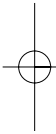
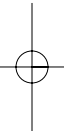


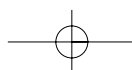
Dr. Peter Stolz

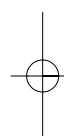
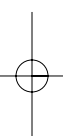
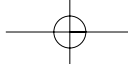
**Der Ost-West-Konflikt:
Die Welt der USA und die der UdSSR
oder die Aporien der Blöcke**

Eine Unterrichtsreihe für eine 10. Klasse Geschichte.
Multiperspektivischer Geschichtsunterricht mit dem
Schulbuch



Diesterweg[®]



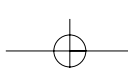


© 2006 Bildungshaus Schulbuchverlage
Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig
www.diesterweg.de

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Bildungshauses Schulbuchverlage Westermann
Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH dar.
Für die inhaltlichen Aussagen trägt der Autor die Verantwortung.

Druck A1 / Jahr 2006

Druck und Bindung: westermann druck GmbH, Braunschweig



Inhalt

I.	Einleitungen	4
	Dr. Peter Stolz, Berlin: Multiperspektivität als Makromethode	4
	Dr. Gerhard Weil, Lisum Berlin: Interkulturalität und Geschichtsunterricht	6
II.	Der Ost-West-Konflikt: Die Welt der USA und die der UdSSR oder die Aporien der Blöcke	8
	1. Rahmenplanbezug	8
	2. Darstellung der Unterrichtsreihe	8
	2.1 Ziele der Unterrichtsreihe	8
	2.2 Die Unterrichtsreihe	9
	2.3 Konzeption der Einzelstunden	10
	1) Die Welt im Kalten Krieg: Der Fall Kuba	10
	2) 13 Tage bis zum Atomkrieg: Die Lösung der Kuba-Krise	13
	3) Zwischen Wettrüsten und Rüstungsvereinbarungen: Die Schatten des Overkills	16
	4) Die Grenzen der Macht der USA: Vietnam	20
	5) Die Grenzen der Macht der UdSSR: Afghanistan	24
	6) Das Ende des Kalten Krieges: Der Beginn der „Einen Welt“?	28
	7) Nach dem Kalten Krieg der heiße Krieg: Fundamentalismus und Terror – eine Facette der „Einen Welt“?	30
	8) Ist der Sozialismus am Ende? Eine mögliche Bilanz	34

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 das Zeitalter der ständigen Infragestellung des Schulbuches – unter dem fachdidaktischen Axiom des Leitziels „Emanzipation“ – einem gewissen Realismus und Pragmatismus 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 Schülerinnen und Schüler⁴ vor allem durch *multiperspektivische* und *multimediale* Herangehensweisen erlangen, die besonders sinnvoll in Partner- oder Gruppenarbeit erreicht werden können.⁵ 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 wirtschaftlichen Strukturen der Großgruppen in der Welt“⁶ 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.“⁷ Selbst-

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 Uffelman 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: Uffelman, Uwe (Hrsg.): *Identitätsbildung und Geschichtsbe-wußtsein nach der Vereinigung Deutschlands*. Deutscher Studienverlag, 1993, ders.: *Historisches Lernen im vereinten Deutschland*. Nation – Europa – Welt. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994 und ders.: „Problemorientierung“. In: Mayer, Ulrich /

verständlich ist dem letzten Teil seiner Ausführungen zuzustimmen, aber allein das „Erlernen von Perspektivenübernahme“ als „Erlernen einer übertragbaren Kompetenz“⁸, 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 standpunktorientierten Gespräch auszutragen, ist ein dezidiertes Leitziel moderner historisch-politischer Bildung.

Der Blick für die multiplen Standpunkte kann aber nur im Unterricht geschärft werden, die *Wahrnehmung* muss folglich 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.⁹

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, ...) ¹⁰, schüler- und handlungsorientierte UNTERRICHTSEINSTIEGE ¹¹ 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 ihre 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*.

Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts., 2004, S. 78-90.

⁴ Wenn im Folgenden aus Gründen der Lesbarkeit ausschließlich die maskuline Form („Schüler“ etc.) verwendet wird, so sind selbstverständlich damit immer beide Geschlechter intendiert.

⁵ 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, da besonders die verschiedenen Stadien der Perspektivdifferenz bis hin zur Perspektivübernahme auch entwicklungspsychologisch sehr differenziert dargestellt werden.

⁶ Vgl. H. Heumann: *Problemorientierter Geschichtsunterricht*, a.a.O., 1989, S. 10.

⁷ Vgl. Bergmann, Klaus: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts., 2000, S. 65.

⁸ Ebenda, S. 66.

⁹ Ebenda, S. 1-89.

¹⁰ 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.

¹¹ 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 trennen, 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“¹² 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“¹³ 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 Perspektivwechsel verbundener Unverzagtheit neu gegenüber zu treten, macht auch die Beschäftigung mit fernerer Geschichte 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 gemeinsamen 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_grundsaeetze.html
eine lesenswerte pdf-Datei zu diesem Thema heruntergeladen werden kann.*

¹² Amin Maalouf: „Der Heilige Krieg der Barbaren – Die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber“, dtv, München 2003.

¹³ W. Montgomery Watt: „Der Einfluß des Islam auf das europäische Mittelalter“, Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 1988.

Dr. Peter Stolz

Der Ost-West-Konflikt: Die Welt der USA und die der UdSSR oder die Aporien der Blöcke.

Eine Unterrichtsreihe für eine 10. Klasse Geschichte. Multiperspektivischer Geschichtsunterricht mit dem Schulbuch

1. Rahmenplanbezug

Im neuen Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte – gültig ab dem Schuljahr 2006/2007 – wird das Thema für die Doppeljahrgangsstufe 9/10 als dritter Schwerpunkt (3. *Konfrontation der Blöcke und die Deutsche Frage*, Ost-West-Gegensatz und Kalter Krieg) ausgewiesen. Mit nachfolgender Unterrichtsreihe können auch die Unterpunkte des vierten Schwerpunktes „*Aktuelle weltpolitische Problemfelder*: Krisenherde und internationales Konfliktmanagement“ abgedeckt werden, wobei der Schwerpunkt auf 3. liegt.

Die Reihe umfasst 8 Unterrichtsstunden, enthält aber auch viele methodische und mediale Vertiefungsphasen und -stunden, so dass der Rahmenplan auf allen Kompetenzebenen erfüllt werden kann.

Moderner Geschichtsunterricht wird daher nach den Erkenntnissen der Fachdidaktik (Schüler-, Handlungsorientierung, Einüben von instrumentellen Techniken – Karteninterpretation, Quelleninterpretation, Karikaturinterpretation und schülerorientierte Sicherung von Unterrichtsergebnissen) in einer Unterrichtsreihe komplex verwoben konzipiert. Die Stunden bauen zwar aufeinander auf, es können aber auch Einzelstunden im Sinne einer Modultechnik herausgetrennt werden, wenn Zeitnot oder pädagogische Entscheidungen dies erfordern, ohne dass der rote Faden inhaltlich verloren geht (Stunde 7 und 8 sind fakultativ). Diese flexible Planung berücksichtigt im Sinne der verschiedenen o.g. Elemente einer Bedingungsanalyse die diskrepanten Lernsituationen vor Ort.

2. Darstellung der Unterrichtsreihe (8 Unterrichtsstunden)

2.1 Ziele der Unterrichtsreihe

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 Schüler führen.

Eine wichtige Kompetenzerweiterung ist die möglichst selbstständige Beschaffung, Auswertung, Erläuterung und Sicherung von Informationen, die auf fachbegrifflich sauberer und klarer Ebene verhandelt wer-

den. Das weitgehend selbstständige Erstellen eines Tafelbildes lässt die 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. D.h. die Schülerinnen und Schüler entdecken, beschreiben, unterscheiden, bewerten und übernehmen unterschiedliche Perspektiven unterschiedlicher Gruppen in konkreten historischen Situationen.

Medienerziehung hängt eng mit dem Erwerb von Methodenkompetenz zusammen, deshalb wird der Umgang mit Karikaturen in dieser Reihe besonders geübt¹⁴: Die Schülerinnen und Schüler erkennen und untersuchen die Merkmale von Karikaturen, indem sie sie beschreiben, analysieren, erläutern, kontextualisieren und bewerten; sie erwerben dadurch eine vertiefte Medienkompetenz.

Neben diesem methodischen Ziel ist auch ein affektives Ziel wichtig, nämlich die Bereitschaft, sich mit der Komplexität der Geschichte freudig auseinander zu setzen, 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. Die Schülerinnen und Schüler erwerben damit ein Stück Orientierungskompetenz, indem sie im individuellen Werturteil auch Verständnis für das Fremde, Unbekannte und Andere zeigen.

Ein weiteres Ziel besteht darin, dieses Methodentraining mit *einem* Schulbuch durchzuführen, d.h. nicht eine Flut von Medien und Arbeitsbögen einzusetzen, sondern den 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.

Ein zusätzliches Ziel ist es, Teamfähigkeit und Präsentationskompetenz zu erreichen: Fast in jeder Stunde wird in Gruppen- oder Partnerarbeit gearbeitet und werden interaktive Elemente eingeplant, so dass die Schüler den Gegenstand untereinander verhandeln, erläutern und präsentieren.

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

2.2 Die Unterrichtsreihe

Insgesamt umfasst die Unterrichtsreihe acht Stunden und ist damit praxisnah im Rahmenplan der 10. Klasse zu realisieren:

- 1) Die Welt im Kalten Krieg: Der Fall Kuba
- 2) 13 Tage bis zum Atomkrieg: Die Lösung der Kuba-Krise
- 3) Zwischen Wettrüsten und Rüstungsvereinbarungen:
Die Schatten des Overkills
- 4) Die Grenzen der Macht der USA: Vietnam
- 5) Die Grenzen der Macht der UdSSR: Afghanistan
- 6) Das Ende des Kalten Krieges: Der Beginn der „Einen Welt“?
- 7) Nach dem Kalten Krieg der heiße Krieg: Fundamentalismus
und Terror – eine Facette der „Einen Welt“?
- 8) Ist der Sozialismus am Ende? Eine mögliche Bilanz

¹⁴ Im Buch „Expedition Geschichte“, Band 4, hrsg. von Florian Osburg und Dagmar Klose, Frankfurt a. M. 2003, gibt es zur Karikaturanalyse eine Methodenseite (S. 29, „Gewusst wie! Die Analyse von Karikaturen“), die den Vierschritt methodisch vertieft (beschreiben, analysieren/erläutern, kontextualisieren und schließlich beurteilen); außerdem erklärt der Autor, dass es vor allem in dieser Epoche des Kalten Krieges „eine Flut von Karikaturen“ gab, so dass sich hier auch fachwissenschaftlich dieser Methodenbaustein anbietet.

2.3 Konzeption der Einzelstunden

1) Die Welt im Kalten Krieg: Der Fall Kuba

In der Einstiegsstunde ist es wichtig, dass die Schüler zunächst, indem sie an Bekanntes anknüpfen¹⁵, mit *mehreren diskrepanten Medien* die *Grundproblematik* der Zeit erfassen. Dadurch werden verschiedene Lernertypen angesprochen, so dass möglichst alle Schüler der Lerngruppe bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit erreicht werden, um einen hohen Grad an Motivation zu erlangen.

Methodisch gesehen, ist eine Hypothesenbildung im Sinne des problemorientierten Geschichtsunterrichts anzuraten, so dass die 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 Schüler ihr Tafelbild weitgehend selbstgesteuert erstellen, ist ein Leitziel für die gesamte Reihe (s.o.) und wird mittels des einfachen Bild- und Kartenmaterials in der ersten Stunde der Reihe bereits angebahnt. Die Schüler können durch diese Bild- und Kartenmedien an den bekannten Stoff (Ergebnisse des Zweiten Weltkrieges) anknüpfen, ihn reaktivieren und das Neue besser verstehen. Sie erhalten genügend Sprechkanäle, da es sich nicht um versprachlichte Medien handelt, aus denen sie einfach nur Sätze herauschneiden und sie dann im Unterricht äußern können, sondern die Bildmedien müssen erst versprachlicht werden. Die 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.

Das didaktische Problem dieser Stunde ist es, für die Schüler den Übergang von der unmittelbaren Nachkriegszeit und dem Zerbrechen der Anti-Hitler-Koalition zum Denken innerhalb des starren Rahmens der Kalten-Kriegs-Logik problemhaft und exemplarisch am Fall Kuba deutlich zu machen. Die neuen Gefahren des Atomzeitalters stellen dabei eine Bedingung und gleichzeitig auch eine Aporie dieser Logik dar, was u.a. zu einem vernunftgeleiteten Krisenmanagement führt, in dem sich Kennedy und Chruschtschow zur Etablierung des roten Telefons entschließen und den Konflikt rational und ohne der Logik des Atomzeitalters bis zum Ende zu folgen lösen.

Als *Einstieg* sollen die Schüler daher mittels der Bilder und der Karte auf den Seiten 34 und 35 *Hypothesen* zum Stundenthema „*Die Welt im Kalten Krieg: Der Fall Kuba*“ entwickeln. Zunächst sollen in einem gelenkten Unterrichtsgespräch die beiden visuellen Medien interpretiert werden und der Zustand der Welt erläutert werden. Dabei erlauben es die beiden visuellen Medien den Schülern, den Zustand der Welt in eigene Worte zu fassen, da sie nicht mit Texten arbeiten; sie führen somit zu einer starken Aktivierung des Schülerdenkens.

Die *Impulse des Lehrers* könnten dann lauten: Wer besetzt Kuba, für wen ist dies eine Bedrohung, wie könnte die Bedrohung aussehen, was könnte damit beabsichtigt sein, welche Konsequenzen könnten sich dadurch für die beiden Supermächte ergeben, was bedeutet dies für den Weltfrieden? Durch die Hierarchisierung der Impulse wird den Schülern

¹⁵ Vgl. zu diesem Konzept aus der Lernbiologie: Vester, Frederic: *Denken, Lernen, Vergessen*, Stuttgart, 1994²¹.

auch das Stundenthema deutlicher, dass es sich nämlich bei dem Kuba-Konflikt um einen globalen Konflikt handelte.

Durch die Hypothesenbildung¹⁶ werden die zentralen Probleme der Stunde angebahnt, die dann in der Erarbeitungsphase mit Material vertieft werden können. Die Hypothesen werden von den 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:

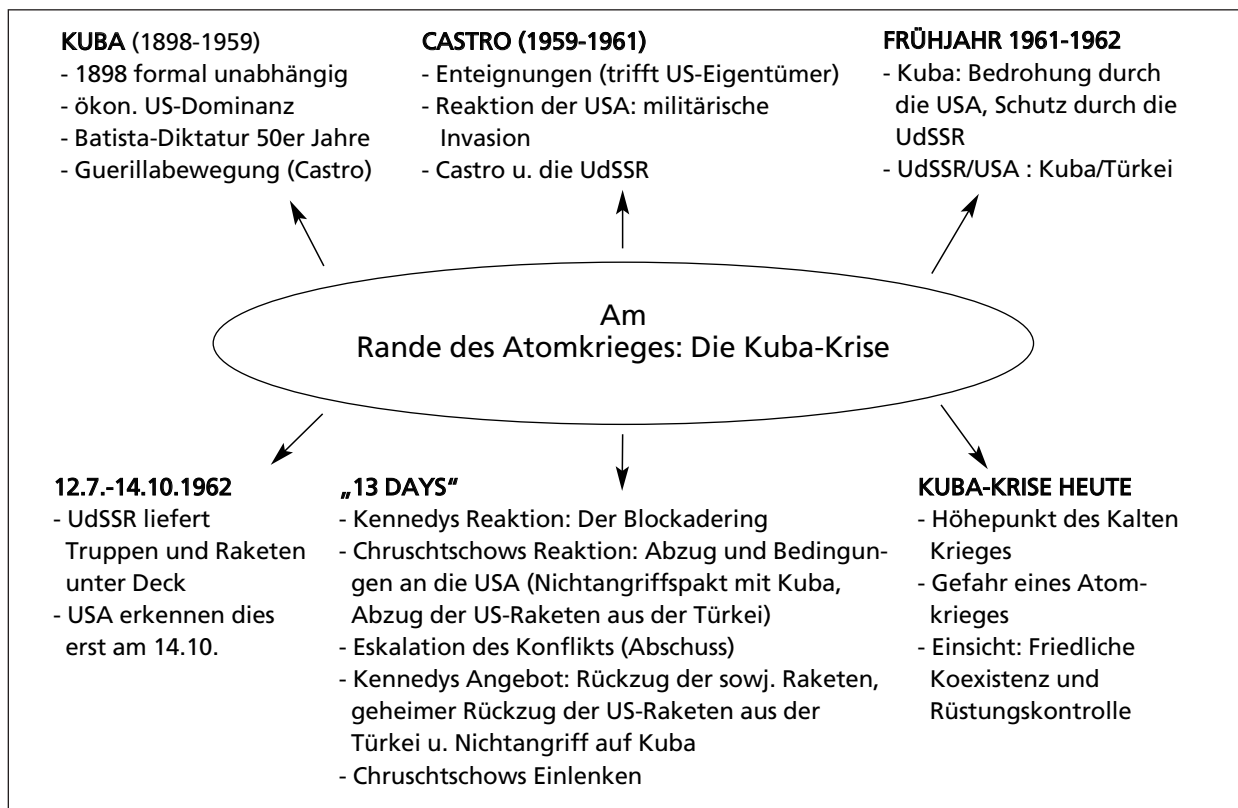


Durch diese Aufteilung auf der Hypothesenfolie ist bereits die Differenziertheit des Falles Kubas angedeutet.

In der *Erarbeitungsphase* können sich die Schüler anhand eines darstellenden Texts *selbstständig* Hintergrundinformationen erarbeiten, um den Fall Kuba genauer kennen zu lernen und sich in einem ersten Schritt zu erklären, warum gerade Kuba weltpolitisch in diese Lage geriet. Die selbstständige Erarbeitung entspricht sowohl den Forderungen des Berliner Schulgesetzes (§ 3 (2): „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen, ... sich Informationen selbstständig zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen ...“) als auch den fachdidaktischen Erkenntnissen, dass dadurch Geschichtsunterricht schülerorientierter wird, dass Schüler sich eigenständig ein Tafelbild erarbeiten, indem sie darstellendes Hintergrundmaterial stichpunktartig zuspitzen. Sie lernen damit methodisch zweierlei: Zunächst eine Grundlage für einen multiperspektivischen Geschichtsunterricht („Hintergrundnarratio“) selbstständig zu legen – und nicht durch Lehrervorträge geleitet zu werden – und dann den Unterricht selbst zu gestalten, d.h. aus „dem“ Geschichtsunterricht „ihren“ Geschichtsunterricht zu machen.

Der Text „1.2 Am Rande des Atomkriegs – die Kubakrise“, S. 37/38 dient dabei als Schwerpunktmaterial für die Stunde und erlaubt es den Schülern, in *Partnerarbeit* in folgendes, vom Lehrer vorstrukturiertes Schema dann beispielsweise die u.g. antizipierten Stichworte einzutragen:

¹⁶ Hypothesenbildung ist ein Baustein für problemorientierten Geschichtsunterricht und eine wichtige Kompetenz des neuen RLP. Die Schülerinnen und Schüler erreichen am Ende der 10. Klasse folgenden Standard: „Sie stellen Hypothesen auf und überprüfen sie.“ Da es sich um die erste Stunde dieser Reihe handelt, kann die Hypothesenbildung nur durch Leitfragen angebahnt werden.



Der Schwerpunkt der Stunde liefert den Schülern genügend Hintergrundinformationen, um die eingangs erstellten Hypothesen teilweise zu beantworten und – bei Zeitüberschuss – eine Vertiefungsphase einzuplanen (binnendifferenzierte Maßnahme). Außerdem bietet diese Stunde eine gute Informations-Grundlage zur zweiten multiperspektivisch ausgerichteten Stunde.

In der *Vertiefungs- und Problematisierungsphase* könnten demnach methodisch die Eingangs-Hypothesen wieder aufgegriffen werden und alle Fragestellungen zumindest ansatzweise beantwortet werden bzw. die Hypothesen dazu falsifiziert werden: Wer besetzt Kuba, für wen ist dies eine Bedrohung, wie könnte die Bedrohung aussehen, was könnte damit beabsichtigt sein, welche Konsequenzen könnten sich dadurch für die beiden Supermächte ergeben, was bedeutet dies für den Weltfrieden?

Durch diese Methode erlernen die Schüler eine *wissenschaftspropädeutische Vorgehensweise* und erkennen, dass alle Teile des Unterrichts in einem sinnvollen Zusammenhang stehen.

Bei leistungsstarken Lerngruppen kann die Vertiefungsphase methodisch durch eine *Karikaturinterpretation* ergänzt werden, da die Karikatur, S. 38 mit dem Arbeitsauftrag A2 eine ideale Ergänzung zum Lernergebnis dieser Stunde darstellt.¹⁷ Dieses Material bietet ebenfalls wieder verschiedene binnendifferenzierte Möglichkeiten in Abhängigkeit von der zur Verfügung stehenden Zeit und der Stärke und medialen Kompetenz der Lerngruppe: Entweder wird der Prozess nur beschrieben und dadurch die Perspektiven der beiden Großmächte vertieft oder er wird auch analysiert und bewertet, so dass bereits ein vertieftes Verständnis für die Aporien der beiden Perspektiven erlangt wird. Der multiperspektivische Ansatz wird dadurch gestärkt und das eigen-

¹⁷ Dazu kann die Methodenseite S. 29 benutzt werden oder jedes gängige Schema zur Karikaturanalyse nach dem Vierschritt: beschreiben, analysieren/erläutern, kontextualisieren und bewerten/beurteilen.

ständige Urteilsvermögen geschult. Außerdem verstärkt sich die Einsicht der Schüler, die sie bereits im Informationstext (S. 37f.) analysiert haben: „Erst diese Krise brachte den Politikern die Einsicht, dass es zur friedlichen Koexistenz keine Alternative gab.“ Um Zeit zu sparen sollte dies im *gelenkten Unterrichtsgespräch* geschehen; ist noch ein Zeitüberschuss vorhanden, kann die Karikaturanalyse auch in Partnerarbeit durchgeführt werden, um die soziale Kompetenz der Schüler zu stärken. Es kann auch der Arbeitsauftrag A2, S. 38 benutzt werden, der es den Schülern ermöglicht, das gerade am Tafelbild Erlernte in neuem Kontext anzuwenden und dadurch zu vertiefen.

Als *Hausaufgabe* sollte die Karikatur S. 40 bearbeitet werden; der Arbeitsauftrag könnte lauten: „Beschreibe und analysiere die Karikatur S. 40 und bereite dich auf eine mündliche Erläuterung vor.“ Mit dieser Hausaufgabe ist gewährleistet, dass die Lernergebnisse der ersten Stunde, auch wenn die Transferphase nur im Ansatz (Vergleich der Hypothesen mit dem Erlernten) erreicht wurde, in einem neuen Kontext wieder angewendet werden und damit gefestigt werden. Sollte bereits die ganze Transferphase inklusive Karikaturinterpretation erreicht worden sein, dann wird die methodisch-mediale Kompetenz der Schüler im Hinblick auf eine Karikaturanalyse vertieft. Auf jeden Fall wird eine Grundlage für die Einstiegsphase der zweiten Stunde gelegt, auf der dann die multiperspektivische Gruppenarbeitsphase aufbaut.

2) 13 Tage bis zum Atomkrieg: Die Lösung der Kuba-Krise

Am Stundenthema wird bereits deutlich, dass es in dieser Stunde auch um „Konfliktmanagement“ geht, wie es im Rahmenplan gefordert wird: Mehrere Perspektiven werden untersucht, um dann am Ende die Konfliktlösung im Falle Kubas beurteilen zu können und die Eingangshypothesen der ersten Stunde auf höherer Ebene nochmals bewerten zu können.

Die *Einstiegsphase* wird durch die Hausaufgabe (Karikatur, S. 40) bestimmt: Die Schüler beschreiben, analysieren, erläutern und bewerten die Karikatur im *gelenkten Unterrichtsgespräch* (Zeitökonomie). Sie verstehen dadurch beide Perspektiven, erkennen den Ernst der Lage („13 Tage bis zum Atomkrieg?“, d.h., die Welt stand real vor einem nuklearen Schlagabtausch) und können dadurch Perspektivdifferenz und Perspektivübernahme als wichtige Kompetenzen multiperspektivischen Geschichtsunterrichts anbahnen. Dieser Prozess bildet eine wichtige Grundlage für die multiperspektivische Gruppenarbeit, in der die beiden Perspektiven vertieft und bewertet werden.

Im Zentrum der Stunde steht die *Gruppenarbeit* als Arbeitsform, die – schülerorientiert und einem multiperspektivischen Ansatz angemessen – den Schwerpunkt der Stunde bildet. Im Buch wird die Leitfrage „13 Tage bis zum Atomkrieg?“ vorgegeben und vier Quellen (Q1-Q4) S. 39 bilden das Ausgangsmaterial für die multiperspektivische Quellenarbeit. Sollen die Schüler *selbstständig* die Quellen bearbeiten und die beiden Perspektiven herausarbeiten, ohne dass der Lehrer eine stark leitende Funktion übernimmt, muss geeignetes Quellenmaterial vorhanden sein, das selbstständig bearbeitet werden kann. Insgesamt ist das „Quellenarrangement“ dafür sehr wichtig, denn wenn sich die Schüler nicht selbst-

ständig mit dem Material die verschiedenen Perspektiven erarbeiten können, ist die Beeinflussungsmöglichkeit des Lehrers zu groß¹⁸: Das Buch bietet zwei Quellen aus der Sichtweise der USA und zwei aus der Sichtweise der UdSSR, beide aus den 13 Tagen oder in direktem Bezug dazu (Q1), alle vier sind authentische Quellen. Die Schüler können dadurch selbstständig – in diesem Fall – eine größtenteils biperspektivische Quellenarbeit durchführen. Es werden acht Gruppen à vier Schüler gebildet (sollten die Klassen kleiner oder größer als 32 Schüler sein, sind die Gruppen anzupassen; es gehen auch acht Gruppen à drei Schüler oder Zwischenformen); möglichst bekommen alle eine Gruppenkarte, auf der die Arbeitsaufträge klar beschrieben sind. Diese kann folgende Form haben:

GRUPPENKARTE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lest zunächst euren Quellentext (Q1) und unterstreicht dabei die wesentlichen Kernaussagen, die die Perspektive des Autors kennzeichnen. 2. Legt ein treffendes Stichwort für die jeweilige Kernaussage fest und schreibt es auf euren Arbeitsbogen bzw. euer Folienstück. 3. Bereitet euch auf die mündliche Erläuterung eurer Stichworte vor. 4. Wählt 1-2 Sprecher, die diese vortragen und erläutern.

Da es sich um vier verschiedene Texte handelt, erhalten vier Gruppen ein jeweils zur Quelle passendes Folienstück, die anderen vier Gruppen müssen sich nur auf den mündlichen Vortrag vorbereiten.

Um die anschließende *Auswertung und Sicherung* möglichst intensiv zu gestalten, müssen alle wichtigen Lernertypen integriert werden: auditive und visuelle Typen, am Ende auch die haptischen Lernertypen. Zunächst tragen also die Gruppen vor, die keine Folie erhalten haben, d.h. die auditiven Typen werden bedient; da aber viele Schüler visuelle Lernertypen sind, wird in einem zweiten Durchgang, jeweils im Anschluss an die Quelle, d.h. zunächst Q1 (auditiv) und dann Q1 (visuell) und dann erst Q2 (auditiv) und so weiter, die Foliengruppe gebeten, ihre Ergebnisse auf den OHP zu legen und zu erläutern. Danach sollen im gelenkten interaktiven Unterrichtsgespräch die Schüler sich gegenseitig über Aspekte der vier Quellen/Perspektiven befragen. Am Ende der Phase kann über OHP das korrigierte Ergebnis von allen gesichert werden.

Dadurch entsteht eine *Dreifachsicherung*, die den Inhalt besonders vernetzt bereits im Langzeitgedächtnis verankert¹⁹: zunächst im mündlichen Schülervortrag, dann im Schülervortrag visuell über Folienanschrieb gestützt und schließlich in der schriftlichen Übernahme der korrigierten OH-Folienfassung.²⁰ Der Arbeitsbogen könnte folgendermaßen aussehen:

¹⁸ Vgl. dazu Mickel, W.: *Handbuch zur politischen Bildung*. 1999, „Der Beutelsbacher Konsens“, S. 171-178.

¹⁹ Vgl. dazu Vester, Frederic: *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart, 1994²¹.

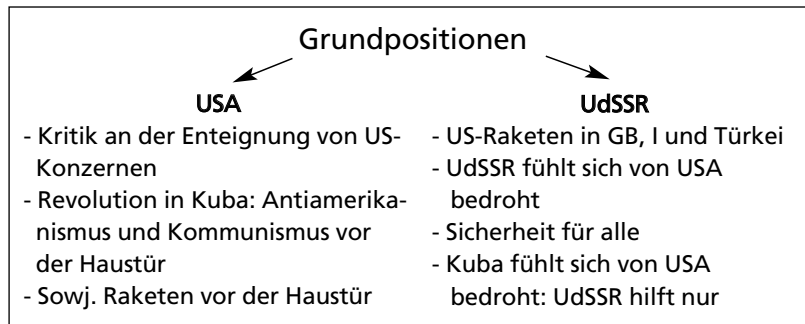
²⁰ Dadurch werden verschiedene Lernkanäle benutzt (auditiv, visuell, kinästhetisch), die wiederum verschiedenen Lernertypen entsprechen und praktisch alle Schüler ansprechen. Die Sicherung ist daher sehr intensiv und schülerorientiert. Vgl. Vester s.o.

10. Klasse Geschichte		Thema: Der Fall Kuba		Datum: ...
Dr. Stolz		<i>Leitfrage: „13 Tage bis zum Atomkrieg?“</i>		
EXPERTENGRUPPE AN KENNEDY (13.6.61)	FERNSEHANSPRACHE KENNEDYS (23.10.62)	BRIEF CHRUSCH-TSCHOWS (27.10.62)	BOTSCHAFT CHRUSCH-TSCHOWS (28.10.62)	

Die möglichen Stichpunkte könnten folgende Form haben:

10. Klasse Geschichte Dr. Stolz		Thema: Der Fall Kuba Leitfrage: „13 Tage bis zum Atomkrieg?“		Datum: ...
EXPERTENGRUPPE AN KENNEDY (13.6.61)	FERNSEHANSPRACHE KENNEDYS (23.10.62)	BRIEF CHRUSCH- TSCHOWS (27.10.62)	BOTSCHAFT CHRUSCH- TSCHOWS (28.10.62)	
<ul style="list-style-type: none"> - Kein Zusammenleben mit Castro als Nachbar - Zwei Möglichkeiten der Begegnung: <ol style="list-style-type: none"> 1. passives Abwarten 2. aktives Eingreifen (Gewalt); Problem: endete schon einmal mit einer Niederlage 	<ul style="list-style-type: none"> - Raketenbasen auf Kuba sind Bedrohung der westlichen Welt und Bruch bisheriger Traditionen zwischen USA und UdSSR - Reaktion der USA: Seeblockade Kubas. Vergeltungsschlag, falls die UdSSR eine Rakete auf irgendeinen Staat der westl. Hemisphäre abschießt - Konsequenz: Atomkrieg 	<ul style="list-style-type: none"> - Recht auf Sicherheit für alle Staaten, Gleichberechtigung für alle Staaten - USA bedrohen UdSSR vor der Haustür (Türkei) mit Raketen, wollen aber Raketen vor eigener Haustür (Kuba) nicht akzeptieren 	<ul style="list-style-type: none"> - UdSSR half Kuba, das sich von den USA bedroht fühlte - USA versprechen nun: kein Angriff, keine Invasion in Kuba - Dadurch: Wegfall der Bedrohung Kubas durch die USA - Konsequenz: UdSSR baut alle Raketen auf Kuba ab, da die Bedrohung Kubas nicht mehr besteht 	

In der *Problematisierungsphase* kann nun *im gelenkten Unterrichtsgespräch* über die Berechtigung der beiden Perspektiven diskutiert werden. Hilfreich wäre dazu eine Zuspitzung der Ergebnisse der Gruppenarbeit auf zwei Grundpositionen. Dies müsste in einer ersten Phase herausgearbeitet werden. Der Impuls dazu könnte lauten: „Welche Grundpositionen vertreten die USA, welche die UdSSR?“ Ein mögliches Tafelbild könnte folgende Form haben:



Den Schülern wird dadurch klar, dass beide Seiten in ihrer Perspektive ein berechtigtes Interesse haben, ihre Position weiter zu verfolgen: Die USA aus ökonomischen, ideologischen und sicherheitspolitischen Interessen, die UdSSR ebenfalls aus ideologischen und sicherheitspolitischen Interessen, aber auch aus moralisch-rechtlichen Interessen (Gleichheit/Sicherheit für alle). Das Verständnis der Perspektive des anderen erhellt den Schülern, dass es große Überschneidungspunkte zwischen den beiden Positionen gibt, auch wenn sie oberflächlich betrachtet diametral entgegengesetzt erscheinen. Beide wollen Sicherheit und keine Bedrohung durch den anderen. Diese Erkenntnis zeigt den Schülern, dass man oft die Perspektive des anderen genau untersuchen muss, um Gemeinsamkeiten zu entdecken, die dann zu einer Win-

Win-Situation führen, so dass beide ihre Interessen realisieren können. Am Ende fühlen sich sowohl die USA als auch die UdSSR sicherer und gleichberechtigt und der Weltfrieden ist gerettet. Die Schüler erhalten dadurch ein Modell eines möglichen *Krisenmanagements* und können die Leitfrage „13 Tage bis zum Atomkrieg?“ beantworten: Sicherlich ja, wenn man nicht versucht, die Perspektive des anderen genau zu verstehen und seine Interessen zu berücksichtigen; sicherlich nein, wenn ein Win-Win-Krisenmanagement installiert wird, in dem beide etwas abgeben müssen, um letztendlich etwas zu gewinnen: Frieden und Sicherheit. Die Phase muss an dieser Stelle vom Lehrer gesteuert werden, um den Schülern ein zielorientiertes Lernen zu gewährleisten, für eine 10. Klasse kann hier noch nicht ein interaktives schülergelenktes Verfahren empfohlen werden, es sei denn, es wurde in den Klassen 7-9 eingeübt.

Sollte noch Zeit vorhanden sein, können methodisch die Eingangshypothesen aus der ersten Stunde wieder aufgegriffen werden und alle Fragestellungen nun vertieft beantwortet werden bzw. die Hypothesen dazu überprüft werden: Wer besetzt Kuba, für wen ist dies eine Bedrohung, wie könnte die Bedrohung aussehen, was könnte damit beabsichtigt sein, welche Konsequenzen könnten sich dadurch für die beiden Supermächte ergeben, was bedeutet dies für den Weltfrieden?

Durch diese Methode erlernen die Schüler eine *wissenschaftspropädeutische Vorgehensweise* und erkennen, dass alle Teile des Unterrichts in einem sinnvollen Zusammenhang stehen und wie groß bereits ihr Lernfortschritt nach zwei Stunden der Reihe geworden ist. Dies stärkt u.a. auch ihre personale Kompetenz, ihre Identität und ihr Selbstvertrauen und lässt sie mehr auf ihre eigene Leistungsfähigkeit vertrauen.

Die *Hausaufgabe* bildet eine Wiederholung der Lernergebnisse der beiden Stunden, so dass es *drei Möglichkeiten* für den Beginn der nächsten Stunde gibt: erstens eine Hausaufgabenkontrolle mit dem Thema „Der Fall Kuba: Lösung einer globalen Krise“ und dem Arbeitsauftrag „Stelle die Grundprobleme der Kuba-Krise 1962 dar und analysiere die beiden Grundpositionen.“; zweitens eine BSL, die allerdings eine Woche vorher angekündigt werden muss (ca. 23'), mit dem Thema „Cuba libre: ein Entwicklungsland im Strudel der Weltpolitik?“ und den Arbeitsaufträgen: „Stelle die Grundprobleme Kubas bis 1962 dar. Analysiere und erläutere die Kuba-Krise. Bewerte die Lösung der Kuba-Krise.“; oder drittens: es wird nur eine Vorbereitung für den Einstieg der dritten Stunde geschaffen, in dem erneut eine Karikaturanalyse im Zentrum stehen soll, die aber ohne Hintergrundwissen nicht zügig erfolgen kann.

3) Zwischen Wettrüsten und Rüstungsvereinbarungen: Die Schatten des Overkills

In dieser Stunde soll als *Einstieg* erneut eine Karikaturanalyse gewählt werden. Neben der Einübung von Medienkompetenz bietet sich die Beschäftigung mit der Karikatur auch fachwissenschaftlich an, da der Kalte Krieg sicherlich die Hochzeit der Karikaturen war.

S. 41 hält eine Karikatur zum Thema „Atomzeitalter und Rüstungswettlauf“ bereit. Die Schüler können dazu (Arbeitsauftrag A 4, S. 41) zunächst eine Hypothese oder eine Leitfrage aufstellen und am Ende der Stunde die zweite Frage „Hat er damit Recht?“ zusammen mit der Leit-

frage oder der Hypothese in einer Pro- und Contradiskussion beantworten. In der Erarbeitungsphase werden sich die Schüler deshalb schwerpunktmäßig mit einem Schaubild und einem Hintergrundtext komplexe Sachinformationen erarbeiten, um damit die Beantwortung der Leitfrage/Hypothese zu garantieren. Die Hypothese könnte folgendermaßen formuliert werden und wird auf die linke äußere Tafelseite geschrieben:

„Das Gleichgewicht des Schreckens garantiert den Frieden.“
Oder als Leitfrage:
„Garantiert der Atomwaffenbesitz der beiden Supermächte den Weltfrieden?“

Bei der Analyse der Karikatur (s.o. oder S. 29) kann das Wissen aus den beiden vorangegangenen Stunden zum Fall Kuba eingebracht werden und eine breite Basis für die Erarbeitungsphase und die Problematisierungsphase dieser dritten Stunde liefern.

In der *Erarbeitungsphase* soll durch einen *Quellenmix* eine solide Grundlage zur Beurteilung der Eingangshypothese/Leitfrage gelegt werden. Da die Schüler die Materialien *selbstständig* und in *Partnerarbeit* bearbeiten, sollen sie möglichst *eigenständig* zur *Urteilsbildung*²¹ gelangen, ein wichtiges Bildungsziel des Berliner Schulgesetzes aber auch des Faches Geschichte und seines RLP.

In dieser Phase soll noch eine weitere Kompetenz im Bereich des Methodenlernens angebahnt werden, die besonders für die Sek II sehr wichtig ist: das Arbeiten mit Diagrammen, Statistiken oder Schaubildern.

In *Erarbeitungsphasen* – als Schwerpunkt der Unterrichtsstunde – zeigen besonders Erfahrungen aus dem *Erdkundeunterricht*, dass Schüler bei der komplexen Verbindung zwischen Statistiken, verschiedenen Diagrammtypen (Baum-, Torten-, Säulendiagramm, ...), Schaubildern und anderen *nicht-textgebundenen Medien mit hohem Abstraktionsgrad* größere Schwierigkeiten haben. Sowohl die Ergebnisse im Unterricht als auch in Klausuren und im Abitur belegen diese Schwäche der Schüler. Auffallend ist dabei, dass die Medienhandbücher des Politik- und Geschichtsunterrichts dieser Problematik kein Kapitel widmen.²² Andererseits sprechen die Ergebnisse der PISA-Studie an dieser Stelle eine deutliche Sprache: Sowohl im Bereich „Informationen ermitteln“, als auch in den Bereichen „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“, d.h. in allen drei Anforderungsbereichen, die die KMK als Abituranforderungen definiert, schneiden deutsche Schüler schlechter ab als der OECD-Durchschnitt, wenn es sich um Statistiken, Schemata oder Diagramme als Interpretations- oder Lesematerial handelt. So fällt es ihnen schwerer, die Informationen aus einem *Baumdiagramm* zu reflektieren und zu bewerten, ein *Säulendiagramm* und eine *Schemazeichnung* zu interpretieren und aus einer *Schemazeichnung in einem Koordinatensystem* Informationen zu ermitteln, als dem OECD-Durchschnitt.²³

Weniger Probleme haben deutsche Schüler hingegen mit reinen Sach- oder Gebrauchstexten, und zwar in allen drei Anforderungsbereichen. Zu behaupten, dass die Lesekompetenz deutscher Schüler schwach ist, ist demnach unzutreffend: Texte verstehen sie wesentlich besser als abstraktere, im Wesentlichen non-verbale Medien. Didak-

²¹ Urteilsbildung ist ein zentrales Ziel des Geschichtsunterrichts und des neuen RLP. Vgl. Jörg Kayser / Ulrich Hagemann: *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. BpB, Bonn, 2005.

²² Weder im Band Pandel, H.-J. / Schneider, G.: *Medien im Geschichtsunterricht*. Düsseldorf, 1985 noch im aktuellen Handbuch Pandel, H.-J. / Schneider, G.: *Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts., 1999, findet man ein Kapitel über Statistiken und Diagramme als Medien und die Schwierigkeiten beim Unterrichtseinsatz dieser Medien. Auch Mickel, W.: *Handbuch zur politischen Bildung*. 1999, erwähnt diese Problematik nicht. Der Begriff „Statistik“ wird nur einmal im Bereich „Methoden der Sozialwissenschaften“ unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten, aber nicht als methodisch-didaktisch-mediales Problem von Unterricht erwähnt. Eine Ausnahme bildet dabei das lesenswerte Kapitel „Umgang mit Statistiken“ von Ulrich Mayer, S. 208-224, in: Ulrich Mayer / Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., 2004.

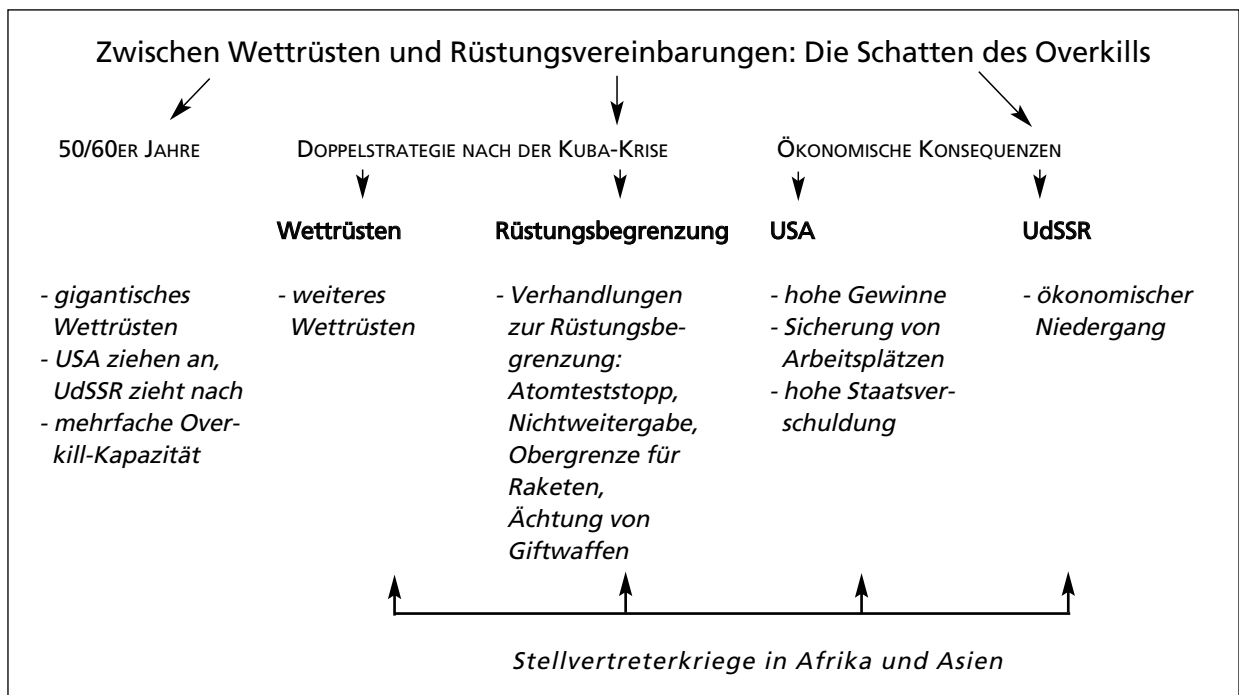
²³ Vgl. dazu die Ausführungen von Jürgen Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000*, a.a.O., S. 91-95, und die abgedruckten Materialien, S. 527 und 529.

tisch-methodisch sinnvoll ist daher ein Quellenmix: Sachtexte sollten mit Statistiken, Tabellen und Diagrammen gemischt werden, um die Schwierigkeiten bei letztgenannten Medien zu verringern, indem man teilweise Inhalte bereits in den reinen Sprach-Texten vorentlastet – im Übrigen eine gängige Praxis im Erdkundeunterricht. Diese Stunde versucht genau dieser Erfahrung zu folgen und eröffnet den Schülern die Möglichkeit, ihre *Medienkompetenzen zu vertiefen* und die *Desiderate aus der PISA-Studie zu erfüllen: Schulung der Medienkompetenz im Bereich abstrakter, überwiegend non-verbaler Medien (Statistik, Diagramme, Tabellen ...)*.

Die nächste Stunde wird dazu noch Statistiken und Tabellen einbauen (S. 44). Sicherlich geschieht dies auf einem niederen Niveau; die Kompetenz soll ja auch erst angebahnt werden, um dann in der Sekundarstufe II darauf aufzubauen. Die Schüler bearbeiten daher die Texte, die Zeitleiste und das Schaubild S. 41 mit Hilfe des *Arbeitsauftrags*:

„Erarbeite aus den Materialien S. 41 ein Tafelbild, in das du stichwortartig die Probleme des Wettrüstens der 50/60er Jahre, die Doppelstrategie der USA und der UdSSR nach der Kuba-Krise und die wirtschaftlichen Konsequenzen dieser Politik bis 1989 für beide Supermächte einträgst und bereite dich mit deinem Partner auf eine Erläuterung der Stichworte vor.“

Das Tafelbild ist vom Lehrer vorstrukturiert und könnte folgende Form haben, in die die Schüler nachfolgende Stichworte eintragen könnten:



Die Schüler schreiben in ihren Partnergruppen die Stichworte (*kursiv*) an die Tafel und erläutern diese anhand der Materialien auf S. 41. Dadurch werden die Schüler aktiviert, erstellen ihr eigenes Tafelbild und legen eine Grundlage zur Beantwortung der Eingangshypothese, Leitfrage. Möglichst alle Partnergruppen (15 oder 16) können drankommen, da es sich um in etwa so viele Stichworte handelt.

In der *Vertiefungs- und Problematisierungsphase* können die Schüler nun im *gelenkten Unterrichtsgespräch* oder – wenn dies bereits vorher eingeübt wurde – im *interaktiven Schülersgespräch* (Methode: Schüler A nimmt Schüler B dran, der erläutert seine Meinung zur Hypothese/zur Leitfrage und fragt, wer noch etwas ergänzen möchte; dann nimmt der Schüler B, der zuletzt erläutert hat, den nächsten Schüler C zum Erläutern/Beurteilen dran u.s.w.) die Leitfrage beantworten oder die Hypothese beurteilen.

Die Hypothese „Das Gleichgewicht des Schreckens garantiert den Frieden“ kann dabei nur differenziert beurteilt werden, denn sie ist nicht falsch, aber verkürzt. Sicherlich trifft sie zu, aber die Kosten sind hoch: Das Wettüben zerstört die Wirtschaftskraft der UdSSR und durch zahlreiche Stellvertreterkriege verlieren Millionen von unschuldigen Menschen ihr Leben. Es kann zusätzlich ein Rückgriff auf die Karikatur S. 41 erfolgen. Auch die Doppelstrategie müsste diskutiert werden, da die Rüstungsbegrenzungsverhandlungen stets von Kriegen und vom Wettüben auf anderen Gebieten begleitet waren: Nur im Kerngebiet (USA, UdSSR und Europa) wurde dadurch der Frieden erhalten. Erkauft wurde er aber durch unzählige Stellvertreterkriege in Asien und Afrika.

Ähnlich sollte die Diskussion der Leitfrage: „Garantiert der Atomwaffenbesitz der beiden Supermächte den Weltfrieden?“ verlaufen. Methodisch sehen die Schüler, dass ihr Wissen ansteigt, dass sie Lernfolge haben und dass für sie Einstiegshypothesen oder Leitfragen nach der Erarbeitungsphase methodisch und inhaltlich besser zu beantworten sind. Sie sehen auch, dass sich ein methodisches und inhaltliches Arrangement auszahlt und dass sie sich selbstständig einen Kompetenzgewinn erarbeiten können. Außerdem wurde durch diese Stunde eine Basis für die nächsten Stunden gelegt, die der Fragestellung nachgehen werden, was passierte bei diesen Stellvertreterkriegen und wie wirkte sich dies auf die Supermächte aus?

Die *Hausaufgabe* wird sich daher mit dem *Vietnamkrieg*, dem *exemplarischen Stellvertreterkrieg der USA* beschäftigen. Die Schüler sollen sich wiederum mit einem *Quellenmix* (Erklärung s.o.) beschäftigen, der aus Texten, Bildern und Statistiken/Tabellen besteht. Es handelt sich um die darstellenden Texte S. 42 und 44 oben, die Bilder S. 42 und S. 44 (beide) und die Tabelle/Statistik auf S. 44 oben.

Der Arbeitsauftrag lautet: „Analysiere die Materialien S. 42 und 44 zum Vietnamkrieg und bereite dich auf ein *interaktives Schülersgespräch* vor, indem du dir zentrale Begriffe aus den Materialien herausschreibst und sie mündlich erläutern kannst. Bereite dich auch auf eine Bildinterpretation vor.“

Wie bereits in der dritten Stunde steht auch nun im Sinne des Desiderats der PISA-Studie ein nicht-textgebundenes Material in Verbindung mit einem darstellenden Text zur Verfügung, so dass die Medienkompetenz im Bereich Statistik/Tabelle verbessert oder angebahnt wird.

4) Die Grenzen der Macht der USA: Vietnam

Der *Einstieg* erfolgt über die Hausaufgabe in einer Gesprächsform, die entweder bereits in den Klassen 7-9 geübt wurde oder nun neu eingeführt werden soll, dem *interaktiven Schülersgespräch*:

Die Schüler sollen anhand von Stichpunkten, die der Lehrer vorgibt, möglichst eigenständig ein Gespräch führen, indem sie sich ohne Leh-rereingriff selbstständig drannehmen, die Begriffe erläutern und ergänzen und die Materialien dazu interpretieren und analysieren. Der methodische Auftrag dazu lautet: „Schüler A nimmt Schüler B dran, der erläutert das Stichwort und fragt, ob noch jemand etwas ergänzen möchte; dann nimmt der Schüler, der zuletzt erläutert hat (meist B), das nächste Stichwort und nimmt Schüler C zum Erläutern dran u.s.w.“ Die inhaltliche Gliederung erfolgt über die Stichworte, die der Lehrer möglichst auf einer Folie vorgibt. Es könnten hier folgende Begriffe sein: Indochina als Kolonie (Ende des 19. Jhs. bis 1945), Indochina bis 1954, Indochina 1954 bis 1964, Rolle der USA, Krieg, Kriegstechnik, Kombattanten, Ergebnisse des Krieges, Reaktionen auf den Vietnamkrieg. Die *Einstiegsfolie* könnte dann folgende Form haben:

METHODE: Interaktives Schülersgespräch

Schüler A nimmt Schüler B dran, der erläutert das Stichwort und fragt, ob noch jemand etwas ergänzen möchte; dann nimmt der Schüler, der zuletzt erläutert hat (meist B), das nächste Stichwort und nimmt Schüler C zum Erläutern dran u.s.w.

INHALT: Der Vietnamkrieg – ein Stellvertreterkrieg

- Indochina als Kolonie (Ende des 19. Jhs. bis 1945)
- Indochina bis 1954
- Indochina 1954 bis 1964
- Rolle der USA
- Krieg, Kriegstechnik, Kombattanten
- Ergebnisse des Krieges
- Reaktionen auf den Vietnamkrieg

Durch den schülergesteuerten Einstieg haben die Schüler ihren eigenen Zugang zum Stundenthema, sie erarbeiten sich eine Hintergrundnarratio, um in der Schwerpunktphase der Stunde den multiperspektivischen Blick auf die damalige Zeit zu schärfen. Als Zusatz und Übergang zur multiperspektivischen Unterrichtsphase kann durch die Karte S. 42 noch der Ereignisraum besser verortet werden und die methodische Kompetenz „Karteninterpretation“ der Schüler, die in der 10. Klasse sicherlich bereits vorhanden ist, vertieft werden.

Ähnlich wie in der zweiten Stunde steht nun die *Gruppenarbeit* im Zentrum der Stunde als Arbeitsform, die schülerorientiert und einem multiperspektivischen Ansatz angemessen den *Schwerpunkt der Stunde* bildet. Im Buch wird die Leitfrage: „Der Vietnamkrieg der USA – ein schrecklicher Irrtum?“ vorgegeben und fünf Quellen²⁴ (Q1-5), S. 42/43 bilden das Ausgangsmaterial für die multiperspektivische Quellenarbeit. Sollen die Schüler *selbstständig* die Quellen bearbeiten und die unter-

²⁴ Aufgrund der didaktisch-methodischen Reduktion wird an dieser Stelle bewusst nicht zwischen Darstellung und Quelle unterschieden.

schiedlichen Perspektiven herausarbeiten, ohne dass der Lehrer eine stark leitende Funktion übernimmt, muss geeignetes Quellenmaterial vorhanden sein, das selbstständig bearbeitet werden kann (s.o.). Das Buch bietet zwei offizielle Quellen, eine aus der Sichtweise der USA und eine aus der Sicht Vietnams an (Q1 Kennedy und Q2 Ho Chi Minh) und diskutiert in drei weiteren Quellen kontrovers – passend zur Leitfrage – den inneramerikanischen Konflikt des Vietnamkrieges, so dass die bereits in Stunde drei genannten übergeordneten Leitfragen beantwortet werden können: „Was passierte bei den Stellvertreterkriegen und wie wirkte sich dies auf die Supermächte aus?“

Die fünf Quellen sind authentische Quellen, so dass die Schüler dadurch selbstständig – in diesem Fall nun wirklich eine multiperspektivische Quellenarbeit (Kompetenzsteigerung zur Stunde zwei) durchführen können. Es werden zehn Gruppen à drei Schüler gebildet (sollten die Klassen kleiner oder größer als 30 Schüler sein, sind die Gruppen anzupassen); alle bekommen eine Gruppenkarte, auf der die Arbeitsaufträge klar beschrieben sind. Diese kann folgende Form haben:

GRUPPENKARTE	
1. Lest zunächst euren Quellentext (Q1) und unterstreicht dabei die wesentlichen Kernaussagen, die die Perspektive des Autors kennzeichnen.	
2. Legt ein treffendes Stichwort für die jeweilige Kernaussage fest und schreibt es auf euren Arbeitsbogen bzw. euer Folienstück.	
3. Bereitet euch auf die mündliche Erläuterung eurer Stichworte vor.	
4. Wählt 1-2 Sprecher, die diese vortragen und erläutern.	

Da es sich um fünf verschiedene Texte handelt, erhalten fünf Gruppen ein jeweils zur Quelle passendes Folienstück, die anderen fünf Gruppen müssen sich nur auf den mündlichen Vortrag vorbereiten.

Um die anschließende *Auswertung und Sicherung* möglichst intensiv zu gestalten, müssen alle wichtigen Lernertypen integriert werden: auditive und visuelle Typen, am Ende auch die haptischen Lernertypen. Es erfolgt also wie bereits in der zweiten Stunde eine *Dreifachsicherung*, die den Inhalt besonders vernetzt im Langzeitgedächtnis verankert²⁵ (s.o.): zunächst im mündlichen Schülervortrag, dann im Schülervortrag visuell über Folienanschrieb gestützt und schließlich in der schriftlichen Übernahme der korrigierten OH-Folienfassung.²⁶ Der Arbeitsbogen könnte folgendermaßen aussehen:

10. Klasse Geschichte		Thema: Der Vietnamkrieg		Datum: . . .	
Dr. Stolz		<i>Leitfrage: „Der Vietnamkrieg der USA – Ein schrecklicher Irrtum?“</i>			
JOHNSON AN KENNEDY (23.5.63)	HO CHI MINH AN JOHNSON (1967)	BARBARA TUCHHEIM (1984)	ROBERT McNAMARA (1996)	PETRA PINZLER (2000)	

Die möglichen Stichpunkte könnten folgende Form haben:

²⁵ Vgl. dazu Vester, Frederic: *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart, 1994²¹.

²⁶ 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.

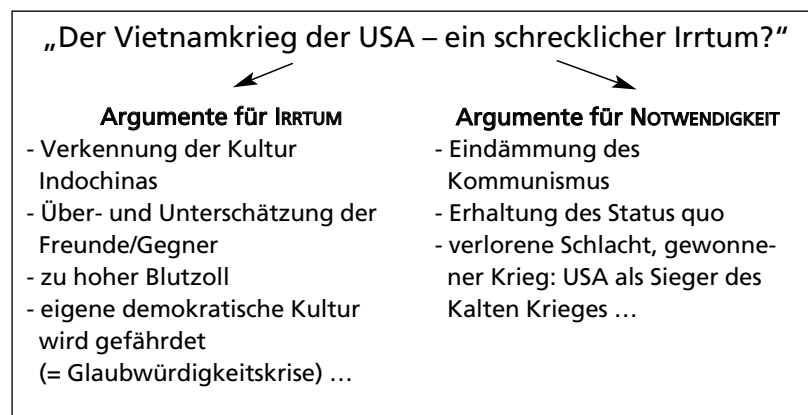
10. Klasse Geschichte Dr. Stolz		Thema: Der Vietnamkrieg <i>Leitfrage: „Der Vietnamkrieg der USA – ein schrecklicher Irrtum?“</i>			Datum: . . .
JOHNSON AN KENNEDY (23.5.63)	HO CHI MINH AN JOHNSON (1967)	BARBARA TUCHHEIM (1984)	ROBERT MCNAMARA (1996)	PETRA PINZLER (2000)	
<ul style="list-style-type: none"> - Kampf gegen den Kommunismus in Asien - Hauptschauplätze: Thailand und Vietnam - Entweder Sieg in Vietnam gegen Kommunismus oder Rückzug bis San Francisco - Ziel: Eindämmung des Kommunismus in Asien 	<ul style="list-style-type: none"> - Aggressor = USA - USA verewigen Teilung in Vietnam - USA wollen Vietnam als Militärkolonie - USA führen Vernichtungskrieg gegen die Bevölkerung Vietnams 	<ul style="list-style-type: none"> - USA haben überreagiert, Lage völlig verkannt und „Gespenster“ beschworen: Südvietnam war nicht demokratisch und freiheitsliebend, Nordvietnam war nicht so unterentwickelt, wie es die USA sahen - US-Außenpolitik war gefährlich und unrealistisch 	<ul style="list-style-type: none"> - USA haben allein aus ihrer Perspektive (Werte, Traditionen) heraus gehandelt (= Monoperspektivismus) - DARAUS FOLGTE: <ol style="list-style-type: none"> 1. Unterschätzung Nordvietnams 2. Überschätzung Südvietnams 3. Unkenntnis der Kultur Indochinas 4. Vernachlässigung der eigenen demokratischen Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> - Position ex post (2000): Der Kalte Krieg von USA gewonnen - Vietnam war notwendige Schlacht gegen den Kommunismus - diese teure Schlacht hat Kommunismus gebremst, auch wenn USA sie verloren haben - nachträgliche Rechtfertigung durch Kalten Krieg 	

Bei der Erläuterung in der *Auswertungsphase* wird den Schülern besonders durch die Quelle Q4 deutlich, wie wichtig eine multiperspektivische Sichtweise bei historisch-politischen Problemlagen ist: McNamara spricht die Probleme an, die entstehen, wenn eine Supermacht alles nur aus ihrer Perspektive heraus, d.h. monoperspektivisch und unilateral betrachtet. Es fehlt das Verständnis für die andere Kultur, es folgen daraus Fehleinschätzungen in Bezug auf Freund und Feind und eine völlig unkalkulierbare Politik, die alte, demokratische Wert in der Heimat vernachlässigt. Für die Schüler entsteht bei dieser Quelle ein Synergieeffekt, indem Inhalt und Methode kongruieren. Durch die anderen Sichtweisen werden die Schüler auf die Parallelität mit dem Fall Kuba hingewiesen (Position Ho Chi Minhs ähnelt der Castros) und erfahren, dass es trotz der Daten und Fakten, die heutzutage offen liegen (s. Tabelle S. 44) und die die Schüler kennen, immer noch „Befürworter des Vietnamkrieges“ (Q 5) gibt, die trotz der Toten und der Verluste alles in eine historisch-politische Strategie einbetten.

Gerade aufgrund der sehr kontroversen Positionen können die Schüler die allgemeinen Leitfragen dann in der *Problematierungsphase* beantworten: „Was passierte bei den Stellvertreterkriegen und wie wirkte sich dies auf die Supermächte aus?“ und „Der Vietnamkrieg der USA – ein schrecklicher Irrtum?“ Die letzte Frage kann direkt nach der Auswertungphase von den Schülern differenziert beantwortet werden: Durch das Quellenarrangement haben sie nun genügend Argumente, um

ihr eigenes Urteil differenziert zu untermauern. Ein einfaches Ja oder Nein ist nicht möglich. Die Phase sollte im *gelenkten Unterrichtsgespräch* geführt werden, da der Lehrer hier sicherlich methodisch und inhaltlich in einer 10. Klasse lenken muss. Es spricht auch viel dafür, dass sich die USA kulturell und landeskundlich in diesem Gebiet überhaupt nicht auskannten und „Gespenstern“, wie Barbara Tuchheim dies ausdrückte, nachjagten, andererseits waren die USA, zwei Jahre nach der Kuba-Krise, für die Ausbreitung des Kommunismus sehr sensibilisiert und wollten nun auf der pazifischen Seite ihrer Hemisphäre kein zweites Kuba haben. Genau in diesem Spannungsverhältnis muss diskutiert werden, einseitige Positionen verkennen die weltpolitische Lage im Kalten Krieg. Auch die längerfristigen Fragen können beantwortet werden: Was passierte bei den Stellvertreterkriegen und wie wirkte sich dies auf die Supermächte aus? Die USA wurden moralisch und wirtschaftlich geschwächt, aber die UdSSR wurde auch gewarnt, die USA wollten keine Ausbreitung des Kommunismus, die Verteidigung des Status quo war den USA so wichtig, dass sie ihre eigene Kultur bis an ihre Grenzen belastete (innere Unruhen in den USA, Vietnamgegner ...).

Unter dieser Fragestellung könnte man die These wagen, dass die Stellvertreterkriege den Status quo des Patts der Supermächte im Kalten Krieg stützten, aber zu welchem Preis? Wenn noch Zeitüberschuss vorhanden ist, können an der Tafel mögliche Argumente für die Beantwortung der Leitfrage gesichert werden:



Die *Hausaufgabe* dient der Vorbereitung der nächsten Stunde: Die Schüler interpretieren zu Hause die Karikatur S. 46 und lesen dazu den darstellenden Text auf S. 46 ab „Als die UdSSR in Mitteleuropa ...“. Sie bereiten dadurch den Einstieg in das Thema „Die Rolle der Stellvertreterkriege, die UdSSR und Afghanistan“ vor, sozusagen der andere Flügel zum Thema „Die USA und Vietnam“. Auch hier werden die langfristigen Fragen „Was passierte bei den Stellvertreterkriegen und wie wirkte sich dies auf die Supermächte aus?“ gestellt. Die Schüler sollen sich auf die Interpretation der Karikatur vorbereiten, es wird kein Tafelbild zu Anfang der Stunde erstellt.

5) Die Grenzen der Macht der UdSSR: Afghanistan

Der *Einstieg* erfolgt über die methodische Interpretation der Karikatur auf S. 46 (Methodentraining: Karikaturanalyse S. 29, Vertiefung der Medienkompetenz der Schüler).

Durch die Karikatur wird den Schülern bereits die Parallelität zur 4. Stunde und zum Grundkonflikt im Kalten Krieg deutlich: Beide Supermächte versuchen über Stellvertreterkriege ihre Machtsphären zu stabilisieren (USA) oder auszubauen (UdSSR). Auch die Leitfrage der Stunde (S. 46, Q1):

„Die Afghanistan-Invasion – das sowjetische Vietnam?“

kann an dieser Karikatur herausgearbeitet werden und auf der Tafel als Leitfrage der Stunde fixiert werden, da die Bildelemente (suchende Soldaten auf dem Panzer, die offensichtlich keine „landeskundlichen“ Kenntnisse besitzen – Parallelität zur USA in Vietnam) und die Textelemente, „Vietghanistan“ als Inschrift des Willkommenstextes, eindeutig darauf hinweisen.

Durch den schülergesteuerten Einstieg haben die Schüler ihren eigenen Zugang zum Stundenthema, sie erarbeiten sich eine Problemgrundlage, um in der Schwerpunktphase der Stunde den multiperspektivischen Blick auf die damalige Zeit zu schärfen. Als Zusatz und Übergang zur multiperspektivischen Unterrichtsphase müsste sicherlich in einer 10. Klasse durch eine Wandkarte noch der Ereignisraum besser verortet werden und die methodische Kompetenz „Karteninterpretation“ der Schüler, die in der 10. Klasse sicherlich bereits vorhanden ist, vertieft werden. Hier muss auf eine am Fachbereich vorhandene Asienkarte zurückgegriffen werden.

Ähnlich wie in der vierten Stunde steht nun die *Gruppenarbeit* im Zentrum der Stunde als Arbeitsform, die schülerorientiert und einem multiperspektivischen Ansatz angemessen den *Schwerpunkt der Stunde* bildet.

Im Buch wird die Leitfrage „Die Afghanistan-Invasion – das sowjetische Vietnam?“ vorgegeben und vier Quellen (Q1-Q4), S. 46/47, bilden das Ausgangsmaterial für die multiperspektivische Quellenarbeit. Sollen die Schüler *selbstständig* die Quellen bearbeiten und die unterschiedlichen Perspektiven herausarbeiten, ohne dass der Lehrer eine stark leitende Funktion übernimmt, muss geeignetes Quellenmaterial vorhanden sein, das selbsttätig bearbeitet werden kann (s.o.). Das Buch bietet zwei offizielle Quellen, eine aus der Sichtweise der UdSSR und eine aus der der UNO an (Q1/2) und diskutiert in zwei Quellen kontrovers – passend zur Leitfrage – den innersowjetischen Konflikt des Afghanistankrieges, so dass die bereits in Stunde drei und vier genannten übergeordneten Leitfragen beantwortet werden können: Was passierte bei den Stellvertreterkriegen und wie wirkte sich dies auf die Supermächte aus?

Die vier Quellen sind authentische Quellen, so dass die Schüler dadurch selbstständig eine multiperspektivische Quellenarbeit (Kompetenzsteigerung zur Stunde zwei und Weiterführung der Fertigkeiten der Stunde vier) durchführen können.

Es werden acht Gruppen à vier Schüler gebildet (sollten die Klassen kleiner oder größer als 32 Schüler sein, sind die Gruppen anzupassen); alle bekommen eine Gruppenkarte, auf der die Arbeitsaufträge klar beschrieben sind. Diese kann folgende Form haben:

GRUPPENKARTE

1. Lest zunächst euren Quellentext (Q1) und unterstreicht dabei die wesentlichen Kernaussagen, die die Perspektive des Autors kennzeichnen.
2. Legt ein treffendes Stichwort für die jeweilige Kernaussage fest und schreibt es auf euren Arbeitsbogen bzw. euer Folienstück.
3. Bereitet euch auf die mündliche Erläuterung eurer Stichworte vor.
4. Wählt 1-2 Sprecher, die diese vortragen und erläutern.

Da es sich um vier verschiedene Texte handelt, erhalten vier Gruppen ein jeweils zur Quelle passendes Folienstück, die anderen vier Gruppen müssen sich nur auf den mündlichen Vortrag vorbereiten. Um die anschließende *Auswertung und Sicherung* möglichst intensiv zu gestalten, müssen alle wichtigen Lernertypen integriert werden (s.o.). Es erfolgt also wie bereits in der zweiten und vierten Stunde eine *Dreifachsicherung*, die den Inhalt besonders vernetzt im Langzeitgedächtnis verankert (s.o.): zunächst im mündlichen Schülervortrag, dann im Schülervortrag visuell über Folienanschrieb gestützt und schließlich in der schriftlichen Übernahme der korrigierten OH-Folienfassung. Der Arbeitsbogen könnte folgendermaßen aussehen:

10. Klasse Geschichte		Thema: Der Afghanistan-Krieg		Datum: . . .
Dr. Stolz		<i>Leitfrage: „Die Afghanistan-Invasion – das sowjetische Vietnam?“</i>		
SICHT DER SOWJ. REGIERUNG	UNO-RESOLUTION (14.01.1980)	PROTEST SACHAROWS (1980)	SWETLANA ALEXI-JEWITSCH (1999)	

Die möglichen Stichpunkte könnten folgende Form haben:

10. Klasse Geschichte		Thema: Der Afghanistan-Krieg		Datum: . . .
Dr. Stolz		<i>Leitfrage: „Die Afghanistan-Invasion – das sowjetische Vietnam?“</i>		
SICHT DER SOWJ. REGIERUNG	UNO-RESOLUTION (14.01.1980)	PROTEST SACHAROWS (1980)	SWETLANA ALEXI-JEWITSCH (1999)	
<ul style="list-style-type: none"> - Imperialismus führt faktisch nicht erklärten Krieg gegen das revolutionäre Afghanistan - Gefahr für Afghanistan: Verlust der Unabhängigkeit u. Verwandlung in Aufmarschgebiet des Imperialismus - Afghanische Regierung bat UdSSR deshalb 1979 um Hilfe - Bindungen an Afghanistan u. Internationalismus verpflichteten UdSSR zur Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> - 104 Staaten für die Resolution, 18 Staaten (hauptsächlich des Ostblocks) dagegen - Afghanistans Souveränität ist UN-Grundsatz - die sowjet. Intervention widerspricht diesem Grundsatz - keine Intervention in Afghanistan egal von welcher Seite - Afghanistan soll souverän seine Angelegenheiten regeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Invasion der UdSSR kostet viele Zivilisten das Leben, ist kriegstreibend, widerspricht den Abrüstungsbemühungen, erschwert alle weltweiten Friedensbemühungen, vergrößert weltweit die Militärausgaben, steigert das Wettrüsten, militarisiert die Gesellschaft der UdSSR - Invasion ist ein Fehler und Expansion der UdSSR 	<ul style="list-style-type: none"> - Afghanistan-Invasion führte zu neuem Bewusstsein in der UdSSR, sie war völlig sinnlos - Zu Beginn des Krieges: illusionärer Glaube an eine Revolution in Afghanistan - Am Ende: sowjet. Soldaten waren keine Helden sondern Mörder 	

Bei der Erläuterung in der *Auswertungsphase* wird den Schülern besonders durch die Quelle Q4 deutlich, wie wichtig eine multiperspektivische Sichtweise bei historisch-politischen Problemlagen ist: Swetlana Alexijewitsch spricht – ähnlich wie in der vierten Stunde McNamara – die Probleme an, die entstehen, wenn eine Supermacht alles nur aus ihrer Perspektive heraus, d.h. monoperspektivisch und unilateral betrachtet. Es fehlt das Verständnis für die andere Kultur, es folgen daraus Fehleinschätzungen in Bezug auf Freund und Feind und eine völlig unkalculierbare Politik, die alte, sozialistische Werte in der Heimat vernachlässigt.

Für die Schüler entsteht bei dieser Quelle – wie in der vierten Stunde – ein Synergieeffekt, indem Inhalt und Methode kongruieren. Durch die anderen Sichtweisen werden die Schüler auf die Parallelität mit dem Fall Kuba hingewiesen (die „Internationalistische Hilfsaktion“ ähnelt dem Fall Kuba) und erfahren, dass es trotz der Daten und Fakten, die heutzutage offen liegen (s. Q 4) und die die Schüler kennen, immer noch „Befürworter des Afghanistankrieges“ (Q 4) gibt, die der Autorin vorwarfen, sie hätte aus Helden Mörder gemacht. Auch an dieser Stelle ist die Parallelität zur vierten Stunde und der „Verblendung“ in den USA augenfällig.

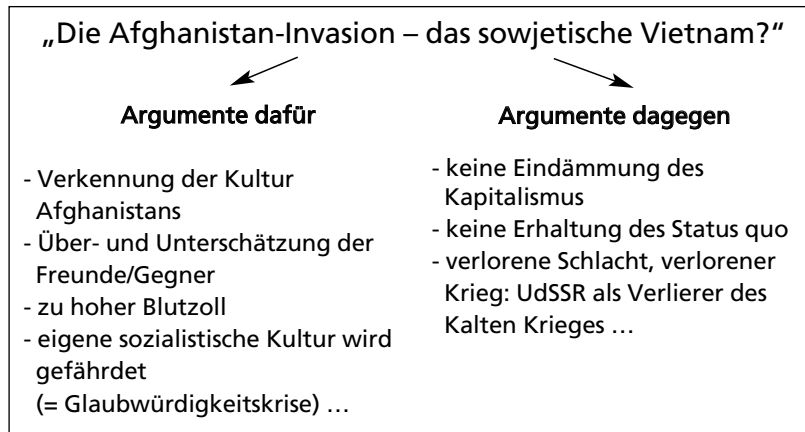
Gerade aufgrund der sehr kontroversen Positionen können die Schüler die allgemeinen Leitfragen dann in der *Problematierungsphase* beantworten: „Was passierte bei den Stellvertreterkriegen und wie wirkte sich dies auf die Supermächte aus?“ und „Die Afghanistan-Invasion – das sowjetische Vietnam?“ Die letzte Frage kann direkt nach der Auswertungsphase von den Schülern differenziert beantwortet werden: Durch das Quellenarrangement haben sie nun genügend Argumente, um ihr eigenes Urteil zu untermauern. Ein einfaches Ja oder Nein ist nicht möglich.

Die Phase sollte im *gelenkten Unterrichtsgespräch* geführt werden, da der Lehrer hier sicherlich methodisch und inhaltlich in einer 10. Klasse lenken muss. Es spricht viel dafür, dass sich die UdSSR kulturell und landeskundlich in diesem Gebiet überhaupt nicht auskannte und „ideologischen Gespenstern“, um die Worte Barbara Tuchheims zu ergänzen, nachjagte, andererseits war die UdSSR 1979, als „die NATO, ihrerseits (began) neue Mittelstreckenwaffen zu stationieren“ (S. 46, Hausaufgabentext zu dieser Stunde), sicherlich sehr sensibilisiert für die Gefahr einer Ausbreitung des US-Kapitalismus und wollte nun an der Südflanke ihres Landes keinen zweiten amerikanischen Stützpunkt wie in Europa haben. Genau in diesem Spannungsverhältnis muss diskutiert werden, einseitige Positionen verkennen die weltpolitische Lage im Kalten Krieg.

Auch die längerfristigen Fragen können beantwortet werden: „Was passierte bei den Stellvertreterkriegen und wie wirkte sich dies auf die Supermächte aus?“ Die UdSSR wurde moralisch, ideologisch und wirtschaftlich geschwächt, der Zusammenbruch des Imperiums begann und endete in einem bodenlosen Strudel, der schließlich die Sowjetunion hinwegfegte und das Ende des Kommunismus besiegelte. Die Verteidigung des Status quo war der UdSSR offenbar so wichtig, dass sie ihre eigene Kultur bis an den Rand des Untergangs und sogar darüber hinaus führte (innere Unruhen, wirtschaftliches Chaos ...).

Unter dieser Fragestellung könnte man die These wagen, dass die Stellvertreterkriege den Status quo des Patts der Supermächte im Kal-

ten Krieg stützten, aber zu welchem Preis, zu dem des Untergangs der UdSSR? Wenn noch Zeitüberschuss vorhanden ist, können an der Tafel mögliche Argumente für die Beantwortung der Leitfrage gesichert werden:



Schließlich sollte den Schülern klar werden, dass durch die Logik des Wettrüstens und der Stellvertreterkriege kein strategisches Patt erreicht wurde, sondern dass es eine antagonistische Vernichtungslogik war, in der es einen Sieger und einen Verlierer gab: Die beiden Supermächte rüsteten solange, bis es sich eine Supermacht wirtschaftlich nicht mehr erlauben konnte und kollabierte. Diese Erkenntnis leitet zur nächsten Stunde über, zum Ende des Kalten Krieges.

Die *Hausaufgabe* besteht darin, eine Schemazeichnung zu interpretieren, und zwar mittels eines Quellenmixes (s.o.): Die Schüler beantworten stichpunktartig den Arbeitsauftrag A1, S. 48 und bereiten sich auf eine mündliche Interpretation und Erläuterung des Schaubildes S. 48 vor, indem sie zusätzlich dazu den Darstellungstext „1.8 Das Ende des Kalten Krieges“ auf S. 48 lesen.

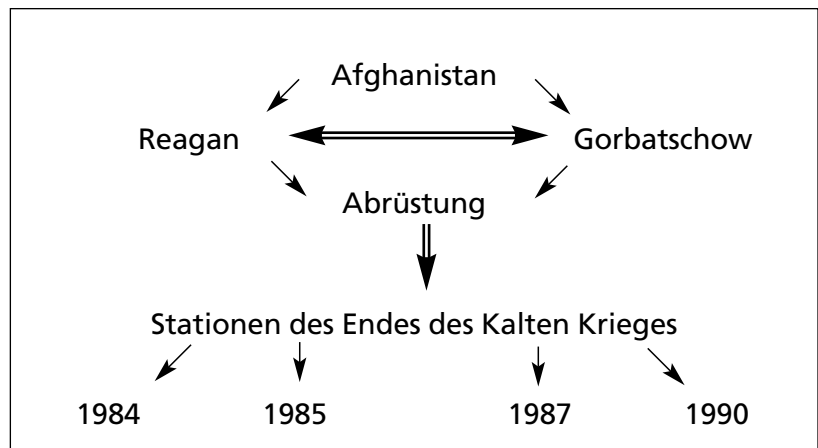
6) Das Ende des Kalten Krieges: Der Beginn der „Einen Welt“?

Der *Einstieg* erfolgt über die Interpretation des Schaubildes S. 48. Die Schüler erkennen, dass es auch Mitte der 80er Jahre noch ein Gleichgewicht des Schreckens gab, wobei jede Supermacht auf anderen Gebieten stärker war als ihr Gegner.

Aus dem Text wissen sie, dass Reagan auf die Afghanistan-Invasion mit einer Verschärfung des Wettrüstens reagierte, die UdSSR aber ökonomisch nicht mehr mithalten konnte, so dass Gorbatschow schließlich die Wende einleitete und zum ersten Mal echte Abrüstungsvorschläge machte. Um diese Informationen möglichst schülernah vorzustellen, müssen die Schüler erneut ein *interaktives Schülergespräch* führen (s.o.).

Der Lehrer hat dazu folgendes Tafelbild an der Innenseite der Tafel vor der Stunde erstellt, dessen oberen Teil die Schüler interaktiv erläutern müssen.

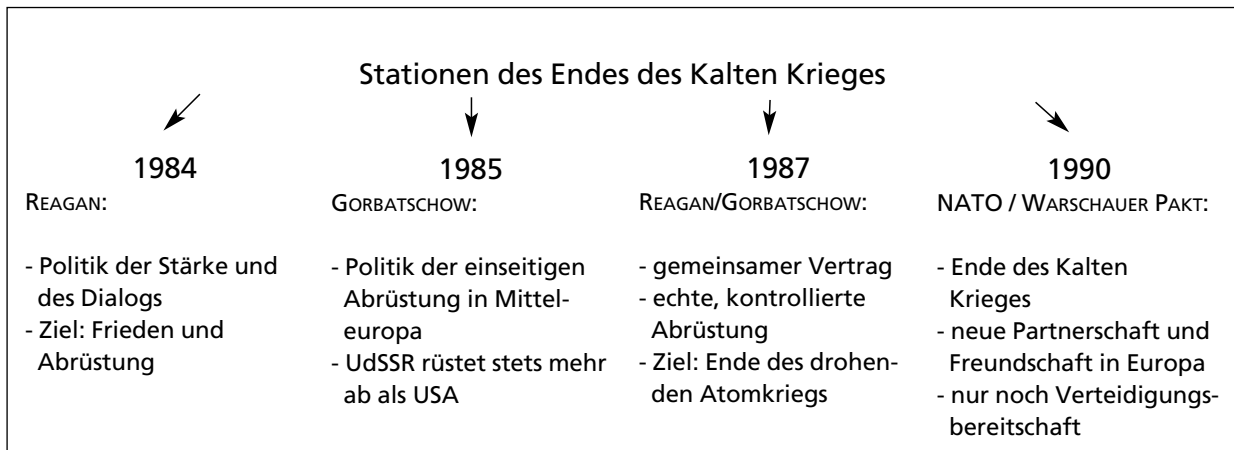
Ein Schüler beginnt dann mit dem ersten Begriff „Afghanistan“ und nimmt danach die anderen Schüler dran. Dadurch können das Lernergebnis der letzten Stunde und die Hausaufgabe eingebunden werden und die Schüler gestalten den Beginn ihrer Stunde selbst:



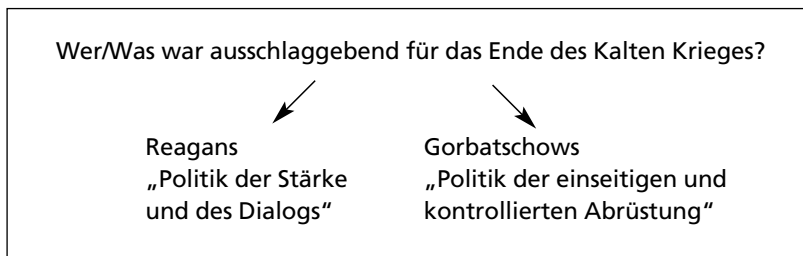
Der Rest des Tafelbilds bildet den Anfang der *Erarbeitungsphase* als Schwerpunkt der Stunde. An dieser Stelle sollen sich die Schüler in *Partnerarbeit* wichtige Positionen und Stationen des Endes des Kalten Krieges *selbstständig* erarbeiten, Stichpunkte an die Tafel schreiben und diese mündlich erläutern. Jede Partnerarbeitsgruppe darf nur einen Stichpunkt anschreiben, so dass möglichst viele Schüler drankommen. Die Erarbeitung entspricht einer modifizierten Form des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts. Dabei arbeiten zwei Schüler mit den Quellen Q1 und Q2 und zwei Schüler mit den Quellen Q3 und Q4, S. 49, so dass bei 30 Schülern jeweils 15 die Quellen Q1 und Q2 und 15 die Quellen Q3 und Q4 bearbeiten und sich gegenseitig ergänzen können. Dies erhöht die Interaktivität zwischen den Schülern und fördert die Kommunikation in der Lerngruppe.

Die Erarbeitung könnte durch folgenden Arbeitsauftrag geleitet werden: „Lest bitte die Quellen Q1 und Q2 und schreibt in Stichwörtern die Hauptideen auf. Bereitet euch dann auf eine mündliche Erläuterung der Stichpunkte vor. Schreibt nur einen Stichpunkt an die Tafel, den ihr

euch vorher ausgesucht habt. Wenn dieser Stichpunkt bereits angeschrieben wurde, nehmt ihr euren zweiten etc.“ Der Tafelanschrieb könnte dann folgendermaßen aussehen:



In der *Problematisierungsphase* diskutieren die Schüler nun A3 auf S. 48. Kontrovers soll argumentativ belegt werden, ob Reagans „Politik der Stärke und des Dialogs“ entscheidend war oder Gorbatschows „einseitige Abrüstung“; es kann auch wieder – nun auf einer Folie, da der Tafelanschrieb die ganze Tafel einnimmt – mit folgendem Tafelbild gearbeitet werden:



Am *Ende der Stunde* sollten erneut Hypothesen erstellt werden, die in den nächsten Stunden verifiziert werden sollen. Aus der aktuellen Situation in der Welt ist die Frage berechtigt, hat das Ende des Kalten Krieges die Welt wirklich sicherer gemacht oder hatte das „Gleichgewicht des Schreckens“ nicht auch einzelne positive Kennzeichen. Das Stundethema dient daher als Leitfrage zur Hypothesenbildung:

„Das Ende des Kalten Krieges: Der Beginn der *Einen Welt*?“

Die Hypothesen werden auf einer Folie gesammelt, um in den nächsten Stunden benutzt werden zu können. Die Methode ist den Schülern geläufig (s.o.), ebenso ihr Sinn.

Die Lernergebnisse der Stunde sind sehr gut geeignet, um in der nächsten Stunde entweder eine Hausaufgabenkontrolle oder eine BSL zu schreiben. Das Thema der BSL könnte sein: „Das Ende des Kalten Krieges: der Beginn der *Einen Welt*?“, die Arbeitsaufträge könnten lauten: „Stelle bitte die Stationen des Endes des Kalten Krieges dar, erläutere die verschiedenen Positionen und bewerte die Leitfrage im Thema: Wer oder was leitete das Ende des Kalten Krieges ein und war dies der Beginn der *Einen Welt*?“

Die *Hausaufgabe* besteht darin, den darstellenden Text S. 203f. „Fundamentalismus und Terror“ zu lesen und stichwortartig die aktuellen Probleme in der „Einen Welt“ zu skizzieren und sich darauf vorzubereiten, sie in einem interaktiven Gespräch zu erläutern. Zusätzlich sollen sich die Schüler auf eine Bildanalyse (S. 204) vorbereiten und die Hypothesen der letzten Stunde unter der Leitfrage „Das Ende des Kalten Krieges: der Beginn der *Einen Welt*?“ analysieren und sich auf eine Diskussion vorbereiten.

7) Nach dem Kalten Krieg der heiße Krieg: Fundamentalismus und Terror – eine Facette der „Einen Welt“?

Der *Einstieg* erfolgt über die Hausaufgabe in einer methodischen Gesprächsform, die in der 4. Stunde neu eingeführt wurde oder bereits bekannt ist, dem *interaktiven Schülersgespräch*:

Die Schüler sollen anhand von Stichpunkten, die der Lehrer vorgibt, möglichst eigenständig ein Gespräch führen, indem sie sich ohne Lehreneingriff selbstständig drannehmen, die Begriffe erläutern und ergänzen und die Materialien dazu interpretieren und analysieren. Der methodische Auftrag dazu lautet: Schüler A nimmt Schüler B dran, der erläutert das Stichwort und fragt, ob noch jemand etwas ergänzen möchte; dann nimmt der Schüler, der zuletzt erläutert hat (meist B), das nächste Stichwort und nimmt Schüler C zum Erläutern dran u.s.w. Die inhaltliche Gliederung erfolgt über die Stichworte, die der Lehrer möglichst auf einem Plakat vorgibt oder vor Stundenbeginn auf die Tafel schreibt, da er den OHP für die Hypothesen aus der letzten Stunde braucht. Es könnten hier folgende Begriffe sein: Globale Situation im ausgehenden 20. Jahrhundert, 11. September 2001, Reaktion der USA, Osama bin Laden/Al Kaida, Irak. Das *Einstiegsplakat* oder *der Tafelanschrieb* könnten dann folgende Form haben:

METHODE: Interaktives Schülersgespräch

INHALT: Fundamentalismus und Terror

- Globale Situation im ausgehenden 20. Jahrhundert
- 11. September 2001
- Reaktion der USA
- Osama bin Laden/Al Kaida
- Irak

Sollte die Methode noch Schwierigkeiten bereiten, kann die Folie aus der 4. Stunde aufgelegt werden: Der Methodenteil wird aufgedeckt, so dass die Schüler nochmals den Ablauf der Methode nachlesen können.

Die Schüler sollen während des Gesprächs erkennen, dass die Logik der Stellvertreterkriege und das Gleichgewicht des Schreckens vorbei sind, die Welt aber auf keinen Fall friedlicher geworden ist. Die Bildanalyse (S. 204) soll ihnen deutlich machen, dass die neue Gefahr für den Frieden der Welt, der Terrorismus, keinen Kalten Krieg sondern einen heißen Krieg führt, der global und spontan jeden treffen kann. Die Hypothesen und die beiden Leitfragen können in diesem Zusammenhang diskutiert werden, so dass die Schüler erkennen, dass die Logik des Kalten Krieges auch positive Effekte für den Weltfrieden hatte und das

Krisenmanagement aus der Kuba-Krise sicherlich heutzutage sinnvoll wäre, aber wesentlich schwieriger zu erreichen sein wird. Durch diese breit angelegte sehr schülerorientierte Einstiegsphase sind die Schüler für den Schwerpunkt der Stunde sensibilisiert. Wichtig sind nun die „Ursachen des Terrors“ (S. 204-205, Q1-Q7), um multiperspektivisch zu verstehen und zu erklären, wie der aktuelle Unfrieden in der „Einen Welt“ möglicherweise veränderbar wäre.

Den *Schwerpunkt der Stunde* bildet die *Erarbeitungsphase*: An dieser Stelle sollen sich die Schüler erneut in *Partnerarbeit* wichtige Positionen zur *Ursachenforschung* in Bezug auf den aktuellen Terrorismus (S. 204-205, Q1-Q7) *selbstständig* erarbeiten, Stichpunkte auf die OHF schreiben und diese mündlich erläutern. Jede Partnerarbeitsgruppe darf nur einen Stichpunkt anschreiben, so dass möglichst viele Schüler drankommen. Die Erarbeitung entspricht einer modifizierten Form des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts. Dabei arbeiten zwei Schüler mit der Quelle Q1, zwei mit der Quelle Q2 etc., so dass bei 28 Schülern jeweils zweimal alle Quellen bearbeitet werden. Die Schüler können sich also bei der Auswertung gegenseitig ergänzen. Dies erhöht die Interaktivität zwischen den Schülern und fördert die Kommunikation in der Lerngruppe. Alle Partner bekommen eine Partnerkarte, auf der die Arbeitsaufträge klar beschrieben sind. Diese kann folgende Form haben:

PARTNERKARTE
1. Lest zunächst euren Quellentext (Q1) und unterstreicht dabei die wesentlichen Kernaussagen, die die Perspektive des Autors kennzeichnen.
2. Legt ein treffendes Stichwort für die jeweilige Kernaussage fest und schreibt es auf euren Arbeitsbogen bzw. euer Folienstück.
3. Bereitet euch auf die mündliche Erläuterung eurer Stichworte vor.

Da es sich um sieben verschiedene Texte handelt, erhalten sieben Partnergruppen ein jeweils zur Quelle passendes Folienstück, die anderen sieben müssen sich nur auf den mündlichen Vortrag vorbereiten. Um die anschließende *Auswertung und Sicherung* möglichst intensiv zu gestalten, müssen alle wichtigen Lernertypen integriert werden: auditive und visuelle Typen, am Ende auch die haptischen Lerntypen. Es erfolgt also wie bereits in der zweiten und vierten Stunde eine *Dreifachsicherung*, die den Inhalt besonders vernetzt bereits im Langzeitgedächtnis verankert (s.o.): zunächst im mündlichen Schülervortrag, dann im Schülervortrag visuell über Folienanschrieb gestützt und schließlich in der schriftlichen Übernahme der korrigierten OH-Folienfassung. Der Arbeitsbogen könnte folgendermaßen aussehen:

10. Klasse Geschichte		Thema: Fundamentalismus und Terror			Datum: . . .	
Dr. Stolz		Leitfrage: „Nach dem Kalten Krieg der heiÙe Krieg?“				
ORIANA FALLACI (2002), ITALIEN	FRANCIS FUKUYAMA (2002), USA	DER SPIEGEL (2001), BRD	DER STERN (2001), BRD	NORDKURIER (2001), BRD	DIE ZEIT (2001), BRD	DER SPIEGEL (2001), BRD

Die möglichen Stichpunkte könnten folgende Form haben:

10. Klasse Geschichte Dr. Stolz		Thema: Fundamentalismus und Terror Leitfrage: „Nach dem Kalten Krieg der heiße Krieg?“				Datum: . . .
ORIANA FALLACI (2002), ITALIEN	FRANCIS FUKUYAMA (2002), USA	DER SPIEGEL (2001), BRD	DER STERN (2001), BRD	NORDKURIER (2001), BRD	DIE ZEIT (2001), BRD	DER SPIEGEL (2001), BRD
- Kampf gegen Osama bin Laden, weil er unsere Kultur ablehnt, unser Leben gefährdet	- islamische Welt bringt islamischen Faschismus hervor - islamische Welt muss sich entscheiden, ob sie diesen bekämpfen will oder sich ihm hingibt	- Terrorismus ist die Waffe der Schwachen - USA unterdrücken zu viele schwache Staaten - schwache Staaten hassen USA dafür	- Osama bin Laden ist nicht der Islam - Der Westen zerstört durch seine ökon. Macht die islamische Werte- und Lebenswelt = Verantwortung des Westens	- Kampf gegen Osama bin Laden ist Scheinlösung - Lösung: neue Form von demokratischerer Globalisierungspolitik und -wirtschaft	- Fundamentalismus ist nicht Islam - Fundamentalismus ist Fanatismus	- einfaches Denken hilft nicht (gut/böse) - Ost/West-Konflikt hat Blick für den Nord/Süd-Konflikt getrübt - Eskalation der Gewalt ist Folge dieser zu engen Perspektive

Bei der Erläuterung in der *Auswertungphase* wird den Schülern besonders durch die Quelle Q7 deutlich, wie wichtig eine multiperspektivische Sichtweise bei historisch-politischen Problemlagen ist:

Klaus Staeck spricht – ähnlich wie in der vierten Stunde McNamara – die Probleme an, die entstehen würden, wenn die Supermächte oder die Nordhälfte des Globus alles nur aus der eigenen Perspektive heraus, d.h. monoperspektivisch bzw. unilateral betrachteten. Es fehlte das Verständnis für die andere Kultur, für die Entwicklungsländer und ihre Probleme, für die Religion und Kultur eines vom amerikanisch-europäischen Kulturkreis devianten Weges, der weder besser noch schlechter, sondern einfach anders ist. Eine beschränkte Perspektive würde Fehleinschätzungen in Bezug auf Freund und Feind und eine völlig unkalulierbare Politik nach sich ziehen, da eine Einteilung in *gut* und *böse* die Probleme nicht löst, sondern zum Krieg, zum „Kreuzzug“ aufruft und damit die eigenen demokratische Werte vernachlässigt. Letztlich wäre dadurch den Fundamentalisten Recht gegeben: Seht her, die westlichen Demokratien sind eigentlich nur scheindemokratisch, unter dieser Maske sitzt ihr martialisches eigentliches Ego.

Für die Schüler entsteht bei dieser Quelle – wie in der vierten Stunde – ein Synergieeffekt, indem Inhalt und Methode kongruieren. Durch die anderen Sichtweisen werden die Schüler auf die Parallelität mit dem Ost-West-Konflikt hingewiesen und erfahren, dass es trotz der Daten und Fakten, die heutzutage offen liegen, eine klare „Verblendung“ der westlichen Welt gibt (Staeck: „Wir sind kurzsichtig geblieben und werden kurzsichtig gemacht.“ S. 205, Q7).

Ähnlich wie im Ost-West-Konflikt kann eine multiperspektivische Sichtweise, die das Andere versteht und erklärt, hier Abhilfe schaffen. Wobei eines klar sein muss: Verstehen und erklären heißt nicht akzeptieren, aber vor der klaren Ablehnung des Fundamentalismus muss eine klare und multiperspektivische *Ursachenforschung* stehen, die die

Schüler in dieser Stunde *selbstständig* mit *geeignetem Material* durchführen, um vorschnelle Vorurteile zu vermeiden.

Gerade aufgrund der sehr kontroversen Positionen können die Schüler die allgemeinen Leitfragen dann in der *Problemtisierungsphase* beantworten: „Das Ende des Kalten Krieges: Der Beginn der *Einen Welt*?“ und „Nach dem Kalten Krieg der heiße Krieg?“ Durch das Quellenarrangement haben sie nun genügend Argumente, um ihr eigenes Urteil differenziert zu untermauern. Ein einfaches Ja oder Nein ist nicht möglich. Die Phase sollte im *gelenkten Unterrichtsgespräch* geführt werden, da der Lehrer hier sicherlich methodisch und inhaltlich in einer 10. Klasse lenken muss. Wenn genügend Zeit vorhanden ist, kann auch zusätzlich die Frage A2 auf S. 204 gestellt werden: „Wie könnten gewaltfreie Konfliktlösungen aussehen?“ Diese Frage kann allerdings nur in starken Lerngruppen gestellt werden, da die Schüler hier ein breites Allgemeinwissen besitzen müssen, um auch über Entwicklungsländer und ihre Problematik Bescheid zu wissen.

Ein *Ziel der Problemtisierungsphase* sollte sein, dass die Schüler erkennen, dass eine einfache Logik „Westen = gut, islamische Welt = schlecht“ eine dogmatische Weiterführung des Ost-West-Konflikts mit anderen Vorzeichen wäre. Andererseits sollten die Schüler aber auch erkennen, dass die Abwesenheit des Gleichgewichts des Schreckens und die neue Qualität des Terrors die Welt in unseren Breiten wesentlich unsicherer gemacht hat, da es Stellvertreterkriege nun nicht mehr gibt. Würde man das Krisenmanagement der Kuba-Krise ernst nehmen, dann hätte dies für unser Wirtschaftssystem auch auf globaler Ebene deutliche Folgen. Dies sollten die Schüler erkennen, so dass diese Stunde nur Anstöße geben kann, da wirkliche Lösungskonzepte erst in einer Reihe über die Rolle der Entwicklungsländer zustande kommen könnten.

Mit dieser Stunde kann die Reihe abgeschlossen werden. Sollte ein kritischer Ausblick gegeben werden, dann kann noch eine achte Stunde „Ist der Sozialismus am Ende: Eine mögliche Bilanz?“ angeschlossen werden. Zuvor müssen die Schüler sich allerdings mit dem real existierenden Sozialismus in der DDR beschäftigt haben, ansonsten ist diese Stunde nicht sinnvoll, da die Grundlage für eine erweiterte Diskussion fehlt. Der Rahmenplan fordert dazu ja die beiden Pflichtthemen: „Überwindung der Blockkonfrontation“ und „Leben in Deutschland: Aspekte der Alltagsgeschichte“. Wird diese Stunde angefügt, dann ist folgende Hausaufgabe sinnvoll:

Die *Hausaufgabe* besteht darin, den darstellenden Text S. 66 „Der Sozialismus: eine Bilanz“ zu lesen und stichwortartig die aktuellen Probleme in der „Einen Welt“ zu skizzieren und sich darauf vorzubereiten, sie in einem interaktiven Gespräch zu erläutern. Zusätzlich sollen sich die Schüler auf eine Karikaturanalyse (S. 59 unten) vorbereiten (methodisch-mediales Leitziel der Reihe), die einige ökonomische Aspekte der Grundprobleme der kapitalistischen Wirtschaft verdeutlicht.

8) Ist der Sozialismus am Ende? Eine mögliche Bilanz

Der *Einstieg* geschieht mittels einer Karikaturanalyse (Karikatur S. 59, Methode S. 29, s.o.). Bereits auf der Beschreibungsebene können die Schüler ihre Erkenntnisse aus dem Text S. 66 einfließen lassen: Die Ergebnisse der sozialistischen Gesellschaft sind ein grauer Alltag und eine eintönige Wohnlandschaft. Jeder hat eine einheitliche Wohnung, alles ist genormt, es gibt keine Freiheit. Der Sozialismus, am Anfang, 1917, gegen die kapitalistische Ausbeutung (in der Karikatur mit den Begriffen „Preissteigerung, Kriminalität, Inflation“ symbolisiert) als Utopie gegründet, kommt in der Realität an: „Die Realisierung einer sozialistischen Gesellschaft ist gescheitert“ (S. 66). Die Leitfrage (S. 67) „Ist die Idee vom Sozialismus tot?“ führt zu einer *Hypothesenbildung*, in der die Schüler erneut eine wissenschaftspropädeutische Methode kennen lernen. Der Lehrer schreibt unter die bereits vor Stundenbeginn auf der Tafel notierte Leitfrage „Ist die Idee vom Sozialismus tot?“ die Hypothesen der Schüler, die dann durch die Ergebnisse der Erarbeitungsphase überprüft werden.

Ähnlich wie in den vorigen Stunden steht nun die *Gruppenarbeit* im Zentrum der Stunde als Arbeitsform, die schülerorientiert und einem multiperspektivischen Ansatz angemessen den Schwerpunkt der Stunde bildet. Im Buch wird die Leitfrage: „Ist die Idee vom Sozialismus tot?“ vorgegeben und fünf Quellen (Q1-Q5) auf S. 67 bilden das Ausgangsmaterial für die multiperspektivische Quellenarbeit. Sollen die Schüler *selbstständig* die Quellen bearbeiten und die unterschiedlichen Perspektiven herausarbeiten, ohne dass der Lehrer eine stark leitende Funktion übernimmt, muss geeignetes Quellenmaterial vorhanden sein, das selbsttätig bearbeitet werden kann (s.o.). Das Buch bietet geeignete kontroverse Quellen an, so dass die Leitfrage beantwortet werden kann. Die fünf Quellen sind authentische Quellen, die Schüler können dadurch selbstständig eine multiperspektivische Quellenarbeit durchführen. Es werden zehn Gruppen à drei Schüler gebildet (sollten die Klassen kleiner oder größer als 30 Schüler sein, sind die Gruppen anzupassen); alle bekommen eine Gruppenkarte, auf der die Arbeitsaufträge klar beschrieben sind. Diese kann folgende Form haben:

GRUPPENKARTE

1. Lest zunächst euren Quellentext (Q1) und unterstreicht dabei die wesentlichen Kernaussagen, die die Perspektive des Autors kennzeichnen.
2. Legt ein treffendes Stichwort für die jeweilige Kernaussage fest und schreibt es auf euren Arbeitsbogen bzw. euer Folienstück.
3. Bereitet euch auf die mündliche Erläuterung eurer Stichworte vor.
4. Wählt 1-2 Sprecher, die diese vortragen und erläutern.

Da es sich um fünf verschiedene Texte handelt, erhalten fünf Gruppen ein jeweils zur Quelle passendes Folienstück, die anderen fünf Gruppen müssen sich nur auf den mündlichen Vortrag vorbereiten. Um die anschließende *Auswertung und Sicherung* möglichst intensiv zu gestalten, müssen alle wichtigen Lernertypen integriert werden: auditive und visuelle Typen, am Ende auch die haptischen Lernertypen. Es erfolgt also wie bereits zuvor eine *Dreifachsicherung*: zunächst im mündlichen Schüler-

vortrag, dann im Schülervortrag visuell über Folienanschrieb gestützt und schließlich in der schriftlichen Übernahme der korrigierten OH-Folienfassung. Der Arbeitsbogen könnte folgendermaßen aussehen:

10. Klasse Geschichte Dr. Stolz		Thema: Sozialismus, eine mögliche Bilanz <i>Leitfrage: „Ist die Idee vom Sozialismus tot?“</i>		Datum: . . .	
SCHWARZBUCH DES KOMMUNIS- MUS (1997)	JOSCHKA F. (1992), DIE GRÜNEN/ BÜNDNIS 90	DER SPIEGEL (1993)	„BILANZ DES SOZIALISMUS“ (1992)	DANIELLE MITTE- RAND (1997)	

Die möglichen Stichpunkte könnten folgende Form haben:

10. Klasse Geschichte Dr. Stolz		Thema: Sozialismus, eine mögliche Bilanz <i>Leitfrage: „Ist die Idee vom Sozialismus tot?“</i>		Datum: . . .	
SCHWARZBUCH DES KOMMUNISMUS (1997)	JOSCHKA FISCHER (1992), DIE GRÜ- NEN/ BÜNDNIS 90	DER SPIEGEL (1993)	„BILANZ DES SOZIALIS- MUS“ (1992)	DANIELLE MITTERAND (1997)	
- Real existieren- der Kommunismus war Terrorregime, eine Diktatur	- Linke Politik muss aus dem Terrorre- gime sowjetischer Prägung lernen oder verschwinden	- Kapitalismus hat gesiegt - Sieg ist bitter: Globalisierung erzeugt Verar- mung und Unter- drückung, es gibt keine erkennbare neue Ordnung	- Kapitalismus verarmt und beutet Menschen aus - Konsequenz: neuer, reformier- ter Sozialismus muss her	- Welt soll gerecht sein, Arbeit soll zum Wohle des Menschen und nicht der Reichen allein genutzt werden	

Bei der Erläuterung in der *Auswertungsphase* wird den Schülern besonders durch die Quellen Q1, Q4 und Q5 deutlich, wie wichtig eine multiperspektivische Sichtweise bei historisch-politischen Problemlagen ist:

Die Leitfrage wird sehr kontrovers diskutiert. Während die Quelle 1 die menschliche Tragödie des Kommunismus und seine diktatorischen Folgen betont, betonen die Quellen 4 und 5 – völlig losgelöst von der sozialistischen Erfahrung zwischen 1917 und 1989 – die Werte der Gerechtigkeit und der Sekundärverteilung innerhalb einer Gesellschaft und kritisieren die Probleme einer kapitalistischen Wirtschaft aus sozialistischer Perspektive, ohne dabei an die Folgen für das Zusammenleben zu denken, als ob es nicht ein Denkgebäude des Sozialismus gegeben hätte, in dem die „Diktatur des Proletariats“ mit der „gerechten Verteilung der Ressourcen und der Vermögen“ unweigerlich zusammenhing.

Die Schüler lernen an dieser Stelle, dass Quellen immer nur Perspektiven darstellen und bestimmte Aspekte betonen, andere ausblenden.

So blendet die Quelle 1 die sozialen Errungenschaften des Sozialismus aus und betont die politischen, die Quellen 4 und 5 betonen die sozialen Errungenschaften und blenden die politischen Probleme aus. Die Quellen 2 und 3 betonen wieder andere Aspekte, so z.B., dass die

Linke aus dem Scheitern des Sozialismus lernen müsste oder dass der Sieg des Kapitalismus auch bittere Seiten für die Bevölkerung hat.

Gerade aufgrund der sehr kontroversen Positionen können die Schüler die allgemeine Leitfrage dann in der *Problematisierungsphase* beantworten: „Ist die Idee vom Sozialismus tot?“ Durch das Quellenarrangement haben sie nun genügend Argumente, um ihr eigenes Urteil zu untermauern. Ein einfaches Ja oder Nein ist nicht möglich. Die Phase sollte im *gelenkten Unterrichtsgespräch* geführt werden, da der Lehrer hier sicherlich methodisch und inhaltlich in einer 10. Klasse lenken muss.

Es spricht viel dafür, dass die Idee des Sozialismus abgewirtschaftet hat, dass man politische und soziale Errungenschaften und Theorie und Praxis nicht voneinander trennen darf. Trotzdem gibt es in der Realität Menschen, die weiterhin die Ideen des Sozialismus vertreten (die Schüler kennen beispielsweise die Partei PDS). Als Hilfspuls kann das Bild (S. 66) mit dem Arbeitsauftrag A1 zusätzlich benutzt werden: Kann man die Denker Marx und Engels und ihre Ideen von den späteren Machthabern, die den Sozialismus in die Praxis umgesetzt haben, trennen, sind die Denker „unschuldig“ oder ist eher das Volk „unschuldig“ und die Denker und die Realisatoren des Sozialismus verantwortlich?

Pro- und Contraargumente können an der Tafel gesammelt werden und mit den eingangs aufgestellten Hypothesen verglichen werden. Dadurch erkennen die Schüler auch ihren Lernfortschritt und dass sie Meinungen stets argumentativ fundieren müssen.

Wenn noch Zeitüberschuss vorhanden ist, können an der Tafel mögliche Argumente für die Beantwortung der Leitfrage gesichert werden:

Ist die Idee vom Sozialismus tot?	
↙	↘
PRO:	CONTRA:
...	...