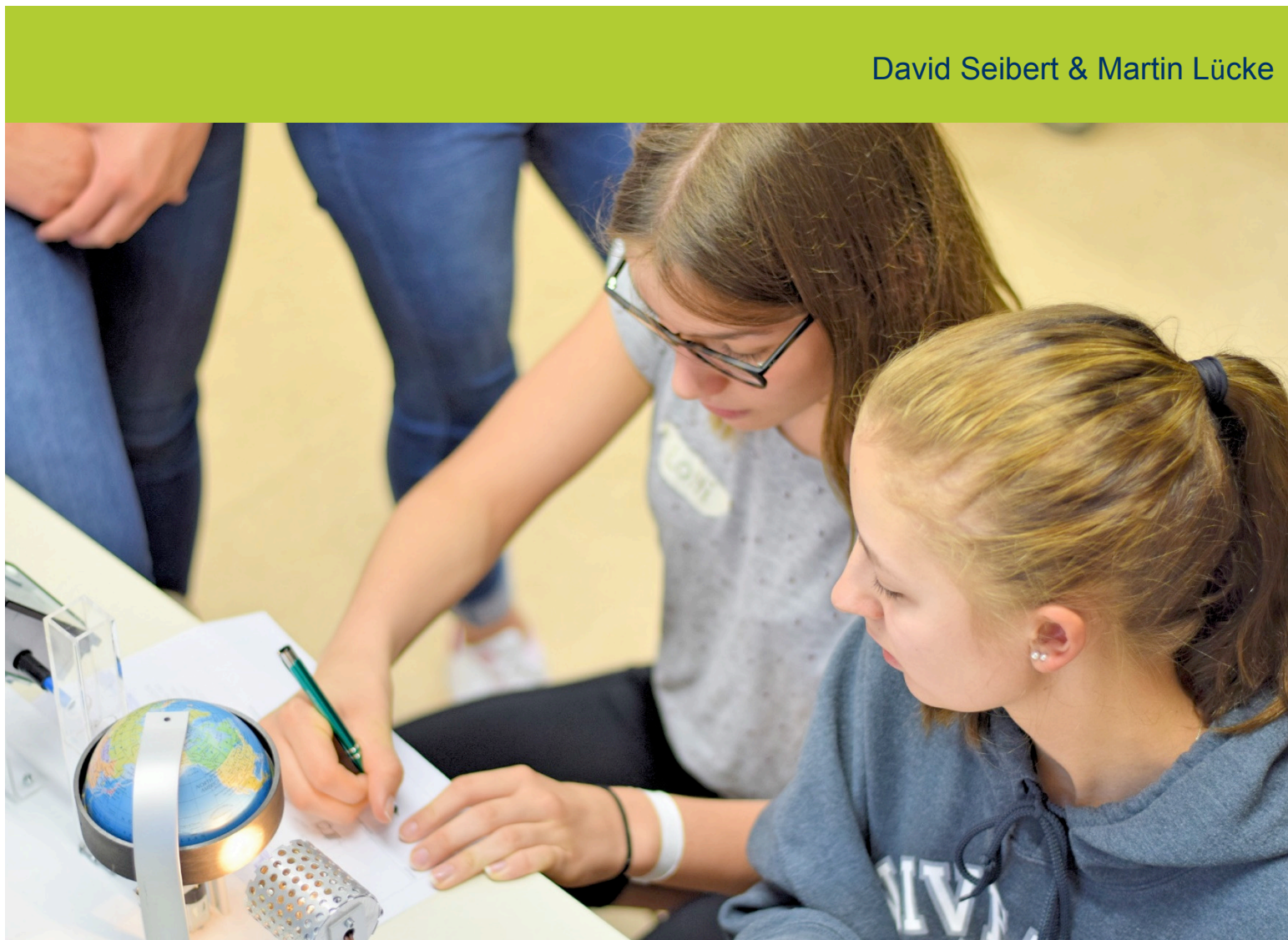


Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit: **Lehr-Lern-Labor-Seminar im Fach Geschichte**

Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte

David Seibert & Martin Lücke



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Seminarkonzeption: David Seibert und Prof. Dr. Martin Lücke

Verfasser der Handreichung: David Seibert

Unter Mitarbeit von Hanin Ibrahim

Stand: 07.12.2018



K2teach wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



"Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz."

Lehr-Lern-Labor-Seminar im Fach Geschichte

Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte

Inhalt

1. Zusammenfassung	3
2. Kurzbeschreibung.....	4
3. Übersicht über die Lehr-Lerngelegenheit	6
4. Detaillierte Verlaufspläne	10
5. Weiterführende Literaturempfehlungen	54
6. Kontakt.....	54

1. Zusammenfassung

TITEL	Lehr-Lern-Labor-Seminar im Fach Geschichte
THEMA	Einführung in die Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte; Fachdidaktischer Fokus: Oral History – Zeugen der Shoah
ZIELE	Auseinandersetzung mit grundlegender fachdidaktischer Theorie, Erstellen eines Unterrichtsverlaufsplans mit dem Fokus darauf, die drei im Seminar näher behandelten unterrichtsleitenden Prinzipien (Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität, Narrativität) zu verwirklichen, Umsetzung und Durchführung des Unterrichtsplans an zwei Terminen mit unterschiedlichen Schulklassen in einer komplexitätsreduzierten Lernumgebung, sowie Reflexion mit Schwerpunkt auf das Konstrukt des Historischen Lernens
ZEITUMFANG	1 Semester, 2 SWS
ZIELGRUPPE	Lehramtsstudierende des Fachs Geschichte im Bachelor
BENÖTIGTES VORWISSEN DER TEILNEHMENDEN	Historisches Grundwissen zum Holocaust wird vorausgesetzt bzw. sollte parallel zum Seminar erarbeitet werden, fachdidaktisches Vorwissen wird nicht vorausgesetzt
...	Bereitschaft zur Arbeit mit digitalisierten Zeitzeug*inneninterviews und zur Planung und Durchführung von Unterricht in Kleingruppen

2. Kurzbeschreibung

Das Lehr-Lern-Labor Seminar ist eines von zwei Seminaren¹ des einzigen fachdidaktischen Moduls, das für die Lehramtsstudierenden des Fachs Geschichte im Bachelor vorgesehen ist.

Zur Beschreibung des konkreten Ablaufs wurde folgende Fachlandkarte für die Studierenden entworfen:

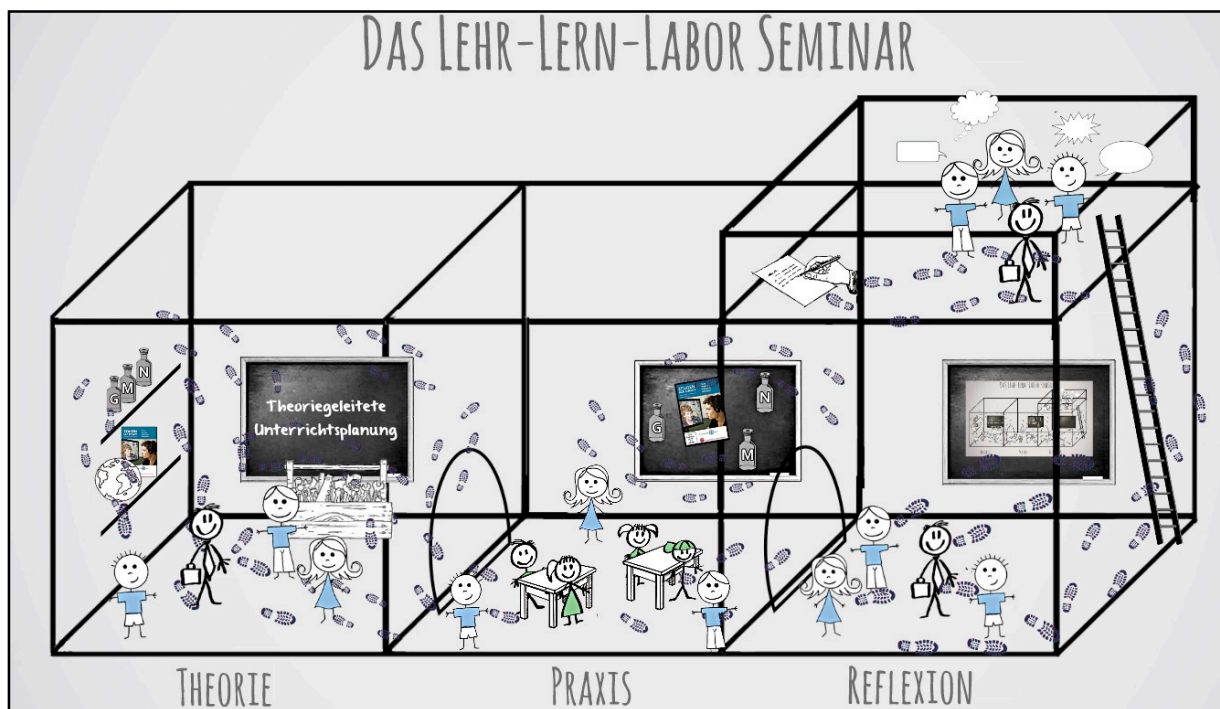


Abbildung 0: Fachlandkarte Lehr-Lern-Labor Seminar Geschichte. Eigene Darstellung David Seibert/Hanin Ibrahim, 2016.

Hieraus wird ersichtlich, dass das Seminar aus drei Teilen besteht. Der erste Raum der Theorie gleicht anderen Seminaren und umfasst ca. zehn Sitzungen. Hierbei beschäftigen sich die Studierenden mit digitalisierten Zeitzeug*inneninterviews des Visual History Archives und erschließen sich unter anderem die geschichtsdidaktischen Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität. Im Gegensatz zu anderen Seminaren besteht hierbei von Anfang an die Herausforderung darin, die theoretischen Inhalte an einen konkreten Inhalt zu knüpfen und ihn gleichzeitig unterrichtspraktisch zu transformieren. Am Ende der theoretischen Auseinandersetzung steht ein geschichtsdidaktisches, theoriegeleitetes Lernangebot, welches die Studierenden weitestgehend selbstständig in Dreier- bis Vierergruppen entwickelt haben.

Diese Lernangebote werden zu Semesterende an zwei Terminen mit zwei verschiedenen Schüler*innengruppen der Jahrgangsstufen neun oder zehn von unterschiedlichen Schulen, die an die Universität kommen, von den Studierenden unterrichtet. Hierfür werden die

¹ Das zweite, zumeist parallel besuchte Grundlagenseminar zur Einführung in die Fachdidaktik hat Vorlesungscharakter mit starker theoretischer Ausprägung.

Schulklassen in Kleingruppen aufgeteilt, sodass der Unterricht an einem außerschulischen Lernort in komplexitätsreduzierter Umgebung stattfindet. Die Unterrichtszeit in den Lehr-Lern-Laboren beträgt für die Gruppen jeweils circa drei Zeitstunden.

Nach den beiden Laborterminen erfolgt jeweils eine Analyse und Reflexion der gesammelten Unterrichtserfahrungen, die an die Theorie des Seminars rückgekoppelt ist. Auf dieser Grundlage kann die Unterrichtsplanung von den Studierenden nach dem ersten für den zweiten Termin überarbeitet und angepasst werden. Abschließend reflektieren die Studierenden ihr im Seminar gewonnenes fachdidaktisches Wissen und ihre Umsetzung während der Lehr-Lern-Labore in einem Essay, in dem der Schwerpunkt der Analyse auf dem Konstrukt des Historischen Lernens liegt.

Innerhalb der Kohorte, die mit der Lerngelegenheit in Kontakt kam, die im Folgenden beschrieben ist, wurde auch eine Evaluation durchgeführt. Die insgesamt 16 Studierenden (N=16), elf Frauen und fünf Männer, waren im Schnitt 23 Jahre alt und im vierten Bachelorsemester. Sie gaben auf einer 6-stufigen Likert-Skala Selbsteinschätzungen zum Seminar ab. Ihr Interesse und Lernerfolg lagen dabei im Mittel bei 5,7. Die Seminarzufriedenheit lag bei 5,8 und die Studierenden vergaben für das Seminar eine Note mit einem Mittelwert von 1,08 (keine Likert-Skala).

In eine ähnliche Richtung weisen auch die Aussagen, die als Nebenbefund innerhalb der qualitativen Analyse entstanden sind. Insgesamt wurden mehr als 60 Aussagen in diese Kategorie codiert. Hierunter waren lediglich zwei kritische Anmerkungen, die die frühe Gruppenfindungsphase problematisierten. Die anderen Aussagen unterstreichen das rundherum positive Erleben durch die Studierenden:

- #00:37:14-2# T4: Ja, mir hat das auch wirklich Spaß gemacht. Also das war der einzige Kurs, wo ich mich wirklich drauf gefreut hab. #00:37:19-1#
- #00:35:49-4# H: Ok, dann komme ich auch schon zur letzten Frage: Und zwar eigentlich einfach nur, ob ihr noch was zur Seminarform Lehr-Lern-Labor-Seminar insgesamt sagen wollt, ergänzen wollt, kritisieren wollt. Wie ihr das empfunden habt.
T5: Es tut mir echt leid für die anderen, dass das nächstes Semester nicht mehr da ist.
T6: (lacht)
T5: Wirklich, das meine ich ernst, weil jetzt so, ich glaub, man wird sich vielleicht erst im Nachhinein bewusst, was das eigentlich für'n Glück war und für 'n mega gutes, also (parallel H: Setting?) Erfahrung eigentlich, Setting, genau. Und ähm es hat so viel gebracht irgendwie. Ich nehm sehr viel mit und ich wünsche, ich wünsche mir für die anderen, ihr macht das nochmal. #00:36:30-0#
- #00:37:27-2# T4: Und auch, also es war wirklich so 'ne gute, ja so 'n guter Ausgleich zwischen, also, dass wir irgendwie die Texte so behandelt haben und so, so wissenschaftlich das bearbeitet haben und dann aber auch irgendwie Diskussion und es war irgendwie auch so ganz locker, auch von euch aus. Und das war einfach 'ne sehr schöne Atmosphäre fand ich. Und ähm ich hab für mich auch sehr viel mitgenommen. Also ich hab das Gefühl, alle, die jetzt Geschichtsdidaktik nicht haben, weil sie normal Geschichte studieren, denen fehlt etwas, weil ich auch, nicht nur jetzt für mich als Lehrkraft später da 'n neuen Blick gewonnen hab, sondern auch für mich, wie ich einfach mit Geschichte umgehe. #00:38:02-6#
- #00:37:22-7# T4: Ähm ja, auch dass es in dem kleinen Rahmen war, also, dass wir nicht so viele waren. #00:37:25-8#

3. Übersicht über die Lehr-Lerngelegenheit

[01_Seminarplan WiSe 17-18.docx](#)

[00_Reader WiSe 2017-18.pdf](#)

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
1	Einführung und Organisation	Die Studierenden lernen sich untereinander und die Seminarform kennen; Klärung von Terminen und Zeitfenstern insbesondere bezogen auf die Lehr-Lern-Labor Termine	Wanderfrage, soziometrische Aufstellung, paradoxes Brainstorming
Bodo von Borries: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein: Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart, 1988. S. 181–186.			
2	Was ist Geschichte? Was ist Geschichtsdidaktik?	Auseinandersetzung mit Selektivität, Normativität und dem Konstruktcharakter von Geschichte; Die Studierenden entwickeln eine Idee davon, was Aufgaben des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsdidaktik sind	Textarbeit, Three-Minute-Paper
Keith Jenkins: Re-thinking history, Routledge classics. London/ New York, 2003. S. 6-32. Lars Deile: Didaktik der Geschichte, Version: 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte, 27. Januar 2014. Unter: http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte?oldid=106222			
3	Vorstellung des Materials	Die Studierenden lernen das Material des VHA kennen und diskutieren den Einsatz von Oral History im Geschichtsunterricht	Inputvortrag
Michele Barricelli, Dorothee Wein, Juliane Brauer: Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung Medaon Ausgabe 3 (2009) Nr. 5. S. 1-17. Martin Lücke, Alina Bothe: Im Dialog mit den Opfern. Shoah und historisches Lernen mit virtuellen Zeugnissen. In: Peter Gautschi/Meik Zülsdorf-Kersting/Béatrice Ziegler (Hg.): Shoah und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jh. Zürich, 2013. S. 55-74.			
4	Planung von Geschichtsunterricht: Typischer Verlaufsplan, die Rolle Historischer Fragestellungen im Geschichtsunterricht	Auseinandersetzung mit der Planbarkeit von Geschichtsunterricht und mit dem Aufbau von Unterrichtsverlaufsplänen; Die Studierenden sollen die Relevanz historischer Fragestellungen im Geschichtsunterricht begreifen und Ideen für eine entsprechende Fragestellung für ihren Unterrichtsentwurf sammeln	Fragenkarussell; Arbeit in den LLL-Gruppen

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
<p>Ulrich Baumgärtner: Planung, Durchführung und Auswertung von Geschichtsunterricht. In: Ders. (Hg.): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Paderborn, 2015. S. 231 – 240.</p> <p>Lena Behrendt, Daniel Mönch, David Seibert, Hanin Ibrahim: Woher nehmen, wenn nicht stehlen? Ein Leitfaden zur Reflexion von Leitfragen für den Geschichtsunterricht. 2017 (bisher unveröffentlicht).</p>			
5	Geschichtsbewusstsein	Die Studierenden sollen ein grobes Verständnis des für die Geschichtsdidaktik zentralen Begriffs Geschichtsbewusstsein entwickeln und seine Bedeutung für Geschichtsunterricht anhand des Rahmenlehrplans diskutieren	Textarbeit in Gruppen, Gallery Walk
<p>Ulrich Baumgärtner: Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In: Ders. (Hg.): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn 2015, S. 31-46.</p> <p>Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Ders. (Hg.): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn, 2000. S. 46-73.</p>			
6	Gegenwarts- und Zukunftsbezug	Die Studierenden lernen das Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs kennen; Sie besprechen seine Relevanz und Umsetzungsmöglichkeiten und sammeln Ideen zur Einbindung in ihren Unterrichtsentwurf	Textarbeit, Three-Minute-Paper
<p>Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Auflage. Schwalbach/Ts., 2007. S. 91–112.</p>			
7	Multiperspektivität	Die Studierenden lernen das Prinzip der Multiperspektivität kennen; Sie besprechen seine Relevanz und Umsetzungsmöglichkeiten und sammeln Ideen zur Einbindung in ihren Unterrichtsentwurf	Textarbeit, Three-Minute-Paper
<p>Klaus Bergmann: Multiperspektivität. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Auflage. Schwalbach/Ts., 2007. S. 65–77.</p>			
8	Narrativität	Die Studierenden lernen das Prinzip der Narrativität kennen; Sie besprechen seine Relevanz und Umsetzungsmöglichkeiten und sammeln Ideen zur Einbindung in ihren Unterrichtsentwurf	Textarbeit, Three-Minute-Paper

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
<p>Jörn Rüsen: Historisches Erzählen. In: Bergmann et al. (Hg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, 2001. S. 57-63. Hans-Jürgen Pandel: Erzählen als kulturelle Universalie. In: Ders. (Hg.): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2010. S. 25-29 + 75-93 + 151-160. Michele Barricelli: Narrativität. In: Lücke/Barricelli (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. I. Schwalbach/Ts., 2012. S. 255–280.</p>			
9	Historisches Lernen	Das Konstrukt des Historischen Lernens wird von den Studierenden erarbeitet und als Ziel gelungenen Geschichtsunterrichts begriffen sowie in den eigenen Unterrichtsplanungen adaptiert	Textarbeit, Three-Minute-Paper
<p>Jörn Rüsen: Historisches Lernen. In: Bergmann et al. (Hg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, 1997. S. 261-265. Meyer-Hamme, Johannes: Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Lücke, Martin/Barricelli, Michele (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 89-97.</p>			
10	Feinschliff	Optionale Sitzung im längeren Wintersemester, die die Studierenden zur Planung ihrer Unterrichtsentwürfe in Gruppenarbeit nutzen können	
11	Lehr-Lern-Labor Termin 1	Erste Durchführung der eigens geplanten Unterrichtsreihe zum Thema Holocaust mit individuell gewähltem geschichtsdidaktischen Schwerpunkt	Teamteaching in Kleingruppen, Zeitfenster: vier Stunden
12	Reflexion	Die Studierenden verarbeiten ihre Erkenntnisse zur geschichtsdidaktischen Theorie und zu ihren im Rahmen des Labors gesammelten Unterrichtserfahrungen; Sie erarbeiten sich konkrete Veränderungsvorschläge für den zweiten Labortermin	Think/Group1/Group2/Share
13	Lehr-Lern-Labor Termin 2	Zweite Durchführung der eigens geplanten und ggf. überarbeiteten Unterrichtsreihe zum Thema Holocaust mit individuell gewähltem geschichtsdidaktischen Schwerpunkt	Teamteaching in Kleingruppen, Zeitfenster: vier Stunden
14	Reflexion in der Gruppe	Die Studierenden verarbeiten ihre Erkenntnisse zur geschichtsdidaktischen Theorie und zu ihren im Rahmen des Labors gesammelten Unterrichtserfahrungen.	Think/Group1/Group2/Share

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Sitzung	Schwerpunkt	Ziele	Umsetzung/Methode
15	Reflexion individuell	Die Studierenden verarbeiten ihre Erkenntnisse zur geschichtsdidaktischen Theorie und zu ihren im Rahmen des Seminars gesammelten Unterrichtserfahrungen in einem Essay unter der Fragestellung: „Konnte in meinem Lehr-Lern-Labor historisch gelernt werden?“	Essay

4. Detaillierte Verlaufspläne

Sitzung 1 „Einführung und Organisation“

Lernziel für die Studierenden:

Die Studierenden lernen sich untereinander und die Seminarform kennen; Klärung von Terminen und Zeitfenstern insbesondere bezogen auf die Lehr-Lern-Labor Termine.

In der ersten Sitzung geht es primär ums Kennenlernen, denn das Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander ist für diese Seminarform immens wichtig und darf nicht unterschätzt werden. Dies liegt daran, dass die Studierenden bereits ab der vierten Sitzung anfangen, in Kleingruppen Unterricht zu planen. Demzufolge kann eine unausgewogene Gruppenzusammensetzung für die gesamte Gruppe bis zum Ende des Seminars negative Folgen haben. Daher wird dem Kennenlernprozess in der ersten Sitzung viel Platz eingeräumt und er wird methodisch unterstützt (Wanderfrage, Soziometrische Aufstellung, Paradoxes Brainstorming). Des Weiteren sind ein Verständnis von der Seminarform und eine breite Zustimmung zu dieser (insbesondere aufgrund der planungsintensiven und verbindlichen Labortermine) von großer Bedeutung. Es werden bereits in dieser Sitzung erste organisatorische Fragen besprochen und mögliche Probleme versucht individuell zu lösen. Die beiden Labortermine werden ausführlich in ihrer Organisationsform im Hinblick auf Aufgaben des/der Dozierenden und der Studierenden besprochen und hierbei insbesondere auf die Zeitdauer von vier Zeitstunden (die doppelte Seminarzeit) hingewiesen. Naturgemäß kommt es hierbei aufgrund möglicher Überschneidungen im Stundenplan zu Schwierigkeiten aufseiten der Studierenden, die möglichst früh ausgeräumt werden müssen (Kontaktaufnahme zu Dozierenden anderer Lehrveranstaltungen etc.). Der im Reader angegebene Text ist daher eher schmückendes Beiwerk, vor allem, da nicht alle Studierenden den Reader bereits zur ersten Sitzung besorgt haben und manche das Seminar ggf. noch wechseln wollen. Der Text kann aber aufgegriffen werden, wenn die organisatorischen Punkte nicht viel Zeit in Anspruch nehmen.

[Sitzung 1 - 17-10 - Kennenlernen\1_Sitzung.pptx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform ²	Medien
Vorstellung der Dozierenden und des Tagesplans				
15	<p>Impulsvortrag zur eigenen Vorstellung der Dozierenden, (Fragerunde falls gewünscht)</p> <p>Klären, wer im Raum ist, der/die nicht über das Campus Management oder Blackboard in das Seminar eingetragen ist</p> <p>Kurze Erläuterung der Gliederung</p>		PL	TN-Liste drucken PPT 0-2
Soziometrische Aufstellung zum Kennenlernen und Ausloten möglicher Gruppenzusammensetzungen				
20	<p>Benennung folgender Fragen und der Raumaufteilung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Wo kommen Sie her? 2) Wo wohnen Sie innerhalb Berlins? 3) Wie viel geschichtsdidaktisches Vorwissen bringen Sie mit? 4) Wer von Ihnen hatte während des Studiums Seminare zum Thema Holocaust? 5) Wie oft waren Sie im letzten Jahr im Museum, in historischen Ausstellungen und an Denkmälern? <p>Zwischen den einzelnen Fragen Zeit vergehen lassen, sodass die Studierenden untereinander ins Gespräch kommen. Je nach Verteilung spricht die/der Dozierende einzelne Studierende an und versucht, Gemeinsamkeiten zwischen den</p>	<p>Aufteilung der Studierenden im Raum entsprechend der Raumaufteilung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Raum = imaginäre Deutschland-/Weltkarte 2) Raum = imaginäre Karte Berlins 3) Y-Achse im Raum zwischen <i>keines</i> und <i>viel</i> 4) Ecken beziffern mit 0, 1, 2, 3+ 5) Ecken beziffern mit 0-2, 3-5, 6-8, 9+ 	PL	PPT 3

² Sozialformen: Plenum (PL; schließt auch Dozent*innenvortrag ein); Einzelarbeit (EA); Partnerarbeit (PA); Gruppenarbeit (GA)

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform ²	Medien
	Studierenden zu benennen.			
Vorstellung der Seminarform und des Semestervorhabens				
10	Kurzvortrag zur Struktur des Lehr-Lern-Labor-Seminars, Veranschaulichung der Inhalte mithilfe der Fachlandkarte	Die Studierenden bekommen einen groben Überblick zum Semestervorhaben und darüber, was ein Lehr-Lern-Labor ist. Studierende können Detailfragen stellen.	PL	Fachlandkarte PPT 4
Besprechung des Seminarplans				
10	Vorstellung des Seminarplans, Klärung von Terminen, insbesondere bezogen auf die beiden LLL-Termine. Der/die Dozierende regt an, Rückmeldungen zum Plan zu geben und ggf. Änderungsvorschläge zu machen.	Die Studierenden erhalten Gelegenheit, Änderungsvorschläge zu einzelnen Sitzungen und zur vorgeschlagenen Literatur zu machen. Es wird geklärt, wie bei eventuellen zeitlichen Überschneidungen mit anderen Seminaren an den beiden LLL-Terminen verfahren werden kann.	PL	Seminarplan PPT 5
Klärung von Teilnahmebedingungen				
5	Nennung der Teilnahmebedingungen: Anwesenheitspflicht, Lektüre und aktive Beteiligung im Seminar, Beschaffung des Readers und des VHA-Materials, Teilnahme an beiden LLL-Terminen, Anfertigung eines Essays	Den Studierenden wird transparent dargelegt, welche Bedingungen sie zum erfolgreichen Modulabschluss zu erfüllen haben und sie erhalten Gelegenheit zur Nachfrage	PL	Ggf. StPO PPT 6-7
(Optional: Lesen und Diskussion)				
(25)	Austeilen des Textes für alle, die den Reader in Sitzung 1 noch nicht vorliegen haben; im PL Sammlung der Aussagen zu Annahmen, Aussagen und Fragen zu Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein für spätere Sitzungen	Lesen des Textes in EA; Austausch mit Sitznachbar*in in GA; Benennen von Kernaussagen und Thesen des Textes im PL und kurze Diskussion darüber, was Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein sein könnten	EA, GA, PL	Aus dem Reader: Text von Bodo von Borries für Sitzung 1
(Optional: Vorstellung von Literatur zum Thema Holocaust)				
(10)	Impulsvortrag zu einschlägigen Standardwerken und Bezugsquellen thematisch passender Literatur		PL	Entsprechende Bücher PPT 8

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozial- form ²	Medien
Paradoxes Brainstorming				
15	Vorstellen der Methode; Nach EA werden die Antworten im PL an der Tafel gesammelt, gruppiert und kommentiert	Die Studierenden schreiben in EA ihre worst-case- und best-case-Vorstellungen auf Moderationskarten: Was erwarte ich von diesem Seminar? Was soll mir dieses Seminar (nicht) bringen? Was muss passieren, damit das Seminar für mich als (nicht) gelungen in Erinnerung bleibt?	EA, PL	Tafel PPT 9
Hausaufgabe				
5	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 10

Sitzung 2 „Was ist Geschichte? Was ist Geschichtsdidaktik?“

Lernziel für die Studierenden:

Auseinandersetzung mit Selektivität, Normativität und dem Konstruktcharakter von Geschichte; Die Studierenden entwickeln eine Idee davon, was Aufgaben des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsdidaktik sind

In der zweiten Sitzung geht es um die zentralen Fragen der Disziplin - was ist Geschichte und was ist Geschichtsdidaktik? Das erste verpflichtende Bachelormodul ist das Modul *Theorie, Methoden und Geschichte der Geschichtswissenschaft*, weshalb dieses Vorwissen hier in einer Sitzung aufgegriffen werden soll. Zu der Frage, was Geschichte ist, wurde sich hier für den Text von Jenkins (2003) entschieden. Im Text wird die sinnvolle Unterscheidung zwischen was ist Geschichte (theoretisch) und was ist Geschichte (praktisch) vorgenommen. Durch Offenlegen von Diskrepanzen, die im Alltag erkennbar sind, wenn man sich logisch bzw. theoretisch mit Geschichte auseinandersetzt, kann den Studierenden eine für sie lebensweltliche Bedeutung deutlich werden. Außerdem stellt der Text sehr pointiert die Selektivität und Normativität von Geschichtsschreibung dar und zeigt auf, dass Geschichte ein von Menschen gemachtes Phänomen ist (Konstruktcharakter), welches wesentlich von (weitestgehend ökonomischen) Interessen geleitet ist. Jenkins schreibt: „the past and history are different things“ (Jenkins 2003, 7) und History is the labour of historians (and/or those acting as if they were historians) and when they meet, one of the first questions they ask each other is what they are working on.“ (Jenkins 2003, 8). Am Ende des ersten Kapitels präsentiert er zudem eine Definition der Geschichte, die das Verständnis der meisten Studierenden irritieren dürfte: „A definition: History is a shifting, problematic discourse, ostensibly about an aspect of the world, the past, that is produced by a group of present-minded workers [...]“ (Jenkins 2003, 32). Zudem ist es möglich, zentrale geschichtsdidaktische Konstrukte (Narrativität, Geschichtskultur) in dem Text zu finden, die Jenkins zwar nicht als solche benennt, die aber den Passagen zugeordnet werden können. Dies aufzuzeigen kann Aufgabe in einer späteren Sitzung sein und stellt eine Möglichkeit dar, den individuellen Lernfortschritt zu verdeutlichen.

Als zweiter Text für diese Sitzung wurde ein einführender Text von Deile (2014) gewählt, der sich mit der Disziplin der Didaktik der Geschichte beschäftigt. Im Text geht es darum, das Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft darzustellen. Dabei gibt er einen historischen Einblick in die Entwicklung der Wissenschaftsdisziplin. Zudem werden aus den Entwicklungen und Einflüssen von unterschiedlichen

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Autoren Schlüsse abgeleitet, die für die konkrete Unterrichtssituation bzw. die drei Handlungsfelder der Geschichtsdidaktik Theorie, Empirie, Pragmatik bedeutend sein können. Der Text greift den konstruktivistischen Grundgedanken, dass Geschichte von Menschen gemacht ist, auf und zeigt somit die Anschlussfähigkeit einer Didaktik der Geschichte zu Jenkins: „Vergangenheit ist als Geschehen unwiederbringlich dahin. Sie kann in allen ihren Facetten und Konstellationen nicht wieder Gegenwart werden“ (Deile, 2013, 2). Zudem benennt der Autor die aus diesem Umstand resultierenden Grundbegriffe der Didaktik: Geschichtsbewusstsein, Historisches Lernen, Geschichtskultur, Gegenwarts-/Lebenswelt-/Problembezug, Multiperspektivität und Narrativität. Damit wird zum einen der „Fahrplan“ für die kommenden Sitzungen festgelegt und legitimiert. Auf der anderen Seite vertritt dieser Text eine sehr pragmatische orientierte Ansicht darauf, was Geschichtsdidaktik ausmache, nämlich die Frage wie Lernen durch Lehren begründet indiziert werden kann (Deile 2013, 4).

[Sitzung 2 - 24-10_GE und GEDID\2_Sitzung.pptx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Organisation und Gruppenfindung				
15	Vorstellen der Fachlandkarte (Wo befinden wir uns heute?)		PL	PPT 0-1
Three-Minute-Paper				
5	Vorstellen der Methode	Die Studierenden haben zu Hause die Texte von Keith Jenkins und Lars Deile vorbereitet, entscheiden sich für einen der beiden Begriffe Geschichte / Geschichtsdidaktik und schreiben innerhalb von drei Minuten auf, wie sie den gewählten Begriff verstanden haben.	EA	PPT 3
Gruppenbildung				
15	Nachfrage, ob es schon Präferenzen für die Gruppenbildung gibt	(Vorläufige) Zusammenfindung in Dreiergruppen; Einigung darauf, mit der Erläuterung welcher der beiden Begriffe die Gruppenmitglieder sich sicherer fühlen; Austausch der Three-Minute-Paper und Findung einer gemeinsamen Definition/Erläuterung des	GA	PPT 4-7

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
		gewählten Begriffs		
Stichwortsammlung				
5	Vorbereitung von zwei Präsentationsflächen an Tafel/Whiteboard oder mittels zweier Flipchart-Papiere: Aufteilung in zwei Hälften; Überschrift der einen Seite = Geschichte; Überschrift der anderen Seite = Geschichtsdidaktik	Studierende füllen die Präsentationsfläche mit markanten Stichwörtern ihrer Definitionen/Erläuterungen, die sie dem jeweiligen Stichwort zuordnen	PL	Keine
Diskussion/Textarbeit				
40	Leitung der Diskussion; Einwurf von Fragen, bspw.: <ul style="list-style-type: none"> - Was ist Geschichte in der Theorie und was in der Praxis? - Geschichte als Konstrukt – was bedeutet das? - Wieso wird Geschichte an der Schule unterrichtet? - Was könnten angestrebte Ziele von Geschichtsunterricht sein? 	Zu jedem Stichwort werden je zwei Definitionen/Erläuterungen vorgelesen und diskutiert	PL	PPT 8-10
Three-Minute-Paper				
5		Die Studierenden ergänzen innerhalb von 3 Minuten mithilfe der Stichworte an der Tafel ihre Erkenntnisse zum zweiten Begriff für ihre Aufzeichnungen	EA	PPT 11
Sammlung offener Fragen				
10	Festhalten der Meldungen an Tafel/Whiteboard oder auf Papier	Nennung offengebliebener Fragen, ungeklärter Begriffe, sowie von Wünschen, was im Laufe des Semesters noch geklärt/behandelt werden sollte	PL	
Hausaufgabe				
5	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 12

Sitzung 3 „Vorstellung des Materials“

Lernziel für die Studierenden:

Die Studierenden lernen das Material des VHA kennen und diskutieren den Einsatz von Oral History im Geschichtsunterricht

In der dritten Sitzung steht ein theoriegebundenes Verständnis der Funktionsweise der für das Labor relevanten DVD *Zeugen der Shoah* im Mittelpunkt.³ Die Studierenden hatten zu dieser Sitzung zwei Hausaufgaben. Zum einen sollten sie einen der beiden Texte lesen und randomisiert ein Video der DVD schauen. Dabei sollten sich die Studierenden Notizen dahingehend anlegen, welche theoretischen Postulate sie in den Videos wiederfinden, welche ihren Blick auf die Videos verändert haben und welche unterrichtlichen Umsetzungsideen ihnen hinsichtlich der Videos kamen. Dies ist Grundlage für diese Sitzung, wie für die finale Gruppenfindung.

Die beiden Texte behandeln theoretische Positionen und Erfahrungen, die aus dem Umgang in praktischen unterrichtsähnlichen Settings mit SuS und den Videos des VHA gesammelt wurden.⁴ Barricelli⁵ entwickelt in diesem Zusammenhang eine Abrechnung mit den Resultaten des konventionellen Unterrichts, in dem „die Entwicklung einer demokratischen Haltung und die erhoffte Immunisierung gegen antisemitische und rassistische Einstellungen in der Regel nicht nachweisbar sind“ (Barricelli, Wein, und Brauer 2009, 1). Dabei stellt er Videos der Zeitzeug*innen und die Möglichkeit der „intellektuellen Zeitzeugenschaft“ (Barricelli, Wein, und Brauer 2009, 15) als einen möglichen Ausweg aus dieser Misere dar. Zudem gibt er sehr konkrete aber auch abstrakte Anregungen (Barricelli, Wein, und Brauer 2009, 13-14), wie mit den Videos gearbeitet werden soll. Lücke und Bothe argumentieren ähnlich und präsentieren Vorschläge, wie mit den Videos Historisches Lernen initiiert werden könnte. Zudem aber formulieren diese Autor*innen eindrückliche normative Forderungen, warum der Einsatz dieser Videos sinnvoll erscheint. Diese

³ In den beiden früheren Durchgängen wurde dieser Termin auf sechs Zeitstunden gestreckt und mit externen Koellig*innen aus der CeDiS der FU Berlin durchgeführt. In beiden Evaluationen meldeten die Studierenden zurück, dass dieser Workshop zwar interessante Ergebnisse produziere und wichtig sei. Allerdings ist das Zeitfenster von dreifacher Seminarlänge nicht stundenplankompatibel für die meisten Studierenden. Daher wurde auf diese Form verzichtet und diese hier dargestellte Kompromisslösung angeboten. Den Kolleg*innen aus der CeDiS sei aber an dieser Stelle nochmals herzlichst für ihren Einsatz gedankt!

⁴ „Das Potential videografierter Lebensberichte für das historische Lernen über den Holocaust wird eindrucksvoll unterstrichen“ (Barricelli, Wein, und Brauer 2009, 9). Der konventionelle Unterricht ist aber ohne eine gesonderte Ausbildung/Schulung und Veränderung der Rahmenbedingungen nicht oder kaum dafür geeignet, dieses Material zu integrieren. Lücke und Bothe schlagen daher vor, die Arbeit mit den Zeugnissen aus dem VHA in einem „projektförmig konzipierten Unterrichtssetting stattfinden [zu lassen], das die Grenzen eines klassischen Zweistundenfachs pro Woche überwindet“ (Lücke und Bothe 2013, 67).

⁵ Die Autor*innen um Barricelli haben an der Freien Universität Berlin bereits Projektstage mit knapp 300 SuS durchgeführt. Dabei waren die SuS mindestens 5,5 Stunden bzw. mehrere Tage an der Universität und sollten aus den Videos eigene Narrative erstellen.

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

beinhalten das „Akzeptieren und Vermitteln der vollständigen Sinnlosigkeit der Vernichtung [als] eine zentrale Herausforderung [...] für die Didaktik der Geschichte“ (Lücke und Bothe 2013, 58), sowie auf die dargebotene „Metanarration aus Opferperspektive“, die auf die „Brutalität der Vernichtung [...] und auf dem Inferno, das die Opfer erfuhren“ (Lücke und Bothe 2013, 60) liegt.

Beide Texte bieten auf pragmatischer Ebene für die Studierenden interessante Anregungen zur Umsetzung eines Lernsettings, welches von der gewohnten Schulsituation abweicht. Hierfür kann das Material der DVD hervorragend eingesetzt werden. Im konventionellen Schulunterricht wird eine aktive, d.h. vor allem eine handelnde Rolle vor allem den Täter*innen zugeschrieben. Im Gegensatz dazu lässt das Material des VHA die Überlebenden als aktiv handelnde Subjekte in Erscheinung treten und gibt den Opfern der Shoah, die im Geschichtsunterricht von Schülerinnen und Schülern oftmals als passive Masse wahrgenommen werden, einen Namen, ein Gesicht und eine individuelle Geschichte. Die Zeitzeug*inneninterviews des VHA bieten somit eine Möglichkeit der methodischen, medialen und inhaltlichen Abwechslung, da die Opfer der Shoah als wahrzunehmende Akteurinnen und Akteure dargestellt werden können. Zudem werden die Geschichten von Verfolgten des NS-Regimes erkenntlich, ohne dass eine ausschließliche Opferrolle präsentiert wird. Das liegt daran, dass in 16 Interviews der DVD insbesondere die Komponente des Weiterlebens inhärent ist.

[Sitzung 3 - 07-11-Vorstellung VHA\3_Sitzung.pptx](#)

<http://www.bpb.de/shop/multimedia/dvd-cd/141267/zeugen-der-shoah-fliehen-ueberleben-widerstehen-weiterleben->

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Vorstellung Tagesplan und Update bezüglich der Labore und Schulkontakte				
15				PPT 0-2
Genereller Eindruck				
10	Dozierende*r fragt nach den Eindrücken der Lektüre und dem Umgang mit den Videos der DVD, um mögliche individuelle Probleme/Herausforderungen direkt klären zu können	Die Studierenden benennen zentrale Erkenntnisse, Eindrücke oder Irritationen, die das Schauen der Videos in Kombination mit der Lektüre bei ihnen hervorgerufen hat.	PL	PPT 3

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Exemplarischer Umgang mit der DVD				
25	<p>Inputvortrag des/der Dozierenden anhand der PPT, die wesentliche Funktionen des Menüaufbaus der DVD erklärt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einloggen • Verwendung des Lexikons • Beziehen der Zusatzmaterialien von der DVD • Umgang mit Fragestellungen innerhalb der DVD Software • Verwendung der Zusatzinterviews <p>Abschließend Fragerunde zum Material</p>	Die Studierenden benennen Probleme oder Ideen im Umgang mit den DVD im Labor.	PL	PPT 4-22
Gruppenbildung				
10	Die Gruppenbildung erfolgt nun anhand von drei möglichen Leitfragen. Hierbei finden sich die Studierenden entweder nach persönlicher Präferenz und/oder danach zusammen, welche der vier DVD-Kategorien oder welches der 12 Videos sie angesehen haben bzw. präferieren.	Die Studierenden benennen die Kategorie und das Video, welches sie gesehen haben und äußern Wünsche, mit wem sie im Labor zusammenarbeiten wollen.	PL	PPT 23
Relevante Theorieaspekte und Umsetzungsideen für die Labore				
35	Zu jedem Text existieren zwei Folien mit Textpassagen, die als Impulse in die Gruppenarbeit gegeben werden können.	Die Gruppen diskutieren individuell, wie sie die theoretischen Postulate auf das von Ihnen ausgewählte Video anwenden können. Hierbei erarbeiten und diskutieren sie erste Umsetzungsideen. Eine Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse.	PA, PL	PPT 24-28
Finale Gruppenbildung				
5	Festhalten der finalen Gruppeneinteilung und Einrichten von Arbeitsgruppen auf der Online			PPT 29

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozial- form	Medien
	Lernplattform Blackboard			
Hausaufgabe				
5	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 30

Sitzung 4 „Planung von Geschichtsunterricht“

Lernziel für die Studierenden:

Auseinandersetzung mit der Planbarkeit von Geschichtsunterricht und mit dem Aufbau von Unterrichtsverlaufsplänen; Die Studierenden sollen die Relevanz historischer Fragestellungen im Geschichtsunterricht begreifen und Ideen für eine entsprechende Fragestellung für ihren Unterrichtsentwurf sammeln.

In der vierten Sitzung wird sich auf Grundlage von zwei Texten mit der Planung von Geschichtsunterricht auseinandergesetzt. Hierzu haben die Studierenden vorab ein leeres, exemplarisches Muster der Unterrichtsplanung erhalten, welches sich an den beiden Texten orientiert.

Zum einen wurde sich für den Text zur Unterrichtsplanung von Baumgärtner entschieden. Denn dieser gibt eine sehr klare Grundstruktur vor, die jeder Unterricht aufweisen sollte und betont, dass diese gut in einer tabellarischen Aufstellung abgebildet werden sollte. Gleichzeitig ist der Text hilfreich hinsichtlich der Aussagen über guten Unterricht bzw. über das Gelingen von Geschichtsunterricht. Der Text verweist darauf, dass es in dieser Disziplin grundsätzlich „keine allgemein verbindlichen Stundenmodelle und keine unmittelbaren anwendbaren Unterrichtsrezepte“ (Baumgärtner, 2015, 231) gibt und stellt in diesem Zusammenhang das Bewertungsdilemma von Unterricht dar: „Ob Geschichtsunterricht tatsächlich gelungen ist, ja erfolgreich ist, lässt sich oft schwer entscheiden“ (Baumgärtner, 2015, 237). Zudem verweist Baumgärtner darauf, dass die Elemente Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht stark miteinander zusammenhängen und dass der einzige dieser Schritte, der überhaupt planbar ist, die Planung an sich ist (vgl. Baumgärtner, 2015, 231). Innerhalb der Planung sind vor allem die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien vier Metakategorien, die auf die einzelnen Unterrichtsphasen verteilt werden müssen. Baumgärtner markiert vor allem die Interdependenz dieser vier Aspekte, die zur relativen Unplanbarkeit des notwendigen Planungsprozesses werden. Da Baumgärtner die Bedeutung der Fragestellung hervorhebt (Baumgärtner, 2015, 232) und sich selbst nur bedingt zu diesem Aspekt äußert, wurde sein Text um einen weiteren ergänzt. Dieser leitet die Gruppenarbeitsphase ein, in der mögliche erste Fragestellungen diskutiert werden. Der zweite Text geht darauf ein, dass gerade das Finden einer Fragestellung Novizen vor schier unlösbare Probleme stellt. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wird in dem Artikel ein exemplarischer Leitfadens operationalisiert und vorgestellt, der bei der Reflexion von Leitfragen helfen soll. Zudem werden im Text

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Beispiele vorhandener Leitfragen kritisch diskutiert (Behrendt et al., 6) und er verweist außerdem wie auch der erste Text auf die prinzipielle Unplanbarkeit des Gelingens von Unterricht.

[Sitzung 4 - 14-11- U-Planungen\4.Sitzung.pptx](#)

[Sitzung 4 - 14-11- U-Planungen\Muster-U-Entwurf.docx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Gruppenbildung für die Sitzung und Labore; Organisatorische Absprachen				
5			PL	PPT 0
9 Punkte				
10	9 Punkte werden über den Beamer projiziert, der Dozent benennt die Aufgabe für die Studierenden: Verbinden Sie mit 4 Linien alle 9 Punkte ohne den Stift abzusetzen	Studierende, die das Rätsel bereits kennen, werden dazu angehalten, die Lösung nicht zu verraten Ziel: Studierende sollen ein Gleichnis daraus ziehen – bei der Planung ihrer Labore müssen sie ihre gewohnten Denkschemata überwinden; „thinking outside the box“	EA	PPT 1-3
Wiederholung				
5	Anhand der Fachlandkarte werden die Aspekte abgefragt, die die Studierenden bisher aus den ersten Sitzungen mitgenommen haben und der/die Dozierende geht auf einzelne Aspekte durch gezieltes Nachfragen ein.	Studierende wiederholen zentrale Aspekte der letzten beiden Sitzungen	PL	PPT 4
Fragenkarussell/Platzdeckchen/World Café				
30	Vorbereitung von Tischgruppen mit je einer der folgenden Fragen und Flipchartpapier: 1) Wer von Ihnen hat bereits Unterricht geplant und wie sind Sie dabei vorgegangen? 2) Wie hängen Planung, Durchführung und Auswertung zusammen und wie würden Sie den Schwerpunkt setzen?	In zufällig zusammengewürfelten Gruppen wird auf dem bereitgestellten Plakat stichwortartig die jeweilige Frage der Tischgruppe beantwortet - unter Bezugnahme auf den für die Sitzung vorgesehenen Text von Baumgärtner; nach Ansage wird die Tischgruppe gewechselt	GA	Aus dem Reader: Text von Baumgärtner

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
	3) Welche Planungsfacetten können Sie direkt beeinflussen? 4) Was ist bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen? 5) Welche sind die vier zentralen Elemente des Unterrichts? 6) Wie würden Sie bei kommenden Planungen eine Unterrichtsstunde aufbauen? Alle 5 Minuten wird die Zeit angesagt, damit die Gruppen rotieren können			
Vorstellung der Ergebnisse				
10		Aus jeder Gruppe liest ein*e Student*in die Stichworte vor, die auf das Plakat auf ihrem Tisch geschrieben wurden	PL	Plakate aus der GA PPT 5-10
Historische Leitfragen GA				
10		Zusammensetzen in die LLL-Arbeitsgruppen; in Anlehnung an den zweiten Text für die Sitzung Diskussion der Frage, welchen Zweck historische Leitfragen im Geschichtsunterricht erfüllen sollen	GA	Aus dem Reader: Text von Behrendt et al. PPT 11
Historische Leitfragen PL				
10	Klärung offener Fragen, Sammlung von Ergebnissen an der Tafel	Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse aus der GA	PL	
Suche nach geeigneten Leitfragen				
15		Auf Grundlage der neu gewonnen Erkenntnisse: Überarbeitung bisheriger Ideen zu Leitfragen und Brainstorming zu geeigneten Leitfragen für die eigene Unterrichtsreihe	GA	Bisherige Unterrichtsplanungen der einzelnen Gruppen
Diskussion				
15		Ein bis zwei Gruppen stellen ihre nun favorisierten Leitfragen vor und stellen diese zur	PL	PPT 12

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
		Diskussion; die übrigen Gruppen geben Einschätzungen ab		
Optional: Unterrichtsverlaufsplan				
10	Kurze Vorstellung eines typischen Verlaufsplans, der den Studierenden in der Sitzung davor ausgehändigt wurde bzw. bereits zuvor online zur Verfügung stand; Ankündigung, dass dieser im Verlauf der nächsten Sitzungen von jeder Gruppe gefüllt und bis zum ersten LLL-Termin vorliegen soll	Die letzten Minuten können für Absprachen innerhalb der LLL-Arbeitsgruppen genutzt werden	PL	Tabelle typischer Verlaufsplan
Hausaufgabe				
5	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 13-14

Sitzung 5 „Geschichtsbewusstsein“

Lernziel für die Studierenden:

Die Studierenden sollen ein grobes Verständnis des für die Geschichtsdidaktik zentralen Begriffs Geschichtsbewusstsein entwickeln und seine Bedeutung für Geschichtsunterricht anhand des Rahmenlehrplans diskutieren

In der fünften Sitzung wird das zentrale Konstrukt der Geschichtsdidaktik, das Geschichtsbewusstsein, besprochen. In der Sitzung soll diese Kategorie und ihre Bedeutung angedeutet und ihre möglichen Auswirkungen auf das tägliche Unterrichten besprochen werden. Die Relevanz der Kategorie wird über Rahmenlehrplanbezüge hergestellt. Vordergründig geht es darum, dass die Studierenden ein grobes Verständnis des Begriffs aufbauen und gleichzeitig erfahren, dass es mehrere Konkretisierungen in Form konkurrierender Modelle gibt. Für den Text von Jeismann wurde sich entschieden, da er anhand der Kategorie Geschichtsbewusstsein „gewohnte, lieb gewordene Vorstellungen von Geschichte gegen den Strich zu bürsten“ (Jeismann 2000, 70) verspricht, ohne dabei in Polemik abzudriften. Zudem gibt er einen kurzen kontextualisierenden Einblick in die Entstehungsgeschichte der Kategorie und verdeutlicht die Bedeutung des Fachs Geschichte für die Gesellschaft, wenn durch Geschichtsbewusstsein der Geschichtsunterricht der Ort ist, an dem „Geschichtsvorstellungen des öffentlichen Bewusstseins hergestellt und verändert werden“ (Jeismann 2000, 47). Anknüpfend daran erarbeiten die Studierenden in Plakatarbeit die verschiedenen Modelle des Geschichtsbewusstseins (Jeismann, Pandel, Rüsen) und deren Charakteristika, die Baumgärtner (2015) in seinem Text vorstellt. Der Text ist insbesondere deshalb hilfreich, weil er nahtlos an die Unterrichtsplanung von Baumgärtner anknüpft, er die komplexen Modelle reduziert erklärt, kommentiert und einordnet, er weiterhin den Begriff der Geschichtskultur nur kurz eröffnet und am Ende Implikationen der Konstrukte Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur eröffnet.

[Sitzung 5 - 21-11-Geschichtsbewusstsein \(Hanin\)5 Sitzung.pptx](#)

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Einstieg				
5	Kurze Vorstellung des Lernziels der Sitzung „Was ist Geschichtsbewusstsein und was bedeutet das für meinen Geschichtsunterricht?“ und des Ablaufs	Die Studierenden wurden in der vorigen Sitzung in drei Gruppen aufgeteilt und haben zur Vorbereitung je einen Abschnitt des Textes vertiefend gelesen (Pandel/Rüsen/Jeismann) – Aufteilung in Gruppen	PL	PPT 0-2
Input				
5	Input zur Relevanz von Geschichtsbewusstsein im RLP	Die Studierenden begreifen Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik	PL	PPT 3-7; ggf. RLP
Erarbeitung				
15		Jede Gruppe erstellt ein Plakat, auf dem deutlich wird, was Geschichtsbewusstsein jeweils nach Jeismann/Pandel/Rüsen ist	GA	Aus dem Reader: Text von Baumgärtner PPT 8
Erste Ergebnissammlung: Gallery Walk				
20		Die Plakate werden aufgehangen, jede Gruppe präsentiert ihr Ergebnis in 3-5 Minuten; die anderen ergänzen und können Fragen stellen	PL	PPT 9
Bezug herstellen				
15		Die Studierenden setzen sich in ihren LLL-Arbeitsgruppen zusammen und diskutieren die Fragen: 1) Was verstehe ich unter Geschichtsbewusstsein? 2) Was bedeutet das für (meinen) Geschichtsunterricht? 3) Wie beeinflusst das unsere Unterrichtsplanung?	GA	Bisherige Unterrichtsplanungen der einzelnen Gruppen PPT 10-14
Diskussion und Ergebnissicherung				
25	Klärung offener Fragen	Diskussion der drei unterschiedlichen Modelle und der Ergebnisse der Gruppenarbeitsphase; Entwicklung eines groben Verständnisses vom Bestehen unterschiedlicher Modelle und davon, dass es nicht DAS eine Geschichtsbewusstsein	PL	PPT 15-17; Zusatzmaterial: Abbildungen zu den einzelnen Modellen PPT 20-24

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
		gibt		
(Optional: Einschätzbarkeit von Geschichtsbewusstsein)				
5	Unterschiedliche (fiktive) Aussagen von SuS werden vorgestellt und anhand der einzelnen Modelle kategorisiert – das Verfahren wird zur Diskussion gestellt, falls im Seminar Zeit bleibt. Ansonsten können die Ausführungen rausgestrichen werden, sodass die Studierenden die SuS-Aussagen als Hausaufgabe oder freiwillige zusätzliche Arbeit selbst mithilfe der drei Modelle kategorisieren/bewerten können.	Die Studierenden sollen sich Gedanken darüber machen, inwiefern Geschichtsbewusstsein (überhaupt) messbar ist und ob die drei in der Sitzung behandelten Modelle sich dafür eignen; hierfür können sie ihre Einschätzungen in einer offenen Diskussion äußern oder die Aufgabe zu Hause bearbeiten	PL / EA	PPT 25-30
Abschluss: Three-Minute-Paper				
5	Ankündigungen zur nächsten Sitzung	Jede*r notiert für sich: Was habe ich heute gelernt? Was ist Geschichtsbewusstsein?	EA PL	PPT 18

Sitzung 6 „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“

Lernziel für die Studierenden:

Die Studierenden lernen das geschichtsdidaktische Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs als erstes unterrichtsleitendes Prinzip kennen; Sie besprechen seine Relevanz und Umsetzungsmöglichkeiten und sammeln Ideen zur Einbindung in ihren Unterrichtsentwurf

In den folgenden drei Sitzungen werden die drei geschichtsdidaktischen Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität in ihre theoretischen Prämissen und pragmatischen Umsetzungen im Unterricht be- und verhandelt. Dabei erhalten die Studierenden Gelegenheit, einen unterschiedlich großen Anteil der jeweiligen Sitzung zu nutzen, um Diskussionsergebnisse direkt in ihre Unterrichtsplanungen einzuarbeiten.

Innerhalb der sechsten Sitzung wird das geschichtsdidaktische Prinzip theoretisch wie pragmatisch besprochen. Auf der eine Seite werden theoretische Bezüge zum Text von Jenkins aus der zweiten Sitzung hergestellt, denn auch Bergmann urteilt, dass Geschichte immer erst dann entsteht, wenn sich Menschen damit in der Gegenwart auseinandersetzen: „die Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit ist eine grundlegende, nicht hintergehbare Voraussetzung allen historischen Denkens. Geschichte ist immer ein Nachdenken über Vergangenheit, das in einer Gegenwart stattfindet und von Zukunftserwartungen beeinflusst wird“ (Bergmann 2007, 91). In der Diskussion werden vor allem die Passagen des Texts von Bergmann besprochen, in denen er logische, theoretische Argumente entfaltet und auf Grundlage dieser pragmatisch urteilt – bspw. wenn er schreibt, dass „historische Inhalte ohne (!) Gegenwartsbezug [...] für die Schülerinnen und Schüler irrelevant und nicht vermittelbar“ (Bergmann 2007, 92) sind. Des Weiteren benennt Bergmann die „bewusste Konstruktion von vernünftig begründbaren Gegenwarts- und Zukunftsbezügen als verantwortungsvolle Geschäftsführung von Geschichtslehrerinnen und -lehrern“ (Bergmann 2007, 92). Deshalb sollen die Studierenden zu dieser Sitzung Quellen, Bilder, Gegenstände oder Referenzen aktueller Ereignisse mitbringen, die in ihre geplante Unterrichtsreihe passen und erklären, warum es sich dabei um Gegenwarts- und Zukunftsbezüge bzw. „Vergangenheitsbezüge“ (Bergmann 2007, 93) handelt. Bergmann formuliert zudem recht allgemein, wo Gegenwarts- und Zukunftsbezüge im Unterricht ihren Platz finden können: „bei der

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Planung von Unterricht, reflektiert bei der gemeinsam Verabredung, taucht im Unterrichtsverlauf bei verschiedenen Gelegenheiten auf, er geht ein in die Geschichtsprodukte, die die Lernenden herstellen; er zeigt sich in den Urteilen von Schülerinnen und Schülern [...]“ (Bergmann 2007, 92). Des Weiteren markiert Bergmann in diesem Zusammenhang die Bedeutung der geschichtsdidaktischen Frage (Bergmann 2007, 104) – demzufolge sollte am Ende der Sitzung eine vorläufig fertige Fragestellung für die Reihe existieren und die Studierenden sollten sich darauf geeinigt haben, inwieweit sie andere Gegenwarts- und Zukunftsbezüge in ihr Labor integrieren und wie sie die Aufgaben dafür in der Gruppe verteilen.

[Sitzung 6 - 28-11-GWB\6_Sitzung.pptx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Einstieg				
3	Aufzeigen, in welchem „Raum“ sich die Seminargruppe zurzeit befindet und dass die Lehr-Lern-Labore demnächst anstehen; Stimmungsabfrage zur bisherigen Zufriedenheit im und mit dem Seminar	Studierende stellen Fragen zum Seminar und benennen mögliche Kritikpunkte und Änderungswünsche	PL	Fachlandkarte PPT 1
Gegenwarts- und Zukunftsbezug anschaulich				
10	Vorstellung aktueller Schlagzeilen, in Verbindung mit einer passenden Fragestellung – bspw. 2017: Äußerung Björn Höckes zum „Denkmal der Schande“ und Reaktion des ZPS ⁶ (Errichtung des Holocaust-Mahnmals Bornhagen, Gründung eines „zivilgesellschaftlichen Verfassungsschutzes“ und Aufforderung zum Kniefall); mögliche Fragestellung: Sind wir wehrlose oder wehrhafte Demokraten?	Überlegung zu den Fragen, ob es sich hierbei um einen Gegenwartsbezug (GWB) handelt, wie ein solcher auf den Geschichtsunterricht in der Schule übertragen werden kann und was hieraus möglicherweise gelernt werden kann	PL	Collage zu aktuellen Nachrichtenmeldungen PPT 2-4
10		Vorstellung der eigenen Ideen zu GWB, die zu dieser Sitzung vorbereitet werden sollten – schon konkret auf die eigene Reihe bezogen oder	PL	Von den Studierenden vorbereitete Medien/Materialien

⁶ ZPS = Zentrum für politische Schönheit (<https://www.politicalbeauty.de/>)

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
		allgemein unterrichtstauglich – in Form von mitgebrachten Materialien oder Medien jedweder Form		PPT 5
Textarbeit in der Gruppe				
30	1) Was hat der GWB mit historischem Denken zu tun? Nehmen Sie hier ggf. noch einmal den Text von Jenkins aus Sitzung 1 hervor. 2) Wozu wird GWB benötigt? Funktioniert Geschichtsunterricht auch ohne ihn? 3) Wie kann GWB in Geschichtsunterricht integriert werden? 4) Welche Rolle spielt die didaktische Leitfrage und was versteht Bergmann darunter?	Arbeit innerhalb der LLL-Gruppen: Diskussion der Fragestellungen unter Zuhilfenahme des Texts inkl. Sammlung von Stichpunkten.	GA	Aus dem Reader: Text von Bergmann PPT 6
Ergebnissicherung				
15	Sammlung von Stichworten an der Tafel	Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse zu den einzelnen Fragen	PL	
Unterrichtsplanung				
25	Unterstützung der einzelnen Gruppen bei Fragen und Unsicherheiten	Überarbeitung der bisherigen Planungen (Thema, Fragestellung, Einbindung des gewählten Zeitzeug*innenvideos) unter besonderer Berücksichtigung des Einbaus von GWB; Nutzung der verbleibenden Zeit für die weitere Planung und Absprachen sowie zur möglichen Rücksprache mit dem/der Dozierenden		Bisherige Unterrichtsplanungen der einzelnen Gruppen
Hausaufgabe				
	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 7-8

Sitzung 7 „Multiperspektivität“

Lernziel für die Studierenden:

Die Studierenden lernen das Prinzip der Multiperspektivität kennen; Sie besprechen seine Relevanz und Umsetzungsmöglichkeiten und sammeln Ideen zur Einbindung in ihren Unterrichtsentwurf

Die Sitzung zur Multiperspektivität beginnt mit einem selbst erdachten Planspiel, welches das Prinzip der Multiperspektivität anhand alltäglicher Wahrnehmung zu verdeutlichen versucht. Hierzu werden zwei mal zwei Freiwillige aus der Gruppe der Studierenden gesucht. Anschließend verlassen außer den ersten beiden Freiwilligen alle anderen Teilnehmenden den Raum. Die beiden Freiwilligen werden an unterschiedlichen Stellen im Raum platziert und anschließend werden ihnen die gleichen fünf bis sechs Seiten aus der *Graphic Novel Maus*⁷ gezeigt. Danach werden die anderen beiden Freiwilligen in den Raum geholt und je eine Person, der die Graphic Novel gerade gezeigt wurde, erzählt (mündlich, ohne Zuhilfenahme des Buchs) einer oder einem gerade neu in den Raum gekommenen Freiwilligen, welche Geschichte sie über das Gesehene erzählen kann. Im Anschluss kommen alle übrigen Teilnehmenden wieder herein und verteilen sich so, dass ausgehend von den zuvor im Raum anwesenden zwei mal zwei Freiwilligen insgesamt zwei große Gruppen im Raum entstehen. Nun erzählen die jeweils zweiten Freiwilligen die Geschichte an die große Gruppe weiter. Am Ende werden die Teilnehmenden, die als letzte in den Raum kamen, gefragt, was sie von der gehörten Geschichte wiedergeben können. Um das Planspiel abzuschließen, schreiben alle Teilnehmenden ein *one-minute-paper* über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die das Rollenspiel mit dem Konstrukt der Multiperspektivität aufweist. Hierbei wird im anschließenden Gespräch vor allem auf die Erörterung der Unterschiede eingegangen. Interessant ist bei dem Planspiel, wie groß der Informationsverlust von Weitererzählung zu Weitererzählung ist und der auftretende Impuls, nachzufragen bei denjenigen, die die Ausgangserzählung formulierten, um die erhaltenen Informationen abzusichern. Die Unterschiedlichkeit der Geschichten resultiert in diesem Fall nicht wirklich oder zumindest kaum

⁷ Art Spiegelman: *Maus*. Die Geschichte eines Überlebenden. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch, 2008.

nachweisbar aus der Unterschiedlichkeit der Perspektiven der betroffenen Akteur*innen und deren Erfahrung. Dafür bekommen die Studierenden aber einen hoffentlich bleibenden visuellen Eindruck von den drei Ebenen der Multiperspektivität.

Bergmann erklärt im gewählten Text den Grundsachverhalt der Perspektivität („Perspektivität ist ein Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit - bei der Orientierung in der Wirklichkeit und bei den Handlungsabsichten gegenüber der Wirklichkeit“ (Bergmann 2007, 65)) und postuliert, dass dieser Ansatz in einem konstruktivistischen Geschichtsunterricht Einzug finden müsse. Dies geschieht über das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität: „Multiperspektivität ist ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener Beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden. Die in einer historischen Konstellation handelnden und leidenden Menschen haben ihre Situation unterschiedlich wahrgenommen und mit unterschiedlichen Absichten auf die Situation einzuwirken versucht“ (Bergmann 2007, 65). Bergmann ergänzt, dass „unterschiedliche Sichtweisen auf der Stellung in der Gesellschaft, auf der Sozialisation oder auf der Geschlechtszugehörigkeit“ beruhen (Bergmann 2007, 65) und dass Schüler*innen hierbei vor allem lernen könnten, dass man „Quellen nicht aufs Wort glauben darf. In den Quellen steckt nicht die historische Wahrheit. Sie enthalten Sichtweisen [...]“ (Bergmann 2007, 72). Des Weiteren benennt Bergmann hier die drei Ebenen der Multiperspektivität, die in einem solchen Unterricht auf keinen Fall fehlen dürfen:

1. Multiperspektivität bei denen aus der Vergangenheit erhaltenen Quellen der Menschen, die in einem historischen Sachverhalt denkend, handelnd und leidend verstrickt waren
2. Kontroversität der späteren Betrachter*innen in der Forschung vorgelegten Darstellungen über einen historischen Sachverhalt
3. Pluralität der Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt, die sich in der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit multiperspektivischen Zeugnissen und Kontroversen Darstellungen bilden (Bergmann 2007, 66).

In diesem Zusammenhang betont Bergmann erneut die Bedeutung einer „offenen geschichtsdidaktischen Frage, die verschiedene Antworten zulässt - und den Schülerinnen und Schülern von vorneherein zeigt, dass sie sie unterschiedlich beantworten können oder dass es unterschiedliche Ansichten über die Frage gibt“ (Bergmann 2007, 67).

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Schlussendlich sollen die Studierenden daher mit Hilfe der DVD eine geeignete Methode oder Quellen finden oder ihre Fragestellung ggf. so umformulieren, dass sich ihr bisheriges Unterrichtssetting zu einem multiperspektivischen entwickelt.

[Sitzung 7 - 05-12_MP\7_Sitzung.pptx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Einstieg				
3	Aufzeigen, in welchem „Raum“ sich die Seminargruppe zurzeit befindet		PL	PPT 1, Fachlandkarte
Planspiel				
15	<ul style="list-style-type: none"> • zwei mal zwei Freiwillige • alle Teilnehmenden bis auf die ersten der beiden Freiwilligen verlassen den Raum • Die beiden Freiwilligen werden an unterschiedlichen Stellen im Raum platziert • Anschließend werden ihnen die gleichen Seiten aus der <i>Graphic Novel Maus</i> gezeigt (MP) • Danach werden die anderen beiden Freiwilligen wieder in den Raum geholt und je eine Person, die die Graphic Novel gesehen hat, erzählt, welche Geschichte sie über das Gesehene erzählen kann. (MP) • Im Anschluss kommen die anderen Teilnehmenden wieder herein, verteilen sich und die zweiten Freiwilligen erzählen die Geschichte weiter. (K) • Am Ende werden die Teilnehmenden, die als letzte in den Raum kamen, gefragt, was sie davon wiedergeben können. (P) 	Die Studierenden melden sich freiwillig, die anderen verlassen den Raum und folgen den weiteren Anweisungen für das Planspiel.		Kopierte Seiten aus der <i>Graphic Novel Maus</i> PPT 2
Three-Minute-Paper				

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
5		Notizen: Was hatte dieses Planspiel mit Multiperspektivität zu tun?	EA	PPT 2
Textdiskussion				
20	„Was ist Multiperspektivität und wie und warum baue ich meinen Unterricht so auf? <ul style="list-style-type: none"> • Was ist Perspektivität? • Was ist Multiperspektivität als gesamtes didaktisches Prinzip? • Worin unterscheiden sich die drei Ausdrucksformen der Multiperspektivität? • Wie setzen Sie das im Unterricht um? • Was sind stumme Gruppen? • Wie erreichen Sie möglicherweise eine Perspektiverweiterung? • Worauf gehen nach Bergmann die Perspektiven aller Akteur*innen zurück? 	Die Studierenden diskutieren die Leitfragen mit Zitaten und Zusammenfassungen aus dem für die Sitzung angedachten Text und ihren schriftlichen Notizen	PL	PPT 3-5
Gruppenarbeitszeit				
20	Der/die Dozierende unterstützt und berät die Studierenden dabei, geeignete Quellen zu finden und das Lernsetting multiperspektivisch umzubauen			PPT 6
Hausaufgabe				
	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 7

Sitzung 8 „Narrativität“

Lernziel für die Studierenden:

Das Prinzip des Historischen Lernens wird von den Studierenden erarbeitet und als Ziel gelungenen Geschichtsunterrichts begriffen sowie in den eigenen Unterrichtsplanungen adaptiert

Das didaktische Prinzip *Narrativität* wird in dieser Sitzung auf der ersten Ebene (Narrationen erkennen) anhand eines alltäglichen Beispiels konkretisiert und mit Hilfe von drei Texten theoretisch vertieft. Die alltagsweltliche Konkretisierung erfolgt über eine Narration aus einem GEWI-Buch für die Grundschule über Catal Hüyük.⁸ Aus dem Text von Rüsen werden Antworten auf Fragen abgeleitet, die das Feld der Narrativität abstecken. Und zwar: Was ist historisches Erzählen nicht? Rüsen würde antworten: Der veraltete Lehrer*innenvortrag. Was drückt die historische Narration aus? Rüsen würde sagen: Das Geschichtsbewusstsein. Und wann ist Erzählen historisch? Rüsen würde sagen: Wenn Erinnerung in der Erzählung vorkommt, Kontinuität angedeutet wird und die Erzählung Bedeutung für Identität und das Leben des Einzelnen besitzt (Rüsen 2001, 57-58). Auf die Erzähltypen von Rüsen wird nur sekundär eingegangen.

Denn gerade anhand des Bsp. Catal Hüyük kann dies kaum konkretisiert werden. Es stellt sich die Frage, wie dieses Narrativ mit den genannten Kriterien in Einklang zu bringen ist. Diese Fragen wiederum können exemplarisch mit den anderen beiden Texten beantwortet werden. Die gewählte Schulbuchnarration wird anhand der nicht gänzlich unterschiedlichen Kriterien, die die beiden Autoren Barricelli und Pandel präsentieren, untersucht. Zum einen wird so deutlich, wie elementar es für Lehrende ist, die Charakteristika einer historischen Narration zu kennen und zu erkennen. Barricelli schreibt: „Wer Geschichte lehren möchte, muss also zuallererst das spezifische Strukturmerkmal Narrativität und die dazugehörigen methodischen Regularien vermitteln“ (Barricelli, Historisches Wissen ist narratives Wissen, 8). Pandel ergänzt diesen Umstand: „Am unaufrichtigsten sind die Lehrer [...]. Sie tun so, als wenn die Erzählung etwas ist, das von ihnen unabhängig existiert und entziehen sie damit der Schülerkritik, die sie doch bei Texten fordern. Auch unsere Schulbücher legen den Zusammenhang zwischen Erzähler und Erzählung nicht

⁸ Heimat und Welt Plus - Ausgabe 2016 für Grundschulen in Berlin und Brandenburg, Westermann Verlag. <https://verlage.westermanngruppe.de/grundschule/artikel/978-3-14-115120-6/Heimat-und-Welt-Plus-Ausgabe-2016-fuer-Grundschulen-in-Berlin-und-Brandenburg-Schuelerband-5-6>

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

offen“ (Pandel 2010, 27) . Es ist also die notwendige Voraussetzung für den nächsten Schritt, Unterricht für die Schüler*innen narrativ zu gestalten. Indem also die sehr greifbaren Kategorien von Pandel (Retrospektivität, Perspektivität, Temporalität/Sequenzialität, Selektivität, Konstruktivität, Kommunikativität, Partialität/ Partikularität; Ders. 2010, 78-89) und Baricelli (Anfang und Schluss, Identifizierendes Referenzsubjekt, Erzählplan, Tropen, Retrospektivität, Selektivität, Repräsentation, Sequenzialität; Ders. 2012, 259-261) arbeitsteilig am Beispielnarrativ erörtert und diskutiert werden, sehen die Studierenden eine Möglichkeit Narrativität auf der Metaebene in ihren Unterricht zu integrieren. Denn wie Barricelli abschließend befindet, sind folgende Kriterien Ausdruck eines gelungenen Geschichtsunterrichts: „dass in ihm bewusst, zielgerichtet, sinnvoll, reflektiert und vor allem vielfältig erzählt wird“ (Barricelli 2012, 277).

Anschließend bekommen die Gruppen Zeit dafür, unterschiedliche Erzählformen („Nacherzählen, Umerzählen, Rezensieren und Narrativieren“) in ihren Unterrichtsentwurf zu integrieren.

[Sitzung 8 - 12-12-Narrativität8 Sitzung.pptx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Organisatorisches zu den LLL				
5	Die Schulklassen, die zu den LLL-Terminen kommen, sollten feststehen und der/die Lehrer*in sollte die SuS bereits in Kleingruppen eingeteilt haben; Die Studierenden werden über den Stand und die Anzahl der SuS in ihrem LLL-Setting informiert und es gibt Gelegenheit, weitere organisatorische Dinge zu klären			PPT 1
Bezug zum RLP herstellen				
5	Dozent*in zeigt den Berliner Rahmenlehrplan und verdeutlicht die zentrale Stellung des Prinzips. Frage an die Studierenden: Wer hat in seinem Schulunterricht besprochen, dass Geschichte eine Narration mit gewissen Merkmalen ist und wie oft mussten Sie im Geschichtsunterricht selbst			PPT 2-3 Fachlandkarte

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
	Geschichten schreiben?			
Diskussion: Welche zwei unterrichtspragmatischen Ebenen der Narrativität gibt es? (Text von Rüsen)				
10	Was ist historisches Erzählen nicht? Was drückt die historische Narration aus? Wann ist Erzählen historisch?	Rüsen: Lehrervortrag = veraltet Rüsen: Geschichtsbewusstsein Rüsen: Erinnerung, Geschichte + Kontinuität, Bedeutung für Identität + Leben	PL	PPT 4-5
Bsp. Analyse anhand einer Narration aus einem Schulbuch: Bsp. Catal Hüyük				
5		Studierende bekommen 5 Minuten Zeit, um den Text zu lesen und darin Merkmale einer Narration aufzuzeigen	EA	PPT 6
10	Teilung der Gruppe. Die eine Seite verwendet Pandels Merkmale, die andere die von Barricelli. Beide analysieren anhand der Charakteristika die vorliegende Hintergrundnarration	Studierende wenden die Merkmale auf die vorliegende Hintergrundnarration an	PL	PPT 6-7
Gruppenarbeitszeit				
20	Dozent*in unterstützt und berät die Studierenden dabei, geeignete Aufgabenstellungen für die Schüler*innen zu finden		GA	
Three-minute-paper				
		Notizen zu: Was verstehe ich unter dem didaktischen Prinzip der Narrativität?		
Hausaufgabe				
	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 8

Sitzung 9 „Historisches Lernen“

Lernziel für die Studierenden:

Das Konstrukt des Historischen Lernens wird von den Studierenden erarbeitet und als Ziel gelungenen Geschichtsunterrichts begriffen und mit der Identitätsbildung in Zusammenhang gebracht; die eigenen Unterrichtsplanungen werden letztmalig im Seminar adaptiert

In der abschließenden d.h. auch zusammenfassenden Theoriesitzung wird Historisches Lernen als Ziel eines gelungenen Unterrichts besprochen und diskutiert. Hierbei wird auf die wesentlichsten Merkmale eingegangen, die Rüsen im Handbuchartikel charakterisiert. Es wird vor allem die Bedeutung dieses Konstrukts für die Disziplin der Didaktik der Geschichte von Rüsen selbst hervorgehoben. Psychologische und erziehungswissenschaftliche Lerntheorien nehmen den Geschichtsunterricht in den Blick „ohne dessen Fachspezifik in den leitenden Hinsichten ihrer Analyse und Interpretationen hinreichend Rechnung getragen zu haben“ (Rüsen 1997, 261). Weiterhin postuliert Rüsen, dass sich das Geschichtsbewusstsein anhand historischer Erzählungen bestimmen lässt (Rüsen, 1997, 262) und zum anderen, dass Historisches Lernen an Erinnerung und damit an das Geschichtsbewusstsein geknüpft sein muss (Rüsen (1997, 264). Er spricht von irritierenden Gegenwartserfahrungen, die Orientierungsbedürfnisse auslösen. Rüsen merkt an, dass sich in einem solchen Unterricht der Fokus verschiebt und zwar „von den Lerninhalten auf die Bedingungen, Formen und Funktionen ihrer Rezeption“ (Rüsen, 1997, 261). Hierbei betont Rüsen den Zusammenhang des historischen Erzählens und des historischen Lernens, welche in einer Wechselwirkung zueinander stehen, wenn mit dem historischen Erzählen „eine produktive Tätigkeit des Subjekts [gemeint ist, mit der] Kompetenzen erworben werden, mit denen Geschichte als kultureller Orientierungsfaktor in der menschlichen Lebenspraxis zur Geltung gebracht wird (Rüsen, 1997, 262). Des Weiteren stellt Rüsen ebenfalls die Bedeutung der historischen Leitfrage in den Vordergrund, die von den Schüler*innen beantwortet werden muss (Rüsen, 1997, 263). Rüsen beschreibt den Prozesscharakter des Historischen Lernens abschließend wie folgt: „Anstoß und Triebkraft des historischen Lernens liegen in den Orientierungsbedürfnissen handelnder und leidender Menschen, die ihnen angesichts irritierender Zeiterfahrung erwachsen. Historisches Lernen kann also nur im Rekurs auf handlungsrelevante Gegenwartserfahrungen in Gang gesetzt werden. Diese Orientierungsbedürfnisse werden nun in (fragenden) Hinsichten auf die Vergangenheit umgesetzt [...]“ (Rüsen, 1997, 262).

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Da gerade die Beschäftigung mit der Zeit des Nationalsozialismus, die aus dem Material der DVD resultiert, (wieder) an heftige erinnerungspolitische Debatten geknüpft ist, wird die Bedeutung des Geschichtsunterrichts in Rückbezug auf Meyer-Hamme in der Identitätskonstruktion und im Erkennen von Identitätsangeboten anderer dargestellt und diskutiert. Meyer-Hamme schreibt, „der Umgang mit Geschichte dient der Orientierung in der Zeit – das heißt der Konstruktion einer historischen Identität.“ (Meyer-Hamme 2012, 89). Hierbei beschreibt er, dass Individuen, wenn sie historisch denken, sich zwischen eigenen und kollektiv-geschichtskulturellen Identitäten bewegen. Nach ihm ist eine Voraussetzung für historisches Lernen ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, demzufolge die Reflexion von Identitätskonstruktionen. Dies bedeutet, Schüler*innen müssen vor allem Identitätsangebote anderer als solche erkennen (Meyer-Hamme 2012, 96).

[Sitzung 9 - 19-12-historisches Lernen\9_Sitzung.pptx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Wiederholung				
10	Es werden die drei Schlagworte Narrativität, Historisches Lernen und Identitätsbildung eingeblendet.	Die Studierenden benennen die beiden Ebenen der Narrativität und erklären diese. Anschließend stellen sie Vermutungen / eine Verbindung zu den theoretischen Inhalten der Texte zur aktuellen Sitzung her	PL	PPT 0-1
Einstieg historisches Lernen				
5	Neun Bilder werden eingeblendet. Der Einstieg wird erst am Ende der Sitzung wieder aufgegriffen.	Jede*r soll sich ein Bild aussuchen, welches für ihn/sie deutsche Geschichte symbolisiert. Die Studierenden notieren sich, was Sie auf dem Bild sehen und warum es sich dabei für sie um deutsche Geschichte handelt.	EA	PPT 2
Blick in RLP				
5	Dozent*in verdeutlicht die Anwesenheit des Konstrukts des Historischen Lernens im Berliner RLP und bespricht die Formulierungen mit den	Studierende ziehen Vergleiche zu ihrem früheren Schulunterricht	PL	PPT 3-4

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozial- form	Medien
	<p>Studierenden</p> <p>Frage an die Studierenden, inwieweit sie der Meinung sind, dass sie in ihrem Schulunterricht historisch gelernt haben und was dies konkret ausmacht.</p>			
Textarbeit				
15	<p>Als erstes wird Historisches Lernen ex negativo bestimmt.</p> <p>Beide Texte verdeutlichen in mehreren Passagen, dass es vor allem nicht darum geht, Zahlen und Fakten auswendig lernen zu lassen.</p>	<p>Beim Besprechen der beiden Zitate ist es sehr wahrscheinlich, dass einzelne Studierenden die Bedeutung von Fakten hervorheben und darauf beharren, dass dies für den Geschichtsunterricht aber elementar sei.</p> <p>Falls dies geschieht, kann bspw. mit Kahoot ein eigens dafür vorbereitetes Quiz durchgeführt werden, das die Studierenden ihre Ansicht zur Relevanz historischer Faktenkenntnis neu bewerten lässt</p>	PL	PPT 5-6
(Optional: Fakten-Quiz, bspw. mit Kahoot)				
10	<p>Der/die Dozent*in hat ein Quiz mit Fragen zu kanonischem Faktenwissen zum Nationalsozialismus vorbereitet. Dazu brauchen die Studierenden ihr Smartphone und loggen sich bei Kahoot ein. Das Quiz zu Namen und Fakten über den Nationalsozialismus kann beginnen.</p> <p>Am Ende des Quiz werden die richtigen Antworten der einzelnen Studierenden als Score angezeigt. Sehr wahrscheinlich konnten nur wenige Studierenden alle Fragen korrekt beantworten.</p> <p>Dies führt zur erneuten Überleitung, wie wichtig</p>	Studierenden nehmen am Quiz teil	PL	PPT 6

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozial- form	Medien
	lebensweltliche Relevanz für das Behalten von Fakten ist und dahingehend zur Frage, inwieweit sich Historisches Lernen anhand von Faktenlernen bestimmen lässt.			
Was bedeutet historisches Lernen für die Studierenden?				
15		Gegenstände und Symbole, die die Studierenden für die Sitzung mitgebracht haben, werden auf ihren Zusammenhang mit den Kategorien der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft oder mit den Ebenen Analyse, Sachurteil, Wertung gebracht und in Hinblick auf das jeweils individuelle Verständnis von Historischem Lernen diskutiert.	PL	PPT 7
Textarbeit 2				
10	Dozent*in blendet die beiden Definitionen aus den Texten zum historischen Lernen ein: „Sinnbildung über Zeiterfahrung im Modus des historischen Erzählens“ (Rüsen) „Produktive eigensinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte oder selbst imaginierte Geschichte“ (Lücke) Diese beiden Zitate werden in Hinblick auf ihre Bedeutung für den Geschichtsunterricht besprochen. Hierzu gibt es unterschiedliche Impulse, die diverse wesentliche Textpassagen ansprechen: <ul style="list-style-type: none"> • Kann Historisches Lernen in einer einzigen Schulstunde erfolgen? • Woran erkennen Sie, ob jemand historisch 	Die Studierenden beantworten die Fragen mit Hilfe ihrer Ausarbeitungen. Immer, wenn passende Zitate aus den für die Sitzung zu lesenden Texten zu einer der Fragen im Raum stehen, werden diese diskutiert. Bspw. auf die dritte Frage folgendes Zitat: „Historisches erzählen kann dann grundsätzlich als lernen angesehen werden, wenn mit ihm durch	PL	PPT 8

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozial- form	Medien
	gelernt oder gedacht hat? <ul style="list-style-type: none"> • Wie passiert historisches Lernen? Was ist Voraussetzung und wie geht es dann weiter? • Ist Historisches Lernen das Domänenspezifische? • Was ist guter Geschichtsunterricht? 	eine produktive Tätigkeit des Subjekts Kompetenzen erworben werden, mit denen Geschichte als kultureller Orientierungsfaktor in der menschlichen Lebenspraxis zur Geltung gebracht wird.“ (Rüsen, 262)		
Was bedeutet historisches Lernen für die Studierenden?				
10	Erneut wird auf die von den Studierenden mitgebrachten Gegenstände eingegangen. Hieran wird erneut im Plenum diskutiert, inwiefern die Studierenden Historisches Lernen anhand ihrer individuellen Beispiele erläutern können. Hierzu wird die Frage aufgeworfen, inwieweit das jeweilige Beispiel die Ebenen Erfahrung, Deutung, Orientierung bzw. Analyse, Sachurteil, Werturteil aufgreift	Die Studierenden schätzen die „Produkte“ ihrer Kommiliton*innen ein	PL	PPT 9-10
Identitätsbildung Textarbeit				

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
15	<p>Anhand des Texts von Meyer-Hamme werden folgende Fragen an das Plenum gestellt:</p> <p>Warum hängt Geschichtsunterricht immer mit Identitätsbildung zusammen? Ist dies ein Ziel im Unterricht oder eine Zwangsläufigkeit?</p> <p>Welchen Identitätsbegriff vertritt der Autor? Was meint er mit dem Begriff der „doppelt narrativen Struktur“?</p> <p>Anschließend zeigt die/der Dozent*in bspw. ein kurzes Video der identitären Bewegung, welches den Zusammenhang zwischen eigener Geschichte und Identität expliziert.</p> <p>Im Anschluss wird dieser mögliche geschichtskulturelle Einfluss mit seinem eineindeutigen Angebot zum Geschichtsunterricht, in dem historisch gelernt werden soll, kontrastiert.</p>	<p>Die Studierenden beantworten die Fragen mit Zitaten des Texts. Bspw. auf die erste Frage:</p> <p>Ziel für GU ist es nicht, allen SuS eine historische Orientierung vorzugeben – sie sollen keine einheitliche historische Identität ausbilden, sondern Begriffe, Konzepte, Methoden an die Hand bekommen, um Identitätskonstruktionen zu verstehen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen, sowie Widersprüche auszuhalten („Ambiguitätstoleranz“) (S. 97)</p> <p>„Historische Identitäten sind dann nicht Inhalt, sondern Gegenstand des Unterrichts.“ (S. 97)</p> <p>Hierbei besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden Unverständnis äußern und eine Identitätsbildung im Unterricht in Frage stellen.</p>	PL	PPT 12-13
Aufgreifen des Einstiegs				
5	Welches Bild haben Sie sich ausgesucht und was hat das möglicherweise mit ihrer eigenen Identität und/oder historischen Lernprozessen in ihrer Schulzeit zu tun?	Einzelne Studierende stellen ihre Notizen vom Einstieg vor.	PL	PPT 13
Three-minute-paper				
5	Dozent*in blendet ein weiteres Zitat von Rüsen ein	Die Studierenden notieren sich, was für sie Historisches Lernen bedeutet	EA	PPT 14
Hausaufgabe				
	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 15

Sitzung 10 „Feinschliff“ (Optionale Sitzung im längeren Wintersemester)

Lernziel für die Studierenden:

Die Studierenden nutzen die Zeit zur Planung ihrer Unterrichtsentwürfe in Gruppenarbeit

Nach der neunten Sitzung sind die Studierenden von offiziellen theoretischen Seminarterminen befreit. Sie entwickeln aus ihren bereits vorhandenen Grobplanungen detaillierte Feinplanungen. Dieser Prozess ist den Studierenden weitestgehend selbst überlassen und findet dementsprechend zumeist in Heimarbeit statt. Zu diesem Zeitpunkt erhalten die Studierenden zudem eine Einschätzung der jeweiligen Klasse durch die Lehrkraft.⁹

Am Ende der Vorbereitungszeit (ca. eine Woche vor dem ersten Labortermin) wird eine Feinplanung des Unterrichtsverlaufs von den Gruppen vonseiten der oder des Dozierenden gefordert. Diese Feinplanung wird dann pro Gruppe in einer individuellen Sprechstunde mit dem/der Dozent*in kritisch beleuchtet. Hierbei wird vor allem darauf geachtet, dass sich die Prinzipien Multiperspektivität, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, sowie Narrativität in der Planung erkennen lassen und dass eine den Erarbeitungen im Seminar entsprechende historische Leitfrage vorliegt.

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Optionale Sitzung im längeren Wintersemester				
90	Der oder die Dozierende steht für Rückfragen zur Verfügung, erkundigt sich zum Stand der einzelnen Gruppen, leistet Hilfestellung bei Unklarheiten, Unsicherheiten und gibt Feedback zum Vorhaben der einzelnen Gruppen	Die Studierenden nutzen die Sitzung zum Fertigstellen ihrer Planungen, zur Ausarbeitung des Unterrichtsverlaufsplans, zum Erstellen von Unterrichtsmaterial, zum Treffen gruppeninterner Absprachen, zur Besprechung mit dem oder der Dozierenden	GA	Unterrichtsplanungen der einzelnen Gruppen

⁹ Diese enthält auch eine finale und konkrete Zuordnung der einzelnen SuS zu einer Gruppe. Die Studierenden werden die Gruppe der Lernenden nicht kennen lernen oder vorher in den Klassen hospitieren können, sind aber auf Spezifika wie Einschränkungen oder sprachliche Barrieren einzelner SuS vorbereitet.

Sitzung 11 „LLL – Erste Durchführung“

Die tatsächliche Unterrichtssituation oder die Praxis bestreiten die Studierenden in der dieser Sitzung mit einer kleinen Schüler*innengruppe (Komplexitätsreduktion). Dies ist das eigentliche Lehr-Lern-Labor (LLL). Der Besuch erfolgt jeweils von einer Schulklasse, die dafür einen Wandertag an die Freie Universität Berlin unternimmt. Die Studierenden unterrichten dann in einem komplexitätsreduzierten Setting ihren Unterrichtsentwurf. Im Schnitt kommen dabei fünf Schülerinnen und Schüler auf drei Studierende. Die zeitliche Vorgabe ist drei Zeitstunden. Teamteaching ist dabei nicht explizit vorgesehen, kann aber an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden und stellt dann möglicherweise eine Komplexitätserhöhung dar. Es erfolgte der Appell an die Gruppen, die meiste Zeit eigenverantwortlich d.h. pro Studierende/r eine Stunde, zu unterrichten.

[Sitzung 10 - 09-01 - LLL t1\Feedbackbogen SuS Entwurf.docx](#)

[Sitzung 10 - 09-01 - LLL t1\Wer braucht was Liste_t1.docx](#)

[Sitzung 10 - 09-01 - LLL t1\Wer macht was wann-LLL Checkliste_t1 - Kopie.xlsx](#)

[Sitzung 10 - 09-01 - LLL t1\Ablauf LLL.xlsx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
240	Schulklasse von verabredetem Treffpunkt abholen, Schüler*innen in (ggf. zuvor von Lehrer*in eingeteilten) Gruppen aufteilen und den jeweiligen Räumen der einzelnen Studierendengruppen zuteilen; Lehrer*in und Dozent*in halten sich während der	Aufbau (Tische, Stühle nach Bedarf verschieben, Plakate, Flipchartpapier und Unterrichtsmaterialien vorbereiten...); Durchführung der eigens geplanten Unterrichtsreihe über drei Zeitstunden mit selbst eingeteilten Pausenzeiten; die Studierenden hospitieren dabei innerhalb ihrer eigenen Gruppe,	GA	VHA-Material in Computerräumen; Audio-Splitter und Kopfhörer (idealerweise von den Schüler*innen

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
	LLL im Hintergrund;	während sie selbst gerade nicht unterrichten und machen sich Notizen für Feedback untereinander; Abbau/Wiederherstellung des Raumes		selbst mitgebracht)

Sitzung 12 „Reflexion und Überarbeitung“

Lernziel für die Studierenden:

Die Studierenden verarbeiten ihre Erkenntnisse zur geschichtsdidaktischen Theorie und zu ihren im Rahmen des Seminars gesammelten Unterrichtserfahrungen; Sie erarbeiten sich konkrete Veränderungsvorschläge für den zweiten Labortermin

In der Reflexionssitzung werden die gemachten Unterrichtserfahrungen aus dem ersten Labor unter der Berücksichtigung der fokussierten didaktischen Prinzipien analysiert und reflektiert. Diese theoriegebundene Sitzung verläuft hochgradig strukturiert. Den theoretischen Hintergrund der Reflexionssitzungen bildet das Modell der professionellen Wahrnehmung und Handlung nach Barth (2017), welches auf das Modell des zyklischen Lernens im Lehr-Lern-Labor nach Nordmeier et al. (2014) angewendet wurde (siehe dazu ausführlich: Rehfeldt et al. 2017, 13-19).

Die Reflexion der Unterrichtserfahrung, wie sie hier aufgebaut worden ist, spricht vier von sechs Phasen des Modells von Barth an. Die Studierenden entwickeln ausgehend von ihren beobachteten, markanten Punkten des Unterrichts¹⁰ fachdidaktisch fundierte Handlungsalternativen und diskutieren diese. In der Regel finden sie einen Konsens für eine bessere Planung und Umsetzung der beschriebenen markanten Situation, die wiederum mit der erlebten Handlungsalternative in Beziehung gesetzt und so reflektiert wird (siehe dazu ausführlich: Rehfeldt et al. 2017, 20).

In der Reflexionssitzung (wird die Methode *Think/Pair/Share* zu *Think/Group1/Group2/Share* umgewandelt und umgesetzt. Zu allererst (1. Diffuse Gesamteindrücke) werden Emotionen, heftige Eindrücke (bspw. des Gelingens oder Scheiterns) sowie allgemeinpädagogische Sachverhalte

¹⁰ Ursprünglich war es vorgesehen, dass die Studierenden, die während des LLL-S in den Gruppen nicht aktiv unterrichteten, mit einem Beobachtungsbogen protokollierte Situationen post hoc mit einer fachdidaktischen Brille beurteilen sollten. Hierzu wurden im ersten Durchlauf kleingliedrige Indikatoren für die drei geschichtsdidaktischen Prinzipien formuliert. Im zweiten Durchlauf wurden die didaktischen Prinzipien selbst als Indikatoren formuliert. In beiden Fällen waren die Ergebnisse ernüchternd. Fast alle Beobachtungsbögen waren nach den Laboren leer. Zum einen berichteten die Studierenden davon, dass es ihnen aufgrund der komplexen Lehrsituation kaum möglich war, die anderen zu beobachten und einzuschätzen. Schließlich mussten sie die Antworten und Fragen der SuS aufmerksam verfolgen, um später darauf reagieren zu können. Auf der anderen Seite erfordert das Beobachten der didaktischen Prinzipien einen sehr geschulten Blick und tiefgehende Theoriekenntnisse. Zudem sind die geschichtsdidaktischen Konstrukte nicht zwingend auf der unterrichtspragmatischen Ebene im Sinne der von Barth beschriebenen call outs sichtbar. Die Beobachtungslisten hatten dementsprechend keine Ankerfunktion für die Reflexionssitzung und wurden in der dritten Kohorte nicht mehr eingesetzt. Die theoriegeleitete Reflexion wurde dann im Seminar durch Impulse des/der Dozierenden eingeleitet.

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
„Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

abgefragt und kurz besprochen. Anschließend werden die Teilnehmenden durch wechselnde Impulse auf die theoretischen Sachverhalte des Seminars hingewiesen. Die Studierenden sollen zuerst darüber nachdenken (Einzelarbeit), welche markanten Situationen des Labors sie benennen können und ob sich diese mit didaktischen Erklärungsmustern auflösen lassen (und wenn ja wie). Hierbei sollen sie so viele wie möglich schriftlich notieren (2. Beurteilen/Think). Anschließend finden sich die Gruppen aus dem Labortermin zusammen. Sie sollen sich gegenseitig die Situationen erklären, die sie aufgeschrieben haben und wenn möglich zwei Handlungsalternativen für die Situationen aufschreiben, die sie lösen können (3. Generieren von Alternativen/Group1). Im Anschluss daran soll sich für eine Situation entschieden werden und die Veränderung der Planung soll dabei theoriegeleitet begründet werden (4. Entscheiden/Group2). Die letzte Stufe besteht darin, dass sich die Gruppen ihre ausgewählten Situationen samt Änderungen vorstellen (5. Teilen/Share).

Auf Grundlage der Reflexions- und Diskussionsergebnisse werden die Planung und damit die Lernumgebung des zweiten LLL von den Studierenden (erneut in Heimarbeit) angepasst.

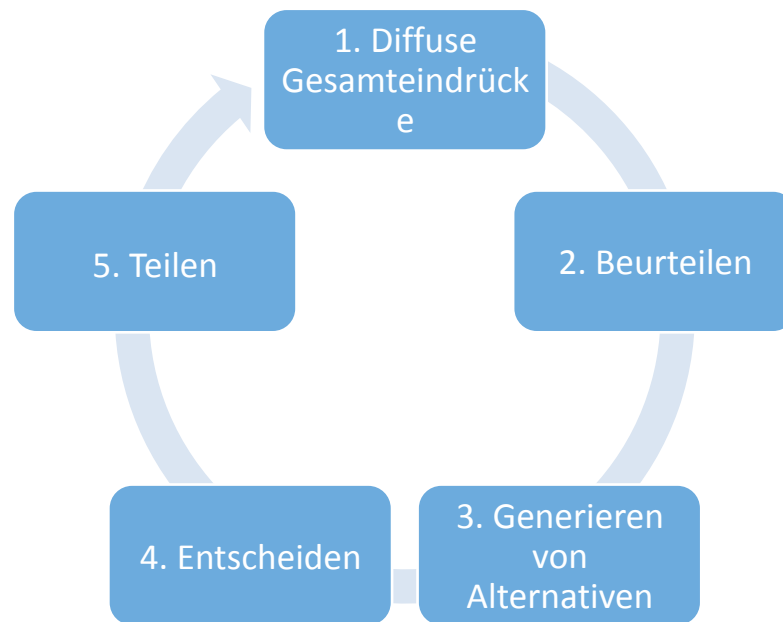


Abbildung 1: Think/Group1/Group2/Share Methode der Reflexionssitzung. Eigene Darstellung David Seibert 2016.

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

[Sitzung 11 - 16-01_reflex1\Reflex_1.pptx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Klären des Sitzungsablaufs				
5	Dozent*in verweist auf Fachlandkarte und die Notwendigkeit theoriegebundener Reflexion, die auch auf das Essay vorbereitet. Dozent*in benennt kurz die vier inhaltlichen Punkte der PPT und erklärt mögliche inhaltliche Facetten, samt Zeithorizont.		PL	PPT 0-1
Organisation des zweiten Labortermins				
10	Die PPT Folien enthalten wesentliche Planungsfragen seitens des/ der Dozent*in und werden mit den Studierenden besprochen	Die Studierenden benennen mögliche Fallstricke für den nächsten Labortermin	PL	PPT 2-4
Verteilen der SuS Feedbackbögen				
10	Dozent*in verteilt die ausgefüllten Feedbackbögen der SuS aus dem ersten Labortermin und überlässt diese den Studierenden, um sich damit als Vorbereitung auf die Reflexion zu beschäftigen	Die Studierenden besprechen ihr von den SuS erhaltenes Feedback innerhalb der Gruppe	GA	Ausgefüllte Feedbackbögen der SuS PPT 5
Reflexion: Diffuser Gesamteindruck				
5-10	Dozent*in zeigt das Video der PPT mit dem Verweis darauf, warum die Reflexion nicht direkt im Anschluss an das Labor stattgefunden hat. Anschließend fordert er die Studierenden auf, die allgemeinen Fragen in der PPT zu beantworten und ihre Gefühle hinsichtlich des ersten und ggf. zweiten noch anstehenden Labors zu berichten.	Die Studierenden antworten hierbei mit globalen Eindrücken, Gefühlen und Ansichten, bspw. hinsichtlich des Gelingens oder Herausforderungen	PL	PPT 6-7
Reflexion: Erkennen				
10	Die Studierenden werden mit dem Verweis auf die	Die Studierenden schreiben die unterschiedlichen	EA	PPT 8

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
	Fachlandkarte und hierbei insbesondere auf die geschichtsdidaktischen Prinzipien aufgefordert, die auffälligsten drei Situationen im LLL schriftlich festzuhalten und zu beurteilen.	Situationen in Einzelarbeit auf		
Reflexion: Beurteilen				
10	Der/die Dozent*in fordert die Studierenden auf, die auffälligsten Situationen zusammenzutragen und sie in der Gruppe kurz zu besprechen und maximal drei von ihnen hinsichtlich der praktischen wie theoretischen Relevanz auszuwählen und aufzuschreiben.	Die Studierenden tragen die von ihnen erkannten Situationen zusammen und entscheiden sich für maximal drei von diesen Situationen. Diese ordnen sie in einer Tabelle mit drei Spalten (Situation, Beschreibung, Verknüpfung mit Theorie an)	GA	Tafel PPT 9
Reflexion: Entscheiden				
20		Dozent*in fordert die Studierenden auf, sich für eine der drei Situationen zu entscheiden und für diese theoriebezogen zwei Alternativen (bspw. in Planung oder Handlung) schriftlich zu formulieren.	GA	PPT 10
Reflexion: Teilen				
15	Dozent*in fordert die einzelnen Gruppen auf, die Situation und den theoriegebundenen alternativen Umgang mit dieser den anderen Gruppen zu präsentieren.	Mindestens drei der fünf Gruppen stellen ihre Situation und Ideen zu Planungs- oder Handlungsalternativen im Plenum vor	PL	PPT 11
Ausblick und Hausaufgabe				
	Ankündigungen zur nächsten Sitzung			PPT 12-14

Sitzung 13 „LLL – Zweite Durchführung“

[Sitzung 12 - 23-01 - LLL t2\Feedbackbogen SuS Entwurf.pdf](#)

[Sitzung 12 - 23-01 - LLL t2\Wer braucht was Liste_t2.docx](#)

[Sitzung 12 - 23-01 - LLL t2\Wer macht was wann-LLL_Checkliste_t2.xlsx](#)

[Sitzung 12 - 23-01 - LLL t2\Ablauf LLL.xlsx](#)

Diese Sitzung verläuft analog zum ersten Besuch, nur handelt es sich wiederum um eine andere Klasse aus einer anderen Schule/Schulform.

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozial- form	Medien
240	Schulklasse von verabredetem Treffpunkt abholen, Schüler*innen in (ggf. zuvor von Lehrer*in eingeteilten) Gruppen aufteilen und den jeweiligen Räumen der einzelnen Studierendengruppen zuteilen; Lehrer*in und Dozent*in halten sich während der LLL im Hintergrund;	Aufbau (Tische, Stühle nach Bedarf verschieben, Plakate, Flipchartpapier und Unterrichtsmaterialien vorbereiten...); Durchführung ihrer eigens geplanten und überarbeiteten Unterrichtsreihe über drei Zeitstunden mit selbst eingeteilten Pausenzeiten; die Studierenden hospitieren dabei innerhalb ihrer eigenen Gruppe, während sie selbst gerade nicht unterrichten und machen sich Notizen für Feedback untereinander; Abbau/Wiederherstellung des Raumes	GA	VHA-Material in Computerräumen; Audio-Splitter und Kopfhörer (idealerweise von den Schüler*innen selbst mitgebracht)

Sitzung 14 „Auswertung und Rückblick“

Lernziel für die Studierenden:

Die Studierenden verarbeiten ihre Erkenntnisse zur geschichtsdidaktischen Theorie und zu ihren im Rahmen des Seminars gesammelten Unterrichtserfahrungen in einem Essay unter der Fragestellung: „Konnte in meinem Lehr-Lern-Labor historisch gelernt werden?“

Nach dem zweiten Labordurchlauf erfolgt im Seminar eine zweite sehr ähnliche Reflexionssitzung wie schon nach dem ersten Labortermin. Allerdings liegt der Anspruch dieses Mal nicht auf der Neu- oder Umplanung der eigenen Reihe. Vielmehr rücken die Unterschiede zwischen den beiden Laboren und die Erkenntnisse, die daraus resultieren, in den Vordergrund. Außerdem kommt hier die Leiter aus der Fachlandkarte ins Spiel, da innerhalb der Reflexion die Bedeutung der didaktischen Prinzipien und des Historischen Lernens hinsichtlich des Labors angesprochen werden. Die Studierenden haben die Möglichkeit im Anschluss an das LLL-S als Prüfungsleistung ein Reflexionsessay zu schreiben, in dem sie sich damit auseinandersetzen, ob in ihrem LLL-S historisch gelernt werden konnte.¹¹

[Sitzung 13 - 30-01_reflex2\Reflex_2.pptx](#)

[Sitzung 13 - 30-01_reflex2\Feedbackbogen Studierende.docx](#)

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
Klären des Sitzungsablaufs				
5	Dozent*in verweist auf Fachlandkarte und die Notwendigkeit theoriegebundener Reflexion, die auch auf das Gruppeninterview und das Essay vorbereitet.		PL	PPT 0-1

¹¹ In dem Basismodul Fachdidaktik Geschichte im Bachelor mit Lehramtsoption an der FU Berlin besteht die Möglichkeit, die Prüfung auch im parallel besuchten Seminar desselben Moduls abzulegen, hier dann in Form einer Präsentationsprüfung. Ob sie das Essay schreiben oder die Präsentationsprüfung ablegen, können die Studierenden selbst entscheiden.

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
	Dozent*in benennt kurz die vier inhaltlichen Punkte des Tages und erklärt mögliche inhaltliche Facetten, samt Zeithorizont.			
Verteilen der SuS Feedbackbögen				
10	Dozent*in verteilt die ausgefüllten Feedbackbögen und überlässt diese den Studierenden um sich damit als Vorbereitung auf die Reflexion zu beschäftigen		GA	Ausgefüllte Feedbackbögen der SuS PPT 5
Reflexion: Diffuser Gesamteindruck				
5-10	Anschließend fordert er die Studierenden auf, die allgemeinen Fragen in der PPT zu beantworten und ihre Gefühle hinsichtlich des ersten und ggf. zweiten noch anstehenden Labors zu berichten.	Studierende antworten hierbei mit globalen Eindrücken, Gefühlen und Ansichten, bspw. hinsichtlich des Gelingens oder Herausforderungen	PL	PPT 6
Reflexion: Erkennen				
10		Die Studierenden werden mit dem Verweis auf die Fachlandkarte und hierbei insbesondere auf die geschichtsdidaktischen Prinzipien aufgefordert, die auffälligsten drei Situationen im zweiten oder ggf. aus beiden LLL schriftlich festzuhalten und zu beurteilen.	EA	PPT 7
Reflexion: Beurteilen				
10		Die/der Dozent*in fordert die Studierenden auf, die auffälligsten Situationen beider Labore zusammen zu tragen und sie in der Gruppe kurz zu besprechen und maximal drei von ihnen hinsichtlich der praktischen wie theoretischen Relevanz auszuwählen und aufzuschreiben.	GA	PPT 8
Reflexion: Entscheiden				
20		Dozent*in fordert die Studierenden auf, sich für eine der drei Situationen zu entscheiden und für diese theoriebezogen zwei Alternativen (bspw. in Planung oder Handlung) zu schriftlich zu	GA	PPT 9

Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit:
 „Lehr-Lern-Labor im Fach Geschichte (Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte)“

Zeit in min	Geplante Dozent*innenaktivität	Erwartete Student*innenaktivität	Sozialform	Medien
		formulieren. Hierbei können die Studierenden abgesehen von den Prinzipien MP, GWB und N auch auf die Konstrukte des Historischen Lernens oder des Geschichtsbewusstseins eingehen.		
Reflexion: Teilen				
15		Der/die Dozent*in fordert die einzelnen Gruppen auf, die Situation und den theoriegebundenen alternativen Umgang mit dieser den anderen Gruppen zu präsentieren.	PL	PPT 10
Organisation: Essay				
5	Fragen zu den formalen/inhaltlichen Erwartungen bzgl. des Essays werden besprochen		PL	PPT 11-12
Seminarfeedback (schriftlich) durch die Studierenden				
		Die Studierenden evaluieren das Seminar auf dafür vorbereiteten Feedbackbögen	EA	Feedbackbogen PPT 13-14
Seminarfeedback				
		Die Studierenden erhalten Gelegenheit, ihr Feedback direkt innerhalb der Sitzung zu äußern und sich untereinander auszutauschen bzw. dem/der Dozierenden Rückmeldung zu geben	PL	PPT 15-16

5. Weiterführende Literaturempfehlungen

Holocaust/Shoah

Bajohr, Frank; Löw, Andrea: Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung. Bonn, 2015.

Kershaw, Ian: Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, 2015.

Rathenow, Hanns-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert H.: Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts., 2014.

Didaktik der Geschichte

Henke-Bockschatz, Gerhard: Oral History im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 2014.

Lücke, Martin; Barricelli, Michele: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2 Bände. Schwalbach/Ts., 2012.

Lehr-Lern-Labor-Seminare

Barth, V. L.: Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden, Springer VS, 2017.

Nordmeier, V. et al.: Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore: Forschungsorientierte Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung. Unveröffentlichter Projektantrag, 2014.

Rehfeldt, D., Seibert, D., Klempin, C., Lücke, M., Sambanis, M. & Nordmeier, V.: Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors, *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, online unter: www.hochschullehre.org, 2018.

6. Kontakt

Speziell für diese Lehr-Lerngelegenheit:

Prof. Dr. Martin Lücke

Freie Universität Berlin

Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften

Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte

martin.luecke@fu-berlin.de

