

Handreichungen

für den Unterricht

Die Entdeckung der Neuen Welt:
Kolumbus und die Folgen

Multiperspektivischer Geschichtsunterricht:
Eine Unterrichtsreihe für die 7. Jahrgangsklasse
mit Geschichte *plus*

Herausgegeben vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien

Erarbeitet von
Dr. Peter Stolz

Cornelsen
VOLK UND WISSEN

 **Berlin**
Senatsverwaltung für
Bildung, Jugend und Sport
Landesinstitut für
Schule und Medien

Herausgeber:
Christoph Hamann, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien

Autor:
Dr. Peter Stolz

Verlagsredaktion: Christina Scheuerer
Technische Umsetzung: Ralf Franz, CMS-Cross Media Solutions GmbH

www.vwv.de

Die Internetadressen und -dateien, die in diesem Lehrwerk angegeben sind, wurden vor Drucklegung geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Adressen und Dateien oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

1. Auflage, 1. Druck 2006

© 2006 Cornelsen Verlag, Berlin

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Druck: CS-Druck CornelsenStürtz, Berlin

ISBN-13: 978-3-06-064252-6

ISBN-10: 3-06-064252-4



Inhalt gedruckt auf säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

Inhaltsverzeichnis

Dr. Peter Stolz: Multiperspektivität als Makromethode	5
Dr. Gerhard Weil (LISUM Berlin): Interkulturalität und Geschichtsunterricht	7
Unterrichtsreihe:	
Die Entdeckung der Neuen Welt: Kolumbus und die Folgen	9–30
Fachdidaktische Begründung	9
Darstellung und Ziele der Unterrichtsreihe	12
1. Stunde: Vom neuen Weltbild zu neuen Welten	13
2. Stunde: Europa um 1500: Der Seeweg nach Indien als ökonomische Notwendigkeit?	15
3. Stunde: Entdeckungsfahrten der Europäer	16
4. Stunde: Portugal sucht neue Wege	18
5. Stunde: Spanien entdeckt die Neue Welt	19
6./7.Stunde: Perspektiven verstehen und handelnd begreifen: Kolumbus und seine Idee vom Seeweg nach Indien	21
8./9.Stunde: „Kampf der Kulturen“: Spanien erobert die präkolumbianische Welt	22
10. Stunde: Ausbeutung und Kritik: Die Folgen der Europäisierung und die Kritik von Las Casas	26
11. Stunde: Perspektiven verstehen und engagiert übernehmen: Las Casas schreibt einen Brief an den König	29

Dr. Peter Stolz: Einleitung

Multiperspektivität als Makromethode

Nach jahrelangen Debatten über Rolle und Funktion des Geschichtsschulbuches scheint dieses Medium nun nicht mehr grundsätzlich als Skandalon des Geschichtsunterrichts gebrandmarkt zu werden.¹ Arbeitsblätter und Schulbuch können offensichtlich nebeneinander existieren. Sicherlich liegt dies u.a. auch an der Erkenntnis, dass es erstens auch brauchbare Schulbücher gibt, die den Anforderungen eines modernen Geschichtsunterrichts – auch im Zeitalter des PISA-Schocks – genügen und zweitens, dass ein gewisser Realismus und Pragmatismus einem Zeitalter der ständigen Infragestellung des Schulbuches – unter dem fachdidaktischen Axiom des Leitziels „Emanzipation“ – gewichen ist. Das Schulbuch ist fester Bestandteil der Arbeit des Lehrers, die Frage stellt sich nur, welches Schulbuch wählt er aus und welchen Anforderungen muss es genügen.²

Die Anforderungen, denen das Geschichtsbuch genügen muss, können aus dem Zusammentreffen einer Reihe von Diskursen definiert werden, die unter heutigen Bedingungen im realen Unterricht in Beziehung treten: Die PISA-Studie unterstreicht vor allem die **Problemhaftigkeit des Unterrichts**, die **Selbstständigkeit** der Schülerarbeit und den **Teamgeist**, der beim problemlösenden Arbeiten entwickelt wird. Neu sind diese Erkenntnisse nicht, sie sind nur offensichtlich etwas in Vergessenheit geraten.³ Problemlösungskompetenz können Schüler vor allem durch **multiperspektivische** und **multimediale** Herangehensweisen erlangen, die besonders sinnvoll in Partner- oder Gruppenarbeit erreicht werden können.⁴ Reine Problemlösungskompetenz, d. h. letztendlich Methodenkompetenz ohne Inhalte, ist dabei ein Glasperlenspiel. Auch hier gibt es die verschiedensten Konzepte des multiperspektivischen Ansatzes: im Blickwinkel der heutigen Gefahren durch die Globalisierung und den weltweiten Terrorismus ist sicherlich dem Konzept Heumanns eher zuzustimmen als dem Bergmanns. Heumann postuliert ein „universales Geschichtsbild“, d. h. nicht additive, enzyklopädische „Weltgeschichte“, sondern fachbegrifflich strukturierte „Universalgeschichte“, die „... den Blick auf die gesellschaftlichen, staatlichen und wirt-

schaftlichen Strukturen der Großgruppen in der Welt“⁵ richtet. Legt man in **Bezug auf die Inhaltsauswahl** die Kategorien des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs von Geschichtsunterricht an Bergmanns anthropologisch-soziologischen Ansatz an, so ist er heutzutage problematisch. Bergmann postuliert eine kulturelle Geprägtheit deutscher Schüler durch die deutsche und angelsächsisch-amerikanische, d. h. „westliche“, Kultur, die ihn bei der Inhaltswahl dazu bringt zu behaupten: „Daraus aber schließen zu wollen, nun seien auch Kurse in chinesischer oder russischer, irakischer oder indischer Geschichte angezeigt, um die Welt mit den Augen der anderen sehen zu können, führt in die Irre, weil die damit verbundene ungeheure und fast beliebig erweiterbare Ausdehnung der narrativen Wissenskomplexe schon in sich problematisch ist, vor allem aber nur einen abstrakt erkennbaren Bezug zu den Lebenszusammenhängen der Schülerinnen und Schüler hat.“⁶ Selbstverständlich ist dem letzten Teil seiner Ausführungen zuzustimmen, aber allein das „Erlernen von Perspektivenübernahme“ als „Erlernen einer übertragbaren Kompetenz“⁷, d. h. als methodisches Prinzip, ist zwar die notwendige Bedingung von gelungenem Geschichtsunterricht, die Inhaltsfrage kann heutzutage aber nur global beantwortet werden, was die aktuelle Diskussion um Islamismus und Terrorismus zeigt. Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Inhalte kann im Zeitalter der Globalisierung nicht zur Beschränkung auf „unsere“ Kultur führen, denn dies würde die Urteilsfähigkeit der Schüler ideologisch einschränken. Erst der inhaltlich fundierte Diskurs führt zur Kommunikation der Kulturen, Methode allein ist an dieser Stelle zu wenig, Fachwissen in didaktisch reduzierten klaren Inhalten gehört dazu. Der problemorientierte Geschichtsunterricht verfehlt aber seinen methodischen Gegenwarts- und Zukunftsbezug, wenn er nicht die vielen diskrepanten Diskurse, die heutzutage alle mehr oder weniger gleichberechtigt innerhalb unserer Gesellschaft vorkommen, berücksichtigt. Diesen Widerstreit der Ideen und Interessen in einem toleranten aber klar standpunkt-orientierten Gespräch auszutragen, ist ein

deziertes Leitziel moderner historisch-politischer Bildung.

Der Blick für die multiplen Standpunkte kann aber nur im Unterricht geschärft werden, die **Wahrnehmung** muss daher zentraler fokussiert werden, diskrepante Wahrnehmungen können nicht mehr als jeweils wahr oder falsch kategorisch apostrophiert werden. Der methodische Zugang ist daher nur im Sinne eines multiperspektivischen Geschichtsunterrichts möglich, in dem neben dem eher sozialwissenschaftlichen ERKLÄREN auch das hermeneutische VERSTEHEN steht: Wahrnehmung der Andersartigkeit von Perspektiven, Verständnis dafür, Übernahme der diskrepanten Perspektiven und schließlich Integration dieser zunächst fremden Perspektiven in das eigene Koordinatensystem, das dadurch automatisch erweitert und verändert wird, dies alles führt zu tolerantem Umgang mit der Verschiedenheit und zum Aufbau von flexiblen Identitäten mit sozialer Kompetenz.⁸

Multiperspektivität und Geschichte „selber denken“ sind daher zwei wichtige fachdidaktische Prinzipien, die schülerorientierten und handlungsorientierten Unterricht stützen. Besonders ROLLENSPIELE, KREATIVE SCHREIBANLÄSSE oder andere „ME-

THODISCHE ARRANGEMENTS“ (Briefe in einer bestimmten Perspektive, Bittschriften, ...) ⁹, schüler- und handlungsorientierte UNTERRICHTSEINSTIEGE¹⁰ bzw. Einbindung der Hausaufgaben in die Unterrichtsstunde sind Möglichkeiten, diese methodische Entscheidung zu realisieren.

Ziel des Unterrichts ist es beispielsweise durch Rollenspiele im Sinne des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts nach Bergmann die Entwicklung einer konkreten „narrativen Kompetenz“ für jeden einzelnen Schüler zu gewährleisten, so dass Geschichtsunterricht nicht mehr die monoperspektivische Kulturleistung einer Gesellschaft bleibt, sondern eine je individuelle Brechung durch den handelnden, mündigen Bürger erfährt: die GESCHICHTE wird dann zu den vielen GESCHICHTEN, die alle miteinander zusammenhängen und – fern eines subjektiven Relativismus – für jeden Schüler auch seine je eigene kompetente und argumentativ belegte Färbung tragen. Geschichtsunterricht wird dadurch demokratischer und kommunikativer.

Die praxisnahe und pragmatische Grundlage dieses multiperspektivischen und methodisch diversifizierten Unterrichts ist deshalb **das Schulbuch**.

Literaturverweise

¹ Vgl. dazu die Einführung in das Medium SCHULBUCH: Ursula A. J. Becher: „Schulbuch“. In: Pandel, H.-J., Schneider, G.: Medien im Geschichtsunterricht“. Schwalbach/Ts., 1999, S. 45 ff.

² Vgl. zur Diskussion um Kriterien zur Beurteilung guter Schulbücher u.a. Rösen, J.: „Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts“. In: Internationale Schulbuchforschung, 14, 1992, S. 237–250 und neueste Entwicklungen: Rohlfes, Joachim: „Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht“, Teil II: Schulbücher für die Sek. I“ In: GWU, 9, 2001, S. 533 ff., bzw. ders.: „...“, Teil III: Lernmaterial für die Sek. II“. In: GWU, 9, 2001, S. 621 ff.

³ Vgl. H. Heumann: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Ziele, Methoden, Modelle, Band 1–4, Frankfurt am Main, 1989 ff. und vgl. Uwe Uffelmann et al.: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretionen, Villingen-Schwenningen, 1990 und ders.: „Problemorientierter Geschichtsunterricht“. In: Bergmann, Kuhn, Rösen, Schneider (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze, 1997, S. 282–287. Von aktueller Brisanz als Verknüpfung von Bedingungsanalyse und fachdidaktischer Diskussion siehe auch: Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands. Deutscher Studienverlag, 1993, ders.: Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1994 und ders.: „Problemorientierung“. In: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2004, S. 78–90.

⁴ Vgl. dazu das Konzept von H. Heumann: Problemorientierter Geschichtsunterricht, a.a.O., 1989,

S. 12–13 und die sehr überzeugende Weiterentwicklung bei Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts., 2000, wo besonders die verschiedenen Stadien der Perspektivdifferenz bis hin zur Perspektivübernahme auch entwicklungspsychologisch sehr differenziert dargestellt werden.

⁵ Vgl. H. Heumann: Problemorientierter Geschichtsunterricht, a.a.O., 1989, S. 10.

⁶ Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts., 2000, S. 65.

⁷ Ebenda, S. 66.

⁸ Ebenda, S. 1–89.

⁹ Vgl. dazu Pandel, H.-J.: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2000, S. 183 ff. und ders.: „Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis.“ In: Geschichte lernen, 46, 1995, S. 14–21.

¹⁰ Vgl. dazu Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden. Schwalbach/Ts., 1999.

Dr. Gerhard Weil, LISUM Berlin: Einleitung Interkulturalität und Geschichtsunterricht

Dem Konzept der Interkulturalität ist das Prinzip der Multiperspektivität notwendig eigen. Ein interkultureller Zugriff auf Vergangenheit ist somit eine Spielart multiperspektivischer Geschichtsbetrachtung. Eine zentrale Rolle spielt dabei der (interkulturelle) Perspektivwechsel, der den Wechsel zur kulturellen Fremdperspektive in besonderer Weise betont.

So heißt es folgerichtig in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) mit Empfehlungscharakter vom 25.10.1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“:

„In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei. Eine auf dieser Grundlage gewonnene Toleranz akzeptiert auch lebensweltliche Orientierungen, die mit den eigenen unvereinbar erscheinen, sofern sie Menschenwürde und -rechte sowie demokratische Grundregeln achten.“

Unter den didaktischen und methodischen Hinweisen dieses Beschlusses wird das Fach Geschichte ausdrücklich genannt:

„Dabei sind es beispielsweise im Geschichtsunterricht weltgeschichtliche Querschnitte und Quellen, die Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen.“

Gerade der Geschichtsunterricht hat eine lange Entwicklung von einem sehr auf die deutsche Nation bezogenen (germanozentrierten) Ansatz der Geschichtsvermittlung zu eher multiperspektivischen Sicht- und Handlungsweisen durchlaufen. Dennoch steht an manchen Schulen diese fundamentale neue Weichenstellung in der Unterrichtspraxis noch aus. Die Vereinigung Deutschlands und die „Globalisierung“ haben die Bereitschaft, sich von tradierten Unterrichtsinhalten und Methoden zu tren-

nen, gefördert. Dies lässt sich auch bei den Rahmenlehrplänen erkennen.

Die Geschichtsbücher sind den multiperspektivischen und interkulturellen Postulaten der Geschichtsdidaktik und den Anforderungen der KMK in zunehmender Weise gerecht geworden. Dabei geht es im Zuge der politischen Vereinigung Europas um Fragen wie die nach dem „Europäischen Geschichtsbuch“, d. h. einer grundsätzlichen Abwendung von einer „nationalen“ Geschichtsperspektive zugunsten einer durchgehenden Betrachtungsweise von europäischen Aspekten. Schon lange vor dem Mauerfall und trotz der Ost-West-Gegensätze waren z.B. auch die Ergebnisse der „Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission“ richtungweisend. Welche nachhaltigen Störungen die Nichtaufarbeitung der Vergangenheit in Schulbüchern bewirken kann, sieht man am chinesisch-japanischen Konflikt über die japanische Besatzungszeit in der Mandschurei.

Zum anderen bieten erst in jüngerer Zeit zugänglich oder interessant gewordene Quellen die Möglichkeit, die begrenzte Objektivität bisher als gültig erachteter Berichte von z. B. kirchlicher Seite über die Kreuzzüge durch interkulturellen Perspektivwechsel zu neuen Erkenntnissen oder Relativierungen zu führen. Als Beispiel sei hier das Buch von Amin Maalouf „Der Heilige Krieg der Barbaren – Die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber“ angeführt, das drastisch über die Handlungsweisen der „eigenen“ Machthaber urteilt, gleichzeitig aber Hintergründe liefert, die bei der Geschichtsschreibung in Europa früher keine Rolle spielten. Als klassisches Anschauungsmaterial kann dazu auch die Schrift von W. Montgomery Watt: „Der Einfluss des Islam auf das europäische Mittelalter“ gesehen werden, das von einer Kette von Geschichtsfälschungen mit dem Ziel berichtet, die kulturelle und wissenschaftliche Vormachtstellung der Araber jener Zeit zu relativieren, zu „christianisieren“ oder Ergebnisse „neu“ zu erfinden. Die für Historiker manchmal Verunsicherung schaffende Tendenz, als belegt und unumstößlich angesehene Tatsachen mit respektloser, dem Perspek-

tivwechsel verbundener Unverzagtheit neu gegenüber zu treten, macht auch die Beschäftigung mit fernerer Geschichtsepochen wieder spannend. Mitunter ergibt sich dabei auch der hervorragend nutzbare „Nebeneffekt“, die Kulturen der Migrantenschüler in Deutschland in positiver Weise zu entdecken und einzubeziehen.

Eine andere Frage der Didaktik wird auch in dem genannten KMK-Beschluss angesprochen: „Interkulturelle Zusammenhänge können aus der isolierten Sicht einzelner Fächer allerdings nur unvollständig erarbeitet werden, das fächerübergreifende Anliegen interkultureller Bildung wird in der fächerverbindenden Abstimmung und Kooperation verwirklicht, durch die Bezüge hergestellt, Zusammenhänge und Wechselwirkungen bewusst gemacht werden. Das erfordert ein hohes Maß an Kooperation und Koordination in der Schule. Möglichen Vorurteilen und Ängsten wird am wirkungsvollsten zum Beispiel in Gemeinschaftsarbeiten und Projekten, in Simulationen und Rollenspielen begegnet; in ihnen können Erkenntnisse praktisch erprobt und Erfahrungen beispielhaft gewonnen und aufgearbeitet werden, lassen sich interkulturelle Konflikte im gemeinsamem Handlungsfeld bewältigen.“

Hier ist der Geschichtsunterricht aufgefordert, gerade vor dem Hintergrund der Notwendigkeiten einer interkulturellen Erziehung und der Möglichkeiten von schulinternen Curricula – nicht zuletzt im Interesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – vor Ort auf die Vertreter anderer Fächer zuzugehen, um anknüpfend an diese Gedanken eine neue Kultur des Lernens und fächerübergreifende, handlungsorientierte Projekte und Kooperationen zu realisieren.

Wer sich ausführlicher mit der Interkulturalität beschäftigen möchte, dem seien neben den bereits erwähnten KMK-Empfehlungen vor allem die „Eckwerte Interkulturalität“ vom Juni 2004 des Comenius-Instituts Sachsen empfohlen, wo unter http://www.sn.schule.de/~ci/1024/bg_lp_grundsätze.html eine lesenswerte pdf-Datei zu diesem Thema heruntergeladen werden kann.

Literaturverweise

¹¹ Amin Maalouf „Der Heilige Krieg der Barbaren – Die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber“. dtv, München 2003

¹² W. Montgomery Watt: „Der Einfluss des Islam auf das europäische Mittelalter“. Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 1988

Dr. Peter Stolz

Die Entdeckung der Neuen Welt: Kolumbus und die Folgen

Eine Unterrichtsreihe für eine 7. Klasse Geschichte

Multiperspektivischer Geschichtsunterricht mit dem Schulbuch

Nach jahrelangen Debatten über Rolle und Funktion des Geschichtsschulbuches scheint dieses Medium nun nicht mehr grundsätzlich als Skandalon des Geschichtsunterrichts gebrandmarkt zu werden.¹ Arbeitsblätter und Schulbuch können offensichtlich nebeneinander existieren. Der Lehrer, der nicht jeden Tag das Rad neu erfindet und Arbeitsbogen auf Arbeitsbogen in seinem geheimnisumwogenen Arbeitszimmer schöpft, gilt nicht mehr als die Schlafmütze der Nation. Sicherlich liegt dies u.a. auch an der Erkenntnis, dass es erstens auch brauchbare Schulbücher gibt, die den Anforderungen eines modernen Geschichtsunterrichts – auch im Zeitalter des PISA-Schocks – genügen und zweitens, dass ein gewisser Realismus und Pragmatismus einem Zeitalter der ständigen Infragestellung des Schulbuches – unter dem fachdidaktischen Axiom des Leitziels „Emanzipation“ – gewichen ist. Studienreferendare, die es während der zweijährigen Ausbildungszeit vielleicht gerade noch schafften, für die 5–8 Wochenstunden jeweils eigene Arbeitsbögen zu entwerfen, sind spätestens ab dem Einstieg ins Berufsleben mit voller Stelle, die in Berlin 26 Wochenstunden Unterricht umfasst, völlig überlastet, wollen sie in diesem Arbeitsmodus verharren. Wird während der Ausbildungszeit aber die Arbeit mit dem Schulbuch nicht geübt, Chancen und Möglichkeiten dieses Mediums nicht erkannt und reflektiert in der Praxis durchgespielt, wird der Einstieg ins Berufsleben zum Spießrutenlauf. Bei weitem realistischer sieht da die Praxis des Geschichtslehrers aus: Das Schulbuch ist fester Bestandteil seiner Arbeit, die Frage stellt sich nur, welches und welchen Anforderungen muss es genügen.²

Die Anforderungen, denen das Geschichtsbuch genügen muss, können aus dem Zusammentreffen einer Reihe von Diskursen definiert werden, die unter heutigen Bedingungen im realen Unterricht in Beziehung treten: Da ist zunächst der Diskurs der **Bedingungsanalyse**, d. h. die Schulsituation vor Ort (Profil der Schule, Lage, Einzugsgebiet, Lehrer mit ihren Voraussetzungen ...), die Situation im Klassenraum (räumliche Voraussetzungen, Platzangebot, Ausstattung

des Klassenraumes, Medienangebot im Klassenraum, Größe der Lerngruppe, Sitzordnung ...), die konkreten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Lernstand: Sachkenntnisse, Methodenkenntnisse, Medienkenntnisse, Sozial-/Arbeitsformen; Lernstil der Gruppe, Lernhaltung und Arbeitsbereitschaft der Gruppe, Lerntempo, Lernklima ...) und selbstredend die konkreten anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen auf Seiten des Lehrers, denn auch jeder Lehrer hat verschiedene Kenntnisse, Werte, Fertigkeiten und Vorlieben, die seine Arbeit beeinflussen.³ Jeder Unterricht steht aber auch in seiner Zeit, so dass es nach der PISA-Studie vor allem auf die **Problemhaftigkeit des Unterrichts**, auf die **Selbstständigkeit** der Schülerarbeit und auf den **Teamegeist**, der beim problemlösenden Arbeiten entwickelt wird, ankommt. Neu sind diese Erkenntnisse nicht, sie sind nur offensichtlich etwas in Vergessenheit geraten. Kompetenz, Autonomie und Solidarität sind nach W. Schulz die drei Säulen des Hamburger Modells, soziale Kompetenz gehört heutzutage in jedes Leitziel für guten Unterricht. Der „Problemorientierte Geschichtsunterricht“ von H. Heumann liegt bereits seit geraumer Zeit als vierbändiges Werk vor, das methodische Vorwort ebenso, auch das Uffelmanssche Konzept des problemorientierten Geschichtsunterrichts und seine gestaltpädagogische Ergänzung sind fester Bestandteil des fachdidaktischen Basiswissens (vgl. Einleitung, S. 6, Anm. 3 - 6). Selbstverständlich ist dies nur **ein** möglicher Zugang zur Methodenvielfalt im Geschichtsunterricht.

Problemlösungskompetenz können Schülerinnen und Schüler vor allem durch multiperspektivische und multimediale Herangehensweisen erlangen, die besonders sinnvoll in Partner- oder Gruppenarbeit erreicht werden können. Reine Problemlösungskompetenz, d. h. letztendlich Methodenkompetenz ohne Inhalte, ist dabei ein Glasperlenspiel. Auch hier gibt es die verschiedensten Konzepte des multiperspektivischen Ansatzes: im Blickwinkel der heutigen Gefahren durch die Globalisierung und dem weltweiten Terrorismus ist sicherlich dem Konzept Heu-

Fachdidaktische Begründung

Fachdidaktische Begründung

manns eher zuzustimmen als dem Bergmanns. Heumann postuliert ein „universales Geschichtsbild“, d. h. nicht additive, enzyklopädische „Weltgeschichte“, sondern fachbegrifflich strukturierte „Universalgeschichte“, die „[...] den Blick auf die gesellschaftlichen, staatlichen und wirtschaftlichen Strukturen der Großgruppen in der Welt“⁴⁴ richtet. Legt man die alten Kategorien des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs von Geschichtsunterricht an Bergmanns anthropologisch-soziologischen Ansatz **in Bezug auf die Inhaltsauswahl** an, so ist er heutzutage problematisch. Bergmann postuliert eine kulturelle Geprägtheit deutscher Schülerinnen und Schüler durch die deutsche und angelsächsisch-amerikanische, d. h. „westliche“, Kultur, die ihn bei der Inhaltswahl dazu bringt zu behaupten: „Daraus aber schließen zu wollen, nun seien auch Kurse in chinesischer oder russischer, irakischer oder indischer Geschichte angezeigt, um die Welt mit den Augen der anderen sehen zu können, führt in die Irre, weil die damit verbundene ungeheure und fast beliebig erweiterbare Ausdehnung der narrativen Wissenskomplexe schon in sich problematisch ist, vor allem aber nur einen abstrakt erkennbaren Bezug zu den Lebenszusammenhängen der Schülerinnen und Schüler hat.“⁴⁵ Selbstverständlich ist dem letzten Teil seiner Ausführungen zuzustimmen, aber allein das „Erlernen von Perspektivenübernahme“ als „Erlernen einer übertragbaren Kompetenz“, d. h. als methodisches Prinzip, ist zwar die notwendige Bedingung von gelungenem Geschichtsunterricht, die Inhaltsfrage kann heutzutage aber nur global beantwortet werden, was die aktuelle Diskussion um Islamismus und Terrorismus zeigt. Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Inhalte kann im Zeitalter der Globalisierung nicht zur Beschränkung auf „unsere“ Kultur führen, denn dies würde die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ideologisch einschränken. Erst der inhaltlich fundierte Diskurs führt zur Kommunikation der Kulturen, Methode allein ist an dieser Stelle zu wenig, Fachwissen in didaktisch reduzierten klaren Inhalten gehört dazu. Der problemorientierte Geschichtsunterricht verfehlt aber seinen methodischen Gegenwarts- und Zukunftsbezug, wenn er nicht die vielen diskrepanten Diskurse, die heutzutage alle mehr oder weniger gleichberechtigt innerhalb unserer Gesellschaft vorkommen, berücksichtigt. Diesen Widerstreit der Ideen und Interessen in einem toleranten aber klar standpunktorientierten Gespräch auszutragen, ist ein dezi-

diertes Leitziel moderner historisch-politischer Bildung. Der Blick für die multiplen Standpunkte kann aber nur im Unterricht geschärft werden, die **Wahrnehmung** muss daher zentraler fokussiert werden, diskrepante Wahrnehmungen können nicht mehr als jeweils wahr oder falsch kategorisch apostrophiert werden. Der methodische Zugang ist daher nur im Sinne eines multiperspektivischen Geschichtsunterrichts möglich, in dem neben dem eher sozialwissenschaftlichen ERKLÄREN auch das hermeneutische VERSTEHEN steht: Wahrnehmung der Andersartigkeit von Perspektiven, Verständnis dafür, Übernahme der diskrepanten Perspektiven und schließlich Integration dieser zunächst fremden Perspektiven in das eigene Koordinatensystem, das dadurch automatisch erweitert und verändert wird, dies alles führt zu tolerantem Umgang mit der Verschiedenheit und zum Aufbau von flexiblen Identitäten mit sozialer Kompetenz.

Multiperspektivität und Geschichte „selber denken“ sind daher zwei wichtige fachdidaktische Prinzipien, die schülerorientierten und handlungsorientierten Unterricht stützen. Besonders ROLLENSPIELE, KREATIVE SCHREIBANLÄSSE oder andere „METHODISCHE ARRANGEMENTS“ (Briefe in einer bestimmten Perspektive, Bittschriften, ...) ⁶, schüler- und handlungsorientierte UNTERRICHTSEINSTIEGE ⁷ bzw. Einbindung der Hausaufgaben in die Unterrichtsstunde sind Möglichkeiten, diese methodische Entscheidung zu realisieren.

Am Beispiel der Entdeckung der Neuen Welt und der Rolle Kolumbus' sollen kulturelle Alteritäten früher Hochkulturen, das Zusammentreffen verschiedener kulturell geprägter diskrepanter Formen der Wahrnehmung und damit verbunden verschiedene Formen kollektiver Kommunikation für Schülerinnen und Schüler deutlich werden. Die Problemhaftigkeit wird sowohl auf inhaltlicher Ebene („Universalgeschichte“ im Zeitalter der Globalisierung) als auch auf methodischer Ebene (multiperspektivischer Ansatz zur Ausbildung eines konsensuellen und zivilisierten Konfliktlösungsmodells, das das spanische Modell des 16. Jahrhunderts transzendiert) deutlich. Ziel des Unterrichts ist es auch beispielsweise durch Rollenspiele im Sinne des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts nach Bergmann die Entwicklung einer konkreten „narrativen Kompetenz“ für jeden einzelnen Schüler zu gewährleisten, so dass Geschichtsunterricht nicht mehr die monoperspektivische Kulturleistung einer Gesellschaft bleibt, sondern

eine je individuelle Brechung durch den handelnden, mündigen Bürger erfährt: die GESCHICHTE wird dann zu den vielen GESCHICHTEN, die alle zusammenhängen und fern eines jeden „anything goes“ für jeden Schüler auch seine je eigene Färbung tragen. Geschichtsunterricht wird dadurch demokratischer und kommunikativer.⁸

Im Berliner Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I (ab 2006/07) wird das Thema für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 im dritten Pflichtthemenfeld (3. Aufbruch in eine neue Welt) als Thema „Entdecker und Entdeckte: z.B. Kolumbus und die Folgen“ ausgewiesen.

Mit der hier vorgestellten Unterrichtsreihe kann dieses Rahmenlehrplanthema inhaltlich voll abgedeckt werden. Außerdem können alle im 3. Pflichtthemenfeld aufgeführten Kompetenzbezüge erreicht werden, so dass mit dieser Unterrichtsreihe am Ende der 8. Klasse folgende Standards erreicht werden können:

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden die Perspektiven unterschiedlicher Gruppen in konkreten historischen Situationen und erkennen und analysieren deren Standortgebundenheit.
- analysieren, erläutern und beurteilen Texte, Bilder, Schaubilder und Karten und fassen die Ergebnisse zielorientiert zusammen.
- erarbeiten überwiegend selbstständig unterschiedliche situations- und anforderungsgemäße Formen der Präsentation unter Zuhilfenahme funktionaler Medien und stellen sie vor.

Praxisnah und pragmatisch soll dabei vorgefahren werden: die Grundlage dieses methodisch diversifizierten Unterrichts ist deshalb das Schulbuch: Die gesamte nachfolgende Unterrichtsreihe bezieht sich auf Bernd Koltowitz (Hrsg.): Geschichte plus Klassen 7/8. Ausgabe Berlin. Volk und Wissen Verlag, Berlin 2000.

- entdecken, beschreiben, übernehmen und beurteilen ansatzweise unterschiedliche historische Perspektiven und sprechen bzw. handeln in Rollen.
- unterscheiden entwicklungsgemäß zwischen Sach- und Werturteilen und begründen diese durch Argumente und Beispiele.

Die Reihe umfasst elf Unterrichtsstunden und ist mit vielen methodischen und medialen Vertiefungsphasen komplex verwoben und konzipiert nach den neuesten fachdidaktischen und methodischen Erkenntnissen: Schüler- und Handlungsorientierung, Karteninterpretation, Quelleninterpretation, kreative Schreibwerkstatt, Rollenspiel, schülerorientierte Sicherung von Unterrichtsergebnissen usw. Die einzelnen Unterrichtsstunden bauen zwar aufeinander auf, es können aber auch Einzelstunden im Sinne einer Modultechnik herausgetrennt werden, wenn Zeitnot oder pädagogische Entscheidungen dies erfordern.

Fachdidaktische Begründung

Rahmenlehrplanbezug

Literaturverweise

¹ Vgl. dazu die Einführung in das Medium SCHULBUCH: Ursula A. J. Becher: „Schulbuch“. In: Pandel, H.-J., Schneider, G.: Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 1999, S. 45 ff.

² Vgl. zur Diskussion um Kriterien zur Beurteilung guter Schulbücher u.a. Rösen, J.: „Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts“. In: Internationale Schulbuchforschung, 14, 1992, S. 237–250 und neueste Entwicklungen: Rohlfes, Joachim: „Geschichtsdidaktik-Geschichtsunterricht, Teil II: Schulbücher für die Sek. I“ In: GWU, 9, 2001, S. 533 ff., bzw. Rohlfes, Joachim: „Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht, Teil III: Lernmaterial für die Sek. II.“ In: GWU, 9, 2001, S. 621 ff.

³ Vgl. zur Bedingungsanalyse allgemein Peterßen, W.-H.: „Voraussetzungen des Lehrens und Lernens“. In: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundlagen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München 2000⁹, 443–454 und speziell zur historisch-politischen Bildung: Mickel, W.: Handbuch zur politischen Bildung. 1999, S. 204 f.

⁴ Vgl. H. Heumann: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Ziele, Methoden, Modelle, Band 1, Frankfurt am Main, 1989, S. 10.

⁵ Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts., 2000, S. 65.

⁶ Vgl. dazu Pandel, H.-J.: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2000, S. 183 ff. und Pandel, H.-J.: „Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis“ In: Geschichte lernen, 46, 1995, S. 14–21.

⁷ Vgl. dazu Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden. Schwalbach/Ts., 1999.

⁸ Vgl. den Ansatz der „kommunikativen Fachdidaktik“: Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Eine Didaktik der Sozialwissenschaften. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen: Leske u. Budrich, 1998.

Darstellung der Unterrichtsreihe (11 Unterrichtsstunden)

Titel

Die Entdeckung der Neuen Welt: Kolumbus und die Folgen

Personales Lernen soll an dieser Stelle mit **Strukturgeschichte** verbunden werden: Die Strukturen der ersten Europäisierung der Welt im Rahmen eines imperialistischen Schubs, die unter den Vorzeichen einer technologischen und hier in besonderem Sinne kriegstechnischen Überlegenheit der Europäer stehen, würden in ihrer Komplexität, Abstraktheit und damit lebensweltlichen Ferne die Schülerinnen und Schüler einer 7. Klasse überfordern. Durch **Kolumbus** ist die Reihe an eine **reale** Person gebunden, die in einer günstigen historischen Situation 1492 (Ende der Reconquista, Vertreibung der maurisch-arabisch-islamischen Kultur aus Spanien) die Königin von einem **gewagten, wissenschaftlich umstrittenen Projekt** (rätselhafte, geheimnisvolle Situation, die entdeckendes Lernen fördert) überzeugen kann. Die Schülerinnen und Schüler können dadurch die **Problemhaftigkeit** der Situation innerhalb ihrer kognitiven Struktur, d. h. der eines 12- bis 13-jährigen, der sich zur Zeit im Harry-Potter-Fieber befindet, besser verstehen: Sie **kennen** personal vermittelt wichtige Denk- und Darstellungsformen des neuzeit-

lichen Weltbildes, **erkennen** die technologischen Veränderungen und Gefahren, die Kolumbus auf sich nimmt, **analysieren** die Probleme vor denen Kolumbus steht und wie er sie löst und **beurteilen** die Auswirkungen, die diese Revolution im Weltbild gepaart mit einer expansiven Dynamik für die Kulturen Mittel- und Lateinamerikas zeitigten. Diese **Unterrichtsziele** können – personal vermittelt und an die Denk- und Gefühlsstrukturen einer 7. Klasse angelehnt – die kompetenz- und standardorientierten Forderungen des Rahmenlehrplans besser realisieren als reine Strukturgeschichte. Wichtig ist daher die Arbeit mit verschiedenen Medien, die Jugendliche zwischen 12 und 13 Jahren ansprechen: mit Bildern, Schemazeichnungen, Karikaturen, authentischen, lebensnahen Berichten aus der Zeit, mit Karten, auf denen sie „Zeitreisen“ unternehmen können und ihre Kenntnisse verorten können, mit Räumen, in denen sie ihre Erkenntnisse durchspielen können und Foren, auf denen sie engagiert handelnd in die Geschichte eingreifen können, sich ihre „Geschichte selber denken“ können. Dadurch erwerben sie narrative Kompetenz im Sinne des Rahmenlehrplans und geben „der“ GESCHICHTE ihre je individuelle Perspektive.

Ziele der Unterrichtsreihe: Kompetenzerwerb

Jede Unterrichtsreihe besitzt Leitziele, die für die gesamte Reihe gelten. Methodenlernen ist nicht nur ein „Modewort“ der Fachdidaktik, es muss auch stets inhaltlich vernetzt zu realistischen Kompetenzerweiterungen für die Schülerinnen und Schüler führen.

Eine wichtige Kompetenzerweiterung ist die möglichst selbstständige Beschaffung, Auswertung, Erläuterung und Sicherung von Informationen, die auf fachbegrifflich sauberer und klarer Ebene verhandelt werden. Das weitgehend selbstständige Erstellen eines Tafelbildes lässt die Schülerinnen und Schüler erleben, wie Geschichtsunterricht zu „ihrem“ Unterricht wird.

Eine weitere methodische Komponente dieser Reihe ist das Verstehen, Erklären, Sich Hineinversetzen und kritische Integrieren von fremden Perspektiven, ihre Erkenntnis, ihr Verständnis und die koordinierte Integration ins eigene Denken und Fühlen im multiperspektivischen Geschichtsunterricht.

Neben diesem methodischen Ziel ist auch ein affektives Ziel wichtig, nämlich die Bereitschaft, sich mit der Komplexität der Geschichte freudig auseinanderzusetzen, sie nicht als unheilvolle Unübersichtlichkeit zu betrauern, sondern sie als vielfältige, kreative Lebendigkeit zu begrüßen, die zu Toleranz und Interesse am Anderen, Unbekannten und Fremden anleitet.

Ein weiteres Ziel besteht darin, dieses Methodentraining mit **einem** Schulbuch durchzuführen, d. h. nicht eine Flut von Medien und Arbeitsbögen einzusetzen, sondern den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass die alte „Gutenberg-Galaxis“, das **Schulbuch**, ein faszinierendes Medium sein kann, mit dem man – fest gebunden – Geschichte verflüssigen und damit lebendig werden lassen kann.

Diese vier kompetenzorientierten Leitziele bestimmen nicht nur jede Einzelstunde, sondern auch die Reihe als Ganzes.

Insgesamt umfasst die Unterrichtsreihe elf Stunden und ist damit praxisnah im Rahmenlehrplan der 7. Klasse zu realisieren:

1. Vom neuen Weltbild zu neuen Welten: Die Europäer entdecken die „terra incognita“.
2. Europa um 1500: der Seeweg nach Indien als ökonomische Notwendigkeit?
3. Entdeckungsfahrten der Europäer (1486–1600).
4. Portugal sucht neue Wege: 1418–1498, die Pioniere der Meere.
5. Spanien entdeckt die Neue Welt: Von der Reconquista zu Kolumbus.
- 6./7. Perspektiven verstehen und handelnd begreifen: Kolumbus und seine Idee

vom „Seeweg nach Indien“. „Go West“ ein Rollenspiel am Hofe Isabellas von Spanien. (Doppelstunde)

- 8./9. „Kampf der Kulturen“: Spanien erobert die präkolumbianische Welt. Verstehen und Erklären (Doppelstunde).
10. Ausbeutung und Kritik: Die Folgen der Europäisierung und die Kritik von Las Casas.
11. Perspektiven verstehen und engagiert übernehmen: Las Casas schreibt einen Brief an den König und die Schülerinnen und Schüler führen die Feder (kreatives Schreiben).

Die Unterrichtsreihe

1. Vom neuen Weltbild zu neuen Welten: Die Europäer entdecken die „terra incognita“

In der Einstiegsstunde ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst, indem sie an Bekanntes anknüpfen¹⁶, mit mehreren diskrepanten Medien die **Grundproblematik** der Zeit erfassen. Dadurch werden verschiedene Lernertypen angesprochen, so dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit angesprochen werden, um einen hohen Grad an Motivation zu erreichen. Methodisch gesehen, ist eine Hypothesenbildung im Sinne des problemorientierten Geschichtsunterricht anzuraten, so dass die Schülerinnen und Schüler in einer zweiten Phase mit geeignetem Lernmaterial – gestützt durch ein gelenktes Unterrichtsgespräch – dann erste Ergebnisse an der Tafel **selbstständig** und **stichwortartig** festhalten können. Das instrumentelle Lernziel der Stichwort-, d. h. **Begriffsbildung** und der handlungsorientierte Aspekt, dass Schülerinnen und Schüler ihr Tafelbild autonom erstellen, ist ein Leitziel für die gesamte Reihe (s. o.) und wird mittels des einfachen Bildmaterials in der ersten Stunde der Reihe bereits angebahnt.

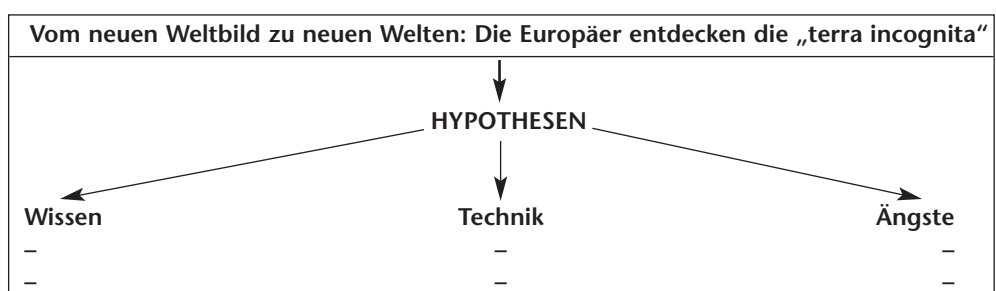
Das didaktische Problem dieser Stunde ist es, für die Schülerinnen und Schüler den Übergang vom mittelalterlichen zum neuzeitlichen Denken problemhaft und exemplarisch deutlich zu machen: Der Wandel des Weltbildes muss heuristisch in die retardierenden und die progressiven Elemente zerlegt werden, um dann in einem Tafelbild

den Schülerinnen und Schülern als komplexe und widersprüchliche Denkform des Übergangs zu erscheinen. Erst dann erkennen sie den Stellenwert des Neuen vor der Folie des Alten, die Überzeugungsarbeit, die beispielsweise Kolumbus leisten musste, um seine neuen Ideen gegenüber den retardierenden Momenten des spätmittelalterlichen Denkens durchzusetzen. Dadurch werden Tradition und Innovation als Momente jeder historischen Situation den Schülerinnen und Schülern in dieser Stunde paradigmatisch deutlich.

Als Einstieg sollen die Schülerinnen und Schüler daher **Hypothesen** zum Stundensthema **Vom neuen Weltbild zu neuen Welten: Die Europäer entdecken die „terra incognita“** entwickeln. Die Impulse des Lehrers könnten lauten: Was wissen und was können die Europäer zwischen 1450 und 1500? Wovor haben sie Angst? Die drei Grundbereiche: Wissen/Technik/kollektive tradierte Ängste werden dadurch angebahnt, die dann in der Erarbeitungsphase mit Material vertieft werden können. Die Hypothesen werden von den Schülerinnen und Schülern auf einer vorstrukturierten Folie selbstständig fixiert, so dass die Folie auch für weitere Stunden nutzbar ist, da sicherlich viele Hypothesen in dieser Einstiegsstunde nicht überprüft werden können. Die vorstrukturierte Folie könnte folgende Form haben:

Konzeption der Einzelstunden

¹⁶ Vgl. zu diesem Konzept aus der Lernbiologie: Vester, Frederic: Denken, lernen, vergessen. Stuttgart, 1994²¹



Tafelbild

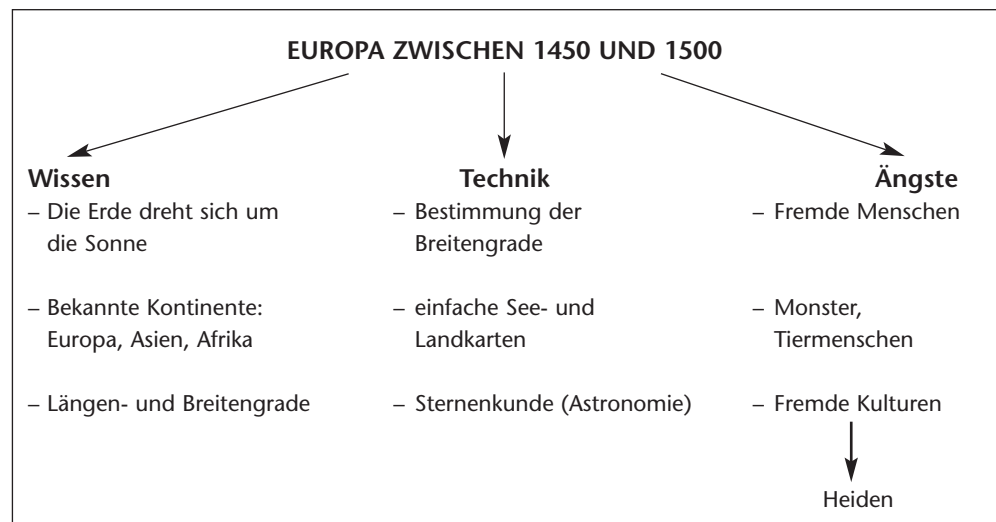
Durch diese Aufteilung ist bereits der Grundkonflikt des Retardierenden und des Progressiven innerhalb des Übergangs von mittelalterlichen zu neuzeitlichen Denkformen angebahnt.

In der **Erarbeitungsphase** können die Schülerinnen und Schüler anhand von fünf verschiedenen Bildmaterialien in **Partnerarbeit** die Hypothesen überprüfen und ihr Wissen und ihre Analysefähigkeiten erweitern: An den Bildern B 4a und B 4b (S. 84) wird der Unterschied zwischen helio- und geozentrischem Weltbild deutlich, die mittelalterliche von der neuzeitlichen Welt geschieden; die Bilder B 5 und B 6 (ebenda) vermitteln den Schülerinnen und Schülern in didaktisch reduzierter Form – und das ist für eine 7. Klasse entscheidend, wenn die Schülerinnen und Schüler **selbstständig** am Material arbeiten sollen – Kenntnisse über die bis 1500 bekannte Welt, über das kartografische Wissen eines Europäers um 1500 und zeigen, dass Amerika als Kontinent den Menschen dieser Zeit unbekannt war; zusätzlich erwerben die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über die Techniken, die den Seefahrern das Reisen in unbekanntem Gewässern erleichterten. Die Zeichnungen B 3 (S. 86) zeigen den Schülern die kollektiv tradierten Ängste vieler Europäer zu dieser Zeit, den Glauben an monsterähnliche Wesen, halb Mensch halb Tier, die Gefahren signalisierten, aber auch die kulturelle Überlegenheit der Europäer

gegenüber diesen „Menschen anderer Kontinente“. Der christlichen Welt steht eine gefährliche heidnische Welt gottloser Geschöpfe gegenüber, die angsteinflößend aber auch hassenswert sind. Sie als Menschen zu bezeichnen, fällt den Europäern in dieser Zeit schwer, sie im Falle eines Zusammentreffens zu bekämpfen, erscheint für einen Christenmenschen daher folgerichtig. Die Schülerinnen und Schüler können durch diese Bildmedien an bekannten Stoff (Mittelalter) anknüpfen, ihn reaktivieren und das Neue besser verstehen. Sie erhalten genügend Sprechansätze, da es sich nicht um versprachlichte Medien handelt, aus denen sie einfach nur Sätze ausschneiden und sie dann im Unterricht äußern können, sondern die Bilder müssen erst versprachlicht werden. Die Schülerinnen und Schüler können folglich nicht einfach nur Stichworte anschreiben und nennen, sondern müssen jeden angeschriebenen Begriff auch erläutern, d. h. lernen komplexeres historisches Denken in einem ersten Transferakt. An der Tafel wird folgendes Schema vom Lehrer vorstrukturiert, in das die Schülerinnen und Schüler dann beispielsweise die u.g. antizipierten Stichworte eintragen können:

**Vom neuen Weltbild zu neuen Welten:
Die Europäer entdecken die
„terra incognita“**

Tafelbild



Der Übergang zur nächsten Phase kann im gelenkten Unterrichtsgespräch durch den Arbeitsauftrag 3, S. 87 angebahnt werden. Die Überlegungen der Reisegefahren für einen Europäer, der einen anderen Kontinent zur See erreichen wollte, bereitet bei den Schülerinnen und Schülern direkt die kognitive und sprachliche Struktur vor, die sie in der nächsten Phase zur Verfügung haben müssen.

In der **Vertiefungs- und Problematisierungsphase** kann mittels der Karte (S. 86, K 2) durch gezielte Lehrerimpulse im gelenkten Unterrichtsgespräch als Konsequenz aus diesem erarbeiteten Ergebnis das langsame Vortasten der Portugiesen von 1418 bis 1498 als Konflikt zwischen Innovation und Tradition verstanden werden.

Zusätzlich können als methodische Abrundung die Anfangshypothesen überprüft wer-

den. Die Schülerinnen und Schüler sehen dann den Wert dieses problemorientierten Weges und entwickeln aus den technischen und persönlichen Momenten Fragen nach der ökonomischen Bedingtheit dieses langsamen Prozesses. Dadurch wird der Übergang zu strukturgeschichtlichen Fragestellungen angebahnt, die in der zweiten Stunde beantwortet werden. Die Hausaufgabe dient genau dazu: Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text S. 86/7 „Der Seeweg von Europa nach Indien – Entdeckungsfahrten. Orientwaren werden teuer“ lesen, Stichworte notieren und sich mündlich Erläuterungen zu den Stichworten überlegen, die im Schülervortrag vor der Klasse vorzutragen sind. Als binnendifferenzierte Maßnahme für schwache Schülerinnen und Schüler darf sich, wer möchte, diese Erläuterungen auch notieren.

2. Europa um 1500: Der Seeweg nach Indien als ökonomische Notwendigkeit ?

Im Stundenthema steht bereits die Problemfrage der Stunde, war die Suche nach einem neuen Seeweg nach Indien damals eine ökonomische Notwendigkeit? Den Schülerinnen und Schülern soll dadurch klar werden, dass man Situationen nicht nur erklären, sondern sie auch verstehen muss (s. o.), um die Komplexität beurteilen zu können. Diese Problemfrage soll aus drei verschiedenen Perspektiven mit drei verschiedenen Medien untersucht werden, d. h. die Stunde besitzt einen multiperspektivischen und einen multimedialen Schwerpunkt, der zum epistemologischen Ansatz ERKLÄREN und VERSTEHEN passt (vgl. Bergmanns Ansatz). Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler auf einer Geschichtswandkarte die historische Situation zwischen 1450 und 1500 beschreiben und analysieren. Dabei hilft ihnen die Geschichtskarte S. 86, K 2, die sie bereits aus der vorigen Stunde kennen, d. h., sie können an Bekanntes anknüpfen, was ihnen die Problematik erleichtert. Sie erkennen, dass das Osmanische Reich den Landweg nach Indien versperrt und dass der Seeweg nach Indien über das Kap der

Guten Hoffnung sehr viel länger und gefährlicher ist. Aus der Hausaufgabe kennen sie bereits einige Hintergründe, die die Kartenbeschreibung und -analyse stützen, so dass sie mit vernetztem Wissen arbeiten können, was die Analysearbeit erleichtert. Als zweiter Schritt soll von den Schülerinnen und Schülern ein vorstrukturiertes Tafelbild stichwortartig ergänzt werden. Die Schüler üben dadurch weitgehend selbstständig ein Tafelbild zu erstellen, sind handelnd in den Unterricht eingebunden (jeder Schüler darf jeweils ein Stichwort anschreiben und muss es dann den anderen erläutern), müssen fachbegrifflich korrekt arbeiten und nicht nur ihr Wissen strukturiert darbieten, sondern es auch noch den anderen erläutern. Dadurch wird ein vertieftes Verständnis für alle erreicht, außerdem kann der Lehrer sinnvoll überprüfen, wer seine Hausaufgaben korrekt erledigt hat und welchen Grad von Komplexität bereits das Denken der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Thema erreicht hat, d. h., eine partielle Hausaufgabenkontrolle ist sinnvoll in den Unterricht eingelagert. Das vorstrukturierte Tafelbild könnte folgendermaßen aussehen:

Konzeption der Einzelstunden

Europa um 1500: Der Seeweg nach Indien als ökonomische Notwendigkeit?				
Wünsche der Europäer:	Situation:	Probleme:	}	Gründe:
-	-	-		-
-	-	-		-

Tafelbild

Die Kartenarbeit wird nun erweitert, indem ein authentischer Quellentext zur Vertiefung hinzugezogen wird (S. 86, Q 1). Die Tagebucheintragung ist sehr lebensnah, verdeutlicht den Alltag der europäischen Kaufleute von damals und lässt eine Beurteilung der Frage zu: Europa um 1500, der Seeweg nach Indien als ökonomische Notwendigkeit? Als Arbeitsauftrag sollen die Schülerinnen und Schüler kurz notieren, welchen Weg Kaufleute nach Indien nehmen mussten, wie oft sie Zoll bezahlen mussten und welche Rolle das Osmanische Reich dabei spielte. An der Wandkarte berichten dann verschiedene Schüler über den Weg nach Indien, zeigen ihn, analysieren die Probleme und problematisieren die Rolle des Osmanischen Reiches, d. h. erreichen die Unterrichtsziele kennen, analysieren, beurteilen. Durch die Fülle der Informationen, der Medien, der Perspektiven in dieser Stunde können nun die Schülerinnen und Schüler am Ende zu einem begründeten Urteil gelangen und die Leitfrage im gelenkten Unterrichtsgespräch beantworten, so dass die Stunde methodisch abgerundet werden kann und die Sinnhaftigkeit der Einstiegsfrage den Schülern deutlich wird;

als langfristiges Unterrichtsziel erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass Problemfragen im Einstieg der Stunde sinnvoll beantwortet werden können, d. h., dass Unterricht ein methodisch fundiertes Arrangement ist. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wird aufgrund dieser Einsicht nachhaltig verstärkt.

Als Hausaufgabe wird ein subjektiv gefärbter, kreativer Transfer im Schulbuch angeboten (S. 87, Arbeitsauftrag 2: „Schreibe nun eine Rede: Der Schatzmeister erklärt dem portugiesischen König, weshalb sich der längere Seeweg nach Indien doch lohnt.“). Diese Rede kann durch die breitangelegte Stunde von den Schülerinnen und Schülern differenziert und historisch fundiert geschrieben werden. Sie erleben Geschichte nach und schreiben sie subjektiv gebrochen fort. Ihr Problemlösungsdenken wird geschult, indem sie versuchen eine individuelle Rede zu schreiben, die die problematische Einstiegsfrage für sie subjektiv beantwortet; dadurch wird Geschichtsunterricht auch zu einem Teil individueller Schülerbiografie und bleibt nicht abstraktes Nachvollziehen von stets schon Vorformuliertem.

Konzeption der Einzelstunden

3. Entdeckungsfahrten der Europäer (1486–1600)

Der Einsatz von Geschichtskarten als Medium ist eine von vielen Möglichkeiten, Visualisierung und komplexes historisches Verständnis miteinander zu verbinden. Es gibt dabei verschiedene Möglichkeiten, dieses Medium in den Unterricht einzubauen: Ein o. zwei Kartenfolien am Anfang des Unterrichts dienen dazu, das Gelesene zu reaktivieren und im gelenkten Unterrichtsgespräch im Kontext darzustellen, der Lehrer fördert dadurch die komplexe und vernetzte Memorialisierung von Geschichtsdarstellungen und findet eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler dahingehend zu beurteilen, ob und wie sie ihre Hausaufgaben gemacht haben. Kartenarbeit kann aber auch über Folienstücke stattfinden, so können Schüler dabei selbstgesteuert das Gespräch führen und die in der Hausaufgabe auf kleinen Folienstücken stichpunktartig festgehaltenen Ergebnisse im Schülervortrag mittels einer Wandkarte präsentieren, erläutern und sichern. Dies fördert die Schüleraktivität und leitet eine schülerorientierte Stunde ein. Die Hausaufgaben können so für alle gesichert und die Schülerleistung beurteilt werden. Auch das traditionelle Schüler-Lehrer-Gespräch (gUG) kann durch eine Wandkarte und das Erläutern und Zeigen des Gesag-

ten durch die Schülerinnen und Schüler zu einem **interaktiven Prozess** werden, indem die Schüler zwar anfangs durch die Lehrerimpulse gelenkt werden – dies kann wegfallen, wenn die Schülerinnen und Schüler dies methodisch soweit habitualisiert haben, dass sie selbstgesteuert mit Karten arbeiten können –, aber mit hoher Eigenbeteiligung ihre Hausaufgaben vernetzt darstellen können. Auch mit dieser Methode können Schülerinnen und Schüler beurteilt werden. Es gibt noch weitere methodische Möglichkeiten, Kartenarbeit als Hausaufgaben in der Einstiegsphase zu verwenden, diese drei dienen als Beispiele. Insgesamt betrachtet sind Geschichtsatlas, Schulbuchkarte, Wandkarte und Transparent die vier Grundmedien der Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. Methodisch gesehen kann Kartenarbeit besonders als handlungsorientierte Phase – in Form des schüler gelenkten oder freien Unterrichtsgesprächs – in einer Lerngruppe eine schülerorientierte Auswertung gewährleisten.¹⁷ Voraussetzung für diese schülergesteuerte Arbeitsform ist, dass den Schülerinnen und Schülern die Gestaltungsmerkmale von Geschichtskarten bekannt sind. Dies muss in einer Art **Methoden-TRAINING** geübt werden. Das Lesen und Erläutern der Legende, bzw. der Generallegende, der jeweiligen Konventionen sind Grundvorausset-

zungen für das Verständnis von Geschichtskarten. Zunächst müssen auch zwei Kartentypen unterschieden werden: die statische und die dynamische Geschichtskarte.¹⁸ Bei den Gestaltungsmerkmalen sollte mindestens auf Folgendes methodisch geachtet werden:

Farbgebung: Bestimmte Farben stehen für bestimmte Territorien (Frankreich: lila, Russland: grün, osman. Reich: braun, ...); Flächen- und Randfärbung; Territorialkarten und Abfolge der Gebietsgewinne/-verluste: Randfärbung beachten.

Kartenfolge, Kartenfilm: Wachstums-, Veränderungs-schritte, historische Entwicklung, Dynamik

Territorial umstrittene Gebiete: Schraffuren, Farben der konkurrierenden Mächte

Symbole: Schlacht (gekreuzte Schwerter), Aufstand (Flamme), Festung (Zacken um den Ortskern)

Dynamisierung: Pfeile; Wahl der Schrift: staatsrechtliche Rangstufungen, autonome Gebiete, Daten ...

Neben dem Einsatz von Geschichtskarten in der Einstiegsphase kann aber auch Kartenarbeit Schwerpunkt einer Stunde sein und dann das Zentrum der Erarbeitungsphase bilden. Dies soll in dieser Stunde angestrebt werden. Zunächst können Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgabe vorlesen und an der Wandkarte (beispielsweise die Perthes-Karte: „Die Welt im Zeitalter der geographischen Entdeckungen 1492–1648“) mögliche Seewege nach Indien zeigen und erläutern. Schwerpunkt der Stunde ist es dann, den Expansionsdrang der Portugiesen in einen europäischen Kontext und in eine historisch-prozessuale Dynamik zu stellen. Dadurch gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einblick in eine wichtige Epoche **europäischer**

Geschichte (Gegenwarts- und Zukunftsbezug) und Einsicht in die erste europäische Expansion. All dies können sie mittels der Schulbuchkarte, S. 82 und dem dazugehörigen Arbeitsauftrag selbstständig erreichen. Dabei müssen die beiden Verträge von Alcacovas (1479) und Tordesillas (1494) vom Lehrer in einem kleinen Lehrervortrag zunächst erläutert werden oder in Schülervorträgen – in der vorigen Stunde an zwei Schüler verteilt – geklärt werden. Dann können die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit entweder die Seite 17 des Arbeitshefts GESCHICHTE PLUS 7 Berlin ausfüllen (Sicherung über eine Folie, die zwei Schüler in Partnerarbeit ausfüllen) oder stichwortartig das vom Lehrer vorstrukturierte Tafelbild ergänzen und ihre Stichpunkte jeweils erläutern. Da die Arbeit in Partnerarbeit zu erledigen ist, kann immer ein Schüler den Stichpunkt anschreiben und erläutern, während der andere an der Wandkarte das Erläuterte zeigt, bzw. die Erläuterungen ergänzt. An dieser Stelle soll die zweite Option gewählt werden, da dadurch etwa die Hälfte einer Klasse in einem interaktiven Schülergespräch (der Rest kann Fragen dazu stellen) selbstgesteuert den Unterricht gestaltet, bei der ersten Option über die Folie ist es nur ein Partnerpaar. Der vorstrukturierte Tafelanschrieb könnte folgendermaßen aussehen, als Beispiel dient der erste Eintrag, Schülerinnen und Schüler wissen dadurch, dass sie die Jahreszahl der Entdeckung, den Entdecker und das entdeckte Gebiet eintragen sollen, auf diesen Eintrag kann auch verzichtet werden, wenn die Arbeitsaufträge dergestalt präzisiert werden, dass den Schülerinnen und Schülern dies klar ist; es kommt dabei auf den methodischen Stand der Klasse an (s. o. Bedingungsanalyse):

Konzeption der Einzelstunden

Europäer entdecken neue Welten (1486–1600)				
Portugal	Spanien	England/GB	Niederlande	Frankreich
<ul style="list-style-type: none"> ● 1497: Vasco da Gama (Südafrika) ● ... ● ... 				

Tafelbild

Nach der Sicherung des Tafelanschiebs steht am Ende der Stunde die Beurteilung dieser Phase der europäischen Geschichte. Besonders der machtpolitische Impuls („Aufteilung der Welt“ auf zwei Staaten) kann zu Analogieschlüssen führen („Kalter Krieg“, Ziele nationalsozialistischer Außenpolitik: brit. und deutsche Hegemonialzonen, ...) und generell zur Fragestellung führen, was es konkret für die Menschen dieser Welt („Globalisierung“) bedeutet, wenn es nur zwei Hegemonialmächte gibt. In der Hausaufgabe soll das Gelernte wiederholt und strukturiert am Anfang der nächsten Stunde dargestellt werden; dadurch wird das neu erworbene Wissen besser vernetzt und eine Überprüfung kann als 10-minütige Hausaufgabenkontrolle („Beschreibe und

erläutere die Fahrtrouten der Entdecker und nenne ihre Herkunftsländer. Beurteile die Rolle der Verträge von Alcacovas und Tor-desillas.“) eingebaut werden. Auch die Kartenarbeit kann methodisch nochmals intensiviert werden, wenn Schülerinnen und Schüler die Hausaufgabe im kurzen Schülervortrag an der Karte darstellen müssen.

¹⁷ Vgl. dazu Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., 1998

¹⁸ Vgl. dazu Irmgard Hantsche: „Geschichtskarten im Unterricht“. In: Geschichte lernen, Heft 59, 1997, S. 5–9. Interessant sind in diesem Kontext auch ihre Überlegungen zu „Geschichtsatlanten und ihre ideologischen Gegebenheiten“, zur „Rolle von Geschichtskarten im Unterricht“ und zu „Gestaltungsmerkmalen von Geschichtskarten“.

Konzeption der Einzelstunden

4. Portugal sucht neue Wege: 1418–1498, die Pioniere der Meere

Diese Stunde ist **fakultativ**, sie führt zu einem **vertieften Verständnis** der portugiesischen Motive (**Inhalt**), einen Seeweg nach Indien zu suchen, zeigt die Schwierigkeiten, die die Menschen damals hatten, diese neuen Welten zu entdecken und erhellt bzw. vertieft die Einsicht, wie stark die Mentalität der Menschen noch in mittelalterlichen Denkstrukturen verhaftet war. **Methodisch** wird erneut das interaktive Schülergespräch und die schülerorientierte Texterschließung geübt.

Der Einstieg erfolgt (s. o.) über eine Wiederholung an der Wandkarte oder eine 10-minütige Hausaufgabenkontrolle (schriftlich). Danach wird der portugiesische Weg genauer untersucht, denn die Portugiesen waren die europäischen **Pioniere der Meere**. Die Schülerinnen und Schüler lernen dadurch – im Sinne eines europäischen Curriculums der Zukunft – das europäische Land Portugal in einem neuen Kontext, den sie heute vielleicht nicht so deutlich sehen (fächerübergreifender Aspekt: Erdkunde, Rolle Portugals in der EU) kennen.

Die Texte „Portugal sucht einen neuen Weg“ und „Über Kap Bojador hinaus?“ (S. 87) enthalten Informationen, die stichwortartig in den vorstrukturierten Arbeitsbogen eingetragen werden müssen. Danach sollen im gelenkten interaktiven Unterrichtsgespräch die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig über Aspekte der drei Rubriken befragen. Die Erarbeitung geschieht in Partnerarbeit, drei Partnerarbeitsgruppen erhalten je ein Folienstück, das dem jeweiligen Teil auf dem Arbeitsbogen entspricht. Am Ende der Phase stellen die drei Partnerarbeitsgruppen ihre

schriftlichen Ergebnisse ebenfalls vor, die Schüler verbessern, ergänzen, korrigieren und die ganze Gruppe kann über OHP das Ergebnis sichern.

Dadurch entsteht eine **Dreifachsicherung**, die den Inhalt besonders vernetzt bereits im Langzeitgedächtnis verankert¹⁹; zunächst im interaktiven Schülergespräch, dann im Schülervortrag visuell über Folienanschrieb gestützt und schließlich in der schriftlichen Übernahme der korrigierten OH-Folienfassung.²⁰

Vertieft werden können die Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler durch einen Bildimpuls und den Arbeitsauftrag 4 (S. 87). Die Schüler verstehen dadurch die konkrete Situation um 1498 besser und erkennen, dass Geschichte stets auch emotional-affektive Aspekte hat, die sie auch heute noch berühren.²¹

Methodisch vertiefend, kann auch die Perspektivität von Geschichtsdarstellungen am Bild B 4 im gelenkten Unterrichtsgespräch herausgearbeitet werden. Als Hausaufgabe und Vorbereitung für die nächste Stunde lesen die Schülerinnen und Schüler die Texte „Spanien als Entdeckung“ und „Amerika wird entdeckt“ (S. 88/89). Unter methodischen Gesichtspunkten wird dabei das, was in Stunde 1 angebahnt wurde, vertieft: Sie lesen die Texte, notieren sich Stichworte und überlegen sich mündlich Erläuterungen zu den Stichworten, die im Schülervortrag vor der Klasse vorzutragen sind. Die binnendifferenzierte Maßnahme für schwache Schülerinnen und Schüler entfällt, da diese Arbeitsform mehr und mehr habitualisiert werden soll.

Der **Arbeitsbogen** für die obige Erarbeitungsphase, der mit der Folie deckungsgleich ist, sieht folgendermaßen aus:

¹⁹ Vgl. dazu Vester, Frederic: Denken, lernen, vergessen. Stuttgart, 1994²¹

²⁰ Dadurch werden verschiedene Lernkanäle benutzt (auditiv, visuell, kinästhetisch), die wiederum verschiedenen Lernertypen entsprechen und praktisch alle Schüler ansprechen. Die Sicherung ist daher sehr intensiv und schülerorientiert. Vgl. Vester s.o.

²¹ Emotionen im Geschichtsunterricht sind ein spannendes, bisher leider zu wenig behandeltes Thema. Der kognitive Ansatz einer falsch verstandenen Wissenschaftlichkeit verhindert oft den ganzheitlichen Zugang für den Schüler von heute. Lobenswert sind dabei folgende Erkenntnisse: Mütter, B., Uffermann, U. (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption. Frankfurt/Main, 1992 und Mütter, Bernd: „Emotionen und historisches Lernen“. In: GWU, 5/6, 1999, S. 340–355.

Literaturverweise

Geschichte (Dr. Stolz) Klasse 7.3 Datum: _____ Arbeitsbogen

Europäer entdecken neue Welten (15./16. Jahrhundert: Die Portugiesen suchen neue Wege)		
Situation Portugals um 1415	Der Auftakt: Westafrika	Kap Bojador und die Folgen

5. Spanien entdeckt die Neue Welt: Von der Reconquista zu Kolumbus

Die 5. und 6./7. Stunde (Doppelstunde) haben klare methodische Schwerpunkte: Die Schülerinnen und Schüler sollen die verschiedenen Perspektiven im Sinne eines multiperspektivischen Geschichtsunterrichts der Entdeckung und Eroberung Mittelamerikas durch Kolumbus und die Spanier verstehen, nachspielen und beurteilen, d. h., sie lernen in lebensweltlichen Kommunikationssituationen (Rollenspiel) die Komplexität der Situation kennen und können sie daher besser beurteilen. Als Grundlage dazu brauchen sie ein multiperspektivisches Informationsset (Bergmann: „komplexe Hintergrundnarratio“), die sie in die Lage versetzt, die Situation aus diskrepanten Wahrnehmungszusammenhängen zu verstehen, sie aus ihrer subjektiven Perspektive nachzuspielen und dadurch die gemeinsame europäische Geschichte besser zu bewerten und zu problematisieren. Über die inhaltliche Komponente hinaus erreichen sie auch ein instrumentell-methodisches Unterrichtsziel, d. h., es wird eine übertragbare Kompetenz angebahnt, die in anderen, lebensweltlichen Situationen angewandt werden kann: „Das Erlernen der Perspektivübernahme ist das Erlernen einer übertragbaren Kompe-

tenz, deren Wert sich gerade in späteren, nicht vorhersehbaren Lebensverhältnissen erweisen kann und soll.“²²

Die komplexe Informationsgrundlage legen u.a. die Schülerinnen und Schüler in der Einstiegsphase **selbst**, indem sie das vorstrukturierte Tafelbild stichwortartig ausfüllen, im interaktiven Schülergespräch erläutern und ihre Ergebnisse an der Wandkarte zeigen, beschreiben und analysieren (didaktische Begründung s. o.).

Ergänzt werden muss dieser Tafelanschrieb, der dann von allen gesichert wird, durch einen kurzen Abriss der spanischen Geschichte von 1037 bis 1492. Er schafft Verständnis für die expansive Dynamik im Jahr 1492, die aus der Reconquista-Bewegung erwuchs. Auch die Faktorenkomplexion im Jahr 1492 wird dadurch erklärt (Granada, Spaniens Sieg über die maurisch-arabisch-islamische Kultur), die schließlich u.a. auch zu Isabellas Auftrag für Christoph Kolumbus führt, einen westlichen Seeweg nach Indien zu suchen.

Die Schülerinnen und Schüler können sich diese Informationen weitgehend **selbstständig beschaffen**, indem sie die **Kartenfolge** „Spanien und Portugal bis 1492“²³ analysieren, die einen strukturgeschichtlichen dynamischen Abriss gewährleistet. Sie schulen

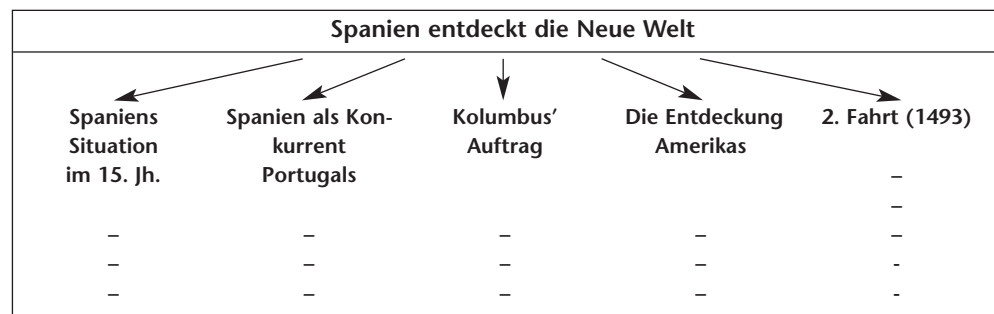
Konzeption der Einzelstunden

und vertiefen – methodisch betrachtet – erneut ihre Kompetenzen im Karteninterpretieren. Folgende Informationen können der Kartenfolge entnommen werden: Erst 1479 entsteht ein vereinigtes Spanien und erst 1492 die Autonomie im spanischsprachigen Teil der iberischen Halbinsel. Portugal entsteht bereits um 1150 und ist frühzeitig ein Konkurrent Spaniens. Auch die jahrhundertelangen Kämpfe gegen die Mauren im Süden Spaniens können mentalitätsgeschichtlich als „innerer Kreuzzug“ der christlichen Spanier gegen die islamische Kultur verstanden werden, der als christliches, aggressives Sendungsbewusstsein im Rahmen der neuen expansiven Politik ab 1492 auf die Völker

Süd- und Mittelamerikas übertragen wird. Im Sinne der europäischen, aber auch der Universalgeschichte (Heumann, s.o.) können die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle vertieft Einblicke in wichtige welthistorische Strukturen und Prozesse erlangen, die bis heute Lateinamerika prägen (beispielsweise die 500-Jahr-Feier 1992).

Der vorstrukturierte Tafelanschrieb könnte in Form eines einfachen mindmap folgendermaßen konzipiert werden:

Tafelbild



Um die Gründe und Motive für Kolumbus' Handeln noch genauer zu verstehen und dadurch eine multiple Grundlage für die o. g. Rollenspiele und Perspektiverkenntnisse zu gewährleisten, lesen und analysieren die Schülerinnen und Schüler Toscanellis Brief an Kolumbus (S. 89, Q 2). Sie vertiefen dadurch erneut ihr bereits erworbenes Wissen und legen durch die Quelleninterpretation methodisch und inhaltlich eine gute Grundlage für einen multiperspektivischen Zugang zu Kolumbus' Seereise.

An der Tafel werden vom Lehrer (Zeitökonomie des Frontalunterrichts) unter der Überschrift „**Kolumbus' Indienfahrt**“: **Gründe/Motive** die beiden Kategorien stichwortartig mit den Schülerantworten im gelenkten Unterrichtsgespräch gefüllt. Am Ende wird in der Problematisierungsphase Spaniens Rolle um 1500 kontrovers diskutiert, beurteilt und bewertet, dabei sollen der Expansionsdrang, der Missionierungsgedanke, der aggressiv-ideologische Charakter und die ökonomischen Gesichtspunkte in den Vordergrund gestellt werden. Schließlich wird auf Kolumbus als „Katalysator“ in dieser Situation eingegangen. Als Überleitung zur nächsten Stunde bearbeiten die Schülerinnen und Schüler als Hausaufgabe im **Arbeitsheft Geschichte plus 7, Berlin, S. 18** den Arbeitsbogen „Europäische Entdecker erin-

nern sich ...“ und beantworten die Arbeitsaufträge 1.–4., die den multiperspektivischen Ansatz der nächsten Stunde anbahnen. Zwei Schüler erhalten den Arbeitsbogen als Folie, so dass mindestens zwei Perspektiven am Anfang der nächsten Stunde für alle visualisiert vorgetragen werden können. Ergänzend dazu können die Schülerinnen und Schüler auch noch das Bild, S. 81 im Schulbuch betrachten und analysieren.

²² Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts., 2000, S. 66.

²³ Westermann Geschichtsatlas, Birkenfeld (Hrsg.), Braunschweig, 2000, S. 24, Karte II.

**6.7. Perspektiven verstehen und handelnd begreifen: Kolumbus und seine Idee vom „Seeweg nach Indien“
„Go West“ – ein Rollenspiel am Hofe Isabellas von Spanien (Doppelstunde)**

Rollenspiele bei vollem Rahmenplan, vom frühen Mittelalter bis zum Westfälischen Frieden, Inhalt und Methode, Handlungs- und Sozialkompetenz ... Eigentlich ist das doch alles nicht zu schaffen! Jede Entscheidung impliziert als Parameter ein Wertesystem, jedes konkrete Ergebnis wird erst durch eine klare Zielorientierung erreichbar. Ziel des historisch-politischen Unterrichts muss heutzutage sicherlich das Verstehen des Fremden und Anderen in einer immer komplexeren globalisierten Welt sein; dieses Fremdverstehen kann aber nur durch eine Reflexion und ein tieferes Verständnis des Eigenen erreicht werden, beides steht in einem interdependenten Verhältnis. Dass dahinter auch ein Wertesystem steht, ist evident, man kann das Fremde und Andere ja auch ausgrenzen, es a fortiori vernichten. Alexander und Margarete Mitscherlich schreiben dazu: *„Einführung verlangt jedoch gleichzeitig Distanzierung von sich selbst und Aufmerksamkeit für den anderen. [...] Die Selbstüberwindung, die Lage von beiden Seiten sehen zu können, gibt uns die unersetzliche Atempause des Denkens vor drang- und angstabhängigen Entscheidungen. Wenn in dieser Atempause unter Einführung zwischen Alternativen abwägend vorausgedacht wird, dann spielt sich hier ein Elementarvorgang jener Moral ab, die wir suchen. Auf die weltpolitischen Situationen angewandt, gilt ebenso das Postulat des geduldigen einführenden Verständnisses – auch meiner Gegner. Erst wenn ich im politischen Konflikt die Situation auch vom anderen her sehen, ihn als dialektischen Partner begreifen kann, habe ich die Chance eines volleren Verständnisses der Geschichte, an der ich mitwirke.“*²⁴

Multiperspektivischer Geschichtsunterricht will genau diese Werte und Ziele durchsetzen: zunächst das Bewusstsein darüber schärfen, dass verschiedene Wahrnehmungen und Standpunkte gleichrangig sind (Perspektivdifferenzierung), dann das Verstehen der Verschiedenheit, d. h. die inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive durch das Ich (Perspektivübernahme) anstreben und schließlich die Integration der fremden Perspektive in das eigene Koordinatensystem, das tolerante Abwägen und Integrieren des fremden Standpunktes in die eigene flexible Identität befördern (Perspektivkoordinierung).²⁵

Da dies aber nur in einem langen Prozess erreichbar ist, müssen Schülerinnen und Schüler schon möglichst frühzeitig Übungssituationen durchlaufen, die sie darin befördern. Dies geschieht in einer 7. Klasse am besten, wenn sie dies an für sie personal vermittelten Grundkonflikten zwischen einer überschaubaren Zahl von historischen Persönlichkeiten durchspielen. Diese Simulation ist historisch fundiert, sie ist kein freies Schreiben, aber ein kreativer Umgang mit dem historischen Material, der zu einer übertragbaren Kompetenz für die Schülerinnen und Schüler führt: zur Perspektivübernahme und in einem langsamen Prozess auch zur Perspektivkoordinierung.

Bereits die Hausaufgabe schafft dazu eine Grundlage, die zwei Folien werden vorgestellt und noch mindestens drei verschiedene Texte vorgelesen, so dass die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Perspektiven hingewiesen werden. Danach wird der Tagebuchauszug des Kolumbus (S. 89, Q 3) von einem Schüler laut vorgelesen mit dem Arbeitsauftrag, die bereits dargestellten Perspektiven zu ergänzen und in Frage zu stellen. Nun ist von der Aufmerksamkeit und Wachsamkeit der Schülerinnen und Schüler her betrachtet der Boden bereitet, um ein simulierendes multiperspektivisches Rollenspiel zu beginnen. Kolumbus überzeugt Klerus und Hof in den Personen von zwei Kardinälen und Isabella von Spanien von seinem Projekt. Der Grundkonflikt wird dadurch personalisiert und konkret fassbar. Dies erfolgt in Gruppenarbeit à vier Schüler (Kolumbus, zwei Kardinäle und Isabella v. Spanien), so dass 7 bis 8 Gruppen in einer 7. Klasse entstehen. Alle Gruppen müssen danach vortragen, die Arbeit wird dadurch als lohnenswert erachtet. Das Arbeitsblatt „Kolumbus' schwieriger Weg: Von der Idee zur Seereise“ (S. 16, Arbeitsheft, s. o.) dient als Voraussetzung. Die drei Arbeitsaufträge führen die Schülerinnen und Schüler in kleinen aufeinander aufbauenden, didaktisch reduzierten Schritten schließlich dazu, die Rollen mit Argumenten zu füllen, aufzuschreiben, zu verteilen und vorzuspielen. Der Erfolg ist groß, die Gruppen arbeiten aufgrund ihres komplexen Vorwissens aus den letzten Stunden kompetent und mit viel Freude an diesem Projekt, denn welche Schülerin oder welcher Schüler versucht im Alter von 12 bis 13 Jahren nicht gern jemand zu überzeugen, dass seine Argumente die richtigen sind, d. h. lebensweltliche Bedingtheit der Schüler, Thema, Aufgabe und Methode koinzidieren. Aus dieser Mischung

Konzeption der Einzelstunden

entstehen daher 7 bis 8 Spielgruppen, die alle vortragen; die anderen, gerade nicht vortragenden Gruppen beobachten und bewerten das vorgetragene Rollenspiel und haben jeweils die Möglichkeit zum Feedback, so dass die Aufmerksamkeit gewährleistet ist.

Am Ende der 7. Stunde wird das Rollenspiel insgesamt durch die Schülerinnen und Schüler evaluiert und Verbesserungsvorschläge für ein nächstes Mal auf einem Poster an der Tafel festgehalten. Eines ist am Ende klar: Es hat nicht nur Spaß gemacht, sondern **alle Schülerinnen und Schüler** haben ein tieferes Verständnis für die verschiedenen Positionen, die komplexe historische Situation und eine übertragbare Kompetenz er-

reicht. Im Gegensatz zum Frontalunterricht ist diese Unterrichtsform sicherlich weniger zeitökonomisch, aber mindestens genauso zielorientiert und wertevermittelnd.

Die Hausaufgabe bereitet die nächste Stunde vor: Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text „Cortés erobert Tenochtitlán“ (S. 92/93) und bereiten ihn in der bewährten o. g. Art vor, um interaktiv das Tafelbild erstellen zu können.

²⁴ Mitscherlich, Margarete und Alexander: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München, 1977, S. 224

²⁵ Vgl. dazu Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts., 2000, S. 50

Konzeption der Einzelstunden

8./9. „Kampf der Kulturen“: Spanien erobert die präkolumbianische Welt.

Verstehen und Erklären (Doppelstunde)

Ziel der Doppelstunde (8./9. Stunde) ist es, den komplexen „Kampf der Kulturen“ besser zu verstehen und Einsicht in das aggressiv-kolonialistische Denken der Spanier und das kriegerische Denken der Azteken zu erlangen.

Die europäischen Kulturen trafen seit dem 15. Jahrhundert bis heute weitgehend ununterbrochen auf fremde Kulturen und haben in beispielloser Art und Weise der Welt ihren Stempel aufgedrückt. Die Kehrseite der Medaille waren oft Genozid, Ausbeutung und Versklavung, ein multiperspektivischer Geschichtsunterricht kann und darf dies nicht verschweigen: Immerhin trafen die Spanier auf Hochkulturen, die ihnen wissenschaftlich und vom infrastrukturellen Organisationsgrad weit überlegen waren, die aber ebenfalls häufig in kriegerischen Konflikten steckten; militärtechnisch waren ihnen die Spanier überlegen, ihre Kolonialisierung endete in einem beispiellosen **Genozid**, der Millionen von Menschen das Leben kostete. Ein komplexeres Verständnis der Rolle Europas heute und der europäisch-lateinamerikanischen Beziehungen kann damit angebahnt werden.

Die Verantwortung der Europäer gegenüber vielen mittel- und lateinamerikanischen so genannten „Entwicklungsländern“ basiert u.a. auch auf diesem Vernichtungsfeldzug der Spanier, dessen Verantwortung viele Spanier und teilweise auch Europäer bis heute noch nicht in letzter Konsequenz übernommen haben; aber Verantwortung und Unschuld sind nicht eindeutig verteilt, auch die präkolumbianischen Hochkulturen waren Kriegskulturen, die Konflikte mit unterworfenen Völkern nicht konsuell, sondern

mit Waffengewalt austrugen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dadurch auch aktuelle Parolen vom „Kampf der westlichen Zivilisation gegen den Islamismus“ besser verstehen und einordnen lernen. Der Islamismus ist nur ein Teil der islamischen Kultur, exponiert und gewaltbereit, oft terroristisch, aber auch Teile der westlichen Kultur(en) führen einen Diskurs der Gewaltbereitschaft.²⁶

Terrorismus und Gewaltbereitschaft sind klar abzulehnen: Die Schülerinnen und Schüler sollen aber an diesem Beispiel erkennen, dass alle Kulturen Gewaltpotential besitzen, dass die europäische Kultur(en) auch bereits oft genug aggressiv bis zum Genozid vorging(en) und daher die Komplexion der Perspektiven verstehen lernen, die im vielschichtigen oft diskrepanten Dialog zwischen den Kulturen stattfindet. Methodisch lernen die Schülerinnen und Schüler durch diese Unterrichtseinheit, dass aggressiv-kolonialistische Töne stets zum Vernichtungskampf zwischen den Kulturen führen, ob der Gegner Azteken, Spanier, Islam, Christentum, USA oder „internationaler Terrorismus“ heißt. Dabei spielen Motive, Gefühle, Einstellungen der verschiedenen Vertreter der jeweiligen Kulturen eine wichtige Rolle. Die „Kultivierung der Emotionen“ ist in diesem Kontext ein wichtiges Lernziel. Erst wenn Schülerinnen und Schüler lernen – und zwar bis zur Verinnerlichung und zu einer deutlichen Verhaltensänderung –, dass aggressiv-kriegerisches Verhalten über Jahrhunderte zu ständigen kulturellen Missverständnissen, Konflikten und zu Kriegen führten, ist eine Chance gegeben, dass ein neuer Kommunikationsmodus eingeübt werden kann: Der tolerante Dialog, in dem sich die Schülerinnen und Schüler darüber klar sind, dass Aggressionen fehlgeleitete Emotionen sind, die in sprachliche Äußerungen

übersetzt werden müssen, in denen sich das Ich und die Anderen in ihrer Differenz begegnen können.

Margarete und Alexander Mitscherlich stellen noch in den 60er Jahren fest: „Die Emotionen der Menschen haben sich nicht geändert, sosehr sich das technische Inventar geändert haben mag.“²⁷ Genau da setzen beide an und da setzt auch die moderne Geschichtsdidaktik an²⁸: „Es ist jedoch nicht mehr zu umgehen, pathologische Entwicklungen im Verhaltensbereich (das heißt im emotionalen Bereich, der das Verhalten motiviert) als solche erkennen zu lernen, um mit ihnen umgehen zu können, individuell wie im Kollektiv.“²⁹

Emotionen nicht als Sein, sondern als Werden aufzufassen, das ist auch das Ziel moderner Geschichtswissenschaft und -didaktik. Der zentrale Begriff ist dabei die „Wertvorstellung“. Erst wenn den Schülerinnen und Schülern die verschiedenen Wertevorstellungen, die daraus entstehenden Menschenbilder und ihre eigenen Werte klar sind, auf die sie ihre Entscheidungen gründen, können auch Gefühlsprozesse bewusst gemacht werden und damit Emotionen in einer Art „longue durée“ verändert bzw. kultiviert werden. Die verschiedenen Perspektiven eröffnen den Schülerinnen und Schülern ein tiefergehendes Verständnis für Missverständnisse kultureller Kommunikation und sensibilisieren sie für einen notwendigen versöhnenden Dialog zwischen den Kulturen, der Verständnis und nicht Vernichtung anstrebt. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur auf kognitiver und methodisch-instrumenteller Ebene, sondern auch auf affektiver Ebene: Affektive Unterrichtsziele gelten immer noch als Randerscheinung – auch in der Lehrerbildung. Offenbar glaubt man etwa, dass Gefühle und Emotionen eben Schicksal sind oder, dass sie zum Ur-Adam/zur Ur-Eva dazugehören, die wir vor Millionen von Jahren genetisch kodiert mit auf den Weg bekommen haben. Dies ist in der heutigen globalisierten Informationsgesellschaft inakzeptabel, denn soziales Lernen ist vor allem auch Lernen im Umgang mit Gefühlen.

Affektive Lernziele streben ein Lernen im Bereich von Gefühlen, Wertungen, Wertvorstellungen, Einstellungen und Haltungen an, Lernziele, die der Geschichtsunterricht nicht einfach an das Fach Ethik/Philosophie oder an den Religionsunterricht abgeben kann, will er nicht in ein positivistisches Wissenschaftsideal zurückfallen. Dabei kann man affektive Lernziele nach dem Grad der Internalisierung und der zunehmender Verinner-

lichung des Erlernten und den fortlaufenden erkennbaren Verhaltensmodifikationen unterscheiden.³⁰ Entwicklungsmöglichkeiten auf der Ebene der affektiven Lernziele sind mittlerweile allgemeiner Konsens: Vom ersten Aufmerksamwerden des Individuums auf ein bestimmtes Phänomen (PRINZIP: Selbst- und Fremdwahrnehmung im Modus der AUFMERKSAMKEIT) bis zu einer durchgängigen Lebensanschauung, die alle Handlungen beeinflusst (PRINZIP: innere Haltung), kann bei den Schülerinnen und Schülern eine aufsteigende Reihe von Verhaltensänderungen erreicht werden: zunächst ein Gewahrwerden von möglichen Gefühlen, Affekten, Emotionen, Werten oder Wertobjekten, dann eine zunehmende Verfestigung in der Person und am Ende einer Lerneinheit die bestimmende Auswirkung der habitualisierten neuen Wertehierarchie auf das Handeln der Person (außen). Die Schülerinnen und Schüler zeigen dann beispielsweise Interesse für die eigene und fremde Kultur/Religion und/oder die Problematik, die daraus entsteht und die letztendlich auch die Zukunft der Schüler mit beeinflussen wird. Sie zeigen solidarischen, toleranten und kompetenten Umgang miteinander in der Partnerarbeit/Gruppenarbeit und im gelenkten Unterrichtsgespräch im Sinne pluralistischer Wertevermittlung und -akzeptanz oder – je nach Internalisierungsgrad und Habitualisierungsgrad – Interesse, Bereitschaft zu oder offenbaren sogar Einsicht in das emotionale Nachvollziehen von Grundkonflikten historischer Persönlichkeiten/Situationen z. B. im Rollenspiel.

All dies kann in dieser Doppelstunde nur angebahnt werden, aber Lernen im affektiven Bereich braucht Zeit, am besten man beginnt damit früh genug.

Die nötigen Informationen, um die spanische Eroberung des Aztekenreiches zu verstehen, beschaffen sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig, indem sie interaktiv erläuternd das Tafelbild erstellen und danach sichern; es könnte folgende vorstrukturierte Form besitzen (siehe Grafik auf Seite 24):

Tafelbild

„Kampf der Kulturen“: Spanien erobert die präkolumbianische Welt (1519–1535)				
Landung auf dem Kontinent (1519):	Mayas:	Legende: ➔	List: ➔	Strategie:
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-
Resultat 1535:		-		

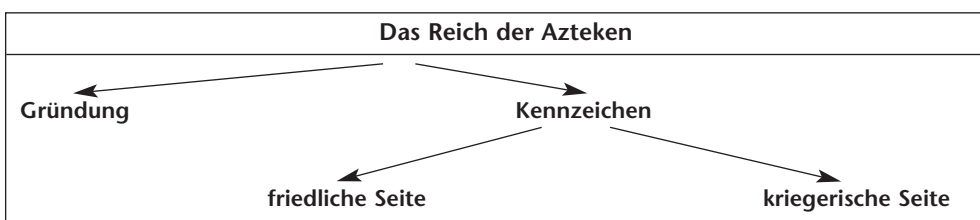
Die spanische Perspektive ist damit klar; die Schülerinnen und Schüler sollten aber auch mit den Augen der Azteken die Situation „wahrnehmen“ können, um ihre Erkenntnisse in Bezug auf die Perspektive der Azteken zu vervollständigen, und „... et altera pars“³¹ zu hören; erst dann kann der Kampf der beiden Kulturen besser verstanden werden und die Beweggründe, Motive und Wertvorstellungen komplexer nachempfunden werden. Die Quelle Q 1 (S. 92) ist dafür gut geeignet: Es ist ein Bericht einem aztekischen Priester gegenüber, d. h. eine authentische Innenperspektive der aztekischen Kultur. Ähnlich wie ein Brief ist dieser Bericht eher subjektiv gefärbt und „[...] ermöglich(t) Einblicke in die Subjektivität anderer Menschen. Sie formulieren Gefühle, Stimmungen und definieren Beziehungen. Frage nach der INDIVIDUALITÄT des Briefschreibers.“³² Die Quelle enthält Bilder, Topoi, Metaphern, die die Wahrnehmungen und Gefühle (bspw. Ängste) der Azteken transportieren und das Fremde, Spanische, in ihre Welt übersetzen. Den Schülerinnen und Schülern wird dadurch der kulturelle Unterschied auf verschiedenen Ebenen deutlich, sie erkennen, dass es in der aztekischen Gesellschaft für eine große Zahl spanischer Gegenstände keine Entsprechung gab; Missverständnisse waren vorprogrammiert.³³ Methodisch gesehen ist diese Quelle aber auch ein „Arrangement“: Die Schülerinnen und Schüler stecken durch ihre Interpretation „in anderer Haut“, sie lernen ‚Mit fremdem Kopf denken‘: Die Absichten einer historischen Person übernehmen und so handeln, wie sie es tun würde.“³⁴ Das heißt, sie verstehen und empfinden im mimetischen Nachvollzug wie diese Person. Durch die Quelle kann in unserem methodischen Konzept zweierlei erreicht werden: „HINEINVERSETZEN: (Innenperspektive): Mit den Augen der Anderen sehen, mit dem Bewusstsein der Ande-

ren denken; emphatische Interpretation ohne kritische Distanz“ und als nächste methodische Stufe „PERSPEKTIVWAHRNEHMUNG: ‚Ereignisse an sich‘ gibt es nicht, sondern sie sehen aus unterschiedlichen Perspektiven stets anders aus.“³⁵ Nachdem die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit die Perspektive der Azteken herausgearbeitet haben, ihre Wahrnehmung, ihre Ängste, ihre Probleme und ihr Ohnmachtsgefühl am Ende deutlich erläutert haben, dient der Arbeitsauftrag 1 (S. 94) zur Vertiefung: „Nenne Gründe, die zum Sieg der Spanier beigetragen haben.“ Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das kulturelle Wissen der Azteken gegenüber der Militärtechnik der Spanier versagte. Durch die genaue Beschäftigung mit den Gefühlen und Motiven der Azteken lernen sie aber auch ihre eigenen Emotionen besser kennen, bringen Bewusstsein in Prozesse, die Ängste oder Ohnmachtsgefühle auslösen und können Konflikte, die daraus entstehen, besser in Form einer konsensualen Kommunikation lösen. Ergänzt werden diese Erkenntnisse noch durch den Bildimpuls B 2 (S. 92), mit dem die Schülerinnen und Schüler die Informationen aus dem Tafelbild vernetzt anwenden können: Die Azteken hatten nicht nur europäische Feinde, sie hatten auch direkte Feinde im eigenen Land, indianische Völker, u.a. die Mayas. Dadurch wird einer einfachen Täter-Opfer-Perspektive ein Riegel vorgeschoben, auch die Azteken – ein sehr kriegerisches Volk – hatten andere Völker unterworfen – ein Vorgriff auf den zweiten Teil der Doppelstunde, in dem diese Perspektive erneut gebrochen wird, da die Schülerinnen und Schüler nun über das Aztekenreich und seine aggressive Kriegskunst und -politik mehr erfahren.

Am Ende der Stunde können die Schüler bereits Hypothesen über das Aztekenreich formulieren und diese Kultur in einem ersten Schritt bewerten. Angebahnt werden kann diese kritische Infragestellung der Azteken durch den Arbeitsauftrag 2 (S. 94). Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Rolle Malinches schlüpfen und aus der Mayasicht die aztekische Kultur in Frage stellen: Einer monoperspektivischen Sichtweise wird dadurch der Boden entzogen: hier die Guten (die Azteken), dort die Bösen (die Spanier), so einfach scheint die Geschichte nicht abgelaufen zu sein.

Die 9. Stunde beginnt mit dem Vortrag der Perspektive Malinches: Mehrere Schülerinnen und Schüler lesen ihre Perspektiv-

Konstruktionen vor, die Lerngruppe diskutiert diese kritisch und versucht dann anhand der authentischen Bildquelle (S. 90, B 2) und der dynamischen Karte (S. 90, K 1) Hypothesen über die Kultur der Azteken zu erstellen. Das Hypothesenerstellen ist ein Baustein problemorientierten Geschichtsunterrichts. Die Hypothesen werden durch den Lehrer (Zeitökonomie) unverändert an der Tafel notiert, damit sie später überprüft werden können. Der Schwerpunkt liegt dann auf der Erarbeitung von differenzierten Informationen über das Aztekenreich (Text, S. 90/91). In Partnerarbeit erstellen die Schülerinnen und Schüler Stichpunkte und erläutern sie interaktiv, nachdem sie sie ins vorstrukturierte Tafelbild eingetragen haben:



Tafelbild

Nach der Sicherung geht es methodisch zunächst darum, die Hypothesen zu überprüfen, dann soll das Lernergebnis der gesamten Doppelstunde problematisiert und beurteilt werden: Der Lehrer kann entweder durch einen verbalen Impuls, den er an der Tafel fixiert, die Problematisierung eröffnen („Die Spanier: ein Unglück für Lateinamerika?“ oder „Mit Kolumbus begann der Tod mehrerer Hochkulturen!“ oder „Spanier und Azteken: oder Krieg und Kultur?“) oder aber die Frage stellen: „Mehr als 10 Millionen Indianer kamen zwischen 1494 und 1535 ums Leben. Wer war verantwort-

lich für ihren Tod?“. Diese Impulse eröffnen vielfältige Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zu einem sehr differenzierten Bild kultureller Kommunikationsprozesse zu gelangen: inhaltlich, methodisch, affektiv, im Bereich der Wertvorstellungen, auf vielen Ebenen ist ein Lernzuwachs möglich. Insgesamt ist das „Quellenarrangement“ dafür sehr wichtig, denn wenn sich die Schülerinnen und Schüler nicht selbstständig mit dem Material die verschiedenen Perspektiven erarbeiten können, ist die Beeinflussungsmöglichkeit des Lehrers zu groß³⁶.

„Quellenarrangement“ (8./9. Stunde)	
8. Stunde	9. Stunde
Hintergrundinformationstext: eher spanische Perspektive	Hintergrundinformationstext: eher aztekische Perspektive
Q 1, S. 92: aztekische Perspektive	B 2, S. 90: aztekische Perspektive
B 2, S. 92: Mayaperspektive (vermittelt)	K 1, S. 90: eher spanische Perspektive

Tafelbild

Beide Stunden enthalten Hintergrundinformationstexte, die jeweils stärker die eine oder die andere Perspektive stützen, die uns fremde Kultur (Azteken) wird durch authentisches Quellenmaterial stärker gestützt, da sie in unserem Kulturhorizont weniger präsent

ist, die Mayaperspektive wird durch den Bildimpuls vermittelt eingeführt. Insgesamt fällt auf, dass in jeder Stunde die beiden oder drei Perspektiven kontrastiv angelegt sind. Somit offenbart das Quellenarrangement eine doppelte Überkreuzstel-

lung der Perspektiven, innerhalb jeder Stunde und zwischen den beiden Stunden, die als Doppelstunde eine Einheit bilden; multiperspektivischer Geschichtsunterricht kann dadurch selbstständig und materialgesteuert von Schülerinnen und Schülern gestaltet werden, so dass Methodenlernen durch geschicktes Quellenarrangement möglich wird. Die Hausaufgabe bereitet die nächste Stunde vor: Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text: „Die Neue Welt wird ausgebeutet“ (S. 93/94) und bereiten sich auf ein Gespräch darüber vor, indem sie Stichpunkte festhalten.

Literaturverweise

²⁶ Vgl. dazu z. B.: Dawud Gholamasad: „Einige Thesen zum Islamismus als globaler Herausforderung“. In: aus politik und zeitgeschichte, B 3-4, 2002, 18. Januar 2002, S. 16-23, ebenda Albrecht Metzger: „Die vielen Gesichter des Islamismus“, S. 7-15 und Mohssen Massrat: „Der 11. September: Neues Feindbild Islam?“, S. 3-6; sehr aufschlussreich auch: Michael Pohly, Khalid Durán: „Osama bin Laden und der internationale Terrorismus“. München: Econ Ullstein List Verlag,

2001, bes. S. 18-26 und Walter Laqueur: „Die globale Bedrohung. Neue Gefahren des Terrorismus“. München: Econ Ullstein List Verlag, 2001, um nur einige einschlägige Titel zu nennen.

²⁷ Mitscherlich, Margarete und Alexander: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München, 1977, S. 354

²⁸ Vgl. : Mütter, B., Uffelman, U. (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption. Frankfurt/Main, 1992 und Mütter, Bernd: „Emotionen und historisches Lernen“ In: GWU, 5/6, 1999, S. 340-355

²⁹ Mitscherlich, Margarete und Alexander: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München, 1977, S. 356

³⁰ Vgl. dazu Peterßen, W.-H: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München 2000⁹, S. 363-375

³¹ Vgl. das Motto von Bergmanns Konzept des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts.

³² Vgl. dazu Pandel, H.-J.: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2000, S. 73

³³ Vgl. ebenda, S. 137: „Verstehenshemmungen“

³⁴ Ebenda, S. 187.

³⁵ Ebenda, S. 188.

³⁶ Vgl. dazu Mickel, W.: Handbuch zur politischen Bildung. 1999, „Der Beutelsbacher Konsens“, S. 171-178.

Konzeption der Einzelstunden

10. Ausbeutung und Kritik: Die Folgen der Europäisierung und die Kritik von Las Casas

Die Folgen der Europäisierung werden in einem kontrastierenden Verfahren für die Schülerinnen und Schüler deutlich. Zwei Perspektiven der spanischen Eroberer werden mit authentischem Quellenmaterial gegeneinandergestellt, es gilt beide zu VERSTEHEN, die Motive und Gründe für die Ausbeutung aus dem Menschenbild der Spanier zu erläutern und die Kritik Las Casas' aus seinem christlichen Menschenbild zu erklären. Die Schüler erhalten dadurch ein differenziertes Bild von spanischer Kultur und christlicher Religion; ihr Blick wird auch für aktuelle Konflikte geschärft: Auch heute ist Islam nicht gleich Islam und islamistischer Terrorismus nicht gleich gemein-

sames Miteinander mit muslimischen Mitbürgern. Differenziertes Verstehen und Einfühlen stehen methodisch im Vordergrund dieser Stunde.

Der Einstieg geschieht durch einen Bildimpuls (S. 93, B 4); alle Schülerinnen und Schüler können durch die Beschreibung, Analyse, Erläuterung und Bewertung des Bildes³⁷ ihre Kenntnisse aus der Hausaufgabe in neuem Kontext vernetzt anwenden. Dadurch erhalten sie alle eine gemeinsame Informationsgrundlage, die sie in der Erarbeitungsphase und der Problematisierungsphase zu Analyse und eigenständigem Urteil befähigt und in Form eines Clusters durch den Lehrer (Zeitökonomie) gesichert wird:

Tafelbild



Eine Hälfte der Klasse erhält folgende Quelle:

Geschichte (Dr. Stolz) Klasse 7.3 Datum: _____

Ausbeutung und Kritik: Die Folgen der Europäisierung und die Kritik von Las Casas (1)

M 1: Die Spanier glaubten zu ihrem Tun berechtigt zu sein, denn sie hatten heidnische Länder entdeckt und erobert. Mit der Heidenmission begründete der Papst, das Oberhaupt der Christenheit, im Jahre 1492 die Herrschaft der spanischen Krone in Amerika. Vielen lieferte der Prinzenzieher und königliche Geschichtsschreiber JUAN DE SEPULVEDA die willkommene Rechtfertigung für ihr brutales Vorgehen gegen die Indios:

„Da die Indianer ihrer Natur nach Sklaven, Barbaren, rohe und grausame Gestalten sind, lehnen sie die Herrschaft der Klugen, Mächtigen und Vortrefflichen ab, anstatt sie zu ihrem eigenen Besten zuzulassen, wie es einer natürlichen Gerechtigkeit entspricht. Denn der Körper muss der Seele, die Begierde der Vernunft, die rohen Tiere dem Menschen, das heißt also das Unvollkommene dem Vollkommenen, das Schlechtere dem Besseren unterworfen sein. Denn das ist die natürliche Ordnung.

Ein weiterer Grund ist die Ausrottung des entsetzlichen Verbrechens, Menschenfleisch zu verzehren, was ganz besonders der Natur zuwider ist. Weiterhin die Vermeidung, dass anstelle Gottes Dämonen angebetet werden, was insbesondere den göttlichen Zorn hervorruft, vor allem in Verbindung mit jenem ungeheuerlichen Ritus, Menschen als Opfer darzubringen.“

Aus: J. de Sepulveda, *Democrates segunde*, 1545 (angelehnt an Anno 2, S. 155)

Arbeitsaufträge:

1. Mit welchen Eigenschaften kennzeichnet Sepulveda die Spanier, mit welchen die Indianer? Sammle sie stichpunktartig und bereite dich auf eine mündliche Erläuterung vor.
2. Nenne und erläutere Sepulvedas Begründung für die Unterschiede.
3. Wie bewertet Sepulveda diese Unterschiede und wie du? Sammle Argumente für deine Stellungnahme.

... die andere Hälfte die zweite Quelle:

Geschichte (Dr. Stolz) Klasse 7.3 Datum: _____

Ausbeutung und Kritik: Die Folgen der Europäisierung und die Kritik von Las Casas (2)

M 2: In Spanien regte sich gegen die gewaltsame Missionierung und Ausbeutung auch Widerstand, vor allem in den Reihen der Priester. Der Dominikanermönch BARTOLOME DE LAS CASAS (1484–1566), der als junger Kaufmannssohn selbst gegen die Indios gekämpft hatte, machte sich als BISCHOF zu ihrem Anwalt:

„Der Missionierung und Bekehrung dieser Menschen wurde nicht mehr Aufmerksamkeit und Mühe zugewendet, als wenn die Indianer Klötze oder Steine, Katzen oder Hunde gewesen wären ... Die zweite Vorschrift, dass jeder Häuptling eine bestimmte Zahl von Leuten zu stellen habe, führte der Gouverneur so aus, dass er die zahlreiche Bevölkerung der Insel Hispaniola vernichtete.

Die Spanier schleppten die verheirateten Männer viele Kilometer zum Goldgraben fort und ließen die Frauen in den Häusern und Farmen zurück, um dort Feldarbeit zu verrichten. Dabei hatten sie aber zum Umgraben keine Hacken oder gar oxsespannte Pflüge ... Sie mussten Arbeiten verrichten, die bei weitem nicht mit den schwersten Feldarbeiten unserer Landarbeiter in Kastilien vergleichbar sind ... So kam es, dass die Geburten fast aufhörten. Die neugeborenen Kinder konnten sich nicht entwickeln, weil die Mütter, vor Anstrengungen und Hunger erschöpft, keine Nahrung für sie hatten.

Bald nach Ausfertigung dieser Königlichen Verfügung starb die Königin, ohne von dieser grausamen Vernichtung etwas zu ahnen.“

Aus: Las Casas, *Historia II*, Kap. 12–14 (angelehnt an Anno 2, S. 156)

Arbeitsaufträge:

1. Welche Arbeits- und Lebensbedingungen entstehen für die Indianer durch die spanische Eroberung? Beschreibe sie stichpunktartig und bereite dich auf eine mündliche Erläuterung vor.
2. Welche Folgen entwickeln sich daraus für die Indianer (Stichpunkte und Erläuterung)?
3. Wie bewertet Las Casas diese Situation und wie du? Sammle Argumente für deine Stellungnahme.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Partnerarbeit, je eine Partnergruppe erhält das dazugehörige Folienstück. Beide Folienstücke zusammengelegt ergeben den vor-

strukturierten Arbeitsbogen, auf dem alle Schülerinnen und Schüler dann die Ergebnisse sichern können. Der Arbeitsbogen hat folgende Form:

Materialien

Geschichte (Dr. Stolz) Klasse 7.3 Datum: _____	
Ausbeutung und Kritik: Die Folgen der Europäisierung und die Kritik von Las Casas	
SEPULVEDA (M 1) Standpunkt der Europäisierung	LAS CASAS (M 2) Standpunkt der Kritik der Europäisierung
<pre> graph TD A[EIGENSCHAFTEN] --> B[Spanier] A --> C[Indianer] </pre>	Lebens- und Arbeitsbedingungen der Indianer:
Begründung für diese Einteilung:	Folgen für die Indianer:
SEPULVEDAS Bewertung:	LAS CASAS' Bewertung:
Mein Urteil:	Mein Urteil:

Zunächst beginnt die eine Klassenhälfte im Schülervortrag der anderen die einzelnen Punkte vorzustellen. Die andere Klassenhälfte hat den Auftrag, Fragen zu stellen, um das Vorgetragene besser zu verstehen. Dann stellt die Partnergruppe mit der Folie ihre Ergebnisse vor, ergänzt und erläutert. Schließlich können alle das Ergebnis auf dem Arbeitsbogen sichern. Durch diese Dreifachsicherung (s. o.) (Hören und Nachfragen, visualisierte Form des Folienanschriebs/Erläuterung und schließlich individuelle Sicherung in schriftlicher Form) wird für alle Schülerinnen und Schüler eine breite Grundlage für die Bewertungsphase am Ende der Stunde gelegt und das Verstehen und Nachempfinden der jeweiligen Perspektive ist weitgehend für alle ermöglicht. Danach erfolgt die Vorstellung der zweiten Perspektive nach gleichem Modell. Die zweite Quelle (M 2) legt auch den

Grundstock für die nächste Stunde, die unter dem Motto „**Perspektiven verstehen und engagiert übernehmen: Las Casas schreibt einen Brief an den König und die Schüler führen die Feder (kreatives Schreiben)**“ steht, denn Las Casas deutet ja an, dass die Königin starb, „ohne von dieser grausamen Vernichtung etwas zu ahnen“. Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler einen realistischen Schreibenanlass: Der neue König muss doch die grausame Situation kennenlernen. In der Bewertungsphase sollen nun die beiden Perspektiven vertiefend erläutert werden. Als Lehrerimpuls könnte die Diskussion im Sinne eines verstehenden, multiperspektivischen Ansatzes mit der Frage begonnen werden: „Sepulveda und Las Casas, beides Spanier, wie erklärt ihr euch ihre verschiedenen Sichtweisen?“ oder mit dem Impuls: „Ist das Christentum für die Vernichtung der Indianer verantwortlich?“

Die Schüler erreichen in dieser vertiefenden Bewertungsphase durch die erarbeiteten diskrepanten Perspektiven eine differenziert-komplexe Einschätzung der spanischen Kultur im 16. Jahrhundert: Religion und Kultur werden relativiert und differenziert, die Schülerinnen und Schüler lernen, dass es auf den jeweiligen MENSCHEN ankommt, wie er verantwortlich vor Ort handelt und nicht

allein auf die religiöse oder kulturelle Prägung. Dies bereitet sie methodisch und inhaltlich auf ihre Rolle als mündige Bürger in einer komplexen, globalisierten Welt vor.

³⁷ Vgl. dazu: Bergmann, Klaus, Schneider, Gerhard: „Das Bild“. In: Pandel, H.-J., Schneider, G.: Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 1999, S. 211–254

11. Perspektiven verstehen und engagiert übernehmen: Las Casas schreibt einen Brief an den König und die Schüler führen die Feder (kreatives Schreiben).

Am Ende dieser Reihe sollen die Schülerinnen und Schüler nun einen Brief LAS CASAS' an den neuen König von Spanien in Partnerarbeit verfassen. Sie zeigen damit einen hohen Grad an Wissen, an methodischen Fertigkeiten (Sich Hineinversetzen in eine Perspektive, sie nicht nur wahrnehmen, sondern auch verstehen und auf der dritten Ebene sie bereits koordiniert in ihr Denken und Fühlen integrieren), an sozialer Kompetenz und Teamgeist und an affektiven Lernfortschritten. Dieser Brief soll die Situation in Lateinamerika beschreiben und den König dazu bringen, Reformen zu initiieren. Er soll möglichst authentisch formuliert und wirkungsvoll sein. Die Schülerinnen und Schüler versetzen sich in die Zeit und rekonstruieren Geschichte selbst, denken und schreiben sie selbst fort: Geschichte wird ihre Geschichte, lebendig und sinnvoll. „Geschichte selber denken zu können, sich selber ohne vormundige Dreinrede aufklären zu können über das Gewordensein ..., sich selber aufklären zu können über Beweggründe und Erfahrungen von Menschen, die vor kurzer oder langer Zeit vor uns gelebt, gelitten und gehandelt haben, um daraus Orientierungen für die eigene Lebenspraxis zu gewinnen – darauf sollte historisches Lernen gerichtet sein.“³⁸ Die Schülerinnen und Schüler konstruieren damit narrativ eine ganzheitliche historische Quelle, einen Brief, den es so nie gab, aber hätte geben können, eine realistische Perspektive, die zwar nicht belegt aber möglich gewesen wäre. „Das HINEINVERSETZEN ist eine sehr schillernde Operation. ... Hineinversetzen verlangt sowohl Empathie wie auch Kognition. Ohne die genaue Kenntnis einer Situation ist keine Beschreibung von Gefühlszuständen möglich. Vielleicht ist der philosophisch belastete Begriff ‚Hineinversetzen‘ besser durch ‚Innenperspektive‘ auszutauschen.“³⁹ Der Brief der Schüler fordert Verstand und Gefühl, er vereint die von Pandel aufgestell-

ten Kriterien für einen methodisch versierten Umgang mit Quellen: „Mit fremdem Kopf denken: Die Absichten einer historischen Person übernehmen und so handeln, wie sie es tun würde ... Einfühlen: Gefühlszustände von solchen Personen imaginieren und beschreiben, die sich in einer historischen Situation befinden ...“⁴⁰ Damit ist diese Form der Auseinandersetzung eine komplexe und hohe Anforderung an die Schülerinnen und Schüler, die sie zum Engagement für ihre Werte und Gefühle auffordert und sie damit einen Vorschein von „mündigem Bürger“ erleben lässt, der kritikwürdige Situationen engagiert attackiert.

Am Ende der Stunde stellen möglichst viele Schüler ihre Briefe vor; das Plenum diskutiert die vorgestellte Perspektive auf Stil, Argumente, historische Stimmigkeit, Grad des Engagements, und Überzeugungskraft, denn narrative Schülerleistungen sollten auch kriterienorientiert evaluiert werden.⁴¹

Mit dem Schulbuch (S. 94, Text „Neue Staaten folgen den Kolonien“, der Karte K 6 und einer geeigneten Wandkarte) könnte nun noch der Brückenschlag zu Lateinamerika heute gezogen werden (Beispielsweise: „Aus Kolonien werden neue Staaten: Lateinamerika im 19. Jahrhundert“), das Schulbuch eröffnet diese Perspektive. Die Reihe erscheint aber mit der 11. Stunde methodisch und inhaltlich auf ihrem Höhepunkt und wird daher dort beendet.

³⁸ Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts., 2000, S. 85

³⁹ Pandel, H.-J.: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2000, S. 189

⁴⁰ Ebenda, S. 187

⁴¹ Narrativität ist die zentrale Kompetenz im neuen Rahmenlehrplan. Die Schülerinnen und Schüler können sie z.B. in dieser Stunde realisieren. Während Baumgartner Narrativität noch sehr allgemein definiert (Hans Michael Baumgartner: „Narrativität.“ In: Bergmann, Kuhn, Rüsen, Schneider (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze, 1997, S. 156), zeigt Pandel (Hans-Jürgen Pandel: „Erzählen.“ in: Mayer, Pandel, Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach, 2004, S. 408-424) sehr ausführlich, wie man Narrativität typologisiert und definieren kann.

Literaturverweise

Konzeption der Einzelstunden

Literaturverweise

Konzeption der Einzelstunden (Methode: Multiperspektivität)

a) MULTIPERSPEKTIVITÄT AUF FACHWISSENSCHAFTLICHER EBENE

1. Vom neuen Weltbild zu neuen Welten: Die Europäer entdecken die „terra incognita“

(WISSENSCHAFTSGESCHICHTE / MENTALITÄTSGESCHICHTE)

2. Europa um 1500: der Seeweg nach Indien als ökonomische Notwendigkeit ?

(WIRTSCHAFTSGESCHICHTE)

3. Entdeckungsfahrten der Europäer (1486–1600)

(CHRONOLOGIE / ÜBERBLICK / LÄNGSSCHNITT)

4. Portugal sucht neue Wege: 1418–1498, die Pioniere der Meere

(FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT / AKTUALISIERUNG)

5. Spanien entdeckt die Neue Welt: Von der Reconquista zu Kolumbus

(POLITIKGESCHICHTE / WIRTSCHAFTSGESCHICHTE / LÄNGSSCHNITT)

b) MULTIPERSPEKTIVITÄT AUF METHODISCHER EBENE

- 6./7. Perspektiven verstehen und handelnd begreifen: Kolumbus und seine Idee vom „Seeweg nach Indien“. „Go West“, ein Rollenspiel am Hofe Isabellas von Spanien (Doppelstunde)

(VERSCHIEDENE PERSPEKTIVEN HISTORISCHER PERSONEN)

- 8./9. „Kampf der Kulturen“: Spanien erobert die präkolumbianische Welt. Verstehen und Erklären (Doppelstunde)

(VERSCHIEDENE PERSPEKTIVEN HISTORISCHER KULTUREN)

10. Ausbeutung und Kritik: Die Folgen der Europäisierung und die Kritik von Las Casas

(VERSCHIEDENE PERSPEKTIVEN DER SPANISCHEN POLITIK/KULTUR)

11. Perspektiven verstehen und engagiert übernehmen: Las Casas schreibt einen Brief an den König und die Schüler führen die Feder (kreatives Schreiben)

(VERTIEFUNG EINER PERSPEKTIVE: KREATIVER UMGANG / NARRATIVITÄT)

