



Karin Fuchs

RZG: Geschichte

Kinder und Jugendliche im Krieg – Historisches Wahrnehmen und Handeln



Kinder spielen Krieg – Basler Kadetten, 1914

Situierung der Lehrplankompetenzen

«Historisches Lernen» wird als ein Prozess einer Auseinandersetzung des lernenden Subjekts mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen definiert. Dabei differenzieren die Lernenden ihr Geschichtsbewusstsein aus und bauen ihre Identität auf. Historisches Lernen geschieht immer in Form von «Erzählungen». Es wird zwischen einer äusseren und einer inneren Seite des historischen Lernens unterschieden. Während Erstere die äusseren Rahmenbedingungen wie Schule, Lehrpläne, Schulbücher, aber auch Museen, Gedenkfeiern u. Ä. einschliesst, schaut die innere Seite auf die mentalen Vorgänge, in denen Zeiterfahrungen verarbeitet werden. Diese innere Seite wird auch als Geschichtsbewusstsein bezeichnet (vgl. Schönemann, 2012, S. 98–111). Um das theoretische Modell des Geschichtsbewusstseins operationalisierbar zu machen, werden analytisch sieben Dimensionen unterschieden.¹ Zentrale Dimensionen stellen das Zeit- bzw. Temporalbewusstsein und das Wandel- bzw. Historizitätsbewusstsein dar. Die Lernenden sollen

durch die Förderung des Zeitbewusstseins befähigt werden, historische Ereignisse und Prozesse zeitlich einzuordnen. Eine Gliederung des Zeitverlaufs in Epochen kann dabei helfen (vgl. Gautschi, 2009, S. 12f.). Fragen nach Wandel und Kontinuität werden im Wandelbewusstsein ausgedrückt: Was hat sich verändert? Was blieb gleich? Wie kann der Wandel bzw. das Ausbleiben des Wandels bewertet werden? Die Ausbildung dieser Dimension des Geschichtsbewusstseins kann über die Analyse von Veränderungen, die leicht nachvollziehbar sind, ausgebildet werden (vgl. Gautschi, 2009, S. 22f.).

Mehrjahresplanung RZG im 3. Zyklus

Die hier vorgeschlagene Mehrjahresplanung (Abb. 1) entspricht dem Planungsbeispiel aus dem LP21, das Bezüge zwischen Geschichte und Geografie aufzeigen will und dazu in der rechten Spalte die Themenfelder für Geschichte aufzeigt. Die Unterrichtssequenz «Kinder und Jugendliche im Krieg – Historisches Wahrnehmen und Handeln» wird im 2. Schuljahr des Zyklus angesiedelt; sie geht von wöchentlich drei RZG-Lektionen aus.

Inhalte	Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	Kompetenzen
1. Sekundarklasse		
Geschichte in meiner Umgebung	Bei allen Inhalten werden die unterschiedlichen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen eingesetzt	RZG.5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 7.3
Beginn der Neuzeit		RZG.5.1, 6.1, 6.2, 7.2, 8.2
Die Schweiz im revolutionären Europa		RZG.5.1, 5.3, 6.2, 7.1, 8.1
Zusammenleben in der Schweiz		RZG.5.2, 8.1, 8.2
2. Sekundarklasse		
Leben mit technischen Revolutionen	Bei allen Inhalten werden die unterschiedlichen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen eingesetzt	RZG.5.2, 5.3, 6.2, 7.1
Imperialismus und Erster Weltkrieg	Schwerpunkt: Wahrnehmen und Handeln	RZG.5.1, 6.2, 7.2
Zwischenkriegszeit		RZG.5.1, 5.2, 6.3, 8.2
Der Zweite Weltkrieg und die Schweiz		RZG.5.1, 6.3, 7.2, 8.2, 8.3
3. Sekundarklasse		
Zeitgeschichte	Bei allen Inhalten werden die unterschiedlichen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen eingesetzt	RZG.5.1, 5.3, 6.3, 7.3, 8.3
Geteiltes und vereintes Europa		RZG.5.2, 5.3, 6.3, 7.3, 8.3
Die Schweiz: eine moderne Gesellschaft		RZG.5.2, 5.3, 6.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.1, 8.3
Demokratie und Menschenrechte		RZG.8.1, 8.2, 8.3

Abb. 1: Mögliche Mehrjahresplanung im Fach RZG (3. Zyklus)

¹ Gemäss dem strukturanalytischen Ansatz von Hans-Jürgen Pandel werden sieben Kategorien des Geschichtsbewusstseins unterschieden: Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein (vgl. die schematische Darstellung von Dietmar von Reeken in: Schönemann, Bernd [2012], Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin [Hrsg.] [2012]: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts., S. 105).

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Kompetenzerwerb über die Zyklen hinweg

Der Kompetenzerwerb in Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) erfolgt kontinuierlich über alle Zyklen hinweg. Das ist neu. Aber aufgrund des Bruchs im Lehrplan 21 von NMG des 1. und 2. Zyklus zu RZG im 3. Zyklus sind für die Lehrpersonen des 3. Zyklus die direkten Übergänge und die zu erwartenden Vorkenntnisse nicht auf den ersten Blick sichtbar.

Der für den 1. und 2. Zyklus formulierte Kompetenzbereich 9 «Zeit, Dauer, Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden» nimmt grundlegende Ideen, Konzepte und Themen des historischen Lernens auf.

Für den 3. Zyklus leiten sich die vier Kompetenzbereiche 5, 6, 7, 8 aus einer Verknüpfung der fachspezifischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen mit thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten ab. Gleichzeitig widerspiegeln die vier disziplinär orientierten Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 auch die gängige Aufteilung des historischen Lernens gemäss dem chronologischen Ordnungsprinzip in der Deutschschweiz in

- » Schweizer Geschichte,
- » Weltgeschichte,
- » Geschichtskultur und
- » Politische Bildung.

Aus der Verknüpfung der fachspezifischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen mit den genannten thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten entstehen in den vier Kompetenzbereichen insgesamt zwölf Kompetenzen für historisches und politisches Lernen. Diese Kompetenzen können nicht kurzfristig und in einzelnen Unterrichtslektionen erworben werden. Eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung im Sinne des kumulativen Lernens, also des sinnvollen und aufbauenden Lernens, ist Voraussetzung. Dazu braucht es eine langfristige Planung und Beobachtung der Zielerreichung im Unterricht. Die Lernenden brauchen Angebote von verschiedenen ähnlichen Lerngelegenheiten in variablen Sachzusammenhängen, um nutzbare Kompetenzen aufzubauen und in die Lage zu kommen, Geschichte selber erzählen zu können, sich bestehende Erzählungen anzueignen und mit ihnen kritisch umzugehen. Im Kompetenzbereich «Geschichtskultur analysieren und nutzen» (RZG 7) wird die Erarbeitung und Entwicklung der Kompetenzen nicht anhand verbindlich zu bearbeitender Themen definiert. Vielmehr werden besonders geeignete Themen aus anderen Kompetenzbereichen vorgeschlagen. Damit wird die Lebensweltorientierung des Unterrichts verstärkt.

Der Aufbau der Unterrichtsplanung orientiert sich an der Mehrjahresplanung aus dem Lehrmittel «Zeitreise» (Fuchs, Gautschi, Utz, Geschichte kompetenzorientiert unterrichten, in: *Zeitreise, Begleitband*, Band 2, S. 18).

Verlaufsplanung der Unterrichtssequenz**Kompetenzen der Lernenden klären**

Schülervorstellungen zur Geschichte sind bisher in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik weniger umfassend erforscht worden als in naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Hilke Günther-Arndt hält fest, dass die Vorstellungsforschung in der nicht deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ein grösseres Gewicht gefunden habe. Forschungsergebnisse zeigen Abweichungen zu Befunden aus naturwissenschaftlichen Fächern. Lernende im Fach Geschichte «entwickeln selten ein konzeptuelles Verständnis von Geschichte», benutzen aber «keine ausgesprochenen <Fehlkonzepte> zu einzelnen Sachverhalten» (Günther-Arndt, 2003, S. 28). Alltagskategorien und -erfahrungen würden meist zur Erklärung von historischen Ereignissen und Veränderungen herangezogen. Wichtig ist aber, dass die Grenzen zwischen Alltagskonzepten und wissenschaftsförmigen Konzepten im Fach Geschichte, das historisches Denken lehren und fördern will, durchlässiger sind als in den Naturwissenschaften. Ein zentrales Merkmal dieser impliziten Theorien sind Personalisierung und Personifizierung von Geschichte, sodass Kinder und Jugendliche Geschichte oft als Folge eines intentionalen Handelns Einzelner verstehen (vgl. Halldén, 1997, S. 204–207; vgl. auch Zülsdorf-Kersting, 2007, S. 25f.). Auch ein undifferenzierter Gegenwartsbezug scheint charakteristisch für die Erklärungen und Deutungen von Geschichte mit Alltagserfahrungen. Schülerinnen und Schüler können sich die Vergangenheit kaum anders als «die Gegenwart in einer anderen Epoche» vorstellen (Günther-Arndt, 2003, S. 29), wobei auch die Zukunft nur als eine Verlängerung der Gegenwart gedacht werden kann. Typisch dafür ist das «Zusammenschrumpfen aller Vergangenheiten zu einer, zu <früher>» (Günther-Arndt, 2003, S. 29). Die Wahrnehmung von historischem Wandel stellt sich also als ausserordentlich schwierig dar, obwohl der Geschichtsunterricht meist einem chronologischen Aufbau folgt. Das Denkmuster «früher – heute» scheint sich dadurch gerade noch zu verstärken und lässt vergangene Zeiten zu einer einzigen vergangenen Zeit schrumpfen. Auch das «Denken in Analogien», in denen eine Gleichheit von Verhältnissen in der Gegenwart und der Vergangenheit typisch ist, stellt ein

weiteres Problem dar. Folgende Tabelle fasst implizite und wissenschaftliche Theorien gemäss Hilke Günther-Arndt zusammen (Günther-Arndt, 2003, S. 31):

Schülervorstellungen	Wissenschaftliche Vorstellungen
<ul style="list-style-type: none"> - Linear-eindimensional, Personalisierung von Strukturen, kein Verständnis für unterschiedliche Kontexte, äusserlicher Perspektivenwechsel, monokausale Erklärungen, persönliche Motive 	<ul style="list-style-type: none"> - Struktur, Kontext, Rahmenbedingungen, Handlungs- und Entscheidungsalternativen, Ursachen und Folgen, multikausale Erklärungen, Situationsanalyse
<ul style="list-style-type: none"> - Fehlende Distanz zur Vergangenheit, Analogie 	<ul style="list-style-type: none"> - Differenz von Vergangenheit und Gegenwart, Vergleich
<ul style="list-style-type: none"> - Generalisierung 	<ul style="list-style-type: none"> - Historisierung
<ul style="list-style-type: none"> - Referenzsystem: Gegenwart 	<ul style="list-style-type: none"> - Referenzsystem: Entwicklung, historischer Wandel

Die Schülervorstellungen (auch Erwachsene) reichen aus, um über Geschichte «mitzureden», ermöglichen aber noch kein historisches Verstehen. Deshalb muss es Ziel von Geschichtsunterricht sein, die Kompetenzen zum historischen Denken zu fördern, die insbesondere auch an den Dimensionen des Temporal- und des Historizitätsbewusstseins arbeiten. Entsprechend fokussiert die vorliegende Unterrichtseinheit auf eine solche Ausrichtung.

Sachstruktur und Kompetenzansprüche

Der Kompetenzbereich 6 bezieht sich im Sinne des Wandelbewusstseins auf weltgeschichtliche Kontinuitäten und Umbrüche seit der frühen Neuzeit. Der Themenbereich Erster Weltkrieg stützt sich auf die Prozesse des Kolonialismus und des Imperialismus. Dementsprechend baut die Kompetenz 6.3 (mit Fokus auf das 20. Jahrhundert) vor allem auf der Kompetenz 6.2 auf, nach der Lernende Kontinuitäten und Umbrüche im 19. Jahrhundert darlegen sollen. Im Hinblick auf den Bezug zur Schweizer Geschichte im Ersten Weltkrieg bildet der Kompetenzbereich 5, die Schweiz in Tradition und Wandel zu verstehen, die Grundlage, die sich ebenfalls wiederum an der Dimension Wandelbewusstsein orientiert. Die Fokussierung der Schweizer Geschichte im Ersten Weltkrieg zielt auf die Arbeit an der Kompetenzstufe 5.1c, bei der die Lernenden zu einem wichtigen Ereignis der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert Ursachen, Verlauf und Folgen aufzeigen können. Sie baut auf der Kompetenzstufe 5.1b und damit auf der Entwicklung der Schweiz im 19. Jahrhundert auf: Die Lernenden können Entstehung und Entwicklung der Schweiz als Bundesstaat schildern und in einen europäischen Zusammenhang stellen. Zentral für das historische Lernen ist aber auch der Umgang mit der Geschichtskultur, dem Umgang mit Vergangenheit in der Gegenwart (vgl. Oswald & Pandel, 2009). Der LP21 gewichtet diesen Aspekt neu sehr stark, indem ein eigener



Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Kompetenzbereich verschiedene Facetten dieses Umgangs fokussiert. Geschichte zu Bildung und Unterhaltung nutzen zu können, wird mit der Kompetenz 7.2 gefördert. Die vier verschiedenen Kompetenzstufen wählen je einen spezifischen Zugang. Schwerpunktmässig soll eine Förderung der Kompetenzstufen 7.2a, 7.2b und 7.2c angestrebt werden. Im Gegensatz zu den Kompetenzen aus den Kompetenzbereichen 5 und 6, die auf einer Chronologie basieren, sind die Kompetenzen im Kompetenzbereich 7 nicht aufbauend, sondern müssen parallel immer wieder fokussiert und muss daran gearbeitet werden.

Klären der Passung (fachdidaktische Elemente)

Kompetenzen, die es den Lernenden ermöglichen, Geschichten zu verstehen und Geschichten zu erzählen, werden als «narrative Kompetenzen» bezeichnet. Sie gelten als Kern des Geschichtsunterrichts. In ihnen spiegeln sich die vier Handlungsaspekte, die dem Fachbereich NMG zugrunde gelegt sind: **Lernende nehmen Vergangenheit und Geschichte wahr, finden Quellen und Darstellungen und stellen Fragen oder äussern Vermutungen (wahrnehmen)**. Sie erschliessen sich Vergangenheit und Geschichte, indem sie Phänomene und Situationen recherchieren und aus verschiedenen Perspektiven erkunden. Schrittweise erweitern sie dadurch ihre Kenntnisse und Erkenntnisse und entwickeln eigene Sachanalysen (erschliessen). Sie orientieren sich in Vergangenheit und Geschichte, indem sie Phänomene und Situationen in grössere Zusammenhänge einordnen, sie analysieren und beurteilen. Damit bauen sie Sach- und Werturteile auf und gewinnen zunehmend Orientierung in der Welt (orientieren). Die Lernenden treffen aber auch Entscheidungen und handeln reflektiert. Sie setzen ihre Erkenntnisse kreativ und konstruktiv um. Es werden dabei auch Eigenständigkeit, Dialogfähigkeit und Zusammenarbeit mit Blick auf ein zukunftsorientiertes Handeln in der Welt gefördert (handeln). Damit wird eine umfassende Förderung des historischen Denkens und Erzählens angestrebt. Es gilt also, Lernende zum Erzählen zu bringen und sie anzuleiten, mit Erzählungen umgehen zu lernen (vgl. Fuchs, Gautschi, Utz, Geschichte kompetenzorientiert unterrichten, in: Zeitreise, Begleitband, Band 2, S. 16-17).

Ziel von Geschichtsunterricht ist ferner, dass die Lernenden anhand von Beispielen aus der Vergangenheit allgemeine, über das konkrete Beispiel hinausgehende Einsichten für ihre Gegenwart und Zukunft gewinnen, **also exemplarisch lernen**. Die **Arbeit mit Quellen ist dabei grundlegend**. Quellen sind Zeugnisse aus einer bestimmten Zeit. Sie dokumentieren diese Zeit. Wird aber mit Absicht und rückblickend über die Vergangenheit berichtet,

handelt es sich um Darstellungen. Der Umgang mit beiden soll auch wiederum an verschiedenen Beispielen geübt und analysiert werden, um auch hier exemplarisch Kompetenzen für historisches Lernen zu fördern. Zentral ist es, dass die Lernenden erkennen, dass Geschichte aus verschiedenen Perspektiven immer wieder unterschiedlich gedeutet wird. Das Prinzip der **Multiperspektivität** ist eng mit dem der **Kontroversität** verknüpft. Dass sich die Lernenden mit unterschiedlichen Deutungen geschichtlicher Vorgänge befassen, die das Zusammenspiel von verschiedenen Ursachen und die möglichen und tatsächlichen Folgen aufzeigen, muss ebenfalls Teil des historischen Lernens sein. Geschichte erzählt von menschlichem Handeln in der Gesellschaft und Gemeinschaft. Entsprechend wichtig ist es, dass Lernende mit Frauen, Männern, aber auch Jugendlichen und Kindern aus der Vergangenheit konfrontiert werden. Diese Unterrichtseinheit wählt deshalb auch ganz bewusst den **Zugang zur Geschichte des Ersten Weltkriegs über die Perspektive von Jugendlichen und Kindern**. Zu fragen, was sie zu ihrem Handeln bewog, in welchen Kontext es eingebettet war und was es bewirkte, ist ein wichtiger Bestandteil von historischem Lernen. Damit werden auch eine Lebensnähe und direkte Bezüge in die Lebenswelt der Lernenden geschaffen und für das historische Lernen fruchtbar genutzt. Anhand der konkreten Jugendlichen und Kinder werden damit Entwicklungszusammenhänge sichtbar, Veränderungen im Verlauf der Geschichte, Ursachen und Folgen erkennbar (vgl. Fuchs, Gautschi, Utz, Geschichte kompetenzorientiert unterrichten, in: Zeitreise, Begleitband, Band 2, S. 8).

Verlaufsplanung

Die im Rahmen der didaktischen Rekonstruktion abschliessend durchgeführte lernpsychologisch sachorientierte Strukturierung der fachdidaktischen Elemente führt zu einer unterrichtlichen Verlaufsplanung. Die folgende Verlaufsplanung geht von 1,5 Wochenlektionen während elf Wochen Unterricht aus.

Woche Lektion	Kompetenzfacetten	Fachdidaktische Elemente (Vorgehensweisen, Methoden, Hilfestellungen usw.)
W1 1	RZG.6.2 Die Schülerinnen und Schüler können Kontinuitäten und Umbrüche im 19. Jahrhundert charakterisieren	Auftakt «Imperialismus und Erster Weltkrieg»
W2 2 und 3	RZG.6.2 c Die Schülerinnen und Schüler können mit vorgegebenen Materialien eine kurze, historisch sachgerechte Geschichte zum 19. Jahrhundert erzählen (Imperialismus, Kolonialismus; = Grundanspruch)	Die Erde wird aufgeteilt: Politische und wirtschaftliche Gründe des Imperialismus erkennen und unterscheiden Die koloniale Schweiz: Die Einbindung der Schweiz in die Kolonialzeit an verschiedenen Beispielen aufzeigen
W3 4	RZG.6.3 Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären	Julikrise und Kriegsausbruch: Die Entwicklung vom Attentat in Sarajewo zum Kriegsausbruch nachvollziehen
W4 5 und 6	RZG.6.3 Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären RZG.5.1 Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären	Europa wird zum Schlachtfeld: Der Weg in einen neuen Krieg – hochtechnisierte Materialschlacht, Grabenkämpfe, Stellungskrieg Konfrontation: Der erste Weltkrieg: Kinder spielen Krieg – auch in der Schweiz?
W5 7	RZG.6.3 Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären RZG.7.2c Die Schülerinnen und Schüler können zu einer ausgewählten populären Geschichtsdarstellung weitere Materialien finden und diese mit der Darstellung vergleichen (= Grundanspruch)	Erarbeitung Teil 1: Kinder erleben den Krieg – Comic 14–18 Anhand einer populären Geschichtsdarstellung (Comic 14–18) die Entwicklung und das Erleben des Krieges aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen nachvollziehen (Personifizierung, Multiperspektivität angelegt) Arbeitsteilige Gruppenarbeit an Personen – Zeitstrahl entwickeln (Hausaufgaben)
W6 8 und 9	RZG.6.3 Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären	Erarbeitung Teil 2: Kinder erleben den Krieg – Comic 14–18 1. Lektion: Arbeitsteilige Gruppenarbeit an Personen – Zeitstrahl abschliessen 2. Lektion: Ergebnisse am Zeitstrahl vorstellen
W7 10	RZG.6.3 Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären	Vertiefung: Schreibauftrag – Bericht eines Zeitzeugen (Zeitstrahl)

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Woche Lektion	Kompetenzfacetten	Fachdidaktische Elemente (Vorgehensweisen, Methoden, Hilfestellungen usw.)
W8 11 und 12	RZG.5.1 Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären	Die Schweiz im Krieg? Die Schweiz erlebt den Ersten Weltkrieg – Erschütterung zeigt sich auf verschiedenen Ebenen
W9 13	RZG.5.1 Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären	Die Schweiz im Krieg – Not und Profit: Die wirtschaftliche Verflechtung der Schweiz und die Folgen im Innern erkennen und aufzeigen
W10 14 und 15	RZG.5.1 Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären RZG.6.3 Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären RZG.5.1c Die Schülerinnen und Schüler können zu einem wichtigen Ereignis der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert Ursachen, Verlauf und Folgen aufzeigen (= Grundanspruch)	Die Folgen des Krieges: Individuelle und soziale Kriegsfolgen erklären Die Schweiz und das Ende des Krieges: Grippeepidemie und Landesstreik als zentrale Entwicklungen (Umbruch) erkennen und begründen Formative Beurteilung: Aufgaben Abschlussseite Zeitreise TE6 Summative Beurteilung: Portfolio-Auftrag: Fotografien aus dem Ersten Weltkrieg → Beurteilungsaufgabe Grundanspruch
W11 16	RZG.6.3 Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären RZG.5.1 Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären	Abschluss: Imperialismus und Erster Weltkrieg Synthese, Transfer: Kinder im Krieg – heute?

Unterrichtsgestaltung über ein Set kompetenzfördernder Lernaufgaben

Das Modell zur Unterrichtssequenz «Kinder und Jugendliche im Krieg – historisches Wahrnehmen und Handeln» leitet die Auswahl und zeitliche Abfolge von Inhalten aus dem Lehrmittel «Zeitreise» ab (Gautschi, Fuchs, Utz, Band 2, 2017). Das Lehrmittel wird also als inhaltliche Basis genutzt, die durch neue Aufgaben ergänzt, zu einem kompetenzfördernden Lernprozess verknüpft und bei Bedarf erweitert und verändert werden kann.

Konfrontationsaufgabe

Konfrontationsaufgaben können Lernende im Geschichtsunterricht zu einer Auseinandersetzung mit Aspekten der Vergangenheit führen, die von Bezügen zu

ihrer Lebenswelt ausgehen, und diese anschliessend im historischen Kontext untersuchen. Sie knüpfen an den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler an und initiieren die Erschliessung von neuen Aspekten und sachbezogenen Konzepten. Die erste Aufgabe konfrontiert die Lernenden mit originalen Fotografien, die Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Nationen zeigen, die «Krieg spielen», d.h. spielerische Formen von militärischen Aktivitäten und das Tragen von Militäruniformen erkennen lassen.

Als inhaltliche Zielsetzung wird die Erkenntnis fokussiert, dass nicht nur Kinder von kriegführenden Nationen «Krieg spielten», sondern genauso auch solche in der Schweiz. Dass die Schweiz zwar militärisch nicht involviert, aber in allen Lebensbereichen nachhaltig und tiefgreifend vom Krieg geprägt wurde, ist eine inhaltlich

bedeutsame Zielsetzung, die aktuellen historischen Forschungsstand aufnimmt und umzusetzen versucht (vgl. Rossfeld, Buomberger, Kury, 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg, 2014). Damit soll einerseits an der eigenen Lebenswelt von Spielformen angeknüpft, diese aber anschliessend befragt, die historischen Beispiele kritisch analysiert und in den grösseren historischen Zusammenhang eingeordnet werden. Über das genaue Betrachten und Beschreiben der Bildquellen, aber auch über das

Formulieren von Fragen an die Bilder soll vor allem **Wahrnehmungskompetenz** gefördert werden. Als Einstieg in die Thematik sollen die Lernenden über die Bilder wenn möglich auch gepackt, verblüfft, vielleicht sogar irritiert werden und damit ihr Interesse an der Thematik geweckt werden. Die Problemstellung, warum Kinder und Jugendliche Krieg spielen, soll inhaltlich leitend wirken. Die Konfrontationsaufgabe arbeitet an den Kompetenzen RZG.5.1 und 6.3.

Konfrontationsaufgabe

Der Erste Weltkrieg: Kinder spielen Krieg – auch in der Schweiz?

Quellen

Materialset aus zwei Darstellungstexten (D1, D2), drei originalen Fotografien (Q1–Q3) und einer originalen Textquelle (Q4)

D1	Krieg in der Heimat (Sachtext zum Krieg an der Heimatfront)
D2	Die Welt in Farbe (Sachtext zur Entwicklung der Farbfotografie)
Q1	Kinder spielen Krieg – in der Rue Greneta in Paris 1915, Autochrom von Léon Gimpel, Paris, Rue de Greneta, 1915
Q2	Kinder spielen Krieg – eine Kaisergeburtstagsfeier im Deutschen Reich, Fotografie von August Sander, Kaisergeburtstagsfeier 1915
Q3	Kinder spielen Krieg – Basler Kadetten, Fotografie Basel-Stadt 1914
Q4	In ihrem Tagebuch und unzähligen Briefen hielt Charlotte-Louise Staehelin-Burckhardt ihre Erlebnisse während des Ersten Weltkriegs in Basel fest. In einem Brief an ihren Mann schrieb sie am 15. September 1914 über den 11-jährigen Sohn Walter

Auftrag

1	«Krieg spielen» – kennst du Beispiele? Was hältst du persönlich davon? Begründe deine Position mit Argumenten.
2	Woran erkennst du, dass die Kinder in Q1 und in Q2 «Krieg spielen»? Beschreibe die Merkmale genau.
3	Oft wird der Begriff «Heimatfront» verwendet. Äussere Vermutungen über seine Bedeutung. (D1)
4	Suche nach möglichen Gründen, warum die Farbfotografie für die Kriegspropaganda von besonderer Bedeutung war. (D1, D2)
5	Warum spielten Kinder auch in der Schweiz Krieg? Äussere Vermutungen. (D2, Q3, Q4)

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Kommentar zur Konfrontationsaufgabe

Merkmale gemäss Kategoriensystem	
Kompetenzfacetten und Lebensnähe	Die Aufgabe zielt auf das Üben und Nutzen eines Teilaspekts der Kompetenz: Geschichte anhand genauer Quellenanalyse zur Bildung zu nutzen. Die Situation in der Aufgabe ist zwar mithilfe der originalen Fotografien konstruiert, hat aber mit dem Alltag der Lernenden (Spielen) zu tun.
Präkonzepte, Wissensart und kognitive Leistung	Die Aufgabe geht von Vorstellungen des Spielens und dessen Wert aus, führt zu konkreten Beispielen in der Vergangenheit und ordnet diese in den historischen Kontext ein. Damit knüpft sie implizit an den Vorstellungen der Lernenden an und führt zu sachbezogenen Konzepten und Theorien. Sie kombiniert einen Aufbau von verbalisierbarem relevantem Wissen mit Fertigkeiten im methodisch-kritischen Umgang mit originalen Quellen.
Strukturierung und Repräsentationsformen	Die Aufgabe ist vorstrukturiert und enthält Wissen in unterschiedlichen Repräsentationsformen (symbolisch und ikonisch), das in den gleichen Repräsentationsformen bearbeitet werden muss (symbolisch).
Offenheit der Aufgabe, Lernunterstützung und Vielfalt der Lernwege	Der Arbeitsauftrag ist eindeutig und kann zu verschiedenen Lösungen führen (erklärt – offen). Die Aufgabe ist konventionell, ohne Lernunterstützungen und Differenzierungen.

Erarbeitungsaufgabe (Ea)

Nach der Konfrontation mit dem Phänomen, dass Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen nationalen Kontexten «Krieg spielen», also indirekt ins Kriegsgeschehen involviert werden, geht es in dieser Lernaufgabe zum einen um die Erarbeitung von Ereigniswissen, das einen Überblick über den Kriegsverlauf zum Ziel hat. Auf der anderen Seite geht es aber auch primär um eine Auseinandersetzung mit den **Auswirkungen der Ereignisse auf einzelne Menschen**. Der Umgang mit populären Geschichtsdarstellungen zu einem historischen Thema am Beispiel eines Comics zum Ersten Weltkrieg – «Tagebuch 14/18». Vier Geschichten aus Deutschland und Frankreich – steht im Hinblick auf das kompetenzorientierte historische Lernen im Zentrum dieser Aufgabe. Ziel ist es einerseits, Auszüge aus dem Comic zusammenfassen und in einen historischen Zusammenhang stellen zu können (RZG 7.2b). Als Umsetzung wird die Erstellung eines Zeitstrahls gewählt, auf den die Lernenden die Ereignisse auf der Ebene ihrer Hauptperson, aber auch auf der generellen Ebene der europäischen und der Schweizer Geschichte eintragen. Sowohl Erschliessungs- und Orientierungskompetenzen werden durch die genaue Analyse des Comics gefördert, der in den grossen historischen Kontext eingeordnet, also interpretiert wird. Damit wird das Temporalbewusstsein der Lernenden gefördert, die Ereignis-

se und Entwicklungen zeitlich einordnen und sich mit der Gliederung des Zeitverlaufs auseinandersetzen.

Andererseits geht es im zweiten Teil der Aufgabe darum, selbstständig weitere Materialien zu finden und diese mit der Darstellung, dem Comic, zu vergleichen (RZG.7.2c) und direkt in den Zeitstrahl zu integrieren. Durch das eigenständige Suchen von originalen Quellen zur populären Darstellung des Comics werden die beiden grundsätzlichen Formen, in denen sich Geschichte manifestieren kann (Quellen und Darstellungen), einander bewusst gegenübergestellt und in Verbindung gebracht.

Darauf aufbauend werden die Lernenden aufgefordert, «die Geschichte» ihrer Hauptperson während des Ersten Weltkriegs vorzustellen, also Geschichte zu erzählen. Damit wird an der Handlungskompetenz, dem historischen Erzählen, gearbeitet.

Multiperspektivität (verschiedene Perspektiven der unterschiedlichen Akteure auf die gleichen Entwicklungen, Ereignisse) und Personifizierung (biografischer Zugang über Menschen, spezifisch Kinder und Jugendliche im Krieg) werden als leitende geschichtsdidaktische Prinzipien der gesamten Lernaufgabe zugrunde gelegt.

Erarbeitungsaufgabe

«Tagebuch 14/18. Vier Geschichten aus Deutschland und Frankreich» – Wie erlebten Kinder und Jugendliche den Ersten Weltkrieg?

Quellen

Auszüge aus dem Comic «Tagebuch 14/18. Vier Geschichten aus Deutschland und Frankreich» (Köln: TintenTrinker Verlag, 2014), nach den Hauptpersonen Walter Bärthel, René Lucot, Nessi Zenker und Lucien Laby geordnet und in einzelnen Kapiteln erzählt.

(Beziehbar über: <http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/186614/tagebuch-14-18>)

Auftrag

Lektüre Comic

1. Du wählst eine der vier Personen aus und liest dein Kapitel aus dem Comic «Tagebuch 14/18».

Achte bei der Lektüre auf drei Fragen:

- a) Was erlebt deine Person im Ersten Weltkrieg?
- b) Wie erlebt deine Person den Ersten Weltkrieg?
- c) Welche historischen Ereignisse erkennst du?

Halte in Stichworten deine Antworten fest.

Zeitstrahl erstellen

2. Erstelle einen Zeitstrahl für die Zeit des 1. Weltkriegs mit zwei Ebenen:
 - a) In der oberen Ebene trägst du Ereignisse aus der Geschichte deiner Person aus dem Comic ein.
 - b) Achte darauf, dass du auf dem Zeitstrahl auch festhältst, wie die Person diese Ereignisse erlebt hat. Welche Gefühle äusserte sie? Überlege dir, wie du das am besten darstellen kannst.
 - c) In der unteren Ebene trägst du historische Ereignisse ein. Dazu gehst du auch die Kapitel zum Ersten Weltkrieg in deinem Schulbuch «Zeitreise» nochmals durch und suchst möglichst viele Ereignisse für deinen Zeitstrahl heraus.

Originale Quellen zum Zeitstrahl

3. Ziel ist es nun, dass du deinen Zeitstrahl mit passenden originalen Quellen ergänzt. Dazu suchst du auf den folgenden Internetseiten mindestens 3 Bildquellen, die du ausdrückst und in deinen Zeitstrahl einbaust. Achte darauf, dass du genaue Quellenangaben zu deinen Bildquellen aufschreibst und sie direkt auf den Zeitstrahl notierst.



Internetseiten

- <http://www.europeana1914-1918.eu/de/explore>
- <http://www.dhm.de/lemo/kapitel/erster-weltkrieg>

Geschichte deiner Person und des Ersten Weltkriegs anhand des Zeitstrahls erzählen

4. Bereite dich auf eine Präsentation deiner Person aus dem Comic und deiner ausgewählten Ereignisse vor. Erzähle die Geschichte deiner Hauptperson zum Ersten Weltkrieg anhand deines Zeitstrahls in der Ich-Form.

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Kommentar zur Erarbeitungsaufgabe

Merkmale gemäss Kategoriensystem	
Kompetenzfacetten und Lebensnähe	Die Aufgabe versucht über die verschiedenen Schritte möglichst viele Teilaspekte einer Kompetenz ineinandergreifend zu üben bzw. zu nutzen (integrativ). Durch die Hauptpersonen des Comics, die ausschliesslich Jugendliche sind, hat die Aufgabe einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden, ist aber konstruiert (konstruierte Lebensnähe).
Präkonzepte, Wissensart und kognitive Leistung	Die Aufgabe verbindet verbalisierbares relevantes Wissen über die Ereignisse und Entwicklungen des Ersten Weltkriegs (Fakten auf europäischer Ebene) mit Handlungswissen (Fertigkeiten), das Darstellungen von Quellen unterscheidet, zusätzliche Materialien zu diesen finden und diese miteinander vergleichen kann. Eine Arbeit am vernetzten Begriffswissen ist ebenfalls damit kombiniert. Das Potenzial der Aufgabe umfasst einen weiten Transfer, der bekanntes Wissen (inhaltliches, aber auch methodisches) in einer neuen, unbekanntenen Situation anwenden kann.
Strukturierung und Repräsentationsformen	Die Aufgabe ist teilstrukturiert und integriert verschiedene Repräsentationsformen sowohl in der Aufgabenstellung wie in der Aufgabenlösung.
Offenheit der Aufgabe, Lernunterstützung und Vielfalt der Lernwege	Der Arbeitsauftrag ist eindeutig, beinhaltet aber unterschiedliche Lösungswege und Ergebnisse. Die Aufgabe ermöglicht den Lernenden durch die individualisierte Wahlmöglichkeit, aufgrund ihrer Interessen ein eigenes «Profil» zu entwickeln.

Vertiefungsaufgabe

Die Vertiefungsaufgabe «Erster Weltkrieg – ein Zeitzeuge erzählt» nimmt die Grundlagen, die sich die Lernenden in der Erarbeitungsaufgabe aufgebaut haben, als Ausgangspunkt. Ziel dieser Aufgabe ist es, Erschliessungs-, Orientierungs- und Handlungskompetenz der Lernenden zu fördern. Anhand des selbst erstellten Zeitstrahls (Erarbeitungsaufgabe) verschaffen sich die Lernenden einen Überblick über eine bestimmte Phase des Ersten Weltkriegs, analysieren ein Ereignis/Ereignisfolge genauer und ordnen dieses in den grösseren historischen Kontext ein, leisten also eine Interpretation. Darauf aufbauend wählen die Lernenden einen Zeitzeugen (real oder fiktiv) und verfassen einen fiktiven historischen Bericht dieses Zeitzeugen, erzählen also Geschichte. Damit fokussiert die Lernaufgabe auf den Kern des historischen Lernens: das historische Erzählen als Handeln. Damit soll an der Kompetenz, ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. Jahrhunderts analysieren zu können (RZG.6.3b), gearbeitet und generell die Handlungskompetenz «historisches Erzählen» gefördert werden. Durch die Wahl einer Person, die sowohl als reale oder auch als fiktive historische Person gewählt werden kann, soll eine personalisierte Perspektive auf die ausgewählte Phase des

Ersten Weltkriegs anvisiert werden. Sowohl Perspektivenübernahme wie auch Personifizierung sind als geschichtsdidaktische Prinzipien damit der Aufgabe zugrunde gelegt (vgl. Bergmann, 1972). Aus der Sicht dieser Person versuchen die Lernenden auf einen Ausschnitt des Ersten Weltkriegs zu blicken und diese Sicht in Form eines kurzen Berichts schriftlich festzuhalten. Damit verlangt die Aufgabe von den Lernenden, bestehendes Wissen in einer unbekanntenen Situation – dem Schreibauftrag «Ein Zeitzeuge erzählt» – neu zu strukturieren und kreativ zu transferieren.

Vertiefungsaufgabe

Erster Weltkrieg – ein Zeitzeuge erzählt ...

Quellen

Zeitstrahl mit eigenständig gesuchten Quellen (Erarbeitungsaufgabe) und Materialien aus dem Unterricht (Heft, Schulbuch Zeitreise)

Auftrag

- Schreibe aus der Sicht eines Zeitzeugen des 1. Weltkriegs über ein bestimmtes Ereignis, einen Vorfall oder deinen Alltag einen kurzen Bericht.
- Du bewegst dich in der Zeit von 1914–1918. Dir stehen für den Bericht dein Zeitstrahl sowie alle Materialien aus dem Unterricht zur Verfügung. Auch weitere Recherchen sind möglich.
- Wichtig ist: Es ist nicht erlaubt, eine Quelle nur «abzuschreiben», du solltest sie aus der Sicht deiner Person möglichst glaubwürdig berichten lassen.
- Deinen kurzen Bericht wirst du anschliessend vorstellen. Überlege dir, wie du das möglichst anschaulich und lebendig umsetzen könntest.



Kommentar zur Vertiefungsaufgabe

Merkmale gemäss Kategoriensystem	
Kompetenzfacetten und Lebensnähe	Die Lernaufgabe versucht, möglichst viele Teilaspekte der Kompetenz, ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. Jahrhunderts analysieren zu können, ineinandergreifend zu üben bzw. zu nutzen (integrativ). Die Situation der Aufgabe ist konstruiert.
Präkonzepte, Wissensart und kognitive Leistung	Die Aufgabe kombiniert Fakten und Fertigkeiten, Überblicks- und spezifisches Wissen zum Ersten Weltkrieg mit dem methodischen Wissen im Umgang mit Quellen und Darstellungen. Die Aufgabe schafft eine Gelegenheit, um Wissen hinsichtlich einer unbekanntem Situation, nämlich der Perspektive eines historischen Akteurs, neu zu strukturieren (kreativer Transfer).
Strukturierung und Repräsentationsformen	Die Aufgabe ist vorstrukturiert und wählt eine Aufgabenlösung, in der das vorliegende Wissen aus mehreren Repräsentationsformen (symbolisch, ikonisch) in andere Repräsentationsformen (symbolisch, enaktiv) transformiert werden muss.
Offenheit der Aufgabe, Lernunterstützung und Vielfalt der Lernwege	Es handelt sich um einen eindeutigen Arbeitsauftrag mit mehreren möglichen Lösungen (erklärt – offen). Die Aufgabenstellung ist selbstdifferenzierend, da sie auf unterschiedlichen Lernwegen bzw. individuellen Vertiefungen (Erarbeitungsaufgabe 1) aufbaut.

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Synthese- und Transferaufgaben

Im Prozess des historischen Lernens zielt Transfer auf eine Reaktivierung und Übertragung von bereits Gelerntem und dem An- und Verwenden von Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten, Fertigkeiten, die in früheren Unterrichtszusammenhängen erworben wurden, in neuen Lern- und außerschulischen Lebenszusammenhängen (vgl. Schneider, 2009, S. 10). Über die Förderung von Wahrnehmungskompetenz, indem verschiedene Quellen genau beschrieben und Fragen an sie gestellt werden, soll die Thematik «Kinder im Krieg» in die Gegenwart und die Lebenswelt der Lernenden transferiert werden. Eine kritische Position und persönliche Meinungsbildung sind damit verbunden. Deshalb fordert die Aufgabe auch zur Bildung von Werturteilen im Sinne der Orientierungskompetenz auf. Ausgangspunkt ist die Betrachtung zweier Fotografien ohne Quellenangaben: die bereits bekannte Fotografie der Basler Kadetten aus dem Jahr 1914 (Konfrontationsaufgabe) wird einer Fotografie aus dem Jahr 2012 gegenübergestellt, die drei Jungen einer Kadettenschule in Simbabwe zeigen. Über die genaue Betrachtung und Beschreibung sollen die beiden verglichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, aber auch Fragen an die Fotografien formuliert werden. Das Wahrnehmen von historischen Quellen, in diesem Fall Fotografien, wird dadurch geübt. Nach dem Vorlesen des Zitates eines Kindersoldaten werden die Lernenden aufgefordert, dieses einer der beiden Fotografien zuzuordnen und ihre Entscheidung zu begründen. Danach folgt eine Rechercheaufgabe, die zum Ziel hat, dass die Lernenden sich selbstständig zum Thema «Kindersoldaten» Informationen beschaffen, ein Porträt eines Kindersoldaten auswählen und dieses mithilfe von Quellen und Darstellungen dokumentieren. Damit wird an der geschichtskulturellen Kompetenz, Geschichte zur Bildung zu nutzen und zu einem geschichtlichen Thema unterschiedliche Materialien zu finden, diese fachgerecht zu beschreiben und nach Quellenarten zu ordnen, gearbeitet (RZG 7.2a). Mit der Beschäftigung der Lernenden mit dem «Red Hand Day», dem Internationalen Gedenktag an das Schicksal von Kindersoldaten, der seit über zehn Jahren jeweils am 12. Februar stattfindet, sollen die Lernenden den Transfer der Thematik «Kindersoldaten» zu den Kinder- und Menschenrechten machen. Eine persönliche Auseinandersetzung und Stellungnahme ist im Sinne eines Werturteils beabsichtigt. Damit wird die Förderung der Kompetenz, die Bedeutung von Kinder- und Menschenrechten für den eigenen Alltag zu erkennen und einzuschätzen, angestrebt (RZG 8.2b).

Synthese- und Transferaufgabe Kinder im Krieg – heute?

Auftrag

1. Betrachte die beiden Fotografien und beschreibe sie genau, indem du Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Form einer Tabelle festhältst.
2. Was möchtest du dazu wissen? Was interessiert dich? Formuliere zwei Fragen an die Fotografien.
3. «Sie gaben mir eine Uniform, einen neuen Namen und sagten mir, dass ich jetzt in der Armee sei. Sie sagten mir, dass sie zurückkommen und meine Eltern töten würden, wenn ich nicht gehorche.»
(Aus: https://www.youngcaritas.ch/fileadmin/media/youngcaritas/Schule/Anregungen_Unterricht/Anregungen_Kindersoldaten_2013.pdf)
Zu welcher der beiden Fotografien passt das Zitat? Begründe deine Entscheidung.
4. Recherchiere zum Thema der zweiten Fotografie. Suche nach einer Fotografie und dokumentiere sie mithilfe von kurzen Informationstexten und weiteren Bildern (Fotografien).
5. Finde heraus, was mit dem «Red Hand Day» gemeint ist. Was hältst du davon? Äussere deine persönliche Meinung zu dieser Initiative.

Quellen

Fotografie 1: Basler Kadetten, 1914 (Basler Kadetten 1914 – Staatsarchiv Basel-Stadt, PA 743 A 1 12.1, gleiche wie in Konfrontationsaufgabe/Lernaufgabe 1)

Aus: http://baselersterweltkrieg.com/2014/08/27/01-09-krieg_spielen/

Fotografie 2: Kadettenschule in Simbabwe, 2012

(<http://www.badische-zeitung.de/ausland-1/250-000-kindersoldaten-weltweit-55736867.html>)

Kommentar zur Synthese- und Transferaufgabe

Merkmale gemäss Kategoriensystem	
Kompetenzfacetten und Lebensnähe	Die Situationen in der Aufgabe sind zwar konstruiert, haben aber mit dem Alltag der Lernenden zu tun, vor allem über den Bezug, dass es sich bei allen Akteuren in der Aufgabe um Kinder und Jugendliche handelt.
Präkonzepte, Wissensart und kognitive Leistung	Die Aufgabe fordert eine Kombination von Fakten, von verbalisierbarem relevantem Wissen, mit Fertigkeiten wie dem kritischen Umgang mit Quellen und Darstellungen. Bekanntes Wissen und Fertigkeiten müssen über den Vergleich der Fotografien, aber auch über die Rechercheaufträge in einer neuen Situation angewendet werden (weiter Transfer).
Strukturierung und Repräsentationsformen	Der Aufbau der Aufgabenschritte ist vorstrukturiert. Für die Aufgabenbearbeitung werden das vorliegende Wissen und die Fertigkeiten aus mehreren Repräsentationsformen, den Fotografien und dem Zitat (ikonisch, symbolisch), in mehrere andere Repräsentationsformen (ikonisch, symbolisch) transformiert, die eigenständig recherchiert und dokumentiert werden müssen.
Offenheit der Aufgabe, Lernunterstützung und Vielfalt der Lernwege	Die verschiedenen Arbeitsschritte sind eindeutig und eröffnen mehrere Lösungswege bzw. Ergebnisse. Die Aufgaben ermöglichen den Lernenden, aufgrund ihrer Interessen ein eigenes «Profil» zu entwickeln.



Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Das Lernen begleiten, bewerten, reflektieren und auswerten**Lernbegleitung: Formative Beurteilung mit Aufgaben**

Im Hinblick auf das formative Beurteilen kann mit der Abschlusseite des Lehrmittels Zeitreise, Band 1, der Themeneinheit «Imperialismus und Erster Weltkrieg» (S. 74), gearbeitet werden. Die verschiedenen Aufgabenvorschläge orientieren sich an den jeweiligen Kompetenzen und sind durchgehend gemäss den vier Handlungsaspekten operationalisiert. Schwerpunktässig werden in der Themeneinheit die Kompetenzen 5.1 («Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz

erklären») und 6.3 («Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären») gefördert. Die Aufgaben beziehen sich auf die gesamte Themeneinheit, repetieren also die unterschiedlichen thematischen Aspekte, die bereits behandelt worden sind. Verschiedene Anspruchsniveaus innerhalb der Aufgabenformulierungen lassen einen differenzierenden Einsatz zu. Die Bearbeitung der Aufgaben der Abschlusseite kann auch mit dem Einsatz des «Big Picture» zu dieser Themeneinheit (Zeitreise, Begleitband 2, S. 61 und Kopiervorlage) ergänzt werden.

Formative Beurteilungsaufgaben

Beispiel:**2 Diese Fragen kann ich beantworten (Erschliessen)**

- c) Wie kam es zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs?
- d) Weshalb waren in der Schweiz während des Ersten Weltkriegs viele Menschen von öffentlicher Hilfe abhängig?

3 Diese Begriffe kann ich erklären (Orientieren)

- c) Nationalismus
- d) «Grosser Krieg»
- e) Landesstreik

5 Zu diesen Fragen habe ich eine Meinung und kann sie begründen (Orientieren)

- b) War Deutschland allein am Ausbruch des Ersten Weltkriegs schuld?

6 Diese Methode kann ich anwenden (Handeln)

Geschichtskarten auswerten

- a) Ich beschreibe das Thema der Karte.
- b) Ich untersuche die Karte genau: Zeitpunkt, Raum, Farben, Linien, Symbole.
- c) Ich fasse die Aussagen der Karte in wenigen Sätzen zusammen.

7 Ich kann Geschichte für meine Gegenwart nutzen (Handeln)

- b) Ein Krieg bringt immer Armut, Not und unsägliches Leid; gleichzeitig gibt es auch grosse Profiteure. Am Beispiel des Ersten Weltkriegs lässt sich das zeigen.

Ergänzung mit Einsatz des «Big Picture» zur Themeneinheit «Imperialismus und Erster Weltkrieg» (Bild).

Abschluss

17 Imperialismus und Erster Weltkrieg

1 Zu diesen Themen kann ich eine geschichtliche Frage stellen.

- a) Imperialismus
- b) Erster Weltkrieg in der Schweiz



2 Diese Fragen kann ich beantworten.

- a) Aus welchen Gründen erwarben die Industriemächte Kolonien?
- b) Warum waren die Völkerschauen in ganz Europa so erfolgreich?
- c) Wie kam es 1914 zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges?
- d) Weshalb waren in der Schweiz während des Ersten Weltkrieges viele Menschen von öffentlicher Hilfe abhängig?
- e) Warum kam es 1918 in der Schweiz zum Landesstreik?
- f) Welches waren die wichtigsten Bestimmungen des Versailler Vertrags?



5 Zu diesen Fragen habe ich eine Meinung und kann sie begründen.

- a) War das deutsche Vorgehen gegen die Herero ein Völkermord?
- b) War Deutschland allein am Ausbruch des Ersten Weltkrieges schuld?
- c) Führte der Krieg zu einer friedlicheren Staatenordnung in Europa?



6 Diese Methode kann ich anwenden.

- Geschichtskarten auswerten:
- a) Ich beschreibe das Thema der Karte.
 - b) Ich untersuche die Karte genau: Zeitpunkt, Raum, Farben, Linien, Symbole.
 - c) Ich fasse die Aussagen der Karte in wenigen Sätzen zusammen.



3 Diese Begriffe kann ich erklären.

- a) Imperialismus
- b) Rassismus
- c) Nationalismus
- d) «Grosser Krieg»
- e) Landesstreik



7 Ich kann Geschichte für meine Gegenwart nutzen.

- a) Ich erkenne, dass auch die Schweiz von den Kolonien profitierte.
- b) Ein Krieg bringt immer Armut, Not und unsägliches Leid; gleichzeitig gibt es auch grosse Profiteure. Am Beispiel des Ersten Weltkrieges lässt sich das zeigen.



4 Die Daten auf dem Zeitstrahl kann ich erklären.



1880

1904

1914–1918

1919

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Kommentar zu den formativen Beurteilungsaufgaben

Merkmale gemäss Kategoriensystem	
Kompetenzfacetten und Lebensnähe	Die Aufgaben ermöglichen das Üben und Nutzen von Teilaspekten der Kompetenzen.
Präkonzepte, Wissensart und kognitive Leistung	Die Aufgaben kombinieren das Verbalisieren von relevantem Wissen, das sich auf die gesamte Themeneinheit bezieht (Fakten), mit Handlungswissen, das den methodisch-kritischen Umgang mit Geschichtskarten umfasst (Fertigkeiten). Auch wird ein vielfach vernetztes Begriffswissen zur Bearbeitung der Aufgaben erfordert (Konzepte).
Strukturierung und Repräsentationsformen	Die Aufgabenstellungen sind vorstrukturiert und basieren auf einer Repräsentationsform.
Offenheit der Aufgabe, Lernunterstützung und Vielfalt der Lernwege	Die Arbeitsaufträge sind eindeutig formuliert, ermöglichen aber mehrere Lösungen/Lösungswege. Die Aufgaben können kompensierend oder profilbildend eingesetzt werden.

Summative Beurteilung mit Aufgaben

Als summative Beurteilungsaufgabe wird ein **Portfolioauftrag** vorgeschlagen, bei dem sich die Lernenden intensiv mit der Schweiz im Ersten Weltkrieg befassen. Sie werden aufgefordert, eigenständig Fotografien zu suchen, diese in eine zeitliche Reihenfolge zu bringen und zu dokumentieren. Wichtig ist dabei, dass sie sowohl die Quellenangaben als Bildnachweis festhalten, wie auch eine Bildlegende verfassen und begründen, warum diese Fotografie für die Schweiz im Ersten Weltkrieg bedeutsam ist. Sie gestalten mit 5 bis 10 ausgewählten Fotografien ein Album, das sie sich gegenseitig vorstellen. Die Förderung der Kompetenzstufe, zu einem wichtigen Ereignis der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert Ursachen,

Verlauf und Folgen aufzeigen zu können (5.1c Grundanspruch), steht im Zentrum dieser Aufgabe. Die Fotoauswahl widerspiegelt aber auch ihren persönlichen Blick auf die Schweiz im Ersten Weltkrieg und arbeitet deshalb auch an der geschichtskulturellen Kompetenzstufe, zu einer Geschichtsdarstellung (Lehrmittel) weitere Materialien zu finden und diese mit der Darstellung zu vergleichen (7.2c). Die Aufgaben setzen alle Handlungsaspekte um: vom Wahrnehmen (Fotografien suchen), Erschliessen (Bildnachweis für Fotografien) über das Orientieren (Begründung zur Auswahl der Fotografie) zum Handeln (Fotoalbum erstellen und gegenseitiges Vorstellen), leiten also exemplarisch den gesamten Prozess des historischen Lernens bis zum historischen Erzählen an.

Summative Beurteilungsaufgabe

Portfolio – Fotografien aus dem Ersten Weltkrieg

(Zeitreise, Band 2, Kopiervorlage 1, Portfolio)

Auftrag

1. Suche Fotografien zur Geschichte der Schweiz im Ersten Weltkrieg. Du findest solche Fotografien in Geschichtsbüchern, aber auch im Internet. Vielleicht haben auch deine Grosseltern Fotografien aus dieser Zeit. Fokussiere deine Suche auf ein bestimmtes Thema, das dich besonders interessiert.
2. Notiere zu jeder Fotografie, woher du sie hast und wer sie wann aufgenommen hat (Bildnachweis). Finde heraus, was die Fotografie zeigt und wann das Gezeigte stattgefunden hat. Verfasse aus diesen Informationen eine kurze Bildlegende.
3. Wähle 5 bis 10 aussagekräftige Fotografien aus. Klebe jede Fotografie auf eine einzelne Seite. Ergänze jede Seite mit einem Titel, der Bildlegende und dem Bildnachweis.
4. Formuliere einen kurzen Text, warum du die Fotografie für die Zeit der Schweiz im Ersten Weltkrieg für bedeutend hältst.
5. Erstelle zu deinem Album ein Titelblatt. Danach fügst du die Blätter zu einem Album zusammen – das kann in einem Ordner sein oder du bindest die Blätter zu einem kleinen Büchlein.
6. Stellt euch gegenseitig eure Fotoalben vor und vergleicht eure Fotoauswahl. Deine Wahl zeigt deinen persönlichen Blick auf die Schweiz im Ersten Weltkrieg.

Kommentar zur summativen Beurteilungsaufgabe

Merkmale gemäss Kategoriensystem	
Kompetenzfacetten und Lebensnähe	Die Aufgabe versucht möglichst viele Teilaspekte einer Kompetenz ineinandergreifend zu nutzen bzw. zu beurteilen (integrativ). Die Situation der Aufgabe ist zwar konstruiert, hat aber mit dem Alltag der Lernenden zu tun.
Präkonzepte, Wissensart und kognitive Leistung	Die Aufgabe verbindet verbalisierbares Wissen mit Handlungswissen im kritischen Umgang mit Quellen (Fotografien) und setzt ein vielfach vernetztes Begriffswissen voraus. Das bekannte Wissen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg muss in einer neuen, unbekanntem Situation neu strukturiert werden (Fotoalbum neu erstellen; kreativer Transfer, Problemlösen).
Strukturierung und Repräsentationsformen	Die Aufgabenstellung ist vorstrukturiert. Vorliegendes Wissen (symbolisch) wird in andere, ikonische und enaktive Repräsentationsformen (Auswahl Fotografien für Fotoalbum und gegenseitiges Vorstellen) transformiert.
Offenheit der Aufgabe, Lernunterstützung und Vielfalt der Lernwege	Die Aufgabenstellung ist eindeutig und führt zu mehreren Lösungswegen und Ergebnissen (erklärt – offen). Unterschiedliche Lernwege bzw. individuelle Vertiefungen sind bereits in der Aufgabenstellung angelegt; sie ist folglich selbstdifferenzierend.

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Lernprozess reflektieren und Unterricht auswerten

Um die Arbeit an den Kompetenzen optimal zu gestalten, ist eine Reflexion und Beurteilung des Lernprozesses durch die Lernenden am Schluss der Unterrichtseinheit sinnvoll. Durch einen kritischen Rückblick auf die individuellen Lernaktivitäten und den Prozess als Ganzes sollen die Lernenden anhand von einigen Leitfragen ihren Erkenntnisgewinn und den Lernfortschritt selbst einschätzen. Sie tragen zur Förderung einer Metakognition bei und stärken damit den Transfer und das exemplarische historische Lernen.

Mögliche Leitfragen hierzu:

- » Woran haben wir besonders intensiv gearbeitet? Was haben wir dazu gelernt?
- » Welche Erkenntnisse aus der Geschichte des Ersten Weltkriegs haben mit dir selbst etwas zu tun? Welche sind nützlich für deine Gegenwart? Was nimmst du mit, das du zukünftig brauchen kannst?

Auch während des Lernprozesses fördern Fragen zum Lernen selbst die Entwicklung der Kompetenzen. Der kontinuierliche Blick auf das eigene Lernen selbst, die Schwierigkeiten und Chancen, können die Intensität und Nachhaltigkeit des Lernprozesses erhöhen.

Mögliche Fragen:

- » Woran arbeiten wir momentan? Wo liegt der rote Faden?
- » Welches sind die Erkenntnisziele? Welche Ergebnisse werden gefordert?
- » Worin liegen die Schwierigkeiten?
- » Was kann dir die Beschäftigung mit diesem Thema bringen? Siehst du darin eine Chance?

Eine Selbsteinschätzung der Lernenden im Bereich der Kompetenzen (RZG 5.1/6.3/7.2) und einzelner Kompetenzstufen kann ebenfalls zur Reflexion und Auswertung der Unterrichtseinheit beitragen. Hierzu könnten Beurteilungsraster (in tabellarischer Rasterform) oder alternativ Kompetenzspiegel (in Form eines Spinnennetzdiagramms; vgl. Zeitreise, Band 1, Kopiervorlagen; Band 2, Kopiervorlagen) eingesetzt werden, die von den Lernenden selbst ausgefüllt würden.

Dass auch die Lehrperson den Unterricht aufgrund von Rückmeldungen ihrer Lernenden und aus ihrer eigenen Beobachtung kritisch reflektiert, ist eine zentrale Bedingung für die Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit.

Mögliche Leitfragen:

- » Ist die didaktische Rekonstruktion in dieser Form realistisch und zielführend?
- » Waren die Lernaufgaben im Hinblick auf die Kompetenzförderung angemessen?
- » Wurde der Lernprozess durch die Lernenden selbst ausreichend thematisiert und reflektiert?
- » Können die Lernenden ihren Erkenntnisgewinn und Lernfortschritt selbst einschätzen?

Im Hinblick auf eine Beurteilung der Leistungen (formativ oder summativ) der Lernenden im Bereich Kompetenzen (RZG 5.1/6.3/7.2) und der jeweiligen Kompetenzstufen könnten analog zur Selbsteinschätzung der Lernenden die gleichen Beurteilungsraster oder Kompetenzspiegel eingesetzt werden.



Literatur

- Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.) (2012): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1 und Band 2, Schwalbach/Ts.
- Bergmann, Klaus (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart.
- Bergmann, Klaus (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts.
- Bergmann, Klaus (2007): Multiperspektivität, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., S. 65–77.
- Bernhardt, Markus/Gautschi, Peter/Mayer Ulrich (2011): Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula. Von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern zur Themenbestimmung und Unterrichtsplanung im Geschichtsunterricht. Online unter: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fezge/Bernhardt__Markus__Gautschi__Peter__Mayer__Ulrich__2011__Historisches_Lernen_angesichts_neuer_Kerncurricula.pdf
- Fuchs, Karin/Gautschi, Peter/Utz, Hans (2017): Geschichte kompetenzorientiert unterrichten, in: Zeitreise, Begleitband, Band 2, S. 14–29.
- Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts.
- Gosmann, Winfried (1978): Überlegungen zum Problem der Urteilsbildung im Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus/Rüsen, Jörn (Hrsg.), Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis, Düsseldorf, S. 67–84.
- Günther-Arndt, Hilke (2003): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 27–32.
- Halldén, Ola (1997): Conceptual Change and the Learning of History, in: International Journal of Educational Research 27, S. 201–210.
- Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, S. 42–44.
- Oswald, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (2009): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.
- Rosfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury Patrick (2014): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg.
- Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Schwalbach/Ts.
- Schneider, Gerhard (2009): Transfer. Ein Versuch über das Behalten und Anwenden von Geschichtswissen, Schwalbach/Ts.
- Schönemann, Bernd (2012): Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.) (2012), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts., S. 98–111.
- Zülsdorf-Kersting, Mike (2007): Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation (Geschichtskultur und Historisches Lernen, Bd. 2), Berlin.

