

LERNWELTEN

Natur – Mensch – Gesellschaft

WEITERBILDUNG

Grundlagen und Planungsbeispiele

Praxisbuch

LERNWELTEN

Natur – Mensch – Gesellschaft

WEITERBILDUNG

Grundlagen und Planungsbeispiele

Praxisbuch

Inhalt

4 Grundlagen

- 4 Übersicht
- NMG verstehen**
- 4 Fachverständnis
- 7 Kompetenzorientierung
- 9 Vernetzung
- 10 Sprache und Sache im NMG-Unterricht
- 12 Lernverständnis
- 14 Unterrichtsqualität
- NMG unterrichten**
- 15 Strukturieren und planen
- 15 Klären und entscheiden
- 18 Lernaufgaben gestalten
- 19 Der Lernprozess im Fokus – ein Modell für Aufgabensets
- 21 Beurteilen und bewerten
- 22 Gegenstände und Situationen der Beurteilung
- 24 Unterricht gestalten
- 26 Das Lernen begleiten
- 28 Unterricht evaluieren
- 192 Gesamt-Literaturverzeichnis Grundlagen

29 Eigenen NMG-Unterricht planen – Leitfragen

38 Unterrichtsplanungen

- 39 Autorinnen und Autoren der Unterrichtsplanungen

40 RZG: Geschichte | Kinder und Jugendliche im Krieg – Historisches Wahrnehmen und Handeln

- 41 Situierung der Lehrplankompetenzen
- 42 Verlaufsplanung der Unterrichtssequenz
- 46 Unterrichtsgestaltung über ein Set kompetenzfördernder Lernaufgaben
- 54 Das Lernen begleiten, bewerten, reflektieren und auswerten

60 RZG: Geografie | Nachhaltiger Massentourismus – geht das? – Tourismusorte aus der Nachhaltigkeitsperspektive analysieren und bewerten; sich der eigenen Haltung zum Reisen bewusst werden

- 61 Situierung der Lehrplankompetenzen
- 64 Verlaufsplanung der Unterrichtssequenz
- 70 Unterrichtsgestaltung über ein Set kompetenzfördernder Lernaufgaben

92 NT: Physik | Optische Phänomene – untersuchen, analysieren, modellieren

- 93 Situierung der Lehrplankompetenzen
- 95 Verlaufsplanung der Unterrichtssequenz
- 100 Unterrichtsgestaltung über ein Set kompetenzfördernder Lernaufgaben
- 113 Ausblick
- 115 Das Lernen begleiten, bewerten, reflektieren und auswerten

118 NT: Chemie | Stoffeigenschaften – ordnen, vergleichen, modellieren

- 119 Situierung der Lehrplankompetenzen
- 122 Verlaufsplanung der Unterrichtssequenz
- 129 Unterrichtsgestaltung über ein Set kompetenzfördernder Lernaufgaben
- 140 Das Lernen begleiten, bewerten, reflektieren und auswerten

144 NT: Biologie | Evolution und Genetik – strukturieren, modellieren, analysieren

- 145 Situierung der Lehrplankompetenzen
- 150 Verlaufsplanung der Unterrichtssequenz
- 158 Unterrichtsgestaltung über ein Set kompetenzfördernder Lernaufgaben
- 164 Das Lernen begleiten und bewerten
- 166 Das Lernen reflektieren und auswerten
- 167 Unterricht evaluieren und auswerten

168 ERG & WAH | Fleisch oder vegi? – Folgen des Konsums analysieren; Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten

- 169 Situierung der Lehrplankompetenzen
- 169 Kompetenzerwerb über die Zyklen hinweg
- 172 Verlaufsplanung der Unterrichtssequenz
- 178 Unterrichtsgestaltung über ein Set kompetenzfördernder Lernaufgaben
- 188 Das Lernen begleiten, bewerten, reflektieren und auswerten

Impressum

Herausgeber und Herausgeberin

Markus Wilhelm, Katharina Kalcsics

Autorinnen und Autoren

Karin Fuchs, Marianne Landtwing Blaser, Armin Rempfler, Daniel Gysin, Dorothee Brovelli, Katrin Bölsterli Bardy, Matthias Hoesli, Markus Wilhelm, Dominik Helbling, Claudia Wespi

Projektleitung

Christian Graf, Bruno Bachmann

Realisation

Katja Iten

Gestaltung

raschle&partner GmbH, Bern

Bilder

vgl. Angaben neben den Bildern.
Nicht in allen Fällen war es dem Verlag möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.



Koordination mit der Interkantonalen Lehrmittelzentrale

PHBern

Pädagogische Hochschule

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE



© 2017 Schulverlag plus AG
1. Auflage 2017

Art.-Nr. 88687

ISBN 978-3-292-00841-1

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Einleitung

Der Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft wirkt für viele aussenstehende Personen als mächtiger Fachbereich, da er – über alle vier Fächer NT, WAH, RZG und ERG zusammengenommen – eine hohe Stundendotationen aufweist. Wenn man sich aber näher mit dem Lehrplan auseinandersetzt und die verschiedenen Fächer vergleicht, dann zeigt sich auch, wie viele Phänomene und Situationen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Fachbereich NMG Platz finden müssen – «so viel Welt für so wenig Zeit», wie der Sachunterrichtsdidaktiker Walter Köhnlein sagte. Die vielfältigen Bezüge und die grosse Breite von Bezugsdisziplinen machen deutlich, dass es ein gewinnbringendes Zusammenspiel zwischen der Bereichsdidaktik NMG und den jeweiligen Fachdidaktiken (z.B. Geschichtsdidaktik, Chemiedidaktik) braucht, um Studierende und Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 auf ihre anspruchsvolle Unterrichtstätigkeit in den NMG-Fächern vorzubereiten.

Das Praxisbuch «Lernwelten NMG» richtet sich an Lehrpersonen, die ihren Unterricht auf der Basis des NMG-Lehrplans kompetenzfördernd planen, durchführen und auswerten wollen.

Im ersten Teil werden die fachdidaktischen Grundlagen kurz zusammengefasst. Dabei handelt es sich um eine Kurzversion des Studienbuchs «Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft (NMG)», das von Markus Wilhelm (PH Luzern) und Katharina Kalcsics (PH Bern) speziell für die Ausbildung konzipiert wurde.

Die Leitfragen im zweiten Teil dienen Lehrpersonen bei der konkreten Umsetzung der fachdidaktischen Grundlagen in Unterrichtsplanungen für den eigenen Unterricht.

Den umfangreichsten dritten Teil bilden sechs exemplarische Unterrichtsplanungen, verfasst von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern der Pädagogischen Hochschule Luzern. Darin wird deutlich, wie Schülerinnen und Schülern durch ein Set von Aufgaben ein in sich abgeschlossener Lernprozess ermöglicht werden kann. Basis der Planungen ist das Modell kompetenzfördernder Aufgaben.

Die Nutzungslizenz (vgl. 2. Umschlagsseite) ermöglicht den Zugang zu den Unterrichtsplanungen und zu den Leitfragen in digitaler Form.



Markus Wilhelm und Katharina Kalcsics

Grundlagen

Übersicht

Die neu erarbeitete Ausgabe des Studienbuches «Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft» für die Ausbildung ist in 12 Kapitel strukturiert. Die ersten fünf Kapitel stehen unter der Überschrift **NMG verstehen** und erläutern die grundlegende Ausrichtung des Fachs NMG auf der Basis von lern- und lehrtheoretischen Überlegungen. Die sieben Kapitel im zweiten Teil unter der Überschrift **NMG unterrichten** stellen Modelle und Leitfragen vor, die beim Konzipieren und Gestalten von NMG-Unterricht eingesetzt werden können. Nachfolgend eine Kurzversion der Grundlagen, auf denen auch die Unterrichtsplanungen basieren.

NMG verstehen Fachverständnis

Im Zentrum von Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) steht gemäss Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014) die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Welt. Im Fachbereich NMG können die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und Können, ihre Erfahrungen und Interessen erweitern, um sich in der Welt orientieren, diese verstehen, sie aktiv mitgestalten und in ihr verantwortungsvoll handeln zu können. Die Schülerinnen und Schüler können Entscheidungen treffen und ihr Handeln zu reflektieren beginnen. Sie können Erkenntnisse kreativ und konstruktiv umsetzen, an der Gestaltung ihrer Umwelt mitwirken und Mitverantwortung für sich selbst, für die Gemeinschaft und für

die Gesellschaft übernehmen. Dabei werden auch Eigenständigkeit, Dialogfähigkeit und Zusammenarbeit mit Blick auf ein kompetentes und zukunftsorientiertes Handeln in der Welt gefördert.

Kompetenzentwicklung im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft geschieht dabei immer in zwei Dimensionen: Zum einen werden die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ausdifferenziert; zum andern werden Konzepte und das Wissen über die Welt reichhaltiger. Zudem werden mit Blick auf den gleichen Lerngegenstand unterschiedliche Perspektiven eingenommen und diese ausgeschärft (Abb. 1).

Im Fachbereich NMG können die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und Können, ihre Erfahrungen und Interessen erweitern, um sich in der Welt orientieren, diese verstehen, sie aktiv mitgestalten und in ihr verantwortungsvoll handeln zu können.



Abb. 1: Feldstecher-Modell mit den zwei Dimensionen der Kompetenzentwicklung und der dritten Dimension des Perspektivenwechsels, in Anlehnung an Adamina und Müller (2008)

Handlungsaspekte	Erläuterung	Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen
Die Welt wahrnehmen	Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, was sie umgibt und wie Dinge auf sie wirken.	erfahren, betrachten, beobachten, erkennen, beschreiben
Sich die Welt erschliessen	Die Schülerinnen und Schüler erschliessen soziale, kulturelle und natürliche Situationen und Phänomene.	fragen ¹ , vermuten, erkunden, explorieren, laborieren, untersuchen ¹ , experimentieren, sich informieren ¹ , dokumentieren
Sich in der Welt orientieren	Die Schülerinnen und Schüler ordnen Phänomene, Sachen und Situationen sowie Eindrücke und Einsichten in Zusammenhänge ein.	ordnen ¹ , vergleichen, benennen, strukturieren ¹ , modellieren ¹ , erzählen, erklären, analysieren, einschätzen ¹ , beurteilen ¹ , reflektieren
In der Welt handeln	Die Schülerinnen und Schüler treffen Entscheidungen und handeln reflektiert.	mitteilen ¹ , austauschen ¹ , entwickeln ¹ , umsetzen ¹ , sich engagieren

Abb. 2: Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in NMG (D-EDK, 2014)

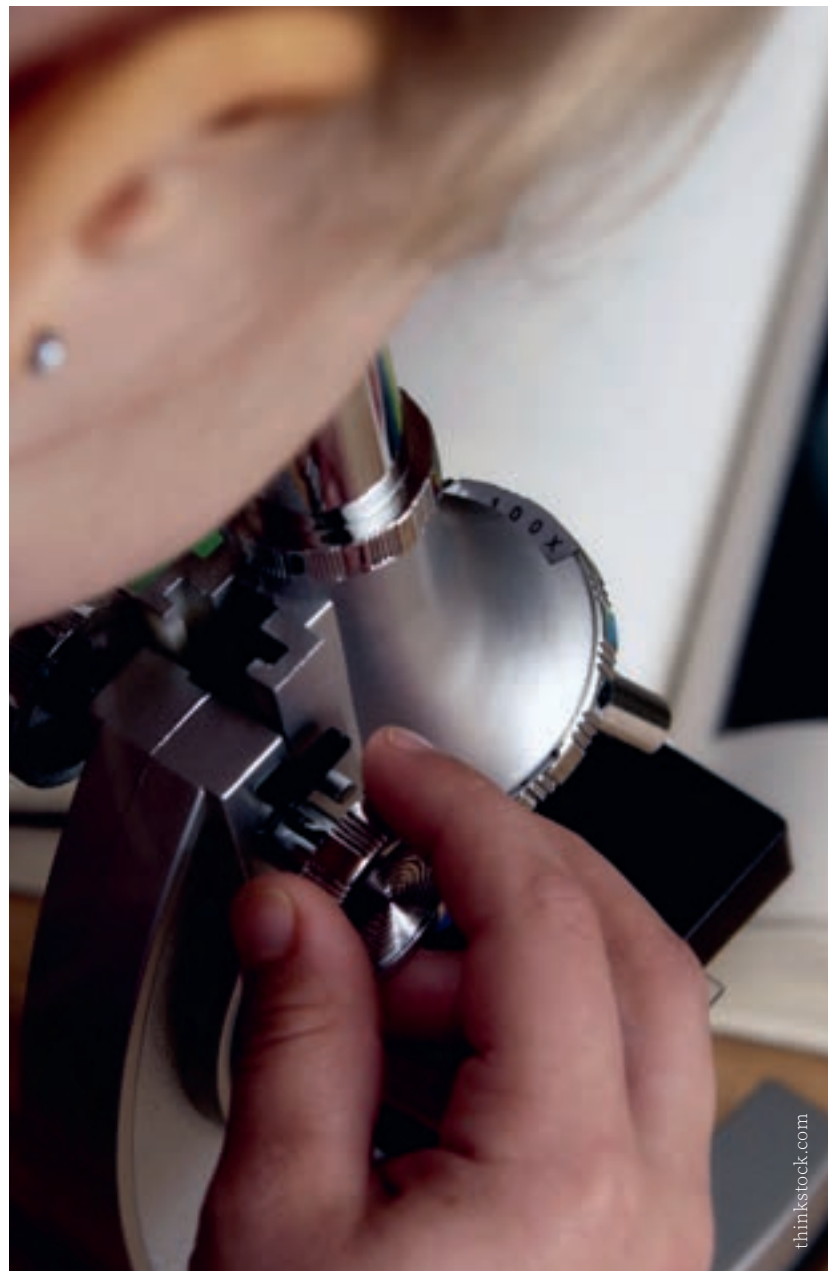
¹ Handlungsaspekte der Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften (nationale Bildungsstandards)

Auseinandersetzungen mit der Welt

Wenn Kinder und Jugendliche sich mit der Welt auseinandersetzen, nehmen sie neue Phänomene und Situationen wahr, erschliessen sich diese, gewinnen zunehmend Orientierung in der Welt und erlangen schliesslich Handlungsfähigkeit. Im Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) werden deshalb diese Formen der Auseinandersetzung mit der Welt in vier Handlungsaspekte gegliedert: Die Welt wahrnehmen; Sich die Welt erschliessen; Sich in der Welt orientieren; In der Welt handeln (Abb. 2).

Im konkreten Lernprozess sind die vier Handlungsaspekte oft nicht genau voneinander zu trennen, sondern gehen ineinander über und sind teilweise auch voneinander abhängig. Dem Handlungsaspekt «Sich in der Welt orientieren» muss zum Beispiel irgendeinmal ein sachgemässes Erschliessen von Informationen oder die Analyse und Strukturierung entsprechender Sachverhalte vorausgegangen sein. In diesem Sinn sind die vier Handlungsaspekte von NMG auch mit den vier zentralen Aufgaben des Sachunterrichts nach Kahlert (2009) vergleichbar:

- 1 für Neues öffnen – **Interessen** entwickeln;
- 2 über Wahrgenommenes aufklären – **Verstehen** unterstützen;
- 3 sinnvolle Zugangsweisen zu **Wissen** und **Können** aufbauen – Sachlichkeit fördern;
- 4 zum **Handeln** und Lernen ermutigen – Kompetenzerfahrungen stiften.



Inhaltliche Perspektiven auf die Welt

Im Fachbereich NMG stehen natürliche und kulturelle, wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Phänomene, Situationen und Sachen im Vordergrund, insbesondere auch die Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihrer Umwelt (Abb. 3). Diese Phänomene, Situationen und Sachen können unter verschiedenen Perspektiven betrachtet und erschlossen werden. So wird im 1. und im 2. Zyklus stärker von einer integrierenden Zugangsweise ausgegangen, während im 3. Zyklus vermehrt eine Ausrichtung auf die fachlichen Zugangsweisen erfolgt. Das ergibt eine Aufteilung in vier spezifischere Fachbereiche: Natur und Technik (NT), Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH), Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) und Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG).

Natur, Mensch, Gesellschaft im 3. Zyklus

In **Natur und Technik** erschliessen sich die Schülerinnen und Schüler die belebte und unbelebte Natur mit deren Funktionsweisen und Gesetzmässigkeiten. Sie bauen Kompetenzen in den Bereichen Biologie, Chemie und Physik auf: Sie setzen sich mit Phänomenen und technischen Objekten auseinander; sie beobachten, beschreiben, fragen, bilden Hypothesen, messen, experimentieren und ziehen Schlüsse (D-EDK, 2014).

In **Wirtschaft, Arbeit, Haushalt** erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zur Gestaltung der Lebenswelt und zur beruflichen und gesellschaftlichen Orientierung. Dazu gehören Fragen der Existenzsicherung, der Inanspruchnahme und Produktion von Gütern

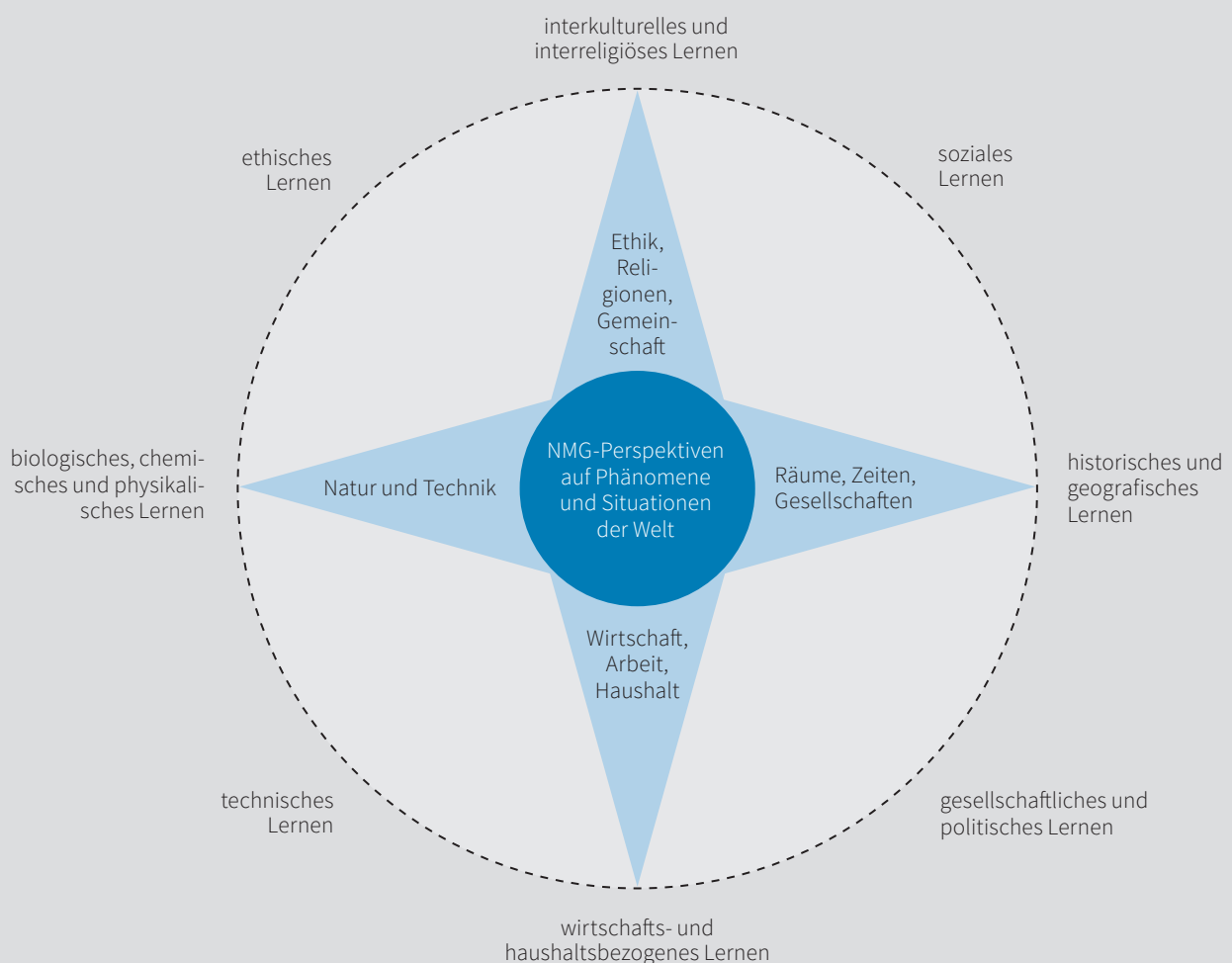


Abb. 3: Windrose der NMG-Perspektiven auf Phänomene der Welt, in Anlehnung an Adamina und Müller (2008)

wartungen helfen bei einer differenzierten Abgrenzung gegenüber den üblichen Lernzielbeschreibungen (**Lernerwartungen**). Denn dank der strikten Verknüpfung von Handlungsaspekten mit inhaltlichen Aspekten (Sachkonzepten, Wissen) wird gewährleistet, dass die Anforderungssituation im Blickfeld behalten wird.

Vernetzung

NMG ist ein wichtiger Teil des Unterrichts und des Schulbetriebs, steht aber nicht für sich allein. Der Unterricht in den vier NMG-Fächern kann seine erwünschte Wirkung dann entfalten, wenn die Vernetzung untereinander, mit anderen Schulfächern und weiteren Aufgaben der Volksschule ernst genommen und gestaltet wird. Zwei Aspekte gilt es besonders hervorzuheben: Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Sprache und Sache.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung bietet die Möglichkeit, die vier NMG-Fächer (NT, WAH, RZG und ERG) zu vernetzen und darüber hinaus Anknüpfungen zu weiteren Schulfächern wie beispielsweise dem Technischen Gestalten zu suchen. Dieser Unterricht soll darauf abzielen, Aspekte nachhaltiger Entwicklung wahrzunehmen, zu verstehen und mögliche Handlungsoptionen kennenzulernen.

Der Zusammenhang von **Sprache und Sache** ist zentral, um Welt erfassen und etwas verstehen zu können. Die Konsequenzen, die sich daraus für den Unterricht ergeben, werden seit einigen Jahren intensiv diskutiert und immer häufiger auch empirisch untersucht. Aber wir stehen hier noch am Anfang. Diese Fragen weitergedacht, werden sicher zu neuen Impulsen für die Unterrichtsentwicklung führen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

«Nachhaltige Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können» («Brundtland-Bericht»; Hauff, 1987).

Anlässlich der UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro wurde der Gedanke der nachhaltigen Entwicklung leicht verändert. Kernelement dieses Konzepts war es, ein Gleichgewicht zwischen der wirtschaftlichen Entwicklung, dem Zustand der Umwelt und den sozialen Verhältnissen herzustellen. Daraus resultierte das «magische Dreieck» zwischen ökologischer, wirtschaftlicher und sozialer Verträglichkeit.

Das Modell des magischen Dreiecks wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts abgelöst von den drei sich schneidenden Kreisen, die die drei Dimensionen Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft widerspiegeln. Anzustreben ist gemäss diesem Modell und der entsprechenden Denkweise, die Schnittmenge der drei Kreise als zentrale Fragen der nachhaltigen Entwicklung abzubilden (Wilhelm & Rehm, 2008).

2015 haben die UNO-Mitgliedstaaten 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung als Kernstück der UN-Agenda 2030 verabschiedet. Zum ersten Mal werden hier Armutsbekämpfung und nachhaltige Entwicklung in einer Agenda zusammengeführt. Die Sustainable Development Goals (SDGs) sollen bis 2030 global und von allen UNO-Mitgliedstaaten erreicht werden.

«Nachhaltige Entwicklung ist ein langfristiges, optimistisches Leitbild einer gesellschaftlichen Entwicklung, das die Menschen mit ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten und Handlungen in den Mittelpunkt stellt. Ziel ist eine inter- und intragenerationelle soziokulturelle und wirtschaftliche Gerechtigkeit bei gleichzeitiger Respektierung ökologischer Grenzen der Nutzung natürlicher Ressourcen. Diese Aufgabe erfordert Beiträge auf allen Entscheidungsebenen – von der individuellen über die lokale, regionale, nationale, internationale bis hin zur globalen Ebene. Entsprechend sind Mitsprache/Partizipation ein Kernprinzip dieses Leitbilds» (Herweg 2016).

Dem Fachbereich NMG fällt die Aufgabe zu, ein interdisziplinäres Konzept zu vermitteln, das wissenschaftlich nicht vollständig zu klären ist, da es je nach Blickwinkel anders ausgelegt werden kann, sondern im besten Fall demokratisch verhandelbar ist. Bildung für nachhaltige Entwicklung unter den Prämissen dieser Implikationen bedeutet, die Schülerinnen und Schüler darin zu fördern, dass sie am demokratischen Aushandlungsprozess persönlich und institutionell partizipieren können.

Den Schülerinnen und Schülern muss deshalb im NMG-Unterricht hinsichtlich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) die Möglichkeit eröffnet werden, sich in naturwissenschaftlich-gesellschaftlichen Fragen ein eigenes Urteil zu bilden und dieses Urteil auch begründen zu können. Sie müssen lernen, Aushandlungsprozesse zu führen und mit Situationen umzugehen, für die es nicht die einzig richtige Entscheidung gibt, sondern bei denen oft unlösbare Zielkonflikte und Dilemmas bestehen bleiben bzw. Kompromisse geschlossen werden müssen (Herweg, 2016).

Hier öffnen sich die folgenden Lernfelder (Wilhelm & Rehm, 2008), die auf die vier bekannten Handlungsaspekte von NMG hinzielen:

1. **Zielkonflikte und Dilemmasituationen erkennen können:** Die Welt wahrnehmen.
2. **Exemplarische Zielkonflikte und Dilemmasituationen verstehen lernen:** Sich die Welt erschliessen.
3. **Zielkonflikte und Dilemmasituationen beurteilen können:** Sich in der Welt orientieren.
4. **Aus Zielkonflikten und Dilemmasituationen heraus handeln wollen:** In der Welt handeln.

Damit zeigt sich auch, dass die häufig verwendete und auch in den Lehrplan 21 übertragene Begriffssetzung «Bildung **für** Nachhaltige Entwicklung» im Grunde nicht korrekt ist und mit «Bildung **in** Nachhaltiger Entwicklung» ersetzt werden muss (Hedtke, 2016). Denn der Unterricht im Fachbereich NMG zielt nicht darauf ab, die Lernenden dafür auszubilden, dass sie ein bestimmtes Konzept verfolgen. Der Unterricht in nachhaltiger Entwicklung im Rahmen der NMG-Fächer zielt darauf ab, Aspekte nachhaltiger Entwicklung wahrzunehmen, zu verstehen und mögliche Handlungsoptionen kennenzulernen.

Weil es in diesem Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht um Gesinnungsbildung geht, sondern ausschliesslich um die Auseinandersetzung mit einem zwar sehr komplexen, aber nicht anders gearteten Kompetenzbereich als in den NMG-Fächern üblich, benötigt Bildung für Nachhaltige Entwicklung auch keine eigene Fachdidaktik.

Diese fachdidaktisch enge Verzahnung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und den NMG-Perspektiven zeigt sich exemplarisch an der Unterrichtseinheit «Nachhaltiger Massentourismus – geht das?» (ab Seite 60) des Fachs RZG.

Sprache und Sache im NMG-Unterricht

Denken und Sprache sind untrennbar miteinander verbunden und Sprache ist ein fester Bestandteil des Unterrichts. Lernaufgaben und Sachtexte im Fachbereich NMG enthalten Merkmale der sogenannten Bildungssprache, die sich von der im Alltag verwendeten Sprache unterscheidet (Archie, Rank & Franz, 2014). Um die Lernenden hier zu unterstützen, muss auch NMG einen sprachaufmerksamen Unterricht pflegen.

Unter Bildungssprache versteht Feilke (2012) die spezifischen sprachlichen Formate und Prozeduren, die in der schulischen und akademischen Welt gebraucht werden. Gemeint ist eine Sprache, die spezifisch dazu dient, zu lehren und zu lernen, sich also Inhalte verschiedener Art anzueignen, diese zu verarbeiten und wiederzugeben. Merkmale der Bildungssprache sind ihre Explizitheit, die Verdichtung, die Verallgemeinerbarkeit und dass sie diskutierbar oder diskussionswürdig ist (ebd.).

Die Kompetenzorientierung sowie forschend-entdeckende Ansätze des Lernens und Lehrens rücken sprachliche Aspekte zunehmend ins Zentrum des Unterrichts. Liest man die Kompetenzbeschreibungen zu NMG im Lehrplan 21 fallen die vielen Verben zu Denk-, Handlungs- und Arbeitsweisen auf, die sich auf Sprachhandlungen beziehen: beschreiben, benennen, darstellen, erläutern, berichten, nacherzählen, sprechen, vergleichen, erklären usw. (Kalcsics, Reck & Zahnd, 2014).

Scaffolding-Ansatz

Die vorliegenden Modelle gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler die sprachlichen Leistungen dann erbringen können, wenn sie sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht entsprechende sprachliche Unterstützung, sogenannte Scaffolds (Gerüste), erhalten. Damit sind konkrete Hilfsmittel gemeint, die als Bausteine zu eigenen (mündlichen oder schriftlichen) Texten führen, beziehungsweise 1:1 wiederholt und damit eingeübt werden können. Beispiele dafür sind Rote-Faden-Geschichten (Neugebauer & Nodari, 2012), bei denen immer gleiche Wendungen mit leicht abgeändertem Wortschatz wiederholt werden. Für Erkundungs- und Experimentieraufträge können es beispielsweise Satzanfänge sein (Abb. 5), die den Schülerinnen und Schülern dienen, den spezifischen Vorgehensschritt zu beschreiben.

Vorgehensschritte	Mögliche gleichbleibende und austauschbare Satzanfänge
Erwartung	Ich vermute, dass der ..., weil ... Ich denke, dass wir ..., weil ... Ich glaube, dass ..., weil ... Ich erwarte, dass ..., weil
Beobachtung	Ich habe gesehen, dass sich ... Ich habe gerochen, dass ... Ich habe gehört, wie ... Das ... ist kleiner/dunkler/wärmer/usw. als ... Es hat ... Mal mehr/häufiger/usw. von ... als von ... Folgende Messresultate habe ich
Interpretation	Vermutlich hängt das ... zusammen mit ..., weil ... Aufgrund der Beobachtung glaube ich ..., weil ... Die Messresultate zeigen, dass ..., weil

Abb. 5: Satzanfänge für Vorgehensschritte beim Erkunden und Experimentieren

Der Lesefächer für die NMG-Fächer (in Anlehnung an Gabler, 2010) ist ein weiteres praxiserprobtes Instrument, das diesen Ansatz aufnimmt, um die Schülerinnen und Schüler zum sinnerfassenden Lesen und folgernden Schreiben zu führen (Abb. 6). Dieser Prozess wird in Partnerarbeit trainiert und gliedert sich in drei Phasen: vor dem Lesen – während des Lesens – nach dem Lesen.



Abb. 6: Lesefächer für die NMG-Fächer in Anlehnung an Gabler (2010)

Der Konstruktivismus geht deshalb davon aus, dass jeder nur für sich selbst lernen kann, wenn er denn will: «Entscheidend für die konstruktivistische Sicht von Lernen ist, dass die Lernenden die Akteure ihrer eigenen Lernprozesse sind und dass Vorstellungen und Vorwissen die wichtigsten Faktoren für den Aufbau und die Integration neuen Wissens darstellen» (Prediger et al., 2013). Die «Werkzeuge bzw. die Arbeitsweise» im Lernprozess sind Versuch und Irrtum sowie Bewährung in ähnlichen Situationen. Es ist von einem evolutionären Lernprozess auszugehen.



Markus Wilhelm und Katharina Kalcsics

Eigenen NMG-Unterricht planen – Leitfragen

Nachfolgend finden sich einige Übersichten mit Leitfragen zu einzelnen Elementen der Unterrichtsplanung im Fach NMG. Die Vorlagen sind als Download vorhanden und können bearbeitet werden.

Elemente einer Zyklusplanung

Elemente	Beschreibung	Leitfragen
Kompetenzen	Kompetenzbereiche und Kompetenzen im Lehrplan 21 wurden ausgehend von thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten gebildet und mit ausgewählten Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen verbunden. Die dabei mitgedachte Lernabfolge bildet nicht in jedem Fall eine zwingende Stufung ab, sondern folgt unterschiedlichen Progressionslogiken.	An welchen Kompetenzen wird wann gearbeitet? Welche Kompetenzen und Kompetenzstufen lassen sich wie kombinieren bzw. bauen aufeinander auf?
Sachkonzepte	Es geht um grundlegende Zusammenhänge und Konzepte. Solche grundlegende Sachkonzepte sind übergeordnete Merkmale, Ordnungen und Prinzipien, wie Sachen und Situationen unserer natürlichen, kulturellen und sozialen Umwelt beschaffen und strukturiert sind, wie sie funktionieren und sich entwickeln (Kahlert, 2009).	Welches sind die zentralen Sachkonzepte? Wie bedeutsam sind die Sachkonzepte? Wie sieht der kumulative Aufbau der Sachkonzepte aus?
Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH)	Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen sind Tätigkeiten, durch die sich Lernende mit den Sachen (Phänomenen und Situationen) auseinandersetzen. Die Auflistung der DAH im Lehrplan 21 kann bei der Planung des Unterrichts und der Formulierung passender Aufgaben nützlich sein.	Welches sind die zentralen DAH? Wie sieht der kumulative Aufbau der DAH aus? Wie werden die vier Handlungsaspekte berücksichtigt?
Ergänzende Elemente		
Überfachliches	Im Lehrplan 21 sind die einzelnen Themen über alle Fächer hinweg angelegt (Bildung für Nachhaltige Entwicklung, das Modul «Medien und Informatik» und das Modul «Berufliche Orientierung»). Bei der Planung helfen Querverweise im Lehrplan, diese sind aber nicht abschliessend.	Wo finden die überfachlichen Themen ihren Platz? Welche Verknüpfungen machen Sinn?

Elemente einer Jahresplanung

Elemente	Beschreibungen	Leitfragen
Kompetenzen	Analog zur Zyklusplanung	Analog zur Zyklusplanung
Sachkonzepte	Analog zur Zyklusplanung	Analog zur Zyklusplanung
Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH)	Analog zur Zyklusplanung	Analog zur Zyklusplanung
Überfachliches	Analog zur Zyklusplanung	Analog zur Zyklusplanung
Mögliche Lerngegenstände	Ein Lerngegenstand wird als Kristallisationspunkt von Konzepten und DAH verstanden. Die Schülerinnen und Schüler können daran verschiedene Kompetenzen weiterentwickeln. Die abschliessende Wahl und Eingrenzung des Lerngegenstandes erfolgt erst während der Planungs- und Strukturierungsphase der Unterrichtssequenz.	An welchen Lerngegenständen könnte gearbeitet werden? Wie bedeutsam, zugänglich und ergiebig sind diese Lerngegenstände für die Schülerinnen und Schüler?
Zeitlicher Umfang (Anzahl Lektionen)	Lernen braucht Zeit. In diesem Sinn ist genügend Zeit für die Vertiefung in eine Thematik einzurechnen. Es wird immer die Frage auftauchen, was gestrichen werden muss und wo Schwerpunkte gesetzt werden können. Auch dabei helfen die Kriterien zur Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit und Ergiebigkeit.	Wie viel Zeit wird zur Verfügung gestellt, um die Thematik sinnvoll vertiefen zu können? Welche anderen Aufgaben fallen in diesen Wochen bzw. in diesem Quartal an, die die Unterrichtszeit verkürzen?
Lehrmittel	Lehrmittel sind im Unterricht der NMG-Fächer bedeutende Orientierungshilfen. Sie leiten den Unterricht nicht im Sinne eines fertig strukturierten Lehrgangs an, sondern unterstützen ihn durch strukturierte Lernmaterialien und Lernaufgaben. Die didaktischen Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer können die Planung sehr unterstützen, da sie bereits erläutern, worum es bei einem Lerngegenstand geht.	Welche Lehrmittel ziehe ich heran? Welche Rolle spielen die ausgewählten Lehrmittel und weitere Materialien für die Planung?
Dokumentation/Darstellung (Lernspuren)	Kumulatives Lernen bedeutet auch, den Zuwachs von Kompetenzen sichtbar zu machen. Der Lernerfolg von Begegnungen mit Sachen und Situationen wird durch das Dokumentieren und Darstellen der Inhalte und Ergebnisse entscheidend unterstützt. Unter Dokumentation wird dabei jede Form des Umsetzens, Festhaltens und Verarbeitens mittels Sprache, Darstellungen und Bildern verstanden.	Welche Dokumentations- und Darstellungsformen werden über das ganze Jahr eingesetzt? Können die Schülerinnen und Schüler erkennen, was sie im Fach NT, WAH, RZG oder ERG lernen? Wenn ja, wie ist das angelegt?
Beurteilung und Bewerten	Die Anlage des Beurteilungsprozesses («Kreislauf») und die Festlegung der Beurteilungsformen geschehen in der Jahresplanung. Nur so kann sichergestellt werden, dass eine Vielfalt von Beurteilungsformen zum Einsatz kommt und man der «Notlösung» des Tests am Ende eines Themas entkommt. Der Umgang mit allfälligen Orientierungspunkten bzw. Grundansprüchen wird dabei auch geklärt.	Wie kann ich Einblick nehmen in die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler? Wurden die Orientierungspunkte bzw. Grundansprüche berücksichtigt?
Fächerverbindung	Der Lehrplan weist viele Verknüpfungen mit anderen NMG-Fächern sowie weiteren Schulfächern auf, die dabei helfen können, eine passende Kompetenzförderung anzulegen.	Welche Verbindungen machen Sinn, und wie können sie sichergestellt werden? Auf welche Voraussetzungen aus anderen Fächern baut der Unterricht in NT, WAH, RZG bzw. ERG auf? Wie können Zielkombinationen mit anderen NMG-Fächern im Unterricht umgesetzt werden?
Weitere Anregungen	Ausserschulische Lernorte, Gäste, Materialien, Einbezug der Schulumgebung; durchziehende Elemente im Schuljahr, wiederkehrende Teile («Rituale») und klassenübergreifende Anliegen, Schulprojekte u. a., Freiräume usw. – alles sollte frühzeitig bedacht werden. Eine bewusste Auswahl und Zusammenstellung über die Spanne von zwei oder mehr Jahren ermöglicht einen sinnvollen und vielfältigen Einsatz der zeitlichen und finanziellen Ressourcen.	Bei welchen Themen werden ausserschulische Lernorte eingeplant, deren Besuch frühzeitig organisiert werden muss? Welche speziellen Materialien müssen bestellt werden? Welche Gäste können eingeladen werden?



Leitfragen zur Unterrichtsplanungsspirale

1 Ausgangslage erfassen – Welche?	Das Klären der Ausgangslage enthält erste Bezugspunkte und persönliche Gedanken zur Verortung der Unterrichtseinheit. Nachgedacht wird über: – Welche Kenntnisse habe ich über die Klassen- und Unterrichtssituation (Grösse, Zusammensetzung, Schulhaus und Umgebung usw.)? – Welche Interessen und Einstellungen habe ich gegenüber dem Unterrichtsgegenstand (Erfahrungen, Erlebnisse, Zugänge)? – Welche Vorstellungen habe ich zu den Konzepten sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, die Teile des Unterrichtsgegenstandes sein könnten? Genügen sie den fachwissenschaftlichen Ansprüchen?
2 Sachstruktur erfassen – Was?	Mit «Sachstruktur erfassen» wird nicht eine Sachanalyse im Sinne irgendeiner Fachsystematik verstanden, sondern eine erste grobe Analyse der Inhalte und der dazugehörenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Hinblick auf die zu erlernenden Kompetenzen. – Welche inhaltlichen Elemente prägen den Unterrichtsgegenstand? Welche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen? – Drängt sich eine disziplinäre Fokussierung innerhalb von NT, WAH, RZG bzw. ERG auf? Oder gilt es, eine interdisziplinäre bzw. mehrperspektivische Sichtweise einzunehmen?
3 Bildungsrelevanz klären – Wieso?	Ganz im Sinne von Klafki (Meyer & Meyer, 2007) ist davon auszugehen, dass nicht jeder Bildungsinhalt auch einen Bildungsgehalt hat. Um herauszufinden, was einen Bildungsgehalt hat, hat Klafki Leitlinien definiert, drei sind für den NMG-Unterricht nach wie vor besonders zentral: – Exemplarische Bedeutung: Was können die Schülerinnen und Schüler mit dem Gelernten anfangen? Auf welches allgemeine Problem, auf welche allgemeine Situation lassen sich die an einem spezifischen Fall erlernten Kompetenzen übertragen? – Gegenwartsbedeutung: Welche Bedeutung haben die zu erlernenden Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler heute? – Zukunftsbedeutung: Worin liegt morgen oder in ferner Zukunft die Bedeutung der zu erarbeitenden Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler?
4 Kompetenzen der Lernenden – Woher?	Alltagserfahrungen im Umgang mit Phänomenen, trivialisierte Erklärungen in Medien oder die unterschiedliche Fähigkeit und Fertigkeit bzw. ungleiche Übung in abstraktem Denken führen bei den Lernenden zu individuellen Perspektiven, Fähigkeiten und Präkonzepten (Weitzel & Gropengiesser, 2009). Sie gilt es zu identifizieren und entsprechend damit umzugehen. – Welche Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern sind in der Fachliteratur als häufig und typisch identifiziert und beschrieben worden? – Welche Vorstellungen könnten sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres bisherigen Kompetenzerwerbs gemäss Lehrplan machen? – Welche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen haben sie bereits angewendet und welche Erfahrungen haben sie damit gemacht? – Welche Erfahrungen (original und medial) bringen die Schülerinnen und Schüler mit?



Karin Fuchs

RZG: Geschichte

Kinder und Jugendliche im Krieg – Historisches Wahrnehmen und Handeln



Kinder spielen Krieg – Basler Kadetten, 1914

Situierung der Lehrplankompetenzen

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

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

Mehrjahresplanung RZG im 3. Zyklus

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

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

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

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

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Kompetenzerwerb über die Zyklen hinweg

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

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

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

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

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

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

Verlaufsplanung der Unterrichtssequenz**Kompetenzen der Lernenden klären**

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

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

Schülervorstellungen	Wissenschaftliche Vorstellungen
– Linear-eindimensional, Personalisierung von Strukturen, kein Verständnis für unterschiedliche Kontexte, äusserlicher Perspektivenwechsel, monokausale Erklärungen, persönliche Motive	– Struktur, Kontext, Rahmenbedingungen, Handlungs- und Entscheidungsalternativen, Ursachen und Folgen, multikausale Erklärungen, Situationsanalyse
– Fehlende Distanz zur Vergangenheit, Analogie	– Differenz von Vergangenheit und Gegenwart, Vergleich
– Generalisierung	– Historisierung
– Referenzsystem: Gegenwart	– Referenzsystem: Entwicklung, historischer Wandel

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

Sachstruktur und Kompetenzansprüche

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



Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

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

Klären der Passung (fachdidaktische Elemente)

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

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

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

Verlaufsplanung

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

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

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

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

Unterrichtsgestaltung über ein Set kompetenzfördernder Lernaufgaben

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

Konfrontationsaufgabe

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

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

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

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

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

Konfrontationsaufgabe

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

Quellen

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

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

Auftrag

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

Unterrichtsplanungen

RZG – Geschichte – Kinder und Jugendliche im Krieg

Kommentar zur Konfrontationsaufgabe

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

Erarbeitungsaufgabe (Ea)

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

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

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

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

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

Das Praxisbuch «Lernwelten NMG» richtet sich an Lehrpersonen, die ihren Unterricht auf der Basis des NMG-Lehrplans kompetenzfördernd planen, durchführen und auswerten wollen.

Im ersten Teil werden die fachdidaktischen Grundlagen kurz zusammengefasst. Dabei handelt es sich um eine Kurzversion des Studienbuchs «Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft (NMG)», das von Markus Wilhelm (PH Luzern) und Katharina Kalcsics (PH Bern) speziell für die Ausbildung konzipiert wurde.

Die Leitfragen im zweiten Teil dienen Lehrpersonen bei der konkreten Umsetzung der fachdidaktischen Grundlagen in Unterrichtsplanungen für den eigenen Unterricht.

Den umfangreichsten dritten Teil bilden sechs exemplarische Unterrichtsplanungen, verfasst von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern der Pädagogischen Hochschule Luzern. Darin wird deutlich, wie Schülerinnen und Schülern durch ein Set von Aufgaben ein in sich abgeschlossener Lernprozess ermöglicht werden kann. Basis der Planungen ist das Modell kompetenzfördernder Aufgaben.



Art.-Nr. 88687
ISBN 978-3-292-00841-1

9 783292 008411