informationen bewertet. Auf den Zwischenverweis, dass die Planung der praktizierten Unterrichtseinheiten diese vorgesehen hatte, antwortet der Lehrer: „Ja, ja, aber die Umstände ...". Die Diskrepanz zwischen Planung und Durchführung scheint ihm erst jetzt deutlich zu werden. Dieser Umstand und die Daten zeigen, dass der Lehrer doch größtenteils nach seinen Vorstellungen unterrichtete.

Die Bemerkung, dass die Unterrichtseinheiten nicht vollständig entsprechend den Erwartungen gelaufen sind, veranlasst den Lehrer zu der Selbsteinschätzung, dass Lehrer kritisch seien und eine nicht gelungene Unterrichtseinheit hinterfragen müssten. Er freue sich, wenn der Unterricht ihn nicht zufriedenstelle, weil er sich dann hinterfragen und ändern könne.

Zu dieser Ansicht sei nur so viel bemerkt: In Hinsicht auf Planung und Durchführung von Unterricht wäre vielleicht die Ansicht zu erwarten gewesen, dass es nicht möglich ist, Unterrichtsstunden genauso durchzuführen wie sie geplant wurden. Da dem Lehrer aus seiner Sicht Unterricht zu gelingen scheint, wäre es interessant gewesen genauer zu erfahren, was der Lehrer hinterfragen, ändern und neu bearbeiten würde.

[484] Interview zwischen Lehrer und Wissenschaftlerin, geführt am 31.03.2003.

3. 5 Auswertung der Bildschirmkopien

Im Abstand von fünf Minuten wurden die Bildschirmfotografien auf den Festplatten gespeichert. Leicht zu errechnen ist der Fotobestand nach jeweils zwei Unterrichtsstunden. Zirka 35 Bildschirmkopien sind gesichert worden. Als schwierig aufgrund ihres Umfangs stellte sich heraus, diese Dateien auf ein transportables Speichermedium zu transferieren. Da die Schüler alle ein eigenes Zugangspasswort besaßen, nach den Stunden kaum Zeit für den Datentransfer vorhanden war, gleichzeitig jedoch vom Server aus nach bestimmten Zeiträumen die Daten gelöscht wurden, mussten die betreffenden Schüler zum Speichern der Daten einen Teil ihrer Freizeit opfern und waren dazu auch bereit.

Zur Sicherheit für den Lehrer und zur Gewinnung eines eigenen Überblicks wurden für beide Themen umfangreiche Listen[485] mit Internetadressen zur jeweiligen Stoffeinheit erstellt. Das Interesse des Lehrers galt in erster Linie dem Ziel, die Gefahr von nationalsozialistischem Gedankengut einschätzen zu können. Für mich war es wichtig zu erforschen, ob die Basis für einen multiperspektivischen Zugang mit dem Internet überhaupt gegeben ist. Für den Vergleich, welche Suchwörter von den Schülern eingegeben und welche Seiten dann laut Bildschirmkopien und Fragestellung auf dem Arbeitsblatt („Notiert hier die wichtigsten Internetadressen!“)[486] tatsächlich aufgerufen wurden, ist ein Einblick in die eigene, vorausgegangene Recherche notwendig:

Zur Thematik *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* wurden in die Metager-Suchmaschine[487] die unten aufgeführten Begriffe eingegeben. Die Zahl nach den Begriffen besagt, wie viele Seiten zum Zeitpunkt der Recherche als nützlich eingestuft wurden. Dabei versteht es sich von selbst, dass die Angaben nicht vollständig sein können: „Botensystem Mittelalter“ (3), „Postlinien Geschichte“ (5), „Post Geschichte“ (1), „Thurn und Taxis 1650“ (5), „Reichspostordnung 1698“ (1), „1660 Internationale Postkonferenz“, „Thurn Taxis Post“ (3), „Janetto Tassis“ (1), „Historie Post Bote Mittelalter“ (3), „Dreißigjähriger Krieg Bote“ (3), „Handy Geschichte“ (2), „Handy Geschichte Krolopp“ (3), „Geschichte des Handys Krolopp“ (3), „Mobilfunk Geschichte“ (2), „Geschichte Telefon“ (2), „Geschichte des Telefons“ (1).

Dieser erste Überblick macht deutlich, dass mehr als ausreichend Materialien vorhanden sind. Das Problem für die Schüler besteht darin, vorhandenes historisches Wissen für die Eingabe in die Suchmaschine zu verschlagworten und bei vorhandener

[485] Siehe Anhang: „Auszug aus den Listen mit Internetadressen für die achte Klasse“, S. XXIX-XXX.
[486] Siehe Anhang in Kapitel 3: „Themen und Aufgabenzettel für die Klasse acht“, S. XXXI.
[487] www.metager.de.

Informationsfülle zu selegieren, indem sie sich auf die genaue Aufgabenstellung konzentrieren.

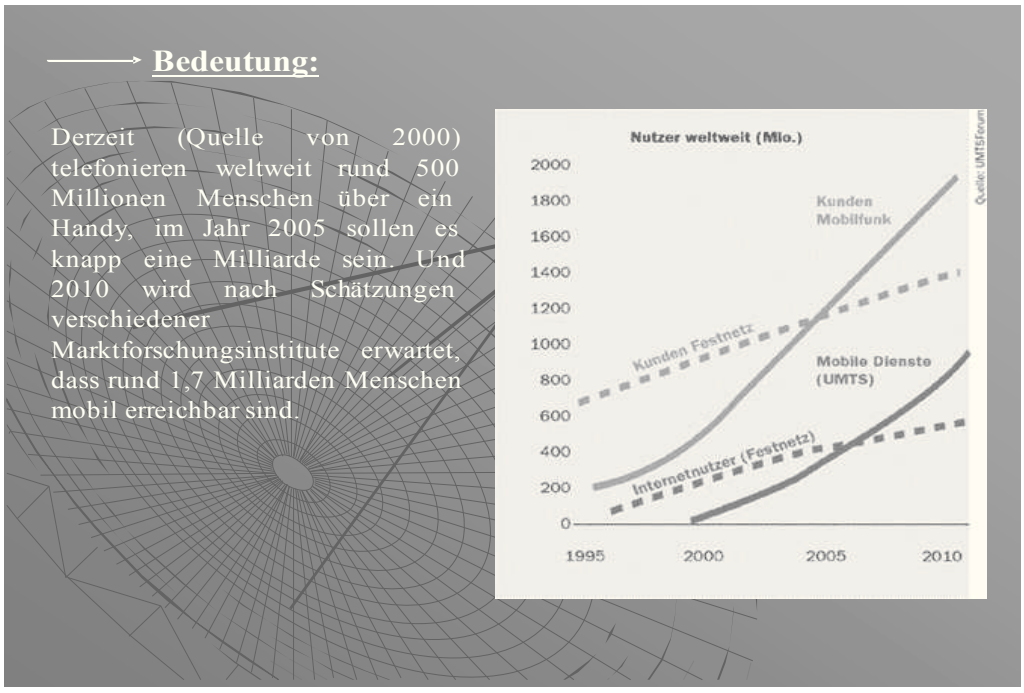
In der achten Klasse wurden die aufgezählten Internetseiten für den Vortrag „Entwicklung des Handys“ fast alle genutzt. Jedoch arbeiteten Anita und Juliane nach einem sehr einfachen Suchschema. Gibt man das Wort „Handy“ ein, erhält man eine Vielzahl von Ergebnissen. Die Bildschirmkopien der beiden Schülerinnen belegen, dass hier nicht viel weiter als in der Aufgabenstellung vorgegeben gedacht wurde. So lassen sich die Suchwörter „Handy Entwicklung“ finden. 129 Treffer schreckten Anita und Juliane anscheinend ab, zumal die Adressen und die Kurzbeschreibung kaum ertragreiche Ergebnisse versprachen. Der Logik der Konkretisierung der Schlagworte zur Eingrenzung der Trefferseiten folgen die Beiden nicht. Auf der Unterrichtsvideografie ist erkennbar, dass bei diesem Thema keine Nachfrage an den Lehrer oder die Mitschüler erfolgte. Anita und Juliane arbeiteten mit großer Begeisterung am Thema. „Handy Geschichte“ erscheint als Eingabe auf der nächsten Bildschirmkopie. Mit den Ergebnisseiten dieser Suche wurde gearbeitet. Die Idee, die gefundenen Seiten für eine noch detailliertere Suche zu nutzen, kam den Recherchierenden nicht. Anita und Juliane hätten, um nur eine Möglichkeit zu nennen, Rudy Krolopp als Gestalter des ersten Mobiltelefons mit unterschiedlichen Termini aus dem Bereich des Mobilfunks verknüpfen und zur weiteren Recherche nutzen können.

Ein erstes Indiz, dass die Schüler dem aufgefundenen Material kompromisslos trauten, sofern sie nichts anderes über das Handy aus der eigenen Erfahrung her kennen, zeigen einige andere Bildschirmkopien. Eine Menge von Informationen, die teilweise schon nach erster Sichtung das Thema nur am Rande berühren, wird auf der Festplatte abgespeichert. Diese Informationsflut scheint einigen Schülergruppen die Arbeit deutlich erschwert zu haben. Durch eine Eingrenzung der Suchbegriffe wäre das gefundene, zu bearbeitende Material deutlich reduziert worden und hätte zeitlich bzw. inhaltlich einen für die Schüler überschaubaren Rahmen geschaffen. Dennoch scheint die Motivation durch das Thema eine enorme Antriebkraft gewesen zu sein. Mit der Entwicklung des Mobilfunks beschäftigten sich Claudia, Dörte, Marcel. Mit enormem Arbeitsaufwand bewältigten die Schüler das Thema und brachten einen Vortrag zustande, der inhaltlich gut aufgebaut ist, interessant gestaltet wurde und die Mitschüler begeisterte. Die dazugehörige PowerPoint-Präsentation ist anspruchsvoll gestaltet und übersichtlich strukturiert. Die fünf Schüler begannen in der Präsentation die Untergliederungspunkte systematisch abzuarbeiten.

Eine Prüfung der Bildschirmkopien, der genutzten Texte und der PowerPoint-Präsentation macht allerdings schnell deutlich, dass das Material vorwiegend textnah

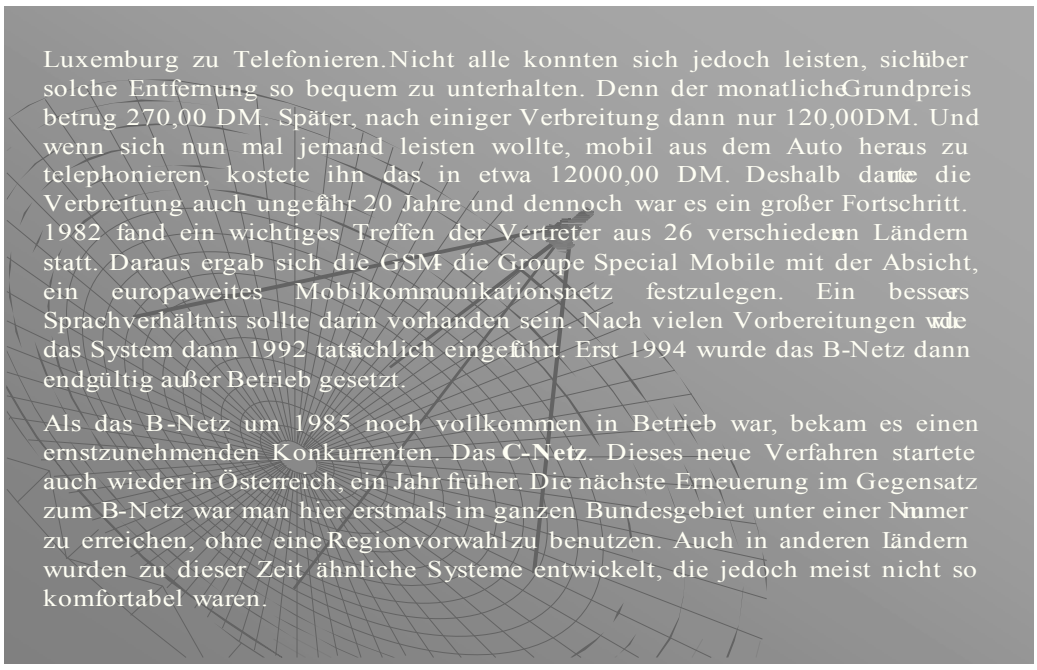
genutzt bzw. Text einfach kopiert und in die Präsentation übertragen wurde. Bei Betrachtung der folgenden Seiten fällt auf, dass zu Beginn der PowerPoint-Präsentation noch selbst überlegt und geschrieben wurde. Diese Strategie des Erstellens der Präsentation verfolgten die Schüler leider nicht weiter:

Folie 3, Schülerpräsentation: „Die Entwicklung des Mobilfunks“



Folie 5, Schülerpräsentation: „Die Entwicklung des Mobilfunks“

Folie 11, Schülerpräsentation: „Die Entwicklung des Mobilfunks“



Folie 12, Schülerpräsentation: „Die Entwicklung des Mobilfunks“

Auf den Folien 3 und 5 lassen sich in Gestaltung und Texterarbeitung noch ausreichend individuelles Vorgehen erkennen. Die Folien 11 und 12 stellen in dieser Klasse eine Ausnahme dar. Hier wurde nicht einfach Text kopiert, sondern aus mindestens drei un-

terschiedlichen Quellen[488] ein neuer Text geschrieben. Die für die Präsentation geschaffene Fassung ist jedoch noch so nah an den Originaltexten, dass man die genutzten Quellen zügig im Internet finden kann. Dennoch fällt positiv auf, dass die Schüler versucht haben, den eigenen Text verständlicher zu schreiben.

Der Vorteil des Umschreibens vorhandener Texte ist, dass die Mitschüler problemloser folgen können. Der Nachteil ist jedoch gravierender. Einzelne, nicht verstandene Worte mutieren zu Worten, die das Unterbewusstsein wahrscheinlich kennt. So wird das Adjektiv „kompatibel" zu „komfortabel" umgeformt und die Erklärung von „zellularer" mit „detailreicher"[489] bezeichnet.

Die zweite in Form von Bildschirmkopien dokumentierte Schülergruppe bearbeitete das Thema „Entwicklung der Fernsprechvermittlung von den Anfängen bis in die Moderne". Diese Themenstellung war inhaltlich von mir so nicht geplant. Vorgegebenes Thema war: „Arten der Fernsprechvermittlung und Übertragung". Die Gruppe bestand aus Josef und Falk; einer von ihnen ist verhaltensauffällig. Er kann sich nur über einen kurzen Zeitraum hinweg konzentrieren und wird bei kritischen Bemerkungen der eigenen Person gegenüber verbal aggressiv. Die beiden Gymnasiasten beschließen, das Thema als PowerPoint-Präsentation und für die Homepage der Schule aufzubereiten. Sowohl die PowerPoint-Präsentation als auch deren Webumarbeitung werden nicht beendet. Nach dem Versuch einer anfänglichen Strukturierung zeigen die Bildschirmkopien, dass die beiden Schüler Texte in die zu erarbeitenden Materialien einkopiert haben. Zirka 500 Adressen zeigt die Google-Maschine nach der Eingabe „Fernsprechvermittlung" an. Die beiden Bearbeiter stellen fest, dass die herausgesuchten Seiten nichts mit dem geforderten Thema zu tun haben. Der bereits genutzte Begriff „Fernsprechvermittlung" wird durch „Vermittlungstechnik" ersetzt. Die beiden Schüler werden nun schnell fündig, nutzen vorrangig eine einzige, sehr umfangreiche Homepage[490] und verändern stillschweigend ihr Vortragsthema in „Entwicklung der Fernsprechvermittlung von den Anfängen bis in die Moderne". Dass das Thema sehr umfangreich ist, wird am PowerPoint-Vortrag deutlich. Er erweckt den Eindruck, als wenn die wichtigsten Textstellen der Seite *http://www.devcon3.de/vermittlungstechnik.htm* kopiert wurden. Der Versuch, diesen Text in Stichpunkte umzuwandeln, gelingt nicht vollständig. Die Zeit reichte offensichtlich nicht aus. Von der anfänglichen überschwänglichen Motivation ist nach wenigen Stunden kaum noch etwas zu spüren.

---

[488] http://www.izmf.de/html/de/1403.html#subhd2; http://www.handy-seiten.de/10-Geschichte/10-geschichte.html; http://www.3sat.de/3sat.php?http://www.3sat.de/neues/dial/16832/ (letzter Zugriff: 30.11.03

[489] Eine Schülerin wird in einem der Vorträge nach der Bedeutung von „zellular" befragt und antwortet mit dem Hinweis, dass dies detailliert heiße.

[490] http://www.devcon3.de/vermittlungstechnik.htm (letzter Zugriff: 30.11.04).

Die Klasse beschäftigte sich mit dem Thema *Krieg als Vater aller Medien?*. Bei den folgenden Ausführungen ist zu bedenken, dass die Schüler sich in einem fortgeschritteneren Entwicklungsalter befinden und das von ihnen im Unterricht besuchte Fach Technik/Informatik andere Inhalte aufweist, die eine höhere Medienkompetenz voraussetzen.

In den Klassenstufen neun und zehn beschäftigen sich die Schüler u.a. mit folgenden Aspekten: „Entwerfen und Bearbeiten von Bildschirmpräsentationen, Präsentationen im Internet – HTML und seine Möglichkeiten, Algorithmieren und Programmieren mit Turbo Pascal“[491]. In der siebten und achten Klasse wird mit der Tabellenkalkulation und dem Erstellen, Bearbeiten und Einbinden von Grafiken gearbeitet. Der Effekt des Neuen im Umgang mit dem Internet und dem Computer dürfte in Klasse zehn kaum noch eine Rolle spielen, während die Achtklässler sich intensiver auf das Medium selbst konzentrieren mussten. Bei den älteren Schülern ist wiederum ein anderer Aspekt auffällig, der schon in meiner Unterrichtsdokumentation erwähnt wurde: Drei Bildschirmkopien zeigen neben dem historisch zu bearbeitenden Material in der Taskleiste geöffnete Fenster, z.B. „FreeMail“ von „Web.de“ oder „www.witze.de“[492] Man sieht: Die Technologie entwickelt sich immer rasanter und fordert dementsprechend spezielleres Wissen im Umgang mit ihr[493]. Das Internet animiert zugleich dazu, mehrere Aktivitäten parallel auszuführen.

Ob die älteren Schüler der Problematik eher gewachsen sind, soll sich in der Analyse der Bildschirmkopien zweier Gruppen zeigen. Mit dem Thema „Funkentschlüsselung und Auswirkungen auf den Krieg“ beschäftigten sich zwei Schüler. Sie erstellten eine PowerPoint-Präsentation mit dem Titel „Welche Vor- und Nachteile hatte die Enigma für die Verschlüsselung von Botschaften?“[494]

Bevor auf den Ablauf der Suchvorgänge eingegangen wird, soll auch hier wie in der achten Klasse ein Einblick in die Eigenrecherche gegeben werden. Folgende Suchwörter wurden mit entsprechenden brauchbaren Seiten gefunden: „Funkentschlüsselung Krieg“ (5), „Verschlüsselungstechniken“ (3), „Room 40 Krieg England“ (4), „Chiffrier Erster Weltkrieg“ (12), „Purple Japan Erster Weltkrieg“ (3), „Kryptologie Erster Weltkrieg“ (4). Allein dieser Anfang einer Recherche zeigt die Notwendigkeit der Eingrenzung der Suchbegriffe.

---

[491] http://www.cjd-hro.de/fb/ti/ti.htm (letzter Zugriff: 22.11.04).
[492] Siehe Bildschirmkopien 1 und 3 vom 11.11.2003, Archiv der Verfasserin.
[493] Professor Stöckler von der Universität Bremen geht davon aus, dass die rasante Entwicklung der Technologie und die Anpassung des Menschen in Zukunft zum retadierenden Moment und damit eine Verlangsamung bewirken wird. Ringvorlesung im Rahmen der Moritz-Schlick-Vorlesung „Natur und Geist“, Rostock, 19.10.2004.
[494] Power-Point-Präsentation vom 02.12.2003.

Wiebke und Sarah beschäftigten sich mit den „Vor- und Nachteilen der Enigma“ und begannen mit den Worten „Enigma Chiffriermaschine“ bei Google zu suchen. Auf der Bildschirmkopie ist folgender Hinweis zu finden: „Ergebnisse 1 - 10 von ungefähr 1.830 für enigma chiffriermaschine“[495]. Die beiden Bearbeiterinnen recherchierten die ersten Seiten gründlich und ordneten das Material nach bestimmten Gesichtspunkten. Durch diese Vorsortierung des vielfältigen Materials entstand wahrscheinlich auch die Idee, Vor- und Nachteile zu benennen. Wenn man den Umgang mit PL-Texten[496] in den PowerPoint-Präsentationen und in den Bildschirmkopien näher betrachtet, scheint die vorsichtig formulierte These von Jürgen Flender und Johannes Naumann zuzutreffen: „Gute Rezeptionsergebnisse erbringen diejenigen, die sich zunächst einen Überblick über die Struktur des Textes verschaffen und die ausgehend von diesem Überblick gezielt aufgabenrelevante Seiten ansteuern, wobei sie mit inhaltlich nahe liegenden Sprüngen und Exkursen die Möglichkeit des Mediums Hypertext ausnutzen.“[497] Dafür müssen die Lernenden aber gerade in der Anfangsphase dezidierte und kleinschrittige Anleitungen erhalten.

Die Suchergebnisse benutzten Wiebke und Sarah, um die Suche zu verfeinern und nach fünf Minuten zeigten die Bildschirmkopien die Eingabe der Begriffe „Enigma Schwachstellen“. 658 Treffer wurden gefunden; die Recherchierenden beschlossen deshalb, für einen ersten Überblick die Seite *http://de.wikipedia.org/wiki/Enigma _(Maschine)* zu öffnen. Das Bestreben wird deutlich: Es soll möglichst zeiteffektiv und begriffsbegrenzt anhand eines Onlinelexikons gesucht werden. Den Schülern scheint die Fragwürdigkeit des Vertrauens zu den Informationen[498] bewusst gewesen zu sein. Aus diesem Grund durchforschten sie die auf der Wikipedia-Seite angegebenen Weblinks und prüften auf Google mehrere Begrifflichkeiten, die sie auf den vorgefundenen Seiten mit ihrem Thema in Verbindung brachten. Durch dieses Vorgehen entstand eine sachlich fundierte und überschaubare Arbeit, die sich in der PowerPoint-Präsentation in einem kurzen, selbst formulierten Text niederschlug. Historische Reflexionen sind allerdings nur indirekt in Ansätzen durch die Selektion des Materials zu finden. Wiebke und Sarah wählten während ihrer Recherche die aus ihrer Sicht besten Seiten aus und konzentrierten sich anscheinend auf seriöse Seiten. Die Seiten *http://www.deutsches-*

---

[495] http://www.google.de/search?hl=de&q=enigma+chiffriermaschine&btnG=Google-Suche&meta= (Der Zugriff ergab 912 Treffer, letzter Zugriff: 31.08.2005).

[496] Flender und Naumann benutzen PL als Abkürzung für *Print Literacy*. In: Flender, Jürgen; Naumann, Johannes: Empirisches Beispiel: Erfassung allgemeiner Lesefähigkeiten und Rezeption nicht-linearer Texte: „PL-Lesen“ und Logfile-Analyse. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina: Lesekomepetenz. Weinheim, München 2002, S. 76.

[497] Ebenda.

[498] *Wikipedia* ist eine Enzyklopädie, die ständig erweitert wird und in der die Beiträge durch jeden Nutzer ergänzt werden können.

museum.de/ausstell/meister/enigma.htm und *http://de.wikipedia.org/wiki/Enigma _(Maschine)* dienten zum Kopieren von Fotos der Enigma und zum Lesen der dort aufgeführten Texte. Unterschiedliche historische Dimensionen mit Bezug auf Vergangenheit, Geschichte und Zukunft können in der Recherche durch die Bildschirmkopien nicht nachgewiesen werden. Eine Erweiterung der Recherche, die die These *Krieg als Vater aller Medien?* mit einbezieht, hätte für eine eigene Stellungnahme zur These wichtige Materialien hervorgebracht.

Die zweite Bildschirmdokumentation hält die Recherche für das Thema „Geheimdienste während des Zweiten Weltkrieges" fest. Mark und Jörg beschäftigen sich mit dieser Aufgabe und nutzen ebenfalls Google als Suchmaschine. Gemäß der Aufgabenstellung werden die Suchworte „Geheimdienst Zweiter Weltkrieg" eingegeben. Die ersten zehn der 923 Treffer hören sich in der Kurzbeschreibung viel versprechend, aber auch arbeits- und zeitintensiv an. Damit die Schüler aufgrund der Informationsfülle nicht verzweifeln, ist die Nutzung der Google-Suchmaschine eher geeignet als Metager. Google zeigt die gesuchten Ergebnisse und öffnet nach Anklicken die Seiten im gleichen Fenster. Metager scheint eher vorteilhaft für im Recherchieren Geübte zu sein. Die Ergebnisse können angeklickt werden und für jede neue Adresse wird ein neues Fenster geöffnet. Der Vorteil von Metager besteht darin, dass man sich schnell einen Überblick verschaffen kann. Allerdings funktioniert dies nur, wenn die Recherchierenden im „Überfliegen" von Texten geübt sind und dadurch wesentliche Informationen filtern können.

Die beiden Schüler vertieften sich in die Recherche und traten nach 24 Minuten etwas genervt mit dem Lehrer in Kontakt, da sie nichts fanden. Die Videoaufzeichnung[499] zeigt die Schüler und den Lehrer, der sich über die Ergebnisse der Recherche wundert. Er schlägt vor „Nachrichtendienst" und „Zweiter Weltkrieg" einzugeben. Dadurch fanden die Schüler die gesuchten Seiten.

Die Nahaufnahme der aktiven Kamera ist ab der 28. Minute bis zum Stundenende auf die Schüler gerichtet und belegt detailliert erste Ergebnisse der Recherche. Die gefundenen Seiten über die Google-Maschine müssen vorsortiert werden und die erste für die Schüler interessante Adresse lautet: *www.igoodw.deslashroom-home.degschsell.htm*. Die Internetseite wird notiert. Während des Blattsuchens fällt Mark und Jörg auf, dass sie diese Information gleich auf dem Arbeitsblatt ergänzen können. Die beiden durchforsten die Homepage während der letzten fünf Minuten der Stunde und werden durch das Klingelzeichen mitten in der Arbeit gestört.

[499] Videoaufzeichnung der vierten Stunden der Unterrichtseinheit vom 29.10.2003.

Dieses Beispiel weist noch mal deutlich auf die notwendige Anleitung bzw. das vorherige Üben hin. Um zur Lösung einer Aufgabenstellung im Internet sinnvoll recherchieren zu können, benötigt der Schüler die Anleitung des Lehrers. Dazu gehören auch die Vorgaben, wie man das vorhandene historische Wissen einbindet, strukturiert und möglichst zeiteffektiv Begriffe findet, die das Problem fassen.

Weiterhin fällt an den Unterrichtsbeobachtungen auf, dass die Schüler nicht immer in der Lage waren, die Kurzbeschreibungen der Homepage-Adressen auf ihre Eignung zur Aufgabenlösung zu prüfen. Auch hier benötigen sie Unterstützung und längerfristig Routine. Die Übung in der Vorrunde scheint wenig hilfreich gewesen zu sein, weil den Schülern der eigentliche Sinn der Aufgabe weder transparent gemacht noch anhand eines Beispiels vorgeführt wurde.

Wie reflektieren die Schüler im Geschichtsunterricht in beiden Unterrichtsformen?

1. Die Schüler haben verstanden, wie Schule funktioniert und passen sich an. Wenn Leistungsbewertung des Geschichtsunterrichts sich im Abhaken von auswendig gelernten Daten niederschlägt, ist das Ziel der Erziehung zum kritisch-mündigen Bürger verfehlt.

2. Die Schüler nutzen bei historischen Recherchen überwiegend das Internet. Unmittelbare Gefahr geht von der wenig ausgeprägten spezifisch historischen Medien- und Rekonstruktionskompetenz aus. Jüngere Schüler sind eher geneigt, Texte zu kopieren bzw. historische Aufgabenstellungen sehr textnah zu lösen als ältere Schüler.

3. Der Wissensstand ist kurzlebig, weil dieses Wissen kaum in die Erfahrens- und Lebenswelt der Schüler eingebunden wird.

4. Querdenker sind nicht erwünscht, weil sie den Unterrichtsablauf und ein Abarbeiten der Wissensbestände „stören“.

5. Grundlegende historische Kompetenzen sind bei den Schülern nicht ausreichend ausgeprägt. Dadurch kommt es zu Unsicherheiten in der Bewertung historischer Darstellungen und im Urteilen. Schüler lernen in diesem Fall nicht nur historische Daten auswendig, sondern übernehmen auch ohne Kritik die vorgegebenen Meinungen. Die

Konsequenzen für späteres politisches Handeln sind absehbar.

Ich komme deshalb zu einem eher ernüchternden Fazit: Diese Art von Unterricht erzieht Bürger, die nicht ausreichend zur Meinungsbildung und deren Begründung fähig sind. Sie Ausbildung von Denkoperationen, die zu Sinn- und Urteilskompetenz führen, muss über langsame Stufungen erfolgen.

Nutzbare Erkenntnisse für den Geschichtsunterricht werden in folgenden Thesen formuliert:

1. Damit sich Sinn- und Urteilsbildung entwickeln kann, muss offeneres und selbstständigeres Lernen ermöglicht werden. Eine Grundvoraussetzung dafür ist, dass Lehrer sich zunehmend zurücknehmen und wenigstens in langen Phasen auf vorwegnehmende eigene Deutungen und Meinungen verzichten.

2. Offene Lernformen bedeuten in diesem Zusammenhang, Schüler – wenn notwendig auch kleinschrittig[500] – anzuleiten und ihnen gleichzeitig den Freiraum für die eigene Meinungsbildung durch sachlich fundierte historische Analysen zu ermöglichen. Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität sind dafür Grundlage.

3. Bezüge müssen hergestellt werden, so dass Schüler anfangen interaktiv zu lernen. Die dazu notwendigen Kompetenzen müssen als zu erlernende, lang anhaltende Fähigkeiten aufgefasst werden.

4. Den Schülern müssen die besonderen Eigenheiten von Quellen im Zeitalter der „neuen“ Medien (wieder) bewusst gemacht werden. Auf dieser Grundlage werden für die Schüler die Notwendigkeit und das schrittweise Erlernen von Re- und Dekonstruktionskompetenz nachvollziehbar.

5. Kompetenzen, die fächerübergreifend geschult wurden, sind im Fach Geschichte von Vorteil. Das Hauptproblem schlecht ausgefüllter Fragebögen besteht dennoch im Nichtverstehen von spezifisch historischen Fragen.

In Kapitel 3 habe ich versucht, der Heterogenität von Unterricht durch die erhobenen und analysierten Daten gerecht zu werden. Im nächsten Schritt sollen die analysierten

[500] Offene Lernformen müssen, wie alle anderen Lernformen, langsam und wenn notwendig auch kleinschrittig an die Schüler herangeführt werden.

Daten im Zusammenhang gesehen und daraus Schlussfolgerungen gezogen werden. Aus diesem Grund nennt sich das Kapitel 4 „Vernetzung des Datenmaterials und Schlussfolgerungen für das Lernen im Geschichtsunterricht“.

4. Synthese und Folgerungen für das Lernen im Geschichtsunterricht

Historisches Lernen im Geschichtsunterricht zu untersuchen und den Blick auf diesen Unterricht so breit und facettenreich wie möglich zu gestalten, erforderte die Erhebung von umfangreichem Datenmaterial. Damit die Sichtung und Analyse des Materials im vorgegebenen zeitlichen Rahmen zu bewältigen war, musste selektiert und mit effektiven Methoden gearbeitet werden.

Die Zusammenfassung und Bewertung der gesicherten und analysierten Materialien ist Voraussetzung für eine fortschreitende Unterrichtsplanung auf einer höheren Stufe. Ein direkter Vergleich der Materialien an vielen anderen Stellen der Arbeit bildet die Grundlage dieser Synthese.

4. 1 Zusammenfassung und Bewertung der Materialien

Die vorliegende Arbeit untersuchte das historische Lernen von Schülern zweier unterschiedlicher Lernalter unter Einsatz des Internets. Vermutet wurde, dass die Nutzbarmachung des Internets zu einer Informationsflut historischer Daten bzw. Darstellungen führen wird. Diese könnte bei entsprechender methodischer Aufbereitung eine Basis für das multiperspektivische Herangehen an den Unterrichtsgegenstand sein. Damit wäre eine wesentliche Voraussetzung für die Schaffung von reflektiertem und selbstreflexivem Geschichtsbewusstsein gegeben.

Zur Erinnerung werden die gesicherten Datenerhebungen noch einmal aufgeführt:

- Fragebögen vor und nach der Unterrichtseinheit
- Lernkontrollen
- durchgehende Hospitationen in den Unterrichtsfächern Geschichte und Deutsch seit Beginn des Schuljahres 2003/04
- Videografien der Durchführung der Unterrichtsexperimente in beiden Klassenstufen
- Bildschirmkopien
- Schülerpräsentationen.

Als besondere Stärke ergab sich aus den Beobachtungen während des gesamten Unterrichtsexperimentes und der zusätzlichen Hospitationen ein besonderes Vertrauensver-

hältnis zwischen dem Lehrer und seinen Schülern. Dieser Umstand wird noch einmal hervorgehoben, weil so die Grundlage für ein ruhiges, von gegenseitigem Respekt zeugendes Lernklima entstehen konnte, das auch durch ein hilfsbereites Zusammenarbeiten der Schüler untereinander gekennzeichnet war. Das ist ein Zustand, den sich viele Lehrer wünschen würden. Andererseits sind die Schüler beider Klassenstufen von ihrem Lehrer derart überzeugt, dass zwischen zu lernendem Stoff und den Ansichten bzw. Meinungen des Lehrers kaum unterschieden wird. Die dadurch geprägte Auffassung von Lehren und Lernen erschwert den angestrebten kritischen Umgang mit Geschichte.

Eine wichtige Erkenntnis meiner Studie besteht in der auch im Lehrerinterview genannten Notwendigkeit von regelmäßiger Selbst- und Fremdüberprüfung pädagogischer und didaktischer Ziele. Diskutiert wird deren Umsetzung seit geraumer Zeit. Mecklenburg-Vorpommern hat das Problem auch erkannt und sucht mit der Einsetzung von so genannten „Qualitätsprüfern“ nach einem möglichen Weg, Unterricht zu verbessern. Wichtig ist, dass auch die Schüler um das Bemühen ihrer Lehrer nach dem Suchen neuer Wege und der kritischen Betrachtungsweise der eigenen Arbeit wissen. So werden sie in die Lage versetzt, Probleme zu erkennen und zu hinterfragen. Dessen ungeachtet bleibt die Überprüfung der eigenen Arbeit ein persönliches Problem jedes Lehrers. Er benötigt eine höhere Toleranzschwelle für die Aufnahme, Verarbeitung und Umsetzung kritischer Gedankengänge, die nicht immer in ein vorgefertigtes Schema passen.

Bei meinem Unterrichtsexperiment darf das Kriterium der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterricht nicht vernachlässigt werden. Reflektierend und (selbst-)reflexiv mit historischen Phänomenen umzugehen, erfordert ein hohes Maß an Vertrautheit und Einsicht zwischen Lehrenden und Lernenden. Aus diesem Grund sollte bei den theoretischen Überlegungen zur Förderung von Sinn- und Urteilsbildung auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und unter den Schülern in den Mittelpunkt der Betrachtungen rücken. Mit berücksichtigt werden müssten ebenfalls die beschriebenen Gefahren, die eine solche Vertrautheit mit sich bringt.

In meiner Untersuchung steht das Geschichtslernen der Schüler im Vordergrund. Um eine einseitige Betrachtung auszuschließen, versteht sich von selbst, dass Begründungen für bestimmte Geschehnisse in der Funktionsweise von Schule selbst und bei dem Lehrstil bzw. den -auffassungen und -methoden gesucht werden müssen.

Ein Vergleich zwischen der zehnten und der achten Klasse macht Fortschritte deutlich. Die Daten der Fragebögen legen dar, dass die Zehntklässler ihrem Lehrer zwar – vergleichbar mit der achten Klasse – starkes Vertrauen entgegenbringen. Jedoch

haben der Unterricht anderer Fächer in der zehnten Klasse und die umfassendere Sozialisation der Jugendlichen einen größeren Einfluss auf ihr Geschichtsbewusstsein. Bei den Schülern der zehnten Klasse finden sich Lernkontrollen und Vorträge, die ein weiter entwickeltes Geschichtsbewusstsein erkennen lassen. Diese Vermutung wird in den Diskussionen während der Unterrichtsaufzeichnungen und -beobachtungen und in den Fragebögen bestätigt. Die Schüler der zehnten Klasse entwickeln ein weitaus größeres Feingefühl für die Verbindung zwischen den Kenntnissen historischer Begriffe für die Verwendung von Kategorien und die reflektierte Aneignung historischer Phänomene als die Achtklässler. Diese bereits als hochgradig (selbst-)reflexiv bzw. reflektiert zu bezeichnen, wäre allerdings übertrieben. Dennoch ist eine Weiterentwicklung im Bereich der historischen Kompetenzen offensichtlich. Der Anteil des Geschichtsunterrichts an dieser Progression kann für die vorliegende Klasse nicht benannt werden.

Auch wenn der nach dem *Schreiberschen Konzept* bezeichnete Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte den Schülern nicht explizit bewusst ist, haben die Zehntklässler den hohen Stellenwert von Quellen für das Unterrichtsfach Geschichte verinnerlicht. Zugleich ist ihnen im Gegensatz zu den Schülern der achten Klasse die Subjektivität von Quellen, egal welcher Art sie sind, zumindest im Ansatz klar.

Wesentliche Probleme hatten die Schüler in den Fragebögen mit der Beantwortung nicht trainierter und aus ihrer Sicht ungewöhnlicher Fragen. In den Lernkontrollen bestätigt sich diese Erkenntnis. Die untersuchten Klassen sind darin geübt, oftmals in kleinen „Happen“ aufbereitete, an konkrete, lernbare historische Ereignisse gebundene Fragen zu beantworten. Auch in den hospitierten Stunden und in dem Lehrerinterview wird diese Vorliebe für „schülerfreundliche“ kleinschrittige Arbeit belegt. Der Unterricht dient in erster Linie der Faktenvermittlung und es fehlt in den Stunden neben der methodischen Abwechslung der wesentliche inhaltliche Abschluss: das Nachdenken über Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart bzw. Zukunft. Schüler können fachlich versierte Kritik an geschichtlichen Darstellungen nur dann üben, wenn sie dazu angeleitet werden bzw. wenn die Kompetenz mit ihnen trainiert wurde. Dazu sollten ihnen nicht nur die gelernten Fakten geläufig sein, sondern diese müssen sich zu Strukturen und Dimensionen verdichtet haben.

Wie schwierig die Entwicklung dieser Kompetenzen und eine Einflussnahme auf diese Entwicklung ist, machen Lehramtsanwärter in den geschichtsdidaktischen Seminaren immer wieder deutlich. Studenten fällt das Erarbeiten der notwendigen inhaltlichen und methodischen Schritte, die Reflexion erzeugen sollen, schwer. Als Begründung führen sie an, dass sie es aus ihrem eigenen Unterricht nicht anders kennen und ihnen nicht bewusst war, welche Bedeutung der Geschichtsunterricht außer dem

Auswendiglernen historischer Ereignisse für Lernkontrollen und Prüfungen besitze. Antworten auf Meinungsfragen, die z.B. eine Beurteilung der Lage einforderten, seien im Geschichtsunterricht teilweise vorgegeben worden. Diese häufigen Einzelaussagen der Lehramtsanwärter stimmen nachdenklich.

Der direkte Umgang mit dem Internet im Unterrichtsexperiment erwies sich zwar als problematisch, jedoch ließen sich einige „Lichtblicke“ hinsichtlich der Vertiefung historischer Kompetenzen und des reflektierenden Umgangs mit Geschichte erkennen. Die Bildschirmkopien und Schülervorträge einschließlich der dazu genutzten Materialien im Internet und die Unterrichtsvideografien belegen diese Aussage. Die Schüler recherchierten selbstständig und mit Eifer. Jeder versuchte es auf seine Art und entsprechend seinem Entwicklungsstand. So mancher musste dabei sehr bald an seine Grenzen stoßen: eine Erfahrung, die sehr lehrreich sein kann.

Historische Suchwörter wurden ohne erkennbare Struktur eingegeben und die Adresse des ersten Treffers genutzt. Keiner der Schüler zog aus der Erkenntnis der *einseitigen* Darstellung historischer Ereignisse andere Internetseiten zum Vergleich heran. Zusätzliche Seiten wurden nur dann aufgerufen, wenn die Inhalte für die Beantwortung der Aufgabenstellungen nicht ausreichten.

Die Daten ergänzen sich somit in ungewöhnlicher Weise. Die quantitative Auswertung der Fragebögen ergab zum einen, dass Schüler aufgrund des schnellen Zugriffs auf eine Masse von Informationen über historische Ereignisse den Umgang mit dem Internet bevorzugen. Zum anderen wird belegt, dass den Lernenden die manchmal fragwürdigen Inhalte des Internets bewusst sind. Acht- wie auch Zehntklässler geben also an, dass sie den Darstellungen im Internet kritisch gegenüberstehen, arbeiten jedoch intensiv mit diesem Medium. Warum sie das Internet bevorzugen, belegen Fragebögen und Unterrichtsdokumentationen. Das zeitaufwändige Suchen nach Büchern wird als Begründung angeführt. Die Schlussfolgerung, dass Jugendliche oberflächlich arbeiten und sich mit dem Erreichten zufrieden geben, liegt nahe. Sich multiperspektivische Sichtweisen zu erarbeiten und deren Triftigkeiten zu prüfen, erfordert neben dem sensiblen Umgang mit historischen Darstellungen *fachlich versierte* Anleitung. Ebenso wie Geschichtsstudenten zu Beginn ihres Studiums in den Umgang mit den Büchern der Historischen Bibliothek eingewiesen werden, benötigen gerade Schüler eine ähnliche Anleitung zum Umgang mit historischem Material.

Mein Unterrichtsexperiment wurde diesem Anspruch nur begrenzt gerecht. Geschichtsunterricht sollte Schüler in die Lage versetzen, sich selbst zu informieren, um den Meinungsbildungsprozess voranzutreiben. Laut Hinweisen in der Fachliteratur

bieten die Rahmenrichtlinien des Geschichtsunterrichts den inhaltlichen und zeitlichen Rahmen für die Durchsetzung dieser Forderung. Ob dieser theoretische Ansatz in der Praxis realisierbar ist und wie Lehrer mit dieser Offenheit umgehen können, ist bisher nicht bekannt. Zugleich weisen empirische Untersuchungen darauf hin, dass die Rahmenrichtlinien „nach Lehrerauskunft keine besonders große Rolle im Schulalltag haben; nur bei der Planung von Zielen und Inhalten werden sie – maßvoll – herangezogen. [...] Im Medien- und Methodenbereich werden sie schlicht nicht benutzt."[503]

Die Bearbeitung der Themen meines Unterrichtsexperiments bot nicht nur die Chance, Kompetenzen, die z.B. auf das Training multiperspektivischer Herangehensweisen angelegt sind, zu fördern. Gleichzeitig wurde vielmehr auch die Begeisterung für das Internet für das Fach Geschichte genutzt und neben der Vermittlung von Freude und Spaß auf Bezüge zur Lebenswelt verwiesen.

Im Fach Geschichte zu forschen und zu re-konstruieren kann bei entsprechender Anleitung eine ungeahnte Strebsamkeit auslösen. Dabei gibt es allerdings ausreichende Belege, dass jüngere Schüler dezidierter angeleitet werden müssen. „Was Autoritäten (wie der Schauspieler, der Führer, der Lehrer) darstellen, ist so. Auf die Idee, dahinter zu fragen, weiter zu fragen, kommen viele Kinder nicht von selbst."[504] Das von Waltraud Schreiber beschriebene Verhaltensmuster ist in beiden vorliegenden Klassenstufen wiederzufinden, wobei sich eine stärkere Ausprägung in der achten Klasse zeigt.

Wenn eine derartig gestaltete Unterrichtseinheit durch entsprechende Anleitungen Erstaunen über fragwürdige historische Darstellungen im Internet auslösen würde, wäre ein gewaltiger Schritt getan, auf dessen Grundlage weiter gearbeitet werden könnte.

4. 2 Lerneffekte

In dem Wissen um fehlende empirische Studien und eine nicht ausreichend abgeklärte Terminologie des Begriffs „Lernprogression" ist in dieser Untersuchung von Lerneffekten die Rede. „*Lernprogression* basiert bisher auf dem methodischen Geschick der Leh-

[503] Borries, Bodo von: „Lehrerbefragung zu Funktion und Qualität von Richtlinien" In: Borries, Bodo v.; Fischer, Claudia; Leutner-Ramme, Sibylla und Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, Neuried 2005, S. 248.
[504] Schreiber, Waltraud: „Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung!" In: Körber, Andreas: Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003, S. 154.

rerinnen und Lehrer, Themen und Inhalte gemäß der Fassungskraft ihrer Schüler aufzubereiten und von Jahr zu Jahr in der Schwierigkeit zu steigern.“[505]

Hans-Jürgen Pandel weist darauf hin, dass diese „personengebundenen Qualifikationen“[506] einigen Geschichtsdidaktikern zu wenig seien und sie andere Aspekte der Lernprogression verfolgen. Er beschreibt und verwirft zugleich die Möglichkeiten der Bestimmung von Niveaustufen der Kompetenzentwicklung, die sich auf die psychologisch-anthropologische Entwicklung und auf Geschichte in ihrer chronologischen Abfolge stützen. Die einzige Möglichkeit besteht seiner Meinung nach in einer empirisch geprüften Stufung von Aufgabenstellungen für die Schüler.

Lerneffekte sind sichtbare Fortschritte aus dem Unterrichtsexperiment, die Hinweise über historisches Lernen und Denken geben und auf „normalen“ Geschichtsunterricht übertragen werden können. Dabei kann der Fokus aufgrund der detaillierten Analyse der Fallstudien nicht auf individuelle Lerneffekte im Sinne von Feinstrukturen des Lernens gelegt werden.

Meine Untersuchung erkundete in den Fragebögen, Lernkontrollen und Schülerpräsentationen den Umgang der Lernenden mit den Aufgabenstellungen empirisch. Schüler müssen dazu angeleitet werden, mit historischen Darstellungen kritisch umzugehen. Dabei reicht es nicht aus zu verbalisieren, dass historische Darstellungen grundsätzlich Re-Konstruktionen sind und welche Bedeutung die Tätigkeit des Re-Konstruierens besitzt. Wichtig ist vielmehr die inhaltliche und methodische Umsetzung. Dazu, dass Schüler das reflektierende und (selbst-)reflexive historische Denken lernen, können Schule und Geschichtsunterricht einen enormen Beitrag leisten.

Die Fragebögen sprechen wichtige Bereiche an: Inwiefern vertrauen die Schüler der jeweiligen historischen Darstellung? Wie begründen sie und wie meinen sie, der historischen „Wahrheit“ am nächsten zu kommen? Welche Lerneffekte sind in dem kurzen Zeitraum der Untersuchung innerhalb der jeweiligen Klassenstufe zu erkennen und welche beim Vergleich beider Klassenstufen miteinander?

Ich habe mithilfe des Untersuchungsexperiments festgestellt, dass Schüler mit zunehmendem Alter den Computer intensiver nutzen, um mit Textverarbeitungsprogrammen umzugehen und eigene Texte zu produzieren. In der achten Klasse arbeiten die befragten Schüler intensiver mit Nachschlagewerken als in der zehnten Klasse. Die Bereitschaft, vorgegebene Texte und die darin enthaltenen Meinungen zu übernehmen, ist bei den Achtklässlern stärker ausgeprägt als bei den Zehntklässlern. Dieser Lerne-

[505] Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/Ts. 2005, S. 54.
[506] Ebenda, S. 55.

ffekt ist aber wohl kein durch die Schule gelenkter, sondern eher ein in der Sozialisation insgesamt begründbarer Fortschritt.

Aufgrund zunehmender Erfahrungen mit der Gesellschaft eignen sich ältere Schüler kritischere Umgangsformen an. Schule kann und muss diesen Entwicklungsprozess begleiten. Der Geschichtsunterricht sollte deshalb in Zukunft durch die Förderung der Herausbildung historischer Kompetenzen mehr Einfluss auf den Lernprozess nehmen und das in beiden Klassenstufen gleichermaßen entwickelte Informationsbedürfnis durch methodenorientierte Aufgabenstellungen anleiten und begleiten.

Auffällig ist die in der achten Klasse stärker als in der zehnten Klasse ausgeprägte Fähigkeit zur Empathie. Die Jüngeren lassen sich dazu mit einfacheren Mitteln motivieren, begeistern und befähigen. Dabei reicht es schon aus, wenn das jeweils gewählte Medium Darstellungsvielfalt bietet, um kritischer mit Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart und Zukunft umzugehen. Mit diesen Voraussetzungen scheint es für die Achtklässler der Studie leichter zu sein, sich kognitiv in einen anderen Menschen, eine Begebenheit bzw. eine Situation hineinzuversetzen, um rein intuitiv Verständnis für Handlungsweisen zu entwickeln. Sie sind emotional noch leichter zu beeinflussen und ihre eigene Manipulierbarkeit und die der Mitmenschen kann dadurch bewusst gemacht werden.

Das Unterrichtsexperiment zeigt – wie im Kapitel 3. 2 beschrieben – ebenfalls, dass die Schüler beider Klassen niveauvollere Antworten auf Fragen geben, wenn für sie ein direkter Lebensbezug erkennbar ist. Dieses Kriterium deckt Chancen zu Lernfortschritt auf, der im Wesentlichen für den erhöhten Prozentsatz des Faktenwissens verantwortlich ist.

Auch wenn die Untersuchung den Blickwinkel auf das Lernen im Geschichtsunterricht aus Schülersicht lenkt, spielt der Lehrer mit seinen didaktisch-methodischen Ansichten, seinem Können, seiner Flexibilität und Bereitschaft zur ständigen eigenen Weiterbildung eine entscheidende Rolle. Geschichtsunterricht, der auf die Herausbildung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein ausgelegt ist, fordert von ihm die Bereitschaft, sich den neuen Anforderungen zu stellen. Das noch immer praktizierte „Frage-Antwort-Spiel“ wird diesen nicht mehr gerecht.

Die Lerneffekte betreffen die Fähigkeit, Fragen an und über Geschichte, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu stellen. Um Vergangenes festzustellen wird nach dem „Was war?“ gefragt. Fragen mit dem Fokus auf Geschichte beziehen sich auf die Kontextualisierungen historischer Phänomene. „Gegenwartsbezogene Fragen an Vergangenheit/Geschichte (III) können situativ von der Gegenwart ausgehen oder können, ausgehend von der Fokussierung aus ‚Vergangenheit’ oder ‚Geschichte’ nach

Gegenwartsrelevanz fragen.“[507]

Bei den untersuchten Klassen ergibt der Vergleich, dass die achte Klasse in den Fragebögen auf sprachlich und inhaltlich niedrigerem Niveau formuliert und die zehnte Klasse historisch anspruchsvollere Fragen stellt. Das Fragen sollte deshalb dem Niveau entsprechend besonders gefördert werden. Jedoch muss auf die Frageinhalte und auch die Frageform geachtet werden. In dem vorliegenden Unterrichtsexperiment gab es zwei Arten von Gesprächs- und Fragesituationen: Während der Recherchephasen wurde der Lehrer teilweise als Lexikon genutzt und ließ dies leider auch zu. Ohne Kontextualisierung bzw. weiterführende Fragen und Antworten (Fokus II und möglicherweise auch III) gab die Lehrkraft das geforderte historische Ereignis an den jeweiligen Schüler weiter. Die entsprechenden Lehrer-Schüler-Gespräche waren kurz und oft durch W-Fragen gekennzeichnet, die mit dem entsprechenden historischen Ereignis bzw. Datum beantwortet wurden.

Zu fragen bedeutet aber immer auch Interesse am Gegenstand, das allerdings schnell versiegen kann, wenn die Neugierde nicht gefördert und belohnt wird. Interessant und vorteilhaft hinsichtlich der Lerneffekte wurde die Situation in solchen Augenblicken, in denen der Lehrer keine Antwort wusste. Gemeinsam diskutierten Schüler und Lehrer, wie man an die erwünschte Information gelangen könnte und wo sich der gefundene Vergangenheitspartikel ein- bzw. unterordnen lässt. Suchstrukturen wurden entwickelt, die auf spätere Recherchen übertragen werden konnten. Folglich darf sich der Lehrer in Zukunft nicht als Sachunkundiger in den Vordergrund drängen; vielmehr sollte er mit Schülern gemeinsam nach alten und neuen Wegen suchen.

Die zweite Art von Fragesituationen begünstigte der Lehrer in den Recherchephasen durch die Gesprächssituationen mit einzelnen Schülern, in denen *Meinungsfragen* gestellt wurden, die einer Erklärung bzw. eines fruchtbaren Austausches über unterschiedliche Ansichten bedurften. Er nahm sich ausreichend Zeit dafür. In der kleinen, intimen Gruppe, die kein öffentliches Blamieren zulässt, sind somit Lerneffekte erkennbar. Viel versprechend dürfte eine Übertragung solcher Lerndynamik auf die ganze Klasse sein, da dann kontroverse, multiperspektivische Sichtweisen aufeinander treffen.

Einige gesellschaftswissenschaftliche Fächer machen dieses Unterrichtsverfahren vor. In Philosophie prägt die Diskussion, das Nachdenken über „etwas“ den Unterricht. Bei entsprechender Anleitung des Lehrers – und dazu wird auch Kontinuität einer Lehrerperson benötigt – kann dieser Unterricht nach einiger Zeit gänzlich auf eine Auf-

[507] Schreiber, Waltraud: „Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik“. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2002, S. 31.

forderung zum Reflektieren verzichten, da das Verhalten dann automatisiert ist. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu wissen, dass Philosophie an dem untersuchten Gymnasium in der Sekundarstufe I nicht angeboten wird. Die Schule vermittelt bis zur Klasse 13 Religionskenntnisse und gibt erst in der Sekundarstufe II die Möglichkeit, im Grundkurssystem das Fach Philosophie zu wählen.

Meine Fragebögen, Lernkontrollen und Hospitationen belegen an mehreren Stellen, dass sich mit zunehmendem Alter die Kritikfähigkeit entwickelt. Die jüngeren Schüler zeigten im Unterrichtsgespräch und in den Vorträgen in den wenigen gebotenen und genutzten Möglichkeiten zur Meinungsbildung und deren Begründung Unsicherheit und übernahmen gehörte und gelesene Meinungen kritiklos. Entsprechende Bereiche im Fragebogen wurden ignoriert bzw. unbefriedigend beantwortet. Positiv ist, dass Schüler dieser Altersgruppe größtenteils um eine Antwort bemüht waren, obwohl sie sich wahrscheinlich erstmalig inhaltlich mit derartigen Fragen beschäftigten. Dieser Umstand ist dem guten Lernklima in der Klasse zuzuschreiben. Die partielle Resignation aufgrund von Unverständnis für einige Fragen wird in den Kommentaren deutlich, die die Schüler als Forum nutzten, um Kritik in jeder Hinsicht zu formulieren. Sie unterstreichen mit diesen Äußerungen ihre durch fehlende Anleitung bedingte Hilflosigkeit beim Umgang mit ungewohnten Fragestellungen.

Waltraud Schreiber stellt in dem Aufsatz „Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung!“[508] anhand der Ausstellung „Mühldorf a. Inn. Salzburg in Bayern“ fest, dass bereits Grundschüler in der Lage sind, sich die für eigenständige Reflexionen notwendigen Kompetenzen anzueignen. Schreibers ersten theoretischen Annahmen über Lernprogression[509] kann mit Bezug auf mein vorliegendes Unterrichtsexperiment in einigen Bereichen zugestimmt werden: „Von unterscheidbaren Niveaus für den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit und Geschichte kann mit ziemlicher Sicherheit ausgegangen werden, ebenso von der Möglichkeit, in Bezug auf einzelne Aspekte Stufen der Lernprogression ausweisen zu können.“[510]

Am Ende meines Unterrichtsexperiments erfolgte die durch den Lehrer geforderte Stellungnahme zur Thesenstellung. In Klasse zehn mehr als in der achten wurde die Möglichkeit genutzt, sich in historischer Sinn- und Urteilsbildung zu üben. In Klasse acht wurde unter den Schülern, die die Aufgabenstellungen sorgfältig gelesen haben, zwischen Zustimmung und Ablehnung der These mit äußerst knappen Be-

[508] Schreiber, Waltraud: „Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung!“ In: Körber, Andreas: Geschichte – Leben – Lernen. Schwalbach/Ts. 2003, S. 156.
[509] Hier wird der Begriff im genannten Artikel verwendet.
[510] Ebenda, S. 175.

gründungen entschieden. Die Schüler fühlten sich in der Rolle des Entscheidenden nicht wohl; es handelte sich um eine Aufgabe, die sie nur ungern zu lösen versuchten, weil ihnen ihre Notwendigkeit nicht bewusst war bzw. nicht bewusst gemacht wurde. An dieser Stelle stießen die Achtklässler als Novizen relativ früh an ihre Grenzen. Dennoch ist ein erster Schritt getan, an den es anzuschließen gilt, um zu klären, wie weit Schüler dieser Altersgruppe auf das „Expertenniveau“[511] gelangen und welche Operationalisierungen der De- und Re-Konstruktion sie durchführen können.

In der noch ausstehenden umfassenden Untersuchung des Ist-Standes von Geschichtsunterricht im Bereich der De-Konstruktion wird folgende Frage zu klären sein: Welche Rahmenbedingungen bietet der Geschichtsunterricht und welche müssen geändert werden, um die De-Konstruktionskompetenz als eine der grundlegenden Operationen zur Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins routiniert einsetzen zu können?

Lerneffekte sind in dem vorliegenden Unterrichtsexperiment im Umgang mit dem Medium „Internet“ ersichtlich. Während in dem Geschichtsunterricht vor dem Unterrichtsexperiment historisches Lernen auf die Darstellung historischer Ereignisse und auf Faktenwissen fokussiert war, bot das nachfolgende Unterrichtsexperiment die Chance zum Lernen mit einem „neuen“ Medium über „neue“ Medien in ihrer jeweiligen Zeit.

Dass die Potenziale, die die Arbeit mit dem Medium in sich birgt, nicht ausreichend ausgeschöpft wurden, ist an mehreren Stellen bereits erwähnt worden. Hier muss nach meiner Auffassung in Zukunft angesetzt werden, um die Multiperspektivität und Kontroversität, die das Internet hervorbringen kann, nutzen zu können. Lehrer sollten sich in Zukunft jedoch nicht auf die Neugierde der Schüler bezüglich der Beschäftigung mit dem „Neuen“ – dem Internet – verlassen. Das Interesse wird schnell nachlassen. Eher geht es darum, den Eifer der Schüler zu aktivieren, um sich z.B. als „Detektive“ in historischen Darstellungen und Materialien zu bewegen, aufzudecken, abzuwägen, sich zu orientieren, Sinn bildend zu arbeiten.

4. 3 Chancen und Grenzen des Interneteinsatzes

Der Einsatz des Internets im Unterricht ist längst keine Ausnahmeerscheinung mehr. Die Chancen wurden von Wissenschaftlern und Lehrern zumindest erkannt und über die Gefahren in der Mediendidaktik publiziert. Im Bereich der Geschichtsdidaktik gab es

[511] Ebenda.

bis zum Ende der Untersuchung keine Veröffentlichungen zu empirisch kontrollierten, praktischen Erfahrungen. Für den Geschichtsunterricht wurde in diesem Unterrichtsexperiment das selbstbestimmte Lernen in den Vordergrund gestellt. Der Terminus hört sich viel versprechend an und lässt auf individualisiertes Lernen schließen. Die Praxis weist dessen ungeachtet auf theoretische Defizite hin. Bei näherer Betrachtung des Unterrichtsexperiments zeigt sich, dass selbstbestimmtes Lernen auch vom Lehrer selbst beherrscht werden muss, um die Fähigkeit an die Schüler weitergeben zu können. Dazu gehören in der Einführung gezielte Vorgaben an die Schüler und die Kontrolle der Lernerfolge durch Überprüfen der Lernfortschrittsprozesse. Das vorliegende Unterrichtsexperiment vermittelt zum Teil die Konsequenzen bei Nichteinhaltung dieser Regel. Wenn Schüler nicht wissen, wie sie eine derartig offene Aufgabe lösen können, macht jeder das, was er für richtig hält. Die Erreichung des Unterrichtsziels ist dann stark in Frage gestellt.

Als Chance wurde in diesem Unterricht ebenfalls die Arbeit in einer anderen Unterrichtsform begriffen. Ein Projekt mit einem historischen Problem stand im Mittelpunkt und hätte fächerübergreifend zumindest den Informatikunterricht einbeziehen müssen. Leider blieb die letztgenannte Ressource ungenutzt und wurde somit zu einer unkalkulierbaren Gefahr, da die Medienkompetenz größtenteils ungefragt und unbeachtet blieb.

Mit Hilfe der „neuen“ Medien „gemäßigt“ konstruktivistisch zu lehren bedeutet, die Lernenden im Erkenntnisprozess aktiv an der Konstruktion der Wirklichkeit zu beteiligen. Schüler sollten in der Lage sein, selbstständig und sinnvoll Probleme zu lösen. Die Gründe für die unbefriedigenden Ergebnisse in dem Unterrichtsexperiment wurden bereits genannt. Die revidierte Unterrichtseinheit zeigt ein weiteres charakteristisches Merkmal einer ansatzweise konstruktivistischen Lernumgebung auf. Lehrer und Schüler sollten Unterricht und Lernprozesse aktiv beeinflussen können. Die Phasen des Brainstormings im Unterricht waren geplant (und müssen künftig erst recht betont werden), um den eigenen Lernprozess und somit die Konstruktion des Wissens zu fördern. Aus diesem Vorgehen resultiert, dass Schüler nicht nur in der Entwicklung von *Sachkompetenz*, sondern auch in der Entwicklung von *Methodenkompetenzen* unterstützt werden müssen.

Chancen und Grenzen des Interneteinsatzes werden ebenfalls deutlich, wenn die auf dem Grundgedanken des Konstruktivismus basierenden Lehr- und Lernprozesse im Geschichtsunterricht an lebensnahen Beispielen orientiert werden. Die Rahmenrichtlini-

en für den Geschichtsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern geben dafür ausreichend Raum und müssen intensiver genutzt werden.

Ein anderes Kriterium ist der enorme Aufwand, den Lehrer betreiben müssen, um lebensnah zu unterrichten. Diese Forderung scheint immer dann unpraktikabel zu sein, wenn es sich um Themen handelt, die Schüler von vornherein als eher langweilig bezeichnen. Die Arbeit mit Studenten in den schulpraktischen Übungen hat gezeigt, dass lebenspraktische Bezüge gefunden werden müssen. Die Suche gestaltete sich teilweise langwierig, weil für die Hand des Lehrers nur wenig aufgearbeitetes Material vorhanden ist. Damit wird die Chance zur Beschränkung: Nur wenige Lehrer werden bei der zunehmenden Arbeitsbelastung und ohne Anreiz einen derartigen Aufwand betreiben. Allein die Planung des Unterrichtsexperiments ist im Lehreralltag in keiner Weise zu bewältigen.

Ein weiteres Kriterium für die Befürwortung des Interneteinsatzes im Geschichtsunterricht zeigte ein Schüler im analysierten Unterricht von selbst. Die Idee, seine eigene Arbeit durch die Erstellung einer Homepage auch anderen zukommen zu lassen, benötigte anfänglich kaum Außenmotivation. Obwohl seine gestalteten Seiten gute Kenntnisse über Inhalt und Technik belegten, fand er keine Hilfe und weitere Anleitung, um das Internet als Publikationsmedium zu nutzen. Fächerübergreifender Unterricht hätte dem Schüler zu einem nicht alltäglichen Erfolgserlebnis verhelfen und seine Mitschüler auf weitere Möglichkeiten hinweisen können.

Die Chancen des Interneteinsatzes im Geschichtsunterricht grenzen diesen von anderen Unterrichtsfächern ab und machen zugleich auf die Besonderheit dieses Fachs aufmerksam. Eine Informationsflut, die auf Schüler und Lehrer einströmt, erfordert gerade im Umgang mit Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart bzw. Zukunft eine andere Art und Weise der Verarbeitung als in den übrigen Fachgebieten. Viele unterschiedliche historische Darstellungen sind erwünscht, um sich begründete Meinungen aufgrund multiperspektivischer Sichtweisen zu bilden, um Sinn- und Urteilsbildung zu fördern. Dazu müssen Lernende durch gut durchdachte Methodenplanungen befähigt werden, die einerseits den Umgang mit der Informationsflut lehren und andererseits die Entwicklung spezifisch historischer Kompetenzen ermöglichen.

Neben der Re-Konstruktionskompetenz scheint die De-Konstruktionskompetenz mit allen Fokussierungen am wichtigsten zu sein. Nur durch sie lernen Schüler zum einen, was historische Sinnbildung bedeutet, zum anderen, wie schwierig es ist, diesen Weg zu gehen, weil er eben nicht wie im herkömmlichen Unterricht von Anfang an durchschaubar und in wesentlichen Teilen vorgegeben ist.

4. 4 Konsequenzen für Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis

Neben den Bestrebungen des Projektes „FUER“ gibt es im deutschsprachigen Raum kaum ein vergleichbares Vorhaben. Damit ist nur ein Grund genannt, warum die deutsche Geschichtsdidaktik ihren Blick für ausländische Studien öffnen muss. Dieser konkurrenzlose Zustand erschwert zudem die Arbeit, da „in der deutschen Geschichtsdidaktik notorisch eine Reihe von konstitutionellen wissenschaftlichen Mängeln bestehen [...], die vielleicht durch ausländische Methoden-Anregungen und Untersuchungs-Vorbilder, aber auch durch direkte Übernahme von Forschungsergebnissen gemildert werden könnten.“[512] Die von Bodo von Borries im genannten Aufsatz benannten Mängel der deutschen Geschichtsdidaktik berühren in fast jedem Bereich die in dieser Arbeit untersuchte Problematik des Unterrichtsexperiments. Für die Zukunft besteht die dringende Notwendigkeit, im Umgang mit dem Internet im Geschichtsunterricht die Lernanforderungen zu definieren und entsprechend des Lernalters zu differenzieren. Dazu müssen auch die schulischen Bedingungen erforscht und auf den bisherigen Erkenntnissen aufgebaut werden.

Die Empirie lässt in diesem Bereich zu wünschen übrig. Der Umfang der Fachliteratur der Geschichtsdidaktik zum Thema Geschichtsunterricht und Internet macht deutlich, dass auf diesem Gebiet kaum geforscht wurde. Das ist umso erstaunlicher, da der Einsatz des Internets in den Schulräumen längst erfolgt. Das bestehende Defizit hat bereits Schaden in einem Maße angerichtet, das es zu minimieren und so weit wie möglich zu revidieren gilt.

Welche unmittelbaren Konsequenzen wären im Bereich der Geschichtsdidaktik und in der Unterrichtspraxis wünschenswert? Eine Frage ist besonders wichtig, weil sie in der Vergangenheit fast gänzlich unberücksichtigt blieb: Welche Wege müssen beschritten werden, um die viel versprechende Theorie des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte stärker umzusetzen, zu erproben und ihr den Weg in die Schulen zu ermöglichen? Ein wesentlicher Schritt wurde durch das Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“ schon getan. Die Zusammenarbeit im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“ zwischen Wissenschaftlern und Lehrern ist ungewöhnlich, aber nötig und effektiv. Möglichen Kritikern ist entgegenzuhalten, dass kein bisheriges wissenschaftliches Vorhaben in der Geschichtsdidaktik in der Lage war, Theorie, Empirie und Praxis in ein derartig fruchtbares Verhältnis zu bringen. Wohl wissend, dass es sich um keine vollkommen ausgereifte Theorie handelt, ist es spannend zu beob-

[512] Borries, Bodo von: Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In: Demantowsky, Marko; Schönemann, Bernd: Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002, S. 65.

achten, wie diese Zusammenarbeit durch das Feedback der Lehrer und Wissenschaftler bereits zu einer Weiterentwicklung der Sechsermatrix geführt hat und führen wird. Parallel zeigte sich deutlich das große Bemühen der Lehrer, die manchmal für sie ungewohnte Fachsprache zu verstehen und umzusetzen. Dazu verhalfen gegenseitige Toleranz und Verstehen wollen.

Das Projekt ist ermutigend und vermittelt die Hoffnung, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu schmälern. Und doch wird einem erst, wenn man selbst den Versuch unternimmt, eine Theorie mit empirischen Aussagen zu untermauern und handfeste Konsequenzen für die Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis abzuleiten, bewusst, wie schwierig das Vorhaben ist. Oftmals fehlt den Theoretikern bei Lehrern und deren Unterricht der hohe Anspruch an die Wissenschaftlichkeit und den Praktikern in den akademischen Veröffentlichungen die Handhabbarkeit geschichtsdidaktischer Theorien. Genau hier muss angesetzt werden, um eine Veränderung herbeizuführen. Aus meiner Sicht sollten theoretische Modelle verstärkt in die Schulen gebracht werden, indem sie für die Hand des Lehrers aufgearbeitet werden. Vielleicht würde es helfen, die Grundgedanken solcher Theorien auch in der Sprache und im Inhalt zu vereinfachen. Lehrer müssen verstehen können, warum bestimmte Methoden und Kompetenzen im Geschichtsunterricht wichtig sind.

An dieser Stelle muss auf den Forschungsstand verwiesen werden. Empirische Arbeiten zur vorliegenden Thematik existieren meines Wissens nicht oder befinden sich noch im Druck. Die Unterrichtspraxis im Fach Geschichte mit der Handhabung des Internets basiert auf dem Ausprobieren der Lehrer als einsame (Vor-)Kämpfer ohne fachdidaktische Hilfestellung. Erhebung und Analyse der Daten im Unterrichtsexperiment können nur einen geringen Einblick in den Ist-Stand von Geschichtsunterricht geben.

Zusammenfassend kann aus dem analysierten Unterricht gefolgert werden, dass die Arbeit mit dem Internet bei unbeschwertem und ungeübtem Umgang im Geschichtsunterricht inhaltlich zur Gefahr werden kann. Um diese zu minimieren, darf es aber nicht sein, dass der Lehrer im Vorfeld versucht sämtliche relevante Seiten im Netz unter der zu bearbeitenden historischen Aufgabenstellung abzuklopfen. Vielmehr ist es wichtig, dass Schüler zu der Einsicht gelangen, wie vertrauenswürdig oder -unwürdig Geschichtsdarstellungen sind, und insbesondere wie man deren Vertrauenswürdigkeit prüft. Dazu ist die Herausbildung der De-Konstruktionskompetenz Voraussetzung. Hier hat die Geschichtsdidaktik in möglichst absehbarer Zeit die verantwortungsvolle Aufgabe der Operationalisierung zu erfüllen und deren Praktikabilität aufzuzeigen.

5. Revidierte Schwerpunktsetzungen in den Unterrichtseinheiten der Klassen acht und zehn

Das Unterrichtsexperiment beider Klassenstufen hatte das Ziel, den Ist-Stand von Geschichtslernen festzustellen und zu prüfen, welche Möglichkeiten der Einsatz des Internets im Hinblick auf multiperspektivische Zugänge im Geschichtsunterricht bietet. Die Auswertung eines Großteils der umfangreichen Daten in Kapitel 3 ließ erkennen, welche methodisch-didaktischen Vorgehensweisen bewahrenswert, welche weiter zu entwickeln und welche zu verändern sind. Aus diesem Grund soll sich das folgende Kapitel mit Vorschlägen für eine revidierte Schwerpunktsetzung des Geschichtsunterrichts beschäftigen.

Didaktische Begründungen für die Unterrichtseinheiten *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* bzw. *Krieg als Vater aller Medien?* lassen sich in den Abschnitten 2. 2. 1. 2 und 2. 2. 2. 2 nachlesen. Im vorliegenden Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, die frühere Unterrichtsplanung für künftige Anwendungen durch konkrete methodische und inhaltliche Vorschläge zu überarbeiten.

Ausgehend von der „Urform aller Unterrichtsplanung“[513] wird im revidierten Unterrichtsexperiment nach dem Was und Wie gefragt. Das Ziel dieses Geschichtsunterrichts besteht in der Förderung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein. Der Einsatz des Internets soll dabei die Funktion erfüllen, die jeweilig zu bearbeitende These mit der eigenen Tätigkeit in Zusammenhang zu bringen. Zugleich wird geprüft, inwiefern Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität bei der Betrachtung eines historischen Gegenstandes möglich ist und als Kernpunkt für historisches Lernen im Geschichtsunterricht gelten kann. Die revidierten Unterrichtsvorschläge beziehen sich auf die Kapitel 3. 1 und 3. 2.

5. 1 Klasse acht: *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?*

Um den Umgang mit dem Internet im Geschichtsunterricht bereits im Vorfeld abzusichern, werden zwei Schritte als unabdingbar erachtet. Fachübergreifend muss mit dem Informatiklehrer abgeklärt werden, welchen technischen Kompetenzstand die Schüler erreicht haben und wie der Informatikunterricht zum besseren Gelingen des Unter-

[513] Witzenbacher, Kurt: Praxis der Unterrichtsplanung: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung. Oldenbourg 1994, S. 27.

richtsexperiments genutzt werden könnte. Zweitens sind das vorherige Vermitteln und die praktische Umsetzung bestimmter Suchstrategien im Umgang mit den unterschiedlichen Suchmaschinen notwendig. Ebenso könnte der Informatiklehrer den inhaltlichen Aufbau und die daraus resultierende Wirkung von Internetseiten aufgreifen.

Die inhaltliche Planung der Unterrichtseinheit wird wie folgt empfohlen:

Erste und zweite Stunde:	Entwicklung von Lösungsstrategien zur Internetrecherche unter der historischen Problematik „Das Botensystem im Mittelalter“
Dritte bis fünfte Stunde:	Förderung von Sinn- und Urteilsbildung: Entfaltung des Problems und Anwendung von Lösungsstrategien zur Recherche unter der Themenstellung *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?*
Sechste Stunde:	Vorbereitung auf eine angemessene Präsentationsform
Siebte und achte Stunde:	Präsentationen mit Diskussionen
Neunte Stunde:	Rückschau/Zusammenfassung unter Berücksichtigung der Zusammenführung eines inhaltlichen Problems (Entwicklung eines neuen Mediums in seiner Zeit) und eines methodischen (Anwendung des neuen Mediums Internet)
Zehnte Stunde:	Lernkontrolle

Der historische Gegenstand „Das Botensystem im Mittelalter“ in den ersten beiden Übungsstunden ordnet sich dem bisherigen chronologisch aufgebauten Geschichtsunterricht unter. Außerdem stellt das Botensystem einen wesentlichen Beitrag in der Erweiterung der menschlichen Kommunikation dar. Die Schüler sollen unter Wahrung der notwendigen Offenheit langsam an mögliche Verbindungen zwischen Medien und Geschichtsdarstellungen herangeführt werden. Im Vordergrund der beiden ersten Stunden steht das Finden von Suchstrategien im Umgang mit dem Internet im Geschichtsunterricht.

In der Einführungsphase sollte der Begriff der „neuen Medien“ aus dem Selbstverständnis der Schüler und der Fachliteratur geklärt werden. Nach der Einordnung des

Mediums Internet wird mit der Frage „Wozu benutzt ihr das Internet und warum?“ Lebensbezug hergestellt. Um die Schüler mögliche Zusammenhänge zwischen historischen Themen und Internetrecherche vermuten zu lassen, bietet sich ein Brainstorming an. Für die Schüler muss erkennbar werden, dass sich die Beantwortung der Frage nach der besonderen Spezifität des Interneteinsatzes im Geschichtsunterricht wie ein roter Faden durch das gesamte Unterrichtsexperiment zieht. Ohne kritische Anmerkungen werden an dieser Stelle alle Schülerantworten übernommen, auch solche, die aus Sicht des Lehrers keine Bereicherung darstellen. Wichtig ist deshalb die Sicherung der Schülerideen, damit sie später verwendet werden können. Die mögliche, geplante Überprüfung der eigenen Aussagen und der der Mitschüler wird als Motivation benutzt.

Das Ziel dieser Übungsstunden besteht auch darin, die Schüler im Suchprozess möglichst konkreter und korrekter historischer Wörter, die die Lösung der Aufgabenstellung eingrenzen, zu trainieren. Dazu ist es ratsam, dass der Lehrer mit Computer und Beamer den Suchprozess anhand eines Beispiels vorführt und die Schüler durch lautes Äußern seiner Gedankengänge daran teilhaben lässt.

In gemeinsamer Arbeit sollte im nächsten Schwerpunkt mit den Schülern eine Suchstrategie, zum Beispiel anhand des Themas „Schrift im Mittelalter“, angewendet werden. Dabei fordert der Lehrer die Schüler auf, ihm präzise Suchwörter zu nennen. Ein konzentriertes Eingrenzen durch Clusterbildung, das Sach- und Orientierungskompetenz schult, verdeutlicht die Reduzierung auf die wesentlichen Darstellungen. Um die Suche im Netz effektiv zu gestalten, werden die genannten Suchwörter nach noch zu bestimmenden Aspekten bzw. Oberbegriffen geordnet. Möglich wären die Oberbegriffe *Schriftsprachen, Schriftarten, Material, Medium*. Die Bildung solcher übergeordneter Begriffe ist natürlich abhängig von den Schülerantworten.

Eine Diskussion über das Potenzial des Internets für *Multiperspektivität, Kontroversität* und *Pluralität* in Bezug auf historische Darstellungen und zugleich auf die Notwendigkeit des kritischen Umgangs mit dem gefundenen Material kann begonnen werden. Die Schüler recherchieren im Internet unter folgender Aufgabenstellung zum Botensystem im Mittelalter:

> *Erklärt anhand von mehreren Beispielen das Botensystem im Mittelalter und diskutiert die Probleme der Nachrichtenübermittlung! Welche Darstellungen habt ihr gefunden? Wie erklärt ihr euch deren Unterschiedlichkeit oder gar Gegensätzlichkeit?*

Unter Nutzung der Suchstrategien wird die gestellte Aufgabe in Partnerarbeit ge-

löst. Die inhaltliche Auswertung erfolgt im Klassengespräch. Fragen der Schüler, die sich während der Aufgabenlösung ergeben haben bzw. ihre Interessen müssen dabei berücksichtigt werden. Neben Problemen der Suchstrategie und den unterschiedlichen Ergebnissen stehen gefundene und eventuell voneinander abweichende historische Darstellungen sowie deren Subjektivität im Mittelpunkt der Diskussion. Daraus folgend werden die Notwendigkeit des kritischen Umgangs mit dem Internet und Perspektiven als wesentliche Schwerpunkte vertieft.

In einem Vergleich mit dem Tafelbild (Brainstorming) erhalten die Schüler die Aufgabe, die von ihnen vermuteten Zusammenhänge zwischen der Internetnutzung und Geschichtsdarstellungen zu ergänzen oder zu revidieren. Als abschließende Frage und als Überleitung zur These der nächsten Stunde wird diskutiert, inwieweit neue Medien uns in unserem Denken und Handeln beeinflussen. Der Lehrer beteiligt sich am Gespräch nur durch Hinweise, die zum Weiterdenken anregen.

Ziel der dritten bis fünften Stunde ist es, die Schüler logisch und anschaulich zum Thema zu führen und sie dieses entsprechend der Aufgabenstellungen selbstständig bearbeiten zu lassen. Nachdem der Begriff „neue Medien“ bereits entsprechend dem gegenwärtigen Stand der Fachliteratur geklärt werden konnte, bietet es sich an, den Terminus mit der eigenen Lebenswelt zu verbinden und die Frage nach dem Einfluss der „neuen Medien“ auf den Alltag der Schüler heute zu stellen. In Anfängen wird die Diskussion über die Betäubung der Sinne durch die neuen Medien eingeleitet. Insbesondere sollte das Wort „betäuben“ untersucht werden. Umschreibungen und Synonyme verdeutlichen seine Bandbreite. Eine intensive Vorbereitung des Lehrers und die Führung der Klasse sind an dieser Stelle nötig. Schülerantworten und Fachliteratur[514] führen zu folgendem Ergebnis: betäuben = *empfindungs- und kritikunfähig machen, verwirren, entsetzen, verleiten, verführen, verblenden*.

Nach der Bekanntgabe der vollständig formulierten These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* wird das Unterrichtsgespräch fortgesetzt. Eine wichtige Erkenntnis in dem Lehrer-Schüler-Gespräch sollte sein, dass *jede* Zeit – wenn auch in unterschiedlichem Maße – ihre neuen Medien besitzt. Dabei findet die heutige Definition der neuen Medien nicht rückwirkend Anwendung. Um die Schlussfolgerung einer Betäubung der Sinne zu ermöglichen, ist die Erarbeitung der mentalitäts- und sozialgeschichtliche Bedeutung der jeweils neuen Medien mindestens so wichtig wie die technik- und militärgeschichtliche. Auf diese Erkenntnis sollte das Unterrichtsgespräch ausgerichtet sein, indem den Schülern verdeutlicht wird, dass der Wunsch der Men-

[514] Siehe u. a.: Goebel, Ulrich; Reichmann, Oskar: Frühneuhochdeutsches Wörterbuch. Band 3, Berlin, New York 2002, S. 2036f.

schen nach Unterhaltung und Kommunikation miteinander Triebkraft für Entwicklungen neuer Medien war. Vermutungen darüber, was zu verschiedenen Zeiten die neuen Medien gewesen sein könnten, unterstützen diese Erkenntnis und regen außerdem die Fantasie an. Beispiele sind:

Zeit der Urgroßeltern	-	sie schrieben sich Briefe, hörten Grammofon
Zeit der Großeltern	-	sie schreiben sich Briefe, telefonieren miteinander, hören Radio, gucken Fernsehen.

Nach einem solchen Vorgehen wird den Schülern auch die Kombination aus *Post und Telefon* mit dem Terminus der (damals) „neuen Medien“ deutlich.

Die Erklärung zu den Aufgabenstellungen der einzelnen Gruppen sieht inhaltlich wie folgt aus:

> *Die Annahme, dass ‚neue Medien’ die Sinne betäuben, kann nicht anhand der Untersuchung aller Medien geklärt werden. Exemplarisch stehen für euch zur Bearbeitung die Medien Post und Telefon. Gleichzeitig prüft ihr, inwiefern das Internet zur Lösung der Aufgabe ausreicht. Für den Abschnitt der Informationsbeschaffung stehen euch die nächsten zwei Stunden zur Verfügung.“*

In der achten Klasse sollte nach dem Austeilen der Arbeitsblätter mit den entsprechenden Aufgaben die Möglichkeit zum Hinterfragen von organisatorischen und inhaltlichen Problemen vor Beginn der selbstständigen Arbeit eingeräumt werden.

Die Themen für die Arbeit in den Gruppen (höchstens vier Schüler pro Gruppe) sind Ausdruck des schwerpunktmäßigen Basiswissens:

- Entstehung und Entwicklung der Post bis zum Ende des Monopols der Familie Thurn und Taxis
- Entwicklung der Post in Brandenburg-Preußen
- Streitigkeiten um die Erfindung des Telefons
- Aufbau und Funktionsweise des Telefons
- Arten der Fernsprechvermittlung und Übertragung
- Entwicklung des Mobilfunks und Handys.

In den folgenden Stunden arbeiten die Schüler selbstständig. Der Lehrer regt an, dass die Schüler sich auch über die Art einer interessanten Präsentation Gedanken machen sollen, und bietet seine Hilfe an. Zugleich besteht die Aufgabe des Lehrers in der Überprüfung der im vorangegangenen Unterrichtsgespräch erarbeiteten Ziele. Dazu gehört insbesondere die Recherche und Bearbeitung des Themas unter Beachtung der Mentalitäts-, Sozial-, Technik- und Militärgeschichte.

Die fertigen Präsentationen der Schülergruppen stehen nicht als lose, unüberdachte Abfolge da. Die Umsetzung von offenem und selbstständigem Arbeiten bedeutet auch, dass die Schüler in die Arbeitsabläufe so weit wie möglich mit einbezogen werden. In dieser Situation bietet sich an, die Schüler aufzufordern den Ablauf der Präsentationen nach bestimmten Aspekten vorzunehmen. Ebenso sollen alle diskutieren, welche Möglichkeiten gesehen werden, um sicherzustellen, dass die Mitschüler die Darstellungen verstanden haben. Nach den Präsentationen, Diskussionen und Auswertungen bedürfen die Vorträge zumindest einer Zusammenfassung. Für das Aufarbeiten und Zusammenführen des Gehörten und Gesehenen wird mindestens eine Unterrichtsstunde benötigt. Der Lehrer gibt den methodischen Impuls, dass er unter der Thematik „Rückschau und Zusammenfassung“ nicht nur die Abspeicherung von historischen Ereignissen sieht. Vielmehr handelt es sich um eine Zusammenführung von Faktenwissen und um die Klärung der aufgestellten These.

Der Lehrer fordert auf, Ergebnisse zusammenzutragen und zu klären, was für die Betäubung der Sinne durch Post und Telefon und was dagegen spricht. Vorstellbar wären Äußerungen, die eine Wechselwirkung zwischen Bestand der neuen Medien und Gebrauch der Sinne erkennen lassen. Bei jedem Individuum wird etwas anderes ausgelöst. Aus diesem Grund trifft jede Innovation auf Befürworter, Ablehner und Mitläufer. Wenn die Lernenden in einer derartigen Argumentation die Überlegung mit einbeziehen, dass der Beginn von Post und Telefon schon als Beeinflussung der Sinne bezeichnet werden kann, handelt es sich um eine anspruchsvolle Eigenleistung.

Da im Vorfeld der Begriff der Betäubung geklärt wurde, kommen die Schüler zu der Erkenntnis, dass Post und Telefon die Sinne wohl kaum betäuben. Eine exakte Unterscheidung zwischen der Institution „Post“ und der postalischen Nachricht sowie zwischen dem Gegenstand „Telefon“ und dem telefonischen Gespräch ist notwendig. Selbstverständlich beeinflussen Briefe die Sinne: Liebesbriefe können euphorisch machen; Katastrophen-Nachrichten deprimieren – beides ist im Gegensatz zu Telefongesprächen nachlesbar, also wiederholbar. Eine direkte zeitgleiche Reaktion auf eine briefliche Nachricht ist nicht möglich. Die Phase der Verarbeitung dauert länger als beim Telefongespräch. Beim Telefonieren erfolgt die Kommunikation hingegen in

„Echtzeit“. Aktion und Reaktion stehen im zeitlichen Einklang. An dieser Stelle könnte man mit den Schülern deshalb eine Diskussion führen, ob das Wort „betäuben“ in diesem Zusammenhang angebracht ist.

Eher zutreffend scheint dieser Terminus mit der Einführung des Computers, des Fernsehers und des Handys zu sein, da echte Abhängigkeiten ausgelöst werden können (wie früher schon bei Buch und Film). Damit wird der zweite Teil der These *neue Medien betäuben die Sinne?* weiter diskutiert. Die zahlreichen Argumente aus den Vorträgen finden ihre Anwendung und führen zu einer Positionierung jedes einzelnen Schülers. Dieses Vorgehen zeigt die Möglichkeit auf, vorhandenes Faktenwissen für reflektierendes Denken zu nutzen. Wenn Schule zum Nachdenken anregen und tatsächlich die „Entwicklung demokratisch-freiheitlicher Positionen“[515] fördern soll, müssen Schüler und Lehrer von einem rein faktenorientierten Unterricht Abschied nehmen. Der Lernprozess erfolgt deshalb dann auch auf beiden Seiten.

Reflektiertheit, (Selbst-)Reflexion und Gegenwartsbezug/Orientierung werden jedoch erst eingelöst, wenn den Schülern der Doppelcharakter der jeweils neuen Medien als Thema der vorausgegangenen Stunden und zugleich als Methode/Medium kenntlich gemacht wird. Der Lehrer sollte das Unterrichtsgespräch mit entsprechenden Fragen steuern:

> *Wie hast du dich während der Internetrecherche gefühlt? Was hast du an deinen Mitschülern beobachtet? Überlege, inwieweit die Betäubung der Sinne durch die Medien auch auf die heutige Zeit/den Unterricht zutrifft.*

An dieser Stelle bietet es sich an, die im Vorfeld genannten Argumente der Sinnesbetäubung durch Post und Telefon an der Tafel mit den selbst im Unterricht erfahrenen Eindrücken zu vergleichen. Die Schüler erkennen deutlich die Verbindung zwischen Inhalt und Methode des Unterrichts. Eine Erörterung der These sollte zur Diskussion über Vor- und Nachteile/Gefahren der Nutzung der neuen Medien in ihrer jeweiligen Zeit und zu Kriterien des sinnvollen Einsatzes derselben führen. Voraussichtlich wird zur Auswertung eine Unterrichtsstunde nicht ausreichen.

Eine abschließende Lernkontrolle am Ende der Unterrichtseinheit gibt Einblick in den Leistungswillen und die Kompetenzen der Schüler. Die Aufgabenstellung ist so zu formulieren, dass das Vorhaben, Schüler reflektierend denken zu lassen, auch hier erkennbar wird. Anliegen der Lernkontrolle ist es, die Darstellung von Fakten zwar deut-

[515] http://www.bildung-mv.de/download/rahmenplaene/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf (letzter Zugriff: 08.03.2005).

lich zu fordern, dennoch in einen sinnvollen Zusammenhang mit der eigenen Sichtweise zu stellen:

> *Stell dir vor, dein/e beste/r Freund/in aus deiner Klasse liegt eine längere Zeit im Krankenhaus. Schreibe ihm einen Brief, indem du die Fragestellung ‚Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?' diskutierst! Denke daran, dass es* nicht *um das Aneinanderreihen von Fakten geht, sondern um Deutungen, Bewertungen, Folgerungen, Orientierungen.*

5. 2 Klasse zehn: *Krieg als Vater aller Medien?*

Für den notwendigen fächerübergreifenden Unterricht dieses Unterrichtsexperiments in Klasse zehn gelten die gleichen Vorgaben wie in Klasse acht. Die inhaltliche Planung der Unterrichtseinheit wird wie folgt empfohlen:

Erste und zweite Stunde:	Entwicklung von Lösungsstrategien zur Internetrecherche unter der historischen Problematik „Die Goldenen Zwanziger"
Dritte bis fünfte Stunde:	Förderung von Sinn- und Urteilsbildung: Entfaltung des Problems und Anwendung von Lösungsstrategien zur Recherche unter der Themenstellung „Krieg als Vater aller Medien?"
Sechste Stunde:	Vorbereitung auf eine angemessene Präsentationsform
Siebte und achte Stunde:	Präsentationen mit Diskussionen
Neunte Stunde:	Rückschau/Zusammenfassung/Reflexion
Zehnte Stunde:	Lernkontrolle

In der ersten Stunde des Unterrichtsexperiments *Krieg als Vater aller Medien?* wird den Schülern die Feststellung „Neue Medien beeinflussen unseren Alltag" vorgegeben. Der höhere Entwicklungsstand lässt eine kontroverse Diskussion dazu vermuten. Der Gedankenaustausch über den Schwerpunkt der „neuen Medien" hat eine durch die Schüler selbstständig aus unterschiedlichen Lexika erarbeitete Definition zum Ziel. In der

Diskussion der These über den Einfluss der neuen Medien auf den Alltag übernimmt der Lehrer die Gesprächslenkung. Wichtig ist, dass Ideen über die Verbindung von Geschichtsunterricht und Internet nicht wie in Klasse acht durch den Lehrer angeregt, sondern durch die Schüler bereits in dieser Unterrichtsphase vorgeschlagen und festgehalten werden.

Ähnlich wie in der achten Klasse wird unter sofortiger Einbeziehung der Schüler anhand eines praktischen Beispiels geübt. Der Lehrer erarbeitet an einem selbst gewählten historischen Problem das Vorgehen bei der Internetrecherche. Den Schülern muss deutlich gemacht werden, dass es sich um das Finden von Lösungsstrategien handelt, und sie erhalten die Möglichkeit, eigene Ideen zu äußern und Fragen zu stellen. Die selbstständig zu lösende Aufgabe für die Schüler lautet wie folgt:

> *Nach dem Ersten Weltkrieg begann die Zeit der ‚Goldenen Zwanziger' in Deutschland. Versuche anhand von mehreren Beispielen den Begriff zu klären und die Probleme dieser Zeit zu diskutieren! Welche unterschiedlichen oder gar gegensätzlichen Darstellungen habt ihr gefunden? Wie erklärt ihr sie euch?*

Nach dem Vorstellen der Lösungsmöglichkeiten bewerten die Schüler im Auswertungsgespräch ihr Vorgehen mit dem Internet im Hinblick auf Schnelligkeit und Qualität der Lösung der Aufgabe.

Im weiteren Unterrichtsvorgehen wird zunächst in gemeinsamer Arbeit der Begriff des Krieges geklärt; daran anschließend sollen Vermutungen zur These *Krieg als Vater aller Medien?* angestellt werden. Daraus kann eine sehr fruchtbare Diskussion entstehen, die als Belege aktuelle bzw. historische Ereignisse nutzt. Der Lehrer tritt mit seiner eigenen Meinung in den Hintergrund und agiert als Moderator und Impulsgeber. Die Schüleransichten werden für die spätere Auswertung festgehalten und dienen gleichzeitig der Überleitung.

Auch die zehnte Klasse benötigt ein Gespräch bzw. die Möglichkeit des Nachfragens über die Arbeitsanweisungen auf den Arbeitsblättern. Um auch in dieser Klassenstufe die Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen Unterricht bzw. dem Umgang mit dem Internet und dem Unterrichtsstoff zu ermöglichen, ist die Erarbeitung der mentalitäts-, sozialgeschichtlichen, technik- und militärgeschichtlichen Bedeutung grundlegende Voraussetzung. Die Formulierung der Arbeitsblätter entspricht denen der achten Klasse. Die Konkretisierung des Themas ist auf jedem Einzelblatt zu finden „Enigma – Krieg als Vater aller Medien?" Folgende Inhalte stehen für die Gruppenarbeit zur Verfügung:

- Chiffrier- und Codesysteme im „Ersten Weltkrieg“
- Medien im Zweiten Weltkrieg
- Frühgeschichte des Computers
- technische Entwicklung von Enigma
- Verschlüsselungstechniken
- Funkentschlüsselung und Auswirkungen auf den Krieg
- Geheimdienste während des Zweiten Weltkrieges
- Bewertung der Enigma aus heutiger Sicht.

Je nach Klassensituation erfolgt die Gruppenbildung nach eigener Wahl bzw. nach Einteilung des Lehrers. Der weitere Ablauf des Unterrichtsexperiments ähnelt dem der achten Klasse. Dazu gehört ebenfalls, dass Themen auf Schülerwunsch abgewandelt werden können. In der siebten Stunde beginnen die Präsentationen mit einer anschließenden Fragerunde.

Die vorletzte Stunde gibt eine Rückschau, Zusammenfassung und die Möglichkeit der Reflexion. Die zehnte Klasse ist in der Lage, auch in dieser Phase selbstständiger als die achte Klasse zu arbeiten. Zur Klärung der These stellt der Lehrer offen in den Raum, was wichtig ist, um die These beantworten zu können. Vorgeschlagene Bereiche werden notiert, diskutiert und mit den Annahmen der ersten Stunde des Unterrichtsexperiments verglichen. Sicherlich werden sich größtenteils die Themen der gehörten Präsentationen in den Antworten niederschlagen. Das ist in der ersten Phase der Beantwortung durchaus legitim. Dennoch führt der Lehrer durch das Geben von Impulsen die Schüler zu der Erkenntnis, dass die Enigma exemplarisch als ein Medium – in diesem Fall als erste große Rechenmaschine – für die Gesamtthese steht. Damit sind die Schüler gezwungen, abstrakter zu denken, sich zu positionieren und Begründungen zu finden. Das schrittweise Vorgehen ist dringend erforderlich, denn mit dem Anspruch sofort zu abstrahieren, wären die Schüler wahrscheinlich überfordert. Denkbar ist, dass man die zusammengetragenen Bereiche bespricht und überlegt, was für oder gegen die These spricht. Folgende Schüleräußerungen sind denkbar:

- Der Krieg beeinflusst die Entwicklung der Medien den Bedürfnissen der Spionagetätigkeit entsprechend.
- Eine Wechselwirkung zwischen Krieg und Entwicklung der Medien ist durchaus nachweisbar.

- Medien dienen dem Schutz der Interessen des eigenen Landes und schaden dem gegnerischen Land.
- Die Beantwortung der Frage ist auch von der Definition des Begriffes „Krieg“ abhängig. Auch heute werden Medien bei der Lösung „unfriedlicher“ Situationen eingesetzt und gezielt weiterentwickelt.
- Die Entwicklung der Medien ist an die Bedürfnisse und Wünsche der Menschen gebunden, deshalb sind die Erwartungen der Menschen an die Medien in Kriegszeiten andere als in Zeiten des Friedens.
- Erst wenn alle Menschen vertrauensvoll miteinander umgehen (Idealfall!), werden neue Medien nur noch für friedliche Zwecke genutzt. Eine Weiterentwicklung wird es aber auch dann geben, weil Medien zur Entwicklung der Menschheit gehören und der Befriedigung ihrer Bedürfnisse dienen (Handy).

Selbstredend handelt es sich bei diesen Äußerungen nur um mögliche Stichpunkte, die ausdiskutiert werden müssen. Der Bezug zu aktuellen kriegerischen Auseinandersetzungen kann hergestellt werden. Bei einem solchen Vorgehen wäre je nach Klassensituation eine Teilung der Klasse in eine Pro- und Kontragruppe möglich. Unter Leitung eines Mitschülers, der als Gesprächsleiter fungiert, wird das Problem ausdiskutiert.

Besonders wichtig ist auch in dieser Auswertung, dass den Schülern der Doppelcharakter der Stunden deutlich wird. Sollte den Schülern bis zu diesem Zeitpunkt der Zusammenhang zwischen der These und dem eigenen Vorgehen während des Unterrichts nicht deutlich geworden sein, bietet sich ein durch den Lehrer gelenktes Gespräch an:

Wenn wir davon ausgehen, dass bestimmte Wechselwirkungen zwischen Krieg und der Entwicklung der neuen Medien bestehen, wie kritisch siehst du dann deinen eigenen Umgang mit dem Internet in den letzten Stunden? Denke über Zusammenhänge zwischen Nutzung und Entwicklung der neuen Medien und Krieg als deren angebliche Ur-/Nährquelle nach.

In der letzten Stunde wird eine Lernkontrolle geschrieben, die reflektiertes und (selbst-)reflexives Denken fordert:

> *Stell dir vor, dein/e beste/r Freund/in aus deiner Klasse liegt wochenlang im Krankenhaus. Schreibe ihm einen Brief, indem du die Fragestellung ‚Krieg als Vater aller Medien?’ diskutierst! Denke daran, dass es <u>nicht</u> um das Anein-*

anderreihen von Fakten geht, sondern um sondern um Deutungen, Bewertungen, Folgerungen, Orientierungen.

Fazit: Wiederanknüpfung an die Bildungsgangdidaktik

In der Einführung der vorliegenden Forschungsarbeit „Bildungsgangforschung und Geschichtsdidaktik“ wurde angekündigt, Entwicklungsaufgaben der Bildungsgangforschung unter dem Blickwinkel der Ergebnisse dieser Arbeit am Ende neu oder auch anders zu diskutieren. Das zu Beginn dieser Arbeit angeführte Argument, dass niemand sich dem Umgang mit Geschichte verschließen kann, da sie überall wirkt, trifft meines Erachtens zu. Historisches Denken hilft, sich eigene Zugänge zur Welt zu erschließen. Die Entwicklungsaufgabe der Schaffung von Erklärungen, die der Förderung des Weltverständnisses dienen, ist gesellschaftlich determiniert. Schüler wissen zwar, dass Geschichte Teil der Allgemeinbildung ist – diese Erkenntnis scheint jedoch in der Regel eher übernommen und nicht ausreichend reflektiert, wahrscheinlich begründet mit dem Umstand, dass das Fach Geschichte zum Fächerkanon gehört.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse haben gezeigt, wie weit fremdbestimmte und subjektive Entwicklungsaufgaben voneinander entfernt sind. Die Lernenden unternehmen ohne entsprechende Anleitung, Hilfestellung und Hinweise im Geschichtsunterricht nur selten den Versuch, Bezüge zu historische Begebenheiten zu finden. Die Frage, wie sie von sich aus die aufoktroyierte Forderung nach qualifizierten Erklärungen und Weltzugängen durch historisches Denken, Sinn- und Urteilsbildung sowie entsprechende Reflexionen als notwendiges eigenes Streben anerkennen, lässt beim derzeitigen Forschungsstand nur eine Antwort zu: Die Entwicklung und Förderung historischer Kompetenzen scheint ein wichtiger Ansatz zu sein, um die Kluft zu überwinden.

Der Kompetenzentwicklungsstand der Schüler beider untersuchter Altersstufen ist nur wenig ausgeprägt. Dennoch zeigte sich in der unterschiedlichen Herangehensweise an die Lösung der Lernkontrollen und Fragebögen, dass verändertes Fragen reflexives Denken fordert und fördert.

Schüler entwickeln selbstständig interessengebundene Entwicklungsaufgaben. Schule kann also fördern, dass Interessen zu bewusst ausformulierten subjektiven Entwicklungsaufgaben werden. Dabei ist es durchaus möglich, dass diese sich mit den gesellschaftlichen Anforderungen decken oder mit objektiven Entwicklungsaufgaben ergänzen.

Wenn die Geschichtsdidaktik sich zum Ziel gesetzt hat, reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, dann handelt es sich also um eine „objektive“ Entwicklungsaufgabe. Im Idealfall ordnen sich die „subjektive“ Entwicklungsaufgaben in diesen Kontext ein.

In der Lernkontrolle nach dem Unterrichtsexperiment haben die Schüler gemerkt, wie schwierig die Erarbeitung einer eigenen Meinung ist. Zugleich wurde verdeutlicht, dass für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit die eigene Sinn- und Urteilsbildung durch Multiperspektivität, Pluralität und Kontroversität wesentlich ist. Für die Sozialisation der Schüler war es in diesem Unterrichtsexperiment deshalb wichtig, dass sie die Wichtigkeit ihrer eigenen Meinung erkannten. Aus diesem Grund resignierte keiner der Schüler, obwohl die Inhalte und deren Umsetzung im Unterricht nicht dem herkömmlichen Vorgehen entsprachen.

Schüler fühlen sich im Geschichtsunterricht angesprochen und zeigen eine starke geistige und emotionale Präsenz und Aktivität, wenn ihre Lebenswelt berührt wird. Gemachte Erfahrungen spielen dabei eine große Rolle. Bedenkt man, dass Acht- und Zehntklässler zum untersuchten Zeitpunkt den größten Teil ihres Lebens der schulischen Bildung gewidmet haben, muss dieser Bildungsgang eigene Entwicklungsaufgaben geprägt haben. Zunehmendes Alter bringt zugleich eine Höherentwicklung des Anspruchs an die Entwicklungsaufgaben mit sich. Das bedeutet aber nicht, dass Schüler historisches Denken als Entwicklungsaufgabe, die der Erklärung der Gesellschaft dient, verinnerlicht haben. Ursache für dieses Defizit sind unzureichend ausgeprägte reflexive Kompetenzen. Weitere Forschungsergebnisse werden deshalb vielleicht erkennbar machen, dass die Förderung von Sinn- und Urteilsbildung aufs Engste mit dem Bildungsgang verbunden ist.

Das Unterrichtsfach Geschichte verbinden Lernende in der Regel, wie oben gezeigt, mit einem *verdinglichten Geschichtskonzept,* das sie durch ein entfremdetes Lernkonzept ergänzen. Damit lässt sich begründen, warum in den geschlossenen Fragen der Fragebögen und in der Bearbeitung eines historischen Problems mit dem Internet[516] fast jegliche Kritik gegenüber den Geschichtsdarstellungen gefehlt hat.

Die unkritische Sicht auf das Medium der historischen Darstellungen in Zusammenhang mit einem Lernbegriff, der sich auf das „Einpauken“ von Ereignissen beschränkt, hat weitere unerwünschte Folgen. Falsche Darstellungen werden übernommen und oberflächlich eingeprägt. Aufgabenstellungen werden ebenso oberflächlich gelesen, wenn der Lehrer nicht entsprechend gewichtet und nachfragt. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass die Schüler trotz offen angeleiteter Aufgabenstellung durchweg PowerPoint-Präsentationen für ihre Vorträge nutzten.

An dieser Stelle wird meines Erachtens die empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik in Zukunft ansetzen müssen: Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass Schüler auch bei einer unsicheren Lehrerhaltung und -anleitung hinsicht-

[516] Siehe u.a. Bildschirmkopien und deren Auswertung im zeitlichen Abstand von fünf Minuten.

lich des offeneren Unterrichts unter Einsatz des Internets durchaus Ansätze zum Reflektieren im Nachdenken über historische Probleme zeigen. Im Nachinterview mit dem Lehrer und aus dem Unterrichtsverhalten insgesamt wurde deutlich, dass die Lernkultur durch die unscharfe Trennung zwischen Vergangenheit und Geschichte geprägt ist. Die Aufarbeitung von Theorien, wie z.B. der Sechsermatrix, deren Erprobung im Unterricht und weitere empirische Untersuchungen, die das Lehrer- und Schülerverhalten analysieren, werden Einblicke geben, die der Kompetenzschulung dienlich sind.

Anhang

Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse	II-IX
Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse	X-XV
Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse	XV-XXVI
Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse	XXVII-XXXII
Auszug aus den Listen mit Internetadressen für die achte Klasse	XXXII-XXXIII
Themen und Aufgabenzettel für die Klasse acht	XXXIV
Transkript Klasse acht: Zwölfte Stunde	XXXV-XLIV
Transkriptauszug Klasse zehn: Erste Stunde	XLV-XLVII
Transkriptauszug Klasse zehn: Zweite Stunde	XLVII-LIV
Transkriptauszug Klasse zehn: Siebte Stunde	LIV-LV
Texte aus der Lehrbuchkopie für die zehnte Klasse	LV-LVII
Texte aus der Lehrbuchkopie für die achte Klasse	LVII-LXI
Aus der Kopie des Arbeitsblattes der achten Klasse vom 07.11.2003	LVI-LXII

Fragebogen vor dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse

Alter: Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐ Datum: Pseudonym:

Liebe Schülerin/Lieber Schüler,

als Geschichtslehrerin habe ich mir für meine Doktorarbeit die Aufgabe gestellt zu untersuchen, wie Schüler im Geschichtsunterricht lernen und was man im Fachunterricht noch verbessern könnte. Wen sonst sollte man in erster Linie fragen als dich und deine Klassenkameraden? Mit diesem Fragebogen möchte ich dir die Chance geben, anonym deine Erfahrungen und Ideen zum Geschichtsunterricht darzulegen. Um genaue Ergebnisse erhalten zu können, ist es wichtig, dass du jede Frage sorgfältig beantwortest. Sollte der Platz für die Beantwortung einer Frage mal nicht ausreichen, dann nutze bitte die Rückseite des Blattes. Dir stehen insgesamt zwei Unterrichtsstunden zu Verfügung.

Vielen Dank für das Mitmachen!

Teil 1: Geschichte und Fachunterricht allgemein

1. Wenn ich über ein historisches Thema mehr erfahren möchte, dann nutze ich die unten stehenden Möglichkeiten wie folgt *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)* ...

	sehr häufig	ziemlich häufig	teils, teils	ziemlich selten	sehr selten
Hausbibliothek					
Stadtbibliothek					
Universitätsbibliothek					
Museen					
Archive					
CD-ROM-Lexika					
Internet					
Eltern					
Lehrer					
Zeitzeugen					
andere_____					

2. Mich würden im Geschichtsunterricht folgende historische Themen besonders interessieren:

_____
_____
_____

3. Ich habe mich bisher mit folgenden historischen Themen beschäftigt, ohne dass sie im Geschichtsunterricht behandelt wurden:

_____
_____
_____

4. Wenn ich mich an die letzten Geschichtsstunden erinnere, dann hätte ich gern noch mehr erfahren über folgende Fragen:

_____
_____

_____
_____
_____

5. Ich habe bzw. werde im Geschichtsunterricht der Klasse 8 bestimmte historische Themen behandelt/n. Die genannten Themen nehme ich wie folgt wahr *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) ...*

Thema	sehr geeignet	geeignet	eher ungeeignet	ungeeignet
Regierungsgrundsätze Ludwig XIV.				
Woher nimmt der König sein Geld?				
Der Merkantilismus				
Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?				
Ursachen des Dreißigjährigen Krieges				
Der Kampf um Macht und Glauben in Europa				

6. Mir ist bekannt, dass „Quellen“ im Fach Geschichte sehr wichtig sind. Warum eigentlich? Wofür brauche ich sie?

	ja, genau	eher ja	teils, teils	eher nein	nein, gar nicht
Quellen sind das einzig Objektive, was wir besitzen. Die Darstellungen geben dazu subjektive Gedanken und Auslegungen.					
Quellen sind anschaulich, bunt und spannend – ganz im Gegensatz zu den langweiligen Ausführungen von Wissenschaftlern und Schulbuchmachern.					
Quellen enthalten alle wichtigen Tatsachen; der Rest ist Interpretation und ziemlich beliebig.					
Quellen sind der Rohstoff, Darstellungen das Ergebnis der Geschichtsschreibung.					
Quellen stammen aus der Zeit der untersuchten Geschehnisse (oder ersetzen verlorene ältere Vorstufen); nur dadurch können wir überhaupt noch etwas herausfinden.					
Quellen bestehen meist aus toten, langweiligen, alten Schriftstücken; erst die Erzählung des Historikers macht spannende „Geschichten“ daraus.					
Quellen sind nicht selten erfunden, verfälscht oder voll mit Lügen; die Geschichtswissenschaft muss erst prüfen, was man aus ihnen zuverlässig entnehmen kann.					
Quellen sind durchaus lückenhaft; das müssen Darstellungen berücksichtigen und ausgleichen.					

7. Ich wurde im Geschichtsunterricht bisher von _____ Lehrern unterrichtet.

8. Mein Wissen stammt aus unterschiedlichen „Quellen“. Bei der Darstellung von Geschichte vertraue ich ...

	ja sehr	eher ja	teils, teils	eher nein	gar nicht
dem Geschichtslehrer					
dem Schulbuch					
meinen Eltern					
dem Fernsehen					
wissenschaftlichen Büchern					
der Zeitung					
dem Spielfilm					
dem Dokumentarfilm					
meinen Großeltern					
dem Internet					
Professoren					
Freunden					

9. Ich notiere aus Frage 8 folgende Person bzw. folgenden Gegenstand, deren/dessen Glaubwürdigkeit meiner Meinung nach am größten ist, weil ...

_____
_____

10. Ich notiere aus Frage 8 folgende Person bzw. folgenden Gegenstand, deren/dessen Glaubwürdigkeit meiner Meinung nach am geringsten ist, weil ...

_____
_____

11. In den zurückliegenden Stunden des Geschichtsunterrichts habe ich das Thema „Der Aufstieg Brandenburg-Preußens“ behandelt. Ich denke, dass dieses Thema damals wie heute für folgende andere Bereiche wichtig ist und möchte dies auch gleich begründen ...

_____
_____
_____

Teil 2: Geschichte und Fachunterricht untersucht anhand von Beispielen

1. Das Thema „Der Aufstieg Brandenburg-Preußens“ im Geschichtsunterricht habe ich empfunden (mit Begründung) ...

_____
_____
_____

2. Wenn ich über die Geschichte des Aufstiegs Brandenburg-Preußens und dessen Bedeutung für mein Leben nachdenke, ...

_____
_____
_____

3. Ich verbinde folgende Daten, Ereignisse etc. mit dem Aufstieg Brandenburg-Preußens ...

_____
_____
_____

4. Ich denke, dass dieses Thema heute noch im Fachunterricht behandelt wird, weil ...

_____
_____
_____

5. Disziplin und Gehorsam gehörten u.a. zur preußischen Erziehung des 17./18. Jahrhunderts. Damit sich ein Jugendlicher der Gegenwart in der heutigen Gesellschaft zurecht findet, müsste man meiner Ansicht nach die Erziehung in der Gegenwart so gestalten, dass ...

_____
_____
_____
_____

7. Ich lese die folgenden Texte und bearbeite die darunter stehenden Aufgabenstellungen.

Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. über das Regieren

Text 1: Friedrich Wilhelm I. an seinen Nachfolger (1722)

„... Ein Regent, der in Ehren die Welt regieren will, muss seine Angelegenheiten alle selber erledigen ... Der liebe Gott hat Euch auf den Thron gesetzt nicht zum Faulenzen, sondern zum Arbeiten und um seine Länder wohl zu regieren. Leider überlassen die meisten großen Herren ihren Ministern den Willen ... Eure Finanzen müsst Ihr selber und allein behandeln und das Kommando der Armee selber und allein führen und diese zwei Hauptsachen allein einteilen. Dadurch werdet ihr Autorität in der Armee und die Liebe Eurer Offiziere und der Zivilbedienten haben, weil Ihr allein den Knopf auf dem Beutel habt. Mein lieber Nachfolger, was wird die Welt sagen, wenn Ihr gleich bei Eurer Thronbesteigung die Armee vergrößert? Dass Ihr ein mächtiger Herrscher seid, für die Feinde, von denen unser Haus sehr viele hat. Eure Freunde werden Euch für einen klugen und verständigen Herrscher halten. Dazu verhelfe Euch der allerhöchste Gott, das wünsche ich Euch von Herzen. Amen.“

In: Koltrowitz, B.: Geschichte plus Klasse 7/8, Ausgabe Mecklenburg-Vorpommern, Volk und Wissen Verlag, Berlin 2000, S. 177.

Text 2: Aus dem Politischen Testament Friedrichs des Großen (1752)

„Eine gut geleitete Staatsregierung muß ein ebenso fest gefügtes System haben wie ein philosophisches Lehrgebäude. Alle Maßregeln müssen reiflich durchdacht sein, Finanzen, Politik, Heerwesen auf ein gemeinsames Ziel steuern: nämlich die Stärkung des Staates und das Wachstum seiner Macht. Ein System kann aber nur aus einem Kopfe entspringen, also muß es aus dem des Herrschers hervorgehen. ... Der Herrscher ist der erste Diener des Staates. ... Man fordert aber von ihm, daß er werktätig für das Wohl des Staates arbeite und wenigstens die Hauptgeschäfte mit Sorgfalt leite. Er braucht unzweifelhaft Gehilfen.“

In: Tenbrock, R. H.; Kluxen, K.; Stier, H. E.: Zeiten und Menschen, Band 1, Schroedel-Verlag, Hannover 1969, S. 302/303.

7. a) Nach dem Lesen der Referatauszüge lassen sich meine ersten Eindrücke wie folgt beschreiben:

Text 1: _____

_____

*Text 2:*_____

_____

7. b) Ich kann den Texten folgende grundlegenden Informationen entnehmen ...

Text 1: _____

_____

_____

*Text 2:*_____

_____

_____

7. c) Die vorliegenden Texte ordne ich in die historischen Zusammenhänge wie folgt ein ...

_____

_____

_____

7. d) In den Texten fallen mir folgende sprachliche und formale Besonderheiten auf:

Text 1: _____

_____

_____

*Text 2:*_____

_____

_____

7. e) Ich vermute, dass der Text wie folgt wirken sollte ...

*Text 1:*_____

_____

*Text 2:*_____

_____

7. f) Ich vermute, dass der Text auf die Hörer/innen und die Leser/innen der damaligen Zeit wie folgt gewirkt hat ...

Text 1: _____

_____

*Text 2:*_____

_____

7. g) Der Zusammenhang zwischen Medium, Sprache und Informationsgehalt könnte aus meiner Sicht darin bestehen, ...

Text 1: _____

_____

_____

*Text 2:*_____

_____

_____

8. Zur noch gründlicheren Beantwortung der Fragen 7a – g hätte ich mir noch weitere Materialien und Informationen zu folgenden Angelegenheiten gewünscht ...

_____

_____

9. Auf den letzten Leistungstest im Geschichtsunterricht habe ich mich wie folgt vorbereitet *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) ...*

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
durch genaues Aufpassen im Unterricht					
mit dem Schulbuch					
mit Geschichtsbüchern (außer Schulbuch)					
mit Lexika					
mit CD-ROMs					
durch das Internet					
mit den Aufzeichnungen (einschließlich Kopien und Arbeitsblätter) aus dem Unterricht					
durch Spickzettel					
durch Diskussion unter Mitschülern					
andere_____					

10. Hilfe bei den Geschichtshausaufgaben erhalte ich von *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) ...*

	sehr häufig	ziemlich häufig	teils, teils	ziemlich selten	sehr selten
meinen Eltern					
meinen Geschwistern					
Freunden					
anderen:_____					

Teil 3: Geschichte, Fachunterricht und Medien

1. In meiner Freizeit verwende ich den Computer
☐ täglich/fast täglich ☐ oft (2 – 3-mal in der Woche) ☐ seltener ☐ nie

2. Ich surfe ___ Stunden pro Woche im Internet.

3. Ich benutze den Computer vorrangig *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)* …

	täglich/ fast täglich	2 – 3-mal in der Woche	seltener	nie
zur Textverarbeitung (Erstellen von Hausarbeiten, Briefen etc.)				
für Computerspiele				
für die Arbeit mit Präsentationsprogrammen (z.B. Power-Point)				
zum Schreiben eigener Programme				
zum Brennen von Musik bzw. Filmen				
für Tabellenkalkulationen				
für die Nutzung von Nachschlagewerken (z.B. Encarta)				
zum Scannen und Bearbeiten von Grafiken, Fotos etc.				
zum Gestalten von Webseiten				
zur Installation neuer Programme				
andere				
noch andere				

4. Ich benutze das Internet vorrangig *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)*…

	täglich/ fast täglich	2 – 3-mal in der Woche	seltener	nie
für den Umgang mit E-Mail-Programmen				
für Computerspiele				
zum Chatten				
um den Messenger nutzen zu können				
zum Herunterladen von Musik, Filmen bzw. Programmen				
für die Informationsbeschaffung (z.B. über Suchmaschinen)				
um online zu spielen				
zur Nutzung von Nachschlagewerken (z.B. Encarta)				
andere				
noch andere				

5. In der Tabelle finde ich eine Aufzählung über die möglichen Medien des Geschichtsunterrichts. Ich erlebte den Einsatz folgender Medien <u>in der Unterrichtseinheit „Der Aufstieg Brandenburgs“</u> *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)* …

Medien	**häufig**	**manchmal**	**nie**	
Schriftliche Medien				
schriftliche Überlieferungen				
Schulbuch				
historisches Jugendbuch				
Grafische Medien				
Diagramme				
Karte				

Zeitleiste				
Visuelle Medien				
Bild				
Karikaturen				
Plakat				
Comics				
Spielfilm				
Dokumentarfilm				
Bildgeschichte				
Akustische Medien				
Musik				
Oral History (Zeitzeugen-interviews)				
Hörspiel				
Gegenständliche Medien				
Denkmäler				
Modelle				
Computereinsatz				
Interneteinsatz				
Spielzeug				

6. In der Tabelle der Frage 5 finde ich ganz rechts eine unbeschriftete Spalte. In diese Spalte trage ich ein, ob es sich bei den aufgelisteten Medien um eine *Quelle*, *reale Darstellung* oder *fiktionale Darstellung* handelt. Unter dem Begriff „fiktionale Darstellung“ versteht man Darstellungen, die zwar auf Geschichte zurückgreifen, jedoch Elemente hinzufügen, die anhand von Quellen nicht belegt werden können.

7. Der Einsatz des Internets ist meiner Meinung nach *eine Bereicherung/keine Bereicherung/weder eine Bereicherung noch das Gegenteil* für den Geschichtsunterricht, weil *(zutreffende Behauptung unterstreichen)* … _____
_____
_____

8. In den Stunden der Unterrichtseinheit „Der Aufstieg Brandenburg-Preußens“ habe ich in folgenden Formen gearbeitet *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)*

	häufig	manchmal	nie
Einzelarbeit			
Partnerarbeit			
Gruppenarbeit			
ganze Klasse			
andere:_____			

Vielen Dank für die engagierte Mitarbeit!

Raum für Kommentare:

Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die achte Klasse

Alter: Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐ Pseudonym: Datum:

Teil 1: *Post und Telefon - neue Medien beeinflussen die Sinne?* im Fachunterricht

1. Vor der Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* habe ich einen Fragebogen ausgefüllt, der sich u.a. mit Geschichtsunterricht im Internet und der davor liegenden Unterrichtseinheit „Der Aufstieg Brandenburg-Preußens“ beschäftigte. Zu den Mitschülerantworten über die Notwendigkeit der Behandlung des Aufstieg Brandenburg-Preußens im Geschichtsunterricht habe ich folgende Meinung ...

Der Aufstieg Brandenburg-Preußens wird im Geschichtsunterricht behandelt, weil ...	ja, genau	eher ja	teils, teils	eher nein	nein, gar nicht
ein Teil dieses Reiches im deutschen Reich lag und man die Geschichte seines Landes kennen sollte.					
die Lehrer es für wichtig halten.					
es einfach zur Bildung dazugehört.					
dargestellt wird, dass es damals ähnlich zuging wie heute und damit wir verstehen und lernen, was wir besser machen können.					
es ein sehr gutes Beispiel für einen aufgeklärten absolutistischen Staat ist.					
Preußen eine Weltmacht war und das ist natürlich im Unterricht nicht auszulassen.					
überhaupt die Vermittlung unserer Geschichte wichtig ist – sowohl für die Zukunft als auch für die Gegenwart. Und so gehört auch das dazu.					
es aus geografischer Sicht dicht bei Rostock liegt.					
weil es sich heute noch auf unsere Lebensweise und auf unser Denken auswirkt und vieles ohne diese Zeit ganz anders wäre und man dies wissen sollte.					

2. Hilfe bei den Geschichtshausaufgaben der Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* erhielt ich von *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) ...*

	sehr häufig	ziemlich häufig	teils, teils	ziemlich selten	sehr selten
meinen Eltern					
meinen Geschwistern					
Freunden					
anderen:_____					

3. Die Auseinandersetzung mit der These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* im Geschichtsunterricht empfand ich als ...

_____

_____

4. Im Geschichtsunterricht wurde die Entwicklung von Post und Telefon behandelt. Diese hatte folgende Auswirkungen auf den Verlauf der Geschichte ...

5. Ich verbinde folgende historische und aktuelle Ereignisse mit dem behandelten Thema *Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* ...

6. Ich vermute, dass mich das Thema *Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* in Zukunft beeinflussen/keinen Einfluss haben wird, weil ...

7. Folgende Fragen hätte ich in der Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* gerne noch behandelt:

8. Um eine Überreizung der Sinne durch die neuen Medien in der Gegenwart und Zukunft zu verhindern, müsste man meiner Ansicht nach ...

9. Ich bin der These *Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* bisher noch nie begegnet/bereits begegnet, als ich ...

10. Ich sortiere die folgende Ereignisse entsprechend ihrer Zeit, indem ich die niedrigste Zahl vor dem am weitesten zurückliegenden Ereignis und in die Klammer eintrage ...

( ) Beginn des kaiserlichen Postwesens, ( ) Erfindung des Telefons, ( ) Postmonopol unter Thurn und Taxis, ( ) Beginn der Fernsprechvermittlung, ( ) Errichtung des A1-Netzes, ( ) Post unter preußischer Herrschaft, ( ) Dreißigjähriger Krieg, ( ) Entwicklung des Mobilfunks

11. Auf den letzten Leistungstest im Geschichtsunterricht habe ich mich wie folgt vorbereitet *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) ...*

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
durch genaues Aufpassen im Unterricht					
mit dem Schulbuch					
mit Geschichtsbüchern (außer Schulbuch)					
mit Lexika					
mit CD-ROMs					
durch das Internet					
mit den Aufzeichnungen (einschließlich Kopien und Arbeitsblätter) aus dem Unterricht					
durch Spickzettel					
durch Diskussion unter Mitschülern					
andere Möglichkeiten_____					

Teil 2: *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* im Internet

1. Im Umgang mit dem Internet habe ich bisher folgende Erfahrungen gemacht und konnte folgende Schlussfolgerungen daraus ziehen ...

_____
_____
_____
_____

2. Ich habe während der Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* unter einer vom Lehrer vorgegebenen Aufgabenstellung recherchiert. Die Internetseiten, die ich für die Lösung meiner Aufgabenstellung bevorzugt habe, wählte ich nach folgenden Kriterien aus ...

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Ich vermute, dass die Autoren dieser von mir bevorzugten Internetseiten beim Nutzer/Leser folgende Wirkung erreichen wollten ...

_____
_____
_____
_____

4. Der Einsatz des Internets war meiner Meinung nach in der Unterrichtseinheit *Post und Telefon – neue Medien beeinflussen die Sinne?* eine Bereicherung/keine Bereicherung, weil ...

_____
_____

Teil 3: Geschichte am Beispiel konkreter Quellen

1. Ich lese die folgenden Texte und bearbeite die darunter stehenden Aufgabenstellungen.

Der weit gereiste Verleger Johann Georg Heinzmann erklärte (1793): ***Text 1**: „Reisen im Postwagen ermatten ebenso sehr den Geist, als sie auch für den Körper schädlich sind. Wer nur ein paar Tage und eine Nacht im Postwagen gefahren ist, wird zu allen muntern Gesprächen nicht mehr fähig sein, und alles, was um und neben ihm vorgehet, fängt ihm an, gleichgültig zu werden, das unbequeme Sitzen oft bei schwüler Luft, das langsame Fortrutschen mit phlegmatischen und schlaffen Postknechten, ... lassen uns bald das Vergnügen satt werden und verursachen schreckliche Langeweile und gänzliches Übelbefinden an allen Gliedern. – Wer acht Tage so gefahren ist, wird fast ein anderer Mensch geworden sein."* *aus: Praxis Geschichte – Themenheft: Reisen. Heft 3 (1991), S. 11f.*	Ratschläge aus der Hamburger Moralischen Wochenschrift „Der Patriot" (1725): ***Text 2**: „Einige wenige Regeln zum Dienste derjenigen, die noch nicht gereiset haben:* *1. Bleibe, soviel wie möglich bey ordentlichen Fuhren, und lasse Dich in keine ReiseGesellschaft mit Leuten, die du nicht kennst.* *2. Traue nicht einmal den gedruckten Weg-Weisern, viel weniger den Postillonen. Wenn Du nach einem Wirtshaus fragst, erkundige Dich ebenfalls bei den Postmeistern selbst oder bei anderen angesehenen Personen ...* *4. Untersuche das Zimmer gut, wenn Du des Nachts in einer Herberge bleibest, und verriegele die Türen, wenn Du Dich zur Ruhe legest ...* *19. Scherze mit keinem Italiener. Spiele mit keinem Franzosen. Zeche mit keinem Deutschen."* *aus: Praxis Geschichte – Themenheft: Reisen. Heft 3 (1991), S. 9.*

1. a) Nach dem Lesen der Texte lassen sich meine ersten Eindrücke wie folgt beschreiben:

Text 1: _____

Text 2: _____

1. b) Ich kann den Texten folgende grundlegenden Informationen entnehmen ...

Text1: _____

*Text 2:*_____

1. c) Die vorliegenden Texte ordne ich in die historischen Zusammenhänge wie folgt ein ...

1. d) In den Texten fallen mir folgende sprachliche und formale Besonderheiten auf:

Text 1: _____

*Text 2:*_____

1. e) Ich vermute, dass der Text auf die Hörer/innen und die Leser/innen der angegebenen Zeit wie folgt gewirkt hat ...

Text 1: _____

*Text 2:*_____

1. f) Der Zusammenhang zwischen formalen bzw. sprachlichen Besonderheiten, dem Informationsgehalt und der beabsichtigten Wirkung des Textes könnte aus meiner Sicht darin bestehen, ...

Text 1: _____

*Text 2:*_____

1g) Wenn ich die Einwände beider Texte gegeneinander abwäge und meine Geschichtskenntnisse hinzuziehe, dann gelange ich hinsichtlich der Leistungen der Post zu folgenden Ergebnissen ...

2. Zur noch gründlicheren Beantwortung der Fragen 1a – g hätte ich mir noch weitere Materialien und Informationen zu folgenden Angelegenheiten gewünscht ...

_____

_____

_____

Vielen Dank!

Raum für Kommentare:

Liebe Schülerin/Lieber Schüler,

als Geschichtslehrerin habe ich mir für meine Doktorarbeit die Aufgabe gestellt zu untersuchen, wie Schüler im Geschichtsunterricht lernen und was man im Fachunterricht noch verbessern könnte. Wen sonst sollte man in erster Linie fragen als dich und deine Klassenkameraden? Mit diesem Fragebogen möchte ich dir die Chance geben, anonym deine Erfahrungen und Ideen zum Geschichtsunterricht darzulegen. Um genaue Ergebnisse erhalten zu können, ist es wichtig, dass du jede Frage sorgfältig beantwortest. Sollte der Platz für die Beantwortung einer Frage mal nicht ausreichen, dann nutze bitte die Rückseite des Blattes. Dir stehen insgesamt zwei Unterrichtsstunden zu Verfügung.

Vielen Dank für das Mitmachen!

Teil 1: Geschichte und Fachunterricht allgemein

1. Wenn ich über ein historisches Thema mehr erfahren möchte, dann nutze ich die unten stehenden Möglichkeiten wie folgt *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)*

	sehr häufig	ziemlich häufig	teils, teils	ziemlich selten	sehr selten
Hausbibliothek					
Stadtbibliothek					
Universitätsbibliothek					
Museen					
Archive					
CD-ROM-Lexika					
Internet					
Eltern					
Lehrer					
Zeitzeugen					
andere_____					

2. Mich würden im Geschichtsunterricht folgende historische Themen besonders interessieren:

_____

_____

_____

3. Ich habe mich bisher mit folgenden historischen Themen beschäftigt, ohne dass sie im Geschichtsunterricht behandelt wurden:

4. Wenn ich mich an die letzten Geschichtsstunden erinnere, dann hätte ich gern noch mehr erfahren über folgende Fragen:

5. Ich habe bzw. werde im Geschichtsunterricht der Klasse 10 bestimmte historische Themen behandelt/n. Folgende Themen nehme ich aus meiner Sicht für mich als besonders geeignet wahr *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)*

Thema	sehr geeignet	geeignet	eher ungeeignet	ungeeignet
Die Weimarer Verfassung und die Parteien				
Das Ende der Weimarer Republik				
Krieg als Vater aller Medien?				
Ideologie, Programmatik und Propaganda des Nationalsozialismus				
Die nationalsozialistische Außenpolitik und der Zweite Weltkrieg				
Der Völkermord an den Juden und die Vernichtung anderer Minderheiten				

6. Mir ist bekannt, dass „Quellen“ im Fach Geschichte sehr wichtig sind! Warum eigentlich? Wofür brauche ich sie?

	ja, genau	eher ja	teils, teils	eher nein	nein, gar nicht
Quellen sind das einzig Objektive, was wir besitzen. Die Darstellungen geben dazu subjektive Gedanken und Auslegungen.					
Quellen sind anschaulich, bunt und spannend – ganz im Gegensatz zu den langweiligen Ausführungen von Wissen-					

schaftlern und Schulbuchmachern.					
Quellen enthalten alle wichtigen Tatsachen; der Rest ist Interpretation und ziemlich beliebig.					
Quellen sind der Rohstoff, Darstellungen das Ergebnis der Geschichtsschreibung.					
Quellen stammen aus der Zeit der untersuchten Geschehnisse (oder ersetzen verlorene ältere Vorstufen); nur dadurch können wir überhaupt noch etwas herausfinden.					
Quellen bestehen meist aus toten, langweiligen, alten Schriftstücken; erst die Erzählung des Historikers macht spannende „Geschichten“ daraus.					
Quellen sind nicht selten erfunden, verfälscht oder voll mit Lügen; die Geschichtswissenschaft muss erst prüfen, was man aus ihnen zuverlässig entnehmen kann.					
Quellen sind durchaus lückenhaft; das müssen Darstellungen berücksichtigen und ausgleichen.					

7. Ich wurde im Geschichtsunterricht bisher von _____ Lehrern unterrichtet.

8. Mein Wissen stammt aus unterschiedlichen „Quellen“. Bei der Darstellung von Geschichte vertraue ich ...

	ja sehr	eher ja	teils, teils	eher nein	gar nicht
dem Geschichtslehrer					
dem Schulbuch					
meinen Eltern					
dem Fernsehen					
wissenschaftlichen Büchern					
der Zeitung					
dem Spielfilm					
dem Dokumentarfilm					
meinen Großeltern					
dem Internet					
Professoren					
Freunden					

9. Ich notiere aus Frage 8 folgende Person bzw. folgenden Gegenstand, dessen Glaubwürdigkeit meiner Meinung nach am größten ist, weil ...

_____
_____
_____
_____

10. Ich notiere aus Frage 8 folgende Person bzw. folgenden Gegenstand, dessen Glaubwürdigkeit meiner Meinung nach am geringsten ist, weil ...

_____
_____
_____
_____

11. In den zurückliegenden Stunden des Geschichtsunterrichts habe ich das Thema „Deutschland von 1918-39“ behandelt. Ich sehe den Bezug des genannten Themas zu folgenden anderen Bereichen und möchte dies auch gleich begründen...

Teil 2: Geschichte und Fachunterricht untersucht anhand von Beispielen

1. In meinem Privatleben konnte ich bisher folgende Erfahrungen mit Abmachungen bzw. Verträgen machen (mit Begründung) und folgende Schlussfolgerungen daraus ziehen ...

2. Abmachungen und Verträge als Gegenstand im Geschichtsunterricht habe ich bisher empfunden (mit Begründung) ...

3. Im Geschichtsunterricht wurde der Versailler Vertrag behandelt. Ich verbinde folgende Leistungen mit diesem Vertrag ...

4. Ich denke, dass dieser Vertrag heute noch im Fachunterricht behandelt wird, weil ...

5. Wenn ich über den Versailler Vertrag und dessen Folgen für mein Leben nachdenke, ...

6. Um Krieg zu vermeiden, müsste man meiner Ansicht nach Verträge in der Gegenwart so regeln, dass ...

7. Ich lese die folgenden Texte und bearbeite die darunter stehenden Aufgabenstellungen.

Diskussion des SPD-Parteitags (10.-15. 06. 1919) um Kriegsschuld und Friedensbedingungen

Text 1: Aus dem Referat Eduard Bernsteins*:

„Genossen! Die Friedensbedingungen, die uns von den Alliierten auferlegt werden, sind hart, sehr hart und zum Teil [...] – einfach unmöglich. Aber auch Scheidemann hat das anerkannt: die Notwendigkeit eines großen Teils davon, der auch sehr schwer ist, erkennen wir an. Neun Zehntel davon sind Notwendigkeiten. [...] Neun Zehntel davon sind unabweisbare Notwendigkeiten. [...] 2 Ellipsen hintereinander!

[...] Frankreich ist unter den Wirkungen dieses Krieges schwerer getroffen worden als Deutschland. Das wird Euch jeder Fachmann sagen. [...] Denkt daran, was in Belgien geschehen ist. [...] Es wäre für Frankreich beinahe unmöglich gewesen, bei der Haltung der Sozialisten, den Krieg zu machen, wenn Deutschland nicht den Krieg erklärt hätte und ins Land eingedrungen wäre. Jedenfalls wäre die Stimmung eine andere gewesen. [...]

[Amerikaner] haben mir erklärt: die Stellung Wilsons in der Entente sei ungemein geschwächt durch Reden und Erklärungen, die in Deutschland erfolgten; auf diese Dinge gestützt sagten die Franzosen zu Wilson: „Sehen Sie, Präsident, das ist noch das alte Deutschland, nur die Fassade ist geändert.“ Kurz vor seiner Rückreis nach Amerika hat Wilson in der Tat amerikanischen Journalisten gegenüber erklärt, er habe sich überzeugt, daß dieses neue Deutschland in wesentlichen Beziehungen noch gar nicht anders sei, als das alte Deutschland. [...] Ich teile Euch das mit, damit Ihr wißt, was vermieden werden muß, und was zu geschehen hat. Es zeigt auch, wie eng die innere Politik mit der auswärtigen Politik verbunden ist. Daher kann der Strich, der die Deutsche Republik von dem früheren System trennt, nicht stark und deutlich genug gezogen werden. [...]

Wenn Ihr aber zaudert, die entscheidenden Schritte zu tun, dann zeigt Ihr dadurch, daß schließlich doch Eure Kritik gelähmt ist, wie sie im Kriege durch die Abstimmungen gelähmt war, daß Ihr zum Teil noch heute die Gefangenen der damaligen Abstimmung seid, und ich möchte Euch zurufen: Heraus aus diesem Turm, werdet endlich frei auch in dieser Sache.“

**Eduard Bernstein war vor dem Krieg Begründer des so genannten Revisionismus, der eine vorsichtige Abkehr vom Marxismus und eine reformerische Überwindung des Kapitalismus propagierte. Bernstein war wegen der Burgfriedenspolitik der Partei zur USPD übergetreten und*

Text 2: Aus der Erwiderung Otto Brauns*:

„Der Friedensvertrag, der uns jetzt droht, rechtfertigt nach meiner Auffassung glänzend die Haltung, die die Partei während der Kriegszeit eingenommen hat. [...] Denn weil die Partei das Unheil fürchtete, das jetzt über uns kommt, weil sie nicht der Auffassung Bernsteins war, dass drüben die pazifistischen Lämmer die Oberhand haben, sondern dass dort genau so gut der raubgierige Imperialismus herrscht, wie er vor der Revolution bei uns geherrscht hat. Deshalb haben wir unsere Haltung eingenommen, um dieses Unheil von unserem Volke fernzuhalten. Wenn Genosse Bernstein in der jetzigen Situation, wo uns in wenigen Tagen ein unerhörter Gewaltfriede diktiert werden soll, sagt, dass neun Zehntel dieser Friedensbedingungen berechtigt seien, dann habe ich kein Wort, um diese Haltung zu charakterisieren. [...] Selbst wenn Genosse Bernstein in der Weltfremdheit, mit der er solche Dinge behandelt, überzeugt wäre, dass dem so ist, hätte er in der jetzigen Situation kein Recht, das hier öffentlich zu erklären. [...] Durch diese Erklärung hat er nicht nur dem deutschen Volk einen schlechten Dienst geleistet, nein, er ist auch unseren Parteigenossen in den Rücken gefallen, [...].“

** Otto Braun war im November 1919 zum preußischen Landwirtschaftsminister berufen worden; mit kurzen Unterbrechungen war er von 1920 bis 1932 preußischer Ministerpräsident.*

Auszüge gekürzt aus: Hoffmann, Dirk; Schütze, Friedhelm: Weimarer Republik und nationalsozialistische Herrschaft. In: Geschichtskurse für die Sekundarstufe II, Band 4. Hrsg.: Prokasky, Herbert; Tabaczek, Martin, Paderborn 1991, S. 50f.

7. a) Nach dem Lesen der Referatauszüge von Eduard Bernstein und Otto Braun lassen sich meine ersten Eindrücke wie folgt beschreiben:

Text 1:

Text 2:

7. b) Ich kann den Texten folgende grundlegenden Informationen entnehmen ...

Text 1:

Text 2:

7. c) Die vorliegenden Texte ordne ich in die historischen Zusammenhänge wie folgt ein ...

7. d) In den Texten fallen mir folgende sprachliche und formale Besonderheiten auf:

Text 1: _____

Text 2: _____

7. e) Ich vermute, dass der Text auf die Hörer/innen und die Leser/innen der damaligen Zeit wie folgt gewirkt hat ...

Text 1: _____

Text 2: _____

7. f) Der Zusammenhang zwischen formalen bzw. sprachlichen Besonderheiten, dem Informationsgehalt und der beabsichtigten Wirkung des Textes könnte aus meiner Sicht darin bestehen, ...

Text 1: _____

Text 2: _____

7. g) Wenn ich die Einwände beider Texte gegeneinander abwäge und meine Geschichtskenntnisse hinzuziehe, dann gelange ich hinsichtlich der Verantwortung für das spätere Scheitern der Friedensordnung zu folgenden Ergebnissen ...

_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Zur noch gründlicheren Beantwortung der Fragen 7a – g hätte ich mir noch weitere Materialien und Informationen zu folgenden Angelegenheiten gewünscht ...

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Auf den letzten Leistungstest im Geschichtsunterricht habe ich mich wie folgt vorbereitet *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) ...*

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
durch genaues Aufpassen im Unterricht					
mit dem Schulbuch					
mit Geschichtsbüchern (außer Schulbuch)					
mit Lexika					
mit CD-ROMs					
durch das Internet					
mit den Aufzeichnungen (einschließlich Kopien und Arbeitsblätter) aus dem Unterricht					
durch Spickzettel					
durch Diskussion unter Mitschülern					
andere_____					

10. Hilfe bei den Geschichtshausaufgaben erhalte ich von *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)*

	sehr häufig	Ziemlich häufig	teils, teils	ziemlich selten	sehr selten
meinen Eltern					
meinen Geschwistern					
Freunden					
anderen:_____					

Teil 3: Geschichte, Fachunterricht und Medien

1. In meiner Freizeit verwende ich den Computer
☐ täglich/fast täglich ☐oft (2 – 3-mal in der Woche) ☐ seltener ☐ nie

2. Ich surfe ___ Stunden pro Woche im Internet.

3. Ich benutze den Computer vorrangig *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)* …

	täglich/ fast täglich	2 – 3-mal in der Woche	seltener	nie
zur Textverarbeitung (Erstellen von Hausarbeiten, Briefen etc.)				
für Computerspiele				
für die Arbeit mit Präsentationsprogrammen (z.B. Power-Point)				
zum Schreiben eigener Programme				
zum Brennen von Musik bzw. Filmen				
für Tabellenkalkulationen				
für die Nutzung von Nachschlagewerken (z.B. Encarta)				
zum Scannen und Bearbeiten von Grafiken, Fotos etc.				
zum Gestalten von Webseiten				
zur Installation neuer Programme				
andere				
noch andere				

4. Ich benutze das Internet vorrangig *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)*…

	täglich/ fast täglich	2 – 3-mal in der Woche	seltener	nie
für den Umgang mit E-Mail-Programmen				
für Computerspiele				
zum Chatten.				
um den Messenger nutzen zu können				
zum Herunterladen von Musik, Filmen bzw. Programmen				
für die Informationsbeschaffung (z.B. über Suchmaschinen)				
um online zu spielen.				
zur Nutzung von Nachschlagewerken (z.B. Encarta)				
andere				
noch andere				

5. In der Tabelle finde ich eine Aufzählung über die möglichen Medien des Geschichtsunterrichts. Ich erlebte den Einsatz folgender Medien in der Unterrichtseinheit „Deutschland von 1918-39“ *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)* …

Medien	**häufig**	**manch-mal**	**nie**	
Schriftliche Medien				
schriftliche Überlieferungen				
Schulbuch				
historisches Jugendbuch				
Grafische Medien				
Diagramme				
Karte				
Zeitleiste				
Visuelle Medien				
Bild				
Karikaturen				
Plakat				
Comics				
Spielfilm				
Dokumentarfilm				
Bildgeschichte				
Akustische Medien				
Musik				
Oral History (Zeitzeugen-interviews)				
Hörspiel				
Gegenständliche Medien				
Denkmäler				
Modelle				
Computereinsatz				
Interneteinsatz				
Spielzeug				

6. In der Tabelle der Frage 5 finde ich ganz rechts eine leere Spalte. In diese Spalte trage ich ein, ob es sich bei den aufgelisteten Medien um eine *Quelle*, *reale Darstellung* oder *fiktionale Darstellung* handelt. Unter dem Begriff „fiktionale Darstellung“ versteht man Darstellungen, die zwar auf Geschichte zurückgreifen, jedoch Elemente hinzufügen, die anhand von Quellen nicht belegt werden können.

7. Der Einsatz des Internets ist meiner Meinung nach eine Bereicherung/keine Bereicherung/weder eine Bereicherung noch das Gegenteil für den Geschichtsunterricht, weil *(zutreffende Behauptung unterstreichen)* …

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. In den Stunden der Unterrichtseinheit „Deutschland von 1918-39“ habe ich in folgenden Formen gearbeitet *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)*

	häufig	manchmal	nie
Einzelarbeit			
Partnerarbeit			
Gruppenarbeit			
ganze Klasse			
andere:_____			

Vielen Dank für die engagierte Mitarbeit!

Raum für Kommentare:

Fragebogen nach dem Unterrichtsexperiment für die zehnte Klasse

Alter: Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐ Pseudonym: Datum:

Teil 1: *Krieg als Vater aller Medien?* im Fachunterricht

1. Zu den Mitschülerantworten über die Notwendigkeit der Behandlung des Zweiten Weltkriegs im Geschichtsunterricht habe ich folgende Meinung ...

Der Zweite Weltkrieg wird im Geschichtsunterricht behandelt, weil ...	ja, genau	eher ja	teils, teils	eher nein	nein, gar nicht
er „ein bedeutendes, grausames und einschneidendes Ereignis war, dass nicht vergessen werden darf.“					
„gewisse Folgen ja bis heute erkennbar sind (insbesondere die Gebietsverluste Deutschlands).“					
„er [...] Auswirkungen auf die Teilung Deutschlands und auf das jetzige Zusammenfinden der Deutschen hat.“					
„er darstellen soll, wie leicht Menschen zu beeinflussen sind“					
„einem ohne die Behandlung dieses Krieges die elementaren Zusammenhänge für sich darauf beziehende Themen fehlen würden.“					

2. Hilfe bei den Geschichtshausaufgaben der Unterrichtseinheit *Krieg als Vater aller Medien?* erhielt ich von *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen)*

	sehr häufig	ziemlich häufig	teils, teils	ziemlich selten	sehr selten
meinen Eltern					
meinen Geschwistern					
Freunden					
anderen:_____					

3. Die Auseinandersetzung mit der These *Krieg als Vater aller Medien?* im Geschichtsunterricht empfand ich als ...

_____
_____
_____
_____
_____

4. Im Geschichtsunterricht wurde der Einfluss der Enigma auf den Zweiten Weltkrieg behandelt. Die Entwicklung der Enigma hatte folgende Auswirkungen auf den Verlauf der Geschichte ...

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Ich verbinde folgende historische und aktuelle Ereignisse mit dem behandelten Thema *Krieg als Vater aller Medien? ...*

6. Ich vermute, dass mich das Thema *Krieg als Vater aller Medien?* in Zukunft beeinflussen/keinen Einfluss haben wird, weil ...

7. Folgende Fragen hätte ich in der Unterrichtseinheit *Krieg als Vater aller Medien?* gerne noch behandelt:

8. Um Krieg in der Gegenwart zu vermeiden, müsste man meiner Ansicht nach ...

9. Die Alliierten erlebten den Einsatz der Enigma im Krieg aus der Sicht des Gegners. Ich würde aus dem Blickwinkel der Alliierten den Einsatz der Enigma wie folgt beurteilen ...

10. Ich bin der These vom *Krieg als Vater aller Medien?* bisher noch nie begegnet/bereits begegnet als ich ...

11. Ich sortiere die folgende Ereignisse entsprechend ihrer Zeit, indem ich die niedrigste Zahl vor dem am weitesten zurückliegenden Ereignis und in die Klammer eintrage ...

( )Barbarossa-Plan, ( ) Rat der Volksbeauftragten, ( ) Ende des Ersten Weltkrieges, ( ) Beginn des uneingeschränkten U-Boot-Krieges, ( ) elektrische Telegrafie, ( ) Landung in der Normandie, ( ) Room 40, ( ) Revolution in Russland, ( ) Balkankrise, ( ) Wahl zur Nationalversammlung, ( ) Gründung des Völkerbundes, ( ) Gründung der Gestapo, ( ) optische Telegrafie, ( ) Bau des Zeppelins

12. Auf den letzten Leistungstest im Geschichtsunterricht habe ich mich wie folgt vorbereitet *(in jede Zeile genau ein Kreuz setzen) ...*

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
durch genaues Aufpassen im Unterricht					
mit dem Schulbuch					
mit Geschichtsbüchern (außer Schulbuch)					
mit Lexika					
mit CD-ROMs					
durch das Internet					
mit den Aufzeichnungen (einschließlich Kopien und Arbeitsblätter) aus dem Unterricht					
durch Spickzettel					
durch Diskussion unter Mitschülern					
andere Möglichkeiten_____					

Teil 2: *Krieg als Vater aller Medien?* im Internet

1. Im Umgang mit dem Internet habe ich bisher folgende Erfahrungen gemacht und konnte folgende Schlussfolgerungen daraus ziehen ...

_____
_____
_____
_____

2. Ich habe während der Unterrichtseinheit *Krieg als Vater aller Medien?* unter einer vom Lehrer vorgegebenen Aufgabenstellung recherchiert. Die Internetseiten, die ich für die Lösung meiner Aufgabenstellung bevorzugt habe, wählte ich nach folgenden Kriterien aus ...

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Ich vermute, dass die Autoren dieser von mir bevorzugten Internetseiten beim Nutzer/Leser folgende Wirkung erreichen wollten ...

_____
_____
_____
_____

4. Der Einsatz des Internets war meiner Meinung nach in der Unterrichtseinheit *Krieg als Vater aller Medien?* eine Bereicherung/keine Bereicherung, weil ...

_____
_____

XXX

Teil 3: Geschichte am Beispiel konkreter Quellen

1. Ich lese die folgenden Texte und bearbeite die darunter stehenden Aufgabenstellungen.

Der Computerhistoriker Reinhard Keil-Slavik schreibt 1985 in seinem Buch „Von der Feuertafel zum Kampfroboter“:	Konrad Zuse schreibt 1986 in seinem Buch „Der Computer – Mein Lebenswerk“:
***Text 1**: Der Zusammenbruch des Hitler-Faschismus setzt der deutschen Rechnerentwicklung vorerst ein Ende. Im Rahmen der nationalen und internationalen Entwicklung der Informatik sind Zuses Arbeiten lediglich von historischem Wert. Zwanzig Jahre nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs gibt es die von Zuse gegründete Firma nicht mehr. Sie ist von dem größten deutschen Rechnerhersteller, der Siemens AG, aufgekauft worden. Doch auch bei Siemens ist der deutliche Einfluß der amerikanischen Entwicklung sichtbar geworden.*	***Text 2**: Nur zu oft ist der Erfinder der faustische Idealist, der die Welt verbessern möchte, aber an den harten Realitäten scheitert. Will er seine Ideen durchsetzen, muß er sich mit Mächten einlassen, deren Realitätssinn schärfer und ausgeprägter ist. In der heutigen Zeit sind solche Mächte [...] vornehmlich Militärs und Manager. So ist etwa die amerikanische Computerentwicklung – oder gar die Raumfahrt – gar nicht denkbar ohne die Unterstützung des Militärs. Ich selber habe es mehr mit Managern und Wissenschaftlern zu tun gehabt.*
http://waste.informatik.hu-berlin.de/WW2/ltkriegscomputer.html (letzter Zugriff: 10.09.2003)	http://waste.informatik.hu-berlin.de/WW2/weltkriegscomputer.html (letzter Zugriff: 10.09.2003)

1. a) Nach dem Lesen der Referatauszüge von Reinhard Keil-Slavik und Konrad Zuse lassen sich meine ersten Eindrücke wie folgt beschreiben:

Text 1: _____

_____

_____

Text 2: _____

_____

_____

1. b) Ich kann den Texten folgende grundlegenden Informationen entnehmen ...

Text 1: _____

_____

_____

*Text 2:*_____
_____
_____

1. c) Die vorliegenden Texte ordne ich in die historischen Zusammenhänge wie folgt ein ...
_____
_____
_____
_____

1. d) In den Texten fallen mir folgende sprachliche und formale Besonderheiten auf:

Text 1: _____
_____
_____

*Text 2:*_____
_____
_____

1. e) Ich vermute, dass der Text auf die Hörer/innen und die Leser/innen der angegebenen Zeit wie folgt gewirkt hat ...

Text 1: _____
_____
_____

*Text 2:*_____
_____
_____

1. f) Der Zusammenhang zwischen formalen bzw. sprachlichen Besonderheiten, dem Informationsgehalt und der beabsichtigten Wirkung des Textes könnte aus meiner Sicht darin bestehen, ...

Text 1: _____
_____
_____

*Text 2:*_____
_____
_____

1g) Wenn ich die Einwände beider Texte gegeneinander abwäge und meine Geschichtskenntnisse hinzuziehe, dann gelange ich hinsichtlich der Leistung Zuses zu folgenden Ergebnissen ...
_____
_____
_____

2. Zur noch gründlicheren Beantwortung der Fragen 1a – g hätte ich mir noch weitere Materialien und Informationen zu folgenden Angelegenheiten gewünscht ...

_____

_____

_____

Vielen Dank!

Raum für Kommentare:

Auszug aus den Listen mit Internetadressen für die achte Klasse

Suchwort: „Botensystem Mittelalter“

http://www.uni-marburg.de/archivschule/strassen/stra115.html
http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~js317854/seminarbegleitung/SB_referate_post.html
http://www.hrz.uni-dortmund.de/~hytex/texte/print/internet.pdf

Suchwort: „Postlinien Geschichte“

http://www.kfv.or.at/ive.lehrmittel/pages/geschichte/frameset_geschichte.html?body=geschichte_3.html
http://www.vfl-kirchen.de/Vbg/Brachbach/brach-po.htm
http://www.bics.be.schule.de/son/verkehr/pferdefu/berlin/fernver1.htm
http://www.avgcard.de/-AVG-KartenGeschichte.htm
http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Grundkurs17/Referate/Reichspost.pdf

Suchwort: „Thurn und Taxis 1650“

http://www.repositorium.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-10055/schau/post1.htm
http://www.sgh.bb.bw.schule.de/seminarkurs/gesch/gesch_se.htm
http://www.weltchronik.de/bio/cethegus/t/taxis.html
http://www.zdf.de/ZDFde/inhalt/1/0,1872,2053569,00.html
http://www.wer-weiss-was.de/theme143/article1481039.html

Suchwort: „Geschichte Telefon“

http://www.handy-telefon.de/telefon-history-2.htm
http://www.mypage.bluewin.ch/Schule-Walenstadt/telefon/telefon.htm

Suchwort: „Geschichte des Telefons“

http://www.hausarbeiten.de/rd/faecher/hausarbeit/tec/18210.html

Suchwort: „Post Geschichte“

http://www.dpwn.de/de_de/gesellschaft_umwelt/geschichte/1646/index.html

Suchwort: „Reichspostordnung 1698“

http://www.ib.hu-berlin.de/~wumsta/infopub/textbook/umfeld/rehm6.html

Suchwort:„1660 Internationale Postkonferenz“
http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Grundkurs17/Referate/Reichspost.rtf

Suchwort:„Thurn Taxis Post“
http://www-nw.uni-regensburg.de/~.rit29321.1.stud.uni-regensburg.de/t+t_archiv.html#Post
http://www.lgolf.com/argett/org_satzung.asp
http://members.fortunecity.com/reisenge/TIROL/verkehr/post/taxis.htm

Suchwort: „Janetto Tassis”
http://www.bsv-lohr.de/pgeschi/pgeschi.htm

Suchwort: „Historie Post Bote Mittelalter“
http://www.bundesdruckerei.de/de/produkte/2_4/2_4_4/index.html
http://www.ralf-arndt.de/geschichte_fnz.html#30
http://www.niester.de/g_neuzeit/krieg_30_jahre/krieg_30_jahre.html

Suchwort: „Gründung Post Dreißigjähriger Krieg Bote“
http://www.bildung-mv.de/download/rahmenplaene/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf
http://www.zwanziger-jahre.de/
http://www.bundestag.de/info/parlhist/g1929_5.html Streifzug durch die Geschichte des Deutschen Bundestag

Suchwort: „Handy Geschichte”
http://www.flensburg-online.de/telefon-internet/handy-geschichte.html

Suchwort: „Handy Geschichte Krolopp“
http://www.br-online.de/politik-wirtschaft/mittagsmagazin/dynamisch/2003/08/20030811135201.htm
http://yam.msn.de/click/handy/2003/06/23/815186.shtml
http://www.moneycab.com/de/home/lifestyle/kultur/tech/20jahre.html

Suchwort: „Geschichte des Handys Krolopp“
http://www.mobile-mag.de/modules.php?name=News&new_topic=8
http://www.spiegel.de/netzwelt/technologie/0,1518,252680,00.html
http://www.motonews.ch/mediacorner/pdfs/Rudy_Krolopp.pdf

Suchwort: „Mobilfunk Geschichte“
http://www.izmf.de/html/de/705.html
http://staff-www.uni-marburg.de/~naeser/handie.htm

Themen und Aufgabenzettel für die Klasse acht

1. Die Entstehung und Entwicklung der Post bis zum Ende der Herrschaft der Familie Thurn und Taxis (2 Schüler)
2. Aufbau und Transport der Post unter der Familie Thurn und Taxis (2 Schüler)
3. Die Entwicklung der Post unter preußischer Herrschaft einschließlich der Neuerungen (2 Schüler)
4. Der Streit um die Erfindung des Telefons (2 Schüler)
5. Der Aufbau und Funktionsweise des Telefons (2 Schüler)
6. Arten der Fernsprechvermittlung und Übertragung (4 Schüler)
7. Entwicklung des Mobilfunks (2 Schüler)
8. Entwicklung des Handys (2 Schüler)

Beispiel für Aufgabenzettel in Klasse acht

1. Kurzvortrag (maximal 10 Minuten): Die Entstehung und Entwicklung der Post bis zum Ende der Herrschaft der Familie Thurn und Taxis (2 Schüler)

A) Verschafft euch im Internet einen Überblick über die Anfänge der Post und ihre Weiterentwicklung bis ca. 1867! Bezieht in eure Betrachtungen auch die Familiengeschichte derer von Thurn und Taxis mit ein!

B) Notiert hier die wichtigsten Internetadressen!

_____
_____
_____
_____
_____
_____

C) Überlegt bei der Erstellung des Vortrags, welche Bereiche im Zentrum stehen müssten und welche konkrete Überschrift bzw. These treffend und zugleich spannend sein könnte! Diskutiert die These *Post und Telefon – neue Medien betäuben die Sinne?* und lasst eure Ansichten und Urteile in den Vortrag mit einfließen!

D) Macht euch Gedanken über die Präsentationsform und klärt die Machbarkeit eurer Ideen ab! Je kreativer, desto interessanter ist ein Kurzvortrag.

Transkript Klasse acht: Zwölfte Stunde
Dauer: 28:44 Minuten

Lehrer: Ok, ja wir haben ja jetzt nun ’ne ganze Zeit hier in diesem Kabinett verbracht und haben auch Präsentationen gesehen. Ich möchte erstmal nur äh das sagen, was mir aufgefallen ist dabei. Also, ich denke, dass alle sich Mühe gegeben haben, äh dass natürlich auch ein gewisses Maß an Selbstreflexion da sein muss äh über das, was man äh geleistet hat. Oft ist es ja bei euch so, dass ihr dann immer mit äh euch mit anderen vergleicht, was sie zu dieser Thematik gesagt haben oder bzw. wie sie herangegangen sind und ich hab auch ein unterschiedliches Arbeitstempo festgestellt. Einige waren technisch sehr schnell und haben das auch sehr gut hinbekommen, andere äh haben aber hier vorne im Vortrag gezeigt, dass das gesprochene Wort auch nicht durch ’ne super Technik zu ersetzen ist. Also, was nützt mir ’ne PowerPoint-Präsentation, in der so viel Schrift auf dem Bildschirm ist, dass ich die ganze Zeit nur mit lesen beschäftigt bin, aber das, was hier vorne an Arbeit geschieht, dann eigentlich gar nicht mehr wahrnehme. Oder was wie wirkt das auf äh ja eine eine eine Gruppe von von interessierten Menschen, wenn ich da vorne stehe und alles vom Bildschirm ablese? Also da denk ich äh sind noch erhebliche Reserven da und ich werde bei der Zensierung äh auch natürlich die Präsentation bedenken, aber natürlich auch die Recherche bzw. die Aufbereitung dieser Recherche. Ähm deswegen stehen hier zwei Adressen dran. Frau Mrotzek braucht das Ganze natürlich zur Untersuchung und ich möchte meine abschließende Bewertung äh dahingehend auch äh hier richtig abklären. Wer das nicht über Internet schicken kann, möchte das bitte auf Diskette äh speichern oder von mir aus auch ausdrucken. Ich hab hier auch noch hier die Handouts liegen, die hab ich nicht Elli zu Weihnachten geschenkt, sondern das war die Gruppe der vorletzten Stunde, die das schon vorbereitet hatten. Das hab ich jetzt auch kopiert bzw. hat man mir ’ne Mappe gegeben oder es ist ein Plakat noch übrig, so dass man das Ganze nachvollziehen kann. So schnell kann man ja die Angelegenheit dann ja auch nicht untersuchen und bewerten. So, wir haben aber ein Gesamtthema gehabt und das möchten wir ja jetzt zum Schluss noch diskutieren. Ich hab erst nu äh ja überlegt, ob nicht jede einzelne Gruppe immer etwas dazu sagen kann. „Neue Medien betäuben die Sinne?“ Nicht „neue Mädchen betäuben die Sinne“ wie ich so irrtümlicherweise erst von Antje oder wer das herausgehört habe. (Zwischenruf.) Ja, ja, das klang aber so. Das kann durchaus sein, aber das muss man nicht unbedingt äh diskutieren im Geschichtsunterricht äh da ist das Thema anders. So, ihr habt jetzt eine ganze Menge gehört. Betäuben nun die neuen Medien die Sinne? Post und Telefon waren ja vorrangig angesprochen und ihr habt ja auch verschiedene Jahrhunderte bearbeitet. (Öffnet Tür für Schülerin.) Jeder bekommt seinen Auftritt hier heute. Dörte, Claudia, Nicole.

Dörte: Ich denke Telefon sowohl auch als Post ist zum Großteil eigentlich sehr hilfreich und hat uns viel weiter gebracht und so wir haben gesagt wie zum Beispiel bei Notfällen, Hilferufen, alles so was die wichtige Neuigkeiten überbringen alle möglichen Themen geht jetzt alles viel schneller durch E-Mail, Fax und so was, als wenn man jetzt tagelang auf also die Botschaften warten muss, dass die überhaupt ankommen und also ich persönlich, für mich ist es auch ein bisschen nützlicher, so E-Mails und so was, ich also ich schreib trotzdem immer noch Briefe. Bei einigen, wo das dann jetzt vielleicht vergangen ist dadurch, die nur noch E-Mails und nur noch Handy und so was machen, denk ich schon, dass das ein bisschen zutrifft, weil also irgendwie finde ich sollte man das also die alten Sachen niemals vergessen, so wie auch beim Buch. Also es gibt ja jetzt elektrische, mit sich tragende Bücher, so in so einem kleinen Format, als kleiner Computer oder so und da find ich, da geht dann immer was verloren. Und so ist es auch noch ein bisschen beim Briefe schreiben und da denk ich trifft das schon zu, aber allgemein ist das gleichrangig, würd ich sagen. Also auf der einen Seite Sinne betäuben, auf der anderen Seite auch hilfreich, nützlich.

Lehrer: Mhm, gut Dörte. Vielleicht noch Claudia?

Claudia: Also ich finde genau das, was Dörte gesagt hat. Irgendwie gehört das ja auch zur Tradition dazu, wenn man Briefe schreibt oder so. Das ist halt irgendwie drinne und wenn man das manchmal auf E-Mail-Schreiben beschränkt, dann ist das auch irgendwie langweilig. Also ich find es schon spannend, wenn man 'nen Brief bekommt, als wenn man 'ne Mail bekommt. Dann steht da auf'm Computer, man hat eine Mail bekommen, aber es ist nicht irgendwie sonderlich spannend oder so. Man würde wirklich den ganzen Tag, wenn man alles nur per Computer oder per technischen Medien macht, wirklich den ganzen Tag nur vor dem Computer sitzen und mit Elektrotechnik zu tun haben und ich find, desto fortgeschrittener die Technik wird, desto komplizierter wird das auch. Und dann muss man sich immer mehr damit befassen.

Lehrer: Dankeschön Claudia. Äh Nicole war noch.

Nicole: Ja, ich find auch, Dörte hat das sehr schön gesagt, aber ich bin auch der Meinung dass es die Sinne betäubt, weil, ich mein, wenn man heut mal durch die Straßen geht, sieht man fast jeden dritten Menschen oder so oder jeden fünften, der ein Handy in der Hand hat oder klingelt, wenn man im Bus sitzt, andauernd das Handy oder was weiß ich was. Ich mein, das sind dann aber diese Anrufe, die dann nicht unbedingt wichtig sind oder ich weiß nicht, ob das so richtig notwendig ist und außerdem ist es ja auch äh wie soll man sagen, schädigt, soll das ja auch der Gesundheit schaden, wobei das noch nicht so sehr offensichtlich ist, aber na ja gut, ich find das jetzt auch sehr praktisch, aber weiß nicht, vielleicht sieht man das alles auch zu sehr na ja ...

Lehrer: Gut, Nicole findet das praktisch, aber sie sieht auch den Betäubungsfaktor eher. Äh Claudia und äh Dörte sehen zwar auch beide Seiten, aber würden doch eher den positiven Aspekt hervorheben. So, dann haben wir Uli, Olaf, Madlen, Ronja und Antje. In der Reihenfolge.

Uli: Also, für mich sind die neuen Medien auch ein bisschen Ablenkungsfaktor. Wenn man, wenn man zum Beispiel einen Brief vom Finanzamt, wenn man ihn schon hat, dann regt man sich auf. Oder wenn man so viele Anrufe bekommt, das nervt dann eigentlich auch so. Für mich ist es so.

Lehrer: Gut also Nervenaufwand im Sinne von Aufregung, nicht nur Betäubung (unverständlich). Olaf?

Olaf: Worauf man besonders ein Augenmerk drauf richten sollte, ist neue Medien. Zum Beispiel damals war es der Brief, da haben alle gedacht „Ja, der Brief, das müssen wir auch mal machen." und fanden es total toll und ich meine, das war eine neue Errungenschaft und es haben gleich ganz viele gemacht und so ist es mit dem Handy. Das Handy ist auch noch recht neu und damit versuchen alle Menschen mit dem Handy zu telefonieren und so, aber irgendwann wird's was anderes dann geben und wird mit dem Handy vielleicht keiner mehr was machen. Und es sind ja auch die Gesundheitsschäden, die durch das Handy hervorgerufen werden. Die sind auch noch nicht abzusehen, also es kann sein, dass es in zwanzig Jahren fünfzig Prozent der Bevölkerung meinetwegen an Krebs leiden, also.

Lehrer: Gut. (Hatschi und Gesundheitswünsche.) Olaf hat seine Argumente mal als Vakuum hier in die Runde getragen, Sylvia.

Sylvia: Ich wollt, also ich bin eigentlich auch der Meinung wie Olaf, also der gleichen Meinung, aber ich wollt nur mal zu Nicole sagen, dass ähm wenn's heute kein Handy geben würde, würde jeder Zweite darüber nachdenken, wie man technisch miteinander kommunizieren kann, wenn auch also vielleicht würde auch jeder mindestens darüber nachdenken und ich denke, dass es insofern die wie Nicole auch gesagt hat, sehr praktisch ist. Und jetzt so mit dem Betäuben, ich denk mal schon,

dass es so ist, aber ich denke mal früher als die dann da gesagt haben, ja Briefe sind jetzt neue Medien oder so, es ist meiner Meinung nach genau das Gleiche wie heute, also da haben sie auch Briefe geschrieben und ich denke, dass es irgendwas mit Tradition zu tun hat wie Claudia gemeint hatte, glaub ich.

Lehrer: Wie man auf neue Medien reagiert meinst du jetzt?

Paula: Ja, dass jetzt nicht irgendwas mit Tradition zu tun haben, nicht das.

Lehrer: Ne, ne.

Paula: Nehm ich an.

Lehrer: Da könnte man denken, dass (unverständlich) aber die haben also einen interessanten Aspekt hier: Die Reaktion zu verschiedenen Zeiten auf neue Medien hat ja auch immer ein Für und ein Wider hervorgerufen. Also man war überzeugt davon, von den neuen Medien, aber man auch wieder äh Warner gesehen, die gesagt haben: „Ah beim Briefe schreiben, da vergeht so viel Zeit und dann müssen die Briefe (Klopfen an der Tür.) transportiert werden und dann, sind diese Briefe dann auch sicher? So, dann wollen wir sehen, wer als neuer Filmstar auftreten möchte. Bitte ihr seid jetzt live mitten in einer Übertragung. (Kurzes Gespräch.)
So äh, ja, jetzt haben wir aber auch noch zwei Wortmeldungen. Ronja und Antje?

Ronja: (unverständlich)

Lehrer: Ok, Antje?

Antje: Ich denke, dass es auch beidseitig ist. Vor- und Nachteile: Es gibt verschiedene Arten, Nachrichten zu übermitteln. Ich denke, dass man auch heutzutage überhäuft wird mit Informationen und dass man das alles gar nicht so oft verarbeiten kann und das ist ganz schwer zu unterscheiden, zum Beispiel beim Fernsehen, was nun erfunden ist und was jetzt Wahrheit ist. Auch bei der Post, wenn man den Briefkasten aufmacht, kommen da auch „Sie haben gewonnen, 25.000 Mark.“ Also, ich wir schmeißen das gleich alles immer weg und lesen das gar nicht mehr durch. Also diese ganzen (Lachen) ... Gewinnaktionen.

Lehrer: Also äh, da gibt’s ’ne Überhäufung von Briefen, das kenn ich auch, Antje, man macht den Briefkasten auf und denkt „Na, heute ist was dabei.“

Antje: Das ist dann keine Werbung drauf.

Lehrer: Ja, ja, also wie oft ich schon Millionär geworden bin, das kann ich gar nicht nachvollziehen, aber deswegen, bisschen Arbeit lenkt ab von dem vielen Reichtum. Bitte schön, Josef.

Josef: Ich würde sagen, diese neuen Medien machen irgendwo auch abhängig, das merkt man daran, wenn zum Beispiel das Handy kaputt ist oder der Computer kaputt ist, dann (Lachen) regt sich jeder tierisch auf, weil das kaputt ist und dann merkt man erst wie man heutzutage dann abhängt. Also sozusagen am Tropf so ungefähr.

Lehrer: Am Tropf? Am Tropf der der neuen Medien hängen. Äh, ich ich möchte mal ganz kurz aus der eigenen Geschichte zurück erinnern. Unser erstes Telefon zu Hause haben wir 1991 bekommen. Vorher haben wir 10 Jahre ’nen Antrag gestellt und drauf gewartet. Es war nun mal im Osten

Deutschlands so – da gab's kaum Telefone. Das heißt aber, man hatte keins gehabt, wenn man jetzt jemandem eine Nachricht zuschicken wollte. Es gab also vielleicht zehn Prozent der Bevölkerung in der in der ehemaligen DDR, die Telefone hatten. Ja, was machte man da? Ja, man schrieb einen Brief. Es gab das Telegramm, ich weiß gar nicht, ob es Telegramme überhaupt noch gibt. Äh, wenn es ganz schnell gehen sollte, dann musste man zur Post hin, Telegramm schicken. Ins Ausland telefonieren, um Gottes Willen, das ging ja schon überhaupt gar nicht. Nur mit Anmeldung vom Amt denn auch noch. Also das war war'n Problem. Als ich jetzt äh, gut dann hat man das Telefon dann bekommen. Das war dann natürlich billig. Wenn man dann drei Kinder hat äh und drei Mädchen, Ronja, dann weiß man ja auch, wie das so ist. Dann ist das Telefon dauernd belegt. Das heißt also der Ruf nach 'ner ISDN-Anlage, der war äh unüberhörbar, damit mehrere Leute mindest gleichzeitig telefonieren können. Als dann das Fernsehen, das fing ja schon vorher an, äh uns mit 37 Kanälen bombardierte und man sagte „Oh jetzt haben wir aber eine reichhaltige Auswahl", da war das auch kritisch. Der Ruf nach 'nem Computer, Josef, das hab ich am Wochenende miterlebt, ne. Wir waren dabei, meinen neuen Computer einzurichten und das klappte nicht mit dem Internet und klappte nicht und klappte nicht und klappte nicht. Äh, ja, Gott sei Dank hat man dann ein Handy gehabt und äh, weil derjenige, der das reparieren konnte, 'ne Handynummer nur hatte und dann ging es auch wieder schnell. Nur man merkt ja auch, warum brauch ich das in diesem Moment unbedingt oder wie weit entwickelt sich das oder wie weit entwickelt sich das noch, überhaupt, ne? Irgendwann reicht's dann, Ronja, ne. Oder? Was meint ihr, wie weit wird sich das jetzt noch entwickeln? Wir haben jetzt alle Zukunftsvisionen, so ganz spärlich, ne? Das, was ich gehört hab, mit dem 1. Juli, mit dem Ort, das hab ich gestern im Fernsehen schon gesehen, das ist schon äh in der Erprobungsphase über die einzelnen Autoversicherungen. Die können auf 100 Meter genau, können die dann auch ein Auto mit dem angeschalteten Handy orten. Das ist dann also kein kein Problem. Äh, das wird dann sicher auch auf den Meter genau auch noch passieren, ne? Was, was kann man sich denn noch vorstellen, was an neuen Medien über uns hereinschwirrt, was noch gar nicht erfunden ist. Erfinderwerkstatt. Oder, oder was man vielleicht braucht oder denkt zu brauchen. Claudia, Uli?

Claudia: Ich kann mir vorstellen, ich glaub aber schon, dass es so was vor allem im Japanischen gibt und dass es auch von uns dass man vor allem nachher Fernsehen zum Beispiel auf'm Handy gucken kann oder was es auch schon gibt, solche kleinen MP3-Player oder Mini-Disk-Player auf'm Handy oder als Armbanduhr oder so, also dass es halt viele verschiedene Sachen gibt, mit denen man halt nützliche Sachen machen kann. Ich weiß nicht, wozu das gut sein soll, wenn man zum Beispiel jetzt, wenn man gerade so in der Bahn sitzt, mal so den Fernseher anschaltet und sich das dann auf seinem Handy anguckt. Wir sind zum Beispiel mal mit der Bahn gefahren, meine Mutter und ich, und dann haben zwei junge Männer hatten 'nen Laptop mit und sind von Hamburg bis nach Rostock gefahren so wie wir und hatten sich erst 'ne DVD angeguckt und das war natürlich auch dann ziemlich laut und dann kamen die beiden auf die Idee, erst mal ein Spiel zu spielen und das hat das ganze Abteil total gestört. Bis dann eine Frau aufgestanden ist und sie gefragt hat, ob sie mal bitte leiser machen können, aber die haben das voll wirklich nicht mitgekriegt, dass sie damit alle Leute stören.

Lehrer: Ach, man fährt jetzt Zug und schaut sich 'ne DVD an?

Claudia: Ja.

Lehrer: Josef?

Josef: Ähm

Uli: Ich war erst.

Lehrer: Ach warst du erst, Uli?

Uli: Ja.

Lehrer: Dann Uli davor.

Uli: Das sind, ich glaube, die haben sich schon entwickelt

Lehrer: Aha, also nicht wenn wir sehen diese dicken Klopper hier. Wir haben im neuen ... werden ja die Flachbildschirme, sind die schon aufgebaut?

(Schülerantworten durcheinander.)

Lehrer: Ah ja, also neue Medien betäuben die Sinne auch im Unterricht, ne? Gut, also ganz Flache, nur aufkleben sagt Uli, Josef, Olaf, Isabella.

Josef: Ähm, in Zukunft wird es so was geben, dass also was ich sagen würde, es ist ziemlich praktisch zum Beispiel, dass man Kleidung hat, in die gleichzeitig ähm Handy und alles integriert ist. Dann hat man ’ne Brille auf, also ’ne ganz normale Brille, dass man sieht keinen Unterschied und dann trägt man im Endeffekt, hat man hier immer so’n Monitor und so und und dass man eben auch telefoniert. Man man sagt dann einfach an, so ja keine Ahnung „Ich möchte jetzt mit so und so telefonieren.“ Dann wird die Verbindung hergestellt. Das ist bestimmt ganz schön bekloppt, wenn man denn durch die Stadt geht und dann mit irgendjemanden labert so und ...

Lehrer: Ja, und du hast die Brille auf und lässt nebenbei noch ’ne DVD laufen, alle zwei Meter knallst dann gegen eine Laternenmast dann auch noch oder gegen ’nen Funkmast, der dann aufgestellt ist.

Josef: Vielleicht gibt es ja dann Warnhinweiser.

Lehrer: Ja klar, genau so ’ne Rundumleuchte, ok, Nicole.

Nicole: Also, ich bin nicht so begeistert von dem Zeug. Erstens lässt man die Sachen ja auch mal irgendwo liegen und zweitens, wenn die Sachen wenn man hinknallt, dann ist das Ganze, glaub ich, kaputt, ne?

Lehrer: Ja, zum Beispiel auch, wenn ein Buch in die Badewanne fällt, ist es auch nicht mehr zu lesen.

Nicole: Na eben ...

Lehrer: Ok, Dankeschön, Isabella noch.

Olaf: Ich war erst mal.

Lehrer: Ach so Olaf, Entschuldigung. (unverständlich)

Olaf: Ja, also vielleicht wird es das bald geben, dass man es über das Radio zu den Musiktiteln auch noch das Video gleich mitkriegt, also wenn man das Video auch noch sehen kann.

Lehrer: Ich bin fast sicher, ich weiß nicht, ob man aus dem Internet auch schon fast möglich ist. Ja ne, irgendwie, ich bin ja noch nicht ganz firm, aber auf CDs auf CD-ROMs, da ist es auch schon alles teilweise schon integriert. Also ich war ganz erstaunt, weil, ich hab das noch nie gesehen, leg ich 'ne CD rein, da hab ich gedacht, wie, was geht da auf einmal für ein Bild an, jahrelang hab ich da oder monatelang auf dem normalen CD-Player laufen lassen, auf einmal äh erscheint auf dem Computer so ein Bild, also höchst erstaunlich. Ok, Olaf, dann Isabella noch als Letztes und dann wollen wir mal versuchen, noch weiter zusammenzufassen.

Antje: Also ich denke, dass sich alles auf jeden Fall weiterentwickeln wird. Die ganze Technik, die wir jetzt haben und sag ich jetzt mal, dass die Verbraucher sozusagen durch die Industrie auch gezwungen werden ähm da mitzumachen. Ich habe meinem Bruder jetzt immer noch geholfen beim Suchen, dass er 'nen neuen Gameboy braucht, den neusten, weil er die Spiele nicht mehr benutzen kann und meine Großeltern haben mir erzählt, das soll zum Beispiel in Berlin eingeführt werden, dass alle nur noch digitales Fernsehen empfangen können. Die müssen da jetzt alle umrüsten, weil sie mit Satellit und Antenne kein Fernsehen mehr empfangen können.

Lehrer: So zwingt die Industrie äh zur Betäubung der Sinne, Antje.

Antje: Ich denke, das ist auch mit den Preisen so. Die Industrie verlangt auch immer Preise manchmal für die ganzen Handys, die kosten ja manchmal auch schon 500 Euro oder auch für die Computer, das wollt ich auch noch mal sagen.

Lehrer: Ja, nur was ich jetzt im Augenblick gesehen habe, teilweise fallen die Preise für die technischen Geräte ja ins Bodenlose.

Antje: Ja, erst erst erst werden sie total aufgepuscht, total teuer, total neu und dann nachher zwei Jahre, wenn man jetzt denkt „Oh das ist neu, muss ich mir sofort anschaffen." Schafft es sich an und ein Jahr später ärgert man sich, weil man es dann für na ja, viel sag ich mal, viel billiger bekommen könnte.

Lehrer: Also, es ist ja auch nicht normal, dass äh weiß ich 'ne Hose teurer ist als 'n DVD-Player. Das ist ja auch nicht zu rechtfertigen. Äh jetzt kommen wir mal zu, äh, würdet ihr so freundlich sein und die Betäubung der Sinne vielleicht hier während des Vortrages hier vielleicht auch kurz dann unterbrechen? Ähm wir haben jetzt nun ja 'ne andere Art der Recherche durchgeführt. Wir haben uns ja gezwungen, nur mit dem Internet zu arbeiten und nur mit dem Computer zu arbeiten bei einer Geschichtsrecherche. Dazu würde ich ganz gern eure Meinung jetzt noch mal hören. Also, bei einigen ahn ich es schon äh und andere haben sicher dann auch dazu was zu sagen, also in wie weit sich das jetzt auf eure Präsentation ausgewirkt hat, äh gibt es da eure Erkenn... Erkenntnisse von euch oder Verbesserungen? Juliane.

Juliane: Ich fand es ...

Lehrer: Juliane ein bisschen lauter, geht das auch?

Juliane: Ich fand, es war wesentlich angenehmer ähm mit Büchern zu arbeiten, aber ich denke, dass es besser wäre, wenn man auch das Ganze kombiniert hätte. Bücher und Computer, Internet. Also nur Internet ist einfach – man bekommt irgendwann Kopfschmerzen, sitzt stundenlang, irgendwann weiß man nicht mehr, was man machen soll. Das find ich nicht so gut.

Lehrer: Ok, Sylvia?

Sylvia: Also ich find auch im Internet findet man schon ziemlich viel, auch zu den abenteuerlichsten Sachen, aber ähm aus Büchern kann man, aus Büchern ist es schon manchmal besser, weil man da die Informationen meinetwegen kompakter hat oder so. Oder auf andere Art und Weise zum Beispiel, wenn man im Internet ähm was zu einem Thema findet, was aber in Fachsprache geschrieben ist, dann guckt man sich das an, kann es aber nicht benutzen.

Lehrer: Mmh. Das haben wir ja gemerkt bei Paula und Brit, die haben ja drei Begriffe genommen, äh die sind die vielleicht bei dem einen erklärt haben, aber bei den anderen nicht genau zuordnen konnten. Wird einfach übernommen, ist ja vielleicht so im Text drin und man denkt nicht drüber nach. Wenn man das aus dem Buch raus schreibt, ist die Mühe ja wesentlich größer und man muss erst mal überlegen: „Ach, hab ich nicht ein anderes Wort dafür, was einfacher dafür ist?“

Sylvia: Ja, man muss sich dann mit dem Text befassen.

Lehrer: Eben. Gut, also das sollten wir auch bedenken in Zukunft. Uwe, Katharina?

Mathias: Ich denke auch, dass ’ne Kombination aus Buch und Internetrecherche vie... vielleicht besser gewesen wäre. Man hätte anfangs mit dem Internet arbeiten können, also sich seine Informationen raussuchen und Ergänzungen noch in Büchern rausnehmen. Na gut, wir haben, Elli und ich, wir haben jetzt fast eigentlich nur mit dem Internet gearbeitet. Wir haben höchstens für das Plakat noch einige Informationen aus dem Lexikon rausgeholt, aber sonst ...

Lehrer: Katharina?

Katharina: Also ich denke, dass kommt auch auf das Thema an, das man bearbeiten muss. Zum Beispiel jetzt ähm die Geschichte des überhaupt des Telefons kann man sicherlich auch aus Büchern raussuchen, aber wo es schon schwieriger wird, das ist die Entwicklung des Mobiltelefons, also mit Handy, na ja es ist, denke ich, ziemlich schwierig in einer Bibliothek oder so ein richtiges Buch darüber zu finden. Also, es ist ... kommt schon auf (unverständlich). Aber ich fand es beispielsweise bei unserem Thema mit dem Handy fand ich das schon sehr nützlich eigentlich, dass wir da das Internet benutzen konnten.

Lehrer: Trotzdem Katharina, solltest du einfach mal, also das ist jetzt kein gezielter Auftrag, falls du dich in der Bibliothek mal verlaufen hast äh einfach mal gucken.

Katharina: Ja, sicherlich.

Lehrer: Einfach nur mal vergleichen, ob es tatsächlich so ist.

Katharina: Ja, das kommt ja auch immer darauf an, wie alt die Themen sind oder wie wichtig.

Lehrer: Ja, also wie lange sie schon bearbeitet werden. Das Internet ist ja ein junges ... äh.

Katharina: Ja, ich denke nicht, dass man jetzt so ein (unverständlich)

Lehrer: Mmh, ja, ok, Gabi, Ronja, Antje, Steffi glaub ich hinten eine Meldung auch Eddi, dann Madlen vorne, Dörte weiß ich nicht, ob sie schon zurückgezogen hat und dann nehmen wir die Herren.

Gabi: Na, also ich find das Internet ist zwar praktisch, aber ich bin eigentlich nicht so ein Anhänger davon. Weil, man findet schon Sachen, aber wenn man dann was sucht, dann ist mal hier was und da noch was, und man weiß letztlich nicht, was man nehmen soll, weil da auch ganz viel ziemlich na ja komische Informationen, die eigentlich gar nicht dazu gehören. Na ja, ich mag es eigentlich nicht so gern.

Lehrer: Mmh, gut, so dann die Reihenfolge jetzt, Ronja, Isabella.

Ronja: Ich finde, Anka hat recht, dass das nicht gerade der gesündeste Weg ist mit dem Computer, weil wir das jetzt vielleicht ein bisschen gehäuft hatten, aber es ist auch, na ja zum Beispiel wie Olaf, er hat arbeitet ja immer nur mit Büchern. Und da find ich es gut, dass er jetzt auch damit konfrontiert wird mal neue Wege zu gehen und von daher find ich es auch gut.

Lehrer: Mmh, also wir haben neue Wege für Olaf entdeckt. Also freu dich dann überhaupt nicht, jawoll gar nicht so freudig erschienen, Antje.

Antje: Also, ich fand die Internetrecherche also es bequemer, man kann mehr Informations-, man hat mehr Informations- ähm, na, Auswahl zwischen den ganzen Informationen. Auch die Suchmaschinen, also ich fand es besser, ich persönlich nehme auch fast einen Großteil der Informationen aus dem Internet und dann kontrolliere ich noch mit Büchern oder so. Aber ich finde die Atmosphäre, wenn man mit Büchern arbeitet, ist besser, also ist angenehmer, find ich.

Lehrer: Gut, dann Franziska.

Franziska: Na ja, normalerweise arbeite ich gar nicht mit Büchern, sondern lese sie und ähm na ja deswegen und irgendwie finde ich, dass man im Internet ziemlich viel viel findet, aber man muss irgendwie wissen, wo man hingehen muss, weil, wenn man keine Adresse eingibt, weil einem keine so einfällt, wo man so hingehen könnte, dann ist man schlecht dran und wenn man zum Beispiel nicht so irgendeine Suchmaschine weiß, irgend ’nen Namen oder so, dann steht man ziemlich alleine da, weil, das ist ein sehr großes Gebiet, das Internet. Das erstreckt sich über alle möglichen Sprachen, alle möglichen Sachen und ich würde es natürlich bevorzugen, mit Büchern zu arbeiten, wobei ich aber auch sagen muss, dass ich mir auch noch nie ein Buch aus der Bücherei ausgeliehen hab, deswegen kann ich das auch nicht beurteilen.

Lehrer: Du hast also noch nie gearbeitet, ne?

Franziska: Mit den Sachen, die wir zu Hause hatten, also.

Lehrer: Ja, ok, wenn die Hausbibliothek ausreicht, äh sicher kann man das, wir wissen das ja aus Büchern, auch weiter verarbeiten und dann umsetzen. Viola wollte noch was.

Viola: Ich fand das, ich fand das Internet eigentlich ziemlich gut also zum Suchen, aber na ja, es lag jetzt wirklich an dem Thema, was wir hatten, weil, da kamen immer nur Telefonnummern und das war doch ziemlich dumm, aber also ich, ich mag’s auch nicht so sehr mit Büchern zu arbeiten, weil ich weiß nicht, ich hab einfach nicht so, na ja, wir haben ja Lexika, aber die sind irgendwo entweder überaltert oder da steht genau über dieses Thema nichts drin, also ...

Lehrer: Also ist eine Kombination auch sinnvoll, ne?

Viola: Ach, mir reicht eigentlich nur das Internet.

Lehrer: Reicht, aber bei diesem Mal war es ein bisschen kritisch, dann auch ne? Bis zum Schluss, aber. So, ich nehm' dann erst mal die Herrenreihe dran, sonst heißt es nachher ich, äh äh Josef, nicht?

Josef: Ne, ich hab das schon wieder vergessen, eben gerade. Fällt mir schon wieder ein.

Lehrer: Gut, Olaf nochmal?

Olaf: Also, also ich fand, ich fand ja das Internet, na ja ich meine manchmal, es kommt immer aufs Thema an. Wenn ich jetzt ein Thema habe, was im Internet gut drin steht, gut beschrieben steht, dann ist das Internet ja vorteilhaft. Aber wenn wenn ich was suche und jetzt viel darüber drin steht zum Beispiel Google-Seite, aber in Wirklichkeit steht da nur Mist drinne, dann ärgert einen das dermaßen, dann denkt man sich „Internet kann ich auch zu Hause lassen, dann geh ich lieber, hol ich mir lieber ein paar Bücher, weil, es ist wirklich. Es heißt ja immer Zeit ist Geld, wenn man dann sich mit solchen Werbungen da auseinandersetzt, stundenlang dann ...

Lehrer: Ok, gut, Danke schön Olaf. So, zwei Wortmeldungen noch: Josef, ehe er es vergisst, das ist ja kritisch bei ihm, und Dörte, wenn sie denn noch möchte. Sie hat schon zwei Mal zurückgezogen.

Josef: Ähm ich muss sagen, man muss sehen wie der Aufwand ist und die Zeit, also sozusagen ähm Zeitaufwand und Nutzen, den man hat, weil, wenn man ähm Ewigkeiten da vor sich hin arbeitet und nicht wirklich was findet, dann ist das Scheiße. Aber wenn man dann irgendwie dann schon auf der Spur ist sozusagen (Lächeln) ähm wenn man dann, sagen wir mal, auf der Spur ist und dann, sagen wir mal, findet man irgendeine Seite, wo dann die ganze Linkliste ist, dann ist in der Zeit, wo man das hat eben die Geschwindigkeit die Arbeitsgeschwindigkeit höher als mit dem Buch arbeiten, aber ansonsten würde ich sagen, ist sie durchschnittlich schon niedriger.

Lehrer: Mmh, ok und Dörte verzichtet auf ein Schlusswort, das bleibt an mir – ich bedanke mich ganz herzlich bei eurer Mitarbeit. Ich hoffe, dass äh morgen noch eine ganze Menge in Erinnerung geblieben ist, so dass wir auch äh genau messen können, welchen Erfolg Internet gebracht hat oder auch nicht und ähm ich bedanke mich bei unserem Kameramann äh Kamerafrau äh und ich denke, dass wir (Klatschen) wir für unsere Nachwelt äh auch herausragende filmische Leistungen über Unterricht im Christophorus. Ich kann mir vorstellen, in 50 Jahren: „Oh guckt mal, vor 50 Jahren haben die so 'nen Unterricht gemacht." Die fallen dann alle schreiend um, ne. Aber da sind wir halt drauf.

Claudia: Da haben die noch mit Kamera gefilmt.

Mathias: Den Oskar verleihen für den besten Dokumentarfilm?

Lehrer: Ja, machen wir, Frau Mrotzek, alles klar. Antje, du möchtest trotzdem noch?

Antje: Ja, ich hab 'ne Frage. Wird das eigentlich morgen benotet, die Arbeit?

Lehrer: Gehen wir erst mal davon. Also, es wird nicht so sein, dass wir hier 'ne Spaßarbeit schreiben, sondern Frau Mrotzek, wir wollen uns das erst mal verantwortungsvoll angucken. Also seid schon mal ein bisschen motiviert. Wir bedenken natürlich genau, wer wann wie wo gefehlt hat, was ihr eigentlich wissen müsst. Ihr müsst genau unter dieser Thematik *Neue Medien betäuben die*

Sinne? noch mal überlegen, was ist eigentlich wichtig gewesen. Es waren ja auch ein paar Informationen da, die nicht so äh ...

Claudia: Aber keine Lebensdaten?

Lehrer: Na ja, wie viel Kilo das erste Handy ...

Claudia: Nein, ich meine jetzt die Daten von Graham Belle oder so.

Lehrer: Ja, um Gottes Willen, ne. Reicht ja, dass du meinen Geburtstag nicht vergisst. Deinen vergesse ich ja sowieso. Ok, gut. Dankeschön. Kamera aus.

Transkriptauszug Klasse zehn: erste Stunde

Lehrer: Hallo, Hallo, vielleicht einfach nur mal den Blickkontakt herstellen und die Computer einfach nur mal Computer sein lassen, bevor wir hier loslegen. So, herzlich willkommen, einen wunderschönen guten Morgen. Das Thema unserer nächsten Stoffeinheit ist eigentlich äh eigentlich logisch, wenn ihr mich hier verdrahtet seht und die ganzen Kameras, die uns äh irgendwann nicht mehr interessieren sollen, aufgebaut sind. „Neue Medien beeinflussen den Alltag“, so sollte das heute eigentlich beginnen. Bevor wir uns dann an die Geräte setzen, vielleicht mal ganz kurz zur Erklärung, was wir unter neuen Medien überhaupt verstehen oder was für euch für euch neue Medien sind nicht für für meine Generation oder die Generation vor uns. Andreas.

Andreas: Ich denke, das Internet existiert ja noch nicht so lange und die wir da erst reinwachsen mussten, glaub ich, teilweise ist das es war also ’ne unheimlich große Quelle.

Lehrer: Gut, weiter, was sind noch neue Medien für euch, die euer Alltagsleben weiter beeinflussen. Katja, was wäre für dich ein neues Medium?

Katja: Eigentlich nur das Internet.

Lehrer: Nur das Internet?

Katja: Ja.

Lehrer: Hat jemand noch was anderes? Rüdiger?

Rüdiger: Dieser Psychologie auch folgend die ganzen Handynetze, die sie jetzt hat sich auch erst in letzter Zeit entwickelt, ich mein, wurd ja erst so in den letzten paar Jahren überhaupt benutzbar das ganze System jetzt so preislich und so.

Lehrer: Aha, was noch? Äh nutzt ihr Handys auch als Informationsquelle oder ist es mehr nur ’ne Kommunikationsquelle?

Rüdiger: Naja, eher Kommunikationsplattform, würd ich sagen.

Mathias: Hauptsächlich zum Geldausgeben.

Lehrer: Mathias, noch mal.

Mathias: Hauptsächlich zum Geldausgeben nutzen wir unsere Handys, denk ich mal.

Lehrer: Gut, weitere, weitere Medien, die ihr auch ... und wir sind ja jetzt ... haben den nächsten Schritt schon getan als Informationsquelle zu nutzen sind – neue Medien, Andreas noch mal.

Andreas: Also, ich mein vielleicht nicht so brandneu, aber es ist doch relativ jung in der Entwicklung, würde ich das Fernsehen zählen, besonders dass es so stark ausgebaut ist, also, dass es jetzt rund um die Uhr läuft und von überall also halt hier in Europa empfangbar ist und dass man halt so viele auch ja so viele unterschiedliche Möglichkeiten hat da sich Informationen rauszuholen, also viele unterschiedliche Programme sozusagen.

Lehrer: Also wir wir befinden äh uns in einer Zeit – Leute würdet ihr den Blick ganz einfach mal vom Computer wenden, das ist vielleicht nicht ganz so günstig – ja entweder ausmachen oder einfach mal hergucken. Also, wir befinden uns in einer Zeit, die, wenn ich mich genau zurückerinnere, in den letzten vier fünf Jahren eine ja einer Explosion gleichkommt im Hinblick auf Informationsbeschaffung. Äh vor fünf Jahren – Gott, wart ihr noch in der Grundschule – da haben sicher die ersten die ersten Schritte getan auch mit'm Computer – ne noch nicht?

Sarah: Vor sechs Jahren.

Lehrer: Vor sechs Jahren, Entschuldigung Sarah, dann seit ihr knapp aus der Grundschule erwachsen, das macht es dann auch nicht und habt dann eigentlich diese Entwicklung hautnah miterlebt. Äh ähnliche Entwicklungsschnitte gab es ja schon öfter in der Menschheitsgeschichte äh und besonders äh in Europa waren die Zeiten nach den beiden Weltkriegen auch wichtig für die weitere Entwicklung. Wir haben ja in Geschichte uns äh mit der Nachkriegsentwicklung nach dem Ersten Weltkrieg beschäftigt und haben eigentlich äh die schwere Frühphase ein bisschen genauer untersucht. Die Phase nach dieser Entwicklung bezeichnet man aber in der Geschichte als die so genannten „Goldenen Zwanziger". Habt ihr bestimmte Vorstellungen, was wir mit dem diesem Begriff verbinden könnten? Goldene Zwanziger. Ja

Blanca: Na also zum einen die Filmgeschichte, also das ganze kulturelle Leben, was sich damals sehr stark verändert hat und letztendlich ja auch die Emanzipation der Frauen schon ein Stück weiter.

Lehrer: Mmh, die Antwort hab ich eigentlich von Katja erwartet, aber die hat sich erst mal zurückgehalten. Ja, gut weiter. Goldene Zwanziger. Andreas?

Andreas: Na ja, ich würde auch 'ne Verbürgerung dazu nehmen, dass also besonders ähm das kulturelle Leben auch für die Bürger letztendlich zugänglich war und halt so Bürgerkunst entstand auch.

Lehrer: Ja, weiter.

Adam: Es war eben auch 'ne Zeit, wo sich das alles wieder einigermaßen stabilisiert hat, ähm was in der Frühphase noch sehr wackelig war, ähm zum Beispiel keine übermäßige Inflation mehr hatte und dass die Wirtschaft auch scheinbar erst mal relativ stabil war, das also 'ne Phase war, wo man erst mal wieder so'n bisschen Ruhe einkehren lassen konnte und alles wieder lief.

Lehrer: Noch jemand ein paar Vorkenntnisse? Ok. Äh da wir nun schon in diesem Kabinett sind und äh sich ja dann in den nächsten Stunden also noch nicht in dieser Woche, dann aber in der darauf folgenden Woche unter einer ganz bestimmten Fragestellung Geschichte und Internet miteinander verbinden wollen, äh wollen wir heute einfach mal und vielleicht auch am Donnerstag noch mal versuchen, unter diesem Begriff „Goldene Zwanziger" uns aus dem Internet Informationen zu beschaffen. Wie würdet ihr jetzt vorgehen, und wir sind ja immer in auf Gedeih und Verderb fast immer in zwei Gruppen zusammengeschlossen, wie würdet ihr vorgehen, um jetzt aus dem Internet euch Informationen aus oder über diese Zeit herauszusuchen? Oliver?

Oliver: Na ja, als erstes Mal Google, dann natürlich Wissen.de und all solche Sachen, solche bekannten Homepages für Schulen und genau ja Wissensdatenbanken.

Lehrer: Also Goggle, Wissen.de, was hätten wir da noch für Möglichkeiten? Normalerweise könnten wir das jetzt anschreiben, aber die Stifte sind leider hier sehr beliebt bei den Schülern. Da müssen wir mal sehen, ob wir nächste Stunde hinkriegen. Welche Adressen hättet ihr noch vielleicht für die Mitschüler aufzuweisen? Nur die beiden?

Oliver: Reicht.

Lehrer: Reicht?

Oliver: Reicht vollkommen.

Lehrer: Die reichen vollkommen. Ok, dann wollen wir mal sehen, ob das wirklich auch so ist. Äh, also die Aufgabe lautet jetzt: *Sucht aus dem Internet Informationen unter dem Stichwort „Goldene Zwanziger" heraus.* Notiert euch bitte einmal die Quellen, die ihr genutzt habt, vielleicht auch die Wege, die ihr gegangen seid, das wäre auch sehr wichtig, ob man nicht eventuell dann etwas abkürzen könnte und versucht, diese wesentlichsten Informationen zusammenzutragen. Begriff „Goldene Zwanziger" und am Donnerstag in der achten Stunde versuchen wir dann, diese Informationen gemeinsam zu komprimieren. So, los geht's.

Lehrer: So, dann denke ich, dass wir die Geräte jetzt ausmachen bitte. Alle Kinder beenden ihre Suche. Genau. Dann, denk ich, dass wir die Computer bitte runterfahren und dann auch ausmachen.

Transkriptauszug Klasse zehn: zweite Stunde

Lehrer: So. Bitte jetzt darum, die Recherche abzuschließen. Der Computer kann noch anbleiben. Man hat ja sicher nicht alles ausgedruckt, man muss ab und zu vielleicht mal 'nen Blick drauf werfen und alle drehen sich bitte jetzt zu mir um. Adam, Andreas, langsam abschließen, Clara, genau und Jörg und Erik sind auch gleich so weit. Anton. Ok. So, die Thematik dieser beiden Stunden war die „Goldenen Zwanziger". Ich möchte von euch erst wissen, äh ob dieser Begriff die „Goldenen Zwanziger" gerechtfertigt ist, nach den Recherchen, die ihr durchgeführt habt. Fangen wir an. Erst mal das Allgemeine. Katja.

Katja: Also, ich würde sagen, dass es nicht gerechtfertigt, weil es ... man hatte zwar eine gewisse Blütezeit, also man hatte einen Aufschwung im Vergleich zu vorher, aber man hat das größtenteils z.B. aus Krediten von den USA finanziert. Sie wussten also nicht, was passiert, wenn jetzt diese Kredite zurückverlangt werden oder, wenn das vor allen Dingen, wenn das plötzlich geschehen würde, dann hatte man irgendwie nicht direkt Ahnung, was man da machen sollte. Also, es war eigentlich keine durch eigene Kraft geschaffene Blüte, sondern eine fremd finanzierte Blüte und deswegen würd ich das nicht so positiv sehen.

Lehrer: Mmh, gut, aber Blüte gibst du zu? Gut! Ok! Blanca.

Blanca: Also, ich würde schon sagen, dass es eine Blüte war, weil es vorher und nachher so extrem viel schlechter war, dass es eigentlich doch sehr herausragend war.

Lehrer: Mmh, ist auch ein Argument. Ja, gut. Andreas?

Andreas: Ja, ich würde auch sagen, also besonders gesellschaftlich, dadurch, dass halt vorher der Krieg war, hat das Ganze dieser ganze Neuanfang, denk ich, hat das alles so'n bisschen zum Explodieren gebracht, diese ganzen gesellschaftlichen Sachen, die vorher so'n bisschen links liegen gelassen wurden, sind jetzt ans Tageslicht gekommen und konnten so sich etablieren.

Lehrer: Mmh, gut. Sarah?

Sarah: Ich mein, für mich war es eher so 'ne scheinbare Blütezeit, weil ich mein, es gab ja nebenbei noch große Arbeitslosigkeit und sämtliches anderes Zeug und also, klang, es war schon 'ne Blütezeit allerdings mit nebenbei Nichtblütezeit.

Lehrer: Also, Blütezeit steht neben Nichtblütezeit, sagt Sarah, Katja hatte das als Scheinblütezeit betrachtet. Aber es gab Aspekte, die im Vergleich zum Krieg eine neue Zeit äh den Menschen ja zeigten. Oder? Iris und dann Adam?

Iris: Na, ich denke schon, dass es 'ne Blütezeit war, aber es gab natürlich sehr negative Nebeneffekte, sag ich jetzt mal, wie z.B. Kokain. Kokain ist ja zur totalen Modedroge geworden (Zwischenbemerkung: Echt?) und wer was auf sich gehalten hat, hat Kokain verkonsumiert und zwar in möglichst großen Mengen und so dass man möglichst lange irgendwie abwesend ist und ich denke, dass also so vielleicht nicht besonders großer Aspekt und auch nicht so wahnsinnig wichtig würd' ich jetzt mal sagen, also aber dass das schon so'n Bild trübt.

Lehrer: Mmh. Ok. Gut. Adam?

Adam: Also ich denke, dass auch vor allem die kulturelle Vielfalt, dass vor allem die kulturelle Vielfalt in dieser Zeit auch ähm sehr viel dazu gewonnen hat, dass es also 'ne viel größere Bandbreite gab von Werken auch in der Natur und Filmen usw.

Lehrer: Gut! Und da sind wir jetzt schon bei bei speziellen Aspekten der „Zwanziger Jahre". Ihr habt ja so ganz viel zusammengetragen wie wir äh vorhin gesehen haben und dann wollen wir doch mal gleich loslegen. Blütezeit, es gab eine große Bandbreite, sagt Adam, jetzt in äh diesen „Zwanziger Jahren". Welche sind euch besonders aufgefallen? Vielleicht mal aus den einzelnen Arbeitsgruppen ganz kurze Beiträge, äh die diese Vielfalt dieser Blüte oder Scheinblüte auch zeigten. Wer möchte anfangen? Sarah und Juliane.

Sarah: Ja, also wir haben uns beispielsweise Coco Chanel rausgesucht, also die Mode. Und ich mein, die wurde während dieser Zeit schon revolutioniert, jedenfalls für die Frau. Hier wurde auch Hosen wurden auch Hosen für Frauen modern und sie kreierte halt auch zu dieser Zeit dieses berühmte Parfum Chanel Nr. 5, was bis bis heute immer noch das meist verkaufteste Parfum der Welt ist. Mal kurz.

Lehrer: Mmh, kannst du etwas über sie und ihr Schaffen vielleicht kurz sagen oder Juliane, ich weiß nicht?

Sarah: Na ja, also, geboren wurde sie als Bauerntochter, glaub ich, relativ arm, aus armen Verhältnissen stammt sie, na ja, und hat sich dann durch Kontakte und so und durch ihre ähm ja Handfertigkeit praktisch berühmt gemacht.

Lehrer: Mmh. Hat sie ein eigenes Unternehmen gehabt?

Sarah: Ja, also, sie hat sich, sie hatte halt relativ wohlhabende Freunde und mit deren Geld hat sie sich erst mal ihre eigenen Boutiquen und so aufgebaut, hat dann aber ihre Schulden wieder zurückbezahlt, weil ähm ihre Mutter war relativ verschuldet und das wollte sie halt nicht auch noch mal durchleben und deshalb hat sie das dann, als sie das Geld dann aufgebracht hatte, wieder zurück bezahlt.

Lehrer: Gut. Revolution in der Mode, also Vielfalt kommt jetzt dazu, äh in in der Frauenmode, in der Männermode dauerte es wahrscheinlich etwas länger dann auch noch. Gut, Mathias, welche Aspekte habt ihr herausgefunden? Oder vielleicht auch Fragen und anderes, das kann man dann auch noch klären.

Mathias: Ne, also eigentlich wollte ich jetzt gleich mal überleiten von Erfindung der Mode und Parfums jetzt zu Erfindungen der Wissenschaft und zwar haben wir da ganz viele interessante Sachen rausgefunden, also ganz viele Erfindungen zum Beispiel der Tonfilm, was ja heute auch durchaus wichtig ist.

Lehrer: Da gehen wir noch ran.

Mathias: Papiertaschentücher wurden erfunden, Ölquellen wurden jetzt erstmals auch ordentlich ausgebeutet, also wirtschaftlich ökonomisch. Der Traktor wurde erfunden – das Ende von Pferd und Ochsenpflug. Und solche Sachen alles in den Zwanziger Jahren und ähm ich denk mal, damit werden uns dann auch weiterhin beschäftigen, weil es doch sehr interessant ist.

Lehrer: Noch, Anton noch ein paar Erfindungen, die dir ins Auge ...

Anton: Na ja, also es kam allmählich wirklich zu ’ner starken Technolisierung, zum Beispiel Motorsäge, ganz doll wichtig, oder Genmanipulation, gab’s auch schon erste Versuche, da in die Richtung und Einstein hat so langsam schon begonnen seine ähm seine tollen Theorien sich da auszuspinnen (Lachen) und na ja, Raketenantrieb wurden auch schon erste Entwicklungen gemacht und so weiter, also da werden wir schon noch ordentlich was rauskriegen

Lehrer: Gut, ich denke jetzt, Jörg und Erik haben ...

Jörg: Ja genau.

Lehrer: ... Anknüpfungspunkt gefunden?

Jörg: Ja, einige dieser Erfindungen, äh was heißt Erfindungen, war nämlich auch das Auto. Das Auto wurde zwar nicht in den Zwanziger Jahren erfunden, erfuhr da aber seine erste Blütezeit. Bitte Erik. (Lachen)

Erik: Ja also, es wurde ja erstmals in dem Sinne erschwinglich für die für einen größeren Teil der Bevölkerung, also es war nicht nur Prestigeobjekt. Ja, im Prinzip die Marken, die großen, die wir heute kennen, gab es damals auch größtenteils schon: Mercedes, Opel, BMW, ja, ne Smart gab es leider noch nicht äh na ja, wie gesagt, es gab halt jetzt schon wesentlich effektivere Motoren, ansonsten in den Anfängen, dass man da zwei drei PS hatte, dass, jetzt war es war man damit relativ mobil, wobei es immer noch bei einem kleinen Teil auf die gesamte Masse gesehen blieb, also es konnte sich nicht jeder ein Auto leisten.

Lehrer: Habt ihr herausgefunden, wo Zentren der Automobilindustrie hier in Deutschland waren in dieser Zeit?

Jörg: Also, ich glaub, ich hab, wir haben uns hauptsächlich mit einer größeren Firma beschäftigt, das waren die Bayrischen Motorenwerke, also dass man, wo die jetzt genau standen, weiß ich nicht, ähm ja wahrscheinlich in München. Ähm Jetzt wenigstens die Bayrischen Motorenwerke sind halt aus einer Verschmelzung der Karl-Rapp-Motorenwerke und der Goddes Gustav-Otto-Flugmaschinenfabrik entstanden, das heißt sie haben zuerst auch keine Autos, sondern halt ähm Flugzeugmotoren hergestellt, da dann allerdings nach dem Ersten Weltkrieg diese Sperre für Flugzeuge in Deutschland aufgetreten ist, mussten sie sich halt irgendwas anderes suchen und haben dann begonnen, Motorräder herzustellen und ähm mit diesen ähm mit ihren Maschinen dann auch viele Rennerfolge gehabt, was in dieser Zeit eine sehr, eine sehr wichtige Werbequelle war, wenn eine Firma mit ihren Modellen auf internationalen oder nationellen [sic!] Wettbewerben Preise und Prestige errungen hat, dann hat sie damit auch, konnte sie das gut in wirtschaftlichen Erfolg ummünzen.

Lehrer: Ne, ist ja heute genau so, ne. Ich denke, die Formel-Eins-Wettbewerbe sicher auch dazu beitragen, um ’ne ’ne Marke auch noch bekannter zu machen.

Jörg: Aber da halt auch noch solche Sachen wie Fernsehen fehlten, war das noch, glaub ich, ein deutlich größerer Faktor als heutzutage die Fernsehwerbung, denn ... (unverständlich)

Lehrer: Alles klar, gut. Ja, andere Aspekte, wir sind bei Motorisierung im Augenblick, vielleicht Katja und Clara.

Katja: Wir haben uns mit der Straßenbahn beschäftigt, das heißt genauer gesagt mit der Dresdener und der Schweriner Straßenbahn. Und dazu muss man sagen, dass das Straßenbahnwesen in den Zwanziger Jahren eine, ja wirklich, eine Art Blütezeit erlebt hat. Es hat sich begonnen, sich wirklich so zu entwickeln wie wir es heute kennen, das heißt mit weitläufigen Straßenbahnnetzen und so weiter und so fort. Das heißt, in den einzelnen Städten haben die haben wurde versucht die, die Straßenbahn auszubauen. Man hat versucht, das Überlandnetz zu erweitern und auch immer mehr Wagen einzuführen und alles einfach technisch auch zu verbessern. In Dresden war es so, dass es auch von den vom Volk quasi relativ gut angenommen wurde. In Schwerin dagegen kam das zusammen mit einer Preiserhöhung um 50 Prozent und ja, das Problem für die Menschen war, für die Leute von der Bahn war, sie haben zwar sehr viel investiert, aber die Bevölkerungszahlen also die damit von der Bevölkerung, die ja mit der Straßenbahn fuhr, ist es nicht wirklich angestiegen und die Leute haben es nicht angenommen. Und man hat dann irgendwie alles Mögliche versucht von dichteren Zugfolgen bis, ja bis, ja eigentlich mit bis Verbesserungen und Ausbauten und hat aber irgendwie alles nichts gebracht, man hatte immer noch starke Verspätungen und das wurde halt nicht so angenommen und es kam auch immer darauf an, in welcher Stadt es jetzt geschehen ist. Man hat es in allen Städten fast versucht, in allen größeren Städten das auszubauen, aber es wurde halt nicht überall so von der Bevölkerung angenommen.

Lehrer: Gut, nun hat Schwerin ja auch nicht die Ausdehnung wie Dresden gehabt in dieser Zeit und deswegen war es zwischen ein zukünftiger oder ein weiterer Aspekt. So, wir haben noch einige Gruppen mit einigen Farbtupfern dazu. Ich glaub die Filmer wollen versuchen sich gegenseitig zu ergänzen oder sie haben sich, glaub ich, auch geeinigt dann, ne? Filmkunst.

Iris: Ich glaub es ist besser, wenn die anfangen.

Lehrer: Gut.

Adam: Gut, wir können anfangen.

Lehrer: Adam.

Adam: Also, es reiht sich eigentlich in die Reihe der technischen Erfindungen ein, ähm dass man in dieser Zeit also genauer gesagt 1922 den Tonfilm erstmals auf die Reihe bekam also durch das so genannte Triergon-Prinzip, ähm wo man also ähm den Film das Filmnegativ mit Silber so 'ne Silberbeschichtung raufmacht und dadurch werden die Informationen des Tons gleichzeitig mit dem Bild übertragbar. Das war vorher immer ein Problem, dass das irgendwie auch analog alles hinkam und ähm wurde also 1922 der erste Spielfilm mit Ton mit integriertem Ton in Berlin aufgeführt. Allerdings setzte sich das erst mal nicht durch. Die UFA hatte also die Rechte an diesem ähm neuen Prinzip gekauft, allerdings hatten die dann finanzielle Probleme und ähm nachdem die dann von einer amerikanischen Firma gekauft wurden und in den USA dann 1928 Massenwirkung hatten diese äh Tonfilme bekam, wurde das dann überall auf der Welt populär und das verbreitete sich sehr schnell dann der Tonfilm.

Lehrer: Gut. Ergänzungen noch Andreas, oder? Nicht? Alles klar. Gut, Iris und Blanca haben dann sich mit dem Film direkt beschäftigt.

Iris: Nicht wirklich, also wir haben uns mit der Bedeutung des Films und Kinos für die Leute beschäftigt und ähm mit der Filmmusik also beziehungsweise der Kinomusik, denn es war noch keine richtige Filmmusik bevor eben der Tonfilm entwickelt wurde. Und zwar erst mal zu der Bedeutung: Es war für viele Leute ähm 'ne ja fast alltägliche Sache nach 'ner Weile ins Kino zu gehen. Also, über die Hälfte der ähm Bevölkerung der meisten europäischen Staaten war mindestens einmal die Woche im Kino. Und ähm diese Kinos, die waren ähnlich konzipiert wie Theater. Soll heißen mit Logen, mit Rängen und äh viel Prunk, vorne Riesenvorhang, sieht man auch heute immer noch. Es gibt kein Kinos, in dem vorne kein Vorhang ist und ähm der sich dann immer auch sehr dramatisch öffnete und wieder schloss und ähm ...

Lehrer: Und dann noch mit einem Gong begleitet war.

Iris: Ja, und das war alles, das war für die Leute einfach so'n Luxus, den sie sich leisten konnten und da das hat ungefähr, einmal ins Kino gehen hat ungefähr so viel gekostet wie 'ne Flasche Bier. Und äh das hieß, sie konnten das dann auch einfach so mal so machen und äh das war natürlich für die Leute, denen die Kinos gehörten, auch 'ne sehr rentable Angelegenheit, weil dann haben sie sich danach noch Popcorn gekauft und das Rauchen war auch erlaubt. Das Problem mit dem Rauchen war dann halt bloß, dass sie meistens war der Raum so vernebelt, dass sie das Ganze bloß so durch so 'nen Schleier gesehen haben.

Lehrer: (Lachen) So sind die Edgar-Wallace-Krimis entstanden.

Iris: Sie haben dann also richtig Riesengebäude gebaut mit Plätzen für 3.000 bis 4.000 Leute. Und ähm das Problem mit den Riesengebäuden war, dass die bisherigen, dass das bisherige Konzept mit der Musik nicht mehr funktionierte. Und zwar hatten die da selbst spielende Pianos haben sie so, so Lochkarten praktisch haben sie äh abgespielt und das haben sie dann also wie 'ne Drehorgel praktisch abgelesen. Und die mussten aber noch bedient werden, das weil die verschiedenen Rollen mussten also die aufeinander abfolgenden Rollen mussten abgestimmt werden, wann sie kommen. Dann musste die Musik teils zusammengelegt werden vorher, welche Szene, welche Musik und äh dann wurden auch noch Spezialeffekts also wie wie Pferdegalopp und Vogelgezwitscher und Türklingeln und so was das Wasserrauschen – das wurde alles nebenher gemacht, das war nicht auf

dieser Musik also nicht mit dieser Musik zusammen auf einem Band und ähm dann haben sie aber nach ’ner Weile, weil eben diese Geräte zu klein waren, um diese Riesenräume zu füllen, haben sie die so genannte Kinoorgel entwickelt und ähm die Kinoorgel, die schwenkte die Leute sehr viel mehr ein da drin, was sie, also welche Musik sie abspielen, weil die hat das Ganze sehr viel selbstständiger gemacht. Da hatten die dann eine Rolle, die gehörte genau zu einem Film und sie mussten halt bloß aufpassen, dass sie im selben Moment loslaufen und dann hat sie die Effekte auch, die wurden vorher praktisch einprogrammiert und dann hat sie die selber abgespielt. Das führte natürlich dazu, dass viele kleine Orchester und viele Leute, die vorher in Kinos gearbeitet hatten, um diese Geräte zu bedienen, arbeitslos wurden. Aber das war und äh das war dann natürlich auch ’ne gute Sache bis dann der Tonfilm kam, dann wurden diese Dinger alle zu Kleinholz gemacht und es gibt heute nur noch ganz wenige, die in irgendwelchen Privatsammlungen stehen, weil die hat die wurden echt alle verheizt, weil man brauchte sie ja nicht mehr. Es gab ja plötzlich dieses ganz tolle neue Sache und da wollten sie das Alte möglichst schnell loswerden.

Lehrer: Ok, Dankeschön. Also, ein weitere Farbtupfer in den Goldenen Zwanziger, das Kino, der Tonfilm oder der Stummfilm, der mit Musik unterlegt wird. Wir haben noch zwei Gruppen. Rüdiger hatte ein paar Probleme gehabt, weil Oliver heute krank ist. Vielleicht Rüdiger kurz zu dem, was du heute in aller Kürze der Zeit noch zusammen recherchiert hast.

Rüdiger: Ja, also bei uns geht’s ums Bauhaus, das ist im Prinzip ’ne Schule für Architekten und Designer, ist heutzutage so’n bisschen die einflussreichste, wurd 1919 gegründet und das Ganze war halt mit so einer Leitidee, dass man ... dass Kunst sachlich sein soll, dass man ähm im Prinzip Alltagsgegenstände massenweise produzieren kann, die aber trotzdem irgendwo ’nen ästhetischen Wert haben. Na ja, und dann halt klare Formen und so was. Das war halt so die ganze Idee, dass man das im Bauhaus ja ...

Lehrer: ... umsetzen kann.

Rüdiger: In dieser Kunstschule, ja.

Lehrer: Ist das revolutionierend gewesen für äh die Entwicklung der Architektur in Deutschland und der Welt oder wie schätzt du das für die Zwanziger Jahre ein? Hast du da was rausgefunden?

Rüdiger: Also, das hab ich noch nicht so wirklich rausgefunden. Im Prinzip stand immer nur, dass es heute ziemlich bedeutend ist, dieses Bauhaus so, ich mein, Dinge entwickeln sich ja auch nicht ähm so von einem Tag auf den anderen.

Lehrer: Gut, soll erst mal reichen, die Zeit wird etwas knapp. Torsten ist unser Reisebüro. Er möchte ganz kurz darlegen, was er herausgefunden hat: Reisen in den Zwanziger Jahren.

Torsten: Also das Reisen hat einen richtigen Aufschwung bekommen, besonders als dann die ersten Passagierflugzeuge gebaut wurden, das war 1919. Äh aber wirklich populär wurde das Reiseflugzeug erst ab 1926, als die Lufthansa gegründet wurde und damit auch die ersten Zeppeline entstanden und auch in den Luftverkehr eingriffen. Äh des Weiteren wurde auch gern mit dem Zug verreist, also sprich Orientexpress war sehr beliebt, ähm oder per Luxusauto, halt wenn man sich’s leisten konnte, es war halt eine große Geldfrage, äh was aber so für die meisten unteren Schichten, sag ich mal, waren die Ostseebäder, die waren sehr populär. Es war aber nicht Rügen, denn Rügen war nur für die obere Klasse – das war sozusagen Luxusinsel und es gab da bestimmte Regeln, die man einhalten musste, zum Beispiel ähm ein Ganzkörperbadeanzug, was ganz witzig war, na ja und dann schloss sich noch Usedom an.

Lehrer: Gut, als Badewanne von Berlin. Gut, wir haben also ganz viele bunte Probleme, einen haben wir noch hahaha, Sport fehlt ja noch, ach Guido und Jens gucken hier ganz unschuldig in die Gegend.

Guido: Na ja, also nachdem die Olympiade ja am Anfang, ne, am Ende des 19. Jahrhunderts eingeführt wurde, hatte sie ja immer mehr Beliebtheit bekommen und das setzte sich in den zwanziger Jahren auch fort, nur das eben 1924 auch die Winterolympiade, also die Winterspiele eingeführt wurden und erst also da war es noch ein Teil der Olympiade an sich, bloß dann ab 1926 hat man dann die Winterolympiade als Einzelnes, ähm als einzelne Veranstaltung gewertet. Und na ja, sie stieß am Anfang mehr oder weniger ein bisschen auf Resonanz, vor allen Dingen von den Schweden, weil die ähm auch ähm 10 Jahre oder 20 Jahre früher nordische Spiele eingeführt hatten, und na ja, haben sie eben gebangt, dass sie dadurch Tourismus und so weiter verlieren und ja sonst das war so viel waren's nicht und ...

Lehrer: Wo waren diese Spiele in den Zwanziger Jahren, habt ihr das rausgefunden?

Guido: In den Zwanziger Jahren war ähm in Frankreich und dann nachher 26 war, ne, 28 war's in St. Moritz und ja dann, dann das war's ja dann und die waren auch nachher relativ beliebt.

Lehrer: Hm, 32 dann glaub ich noch mal und 36 nachher ...

Mathias: Lake Placid.

Lehrer: Ja, Winterspiele in Lake Placid ist, glaub ich, in der moderne Zeit auch schon mal wieder gewesen. Gut, ich möchte erst mal hier abschließen. Eine letzte Frage hab ich noch.

Mathias: Jetzt kommt's.

Lehrer: Wie schätzt ihr eure Internetrecherche ein, welche Schwierigkeiten habt ihr hier bemerkt in diesen eineinhalb Stunden dieser Kurzrecherche, was könnte man für den nächsten Abschnitt noch verbessern, verändern? Blanca, Andreas, Mathias.

Blanca: Na ja, also wir haben eigentlich hauptsächlich nur auf einer Seite was gefunden und wenn man bei den Suchmaschine was gesucht, dann war das Ganze ziemlich ergebnislos.

Iris: Englisch, spanische und italienische Seiten, aber keine deutsch (unverständlich).

Lehrer: Das kann man doch aber einstellen.

Blanca: Ja, trotzdem hat man relativ wenig gefunden oder immer nur das Gleiche und solche Sachen.

Lehrer: Aha, gut. Andreas?

Andreas: Also, ich glaub, bei uns war mehr das Problem, dass wir also ziemlich viel gefunden und ähm uns dann erst mal so'n bisschen einteilen mussten, was wir dann machen und erst mal so'n bisschen Organisation reinbringen mussten.

Lehrer: Hm, gut, also 'ne Recherche allein macht's auch nicht.

Adam: Von der Zeit her, dass man sich das alles auch durchliest und guckt, was das ist.

Lehrer: Ja, genau, gut Mathias?

Mathias: Na ja, also das größte Problem fand ich war, wenn man so nach speziellen Sachen sucht, findet man erst mal nichts und dann sucht man sich tot und dann kommt da irgendwie so eine ganz unscheinbare Adresse und da steht auf ein Mal alles drin, so und dann hat man zwar was gefunden, aber das große Problem ist, das kann ja dann so was von riesenumfangreich sein. Also eigentlich ist das Problem bei der Internetrecherche nicht, dass man was findet. Man findet immer was. Das kann natürlich unabhäng... mal länger mal kürzer dauern und das große Problem ist nur, dass danach auch alles zu filtern und auszusortieren und das ist sehr zeitaufwändig.

Lehrer: Gut, ok. Torsten wollte noch was sagen?

Torsten: Ne, ne, hat sich schon erledigt.

Lehrer: Hat sich erledigt. Gut, ich bedanke mich ganz herzlich für eure Mitarbeit. Wir versuchen dann in der nächsten Woche das eigentliche Thema weiter zu bearbeiten, vielleicht könnt ihr ein paar Sachen auch nutzen aus dieser Recherche. Aber das ist nicht unbedingt Voraussetzung. Die Thematik wird erneut vergeben und äh die Präsentation wird dann auch sicher ein bisschen umfangreicher auch sein. Anhand dieser Aufgabenstellung werden wir das dann am Dienstag (unverständlich). So, einen wunderschönen Tag wünsch ich euch noch. Fahrt die Computer runter.

Transkriptauszug Klasse zehn: Siebte Stunde

Lehrer: Seid ihr bitte so nett, Katja, Jens, Sarah. Also einen wunderschönen guten Morgen. Ich denke nach den Stunden der Recherche wird es uns gut tun heute, ähm die Darstellungen gemeinsam zu betrachten. Noch einmal, weil heute Morgen Rüdiger schon den ersten Schreck am Morgen, kurz nach dem Frühstück bekommen hatte, die Reihenfolge der Präsentationen. Also heute 11.11., wir fangen an mit unsern dreien [sic!] Darstellungen der Wehrmacht, also Marine, die Landstreitkräfte bzw. die Luftstreitkräfte und Erik und Jörg haben dann die Aufgabe, wenn noch Zeit ist, entsprechend die Geheimdienste darzustellen. Am 13.11. Adam und Andreas, Rüdiger und Oliver, Katja und Clara – also übermorgen. Und am 14. die letzte: Sarah und Juliane, Mathias, Anton und Jens und Guido. Ich denke, dass das äh in dieser Zeit durchzuführen ist. Ich bitte aber auch ganz energisch darum, dass alle äh auf diesen Höhepunkt des Tages vorbereiten und dementsprechend alle Materialien auch mit haben. So, ja fangen wir an mit unseren drei Darstellungen der Waffengattungen, mit denen wir es im Zweiten Weltkrieg zu tun haben. Ich weiß nicht, wer von euch beginnen möchte? Blanca möchte beginnen, ok. Wir sammeln insgesamt und schätzen, ich denke doch, dass vielleicht das eine oder andere, sich auch – ich weiß nicht Blanca, inwieweit muss man jetzt mitschreiben bei dir? Hast du irgendetwas?

Blanca: Na ja, also ich hab nichts vorbereitet, aber es ist eigentlich wenige Fakten, die kriegt man eigentlich mit, also ein paar Notizen.

Lehrer: Gut, also wir nehmen etwas zu Schreiben heraus. Auch zum Vortrag Bemerkungen kurz notieren. Das wäre ganz gut, so dass wir nach allen Präsentationen gemeinsam einschätzen, wie weit das Ziel erreicht wurde.

Blanca: Also, wie bereits gesagt, Iris, Torsten und ich wir haben uns also mit Marine, Heer und Luft beschäftigt und ähm ich im Speziellen hatte dabei die Marine. Und ähm, ich hab das Ganze eigentlich relativ grob gehalten, was Funktionstüchtigkeit und Aufbau betrifft. Also ich möchte euch jetzt mal die wichtigsten Bestandteile nennen und dann vor allem auch, welche Bedeutung die Marine im Verlauf des Krieges hatte. Also ähm die Marine, ähm das Oberkommando der Marine galt als Spitzenbehörde der Kriegsmarine und ähm war also sozusagen für alles verantwortlich und des Weiteren hatte sich dann noch an die einzelnen Abteilungen mit den jeweiligen Schiffsgattungen aufgegliedert. Die ähm, das Oberkommando der Marine, kurz UKM, wurde am 01.06.1945 war sie gegründet. Also davor bestand diese Richtung auch schon, bloß ähm sie wurde umbenannt und dann kam es halt zur Gründung der UKM. Dann …

Texte aus der Lehrbuchkopie für die zehnte Klasse

Admiral Scheer befahl für den 30. Oktober 1918, „die Hochseestreitkräfte sollen zu Angriff und Schlägen gegen die englische Flotte eingesetzt werden“. Die Flotte, die seit der **Seeschlacht am Skagerrak** (s. T. 4a, S. 16) untätig in den Häfen gelegen hatte, sollte in den Kanal vorstoßen. Daraufhin legten am Abend des 29. Oktober die Matrosen und Heizer auf verschiedenen Schiffen die Arbeit nieder. Am 4. November brach in Kiel ein **Aufstand der Matrosen** aus.

„Mit Gewalt sollten alle Zusammenkünfte der Matrosen, die ja nicht das ‚Versammlungsrecht' hatten, verhindert werden. Schon um 6 Uhr früh wurde am Sonnabend, dem 2. November, die 2. Kompagnie des 1. E.S.B. [Ersatzbataillons] alarmiert. [...] Am Nachmittag erhielt jeder Mann 30 scharfe Patronen, und dann wurde ausmarschiert, um eine Zusammenrottung von Matrosen zu zerstreuen. Als aber unterwegs gar Laden und Sichern befohlen wurde, verweigerte die Kompagnie die Ausführung dieses Befehls. [...] Am Abhalten von Versammlungen verhindert, kamen die Matrosen auf den Gedanken, zu demonstrieren ...

Mit krachenden Gewehrsalven hatte man das stürmische Rechtsbegehren der Matrosen und Arbeiter zurückgewiesen. Eine maßlose Wut zitterte in Zehntausenden. [...] Zuerst bewaffneten sich die Matrosen der Werftdivision. Nach einer kurzen Schießerei mit einer Kompagnie der Torpedodivision ging auch diese auf die Seite der Revolutionäre über. Inzwischen hatte sich im Gewerkschaftshaus spontan ein Soldatenbeirat gebildet ...

Nach den Matrosen waren im Gewerkschaftshaus die Obmänner und Vertrauensleute der Kieler Arbeiterschaft unter Hinzuziehung beider Sozialdemokratischen Parteien versammelt. Sie beschlossen, in einen allgemeinen Sympathiestreik [...] einzutreten.

(Am 5. November:) ... Über der deutschen Flotte, vom Kieler Rathaus und dem Schloßturm wehte die rote Fahne der Revolution. [...] Und in wenigen Stunden war eine unblutige Revolution vollzogen. [...] Der Sieg war so vollständig gewesen, daß die ‚Schleswig-Holsteinische Volkszeitung' schon am 5. November ausrufen konnte: ‚Die Revolution ist auf dem Marsche'…“ (1)

Warum revoltieren die Matrosen (s. S. 13 f., T 4, S. 16)?

Q 2 Aufruf des Arbeiter- und Soldatenrates in Berlin, 8. November 1918

„… Wir fordern nicht Abdankung einer Person, sondern Republik!
Die sozialistische Republik mit allen ihren Konsequenzen.
Auf zum Kampf für Frieden, Freiheit und Brot. Heraus aus den Betrieben,

Heraus aus den Kasernen! ....“ (2)

(a) Welche Forderungen wurden erhoben? (b) Welche Folgen zeichnen sich mit der Ausweitung des Aufstandes ab? Vgl. Q 3-Q 4b.

Q 3 Die Abdankung des Kaisers, 9. November 1918

„Der Kaiser und König hat sich entschlossen, dem Throne zu entsagen. [...] Er beabsichtigt, dem Regenten die Ernennung des Abgeordneten Ebert zum Reichskanzler und die Vorlage eines Gesetzesentwurfes wegen der sofortigen Ausschreibung allgemeiner Wahlen für eine verfassungsgebende deutsche Nationalversammlung vorzuschlagen, der es obliegen würde, die künftige Staatsform des deutschen Volkes [...] endgültig festzustellen. Der Reichskanzler: Max, Prinz von Baden.“ (3)

Überlegen Sie: Wie stellte sich der Reichskanzler vermutlich den Gang der weiteren Entwicklung vor?

Q 4 Zweimal Ausrufung der Republik am 9. November 1918

a) Philipp Scheidemann (SPD) gegen 14 Uhr vom Balkon des Reichstagsgebäudes

„Arbeiter und Soldaten!
Das deutsche Volk hat auf der ganzen Linie gesiegt. [...] Der Militarismus ist erledigt! Die Hohenzollern haben abgedankt! Es lebe die deutsche Republik! Der Abgeordnete Ebert ist zum Reichskanzler ausgerufen worden. Ebert ist damit beauftragt worden, eine neue Regierung zusammenzustellen. Dieser Regierung werden alle sozialistischen Parteien angehören. Jetzt besteht unsere Aufgabe darin, diesen glänzenden Sieg [...] des deutschen Volkes nicht beschmutzen zu lassen, und deshalb bitte ich Sie, sorgen Sie dafür, daß keine Störung der Sicherheit eintrete! [...] Ruhe, Ordnung und Sicherheit, das ist das, was wir jetzt brauchen! ...“ (4)

b) Karl Liebknecht (Spartakusbund) gegen 16 Uhr vor dem Berliner Schloß

„Parteigenossen, ich proklamiere die freie sozialistische Republik Deutschlands ..., in der es keine Knechte mehr geben wird, in der jeder ehrliche Arbeiter den ehrlichen Lohn seiner Arbeit finden wird. Die Herrschaft des Kapitalismus, der Europa in ein Leichenfeld verwandelt hat, ist gebrochen ...
Wir müssen alle Kräfte anspannen, um die Regierung der Arbeiter und Soldaten aufzubauen und eine neue staatliche Ordnung des Proletariats zu schaffen, eine Ordnung des Friedens, des Glücks und der Freiheit unserer deutschen Brüder und unserer Brüder in der ganzen Welt. Wir ... rufen sie zur Vollendung der Weltrevolution auf.“ (5)

(a) Überlegen Sie: Warum wird die Republik zweimal ausgerufen?
(b) In welchen Punkten unterscheiden sich die beiden Proklamationen?
(c) Vergleichen Sie Q 4 mit Q 3.

Alte oder neue Machtträger?

Q 5 Regierungsprogramm des Rates der Volksbeauftragten vom 12. November 1918

Die Vollversammlung der Berliner Arbeiter- und Soldatenräte hatte am 10. November diese neue (vorläufige) Regierung aus SPD und USPD gewählt.

„An das deutsche Volk!

Die aus der Revolution hervorgegangene Regierung, deren politische Leitung rein sozialistisch ist, setzt sich die Aufgabe, das sozialistische Programm zu verwirklichen. Sie verkündet schon jetzt mit Gesetzeskraft folgendes: [...] 2. Das Vereins- und Versammlungsrecht unterliegt keiner Beschränkung. [...] 3. Eine Zensur findet nicht statt. [...] 4. Meinungsfreiheit in Wort und Schrift ist frei. [...] 6. Für alle politischen Straftaten wird Amnestie gewährt. [...] 9. Die bei Beginn des Krieges aufgehobenen Arbeiterschutzbestimmungen werden hiermit wieder in Kraft gesetzt. [...] Die Regierung wird die geordnete Produktion aufrechterhalten, das Eigentum gegen Eingriffe Privater sowie die Freiheit und Sicherheit der Person schützen. Alle Wahlen [...] sind fortan nach dem gleichen, geheimen, direkten, allgemeinen Wahlrecht aufgrund des proportionalen Wahlsystems für alle mindestens zwanzig Jahre alten männlichen und weiblichen Personen zu vollziehen. Auch für die konstituierende Versammlung, über die nähere Bestimmung noch erfolgen wird, gilt gleiches Wahlrecht." (6)

(a) Welchen Sozialismus meint dieses Programm? (b)Vergleichen Sie hiermit die Proklamation Liebknechts (Q 4 b).

Aus: Schmid, Heinz Dieter: Fragen an die Geschichte. Band 4 Die Welt im 20. Jahrhundert. Bielefeld 1984, S. 24-25.

Texte aus der Lehrbuchkopie für die achte Klasse

M1 St. Petersburg: „Ein Fenster nach Europa".
Anonymes Gemälde aus der Mitte des *18. Jhs.* Im Januar *1703* wurde auf *Befehl P*eters I. mit dem Bau der neuen *Hauptstadt und* des ersten russischen Marinestützpunktes an der Ostsee begonnen. Der Zar betrieb den Bau der neuen Stadt mit allen Mitteln. Auf sumpfigem Gelände, das oft überschwemmt war, ließ er nach und nach Hunderttausende von Erdarbeitern und Handwerkern antreten, die unter schwierigen Bedingungen Kanäle gruben, Baumstämme in den Boden rammten und auf dem mühsam gelegten Fundament palastartige *öffentliche Gebäude* aufrichteten. *Zahllose Arbeiter starben dabei. Um alle* Maurer zu zwingen, für *St. Petersburg zu* arbeiten, soll der Zar befohlen haben, im übrigen Reich nur noch hölzerne Häuser zu errichten.

M2 „Betet und arbeitet"
Peter der Große sagt 1714 in St. Petersburg beim Stapellauf eines Kriegsschiffes:

Wer unter euch, meine Brüder, hätte vor *30* Jahren sich träumen lasen, dass ihr hier mit mir an der Ostsee zimmern würdet, dass wir, deutsch gekleidet, in Ländern, durch unsere Anstrengung und Tapferkeit erobert, unsern Wohnplatz aufschlagen und, mit so tapfern und sieghaften Soldaten und Matrosen, mit so geschickten ausländischen oder im Auslande gebildeten Handwerkern versehen, uns aller Fürsten und Völker Hochachtung erwerben würden? Aus Griechenland und Italien haben Wissenschaften und Künste sich über Deutschland nach Polen verbreitet. Auch an uns wird nun die *Reihe* kommen, wenn ihr mich in meinem ernstlichen Vorhaben unterstützen und nicht nur mit blindem Gehorsam, sondern aus freiem Entschluss das Gute annehmen und das Böse ablegen wollt[...] Indessen ermahne ich euch, des Spruches „Betet und arbeitet" wohl eingedenk zu sein, denn dann könnt ihr versichert sein, dass ihr vielleicht noch bei unsern Lebzeiten andere gesittete Länder beschämen und den Ruhm auf den Gipfel seiner Höhe bringen werdet.
Valentin Gitermann, Geschichte Russlands, Bd. 2, Hamburg 1949, S. 424.

M3 Ein Bericht aus Russland

Ein königlicher Gesandter aus Hannover berichtet 1718 über Peter den Großen:

Der große Monarch [...] kann mit seiner wohl geneigten Absicht […] nicht zu dem vorgesetzten Ende und Zweck kommen, weil er alles allein und durch sich selbst verrichten muss und sich nicht ohne Ursache einbildet, dass alles, was er in *seiner großartigen* Regierung verändert, von den Russen mit Widerwillen und nur aus bloßem Gehorsam angenommen wird […]. Man weiß, dass Petersburg, Schiffe und Wasser, deutsche Moden und Bartscherer, alle ausländischen Sitten und Sprachen den meisten ein Gräuel sind. Wie darf man sich dann verwundern, dass dieser Herr […] auf harte Mittel bedacht ist, die zwar in der Welt einen Schein der Ungerechtigkeit vor sich tragen und dem Ansehen nach wider das Recht der Bevölkerung laufen, jedoch noch bei gesunder Beurteilung der Sachen schon eine zulängliche Verteidigung finden […].

Es wird in diesem Reich alles mal ein Ende mit dem Schrecken nehmen, weil die Seufzer so vieler Millionen Seelen wider den Zar zum Himmel steigen, auch dem glimmenden Funken der in allen Menschen verborgenen Wut nichts als ein Wind und Anführer fehlet.

Valentin Gitermann, Geschichte Russlands, Bd. 2, a. a. O., S. 427f.

Anno, Bd. 2: Vom Mittelalter bis zum Ende des Absolutismus. Bernhard Askani, Elmar Wagener (Hrsg.), Westermann-Verlag 2002, S. 215.

Die Europäisierung Russlands

Russlands Aufstieg zur europäischen Großmacht

Im alten Zarenreich

Russischer Winter vor 300 Jahren: Händler und Bauern in dicken Mänteln ziehen ihre Schlitten von weit her durch Eis und Schnee. Auf einem Jahrmarkt wollen sie ihre Waren tauschen. Die klirrende Kälte erschwert jede Arbeit, nur die Kinder lassen sich ihren Spaß am Spielen nicht nehmen. Das Leben dieser Menschen war einfach und hart. Das Land, in dem sie wohnten, regierte ein absolutistischer Herrscher, der sich *Zar* nannte. In der fernen Hauptstadt Moskau bewohnte er einen prächtigen Palast. Dieser *Kreml* war wie die mit goldenen Kuppeln bedeckten griechisch-orthodoxen Kirchen aus Stein gebaut. Die Untertanen des Zaren lebten in einfachen Holzhütten. Über das Leben der Bauern haben die wenigen Ausländer, die Rußland damals bereisten, berichtet. Ihre Erzählungen reizten die Leser kaum, mehr über Rußland zu erfahren, da sie es für sehr rückständig hielten.

> Die geringsten Wohnhäuser bestehen nur aus einer einzigen freistehenden Stube. In derselben ist ein Ofen, der fast den vierten Teil des Raumes einnimmt und oben platt ist. Ofen und Boden sind die Schlafstellen. Licht fällt durch einige kleine Wandlöcher mit Schiebern. Solche Stuben lassen sich, weil alle häuslichen Verrichtungen wie Bakken, Kochen etc. darin geschehen, nicht füglich rein halten. Am allerübelsten aber ist es in diesen Bauernstuben des Morgens früh, wenn Feuer im Ofen gemacht wird: Denn weil sie keine Schornsteine haben, so steht der Rauch rund herum in der Stube, bis an die Fensterlöcher, wo er hinaus zieht, und man muß fast darin ersticken, wenn man sich nicht bei Zeiten hinaus begibt. Sie heißen mit Recht Schwarzstuben.
> *(Reiseberichte nach J. G. Georgie und P. v. Haven, in: Übersee-Museum, Peter d. Gr. In Westeuropa, Bremen 1991, S. 12-14)*

Anno, Bd. 2: Vom Mittelalter bis zum Ende des Absolutismus. Bernhard Askani, Elmar Wagener (Hrsg.), Westermann-Verlag 2002, S. 246.

Ein Zar auf Bildungsreise

Im März 1697 verließ eine Gruppe russischer Adliger Moskau. Über 250 Personen gehörten dieser „Großen Gesandtschaft“ an. Darunter auch einige vornehme Männer, die sich im Ausland Kenntnisse und Fähigkeiten auf den verschiedensten Gebieten erwerben wollten. Die Reisegruppe erregte schnell Aufsehen, denn schon bald stellte sich heraus, daß PETER I. (1689-1725), der russische Zar selbst, unter falschem Namen mitreiste. Ein unerhörter Vorgang! Noch niemals in der Geschichte des Russischen Reiches hatte ein Zar in Friedenszeiten sein Land verlassen. Was mochte ihn dazu veranlaßt haben?

Die fremden Gesandten, die nach Moskau kamen, hatten Peter von den atemberaubenden Veränderungen in Westeuropa berichtet. Nun wollte der Zar sich selbst ein Bild davon machen. Zuerst unterrichtete er sich im preußischen KÖNIGSBERG über das Artilleriewesen. Dann reiste er weiter nach *Holland* und

England, wo er beim Bau von großen Segelschiffen mitarbeitete und die Navigation erlernte. In seinem Drang, alles Wissenswerte zu erfahren und selbst auszuprobieren, war Peter unersättlich. Auf einem Markt beobachtete er einen Zahnchirurgen und gab sich nicht eher zufrieden, bis er gelernt hatte, Zähne zu ziehen. Der Zar schaute sich Waisen- und Krankenhäuser, Feuerwachen und Besserungsanstalten an. Gleichzeitig genoß er die prächtigsten Feste, die ihm zu Ehren an den Höfen veranstaltet wurden.

Als Peter 1698 nach Moskau zurückkehrte, hatte er sich sehr gewandelt. Er trug europäische Kleidung und war fest entschlossen, Rußland nach dem Vorbild der westeuropäischen Staaten zu verändern.

1 Beschreibe die Rückständigkeit Rußlands anhand des Bildes und der Reiseberichte.
2 Schreibe auf, was ein Pferdeknecht des Zaren nach der Rückkehr zu Hause erzählt haben könnte.

Anno, Bd. 2: Vom Mittelalter bis zum Ende des Absolutismus. Bernhard Askani, Elmar Wagener (Hrsg.), Westermann-Verlag 2002, S. 247.

Peter 1. will Rußland modernisieren

Die russischen Adligen, die den Zar nach seiner langen Abwesenheit begrüßten, bekamen seinen Reformeifer sofort zu spüren. Wie ein österreichischer Beobachter berichtet, zog Peter ein langes Barbiermesser hervor, trat auf die Würdenträger zu, und „in fröhlicher Laune riß er ihnen die Barthaare mit der Wurzel aus“. Für die strenggläubigen Russen galten Bärte als unantastbare Zierde, die Gott verliehen hatte. Für den Zaren dagegen waren sie nur noch ein Zeichen der Rückständigkeit seines Volkes. Daher verordnete er, daß sich Männer von nun an rasieren mußten. Wer seinen Bart aber behalten wollte, hatte jährlich eine Bartsteuer zu entrichten.

Dann folgten die eigentlichen Reformen Schlag auf Schlag. Dabei waren die 1000 ausländischen Fachleute besonders nützlich, die Peter während seiner Reise durch Westeuropa angeworben hatte. Mit Hilfe französischer Spezialisten versuchte er, z.B. in eigenen Manufakturen kostbare Stoffe herstellen zu lassen. Um die Waren innerhalb des riesigen Landes schneller befördern zu können, sollten holländische Experten die Flüsse Rußlands durch Kanäle miteinander verbinden.

Vieles veränderte sich in kurzer Zeit, und selbst vor der Zeit machte der Zar nicht Halt. Von alters her begann für die Russen die Jahreszählung mit der „Erschaffung der Welt“ am 1. September 5508 vor Christi Geburt. Nach dieser Rechnung war Peter nicht 1698, sondern 7206 von seiner Reise zurückgekehrt. Ein Erlaß des Zaren paßte den Neujahrstag und die Jahreszählung dem westlichen Vorbild an. Niemand konnte übersehen, daß für das alte Rußland eine neue Zeit angebrochen war.

In seiner Begeisterung für alles Westliche verwarf Peter aber auch alte Gewohnheiten, die sinnvoll waren. So befahl er, die Untertanen sollten die bodenlangen Gewänder ablegen und statt dessen westliche Kleidung tragen. In den Augen des Zaren waren die traditionellen Hosen und Mäntel unförmig und bei jeder Bewegung hinderlich, Sie schützten aber wesentlich besser vor der strengen Kälte des russischen Winters. So überrascht es nicht, daß manche Neuerung Widerstand hervorrief. Peter mußte daher seine Reformen immer wieder verteidigen. Im Jahre 1714 sagte er beim Stapellauf eines Kriegsschiffes an der Ostsee zu dem versammelten russischen Adel:

> Brüder, ist wohl ein einziger unter Euch, der sich vor dreißig Jahren hätte vorstellen können, daß er das baltische Meer, nach der Weise der gesittetsten fremden Nationen, mit russischen Flotten bedeckt sehn und Land-Armeen, die nach der genauesten Manns-zucht in Europa gebildet sind, finden würde, durch welche uns Gott in den Stand gesetzt hat, solche erstaunliche Eroberungen zu machen, daß unsre Nation gegenwärtig von der ganzen übrigen Welt mit Bewunderung angesehen wird? Daß er Schulen der Wissenschaften, Manufakturen und alle Gewerbe in dem Grade würde blühen sehen, daß uns die entferntesten Nationen ehren und sich um unsre Freundschaft bewerben?
>
> Die Reihe ist an uns gekommen, sofern Ihr nur meinen Bemühungen gern und willig beitreten wollet, das ist, wenn Ihr einen sorgfältigen Fleiß mit Eurem blinden Gehorsam verbinden und Euch selbst bestreben wollet, das Gute anzunehmen und das Böse zu vermeiden.
>
> *(nach: Geschichte in Quellen, Bd. 3, München 1975, S. 5651.)*

Anno, Bd. 2: Vom Mittelalter bis zum Ende des Absolutismus. Bernhard Askani, Elmar Wagener (Hrsg.), Westermann-Verlag 2002, S. 248.

Aus der Kopie des Arbeitsblattes der achten Klasse vom 07.11.2003

Das Beispiel Anhalt-Dessau – In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entwickelte sich das kleine Fürstentum Anhalt-Dessau unter LEOPOLD III. FRIEDICH FRANZ zu einem Musterstaat der europäischen Aufklärung. Welche Reformen wurden durchgeführt und wie konnten die Menschen davon profitierten?

1758 hatte Fürst Leopold III. die Regentschaft in Anhalt-Dessau angetreten. Inspiriert durch ausgedehnte Reisen, insbesondere nach England und Italien, und das Studium der Werke Rousseaus und Winckelmanns entwickelte er sich zu einem wichtigen Vertreter des **aufgeklärten Reformabsolutismus.** 1766 begann er mit der Umsetzung seines wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Reformwerks.

Förderung der Landwirtschaft – Von seinen Reisen hatte Leopold III. auch neue Betriebsmethoden für die Landwirtschaft mitgebracht. In Gröbzig und in Wörlitz wurden zwei Mustergüter errichtet, die wegen ihrer Erfolge im Futter- und Weizenanbau, bei der Tierhaltung sowie neu entwickelter Landwirtschaftsgeräte zum bewunderten Vorbild in ganz Europa

wurden. Dabei verstand es der Fürst, das Nützliche mit dem Schönen zu verbinden. Landwirtschaftliche Neuerungen gingen mit naturnaher Landschaftsgestaltung einher. Straßen wurden mit Obstbaumalleen gesäumt. Große **Parkanlagen** entstanden, darunter der bis heute bekannte Park in Wörlitz.
Auch die einfache Landbevölkerung profitierte von den Reformen: Der Fürst sorgte für eine soziale Absicherung der Landarbeiterinnen und Landarbeiter; 1759 wurden sogar Ackerflächen an Landarme verteilt.
Bildung und Information für alle – Um 1800 konnten nur etwa 25 % der Menschen in Deutschland lesen. Doch Anhalt-Dessau war auch auf dem Gebiet der Bildungsförderung beispielgebend. Beeindruckt von den reformpädagogischen Ideen JOHANN B. BASEDOWS rief Fürst Leopold den Pädagogen nach Dessau und unterstützte ihn beim Bau des **Philanthropins,** einer „Schule der Menschenfreundlichkeit“. Basedows Überzeugung war, dass Anschaulichkeit und Lebendigkeit wichtiger seien als das bloße Auswendiglernen des Lernstoffs. Anders als früher spielten jetzt auch die Naturvorgänge eine wichtige Rolle auf dem Stundenplan. Eine Schulreform sorgte 1785 dafür, dass die Schulen Anhalt-Dessaus für jeden zugänglich wurden, auch für Kinder armer Familien.
Fürst Leopold III. ließ auch kostenlose Nachrichtenblätter zur Information der Bevölkerung drucken.

Literaturverzeichnis

Adl-Amini, Bijan; Kuenzli, Rudolf: Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim 1991.

Adl- Amini, Bijan: Medien und Methoden des Unterrichts. Donauwörth 1994.

Alisch, Lutz-Michael; **Bormann**, Manfred: Die innovative Funktion von Hospitationen und Lehrproben. In: Die deutsche Schule: DDS: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Jg. 1981, H. 9, S. 523-528.

Andersen, Uwe; **Breit**, Gotthard; **Massing**, Peter; **Woyke**, Wichard: Internet und Demokratie. Schwalbach/Ts. 1999.

Angermann, Rainer: Zur Problematik von Unterrichtsgestaltung und -auswertung im Vorbereitungsdienst für Lehrer. In: Die deutsche Schule: DDS: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Jg. 1983, H. 4, S. 322-328.

Anwander, Gerhard: Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher: eine psychologisch-soziologische Untersuchung. München 1976.

Anwander, Gerhard; Timmermann, Johannes: Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung. Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher. Eine psychologisch-soziologische Untersuchung. In Münchener Schulen. München 1976.

Anwander, Armin u. a. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit dem Computer. Wie arbeitet ein Lernprogramm? Ein tutorieller Dialog. Weinheim u.a. 1989.

Apel, Heino: Computerunterstützter Unterricht. Begriffe - Prinzipien - Einsatzmöglichkeiten. Frankfurt a.M. 1988. (Didaktische Bausteine einer informationstechnischen Grundbildung. Materialien für Kursleiter.)

Armbruster, Brigitte: Fragebogen zur Beurteilung von Unterrichtsmedien. Paderborn 1980.

Armbruster, Brigitte u.a. (Hrsg.): Computer und Lernen. Medienpädagogische Konzeptionen. Opladen 1988. (Schriftenreihe der Gesellschaft fuer Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik).

Apel, Hans-Jürgen: Präsentieren - die gute Darstellung. Vortragen - Vormachen - Vorführen - Visualisieren. Hohengehren 2002. Band 3.

Aufenanger, Stefan: Neue Medien - Neue Pädagogik. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung im Kindergarten und Grundschule. Bonn 1991. (Arbeitshilfen für politische Bildung, Band 301)

Baacke, Dieter (Hrsg.): Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart 1998. (Grundriß der Pädagogik, Band 2)

Baumgärtner, Ulrich: Buchbesprechung zu „Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts 2004, S. 212-214.

Bergmann, Klaus; **Pandel**, Hans-Jürgen: Geschichte und Zukunft. Didaktische Refle-

xionen über veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein. Frankfurt am Main 1975.

Bergmann, Klaus: Identität. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 23-29.

Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts. 1998. (Forum Historisches Lernen)

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität Geschichte selber denken. Schwalbach 2000. (Methoden historischen Lernens)

Bergmann, Klaus; Rohrbach, Rita: Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2001. (Methoden Historischen Lernens)

Bergmann, Klaus; **Mayer,** Ulrich u. a. (Hrsg.): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002. (Historisches Lernen)

Bergmann, Klaus; **Mayer**, Ulrich; **Pandel**, Hans-Jürgen; **Schneider**, Gerhard (Hrsg.): Lebendiges Geschichtslernen. Schwalbach/Ts. 2004.

Biber, Jörg; **Hortsch**, Hanno: Wirkungsfelder und theoretische Positionen zum Einsatz des Computers im Unterricht aus didaktischer Sicht. In: Die Unterrichtspraxis, Jg. 1990, H. 3, S. 121-126.

Blömeke, Sigrid: Lehren und Lernen mit neuen Medien - Forschungsstand und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, Jg., 2003, H 1, S. 57-82.

Boell, Manfred; **Wedekind**, Joachim: Lernen mit dem Computer. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 7. Jg., 1984, H 2, S. 3-10.

Bonfadelli, Heinz: Medienwirkungsforschung I Grundlagen und theoretische Perspektiven. Konstanz 1999.

Bonfadelli, Heinz: Die Wissenskluft-Perspektive Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz 1994.

Borries, Bodo von: Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht. Stuttgart 1974.

Borries, Bodo von: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der Römischen Republik. Stuttgart 1980.

Borries, Bodo von: Römische Republik: Weltstaat ohne Frieden und Freiheit. Ein problemorientiertes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufen. Stuttgart 1985.

Borries, Bodo von; **Kuhn**, Annette: Zwischen Muttergottheiten und Männlichkeitswahn: frauengeschichtliche Unterrichtsmodelle fuer die Sekundarstufe I. Düsseldorf 1986.

Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart 1988.

Borries, Bodo von: Lernpotentiale der Umweltgeschichte. Kategoriale Einsichten, re-

gionale Beispiele und praktische Erfahrungen. In: Internationale Schulbuchforschung 12. Jg. 1990,S. 9-33.

Borries, Bodo von: Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung. In: Beiträge zur Geschichtskultur. 3. Jg., Hagen 1990.

Borries, Bodo von: Wendepunkte der Frauengeschichte: ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen. Pfaffenweiler 1990.

Borries, Bodo von; **Pandel**, Hans-Jürgen; **Rüsen**, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler 1991. (Geschichtsdidaktik: Studien, Materialien)

Borries, Bodo von: Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich. Pfaffenweiler 1992.

Borries, Bodo von; **Pandel**, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge. Pfaffenweiler 1994. (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik)

Borries, Bodo von; **Rüsen**, Jörn: Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilostudien. Pfaffenweiler 1994.

Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München 1995.

Borries, Bodo von: Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46. Jg. 1995, 421- 435.

Borries, Bodo von: Imaginierte Geschichte Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien. Böhlau 1996.

Borries, Bodo von: Neue Technologien und das Fach Geschichte. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Neue Technologien und Allgemeinbildung. Geschichte: Anregungen für den Unterricht. Hannover 1996, S. 1-19.

Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen 1999. (Schule und Gesellschaft)

Borries, Bodo von: Überlegungen zu einem doppelten - und fragmentarischen - Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 52. Jg. 2001, S. 76-90.

Borries, Bodo von: Staatliches Selbstverständnis oder persönliche Entwicklungsaufgabe? Das Unterrichtsfach Geschichte seit 1945. In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 2001, S. 107-133.

Borries, Bodo von: Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung-ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktkik? In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung; Münster etc. 2002, S. 13-49.

Borries, Bodo von: Warum ist Geschichtslernen so schwierig? Neue Problemfelder der Geschichtsdidaktik. In: Behrens, Heidi; Wagner, Andreas (Hrsg.): Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Leipzig 2004, S.

69-96.

Borries, Bodo von: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Bd. II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik; Weinheim und Basel 2004, S. 236-321.

Borries, Bodo von: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Schwalbach/Ts. 2004.

Borries, Bodo von: Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen. In: Meseth, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus. Ansprüche und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M. 2004. S. 268-297.

Borries, Bodo von, **Fischer**, Claudia, **Leutner-Ramme**, Sibylla und **Meyer-Hamme**, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Raum 2002. Neuried 2005.

Bortz, Jürgen; **Döring**, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg 2002.

Breuer, Klaus: Computerunterstütztes Lernen auf der Basis eines Informationsprogramms. Hamburg 1981. (Hochschuldidaktische Forschungsberichte. 17)

Breuer, Klaus: Möglichkeiten und Grenzen der Lernmotivation bei computerunterstützten Lernprogrammen. Köln 1987.

Breuer, Klaus: Computerunterstützte Weiterbildung. Gegebenheiten und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, 2. Jg., 1993, H. 1, S. 7-8.

Brötel, Dieter; **Pöschko**, Hans: Krisen und Geschichtsbewusstsein. Mentalitätsgeschichtliche und diaktische Beiträge. Weinheim 1996. (Schriften zur Geschichtsdidaktik Band 3)

Chiout, Herbert; **Steffens**, Wilhelm: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Frankfurt am Main, Berlin, München 1978. (Diesterwegs Rote Reihe)

Clemenz, Gerhard: Der PC im Unterrichtseinsatz. In: Wirtschaft und Gesellschaft im Unterricht, 12. Jg., 1987, H. 4, S. 156-159.

Cyranek, Günther: Lernen mit interaktiven Medien. Die Entwicklung vom computerunterstützten Unterricht zur virtuellen Hochschule. Bremen 2004.

Demantowsky, Marko; **Schönemann**, Bernd (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002.

Deschler, Hans Peter: Unterrichtsmitschau - Entwicklungen und Erfahrungen. Heidelberg 1970.

Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.

Ditfurth, Christian von: Internet für Historiker. Frankfurt/M 1999.

Dittmer, Lothar: „Deutung und Erzählung. Geschichte entsteht im Kopf.“ In: Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef: Spurensucher. Ein Praxishandbuch für historische Projektarbeit. Weinheim, Basel 1997, S. 166.

Droysen, Johann Gustav: Historik. Vorlesung über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte. München 1937.

Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Weinheim 2002.

El Darwich, Renate: Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins im Alter von 5 bis 14 Jahren. In: Borries, Bodo von; Pandel, Jürgen; Rüsen, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler 1991, S. 24-52. (Schriftenreihe Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien, Neue Folge 7)

Erber, Robert: Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft. In: Geschichte Wissenschaft und Unterricht, Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, H 1, Jg. 47, Seelze 1996, S. 35-43.

Euler, Dieter: Didaktik des computerunterstützten Lernens. Praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen. Nürnberg 1992. (Multimediales Lernen in der Berufsbildung, Bd. 3)

Euler, Dieter: (Multi)mediales Lernen - Theoretische Fundierungen und Forschungsstand. In: Unterrichtswissenschaft, 22. Jg., 1994, S. 35-52.

Faulstich, Werner; **Lippert**, Gerhard: Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II. Paderborn 1996.

Filser, Karl: Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Bad Heilbronn 1974.

Fina, Kurt: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik. Vom Sinn des Exemplarischen im Geschichtsunterricht. München 1969.

Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht. Grs. Vom Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Presi des Bundespräsidenten und dem Ernst-Klett-Schulbuchverlag. Stuttgart 1992.

Fürnrohr, Walter; **Kirchhoff**, Hans Georg (Hrsg.): Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1975.

Fürnrohr, Walter (Hrsg.): Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik Eine Einführung. Bamberg 1978.

Fürnrohr, Walter: Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte. Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit. Frankfurt/M 1992. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung)

Gabriel, Norbert: Kulturwissenschaften und Neue Medien Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter. Darmstadt 1997.

Giesecke, Michael: Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft. Frankfurt/M 1992.

Giesecke, Michael: Die alte und die neue Medienrevolution. In: Niedersächsisches Kultusministerium: Neue Technologien und Allgemeinbildung. Geschichte:

Anregungen für den Unterricht, Hannover 1996.

Groeben, Norbert; **Hurrelmann**, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München 2002.

Große Höötmann, Hans Christian: Geschichtstests – Chancen und Grenzen der Objektivierung. In: Solzbacher, Claudia; Freitag, Christine: Anpassen, verändern, abschaffen? Bad Heilbrunn 2001.

Grosch, Waldemar: Computerspiele im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002.

Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht. Neuried 2001.

Hasberg, Wolfgang; **Körber**, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte-Leben-Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003, S. 177-200.

Heimann, Paul; **Otto**, Gunter; **Schulz**, Wolfgang: Unterricht Analyse und Planung. Hannover 1965.

Henke-Bockschatz, Gerhard: Forschend-entdeckendes Lernen. In: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2004, S. 15-29.

Hericks, Uwe; **Schenk**, Barbara: Unterricht gestalten, ohne zum Macher zu werden - Bildungsgangdidaktische Perspektiven für professionelles didaktisches Handeln. In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 2001, S. 249-262.

Hericks, Uwe; **Keuffer**, Josef; **Kräft**, Hans Christof; **Kunze**, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 2001.

Hiebel, Hans: Mediengeschichte als Technikgeschichte. In: Hiebel, Hans, Hiebler, Heinz; Kogler, Karl; Walitsch, Herwig (Hrsg.): Die Medien: Logik – Leistung – Geschichte“, München 1998, S. 10-12.

Hilpert, Hans-Eberhard: Geschichtsdidaktische Innovation in der Bundesrepublik Deutschland. Lehrpläne und Schulbücher am Beispiel ihrer Darstellung von Kirchenreform und Investiturstreit. Stuttgart 1989.

Hollstein, Oliver; **Meseth**, Wolfgang; **Müller-Mahnkopp**, Christine; **Proske**, Matthias; **Radtke**, Frank-Olaf: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main 2002.

Hug, Wolfgang: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Frankfurt/M, Berlin, München 1985. (Geschichte lehren und lernen. Schriftenreihe für Forschung und Unterricht)

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

Ingenkamp, Karlheinz: Test in der Schulpraxis. Weinheim, Basel 1971.

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Empirische Pädagogik: 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1992.

Issing, Ludwig; **Klimsa**, Paul: Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1997.

Jeismann, Karl-Ernst; **Kosthorst**, Erich; **Rüsen**, Jörn; **Vierhaus**, Rudolf: Geschichtswissenschaft. Didaktik-Forschung-Theorie. Göttingen 1977. (Kleine Vandenhoeck-Reihe)

Jeismann, Karl-Ernst; **Quandt**, Siegfried: Geschichtsdarstellung. Göttingen 1982. (Kleine Vandenhoeck-Reihe)

Jeismann, Karl-Ernst: Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile. Paderborn 1987.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990, S. 44-75.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein-Theorie. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 42-44.

Jenks, Stuart; **Marra**, Stephanie: Internet-Handbuch Geschichte Köln, Weimar, Wien 2001.

Jung, Horst; **Staehr von**, Gerda: Historisches Lernen. Didaktik der Geschichte. Köln 1983.

Kirchhoff, Hans Georg (Hrsg.): Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Bochum 1986. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik.)

Kittler, Friedrich: Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft. München 2000.

Kittler, Friedrich: Zwischen Rauschen und Offenbarung: zur Kultur- und Mediengeschichte der Stimme. Berlin 2002.

Kittler, Friedrich: Unsterbliche. München 2004.

Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1974.

Klose, Dagmar; **Uffelmann**, Bernd: Vergangenheit Geschichte Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch. Idstein 1993. (Forschen-Lehren-Lernen)

Klose, Dagmar: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern In: Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Jg. 1994, S. 47-98.

Kölbl, Carlos: Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Gründzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld 2004.

Köller, Olaf: Zielorientierungen und schulisches Lernen. Münster 1998. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie)

Körber, Andreas: Neue Medien und Informationsgesellschaft als Problembereich geschichtsdidaktischer Forschung. Methoden geschichtsdidaktischer Forschung-

Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 2002, H. 1, S. 165-181.

Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte-Leben-Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003. (Forum historisches Lernen)

Körber, Andreas: Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungsaufgabe. Überlegungen zu möglichen Aufgaben von Geschichtslernen im Bildungsgang. In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 240-269.

Körber, Andreas: Geschichte im Internet. In: Schönemann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2004, S. 184-197.

Krapp, Andreas; **Weidenmann**, Bernd: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 2001. (Lernen; Lehren; Psychologie, Pädagogik)

Küppers, Waltraud: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern. Bern; Stuttgart 1961.

Lange, Thomas: Geschichte - selbst erforschen. Schülerarbeit im Archiv. Weinheim, Basel 1993.

Lüders, Christian: PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Kinder und Jugenhilfeforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., 2004, H. 3, S. 11-22.

Lundt, Bea: Auf der Suche nach der Frau im Mittelalter: Fragen, Quellen, Antworten. München 1991.

Magull, Gabriele: Sprache oder Bild? Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. Schwalbach/Ts. 2000. (Forum Historisches Lernen)

Mandl, Heinz; **Hron**, Aemilian: Förderung kognitiver Fähigkeiten und des Wissenserwerbs durch computerunterstütztes Lernen. Tübingen 1985. (Deutsches Institut für Fernstudien. Forschungsberichte.)

Mandl, Heinz; **Hron**, Aemilian: Psychologische Aspekte des Lernens mit dem Computer. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1989, H. 35, S. 657-678.

Mayer, Ulrich: Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953. Köln; Wien 1986. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 31)

Mayer, Ulrich; **Pandel**, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Stuttgart 1976. (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung)

Mayer, Ulrich; **Pandel**, Hans-Jürgen; **Schneider**, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004. (Forum Historisches Lernen)

Mebus, Sylvia: Lehrer und Lehrerinnen als Unterrichtsforscher: Zur Entwicklung der Rekonstruktionskompetenz am Beispiel der Quellengattung Tageszeitung. In: Schöne-

mann, Bernd; Schreiber, Waltraud; Voit, Hartmut: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2003, S. 162-177.

Mechsner, Franz: Wie das Wissen in den Kopf kommt. In: Geo, Heft 10, Hamburg 2004, S. 160-191.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM 2002 PC und Internet, Baden-Baden 2002, S. 42.

Meier, Rolf: Computerdidaktik. Ein Leitfaden für Dozenten, Kursleiter und Ausbilder. Weinheim 1990.

Melichar, Franz: Entwicklung und Förderung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht Endbericht der Tiroler Regionalgruppe September 2002. Innsbruck 2002.

Merkel, Gertrud; **Urbach**, Brigitte: Computer verändert Lernverhalten. In: Compass. Jg. 1988, H. 4, S. 27-30.

Meschenmoser, Helmut: Lernen mit Multimedia und Internet. Hohengehren 2002. (Basiswissen Pädagogik Unterrichtskonzepte und -techniken)

Meyer, Hilbert: UnterrichtsMethoden. Theorieband. 2. Frankfurt 1988.

Meyer, Meinert: Was ist Bildungsgangdidaktik? In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 89-113.

Keuffer, Josef; **Meyer,** Meinert: Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim 1997. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)

Möllemann, Jürgen: Neue Technik, neues Lernen? Über technikbedingte Veränderungen im Bildungsbereich. In: Schulpraxis, 8. Jg., 1988, H. 2, S. 22-24.

Möller, Jens; **Köller**, Olaf: Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim 1996.

Morawietz, Holger: Flexible Differenzierung im Unterricht Eine Empirische Evaluationsuntersuchung. Oldenburg 1979.

Morawietz, Holger: Computer verändern die Lehrerrolle. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik-Chemie 101. Jg. 1993, H. 3, S. 107-110.

Mütter, Bernd; **Uffelmann**, Uwe: Emotionen und historisches Lernen Forschung-Vermittlung-Rezeption Frankfurt/M 1992. (Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts)

Mütter, Bernd; **Schönemann**, Bern; **Uffelmann**, Uwe: Geschichtskultur. Theorie - Empirie - Pragmatik. Weinheim 2000. (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 11)

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Neue Technologien und Allgemeinbildung Geschichte: Anregungen für den Unterricht. Bd. 8 Hannover 1996.

Niegemann, Helmut: Lehr-Lernforschung in den 90er Jahren: Mulitmedia, Schulen ans Netz, TIMSS – und was sonst? In: Unterrichtswissenschaft. 2000 Heft 1, S. 5-9.

Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990. (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung)

Niemetz, Gerold (Hrsg.): Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik. Hannover 1992. (Didaktische Schriftenreihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg)

North, Michael: Kommunikationsrevolutionen. Die neuen Medien des 16. und 19. Jahrhunderts. Köln; Weimar; Wien 1995.

O'Shea, Tim; **Self**, John: Lernen und Lehren mit Computern. Künstliche Intelligenz im Unterricht. Basel u.a. 1986.

Oerter, Rolf; **Montada**, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim (u.a.) 2002.

Ohrmund, Andreas; **Tiedemann**, Paul: Internet für Historiker Eine praxisorientierte Einführung. Darmstadt 1999.

Oswalt, Vadim: Multimediale Programme im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002.

Prokop, Ernst: Hospitation und Unterrichtsbeobachtung. Bonn 1980. (selbst studien material)

Pandel, Hans-Jürgen; **Schneider**, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 1999. (Forum Historisches Lernen)

Pandel, Hans-Jürgen; **Schneider**, Gerhard: Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2001. (Forum Historisches Lernen)

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/Ts. 2005.

Pausch, Rolf: Interaktive Medien – Multimedia. Düsseldorf 1993.

Quandt, Siegfried; **Schenk**, Dietmar; **Schichtel**, Horst Dieter: Fachinformationssystem Geschichte. Historische Wissenschaft und öffentliche Kommunikation. Marburg 1992. (Geschichte Grundlahen und Hintergründe, Band 3)

Quandt, Siegfried; **Süssmuth**, Hans (Hrsg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen 1982. (Kleine Vandehoeck-Reihe)

Raisch, Herbert; **Reese**, Armin (Hrsg.): Historia Didactica. Geschichtsdidaktik heute. Uwe Uffelmann zum 60. Geburtstag. Idstein 1997.

Rave, Josef: Computereinsatz. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002, S. 591-618.

Riehm, Ulrich; **Wingert**, Bernd: Multimedia – Mythen, Chancen und Herausforderungen. Bollmann Verlag, Mannheim 1996.

Ritter, Markus: Computer und handlungsorientierter Unterricht. Zur allgemeinen und fremdsprachendidaktischen Reichweite eines neuen Mediums. Donauwörth 1995.

Rohlfes, Joachim: Umrisse einer Didaktik einer Geschichte. Göttingen 1979. (Kleine

Vandenhoeck-Reihe)

Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986.

Roth, Leo: Beträge zur Empirischen Unterrichtsforschung. Hannover 1969.

Ruprecht, Gisela: Politische Bildung im Internet. Schwalbach 2001.

Rüsen, Jörn: Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J. G. Droysens. Paderborn 1969.

Rüsen, Jörn: „Historik und Didaktik". In: Kosthorst, Erich: Geschichtswissenschaft. Didaktik-Forschung-Theorie. Göttingen 1977, S. 48-64.

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen 1983. (Kleine Vandenhoeck-Reihe)

Rüsen, Jörn: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen 1986. (Kleine Vandenhoeck-Reihe)

Rüsen, Jörn: Geschichtskultur. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 38-41.

Rüsen, Jörn: Typen historischen Erzählens. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn Annette; Rüsen Jörn; Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch für Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 57-63.

Sacher, Werner: Computer und die Krise des Lernens. Eine pädagogisch-anthropologische Untersuchung der Zukunft des Lernens in der Informationsgesellschaft. Bad Heilbrunn 1990.

Sacher, Werner: Schulleistung. Forderung - Überprüfung – Beurteilung. Dillingen 1992. (Akademiebericht für Lehrerfortbildung Nr. 178)

Sachse, Martin: Quellenkritik im Internet. Untersuchung zu Anwendungsmöglichkeiten der Historischen Fachwissenchaft im Bereich der Neuen Medien. In: BUS Zeitschrift der Zentralstelle für Computer im Unterricht. Jg. 2004.

Schmälzle, Udo Friedrich: Neue Medien - Mehr Verantwortung! Analysen und pädagogische Handreichungen zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit. Bonn 1992. (Arbeitshilfen für die politische Bildung Band 310)

Schneider, Gerhard: Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988. (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik)

Schnotz, Wolfgang: Wissenserwerb mit Multimedia. In: Zeitschrift für Lernforschung. 29. Jg. 2001, S. 290-311.

Schönemann, Bernd; **Handro**, Saskia (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung Münster 2002.

Schönemann, Bernd; **Voit**, Hartmut (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. Idstein 2002.

Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein. In: Süssmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft. Bonn 1972, S. 97.

Schönemann, Bernd; **Schreiber**, Waltraud; **Voit**, Hartmut (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2002 bis 2004.

Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik. Paderborn 1994.
Schörken, Rolf: Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien. Stuttgart 1995.

Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2 Bände; Neuried 1999.

Schreiber, Waltraud: Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht aller Schulstufen und Schularten. In: Schönemann, Bernd; Voit, Hartmut (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. Idstein 2002, S. 19-47.

Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. 1. Jg. (Jahresband), Schwalbach/Ts. 2002, S. 18-43.

Schreiber, Waltraud: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts 2003, S. 10-27.

Schreiber, Waltraud: Elementarisierungs-Zumutung? - Elementarisierungs-Zumutung! Ein Baustein zur Entwicklung einer Lerntheorie der ernprogression im Geschichtsunterricht. Die Perspektive „historisches Lernen mit Grundschülern." In: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte-Leben-Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003, S. 147-176.

Schreiber, Waltraud; **Mebus**, Sylvia (Hrsg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Bad Feilnbach 2005.

Schröder, Hartwig: Leistung in der Schule. Begründung - Forderung - Beurteilung. München 1990. (Wissenschaft und Schule Band 4)

Schröter, Gottfried: Zensuren? Zensuren! Zensurengebung. Allgemeine und fachspezifische Probleme. Kastellaun 1977.

Schulz, Wolfgang; **Teschner**, Wolfgang P., **Voigt**, Jutta: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, Karlheinz: Handbuch der Unterrichtsforschung Band I. Weinheim, Berlin, Basel 1973 S. 633-851.

Seidl, Roland: Lehren und Lernen mit dem Computer. Textschleuder. Handbuch. Weinheim u.a. 1989.

Soeffner, Hans Georg: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000, S. 164-175.

Sommer, Theo: Lernen mit dem Computer. Hamburg 2001.

Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozial-forschung. Weinheim, München 1999.

Süssmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland Stuttgart 1972. (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung)

Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsgangforschung Interkulturelle Bildungsforschung. Opladen 2002.

Uffelmann, Uwe; **Cser**, Andreas: Didaktik der Geschichte. Villingen-Schwenningen 1986.

Trautmann, Mathias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden 2004.

Urban, Andreas: Von der Gesinnungsbildung zur Erlebnisorientierung: Geschichtsvermittlung in einem kommunalen historischen Museum im 20. Jahrhundert. Schwalbach/Ts. 1999. (Forum Historisches Lernen)

Völkel, Bärbel: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung von Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbsch/Ts. 2002. (Forum Historisches Lernen)

Wandl, Joseph: Computer und lernen. Eine grundlegende Einfuehrung für Lehrer und Schüler. München 1985.

Weidenmann, Bernd; **Krapp**, Andreas: Lernen mit dem Computer, Lernen für den Computer. Einleitung der Herausgeber zum Themenheft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 35. Jg. 1989, H. 5, S. 621-636.

Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern 1994.

Weidenmann, Bernd: "Multimedia": Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle. In: Unterrichtswissenschaft. 25. Jg. 1997.

Weinert, Franz (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996.

Wendeler, Jürgen: Lernzieltests im Unterricht. Weinheim, Basel 1981.

Wiater, Werner: Unterrichten und lernen in der Schule. Donauwörth 1997.

Wiater, Werner: Vom Schüler her unterrichten Donauwörth 1999.

Winter, Felix; **Groeben von der**, Annemarie; Lenzen, Klaus-Dieter: Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege in die Schule. Bad Heilbronn 2002.
Witzenbacher, Kurt: Praxis der Unterrichtsplanung: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung. Oldenbourg 1994.

Woidt, Hans: Lernen aus der Technikgeschichte – Plädoyer zu einer Didaktik der Technikgeschichte. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik. Hannover 1992, S. 47-58.

Wunderer, Hartmann: Computer im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands,

H 1, Jg. 47, Seelze 1996, S. 524-541.

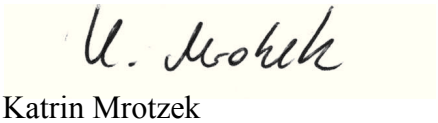
Zielinski, Siegfried: Archäologie der Medien. Hamburg 2002.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die anliegende Arbeit mit dem Titel

„Effekte von Geschichtslernen im traditionellen und experimentellen Geschichtsunterricht unter Einsatz des Internets in zwei unterschiedlichen Lernaltern“

eigenständig und nur unter Zuhilfenahme der angegebenen Literatur angefertigt habe; wiedergegebene Textpassagen, sei es als Zitat oder in indirekter, sinngemäßer Form, habe ich eindeutig gekennzeichnet.



Katrin Mrotzek

Hamburg, den 16.02. 2006