

Maria Becker, Cornelia Domaschke (Hrsg.)

DDR AN GRUNDSCHULEN

AKTUELLE KINDERLITERATUR
KREATIV UND FÄCHERÜBERGREIFEND

7

MANUSKRIPTE NEUE FOLGE
ROSA LUXEMBURG STIFTUNG

Maria Becker, Cornelia Domaschke (Hrsg.)

DDR an Grundschulen

Aktuelle Kinderliteratur

kreativ und fächerübergreifend

Maria Becker, Cornelia Domaschke (Hrsg.)

DDR AN GRUNDSCHULEN
AKTUELLE KINDERLITERATUR
KREATIV UND FÄCHERÜBERGREIFEND

Rosa-Luxemburg-Stiftung

IMPRESSUM

MANUSKRIPTE – Neue Folge wird herausgegeben
von der Rosa-Luxemburg-Stiftung und erscheint unregelmäßig
V. i. S. d. P.: Martin Beck

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · www.rosalux.de

ISSN 2194-864X · Redaktionsschluss: Juli 2013

Layout/Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100 % Recycling

INHALT

Geschichte für die Zukunft	7
Deutsch-deutsche Nachkriegsgeschichte und DDR-Geschichte Die Veranstaltung «Zeitgeschichte zwischen Ost und West: ein Literaturprojekt in der Primarstufe»	9
Zeitgeschichte im Sachunterricht: Die Geschichte der innerdeutschen Grenze als Unterrichtsgegenstand in der Grundschule	11

STUDENTISCHE AUSARBEITUNGEN ZUM PROJEKTTAG DDR

Station 1 – «Einführung in die Geschichte der DDR»	29
1.1 Kurzpräsentation der literarischen Vorlagen	29
1.2 Unterrichtsplanung: «Einführung in die Geschichte der DDR»	32
1.3 Methodendokumentation	33
1.4 Reflexion der Station «Einführung in die Geschichte der DDR»	36
1.5 Literaturverzeichnis	38
Station 2 – «Alltag in der DDR»	39
2.1 Kurzpräsentation der literarischen Vorlage: Grenzgebiete – Eine Kindheit zwischen Ost und West	39
2.2 Unterrichtsplan	42
2.3 Methodendokumentation	45

2.4	Erwartungen und Ergebnisse	48
2.5	Literaturverzeichnis	56
Station 3 – «Schule in der DDR»		57
3.1	Kurzpräsentation der literarischen Vorlagen	57
3.2	Unterrichtsplan und Methodendokumentation	59
3.3	Reflexion der Ergebniserwartung, Dokumentation des Schulbesuchs und Ergebnisvergleich	62
3.4	Literaturverzeichnis	68
Station 4 – «Sicherheit und Überwachung in der DDR»		69
4.1	Präsentation der literarischen Vorlage	69
4.2	Unterrichtsplan	71
4.3	Methodendokumentation	74
4.4	Reflexion der Ergebniserwartungen	77
4.5	Dokumentation des Schulbesuchs	80
4.6	Literaturverzeichnis	88
Station 5 – «Mauerfall und Abschluss des Projekttag»		90
5.1	Einleitung und Kurzpräsentation der literarischen Vorlagen	90
5.2	Methodendokumentation und Unterrichtsplan	92
5.3	Reflexion der Ergebniserwartung, Dokumentation des Schulbesuchs und Ergebnisvergleich Berlin/Hattingen	98
5.4	Literaturverzeichnis	103
Verzeichnis der AutorInnen		104
MATERIALIEN		107

Cornelia Domaschke

GESCHICHTE FÜR DIE ZUKUNFT

Die Gegenwart ist häufig frustrierend; die Zukunft ungewiss! Was sollen junge Menschen von heute dann ausgerechnet mit Geschichte anfangen können? In das Heute sind sie hineingeboren. Dieses Heute war noch Zukunft, als die Weichen für den Zustand der Gegenwart gestellt worden sind.

Soll die Welt, soll die Gesellschaft von morgen eine andere, bessere sein, ist Rebellion ebenso angesagt wie Mitgestaltung und schließlich Übernahme von Verantwortung.

Wie soll Mitgestaltung aussehen?

Was soll künftig ganz anders sein?

Die Kenntnis der gewachsenen Realitäten wäre für den Anfang nicht schlecht. Vielmehr: Ohne die Kenntnis der Ursprünge und Prozesse ist keine wirkliche, bewusste Aneignung von Handlungskompetenzen zum Zwecke der nach Veränderung schreienden Realitäten zu erwarten.

Aber: Den meisten jungen Menschen fällt es schwer, sich in der Gegenwart mit Geschichte zu beschäftigen und darin einen Nutzen für die eigene Zukunft zu sehen. Auf die jüngste Zeitgeschichte trifft das in besonderem Maße zu. Da ist vor gerade mal 23 Jahren ein Staat und mit ihm ein System sang- und klanglos untergegangen, der/das allen eine lichte Zukunft versprochen hatte. Im Geschichtsunterricht und in der außerschulischen Bildungsarbeit bleibt nur wenig Raum für die 40-jährige deutsch-deutsche Nachkriegsgeschichte, zuweilen ist auch das Interesse recht begrenzt. Die Frage nach einer sinnvollen Heranführung der jüngsten SchülerInnen-Generation im Sachunterricht an die Lebenswelt ihrer Großeltern wird häufig erst gar nicht gestellt, geschweige denn in Erwägung gezogen. Dabei wird doch landesweit beklagt, dass heutige SchülerInnen-Generationen über nur wenige oder gar keine Kenntnisse zur DDR-Geschichte verfügen.

Der Gesprächskreis «Geschichte für die Zukunft» der Rosa-Luxemburg-Stiftung hat sechs Jahrzehnte nach der doppelten deutschen Staatsgründung und zwei Jahr-

zehnte nach der Wende im Osten Europas diese Fragen thematisiert und in einem mehrtägigen Weiterbildungsseminar für MultiplikatorInnen historisch-politischer Jugendbildung und LehrerInnen zur Diskussion gestellt. Unter dem Titel «Wen interessieren schon ‚Fußnoten in der Geschichte‘? Themen zur DDR-Geschichte und deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte SchülerInnen durch attraktive Bildungsformate nahebringen» haben die TeilnehmerInnen das Für und Wider bestehender Methoden und Wege bei der Wissensvermittlung zur jüngsten deutschen Geschichte auf den Prüfstand gestellt. Vorschläge für neue Bildungsformate anzusprechen und auf den Weg zu bringen war dabei ausdrücklich erwünscht. Dazu gehörte die Frage «DDR-Geschichte an Grundschulen – geht denn das?»

In einem gemeinsamen Projekt von LehramtsstudentInnen des Instituts für deutsche Sprache und Literatur an der Technischen Universität Dortmund unter Leitung ihrer Dozentin, Maria Becker, und dem Gesprächskreis «Geschichte für die Zukunft» wurde im Sommer 2010 in einer Grundschule in Berlin und einer in Hattingen (NRW) ein Projekttag zum Thema DDR erprobt. Ergebnisse und Schlussfolgerungen wurden auf einem Workshop des Gesprächskreises «Geschichte für die Zukunft» mit dem Thema «Mauerbau am 13. August 1961. Innovative Wege und Methoden der Vermittlung am Lernort Schule» in der Rosa-Luxemburg-Stiftung im Sommer 2011 diskutiert. Die Ergebnisse und die verschriftlichten Beiträge der am Projekt beteiligten LehramtsstudentInnen sind Gegenstand des vorliegenden Bildungsmaterials für LehrerInnen und MultiplikatorInnen historisch-politischer Jugendbildung. Das Unterrichtsprojekt der LehramtsstudentInnen zeigt einerseits, wie groß das Interesse der SchülerInnen an dem Thema DDR ist, andererseits aber auch, dass die StudentInnen leicht in Stereotypisierungen zurückfallen. Das vorliegende Material ist daher weniger als «Empfehlung» zu verstehen, es dokumentiert vielmehr den Entwicklungsstand und soll zur weiteren Ausarbeitung und Auseinandersetzung anregen.

Berlin, Januar 2013

Maria Becker

DEUTSCH-DEUTSCHE NACHKRIEGS- GESCHICHTE UND DDR-GESCHICHTE

DIE VERANSTALTUNG «ZEITGESCHICHTE ZWISCHEN OST UND WEST: EIN LITERATURPROJEKT IN DER PRIMARSTUFE»

Im Normalfall ist die DDR nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für angehende LehrerInnen der Universitäten fremdes Terrain – zumindest im Westen. Selten gibt es einen biografischen Bezug, und auch wenn Kinofilme wie «Sonnallee» (1999) oder «Good bye, Lenin!» (2003) der einen oder dem anderen noch Neugierde entlocken, scheint das allgemeine Interesse gering. Das wiederum schlägt sich auf die Vorstellung davon nieder, wie das längst vergangene Land eigentlich gewesen ist. Eine Seminarbefragung von 28 Studierenden hielt zwei Attribute fest: «Überwachung», «ohne Südfrüchte». Umso größer der historisch-kulturelle Abstand, desto stereotyper die Bilder.

Genau hier knüpft die Zusammenarbeit zwischen der Rosa-Luxemburg-Stiftung und der Universität Dortmund, die im Jahr 2010 begann, an. Die Idee: Angehende LehrerInnen des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der Universität Dortmund befassen sich mit der deutsch-deutschen Geschichte in einschlägigen Texten der Kinderliteratur und planen ein literarisches Schulprojekt, in dem sie als Lernende zu Lehrenden werden. Die Besonderheit: Lehr- und Lernort ist die vierte Klasse einer Grundschule.

Bislang griff die Grundschuldidaktik das Thema nur selten auf. Nicht nur Eltern und PädagogInnen finden den Gedanken befremdlich, auch WissenschaftlerInnen scheinen die emotionale und kognitive Überforderung ihrer Kinder a priori zu fürchten. Das scheint immer genau dann der Fall zu sein, wenn die öffentliche Meinung konträr auseinandergeht und selbst in der Forschung keine Einigkeit über die Frage der «Zumutbarkeit» besteht. Doch dass die DDR Teil des Unterrichts auch an Grundschulen sein kann, rückt stetig in das Blickfeld des aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurses (z. B. «Als es Deutschland zweimal gab», Themenheft der Zeitschrift Grundschule, 7–8/2010). Das Interesse ist vorhanden, die Quellenlage gut, Zeitzeugen sind verfügbar.

Die Ziele der Veranstaltung «Zeitgeschichte zwischen Ost und West: ein Literaturprojekt in der Primarstufe», die im Sommersemester 2010 an der Universität Dortmund stattfand, waren von Beginn an interdisziplinär ausgerichtet: literatur- und geschichtsdidaktisch. Die Anzahl der Teilnehmenden betrug 20 Studierende. Zehn Studierende führten das Projekt in Berlin Friedrichshain (Spartakus-Grundschule), zehn in Hattingen/NRW (Erik-Nölting-Grundschule) durch. Die Projektorte waren bewusst gewählt und sollten Anlass zur Überprüfung der Frage geben, ob Berliner SchülerInnen einen tendenziell höheren Wissensstand und aufgrund des familiären und räumlichen Lebensweltbezugs eine stärkere Motivation aufweisen als SchülerInnen im Westen Deutschlands.

Die Studierenden unterteilten das Projekt in drei Themenkomplexe: Schule, Freizeit und Alltag, Demokratie und Diktatur. Unter Rückgriff auf ausgewählte Kinderbücher wurden durchgängig kreative, handlungsorientierte Methoden konzipiert – nicht, um ein umfassendes Geschichtsverständnis auszubilden, sondern um Lust auf Bücher zu wecken, neugierig zu machen, Denkanstöße zu geben und um eine Ahnung entstehen zu lassen, die historisch-politisches Bewusstsein nachhaltig beeinflusst.

Die einzelnen Beiträge des vorliegenden Manuskriptbands bilden die Planung und die Arbeitsergebnisse der Studierenden ab. Wir würden uns freuen, wenn sie den Leserinnen und Lesern Unterrichts Anregungen bieten oder eigene Ideen entstehen lassen. Es lohnt sich: Sowohl in Ost als auch in West war das Projekt ein voller Erfolg.

Dortmund, Dezember 2011

Michael Preuß

ZEITGESCHICHTE IM SACHUNTERRICHT

DIE GESCHICHTE DER INNERDEUTSCHEN GRENZE ALS UNTERRICHTSGEGENSTAND IN DER GRUNDSCHULE

Deutsch-deutsche Geschichte als Gegenstand des Sachunterrichts ist in der Fachliteratur umfassend bislang noch relativ wenig behandelt worden. Die Suche nach didaktischen Hilfsmitteln ist aufgrund der geringen Anzahl an Materialien mühsam. Historisches Lernen im Sachunterricht ist gerade aus der Sicht fachfremder Lehrkräfte mit negativer Eigenerfahrung behaftet. Oftmals spielt auch die Angst vor emotionaler Überforderung und politisch komplexen Lerninhalten in Bezug auf zeitgeschichtliche Themen im Unterricht eine nicht unbedeutende Rolle.

Die Frage nach der Möglichkeit, zeitgeschichtliche Inhalte im Sachunterricht zu vermitteln, beantworten neuere didaktische Empfehlungen allerdings positiv.¹ Dies trifft vor allem auf die sensible Thematik der Geschichte Deutschlands im Dritten Reich, den Holocaust und den Zweiten Weltkrieg zu. Im Grunde handelt es sich bei dem Zurückschrecken vor und der Vernachlässigung von diesen Themen vielfach in erster Linie um eine Blockade in vielen Lehrerköpfen.

Die «historische Perspektive», als die das historische Lernen innerhalb des Perspektivrahmens Sachunterricht bezeichnet wird, ist neben «sozial- und kulturwissenschaftlicher, technischer, raumbezogener und naturwissenschaftlicher Perspektive» eine der «zentralen Säulen des Sachunterrichts».² In der tatsächlichen Ausführung der Sachunterrichtsdidaktik im Schulalltag nimmt historisches Lernen jedoch einen eher untergeordneten Stellenwert ein und wird sowohl quantitativ als auch qualitativ häufig als «Stiefkind des Sachunterrichts»³ beschrieben.

1 Vgl. u. a. Schaub, Horst: Historisches Lernen und Geschichte in der Grundschule – eine Einführung, 2002, www.cornelsen-teachweb.de/co/gs/materialboerse.

2 Vgl. Pech, Detlef/Wulfmeyer, Maike: Wie war das damals?, in: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 7–8/2010, S. 7.

3 Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, 11/2008, S. 1.

Laut einer Studie aus dem Jahre 1997 wurden zu diesem Zeitpunkt nur knapp fünf Prozent der Sachunterrichtsstunden für die Vermittlung historischer Inhalte verwendet. In vielen Schulen wurden teilweise lediglich drei (oder weniger) Stunden pro Schuljahr historischen Themen gewidmet.⁴ Inwieweit sich dies innerhalb der letzten 15 Jahre geändert haben mag, ist nicht bekannt. Wenn wir einmal unterstellen, dass sich in diesem Zeitraum die Bedingungen nicht wesentlich geändert haben, ist es nur schwer vorstellbar, dass das übergeordnete Ziel des historischen Lernens im Sachunterricht, nämlich die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, erreicht werden kann.

Ein Grund hierfür ist vermutlich «die didaktische Auslegung und Verallgemeinerung der von Heinrich Roth und Jean Piaget formulierten Entwicklungsphasen».⁵ Diese auf entwicklungspsychologischen Annahmen beruhenden Erkenntnisse besagen, dass bei Grundschulkindern zunächst ein Zeitverständnis vorliegen beziehungsweise gefördert werden muss, bevor der Erwerb eines Geschichtsbewusstseins möglich ist. Schaub zufolge wurde deshalb «Geschichte» als Lerninhalt der Grundschule [...] lange Zeit als «Verfrühung» angesehen».⁶ Aus der dezidierten Kritik dieser Tradition heraus fordert Schaub eine «Überwindung des eindimensionalen Nacheinanders»⁷ und tritt für die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und historisches Lernen ein, das bereits ab dem Vorschulalter beginnt.

Historische Inhalte und deren Vermittlungsmethoden im Unterricht der Primarstufe müssen sich zwangsläufig an den entwicklungsbedingten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Dennoch ist ein Hauptziel des Geschichtslernens im Sachunterricht, durch das Lernen historischer Inhalte dem Ideal eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nahezukommen und dieses bereits in einer frühen Lebensphase zu initiieren.

Um herauszufinden, wieso der Sachunterricht eher zurückhaltend mit historischen und insbesondere zeitgeschichtlichen Themen umgeht und über welche Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen SchülerInnen bereits in der Grundschule in Bezug auf historisches Lernen und Geschichtsbewusstsein verfügen, ist es notwendig, sich zunächst einen Überblick über die komplexen Inhalte der Geschichtsdidaktik anhand theoretischer Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein zu verschaffen.

4 Reeken, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise, Seelze-Velbert 1999, S. 26.

5 Schaub: Historisches Lernen und Geschichte in der Grundschule, S. 1.

6 Ebd.

7 Ebd.

Geschichtsdidaktische Modelle und Forschungsansätze

Die Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber bezeichnet Vergangenheit als «eine eigene Wirklichkeit, die aber nicht mehr unmittelbar zugänglich ist, sondern nur als Wissen, als Bewusstsein von dieser Wirklichkeit, als Geschichtsbewusstsein eben, gegeben sein kann».⁸ Eine ähnliche Definition gibt auch Detlef Pech: Ihmzufolge ist Geschichte, wie wir sie kennen, ein «Prozess der Rekonstruktion von Vergangenen aus der Gegenwart».⁹ Im Gegensatz zu einem didaktischen Verständnis von Geschichtsunterricht, in dessen Mittelpunkt ein abfragbarer Wissenskanon¹⁰ steht, soll Geschichtsbewusstsein zur Verarbeitung von Geschichte und Zeit als unverzichtbar für die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung¹¹ behandelt, betrachtet und gefördert werden.

Vor allem die theoretischen Modelle nach Rösen und Pandel sind in der Grundschuldidaktik relevant, da gerade dem Begriff des Geschichtsbewusstseins darin eine zentrale Bedeutung zukommt.¹² In Rösens Modell nimmt «Sinnbildung» einen großen Stellenwert ein. Hierbei handelt es sich um einen «konstruktivistischen Prozess»,¹³ der sowohl eine «nachträgliche Thematisierung»¹⁴ als auch den «Ausdruck einer Sinnsuche»¹⁵ beinhaltet. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen das Verlangen nach historischem Denken haben, um sich ihre gegenwärtige Lebenssituation zu erschließen. Laut Schreiber gibt es «für die lebensweltliche Zuwendung zur Vergangenheit [...] zwei große Motivgruppen»:¹⁶ Zum einen sind dies Erfahrungen, die «Kontinuitätseinbrüche»¹⁷ darstellen, die auf persönlichen oder gesellschaftlichen Ereignissen beruhen. Zum anderen liegt die Motivation, sich mit historischen Inhalten zu beschäftigen, in der «empirisch fassbaren Präsenz»,¹⁸ die einen Unterschied zwischen Vergangenheit und Gegenwart bezeugen kann. Damit sind sämtliche, für Kinder greifbare, historische Zeitzeugnisse (z. B. Erzählungen, Bauwerke, Denkmäler etc.) gemeint, die dazu anregen können, Fragen zu stellen, Quellen zu suchen und sich Informationen beschaffen zu wollen. Rösen nennt fünf Faktoren, die gemeinsam die Matrix des historischen Denkens beziehungsweise Lernens bilden: Interessen, Ideen, Methoden, Formen und Funktionen.

8 Schreiber, Waltraud: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern, in: dies. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Band 1, München und Neuried 1999, S. 16.

9 Pech/Wulfmeyer: Wie war das damals?, S. 6.

10 Vgl. Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 31.

11 Vgl. ebd.

12 Vgl. Pech/Wulfmeyer: Wie war das damals?, S. 8.

13 Vgl. Schreiber: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen, S. 19.

14 Ebd., S. 18.

15 Ebd., S. 19

16 Ebd.

17 Ebd.

18 Ebd., S. 20.

Einen weiteren theoretischen Ansatz stellen die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel dar. Pandel unterscheidet zunächst zwischen «Geschichtlichkeit» und «Gesellschaftlichkeit».¹⁹ Geschichtlichkeit umfasst die Dimensionen: Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein und Historizitätsbewusstsein. Das Temporalbewusstsein, mit den Kategorien «gestern – heute – morgen», stellt jene Dimension dar, die in den meisten Lehrplänen aufgegriffen und der im Unterricht eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. Das Wirklichkeitsbewusstsein stellt die Frage nach Realität und Fiktion und beinhaltet die Fähigkeit, zwischen beidem zu unterscheiden. Das Historizitätsbewusstsein verdeutlicht die «Prozesshaftigkeit historischen Geschehens».²⁰ Die didaktische Aufgabe, die dahinter steht, ist die Förderung des Bewusstseins von der Veränderlichkeit historischer Verhältnisse und Prozesse.

Die Gesellschaftlichkeit ergänzt das Geschichtsbewusstsein um die gesellschaftlich relevanten Dimensionen: Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein (in Bezug auf Herrschaftsverhältnisse und Strukturen), ökonomisch-soziales Bewusstsein (als Fähigkeit, soziale Unterschiede zu erkennen und kritisch zu betrachten) und moralisches Bewusstsein. Grundschullehrpläne nehmen bislang wenig Bezug auf die Dimensionen der Gesellschaftlichkeit in Bezug auf historische Sachunterrichtsinhalte, obgleich GrundschülerInnen durch ihre lebensweltlichen Erfahrungen bereits mit Formen von Gesellschaftlichkeit konfrontiert sind. Hier erschließt sich, woher die Beliebtheit von Themenbereichen wie Steinzeit und Mittelalter im Grundschulunterricht stammt: Die Dimensionen des politischen beziehungsweise ökonomisch-sozialen Bewusstseins können hier leicht verständlich in ihrer Komplexität heruntergebrochen und «kinderfreundlich» dargestellt werden. Nicht selten sind Königs- und Ritterbilder in den Köpfen der SchülerInnen von märchenhafter Gutmütigkeit und Tugendhaftigkeit geprägt, während Leibeigenschaft und Ständegesellschaft eine untergeordnete Rolle spielen.

Dass Grundschulkinder durchaus im Stande sind, mit der Historizität ihrer Lebensumwelt und deren Verarbeitung umzugehen, sie einen wenn auch teilweise gering ausgeprägten Sinn für politische Dimensionen und darüber hinaus oft gesteigertes Interesse an historischen Unterrichtsinhalten haben, zeigen Untersuchungen bezüglich des Geschichtsbewusstseins von Grundschulern und -schülerinnen von Pape (1999/2000) und Beilner (1989–1998). Diese lassen aussagekräftige Rückschlüsse und Annahmen, die die differenzierten Fähigkeiten von Grundschulkindern in Bezug auf den Erwerb eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bestätigen, zu.

Beilners Ergebnisse basieren auf der Befragung von 82 bayerischen SchülerInnen – je zur Hälfte männlich und weiblich – zum Ende ihrer Grundschulzeit beziehungsweise zu Beginn der fünften Klasse. Instrumente der Erhebung sind sowohl offene als auch geschlossene Fragen, die sich an den Dimensionen des Geschichtsbewusstseins

19 Vgl. Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 12.

20 Schreiber: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen, S. 31.

nach Pandel orientieren. Die Auswertung des Versuchs erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, kann jedoch einen Einblick in das historische Verständnis 10-Jähriger vermitteln.

Für die «erste Annäherung»²¹ an das Geschichtsbewusstsein der Kinder bedient sich Beilner der Fragestellung, was Kinder unter «Geschichte» verstehen. Die Schülerantworten teilt er in sechs Kategorien ein:

1. Geschichte hat mit Zeit zu tun

Antworten dieser Kategorie zeigen einen deutlichen Bezug zur zeitlichen Dimension.

2. Geschichte ist Wandel und Entwicklung

Vor allem das Attribut «alt» deutet auf eine Vorstellung von Veränderbarkeit/Veränderlichkeit hin. Zum Teil werden Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart angedeutet.

3. Geschichte ist ein vielschichtiges Geschehen

Die Schülerantworten verweisen auf die Vielschichtigkeit von Geschichte: Aspekte wie Kultur, Religion, Wirtschaft können teilweise einbezogen werden.

4. Geschichte ist ein wirkliches Geschehen

Der Realitätscharakter von Geschichte wird von einem Teil der SchülerInnen nicht erfasst und steht in einer engen Verbindung zu Märchen und Geschichten. Allerdings können 80 Prozent der SchülerInnen den Bezug zur Realität anhand von Realpersonen oder Ereignissen benennen. 18 SchülerInnen sind in der Lage, Quellen als Indiz für die Echtheit von Geschichte anzuführen.

5. Geschichtsdarstellung als Konstruktion

Geschichte wird als Konstruktion verstanden. Teilweise ist eine kritische Betrachtung von historischen Quellen erkennbar («die man erzählt und (an der) etwas Wahres und Unwahres dran ist»).

6. Geschichte hat etwas mit der eigenen Person zu tun

Was SchülerInnen bisher erst mit Beginn der Adoleszenz zugetraut wurde, nämlich sich selbst als Individuum im historischen Prozess wahrzunehmen, kann in Ansätzen festgestellt werden.

GrundschülerInnen sind nach Beilner also durchaus in der Lage, historische Inhalte zu verstehen, sie denken darüber hinaus auch über die Sachverhalte nach und reflektieren, welchen gesellschaftlichen Stellenwert Geschichte einnimmt.

Ein weiterer Schritt in Beilners Erhebungen ist die Frage nach den Vorstellungen, die 10-Jährige von bestimmten geschichtlichen Ereignissen und Zuständen entwickelt haben. Er begründet dies mit der engen Verbindung von «Innen-Bildern»²² und Geschichtsbewusstsein. Diese Vorstellungen in Form von inneren Bildern sollen – so

21 Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Band 1, München und Neuried 1999, S. 119.

22 Ebd., S. 125.

Beilner – möglichst nah an «fachlich fundierter Rekonstruktion»²³ liegen, was der geschichtliche Sachunterricht ermöglichen soll. Um dies zu testen, wurde in der Studie relativ frei nach Bildern gefragt, die bei den SchülerInnen entstehen, sobald sie sich in eine historische Situation ihrer Wahl hineinversetzen. Die Situationen, die von den SchülerInnen dazu beschrieben wurden, setzen sich – verhältnismäßig gleich verteilt – je zur Hälfte aus Themen des bayerischen Sachkundelehrplans und zur Hälfte aus außerschulischen Erfahrungen mit historischen Inhalten zusammen. Ein Großteil der SchülerInnen berichtet in diesem Kontext von Vorgeschichte/Steinzeit, während Neuzeit/neuere Zeitepochen kaum beschrieben werden.

Die Auswertung dieser Befragung ergibt laut Beilner, dass die SchülerInnen diesen Beschreibungen offensichtlich gern nachgehen, obgleich der Aufbau ihrer inneren Bilder teilweise übersteigert, klischeehaft, von eigenen Wünschen beeinflusst und auch unzutreffend sein kann. Kinder sind also durchaus in der Lage, mit historischen Inhalten und Prozessen umzugehen, Bilder aufzubauen und zu verarbeiten. Die historische Richtigkeit herzustellen, gerade in Bezug auf gängige Stereotype und Klischees, und zu ermöglichen, dass diese Bilder einer fachlich fundierten Rekonstruktion von Geschichte nahekommen, ist die Aufgabe des Sachunterrichts, der dies inhaltlich und methodisch bewerkstelligen kann.

Als letzten wichtigen Punkt aus Beilners Untersuchung möchte ich die Frage nach dem Interesse 10-Jähriger an historischen Sachverhalten aufgreifen, denn dies ist laut Beilner als «entscheidendes Kriterium dafür, dass Geschichtsbewusstsein überhaupt entsteht und einen Stellenwert im eigenen Leben gewinnt»,²⁴ zu betrachten:

82 Prozent der SchülerInnen geben an, sehr an Geschichte interessiert zu sein. 29 Prozent von ihnen interessiert Geschichte von allen Fächern am meisten. Es ist anzunehmen, dass die Erhebungssituation und der offensichtliche Kontext von Geschichte im Unterricht die Schülerantworten zum Teil beeinflussen.

Darüber hinaus stellt Beilner heraus, dass die Perspektive des heimatlichen Nahraums zwar von Interesse für die Schülerinnen und Schüler ist, jedoch nicht das einzige Kriterium darstellt. Neben den historischen Entwicklungen des Nahraums sind Kinder auch in hohem Maße an Weltgeschichte interessiert. Die historische Epoche, die von den Kindern bevorzugt wird, ist in erster Linie das Altertum (Steinzeit, Ägypter, Römer). Die Geschichte der Neuzeit spielt in der Interessenbekundung der Kinder eine untergeordnete Rolle. Dies kann, so Beilner, daran liegen, dass Themengebiete aus diesem Zeitraum bisher nur marginal im Unterricht behandelt wurden. Einen weiteren Grund dafür sucht Beilner jedoch in der Annahme, dass gerade jüngere Schüler und Schülerinnen in ihrem Interesse besonderes vom «Andersartigen einer fernen Zeit»²⁵ angesprochen werden.

23 Ebd.

24 Ebd., S. 129.

25 Ebd., S. 131.

Das historische Interesse von Grundschulkindern (1.–4. Klasse) in Niedersachsen hat Monika Pape untersucht.²⁶ Ihre Erhebungen zeigen, dass schon GrundschülerInnen stark differenziert Interessenschwerpunkte bilden und verbalisieren können. Ebenfalls bestätigt ihre Studie, das bereits bei Beilner angesprochene, auffallend hohe Interesse an historischen Themen im Sachunterricht: Diese liegen unter ViertklässlerInnen in einer «Beliebtheitskala verschiedener Bezugsfächer des Sachunterrichts neben dem Thema ‹Tiere und Pflanzen› an erster Stelle».²⁷ Auch Pape begründet, ähnlich Beilner, diese Beliebtheit – jedenfalls bei ErstklässlerInnen – mit dem Interesse am «Abenteuerlichen», temporal weit zurückliegenden «Andersartigen», also an der Prähistorie. Pape betont jedoch, dass sich diese Schwerpunkte im Laufe der Schuljahre zugunsten der Gegenwart verschieben: «In einigen Gruppendiskussionen im vierten Schuljahr werden dann auch Themen wie ‹DDR› und ‹Zweiter Weltkrieg› von den ProbandInnen selbst initiiert und engagiert erörtert.»²⁸

Hieraus schließt Pape – anders als Beilner –, dass die deutsche Geschichte nicht per se wenig interessant für ViertklässlerInnen ist. Vielmehr stehe diese Veränderung in einer engen Verbindung zu dem, was GrundschülerInnen besonders an der Auseinandersetzung mit Geschichte reizt: Sie wollen wissen, wie Menschen zu verschiedenen Epochen gelebt haben und welchen Bedingungen dies geschuldet war. Gerade bei Jungen zeigt sich nach Pape darüber hinaus eine erste Faszination für wirtschaftliche und politische Zusammenhänge. Es wird deutlich, dass mit zunehmendem Alter der SchülerInnen auch Faktenwissen und die Verwendung von Fachbegriffen zunehmen. So können ViertklässlerInnen beispielsweise schon Fragen zu komplexen historischen Themenfeldern (z. B. auch zur DDR) beantworten.

In Anlehnung an Pandels Modell zum reflektierten Geschichtsbewusstsein untersucht Pape auch die Dimensionen Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein und Historizitätsbewusstsein. Ihre Ergebnisse bezüglich des Temporalbewusstseins überschneiden sich zum Teil mit denen Beilners, stehen aber teilweise auch konträr zu ihnen: Pape betont, dass die SchülerInnen in der Lage sind, sich im Zeitverlauf zu orientieren und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft voneinander zu trennen; ein grundlegendes, rudimentär ausgeprägtes Temporalbewusstsein ist demnach vorhanden. Zeitlich näher liegende Ereignisse werden von älteren SchülerInnen benannt und chronologisch zugeordnet, und auch einige jüngere SchülerInnen seien in der Lage, konkrete Zeiträume zu verknüpfen. Die Aussage Beilners, SchülerInnen zum Ende des vierten Schuljahres hätten «erhebliche Schwierigkeiten, historische Ereignisse zeitlich zu reihen und einzuordnen»,²⁹ ist nach Pape ebenso wenig haltbar wie

26 Pape: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter.

27 Ebd., S. 3.

28 Ebd., S. 4.

29 Beilner, Helmut: Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern, in: Geschichte lernen 62/1998, S. 4–7. Zitiert nach Pape: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter, S. 7.

die These, dass einem Bedürfnis nach zeitlicher Ordnung nur eine geringe Bedeutung zukomme.³⁰

Im Hinblick auf das Wirklichkeitsbewusstsein kommt Pape zu dem Ergebnis, dass es bei ViertklässlerInnen zum größten Teil vorhanden ist, während Schüler und Schülerinnen der ersten Klassenstufen Realität und Fiktion nach ihrem eigenen Vorstellungsvermögen unterscheiden, werden fiktive Elemente, überwiegend aus der medialen Umwelt der SchülerInnen, mit zunehmendem Lebensalter nicht mehr als real klassifiziert.

Bezüglich eines Historizitätsbewusstseins, also des Bewusstseins, dass sich Verhältnisse im Laufe der Zeit verändern können, zeigt sich erneut eine Weiterentwicklung mit zunehmendem Lebensalter: Während ErstklässlerInnen bekannte, ihrer Lebenswelt entnommene Gegenstände oder Lebensgewohnheiten zumeist auf die Vergangenheit übertragen, können ViertklässlerInnen statische von veränderlichen Sachverhalten unterscheiden.

Schlussfolgernd bezeichnet Pape ein «Geschichtslernen und -denken schon vom ersten Schuljahr an als einen festen und regelmäßig wiederkehrenden Bestandteil»³¹ im Sachunterricht als wünschenswert und zielgruppengerecht. Sie steht damit in deutlichem Widerspruch zu den anfangs angeführten, vorherrschenden Auffassungen.

Die Geschichte der DDR als Unterrichtsgegenstand in der Primarstufe

«Die Vorbehalte haben sich fest eingemistet, obwohl die Grundannahmen, auf denen sie beruhen, nicht nur brüchig, sondern hinfällig sind. Dass sie überlebt haben, lässt sich nur mit der langen Dauer von Mentalitäten erklären, die in sich abschwächenden Formen von Generation auf Generation weitergegeben werden, ehe sie neuen Grundannahmen weichen.»³²

Dass die meisten Vorbehalte gegen historisches Lernen und gerade gegen Lernen mit zeitgeschichtlichen Inhalten, die wegen der emotionalen Eingebundenheit von (Nach-)Kriegsgeschichte in Lehrer- und Studentenköpfen vorherrschen, nicht mehr zeitgemäß sind, wird durch die bestehenden empirischen und entwicklungspsychologischen Studien belegt und steht in der neueren Fachdidaktik nicht mehr infrage. Um diese Vorbehalte weiter zu entkräften, reicht bereits ein Blick auf die Vorteile, die zeitgeschichtliche Inhalte, wie beispielsweise die deutsch-deutsche Teilung, im historischen Sachunterricht bieten können:

Auch wenn die genaue Definition von Zeitgeschichte umstritten ist – ich orientiere mich hier an Reekens Definition, der die mögliche Befragung von ZeitzeugInnen

30 Pape: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter, S. 7.

31 Ebd., S. 9.

32 Bergmann, Klaus: «Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?», in: ders./Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach 2005, S. 15.

als maßgebliches Kriterium für Zeitgeschichte bestimmt –,³³ lässt sich doch feststellen, dass die Auswirkungen der Zeitgeschichte viel näher an der Lebenswirklichkeit der GrundschülerInnen liegen als beispielsweise die unmittelbaren Folgen des frühen Mittelalters. Darüber hinaus sind die Originalquellen der neueren Geschichte (ob Bild- oder Textquellen) für SchülerInnen wesentlich verständlicher und der heutigen Alltagssprache nicht allzu fremd.

Nach Reeken kann vor allem die Dimension des Wirklichkeitsbewusstseins anhand von zeitgeschichtlichen Themenfeldern gefördert werden: Durch authentische Zeitzeugen (Eltern, Großeltern, LehrerInnen etc.) wird den Kindern der Realitätscharakter von geschilderten historischen Gegebenheiten bewusst.³⁴

Ein weiterer, wichtiger Vorzug von Zeitgeschichte in der Primarstufe liegt darin, dass es sich hierbei nicht um eine «abgeschlossene Epoche» handelt, sondern gerade Nachkriegsgeschichte mit unserem Leben «weiterläuft». Dies bietet die Chance, Kinder aktiv in den Prozess der Zeitgeschichte einzubinden und die Lebensgeschichten der Kinder als festen Bestandteil von Zeitgeschichte zu behandeln, weil die drei Kategorien Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hier sehr nah beieinanderliegen.

Natürlich ergeben sich auch Schwierigkeiten in der Thematisierung von deutsch-deutscher Geschichte im Grundschulunterricht. An wenigen historischen Themen, die im Sachunterricht behandelt werden, kann man so klar die Untrennbarkeit von historischen und politischen Inhalten erkennen. Wie mit dieser politischen Dimension in der Primarstufe umgegangen werden soll, ist umstritten. Ein Verzicht auf politische Begriffe und Erklärungen erscheint in diesem Zusammenhang schwierig, ebenso wie die Thematisierung dieser komplexen politischen Strukturen. Hier stellt sich die Frage, wie das Thema DDR-Geschichte für den Primarstufenunterricht «didaktisch reduziert und elementarisiert werden [kann], ohne die DDR-Geschichte zu trivialisieren».³⁵ Diese Schwierigkeit zeigt sich beispielsweise im Umgang mit dem Thema der innerdeutschen Grenze im Sachunterricht: Es gibt kaum didaktische Überlegungen, Fachliteratur und Unterrichtsmaterialien, die Lehrkräften die Thematisierung erleichtern können. Die Entwicklung, die die Themen Nationalsozialismus und Holocaust als historische Inhalte in der Grundschule durchlaufen haben, lässt allerdings hoffen, dass auch die deutsch-deutsche Geschichte Zuspruch in der Fachdidaktik und somit vermehrt Eingang in den Unterrichtsalltag erhält.

Die lebensweltliche, außerschulische, historische und politische Sozialisation darf jedoch auch hier nicht vergessen werden: Kinder sind nicht völlig ahnungslos in Bezug auf Zeitgeschichte. Sie sammeln in ihrer Umwelt, durch Medien und Gespräche zwischen Erwachsenen, bruchstückhaftes Wissen, das mitunter für «fatale historische

33 Vgl. Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 83.

34 Vgl. ebd., S. 83.

35 Wille, Friederike: Erzähl uns was! Zeitzeugengespräche als Möglichkeit für historisches Lernen, in: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 7–8/2010, S. 29.

Argumentationen» und «zu verzerrten Weltbildern»³⁶ führen kann. Nicht selten führen gerade unverstandene, unzureichend erklärte historische Sachverhalte zu negativen Emotionen oder gar Ängsten.

Da eine Vielzahl der Primarstufenlehrpläne kompetenzorientiert aufgebaut ist und keine festen Unterrichtsinhalte vorschreibt, ist eine Behandlung (oder Nicht-Behandlung) von zeitgeschichtlichen Inhalten, wie der deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte, in hohem Maße von Überlegungen und Einschätzungen der Lehrkraft selbst abhängig. Für die Auswahl von historischen Themenkomplexen und ihren Gebrauch im Sachunterricht nennt Reeken drei zu berücksichtigende Kriterien:

1. Die Inhalte müssen das Geschichtsbewusstsein weiterentwickeln können.
2. Sie müssen den Lernvoraussetzungen der Kinder entsprechen.
3. Sie müssen in die Sachunterrichtslehrpläne passen und den Zielsetzungen des Sachunterrichts entsprechen.³⁷

Die Thematisierung der innerdeutschen Grenze im Grundschulunterricht bietet sich beispielsweise vorrangig dort an, wo der heimatliche Nahraum in einer untrennbaren Verbindung hierzu steht. Dies schließt vor allem die Gebiete der neuen Bundesländer, aber zum Beispiel auch umliegende, unmittelbar von der Grenze betroffene Orte in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Hessen und Bayern sowie auch in Sonderheit Berlin ein. Gerade wenn ein solch lokaler Bezug zu Geschichte vorhanden ist, kann an lebensweltliche Erfahrungen von Kindern angeknüpft und es können vorhandene Interessen berücksichtigt werden. Dieser lokale Bezug kann gerade auch dann verstärkt werden, wenn die «empirisch fassbare Präsenz der Vergangenheit in der Gegenwart»,³⁸ zum Beispiel durch Reste von Grenzübergängen, Gedenktafeln oder Ähnliches, vorhanden ist. Gleichzeitig kann ein Bezug zur Lokalgeschichte sowie zu geografischem Lernen hergestellt werden.

Einen weiteren Ansatzpunkt zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit deutsch-deutscher Geschichte stellen bundesweit medial wirksame Anlässe dar. «Jubiläen» wie Mauerbau und -fall werden in den Medien in derart hohem Maße thematisiert, dass auch SchülerInnen zwangsläufig von ihnen erfahren. Sie werfen gegebenenfalls Fragen auf, die nicht allein durch kindliche Imagination beantwortet werden können und sollten.

Ebenfalls ist in diesem Zusammenhang denkbar, dass auch hier lokale Gegebenheiten eine Situation darstellen, in der sich geschichtshaltige Inhalte zur deutschen Teilung anbieten: Dies könnten lokale Veranstaltungen oder Ausstellungen in örtlichen Museen sein. Reeken bezeichnet diese Ansätze des historischen Lernens als «situationsorientiertes historisches Lernen».³⁹

36 Pech, Detlef: Ist das zu verantworten? Holocaust Education in der Grundschule, in: Grundschule Religion 12/2005, S. 29.

37 Vgl. Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 39.

38 Schreiber: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen, S. 20.

39 Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht, S. 39.

Weitere Möglichkeiten des Zugangs zu zeitgeschichtlichen Themen und der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein bieten beispielsweise die inhaltlichen Teilgebiete Kindheit und Schule. Die Aufarbeitung von Kindheitsgeschichte – gerade weil diese in Bezug zur DDR-Geschichte nicht ungeachtet von politischen Zusammenhängen thematisiert werden kann – ermöglicht unter anderem eine Förderung des Historizitätsbewusstseins, indem SchülerInnen erfahren, dass sich ihre eigene Kindheit nicht automatisch mit der Kindheit anderer deckt und somit nicht eins zu eins in die geteilte Vergangenheit zu projizieren ist. Dies kann dazu beitragen, dass sich SchülerInnen mit ihren eigenen Lebens- und Schulerfahrungen auseinandersetzen.⁴⁰

Die Grundschuldidaktik fordert (in nahezu jedem Fachbereich) den möglichst vielfältigen Einsatz von Methoden und Materialien. Dabei sollen vor allem Schülerzentrierung, Handlungsorientierung und entdeckendes Lernen im Vordergrund stehen. Um einen Einblick in die Methodenvielfalt zu geben, soll im Folgenden eine Auswahl der geschichtsdidaktischen Methoden dargestellt werden, die sich für den Einsatz im Primarstufenunterricht zum Thema deutsch-deutsche Geschichte eignen: Zeitleisten, Zeitzeugenbefragungen, Quellenarbeit und der Einbezug von Kinder- und Jugendliteratur.

Wie bereits ausführlich dargestellt, sind Zeitvorstellungen für den Erwerb eines reflektierten Geschichtsbewusstseins unbedingt notwendig. Da sich aus entwicklungspsychologischer Sicht räumliche Vorstellungen bei Kindern früher aufbauen als zeitliche, werden Anschauungsmittel wie Zeitleisten im Grundschulunterricht genutzt, um bestimmte Zeiträume und -abschnitte abzubilden.⁴¹ Grundsätzlich können diese Zeitleisten in Bezug auf jeglichen thematischen Schwerpunkt genutzt werden, ihr Einsatz wird auch in nahezu jedem Sachunterrichtslehrplan sowie im Perspektivrahmen Sachunterricht gefordert.⁴²

Ein erheblicher Vorteil von zeitgeschichtlichen Themenfeldern im Sachunterricht ist die mögliche Nutzung von ZeitzeugInnen zur Vermittlung von historischen Inhalten. Im Kontext der DDR-Geschichte (und vor allem im Vergleich zu anderen Inhalten wie dem Zweiten Weltkrieg und Holocaust) sind diese oftmals mühelos zu finden, in Regionen mit Grenzbezug sogar im unmittelbaren Schulumfeld. Als besonders motivierend erscheint hierbei die Tatsache, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit ZeitzeugInnen nicht allein um das Sammeln von Sachinformationen, sondern in verstärktem Maße um den Alltag und die Lebensumstände der befragten Person handelt.⁴³

40 Vgl. Wulfmeyer, Maike: Im lernenden Kollektiv. Kindheit und Schule in der DDR, in: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 7–8/2010, S. 17.

41 Vgl. Turk, Margareta: Zeitleiste und Geschichtsfries, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Band 1, München und Neuried 1999, S. 607.

42 Vgl. Blaseio, Beate: Zeitleisten im Sachunterricht, in: Grundschulunterricht Sachunterricht 1/2008, S. 32–34.

43 Vgl. Michalik, Kerstin: Befragung und Zeitzeugenbefragung, in: Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht, Baltmannsweiler 2003, S. 33.

Weil die Schilderungen von ZeitzeugInnen subjektiv geprägt sind, ist eine Vor- und Nachbereitung der Befragungen und der Einbezug weiterer Quellen notwendig. Das bietet darüber hinaus die Chance, eine erste kritische Betrachtung von geschilderten historischen Ereignissen vorzunehmen und zu initiieren. Diese «Anbahnung einer wissens- und informationskritischen Haltung»⁴⁴ ist als eines der wesentlichen Lernpotenziale von Zeitzeugeninterviews zu betrachten. Weitere Lernpotenziale sind nach Michalik die «Förderung von Primärerfahrung und Eigenaktivität» und die «Erweiterung sozialer kommunikativer Kompetenzen».⁴⁵ Ebenso ist die Förderung von Empathiefähigkeit, vielperspektivischem Denken und Medienkompetenzen jeglicher Art angelegt.⁴⁶

Des Weiteren stellt sich bei Zeitzeugenbefragungen zur DDR-Geschichte im Grundschulunterricht abermals die Frage nach der politischen Dimension des Geschichtsbewusstseins. Begrifflichkeiten wie «Sozialismus», «Revolution», «Planwirtschaft» sind für SchülerInnen schwer verständlich, werden aber in Zeitzeugenbefragungen schwer zu vermeiden sein und sind für das Verständnis gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge der DDR-Historie notwendig.⁴⁷ Es ist folglich nicht ratsam, Zeitzeugenbefragungen an den Anfang einer Unterrichtsreihe zu deutsch-deutscher Geschichte zu stellen.

Die Intensität und Art der Zeitzeugenbefragung kann höchst unterschiedlich ausfallen. Laut Michalik sind sowohl Interviews mit Familienmitgliedern, die im Rahmen der Hausaufgaben zu bestimmten Erlebnissen oder Ähnlichem befragt werden, als auch die Befragung in Kleingruppen oder im Klassenverband denkbar. Michalik empfiehlt, dass bei Einladungen in die Klasse mindestens zwei ZeitzeugInnen befragt werden sollten, von denen zu erwarten ist, dass sie sich gerade bei zeitgeschichtlichen Themen wie der Nachkriegszeit aufgrund unterschiedlicher (Er-)Lebensbedingungen differenziert und individuell unterschiedlich äußern.⁴⁸

Geschichtsdidaktisch unterscheidet man zwischen Schrift- und Textquellen (Akten, Zeitungen, Briefe etc.), Bildquellen (Fotos, Filme etc.) und Sachquellen (Alltagsgegenstände, Bauwerke, Denkmäler etc.). Anhand von Quellen fällt GrundschülerInnen die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen oftmals leichter. Reeken begründet dies damit, dass (1) die Sprache nah an der heutigen Alltagssprache liegt, (2) die Inhalte nicht gänzlich fern, sondern in einem Bezug zu Eltern und Großeltern stehen und (3) Fotografien, Plakate und moderne Bildquellen, die natürlich vermehrt zu zeitgeschichtlichen Gegenständen vorliegen, reizvoll und motivierend für Grund-

44 Ebd., S. 31.

45 Ebd., S. 31 f.

46 Vgl. ebd., S. 35.

47 Vgl. Wille: Erzähl uns was!, S. 30.

48 Vgl. Michalik: Befragung und Zeitzeugenbefragung, S. 35 f.

schülerInnen sein können.⁴⁹ Gleiches trifft auch auf haptisch greifbare, erfahrbare Sachquellen zu, die aktiv entdeckt werden können und oft bereits Teil der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen sind. Dies kann dazu beitragen, dass eine bestehende Scheu vor der Arbeit anhand von Quellen im Grundschulunterricht abgelegt wird. Historische Quellen bieten einen direkten Zugang zu Geschichte, der nicht durch Sachbuchtexte bereits bewertet oder durch kinderliterarische Fiktion angereichert ist.

Natürlich unterscheidet sich der Umgang mit den Quellen im Sachunterricht von der Wissenschaft. Im Grundschulunterricht geht es darum, «erste individuelle Zugänge zu Quellen zu erhalten und die Quellen zu nutzen, um eigene Fragen zu beantworten, wobei durch die Uneindeutigkeit von Quellen auch immer neue Fragen entstehen, wodurch ein anhaltendes Interesse an Geschichte gefördert werden kann».⁵⁰

Zudem ist es unbedingt notwendig, den Unterschied zwischen Quellen und Sachtexten zu verdeutlichen und zu erfahren. Nach Reeken ist es bereits im Grundschulalter möglich, Quellen zu gleichen Sachverhalten zu vergleichen, in Beziehung zu setzen und kritisch ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen.⁵¹

Eben dieser Unterschied steht auch bei der Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur im Vordergrund. Deshalb stellt die Auswahl der Literatur, die im Unterricht verwendet werden soll, eine wichtige Aufgabe dar.

Ein Großteil der Literatur, die für jüngere Kinder publiziert wird, weist starke Mängel in Bezug auf die Vermittlung eines realitätsnahen und neutralen Geschichtsbildes auf. So wird die Geschichte auf der einen Seite oft stark verharmlost, gängige Klischees werden bedient oder es wird allzu stark stereotypisiert. Auf der anderen Seite wird, gerade in Bezug auf den Täter-Opfer-Topos, stark übertrieben oder es werden unzureichende Erklärungen verwendet, um die Geschichte der innerdeutschen Grenze für den kindlichen Rezipienten zu vereinfachen.

Gleichzeitig ist die vermeintliche Realitätsnähe häufig nicht das zentrale Anliegen der Kinder- und Jugendliteratur, sondern vielmehr die Vermittlung bestimmter historischer Situationen und Erfahrungen durch ihre literarische Darstellung. Zuspitzungen, Vereinfachungen, Klischees und Stereotype oder die grundlegende Perspektivität geschichtlicher Erfahrungen sind Momente, die insbesondere durch die Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur thematisiert werden können und zentrale Dimensionen des Geschichtsbewusstseins darstellen.

49 Vgl. Reeken, Dietmar von: Zu den Quellen! Historische Quellen im Sachunterricht, in: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 7–8/2010, S. 11.

50 Ebd., S. 11.

51 Vgl. ebd., S. 11.

Fazit

Es ist nicht nur so, dass die Geschichte der ehemaligen DDR in der Grundschule behandelt werden *kann*, sie *sollte* sogar behandelt werden, sofern es günstige Zugangsmöglichkeiten und Anreize gibt.

Sowohl Lehrkräfte als auch LehramtsanwärterInnen und Studierende sollten sich darüber bewusst werden, dass der Vorbehalt der «Verfrühung» bezüglich historisch-komplexer Lerninhalte didaktisch und psychologisch unbegründet ist. Meines Erachtens sollte vermehrt ein Fokus auf Forderung und Förderung geschichtlich-politischer Inhalte gelegt werden, anstatt an einer weltfremden Überbehütung von Grundschülerinnen und -schülern festzuhalten. Kinder sind neugierig und wollen lernen, zumal ihnen viele zeitgeschichtliche Aspekte bruchstückhaft und teilweise unzutreffend aus ihrer Lebenswirklichkeit bekannt sind. Hier gilt es, Bezugspunkte zu schaffen, Interesse zu fördern und den Rückgriff auf Vorurteile und Stereotype durch kompetenten Unterricht zu verhindern.

Aufseiten der Lehrkräfte ist die Förderung der Auseinandersetzung mit historischen Inhalten nicht nur während, sondern auch nach der Lehrerausbildung von großer Bedeutung. Viele Lehrkräfte haben eine emotionale Abneigung gegen den «Geschichtsunterricht», die vermutlich aus den eigenen, negativen Erfahrungen mit historischem Lernen entstanden ist. Mit entsprechend qualifizierter Lehrerausbildung kann da ein kreatives und Sinn bringendes Gegengewicht geschaffen werden.

Wenn auf diese Weise ein Prozess initiiert wird, in dem LehrerInnen Erkenntnisbildung bei ihren SchülernInnen in Gang setzen, Motivation für Entdeckungen aufgebaut wird und Neugier zum Abenteuer Wissen führt, dann ist daraus ein über das Fach hinaus wirksamer Effekt möglich. Arbeitsweisen, die zu Erfolgen führen, werden gern ins persönliche Repertoire übernommen und können so auch auf andere Fächer aktivierend einwirken.

Literaturverzeichnis

- Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Band 1, München und Neuried 1999, S. 4–7.
- Bergmann, Klaus/Thurn, Susanne: Beginn des Geschichtsunterrichts, in: Geschichte lernen 62/1998, S. 18–25.
- Bergmann, Klaus: «Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?», in: ders./Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach 2005, S. 8–31.
- Blaseio, Beate: Zeitleisten im Sachunterricht, in: Grundschulunterricht Sachunterricht 1/2008, S. 32–34.
- Michalik, Kerstin: Befragung und Zeitzeugenbefragung, in: Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht, Baltmannsweiler 2003, S. 30–38.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Sachunterricht für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen 2008.
- Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, 11/2008.
- Pech, Detlef: Ist das zu verantworten? Holocaust Education in der Grundschule, in: Grundschule Religion 12/2005, S. 28–29.
- Pech, Detlef/Wulfmeyer, Maike: Wie war das damals?, in: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 7–8/2010, S. 6–9.
- Reeken, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise, Seelze-Velber 1999.
- Reeken, Dietmar von: Zu den Quellen! Historische Quellen im Sachunterricht, in: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 7–8/2010, S. 10–11.
- Schaub, Horst: Historisches Lernen und Geschichte in der Grundschule – eine Einführung, 2002, www.cornelsen-teachweb.de/co/gs/materialboerse.
- Schreiber, Waltraud: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern, in: dies. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Band 1, München und Neuried 1999, S. 15–76.
- Turk, Margareta: Zeitleiste und Geschichtsfries, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Band 1, München und Neuried 1999, S. 607–622.
- Wille, Friederike: Erzähl uns was! Zeitzeugengespräche als Möglichkeit für historisches Lernen, in: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 7–8/2010, S. 29–31.
- Wulfmeyer, Maike: Im lernenden Kollektiv. Kindheit und Schule in der DDR, in: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 7–8/2010, S. 16–17.

**STUDENTISCHE
AUSARBEITUNGEN
ZUM PROJEKTTAG DDR**

Die Folgenden fünf Beiträge dokumentieren einen Projekttag zum Thema DDR, der im Rahmen des Seminars «Zeitgeschichte zwischen Ost und West: ein Literaturprojekt in der Primarstufe» an der Universität Dortmund entstanden ist und am 21. Juni 2010 an einer Grundschule in Berlin und am 12. Juli 2010 an einer Grundschule in Hattingen (NRW) stattgefunden hat.

Zur Durchführung des Projekttagess stellten die Grundschulen den LehramtsstudentInnen den gesamten Schultag zur Verfügung. Die erste Station diente dazu, den SchülerInnen der vierten Klasse einen kurzen Einblick in die deutsch-deutsche Geschichte zu geben. Anschließend wurden je acht Schüler auf die folgenden drei Stationen verteilt, die die Gruppen nacheinander durchliefen. Gemeinsam beendete die Klasse den Projekttag mit der fünften Station.

Heike Lintel-Höping, Christina Krull

STATION 1 - «EINFÜHRUNG IN DIE GESCHICHTE DER DDR»

1.1 Kurzpräsentation der literarischen Vorlagen

Grundlage des Seminars zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten in der Grundschule zum Thema DDR waren sechs Kinderbücher, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen, auch wenn sie in den entwickelten Stationen des Projekttagess nicht alle wieder aufgegriffen werden.

Bei der Auswahl der Bücher für unser Unterrichtsprojekt hielten wir uns an folgende Fragen:

1. Worum geht es in dem Text?
2. Handelt es sich um einen auktorialen Erzähler?
3. Was will der Autor an politischen Bildern vermitteln?
4. Wie ist die Gegenstandsangemessenheit? Wie wirkt sie auf den Leser, das Kind?
5. Wie verständlich geschrieben ist das Buch?
6. Besitzt es auch Unterhaltungskriterien?
7. Hat es auch einen Bildungswert?

*«Esterhazy. Eine Hasengeschichte» von Irene Dische,
Hans Magnus Enzensberger und Michael Sowa⁵²*

Die Mitglieder der Familie Esterhazy sind nicht nur besonders zahlreich, sondern auch sehr kleinwüchsig. Zu klein, wie Fürst Esterhazy feststellt, als sein jüngster Enkel in einen Papierkorb fällt und nicht mehr herauskommt. Also schickt er alle seine Enkel in die weite Welt, um sich Frauen zu suchen – je größer, desto besser – und Familien zu gründen. Der Hase Esterhazy wird von seinem Großvater ausgeschickt, um eine besonders große Frau zu finden und der bedrohlichen, von unmäßiger

⁵² Dische, Irene/Enzensberger, Hans-Magnus/Sowa, Michael: Esterhazy. Eine Hasengeschichte, München 2009.

Schokoladenkonsum begünstigten Kleinwüchsigkeit der Familie entgegenzuarbeiten. Der Großvater empfiehlt ihm die Berliner Mauer, um dort nach großen Häsinen zu suchen. Der hochadlige Esterhazy findet in Ost-Berlin seine Lebensgefährtin und als die Mauer fällt, hält Esterhazy um die Pfote seiner Häsin an.⁵³ Die Geschichte endet mit einem Brief, den das Paar aufgibt, um die Geburt seiner Kinder bekanntzumachen: «Die Taufe findet im engsten Familienkreis am Waldrand statt. Von Schokoladenspenden wird gebeten abzusehen.»⁵⁴

«Die Flaschenpost» von Klaus Kordon⁵⁵

«Berlin vor und nach dem Fall der Mauer. Matze hofft insgeheim, dass seine Flaschenpost von der Spree bis nach Afrika oder Australien treibt. [...] «Mein Name ist Matthias Loerke», hatte Matze geschrieben. «Ich wohne in der Neuen Krugallee 72, DDR-1193 Berlin. Ich bin fast zwölf Jahre alt und gehe in die sechste Klasse. Wer diese Flaschenpost findet, soll mir schreiben. Ich schreibe garantiert zurück.» Als Lika aus West-Berlin antwortet, ist Matze trotzdem nicht enttäuscht. Der westliche Teil der Stadt ist ihm nämlich genauso unbekannt wie ein fremdes Land. Nur seine Eltern sind von der Brieffreundschaft nicht begeistert, denn Ost-Berlinern kann der Kontakt zu Menschen im Westen schaden. Und auch die Westler haben so ihre Bedenken. Doch Matze und Lika haben ihren eigenen Kopf – und sie schaffen es sogar, sich zu treffen.»⁵⁶

«Ein Tag im November 1989» von Marianne Zell⁵⁷

Das Buch beschreibt den Tag des Mauerfalls am 9. November 1989 aus der Sicht eines Berliner Mädchens in einem fiktiven Dialog mit ihrer Mutter. Das Ganze ist illustriert mit Zeichnungen der Autorin. Man sieht tanzende Menschen auf der Mauer am Brandenburger Tor, Menschenmassen auf den Straßen und einen Tross an Trabis an der Bornholmer Brücke.⁵⁸ Bei diesem Buch handelt es sich um einen Zeitzeugenbericht der Autorin, die ihre Erlebnisse bezüglich des Mauerfalls in einem Kinderbuch aufgearbeitet hat.

53 Vgl. <http://enzensberger.germilit.rwth-aachen.de/esterhazy.html>.

54 Vgl. Dische/Enzenberger/Sowa: Esterhazy, S. 26.

55 Kordon, Klaus: Die Flaschenpost, Weinheim/Basel 1999.

56 Zitiert nach http://wikis.zum.de/ibk/Die_Flaschenpost.

57 Zell, Marianne: Ein Tag im November 1989, Halle 2009.

58 Zitiert nach www.newslick.de/index.jsp/menueid/2161/.../10925042.

«Grenzgebiete» von Claire Lenkova⁵⁹

Eine Kindheit zwischen Ost und West. Ein Buch zwischen Comic und Sachbuch. In der Rahmenhandlung erzählt ein Mädchen ihrem Bruder ihre persönlichen Erinnerungen an das Leben in der DDR und vom Fall der Mauer. Dabei schildert sie Alltägliches aus Kindersicht und dies ohne Wertung und «Ostalgie». In mehreren Infoleisten unterhalb des Textes erfährt der Leser darüber hinaus noch mehr über die Geschichte der DDR. Begriffe wie «Planwirtschaft», «Ausreiseantrag» oder «Haushaltstag» werden auch einem jungen Leser nähergebracht. Die Bilder schaffen es, durch liebevoll gezeichnete Details, wie Stoffmuster, Kleidungsstücke und Möbel, die Realität der DDR visuell wiederzubeleben.⁶⁰

«Das Wendebilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin – Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin» von Harriet Grundmann, Susanne Vogt und Lars Baus⁶¹

«Am liebsten haben Anni und Janosch zusammen die Wolkentiere beobachtet. Sie lagen im Gras und sahen im Himmel über Berlin Wolken in Gestalt von Katzen, Elefanten und Kaninchen vorüberziehen. Doch eines Tages war Janosch weg. Er ist mit seinen Eltern vom Ost- in den Westteil der Stadt gezogen. Anni versteht das nicht. Das Wende-Bilderbuch schildert auf einfühlsame Art, wie die beiden Kinder im geteilten Nachkriegsdeutschland getrennt voneinander aufwachsen und nach dem Fall der Berliner Mauer wieder zusammenfinden. Das Besondere: Das Wende-Buch muss vom Leser gewendet werden – nur so erfährt er, wie die Geschichte in Ost und West unterschiedlich gelebt wurde.»⁶²

«Fritzi war dabei. Eine Wendewundergeschichte» von Hanna Schott und Gerda Raidt⁶³

«Ein Land ohne Mauer – da ist keiner sauer! Diesen Spruch malt Fritzi auf ein Plakat, das ihre Mutter zur Demo mitnehmen soll. Fritzi ist neun Jahre alt und darf leider nicht mit. Für Kinder ist es zu gefährlich bei den Leipziger Montagsdemonstrationen, finden die Erwachsenen. Aber Fritzi ist hartnäckig: Sie will unbedingt wissen, warum so viele Schulfreunde plötzlich nach Ungarn verschwunden sind und wieso ihre Eltern nach dem Fernsehgucken neuerdings immer streiten. Eines wird ihr dabei immer klarer: Sie will keine Mauer mehr in der DDR haben.»⁶⁴ Hanna Schott hat eine wahrhaftige Geschichte aus Kinderperspektive geschrieben.

59 Lenkova, Claire: Grenzgebiete, Hildesheim 2009.

60 Zitiert nach http://berlin-familie.de/index.php?option=com_content&view=artic...

61 Grundmann, Harriet/Vogt, Susanne/Baus, Lars: Das Wendebilderbuch, Münster 2009.

62 Rezension von Elke Vogel in: Die Berliner Literaturkritik, 17.8.2009, siehe <http://www.mauerfall-berlin.de/start/kinderb%C3%BCher/wendebilderbuch/>.

63 Schott, Hanna/Raidt, Gerda: Fritzi war dabei. Eine Wendewundergeschichte, Frankfurt am Main 2009.

64 Klappentext des Buches, siehe <http://www.klett-kinderbuch.de/index.php?id=63>.

1.2 Unterrichtsplanung: «Einführung in die Geschichte der DDR»

Thema der Station

Das Thema der ersten Stunde, das heißt der ersten Station unseres Unterrichtsprojekts, ist die Einführung in die Geschichte der DDR. Um dem weiteren Projekttag folgen zu können, lernen die Schülerinnen und Schüler in dieser Stunde das Basiswissen.

Lernziel

Das Ziel der Einführungsstunde besteht darin, den Schülern ein allgemeines Verständnis über die DDR zu vermitteln. Das Thema DDR wird in Grundschulen oft gar nicht oder nur unzureichend behandelt. Daher haben Studenten der Universität Dortmund ein Konzept erstellt, welches dieses Thema in Form eines Projekttages aufgreift und den Schülerinnen und Schülern einer vierten Klasse näherbringen soll. In der Einführungsstunde geht es darum, den Kindern zu schildern, wie es zu der Entstehung der DDR kam und wie die Menschen dort lebten. Mit einem Arbeitsblatt am Ende der Stunde sollen die Kinder ihr neu erworbenes Wissen festigen.

Medieneinsatz

Um die Motivation der Kinder zu fördern, werden in der Einführungsstunde unterschiedliche Medien eingesetzt. Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern gestalten die Studenten ein gemeinsames Tafelbild, Vorträge werden visuell mithilfe von Plakaten sowie einer PowerPoint-Präsentation unterstützt, außerdem wird von den Studenten ein kleines Rollenspiel inszeniert, in das die Schüler mit einbezogen werden.

Zeitplan

Es ist geplant, für die Einführung eine ganze Schulstunde von 45 Minuten zu investieren, da das Hintergrundwissen die Basis für den weiteren Projekttag bildet.

Von 8:00–8:10 Uhr stellt eine Studentin zunächst die Gruppe und das Projekt vor. Alle Studenten sollen dabei ein Schild mit ihrem jeweiligen Vornamen tragen und auch alle Kinder bekommen später ein solches, damit die Kommunikation zwischen den Studenten und den Schülern persönlicher ist. Zur Orientierung hängt ein Plakat mit dem Tagesplan neben der Tafel.

Von 8:10–8:20 Uhr wird zur Auflockerung ein Tafelbild erstellt, bei dem die Eigeninitiative der Kinder gefordert ist. Das Tafelbild besteht aus zwei Hälften. Eine Seite stellt die DDR dar und die andere die BRD. Zunächst wird gefragt, was die Kinder über die DDR wissen. Die Lernenden haben daraufhin die Möglichkeit, eigene Schlagwörter und Assoziationen auf die entsprechende Seite der Tafel zu schreiben. Anschließend zeigen die Studenten der Klasse eine Auswahl an Bildern, die von den Kindern jeweils der korrekten Seite des Tafelbildes zugeordnet werden sollen. Die Kinder können sich melden, das Bild beschreiben und es anschließend auf die entsprechende Seite hängen.

Von 8:20–8:35 Uhr wird der geschichtliche Hintergrund der DDR anhand einer PowerPoint-Präsentation vermittelt. Der Vortrag beginnt mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und beinhaltet die wichtigsten Fakten über die Entstehung der DDR, den Mauerbau und den Alltag in der DDR. Zwischendurch wird zur Auflockerung von den Studenten ein kleines Rollenspiel durchgeführt.

Von 8:35–8:45 Uhr werden Arbeitsblätter verteilt, auf denen zum einen das viergeteilte und zum anderen das zweigeteilte Deutschland abgebildet ist. Der Arbeitsauftrag liegt darin, auf der Abbildung des viergeteilten Deutschlands die Regionen den Siegermächten zuzuordnen und auf der Karte des zweigeteilten Deutschland die BRD und die DDR zu unterscheiden.

1.3 Methodendokumentation

Am Anfang des Projekttagess war die Klasse den Studenten unbekannt und somit war zunächst eine Stundeneröffnung erforderlich, in der die Studentengruppe und das Projekt vorgestellt wurden. Anschließend folgte die Einführung in die Geschichte der DDR. Sie hatte im Gegensatz zum restlichen Projekttag den Charakter einer gewöhnlichen Schulstunde. Daher war es wichtig, die Stunde so zu gestalten, dass das Lernziel, der Inhalt und die Methoden stimmig waren. Zunächst musste eine *klare Strukturierung* des Unterrichts gegeben sein. Der Grundrhythmus der Unterrichtsstunde bestand aus den drei Phasen *Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung*.⁶⁵

In der Einstiegsphase wurde eine erste Vorstellung vermittelt, um welches Thema es geht. Dabei holten wir uns eine Rückmeldung ein, welches Vorwissen schon vor Beginn des Projekttagess bestand. Um das Interesse der Schüler zu wecken, wurde gemeinsam mit der Klasse ein Tafelbild über die DDR und die BRD erstellt. So konnte eigenes Wissen der Kinder getestet und die Motivation für den Projekttag gefördert werden. Für den Einstieg war es uns wichtig, dass die Unterrichtsform von Beginn an wechselseitig ist und sowohl die Schüler als auch die Studenten etwas zum Unterricht beitragen. So bekamen die Studenten einen ersten Eindruck von der Klasse und die Schüler wurden nicht mit einem bloßen Vortrag konfrontiert.⁶⁶ Wichtig war uns auch die *klare Rollenverteilung*: Alle Studenten, obwohl sie sich der Klasse mit Vornamen vorstellten, wurden von den Schülern gesiezt und als Autoritätsperson angesehen. Die leitenden Studenten der Station «Einführung in die Geschichte der DDR» standen frontal vor der Klasse und begaben sich somit in die Lehrerposition. Damit entstand eine räumliche Grenzlinie zwischen den Studenten und den Lernenden und die Rollen waren klar unterschieden.

⁶⁵ Vgl. Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, 6. Aufl., Berlin 2006, S. 27.

⁶⁶ Vgl. Mühlhausen, Ulf/Wegner, Wolfgang: Erfolgreicher unterrichten!? Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik, 2. unveränderte Aufl., Baltmannsweiler 2008, S. 58 f.

In der *Erarbeitungsphase* wurde der Klasse mithilfe einer PowerPoint-Präsentation die Geschichte der DDR vermittelt. Als Aktionsform wurde der Lehrervortrag eingesetzt. Dieser hat den Vorteil, dass in kurzer Zeit wichtige Informationen an die Schüler weitergegeben werden. Außerdem haben dadurch alle Schüler das gleiche Grundwissen und allgemeine Fragen und Problemstellungen zum weiteren Projekttag können gemeinsam geklärt werden. Durch die schriftlichen und grafischen Darstellungen der PowerPoint-Präsentation an der Leinwand wurden diese Informationen übersichtlich gestaltet. Nachteilig an dieser Form sind der geringe Redeanteil der Schülerinnen und Schüler sowie die hohen Anforderungen an ihre Konzentrationsfähigkeit. Daher wurde der Vortrag kurz gehalten und zwischendurch mit einem Rollenspiel aufgelockert. Dabei haben vier Studenten die Siegermächte des Zweiten Weltkrieges verkörpert, indem sie die Nationalflaggen dieser Länder trugen. Die Schüler sollten die Flaggen den Ländern und die Länder anschließend der BRD oder der DDR zuordnen. Danach wurde mit der PowerPoint-Präsentation fortgefahren. Jedoch wurde diese zum größten Teil nicht mehr von den Studenten vorgetragen, sondern die Texte wurden von den Schülern vorgelesen, sodass mehr Eigenbeteiligung vonseiten der Lernenden stattfand.⁶⁷

Als *Ergebnissicherung* sollte am Ende der Stunde ein Arbeitsblatt mit zwei Deutschlandkarten ausgefüllt werden, um das neu erworbene Wissen zu festigen und den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich die Ergebnisse zu Hause ein weiteres Mal anzuschauen. Der Arbeitsauftrag war klar formuliert. Die beiden Deutschlandkarten sollten innerhalb von zehn Minuten von der Leinwand entsprechend auf das Arbeitsblatt übertragen werden, was die Schülerinnen und Schüler eigenständig am Sitzplatz taten. Wenn ein Kind vorzeitig fertig wurde, durfte es die Landkarten ausmalen, damit es in der Klasse nicht unruhig wurde.⁶⁸ Durch gutes Zeitmanagement und Organisation haben wir einen *hohen Anteil an echter Lernzeit* erzielen können und haben den Lernstoff aktiv in den geplanten 45 Minuten vermittelt. Durch eigenes Material wie Plakate, Namensschilder, Laptop und PowerPoint-Präsentation hatten wir eine *vorbereitete Umgebung* und konnten direkt mit dem Unterricht beginnen.⁶⁹

Auch wenn die Einführungsstunde einer gewöhnlichen Schulstunde glich, war sie Teil eines Projekttages. Die Projektmethode ist eine Unterform des handlungsorientierten Lernens. Sie hat zum Ziel, «Motivation zu fördern, selbstständiges Denken zu entwickeln, erworbenes Wissen anzuwenden, Selbstbewusstsein zu erzeugen und soziale Verantwortung einzuüben».⁷⁰ Handlungsorientiertes Lernen setzt eine hohe Schüleraktivität voraus. Die zwischen Schülern und Lehrern vereinbarten Handlungs-

67 Vgl. Mühlhausen/Wegner: Erfolgreicher unterrichten!?, S. 145–148.

68 Vgl. ebd., S. 131–135.

69 Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht?, S. 39–126.

70 Vgl. Knoll, Michael: Projektmethode, in: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006, S. 270.

produkte leiten die Gestaltung der Unterrichtsprozesse, sodass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden. Der Frontalvortrag der Studenten beanspruchte einen Teil der Einführungsstunde, da das Grundwissen die Voraussetzung des Projekttagess ist. Dennoch wurde berücksichtigt, dass die erste Stunde zum gesamten Projekt gehört und die Schüler von Anfang an mit einbezogen werden müssen. Nach Jank/Meyer gibt es einige wichtige Merkmale für handlungsorientierten Unterricht, die auch in der Einführungsstunde berücksichtigt wurden: Interesseorientierung, Selbsttätigkeit und Führung, Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit und Produktorientierung.⁷¹

Bei der Planung des Projekts haben wir uns viele Gedanken über das Interesse der Schüler gemacht. Daher wurde die Stunde so gestaltet, dass die Geschichte der DDR nicht nur durch bloße Fakten vermittelt wurde, sondern durch Eigenaktivitäten der Schüler und Medieneinsätze interessant umgesetzt wurde. Wichtig war uns dabei, dass das Vorwissen und das Alter der Kinder berücksichtigt wurden. Ein Großteil der Viertklässler hatte zuvor noch nie etwas über den Zweiten Weltkrieg gelernt. Deshalb wurde der Vortrag so vorbereitet, dass diese Kinder die Entstehung der DDR auch ohne Vorwissen verstehen konnten. Die Geschichte musste wahrheitsgemäß vermittelt werden. Aufgrund des Alters sollten manche Fakten jedoch nicht angesprochen werden, wie beispielsweise die Erschießung unschuldiger Menschen an der Mauer.

Wichtig ist beim handlungsorientierten Unterricht, dass die Schüler selbstständig erkunden, erproben und entdecken, wie es beim Erstellen des Tafelbildes der Fall war. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, sich von ihrem Sitzplatz zu entfernen und an der Tafel selbstständig mit anderen Schülern ein Tafelbild zu erstellen. Auch bei dem Rollenspiel wurden die Schüler involviert. Sie lernten spielerisch die Zuordnung der Nationalflaggen der Siegermächte und entdeckten die Bedeutungen der Länder. Die Schüler sollten eigenständig handeln. Dabei war die Führung der Studenten erforderlich, damit die Stunde reibungslos und ruhig verlief und sich die Kinder nicht ungeordnet durch das Klassenzimmer bewegten. Die Verknüpfung von Hand- und Kopfarbeit war uns in der Einführung sehr wichtig. Bei einem Frontalvortrag beschäftigen sich Schüler oft anderweitig und wichtige Informationen werden nicht wahrgenommen. Dadurch, dass sie aber aktiv mitarbeiten sollten, indem sie selber an die Tafel durften oder vorlesen sollten, wurde die Konzentrationsfähigkeit gestärkt. Mit dem Tafelbild wurde ein gemeinsames Produkt geschaffen, über das sich die Studenten und die Schüler verständigten. So trugen die Schüler nicht nur mündlich etwas zum Unterricht bei, sondern konnten etwas Selbsterstelltes präsentieren.

71 Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 5., völlig überarbeitete Aufl., Berlin 2002, S. 94–334.

1.4 Reflexion der Station «Einführung in die Geschichte der DDR»

Berlin

Wir besuchten eine vierte Klasse der Spartacus-Grundschule im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg. Bei der Entwicklung des Projekttages waren wir uns unsicher, ob wir mit dem Thema DDR auf das Interesse der Kinder stoßen würden. Doch die Tatsache, dass sich die Schule in Berlin befindet, führte uns zu der Annahme, dass die Kinder vielleicht schon etwas über die DDR von ihren Eltern erfahren haben, oder die Überreste der Mauer, die in Berlin noch immer vorhanden sind, ihr Interesse geweckt und damit Hintergrundwissens erzeugt haben.

Zu Beginn der Einführungsstunde war es in der Klasse sehr laut. Die Kinder waren neugierig und gespannt darauf, was sie erwartet, und stellten uns viele Fragen. Nachdem wir alles aufgebaut und die Klasse geordnet hatten, begann die Einführungsstunde und die Klasse verhielt sich ruhig. Bei dem Erstellen des Tafelbildes und dem Testen der Vorkenntnisse stellte sich schnell heraus, dass die Kinder bereits viel über die DDR wussten. Es zeigten zahlreiche Kinder auf, die etwas zu dem Tafelbild beitragen wollten, es gab aber auch einige, die einfach etwas in die Klasse riefen. Nachdem aber nur die Kinder, die sich gemeldet hatten, etwas an die Tafel schreiben durften, hoben auch die anderen Kinder ihre Finger. Bei dem anschließenden geschichtlichen Vortrag verhielt sich die Klasse überwiegend ruhig und bei Fragen gab es viele Meldungen und Anregungen. Es gab jedoch auch Kommentare, die wir nicht erwartet hatten, wie beispielsweise der eines Jungen, dass «die Menschen an der Mauer abgeknallt wurden». Die PowerPoint-Präsentation unterstützte den Vortrag visuell und die Kinder schauten aufmerksam auf die Leinwand. Als die Kinder selber vorlesen sollten, gab es viele Meldungen. Beim Ausfüllen der Arbeitsblätter lag das größte Interesse zwar im Ausmalen der Landkarten, trotzdem wurde der Arbeitsauftrag richtig und vollständig ausgeführt. Insgesamt bestand ein großes Interesse an dem Thema DDR. Die Beteiligung der Kinder war gut, die Rollenverteilung zwischen Schülern und Studenten war klar strukturiert und das Zeitmanagement gut durchdacht.

Hattingen

Hattingen ist nicht Berlin. Das war unserer Arbeitsgruppe bewusst, bevor wir in Hattingen an einer großen Gemeinschaftsgrundschule unser Projekt durchführten. Wir konnten deshalb davon ausgehen, dass in Hattingen keine oder nur sehr wenige Schüler ein Hintergrundwissen zum Thema DDR haben würden. Das hat sich in der «Einführung in die Geschichte der DDR» auch bestätigt. Wir fanden in Hattingen einen relativ großen Klassenraum vor, einen Flur, den wir nutzen konnten, sowie eine sehr große, gemütlich mit Sitzkissen ausgestattete Schülerbücherei. So konnten wir die verschiedenen Stationen unseres Projekttages ohne Probleme auf den Klassenraum und die Bücherei aufteilen. Weil unser Projekttag drei Tage vor dem Beginn der Sommerferien stattfand, hielt die Klassenlehrerin, die gleichzeitig auch die Direktorin dieser Schule ist, eine kurze Ansprache vor den Schülern, verteilte die Zeugnisse und

überließ uns dann die Kinder. Obschon es wirklich unerträglich heiß war, machten die Kinder von Anfang an begeistert mit. Wir hatten keinerlei Bedenken, dass es zu Störungen oder Verweigerungen kommen würde. Alles war gut vorbereitet von den Kommilitonen, jeder wusste, was er zu tun hatte. Die Schüler ließen sich leiten, die Arbeitsaufträge waren klar formuliert. Sicherlich war es auch eine willkommene Abwechslung zum herkömmlichen Schulalltag. Viel Spaß hat den Schülern auch das den Projekttag abschließende Quiz⁷² gemacht, bei dem Fragen zu allen fünf bearbeiteten Stationen gestellt wurden. Es war erstaunlich, wie viel die Kinder von den präsentierten Inhalten behalten haben. Meine Erwartungen an dieses Projekt wurden voll und ganz bestätigt!

Ergebnisvergleich

Der Projekttag wurde an zwei verschiedenen Schulen durchgeführt. Das Interessante daran war, dass es sich nicht bloß um zwei unterschiedliche Klassen handelte, sondern um verschiedene Standorte der Schulen. Eine Schule befand sich in Hattingen, einer Stadt, die weit weg von der ehemaligen DDR liegt. Die andere Schule war in Berlin, eine Stadt, dessen Ostteil die Hauptstadt der DDR war und in der nicht zuletzt vielerorts durch Denkmäler an die DDR erinnert wird. Jede Studentin und jeder Student aus dem Seminar durfte sich für eine der beiden Schulen entscheiden. Das Ergebnis wurde schließlich in der letzten Seminarsitzung an der Universität Dortmund verglichen. Vor den beiden Schulbesuchen in Hattingen und Berlin waren wir sehr gespannt darauf, wie unser Projekt von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen werden würde. Die Erwartungen waren nahezu identisch. Natürlich haben sich alle erhofft, dass die Kinder am Thema interessiert sind und gut mitarbeiten. Erwartet hatten wir jedoch, dass das Interesse der Berliner Kinder am Thema DDR größer sein würde als das der Hattinger Kinder. Dies bestätigte sich nicht. Als wir zu Beginn der Einführungsstunde das Vorwissen zur DDR testeten, zeigte sich, dass die Schüler aus Berlin mehr über die DDR wussten als die Schüler aus Hattingen. Dies war nicht verwunderlich, da die meisten Kinder Verwandte hatten, die in Ost- oder West-Berlin gelebt hatten und ihnen von der DDR berichten konnten. Jedoch waren sowohl die Schülerinnen und Schüler aus Berlin als auch aus Hattingen sehr interessiert und haben sich gut an dem Projekt beteiligt.

72 Siehe Näheres zum Quiz unter «Station 5».

1.5 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Dische, Irene/Enzenberger, Hans-Magnus/Sowa, Michael: Esterhazy. Eine Hasengeschichte, München 2009.
Grundmann, Harriet/Vogt, Susanne/Baus, Lars: Das Wendebilderbuch, Münster 2009.
Kordon, Klaus: Die Flaschenpost, Weinheim/Basel 1999.
Lenkova, Claire: Grenzgebiete, Hildesheim 2009.
Schott, Hanna/Raidt, Gerda: Fritzi war dabei, Frankfurt am Main 2009.
Zell, Marianne: Ein Tag im November 1989, Halle 2009.

Sekundärliteratur

- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 5., völlig überarbeitete Aufl., Berlin 2002, S. 94–334.
Knoll, Michael: Projektmethode, in: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2006, S. 270–275.
Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, 6. Aufl., Berlin 2006.
Mülhausen, Ulf/Wegner, Wolfgang: Erfolgreicher unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik, 2., unveränderte Aufl., Baltmannsweiler 2008.
Spinner, H. Kaspar: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, in: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1, Grundlagen – Gattungen, Baltmannsweiler 2000, S. 978–990.

Internetquellen

- <http://enzensberger.germlit.rwth-aachen.de/esterhazy.html>
<http://www.mauerfall-berlin.de/start/kinderb%C3%BCher/wendebilderbuch/>
<http://www.klett-kinderbuch.de/index.php?id=63>
http://wikis.zum.de/ibk/Die_Flaschenpost www.newsclick.de/index.jsp/menuid/2161/.../10925042
http://berlinfamilie.de/index.php?option=com_content&view=artic...

Kathrin Dürwald, Katharina Pfeiffer,
Christina Rother, Sabrina Winterkemper

STATION 2 - «ALLTAG IN DER DDR»

2.1 Kurzpräsentation der literarischen Vorlage:

Grenzgebiete – Eine Kindheit zwischen Ost und West

Ausgangspunkt für die zweite Station des Projektstages zum Thema «Alltag in der DDR» war die Graphic Novel «Grenzgebiete – Eine Kindheit zwischen Ost und West» von Claire Lenkova. Da dieses Sachbuch zum größten Teil auf den biografischen Erfahrungen der Autorin basiert, wird kurz auf die Autorin eingegangen. Claire Lenkova ist als kleines Mädchen ein Jahr vor dem Mauerfall mit ihren Eltern und ihrem Bruder aus der DDR nach Bayern geflohen. In Hamburg studierte sie Illustration an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften und arbeitet heute als Illustratorin, Comiczeichnerin und Grafikdesignerin. Ihre Bildergeschichten und Illustrationen erscheinen in Zeitungen wie *Die Zeit*, *Frankfurter Rundschau* und *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*.⁷³

Inhalt des Buches

Die Hauptperson des Buches ist das Mädchen Jana, die vor der Wende mit ihren Eltern und ihrem kleinen Bruder von der DDR in die BRD (genauer: nach Bayern) geflüchtet ist. Nun erklärt Jana ihrem Bruder rückblickend die Geschichte der DDR und die ihrer Familie. Diese beginnt mit der Gründung der DDR, die die Großmutter der Kinder erlebt hat, und führt in die 1960er-Jahre, in denen die Mutter der Kinder geboren wurde. Diese Abschnitte sind im Vergleich zum Rest des Buches relativ kurz, was aber realistisch wirkt, da das Mädchen Jana (bzw. Claire Lenkova) mehr von ihren eigenen Erinnerungen berichten kann.

73 Vgl. Claire Lenkova: <http://www.clairelenkova.de>.

Der Abschnitt, in dem Jana von ihrem eigenen Leben in der DDR und ihren Erlebnissen erzählt, beinhaltet eine Vielfalt von Themen. In diesem Gesamtzusammenhang werden fast alle denkbaren Bereiche behandelt: Einerseits die Geschichte von der Gründung der DDR bis zum Mauerfall beziehungsweise bis zur Wiedervereinigung, andererseits werden alltägliche Dinge wie Schule, Konsum oder Wohnsituation thematisiert. Aber auch kompliziertere Thematiken wie das Ministerium für Staatssicherheit, Klassenkampf, Widerstand und die minengesicherten Grenzstreifen werden angesprochen.

Der Sachcomic «Grenzgebiete – Eine Kindheit zwischen Ost und West» zeichnet sich durch eine Mischung zwischen einer historischen Darstellung des Lebens in der DDR und politischer Aufklärung aus. Die politische Aufklärung wird weitestgehend durch die unten auf den Buchseiten aufgeführten Informationskästchen geliefert. Diese wurden von einem Historiker verfasst, um bestimmte Begriffe, Vorgänge oder Personen zu erklären beziehungsweise ausführlicher zu beschreiben.

Diese Kästchen (siehe Abbildung 1) zeichnen sich durch äußerst viele Fachbegriffe aus, die eigentlich einer näheren Erläuterung zum Beispiel in Form eines Glossars bedürfen. Begriffe wie Subventionen, Klassenkampf, Uranerz, Guillotine oder Reparationszahlungen sind Kindern in der Grundschule noch nicht bekannt beziehungsweise geläufig.

In einigen Kästchen finden sich zudem sehr negative Darstellungen oder auch sehr oberflächliche Beschreibungen. An einigen Stellen lässt die Autorin sehr subjektive Bilder entstehen: Beispielsweise suggeriert eine Darstellung, die Kinder in der DDR hätten in ihrer Freizeit nur Verstecken spielen können. Dies entspricht nicht der Realität und müsste in dem Infokästchen entsprechend erweitert oder kommentiert werden, um kein falsches Bild entstehen zu lassen.

Auch bedient sich Claire Lenkova einiger Stereotype, wie zum Beispiel bei der Darstellung der Feindbilder: Die Lehrerin und ein Freund der Familie, die für das Ministerium für Staatssicherheit arbeiten, und die Nachbarn sind auch auf der Bildebene negativ gezeichnet.

Beim Täter-Opfer-Topos wurde ebenfalls nach einem Stereotyp verfahren: Janas Familie ist das Opfer und die Regierung beziehungsweise systemkonforme Menschen sind die Täter.

Abbildung 1: Buchseite und Informationskästchen



Nach dem Zweiten Weltkrieg bestimmten die vier Siegermächte England, Frankreich, die UdSSR (Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken) und die USA, dass das ehemalige Deutsche Reich verkleinert wird. Einige Gebiete gehen an Polen, die UdSSR und die Tschechoslowakei, Österreich wird wieder ein eigener Staat. Der Rest wird in vier Besatzungszonen aufgeteilt. Aus

den ehemals deutschen Teilen strömen viele Flüchtlinge hervor. Die Welt teilt sich in zwei Lager: die Westmächte unter der Führung der USA (zu denen Westeuropa und der westliche Teil Deutschlands gehören) und der Ostblock unter der Führung der UdSSR (zu dem der östliche Teil Deutschlands gehört). Diese beiden Lager befinden sich im sogenannten »Kalten Krieg«, bei dem es um die Vorherrschaft in der Welt geht.



Die UdSSR lässt Fabriken in der DDR ab- und in der UdSSR wieder aufbauen. Ab 1946 werden 200 große Betriebe in Sowjetische Aktiengesellschaften (SAG) umgewandelt, um Reparationszahlungen zu leisten. Das belastet die sowjetische Besatzungszone und später die DDR finanziell sehr. In den Uranbergwerken der Wismut SAG wird Uranerz für das sowjetische Atombombenprogramm und sowjetische

Atomkraftwerke abgebaut. Die Wismut SAG bleibt als einzige SAG Jahrzehnte im Besitz der UdSSR. Insgesamt gibt es mehr als 200 Unternehmen, deren Erträge in den Osten gehen. Um Erz abzubauen, werden ganze Dörfer und Teile von Städten abgerissen. Die Bergarbeiter bekommen Nüßig Silikose (Staublung) und Lungenkrebs, weil sie durch das Uranerz verstrahlt werden und radioaktiver Staub in die Lungen gelangt.

Quelle: Lenkova, Claire: Grenzgebiete, Hildesheim 2009, S. 8, 13.

Fazit

Claire Lenkova versucht, alle möglichen Themen in ihrem Buch aufzugreifen, was jedoch bei Grundschulkindern für Verwirrung sorgen könnte, da sie mit sehr vielen Informationen und auch ungeklärten Tatsachen konfrontiert werden. Die Verständlichkeit leidet unter der Komplexität.

Auch bezüglich der Begrifflichkeiten ist dieses Buch eher für Jugendliche oder Erwachsene geeignet, aber für diese Zielgruppe ist die Geschichte des Sachcomic nicht tief greifend und interessant genug. Das Buch ist nicht unbedingt dazu geeignet, dass sich Kinder oder Schüler selbstständig und alleine mit ihm auseinandersetzen. Aber mit einer umfangreichen Betreuung in Form von Erklärungen, Verbesserungen und Aufarbeitung durch die Lehrkraft kann dieses Buch eine sinnvolle Grundlage und Anregung für die kreative Arbeit mit diesem Teil der deutschen Geschichte sein. Für den erfolgreichen Einsatz ist natürlich eine umfassende und historisch korrekte Vorbildung der Lehrkraft unumgänglich.

2.2 Unterrichtsplan

Fachdidaktische Einordnung

Das fachdidaktische Konzept, an dem sich dieser Unterrichtsentwurf orientiert, ist das Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki. «Die kritisch-konstruktive Didaktik versteht sich als ein politisches Programm zur Demokratisierung von Bildung und Schule.»⁷⁴ Ziel dieses politischen Programms ist es, die Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu fördern. Diese Ziele werden über sogenannte Schlüsselprobleme, bei denen es um grundlegende Probleme der Gesellschaft geht und nicht so sehr um tradierte Bildungsgüter, erreicht. Einen Unterricht, der dies, zusammen mit einem breiten Angebot an Lernmöglichkeiten, in den Vordergrund stellt, nennt Klafki Problemunterricht. Unterricht in dieser Form führt zu Einstellungen und Kompetenzen, die die Schüler dazu befähigen, Kritik zu üben, zu argumentieren, Empathie aufzubauen und vernetztes Denken zu entwickeln. Die folgenden Schlüsselprobleme sind zentral für das Literaturprojekt zur Zeitgeschichte zwischen Ost und West:

– «Die Problematik des Nationalitätenprinzips: Die Frage nach ›Nationalität‹ und ›Internationalität‹ bzw. nach Kulturspezifik und Interkulturalität».⁷⁵

Viel wesentlicher für diese Unterrichtseinheit ist aber das nachstehende Schlüsselproblem:

– «Das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit innerhalb unserer Gesellschaft».⁷⁶

⁷⁴ Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 5. Aufl., Berlin 2005, S. 228–232.

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Vgl. ebd.

Diese genannten Schlüsselprobleme werden an den behandelten Inhalten zu Problemen, deren Lösung den Erwerb bestimmter Kompetenzen fördert. Der Unterrichtsrahmen orientiert sich an den für die Epoche typischen Problemen der Gesellschaft, steckt den verbindlichen Rahmen ab und ermöglicht eine «Weiterentwicklung der Schulen zu lernenden Organisationen».⁷⁷

Kompetenzen, Lernziele und Durchführung

In den Jahren 2003 und 2004 wurden die Bildungsstandards verabschiedet, die festlegen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse in den «Kernfächern» erworben haben sollen.⁷⁸ «In ihrer Entwicklungsfunktion sollen Bildungsstandards dazu beitragen, die Qualität von Lernprozessen, die sich am Erwerb von Kompetenzen ausrichten, zu verbessern. Unter Kompetenzen werden erlernbare, auf Wissen begründete Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen. Hinzu kommen die dafür erforderliche motivationale Bereitschaft, Einstellungsdispositionen und soziale Fähigkeiten. Diese Anforderungssituationen beziehen sich beispielsweise auf alltagspraktische Aufgaben, aber auch auf die kulturelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.»⁷⁹

Die Kompetenzerwartungen an die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse sind im Kernlehrplan für das Fach Deutsch an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen zu finden. Die Kompetenzerwartungen umfassen die Bereiche «Sprechen und Zuhören», «Schreiben», «Lesen – mit Texten und Medien umgehen» und «Sprache und Sprachgebrauch untersuchen».⁸⁰ Der Schwerpunkt bei der Station «Alltag in der DDR» liegt auf dem Aspekt «Lesen – mit Texten und Medien umgehen». Dennoch werden auch die weiteren Kompetenzen berücksichtigt. Der Lehrplan formuliert die Erwartungen zu diesem Kompetenzbereich wie folgt: «Die Schülerinnen und Schüler machen Erfahrungen mit unterschiedlichen fiktionalen Texten sowie Sach- und Gebrauchstexten. Sie nutzen Lesestrategien, um das Verstehen von Texten und Medien zu intensivieren, und verbinden das Gelesene mit ihrem Sach- und Weltwissen.»⁸¹

Diese Vorgaben des Lehrplans werden innerhalb der Aufgabenstellung umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler finden an dieser Station unter anderem Textfragmente aus dem Buch «Grenzgebiete – Eine Kindheit zwischen Ost und West» von Claire Lenkova. Die Textausschnitte, die an einigen Stellen im Hinblick auf ihre Verständ-

77 Vgl. ebd., S. 233.

78 Kultusministerkonferenz: Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, 2009.

79 Vgl. ebd.

80 Vgl. Schulministerium Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Deutsch. Kompetenzen. 2009. Im Internet unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/deutsch/lehrplan-deutsch/kompetenzen/>.

81 Ebd.

lichkeit und Angemessenheit für den kindlichen Rezipienten umgeschrieben worden sind, beziehen sich auf den Alltag in der DDR. Um in das Thema einzuführen und einen visuellen Anknüpfungspunkt zu schaffen, sind die Texte gut sichtbar an den Rückseiten von zwei selbst gebastelten Supermärkten angebracht. Der West-Supermarkt und der Konsum aus der ehemaligen DDR zeigen plastisch beliebte Konsumgüter aus Ost und West. Zudem soll deutlich gemacht werden, dass Lebensmittel des täglichen Bedarfs keine Mangelware in der DDR waren.

Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht darin, mithilfe der beiden Supermärkte und der Textfragmente aus dem Kinderbuch die Fragen eines Fragebogens korrekt zu beantworten.

Der Schwerpunkt «Über Lesefähigkeiten verfügen» des Lehrplans wird dahingehend erfüllt, dass die Schülerinnen und Schüler die schriftlichen Anweisungen verstehen und danach selbstständig handeln und gezielt Informationen im Text finden, die für die Beantwortung des Fragebogens wichtig sind, und diese auch wiedergeben können.⁸² Bezüglich des Schwerpunktes «Texte erschließen/Lesestrategien nutzen» bedienen sich die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse geeigneter Strategien, die der Orientierung in einem Text dienen. Hierzu zählen detailliertes, selektives und überfliegendes Lesen. Darüber hinaus haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Rückfragen an die Lehrkräfte zu ihnen unbekanntem Wörtern zu stellen.⁸³

Lernziele dienen, anders als Kompetenzerwartungen, der konkreten Antizipation der Ergebnisse am Ende einer Unterrichtsstunde. Lernziele lassen sich in Richtlernziele, Groblernziele und Feinlernziele gliedern. Richtziele sind den beiden anderen Zielen übergeordnet und geben an, welches Ziel mit dem Unterricht verfolgt wird, Groblernziele strukturieren die Unterrichtsstunde, während Feinlernziele einzelne Lernschritte betreffen.⁸⁴ Folgende Richtziele sollen mit dieser Unterrichtseinheit realisiert werden:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen den Alltag in der DDR kennen. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen, den Reisezielen und den angebotenen Konsumgütern.
- Die Unterrichtseinheit führt zu einem Abbau von Vorurteilen gegenüber der ehemaligen DDR bei den Schülerinnen und Schülern.

Um diese beiden übergeordneten Richtlernziele zu erreichen, wurden entsprechende Groblernziele für die Unterrichtsstunde formuliert.

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass Konsumgüter aus der DDR nicht mit dem Fall der Berliner Mauer verschwunden, sondern noch heute erhältlich sind.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass es in der DDR andere, deswegen aber nicht minderwertigere Konsumgüter gab als in der BRD.

82 Vgl. ebd.

83 Vgl. ebd.

84 John, W. D.: Wohin soll der Unterricht führen? Im Internet unter: http://www.uni-kiel.de/ewf/geographie/studium/guv/guv_lezi.htm.

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass die Kinder und Jugendlichen in der DDR auch eine Kindheit erleben konnten, die nicht von Angst vor dem Regime geprägt war.

Zur weiteren Unterteilung dieser Grobziele im Hinblick auf einzelne Lernschritte wurden folgende Feinlernziele festgesetzt:

- Die Schülerinnen und Schüler können beliebte Konsumgüter, Reiseziele und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten in der ehemaligen DDR benennen.
- Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen klassischen Ost- und Westprodukten.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen über den Tastsinn sowie die visuelle und gustatorische Wahrnehmung beliebte Lebensmittel der DDR kennen.

Bei der Evaluation von Lernprozessen bieten sich schüleraktive Methoden in Form von Memoryspielen, Rätseln oder Ähnlichem, aber auch abfrageorientierte Methoden seitens der Lehrperson an.⁸⁵ Fragebögen stellen eine abfrageorientierte Methode dar, über die der Lehrer oder die Lehrerin Rückmeldung zum Unterricht erhält sowie Hinweise zur Verbesserung und Ergänzung. Für die Schülerinnen und Schüler bietet der Fragebogen eine Kontrolle der zentralen Lerninhalte, die Möglichkeit eines Wissensvergleichs mit den Mitschülern und eine Strukturierung der Stunde. Diese Methode der Lernprozesskontrolle weist einen reproduktiven Charakter auf.⁸⁶

2.3 Methodendokumentation

Die Idee war es, die Kinder durch Lesen der Informationsblätter und Erkunden der gebastelten Supermärkte alle Informationen herausfinden zu lassen, die sie für die Beantwortung der Fragen des Fragebogens benötigen.

Zeitplan

Die Bearbeitungszeit für die Station beträgt 30 Minuten. Davon werden ungefähr 4–5 Minuten von dem Stationsleiter verwendet, um die Kinder in das Arbeiten an der Station einzuweisen und ihnen das Vorgehen und die einzelnen Teile der Station genau zu erklären. Die übrigen 25–26 Minuten können sich die Kinder für die Bearbeitung des Fragebogens frei einteilen.

Räumliche Bedingungen

Für die Arbeit an der Station ist ein durchschnittlich großer Raum ausreichend. Es ist auch möglich, diese Station mit einer anderen Station zusammen in einem Raum unterzubringen, da die Kinder relativ ruhig arbeiten können. Der Raum sollte zusätzlich eine Möglichkeit haben, die verschiedenen Arbeitsblätter an einer Wand, in

⁸⁵ Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz: Lernprozesse evaluieren. Im Internet unter: <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/14%20Lernprozesse%20evaluieren.pdf>.

⁸⁶ Vgl. ebd.

unmittelbarer Sichtweite der Kinder, aufzuhängen. Die Supermärkte sollten so aufgestellt werden, dass die Kinder nach Möglichkeit um sie herumgehen können. Das ist sinnvoll, da auch an der Hinterseite Plakate angebracht sind, die für das Ausfüllen der Fragebögen relevant sind.

Supermärkte

Zuerst haben wir die Supermärkte zusammengestellt. Dafür haben wir Bilder und Beispiele für Lebensmittel aus der BRD und der DDR gesucht. Dabei kam es darauf an, dass möglichst ähnliche Lebensmittel in beiden Supermärkten von den Kindern zu finden sind. Aus diesem Grund haben wir zum Beispiel Bananen außen vor gelassen, damit ein mögliches Klischee nicht angesprochen wird.

Nachdem wir genug Bilder gesammelt hatten und sie als Aufsteller in den einzelnen Supermärkten verteilt hatten, haben wir die Supermärkte dekoriert, typische Ladenschilder, Werbeplakate und Anzeigen zum Teil erstellt und zum anderen Teil aus dem Internet herausgesucht und ausgedruckt.

Arbeitsblätter

Unsere Literaturgrundlage «Grenzgebiete – Eine Kindheit zwischen Ost und West» von Claire Lenkova ist im Jahr 2009 im Gerstenberg Verlag erschienen. Wir haben als Figuren für unsere Station Jana und ihren Bruder aus dem Buch «Grenzgebiete» ausgewählt. Unsere Idee dazu war, dass sich Kinder im Grundschulalter gut mit Jana und ihrem Bruder identifizieren können, da sie ungefähr im gleichen Alter sind.

Bei der Auswahl passender Textstellen aus dem Buch ist uns allerdings aufgefallen, dass die Texte sehr mit Klischees und Stereotypen behaftet sind. Diese wollten wir nicht an die Kinder weitergeben, denn jedes Kind sollte sich ein individuelles Bild der DDR machen und nicht durch vorgegebene Texte beeinflusst werden. Also haben wir die ausgewählten Texte angepasst und umgeschrieben, sodass die Stereotype vollkommen aus den Texten verschwanden. Die neuen Texte haben wir für die Arbeitsblätter verwendet.

Das Arbeitsblatt mit der Nummer eins ist als Einführung in die Station gedacht. Darauf stellen sich Jana und ihr Bruder den Schülern vor und geben in einer Sprechblase noch einmal die Arbeitsanweisung, den Fragebogen auszufüllen.

Auf den folgenden fünf Arbeitsblättern erzählen ebenfalls Jana und ihr Bruder den Kindern, die die Station erarbeiten, wie sie in der DDR gelebt haben. Die Hauptthemen dieser fünf weiteren Arbeitsblätter sind «Einkaufen und Lebensmittel» und «Freizeit und Ferien». Jana und ihr Bruder leiten die Kinder durch die verschiedenen Themenbereiche der Station. Dies ist von uns als eine Art «roter Faden» gedacht. Die Arbeitsblätter müssen dabei nicht in einer bestimmten Reihenfolge bearbeitet werden.

Nudossi-Brote

Eine weitere Idee war, dass die Kinder ein Produkt aus dem DDR Supermarkt probieren sollten. Um einen Geschmacksvergleich der Produkte aus der BRD und der DDR zu erzielen, haben wir uns für die DDR-Variante von «Nutella», dem «Nudossi», entschieden. Dafür haben wir Toastbrote mit «Nudossi» vorbereitet und in kleine Stücke geschnitten. So konnten die Kinder auch mit anderen Sinnen die DDR erkunden und erfahren.⁸⁷

Fragebogen

Den Fragebogen haben wir im Hinblick auf die Aspekte, die wir den Kindern besonders vermitteln wollten, entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler sollten gezielt in den Texten nach Informationen suchen und auch die Supermärkte kritisch miteinander vergleichen.

Die Fragen auf dem Fragebogen haben wir dann weitgehend auf Jana und ihren Bruder bezogen, um wieder eine Verbindung zu den Arbeitsblättern herzustellen.

Die Fragen, die sich auf den Supermarkt bezogen, waren so gestellt, dass die Kinder aufstehen und auch wirklich die Supermärkte erkunden mussten, um an die Ideen für die Antwort auf die Frage zu gelangen. Damit wollten wir die Kinder animieren, aktiv zu werden und nicht nur auf ihren Plätzen sitzen zu bleiben und still zu arbeiten.

Durchführung

Bei der Durchführung muss man darauf achten, dass die Station richtig aufgebaut ist. Die Supermärkte müssen in Sichtweite der Kinder stehen und so aufgestellt werden, dass die Kinder gut an alle Waren des Supermarktes herankommen und alle Werbeplakate und Anzeigen darin sehen können. Am besten wäre es, wenn sie ganz um die Supermärkte herumgehen könnten, damit die Kinder von allen Seiten die Anzeigen und Werbeplakate lesen können, also eine Art «Museumsgang» machen können.

Bei der Anordnung der Arbeitsblätter sollte man darauf achten, dass die verschiedenen Arbeitsblätter an die Wand gehängt werden können, damit die Kinder sehen, wie viele Arbeitsblätter es insgesamt gibt. Auch die Stapel der einzelnen Arbeitsblätter sollte man eventuell in Kartons legen, damit die Kinder die Übersicht nicht verlieren. Wenn zahlreiche Kindern die Station gleichzeitig bearbeiten, sind es sonst zu viele Blätter, die schnell durcheinandergeraten.

Die Nudossi-Brote sollte man in kleine mundgerechte Stücke schneiden, damit die Kinder die Arbeitsblätter nicht beschmutzen. Der Standort der Brote sollte neben den Supermärkten gewählt werden, damit sich jedes Kind bei dem «Museumsgang» um die Supermärkte ein Brot nehmen kann. Dann können sie auch sofort sehen, wie die Packung von «Nudossi», das sie gerade probiert haben, aussieht.

⁸⁷ Diese kleine Abwechslung für die Kinder war allerdings nur möglich, weil die Gruppe, die in Berlin war, das «Nudossi» dort gekauft und verwendet hat und es später mit nach Hattingen brachte.

Der Fragebogen wird jedem Kind zu Beginn der Stationsarbeit ausgeteilt und es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, welche Möglichkeiten und Informationsquellen sie haben, um die Fragen zu beantworten.

Erfahrungsbericht

In Hattingen haben wir die verschiedenen Arbeitsblätter zu Anfang nicht an die Wand gehängt. Das führte dazu, dass die Kinder zum Teil sehr plan- und orientierungslos waren. Als wir die Blätter schließlich nebeneinander an der Wand aufgehängt hatten, konnten sie sich sehr gut daran orientieren und hatten eine genaue Vorstellung von dem, was von ihnen erwartet wurde.

Oftmals haben die Kinder jedoch versucht, alle Fragen ausschließlich mit den Arbeitsblättern zu beantworten. Man musste sie regelrecht dazu auffordern, aufzustehen und aktiv zu arbeiten. Wenn wir dies festgestellt haben, haben wir sie ermuntert, sich frei zu bewegen und auf Erkundungstour zu gehen.

Auch die Supermärkte und die Nudossi-Brote wurden zu Anfang nicht aktiv mit einbezogen. Viele Kinder waren sich nicht sicher, ob sie sich ein Brot nehmen durften. Als wir ausdrücklich darauf hingewiesen hatten, wurden sie aber mutiger und aufgeschlossener.

Nachdem wir nochmals auf die Supermärkte als zusätzliche Informationsquelle verwiesen hatten, waren manche Kinder ganz begeistert von den vielen Lebensmitteln. Einige der Lebensmittel kannten sie bereits, andere lernten sie neu kennen.

2.4 Erwartungen und Ergebnisse

Ergebniserwartung Hattingen

In dem Seminar «Zeitgeschichte zwischen Ost und West: ein Literaturprojekt in der Primarstufe» hatten wir uns intensiv mit diversen Kinderbüchern zum Thema DDR in der Kinder- und Jugendliteratur befasst. Auf dieser Grundlage erstellten wir Material, mit dem wir einer Grundschulklasse dieses Thema nahebringen wollten. Als Thema in der Primarstufe erwarteten wir von der Erarbeitung nur grobe Züge und keine genauen, detaillierten politischen oder historischen Dokumentationen. Unsere Unterrichtsreihe sollte einen Einblick in die Thematik geben und eine Grundlage in Bezug auf die deutsch-deutsche Geschichte bieten. Uns war klar, dass wir auch in der Kürze der Zeit keinen kompletten Exkurs machen konnten. Dennoch war unser Anspruch, einen Lernzuwachs bei den Schülern zu erzielen. Zudem empfanden wir es als wichtig, eine möglichst neutrale Position im Bezug auf die DDR in unseren Materialien darzustellen. Gerade bei der Station «Alltag» konnten wir an den unterschiedlichen Produkten in den Kaufhäusern die Verschiedenheit zwischen Ost und West darstellen, aber auch Gemeinsamkeiten im Warenangebot zeigen, die dann wiederum Vergleiche zuließen. Das Bild sollte die DDR nicht negativ, sondern realistisch darstellen. Das Leben der Menschen sollte den Schülern nahegebracht werden und sie sollten für sich selbst entscheiden, wie sie dazu stehen. Auf keinen Fall wollten wir

den Schülerinnen und Schülern eine vorurteilsgeprägte Unterrichtseinheit vorstellen. Das Material, so unsere Vorstellung, sollte ansprechend sein und aus der literarischen Grundlage der von uns behandelten Kinderbücher entstehen. Die ausgesuchten Textstellen sollten in angemessener Form und in Verbindung mit den Supermärkten einen guten Überblick über das alltägliche Leben in der DDR im Vergleich zu Westdeutschland geben.

Im Vorfeld unseres Schulbesuches hatten wir kaum Vorstellungen von der Schule in Hattingen und von der Lerngruppe, mit der wir arbeiten sollten. Wir stellten uns eine Grundschulklasse der vierten Jahrgangsstufe vor, die ungefähr dreißig Kinder umfassen würde. Zudem erwarteten wir, dass uns für unserer Unterrichtsprojekt ein geschlossener Klassenraum zur Verfügung stehen würde. Innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler erwarteten wir enorme Leistungsunterschiede. Wir sahen uns auch unter Umständen mit der Schwierigkeit der Verständigung mit Kindern konfrontiert, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Zudem benötigten wir für unser Material eine gute mediale Ausstattung mit Tafel, Computer und Beamer. Hierzu versicherten wir uns, dass alle gewünschten Geräte zur Verfügung stehen würden.

Auf das Thema DDR bezogen erwarteten wir nur wenige Vorkenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern in Hattingen, da eine westdeutsche Schule diese Thematik nicht unmittelbar als Teil ihrer direkten Geschichte wahrnimmt. Die Gruppe, die die Reihe in Berlin durchführen sollte, rechnete mit umfangreichen Vorkenntnissen und war besorgt, ob das Material nicht zu anspruchslos sei. In Hattingen hingegen glaubten wir, «Pionierarbeit» leisten zu müssen. Wir erhofften uns trotz dieser neuen Lerninhalte und der Komplexität des Themas eine gute Beteiligung an der Diskussion und die Bereitschaft, sich auf diese neue und unbekannt Situation einzulassen.

Die Tatsache, dass wir mit zehn Studenten und noch zwei weiteren, für die Kinder fremden Personen in die Schule kamen, hielten wir für kritisch. Wir vermuteten, dass die Klasse entweder sehr eingeschüchtert und mit der Situation überfordert sein würde oder sehr unruhig, da die vielen Fremden für Gesprächsstoff sorgen würden. Diese Problematik nahmen wir sowohl für Hattingen als auch für Berlin an. Somit erwarteten wir in keiner Gruppe einen reibungslosen Ablauf, sondern rechneten mit diesen möglichen Schwierigkeiten. Als Besonderheit für den Besuch in Hattingen ist vor allem der Zeitpunkt zu nennen, an dem wir unser Projekt durchführen sollten: Drei Tage vor Ende der Schulzeit, vor Beginn der Sommerferien, somit auch drei Tage vor dem Ende der gemeinsamen Zeit der Klasse in der Grundschule. Deshalb befürchteten wir, dass die Kinder nicht mehr wirklich mitarbeiten würden, weil sie sich gegüt schon in den Ferien befänden.

Dennoch wollten wir versuchen, in unseren vier Schulstunden eine ansprechende Unterrichtseinheit durchzuführen, die den Kindern Spaß machen und nach Möglichkeit einen Einstieg in die Thematik geben sollte.

Modifizierte Ergebniserwartung nach der Ankunft in Hattingen

Als wir nun am 12. Juli zur Städtischen Gemeinschaftsgrundschule Erik Nölting in Hattingen aufbrachen, war es bereits extrem heiß. Das vorhergehende Wochenende hatte schon Temperaturen von weit über 30 Grad hervorgebracht und so stellten wir uns auf eine sehr träge Lerngruppe ein. Als wir die Schule erreichten und mit der Klassenlehrerin unserer Klasse sprechen konnten, berichtete sie uns, dass es heute nach der vierten Stunde Hitzefrei geben würde. Da unsere Planung aber ohnehin nur vier Schulstunden umfasste, waren wir von dieser Ausnahmeregelung nicht betroffen. Dennoch setzte uns allen die Hitze schon um acht Uhr morgens zu, da die Temperatur innerhalb der Klassenräume schon 30 Grad betrug. Wir vermuteten, dass die Schülerinnen und Schüler sehr schwer zu motivieren sein würden. Als alle Kinder in der Klasse waren, wurden durch die Klassenlehrerin noch einige Formalitäten geklärt. Hierzu zählte auch die Ausgabe von Zeugniskopien, die unterschrieben am folgenden Tag vorgelegt werden sollten, um das originale Zeugnis zu erhalten. Aufgrund dieser Situation glaubten wir, dass die Schülergruppe sehr ausgelassen sein würde. Allerdings hielt die Lehrerin die Kinder dankenswerterweise dazu an, die Zeugnisse zügig einzupacken und die Kinder beruhigten sich schnell.

Wie erwartet lag der Ausländeranteil in der Klasse sehr hoch. Etwa die Hälfte der Kinder in der Klasse wies einen Migrationshintergrund auf, darum befürchteten wir Verständigungsschwierigkeiten. Sehr angenehm war für uns, dass wir zwei Räume zur Verfügung hatten, denn so mussten wir nicht alle Stationen auf engstem Raum unterbringen. Der Klassenraum allein wäre sicherlich zur Schwierigkeit geworden, denn gerade für die «Supermärkte» benötigte unsere Gruppe eine große Stellfläche. Die Möglichkeit der Bewegung zwischen den Stationen, sogar über den Flur in einen anderen Raum, schätzten wir als sehr positiv ein. Wir erhofften uns dadurch eine Auflockerung innerhalb der Arbeitsphase und eine aktive Unterbrechung des Unterrichts.

Tatsächliches Ergebnis

Vorweg müssen wir sagen, dass unsere Erwartungen, die nicht übertrieben positiv waren, deutlich von der Realität abwichen. Schon bei der Einführung – der ersten Station des Projekttages – wurden unsere Befürchtungen nicht bestätigt. Hier arbeiten die Schülerinnen und Schüler schon sehr gut mit und lasen zum Beispiel Texte vor. Es stellte sich heraus, dass einige Kinder doch schon ein beachtliches Vorwissen zum Thema DDR hatten. Wir waren sehr überrascht, dass alle gezeigten Gegenstände richtig zugeordnet werden konnten. Aber schon hier stellte sich heraus, dass es große Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse gab. Auch die Motivation und Disziplin war sehr unterschiedlich. Einige Schüler hatten großen Spaß an der Thematik und dem medialen Einsatz von Beamer und Tafel. Andere genossen es mehr, sich auf die Sitzkissen zu legen und einfach nur zuzuhören. Das war leider eine Schwachstelle an dem sogenannten Leseraum. Hier war es sonst üblich, sich auf die Kissen zu legen und vorgelesen zu bekommen. Dass wir diesen Raum jetzt für die Einführung eines

neuen Themas nutzten, war weniger vorteilhaft. Dennoch gelang uns mit den Schülerinnen und Schülern ein guter Einstieg in das Thema. Nach der Einführung wurden die Kinder der Klasse in drei Gruppen eingeteilt und den Stationen zugeordnet, sodass sie mit der Erarbeitung der Thematik beginnen konnten.

Die erste Gruppe

Mit einer Begrüßung der Gruppe wurde begonnen. Wir erläuterten kurz, worum es bei unserer Station geht. Dann teilten wir den Fragebogen aus, während der andere Gruppenleiter erklärte, was an der Station zu beachten ist. Wir erläuterten, dass alle Informationen, die für die Beantwortung des Fragebogens nötig sind, in der Station auftauchen, sodass die Beantwortung einfacher ist, wenn sich jeder alle Materialien gut durchliest und auch die «Supermärkte» anschaut. Unsere Erwartung, dass sich die Kinder direkt die «Supermärkte» anschauen würden, bestätigte sich jedoch nicht. Da die beiden «Kartons» nicht direkt auf den Tischen, sondern auf Regalen standen, nahmen die Kinder sie trotz mehrmaligen Aufforderns nicht wirklich wahr. Die Kinder versuchten zumeist, die Fragen auf dem Arbeitsblatt ohne jegliches Material zu beantworten. Immer wieder mussten sie dazu aufgefordert werden, die Arbeitsblätter durchzulesen und daraus die Informationen zu gewinnen. Viele Kinder glaubten dennoch, völlig ohne Hilfe die Fragen richtig beantworten zu können. Selbst auf den Hinweis, dass sie an einer bestimmten Stelle doch noch einmal genauer überlegen sollten, reagierten sie nicht wie erhofft. Sie beantworteten zum Beispiel die Fragen nach dem Freizeitangebot aus ihrer eigenen Erfahrung heraus und beachteten nicht die Textpassagen, die von der Freizeitgestaltung der Protagonistin Jana und ihrem Bruder berichten. Die Supermärkte wurden nicht einmal von der Hälfte der Kinder angesehen. So konnten sie beispielsweise die Frage nach den Schrebergärten nicht beantworten, denn Informationen dazu befanden sich auf der Rückseite des DDR-Kaufladens: Dort wurde eine Datsche zur Vermietung angeboten. Innerhalb der ersten Gruppe wurde diese Frage überhaupt nicht beantwortet. Auch die Frage nach den Produkten wurde nicht sorgfältig bearbeitet. Meist wurde nach dem eigenen Konsumverhalten aufgezehlt, was es heute angeblich noch geben sollte. So gab es «Coca-Cola» und «Nutella» häufig unter den Antworten. Die Nudossi-Brote wurden von den Kindern ebenfalls nicht angerührt, was uns sehr verwunderte. Selbst auf Nachfrage wollte keines der Kinder probieren.

Insgesamt ist dennoch festzustellen, dass die Kinder schon mit der Arbeit an Stationen vertraut waren. Die Beantwortung der Fragen lief sehr selbstständig ab, oft sogar zu sehr. Es zeigte sich sehr deutlich, dass die Beantwortung der Fragen schnell zu einem Wettkampf um Geschwindigkeit wurde. Es kam bei diesem Klassendrittel mehr auf die Schnelligkeit als auf die Richtigkeit der Antworten an. Die Vermutung, warum diese Situation gerade in dieser Gruppe aufgetreten ist, ist, dass diese Gruppe fast ausschließlich aus Jungen bestand. Gerade im Grundschulalter entwickelt sich hier der Leistungsgedanke und die Jungen treten miteinander in Wettstreit. Diese

Tatsache war zum Teil sehr hinderlich für die konstruktive Arbeit mit der Gruppe. Oft mussten die Kontrahenten ermahnt werden, dass sie sich nicht gegenseitig beschimpfen sollten oder zumindest soweit Ruhe bewahren sollten, dass alle ungestört arbeiten konnten.

Bewertet man in dieser Gruppe das Arbeitsverhalten und die Richtigkeit der Antworten, so kann man sagen, dass es sich hierbei insgesamt gesehen um die schwächste Leistung handelte. Innerhalb dieser Gruppe gab es keinen vollständig richtig beantworteten Fragebogen. Auch das Interesse insgesamt lässt sich als gering einstufen, weil keines der Kinder seinen Fragebogen mitnehmen wollte. «Den brauch' ich nicht», hieß es immer wieder. Hier zweifelten wir dann an der Angemessenheit unseres Materials und an unserem didaktischen Konzept. Wir überlegten, wie man die Kinder mehr dazu bewegen könnte, sich ganzheitlich mit der Station zu befassen. Im Zuge dieser Überlegungen kamen wir zu dem Entschluss, in der nächsten Einführung noch stärker auf die «Supermärkte» und das Material einzugehen. Wir wollten zuerst die Materialien vorstellen und erst dann den Fragebogen als abschließende Ergebnissicherung austeilen.

Die zweite Gruppe

Die zweite Gruppe wurden also wiederum begrüßt und in die Station eingeführt. Wir erklärten, dass wir einen West- und einen Ost-Supermarkt nachgebaut hätten und man nun vergleichen könne, welche Produkte gleich waren und welche es im Westen oder Osten nicht gab. Wir fragten, was die Kinder kennen würden und was ihnen neu war. Wir erklärten weiterhin, dass wir einen Fragebogen vorbereitet hätten, mit dem wir gern ihre Erkenntnisse prüfen und festhalten wollten. Dieser Fragebogen sei nicht nur mit reinem Überlegen zu beantworten, man benötige dazu auch die auf dem Tisch ausliegenden Text-Materialien und die Informationen, die die Supermärkte darbieten. Die Kinder in dieser Gruppe waren schon aufgeschlossener und begannen, die Station zu erkunden. Sie standen auf und umrundeten, soweit dies möglich war, die Supermärkte und schauten sich alles an. Als wir sie dann auf die Brote aufmerksam machten, wollten auch endlich einige Kinder probieren. Ihr Befund fiel sehr positiv aus, meist hörten wir: «Schmeckt besser als Nutella.» Schließlich nahmen die Kinder wieder Platz und begannen mit der Bearbeitung des Fragebogens und des Materials. Einige versuchten zwar auch hier, möglichst wenige Materialien zur Hilfe zu nehmen, aber die meisten lasen zumindest alle Texte.

So sind das Arbeitsverhalten und die Selbstständigkeit in dieser Gruppe schon wesentlich positiver zu bewerten als in der ersten Gruppe. Der Anteil der Mädchen war in diesem Klassendrittel auch höher und so kam der Wettbewerbsgedanke nicht so stark auf. Die meisten Fragebögen wurden sehr ordentlich beantwortet, allerdings gelang auch hier kaum jemandem die Beantwortung der Schrebergartenfrage. Der Großteil gab «Ferienheim» als Antwort an. Dies führten wir auf den schlechten Standpunkt unseres Supermarktes zurück und entschlossen uns, die letzte Gruppe

besonders auf die Kartonrückseiten aufmerksam zu machen. Es schien auch schwierig für die Schüler zu sein, die Supermärkte voneinander zu unterscheiden. Häufig wurde der West-Supermarkt zur Beantwortung der Frage nach den heute noch existenten Produkten zu Rate gezogen. Damit wurden bei der Beantwortung der Fragen nicht die gewünschten Ergebnisse erreicht. Diese Differenzierung nahmen wir uns also für die letzte Gruppe explizit vor. Obwohl also unsere erste Optimierung der Durchführung schon sehr positiv gewesen war, mussten wir für die folgende Gruppe noch weitere Punkte berücksichtigen.

Die dritte Gruppe

Mit der dritten Gruppe hatten wir nun ein mädchendominiertes Klassendrittel vor uns. Zudem erklärte uns die Klassenlehrerin, dass wir die zwei leistungsstärksten Schüler ihrer Klasse in dieser Gruppe hätten, wir fänden schnell heraus, wer dazugehöre. Also begannen wir mit der Begrüßung. Im Folgenden erklärten wir wiederum, dass wir die Supermärkte in Ost und West nachempfunden hätten und wir damit den Alltag der Menschen in beiden Teilen Deutschlands darstellen wollten. Um das Leben der Menschen in der DDR besser einschätzen zu können, hätten wir Geschichten von Jana und ihrem Bruder aufgeschrieben. In diesen Geschichten würden die Kinder erfahren, wie die Freizeitgestaltung in der DDR ausgesehen hat. Zudem könnten die Kinder ein Produkt, das es in der DDR gegeben hat, probieren. Am Schluss sollten sie dann alle einen Fragebogen ausfüllen, in dem sie festhalten könnten, was sie neu erfahren haben. Um die Fragen zu beantworten, sollten sie sich alles ganz genau durchlesen und auch die Kartons von allen Seiten ansehen.

Also machten sich auch hier die Kinder auf, um die Märkte anzusehen und die Brote zu probieren. Alle Kinder standen auf und sahen sich die Materialien genau an. Schließlich kehrten sie auf ihre Plätze zurück und lasen still jedes für sich die Texte. Im Vergleich zu den zwei vorherigen Gruppen lief das Arbeiten hier wesentlich disziplinierter ab. Jedes Kind beschäftigte sich allein und störte die anderen nicht. Zur Beantwortung der Fragebögen gingen die Kinder dann nochmals zu den Supermärkten, um ihre Antworten zu kontrollieren. Wie die Lehrerin es vorhergesagt hatte, stellten wir schnell fest, wer der «Klassenprimus» war: Ein kleines, sehr stilles Mädchen, das zügig und selbstständig die Arbeiten erledigte und zum Schluss, wie nach einer Klassenarbeit, den Fragebogen verdeckt auf den Tisch legte. Dann half sie den anderen Kindern bei der Beantwortung ihrer Fragen. So kam es dazu, dass die ganze Gruppe als einzige die Schrebergartenfrage richtig beantwortete. Die Qualität der Antworten war wesentlich höher als in den anderen Gruppen und so entschieden wir, dass die letzte Art der Einführung in die Station die gelungenste gewesen war.

Fazit

Insgesamt waren wir sehr überrascht vom Arbeitsverhalten dieser noch so jungen Schülerinnen und Schüler. Wir hätten nicht gedacht, dass man so selbstständiges Arbeiten von ihnen hätte erwarten können. Unsere Befürchtungen in Bezug auf Unruhe oder Verständigungsschwierigkeiten haben sich nicht erfüllt, ebenso wenig die Zweifel, ob sich das Thema für die Grundschule überhaupt eignet. Die Komplexität der Materialien war mit der nötigen Anleitung absolut angemessen und der Wissenszuwachs der Kinder war umfangreich. Den Aussagen der Kinder zufolge hat ihnen alles sehr gut gefallen und einige haben sogar die Tragweite des geschichtlichen Kontextes in Ansätzen erkannt.

Wir können sehr zufrieden sein mit unserem Ergebnis und der Durchführung im Allgemeinen. Trotz der kurzen Vorbereitungszeit und der Komplexität des Themas haben wir eine ansprechende und sinnvolle Arbeitseinheit für die Grundschule beziehungsweise den Primarbereich im oberen Drittel erstellt. Einem weiteren praktischen Einsatz steht nach der schon bei der ersten Durchführung gemachten Optimierung nichts mehr im Wege.

Reflexion der Ergebniserwartung und Dokumentation des Schulbesuchs in Berlin

Aufgrund der unmittelbaren Nähe der Spartacus-Grundschule in Berlin Friedrichshain-Kreuzberg zur Berliner Mauer und somit zum Gebiet der ehemaligen DDR wurde bereits im Vorfeld vermutet, dass die Kinder ein größeres Wissen zur deutsch-deutschen Geschichte aufweisen würden als die Schülerinnen und Schüler der Grundschule im Ruhrgebiet. Dennoch war im Vorfeld nicht abzusehen, wie umfangreich und detailliert das Wissen der Schülerinnen und Schüler sein würde. Die Kinder hatten bereits, vor allem durch die eigene Familie, viel Wissen über die DDR erlangt und konnten auch wichtige Jahreszahlen in diesem Zusammenhang nennen. Aus der aktiven und motivierten Mitarbeit können Rückschlüsse auf das breitgefächerte Hintergrundwissen der Grundschüler gezogen werden. Auch die pädagogischen Bedenken dazu, ob es sinnvoll ist, bereits in der Grundschule die Erschießung von Republik-Flüchtlingsen zu thematisieren, erwiesen sich als unbegründet.

Die räumlichen Gegebenheiten vor Ort waren nicht ideal, aber durch ein Ausweichen auf den Flur der Schule oder in einen anderen Raum konnte das Zeitmanagement eingehalten werden. Das Einplanen einer Zusatzstation für leistungsstarke Schüler erwies sich als sinnvoll und positiv, denn so unterschiedlich die Schüler sind, so unterschiedlich gewichtet sind auch die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern. Die Schüler, die weniger Zeit zum Bearbeiten der Stationen brauchten, hatten die Möglichkeit, an der Zusatzstation in Kinderbüchern zur Ost-West-Geschichte zu lesen. Dieses Angebot wurde auch von einigen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. Generell erwies sich aber ein Zeitfenster von 30 Minuten als sinnvoll, um die Station zu bearbeiten.

Doch nicht nur die Schüler innerhalb einer Gruppe waren sehr heterogen in Bezug auf ihre Leistungsbereitschaft und Motivation, ebenso jede einzelne Gruppe. Häufig mussten die Schüler dazu motiviert werden, sich mit der Textgrundlage auseinanderzusetzen. An einigen Stellen schien die Aufgabenstellung dahingehend nicht eindeutig, dass jedes der angebrachten Textfragmente zur Bearbeitung der Aufgabenstellung relevant war. Dennoch waren die meisten Schülerinnen und Schüler von dem Unterricht in dieser Form begeistert. Sie zeigten großes Interesse am Alltag der DDR und waren sehr erfreut über die Möglichkeit, typische Produkte aus der DDR probieren zu dürfen. Die Aufmerksamkeit der Schüler lag nicht zuletzt auf den anschaulich gestalteten Supermärkten. Eine hohe Arbeitsbeteiligung gab es bei der Frage: «Erkennt jemand etwas aus dem Konsum wieder?» Jeder Schüler konnte mindestens ein klassisches Produkt aus der DDR benennen.

Beim Bearbeiten der Aufgabenstellung zeichneten sich unterschiedliche Motivationen bei den Schülerinnen und Schülern ab. Während einige ihren Fragebogen selbstständig lösen wollten und niemanden «abgucken» ließen, lag die Motivation bei anderen darin, den Fragebogen schnellstmöglich zu lösen und einander dabei zu helfen.

Eine Möglichkeit der Verbesserung der Aufgabenstellung ergab sich bereits nach dem Durchlauf mit der ersten Schülergruppe. Zunächst erhielten die Schülerinnen und Schüler nach einer kurzen Einführung in das Thema und der Aufgabenstellung ihren Fragebogen. Dies erwies sich im Nachhinein als eher kontraproduktiv, da die Schüler in diesem Fall damit beschäftigt waren, den Fragebogen ohne Textgrundlage zu lösen. Da der Fragebogen allerdings auf den Textfragmenten basiert, stellte sich schnell Frustration ein. Daraus resultierend erhielten die beiden anderen Schülergruppen erst nach der Lektüre der Texte ihre Fragebögen. Die Lernergebnisse waren so deutlicher sichtbar. Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit liegt beim Fragebogen selbst. Durch Nachfragen seitens der Schüler stellte sich heraus, dass einige Worte nicht bekannt waren. Am häufigsten war dies bei dem Wort «Schreibergarten» der Fall.

Trotz einiger Bedenken, die DDR-Geschichte bereits in der Grundschule zu unterrichten, lässt sich sagen, dass diese Bedenken nicht nötig waren. Alle Schülerinnen und Schüler zeigten großes Interesse an der Geschichte und waren keinesfalls mit diesem komplexen Thema überfordert. Die Durchführung einer Unterrichtsreihe zur DDR-Geschichte ist demnach mitnichten utopisch, sondern sinnvoll und angebracht.

2.5 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Grundmann, Harriet/Vogt, Susanne/Baus, Lars: Das Wendebilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin – Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin, Münster 2009.
- Lenkova, Claire: Grenzgebiete, Hildesheim 2009.
- Schott, Hanna/Raidt, Gerda: Fritzi war dabei, Frankfurt am Main 2009.

Sekundärliteratur

- Bauer, Roland: Lernen an Stationen in der Grundschule: ein Weg zum kindgerechten Lernen, Berlin 1997.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 2007.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 5. Aufl., Berlin 2005, S. 228–232.
- Krieger, Claus Georg: Wege zu offenen Arbeitsformen – Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe; Konzepte zur Selbststeuerung des Lernens; Leistungsbeurteilung, Hohengehren 2005.
- Kultusministerkonferenz: Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, 2009.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Band II: Praxisband, Berlin 1987.
- Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht, Seelze 2001.

Internetquellen

- John, W. D.: Wohin soll der Unterricht führen? Im Internet unter: http://www.uni-kiel.de/ewf/geographie/studium/guv/guv_lezi.htm.
- Lenkova, Claire: <http://www.clairelenkova.de>.
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Deutsch. Kompetenzen. 2009. Im Internet unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/deutsch/lehrplan-deutsch/kompetenzen/>.
- Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz: Lernprozesse evaluieren. Im Internet unter: <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/14%20Lernprozesse%20evaluieren.pdf>.

David Knellesen, Melanie Staelberg, Eugenia Steinbeck

STATION 3 - «SCHULE IN DER DDR»

3.1 Kurzpräsentation der literarischen Vorlagen

Im Folgenden werde ich die von uns verwendete Literatur vorstellen und die von uns getroffene Auswahl begründen. Als Grundlage für die Umsetzung des Themas «Schule in der DDR» haben wir das Buch «Das Wendebilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin – Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin» von Harriet Grundmann, Susanne Vogt und Lars Baus verwendet.⁸⁸ Einige Ideen und Illustrationen haben wir auch dem Buch «Fritzi war dabei: Eine Wendewundergeschichte» von Hanna Schott und Gerda Raidt entnommen.⁸⁹

Inhaltsangabe

Bei dem Buch «Das Wendebilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin – Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin» handelt es sich um ein Bilderbuch, in dem die Geschichte von zwei Kindern erzählt wird – Janosch und Anni. Als Kinder wohnen die beiden nah beieinander und verbringen viel Zeit miteinander, bis Janosch eines Tages von Ost- nach West-Berlin zieht. Die Mauer stellt somit ein unüberwindbares Hindernis für die beiden Kinder dar. Im weiteren Verlauf der Geschichte wird die Entwicklung der Kinder geschildert. So arbeitet Janosch für die Schülerzeitung, in der er seine Meinung frei äußern darf, während Anni auf die polytechnische Oberschule geht und dort immer wieder mit dem Gedankengut des Sozialismus in Berührung kommt. Janosch kann im Laufe seiner Schulzeit das Abitur erwerben und seinen Berufswunsch, Ingenieur zu werden, verwirklichen. Anni hingegen bleibt es verwehrt, ihr Abitur zu machen, wobei nicht ihre Noten entscheiden, sondern der Staat. Statt

88 Grundmann, Harriet/Vogt, Susanne/Baus, Lars: Das Wendebilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin – Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin, Münster 2009.

89 Schott, Hanna/Raidt, Gerda: Fritzi war dabei. Eine Wendewundergeschichte, Frankfurt am Main 2009.

ihren eigentlichen Berufswunsch, Ballonfahrerin, verwirklichen zu können, arbeitet sie als Kassiererin. Die Geschichte endet mit dem Mauerfall, den beide am selben Ort als erwachsene Menschen miterleben.

Sachinformationen

Neben der eigentlichen Geschichte enthält das Bilderbuch immer wieder kleine, auch grafisch abgesetzte Passagen, in denen Wissenswertes über die DDR enthalten ist. Diese kurzen geschichtlichen Texte dienen dazu, den Lesern Begriffe und Gegebenheiten, die in der eigentlichen Geschichte erwähnt werden, besser verständlich zu machen. Die einzelnen Texte beziehen sich dabei auf die Themen «Der Zweite Weltkrieg», «Aufteilung Berlins und Deutschlands», «Wissenswertes zur Mauer», «Chronik des Mauerfalls», «Montagsdemonstrationen», «Medien in der DDR», «Planwirtschaft – Einkaufen in der DDR» und «Die Nachkriegszeit».

Formal weist das Buch einige Besonderheiten auf. Die eigentliche Geschichte, die Geschichte von Anni und Janosch, wird einmal komplett aus der Perspektive von Janosch und, wenn man das Buch wendet, aus der Sicht von Anni erzählt, woraus sich auch der Titel des Buches «Wendebilderbuch» erklärt. Die gemeinsame Zeit der beiden Kinder vor dem Mauerbau wird jedoch auf beiden Seiten des Buches kurz geschildert.

Die Illustrationen, die auf jeder Seite den Hintergrund bilden, sind farbig gestaltet und enthalten viele kleine Details, die die Stereotype der DDR und der Bundesrepublik verdeutlichen. Als Beispiel für dieses Spiel mit Stereotypen lässt sich eine Seite aus der Geschichte von Anni beschreiben. Hier ist ein Hinterhof abgebildet, auf dem Kinder spielen, wobei die Spielzeuge, die sie dabei zur Verfügung haben, alt und grau aussehen. Aus einem der zum Hinterhof gelegenen Fenster beobachtet ein Mann die Nachbarn durch ein Fernglas. Als weiteres Beispiel lässt sich noch eine der Illustrationen aus der Geschichte von Janosch schildern. Auf der Illustration ist die Innenstadt von Berlin zu sehen, die aus hohen Gebäuden besteht, welche mit Nike-, Coca-Cola- und Mercedes-Werbung versehen sind. Durch dieses vergleichende Verfahren werden die Unterschiede zwischen der Bundesrepublik und der DDR verdeutlicht.

Begründung der Literatúrauswahl

Das Buch erschien uns geeignet, da der schulische Werdegang sowohl aus der Sicht eines Kindes, das in West-Berlin aufwächst, wie auch aus der Sicht eines Kindes in Ost-Berlin beschrieben wird. Die Illustrationen des Buches hielten wir für hilfreich, um die einzelnen Aspekte, die wir herausgearbeitet hatten, zu unterstützen. Hätte man das Buch den Kindern unserer Unterrichtseinheit jedoch unreflektiert und ohne weitere Erläuterungen vorgelegt, denke ich, dass ein falsches Bild der DDR entstanden wäre, da die Autorin häufig auf Stereotype zurückgreift. Wir haben deshalb nur die erste Seite der Geschichte von Anni und Janosch ausgesucht, um in unser Thema einzuführen. Da uns die Illustrationen des Buches als sehr ansprechend erschienen, haben wir noch einige der Illustration ohne die dazugehörigen Texte verwendet.

Zu der Idee eines Briefwechsels zwischen Anni und Janosch, aus dem sich die Kinder gegenseitig vorlesen sollen, hat uns das Buch inspiriert; die Briefe orientieren sich zwar an der Geschichte des Wendebilderbuches, sind jedoch nicht direkt daraus entnommen. Sie basieren auf einer Sammlung der aus der Literatur entnommenen Informationen, die wir für elementar hielten.

3.2 Unterrichtsplan und Methodendokumentation

Unsere Gruppe beschäftigte sich mit dem Themenschwerpunkt «Schule», das bedeutet, dass wir die Unterschiede zwischen dem Schulsystem in der DDR und der damaligen Bundesrepublik vorstellen wollten.

Zunächst war es schwierig, eine geeignete Rahmengeschichte für unsere Station auszuwählen. Das Hauptproblem bestand darin, dass in jedem Buch nur einzelne und unterschiedliche Aspekte des Schulsystems beschrieben werden. Aus dem Buch «Fritzi war dabei» haben wir die Passagen entnommen, die vom ersten Schultag an einer Schule in der DDR erzählen, wobei wir konkret die Beschreibung der Protagonistin Fritzi bezüglich des Fahnenappells und der Uniformen übernommen haben. Weitere Informationen über das Schulsystem beziehungsweise den Schulalltag fanden wir im Wendebilderbuch.

Im nächsten Schritt standen wir vor der Aufgabe, eine geeignete Methode der Stationsgestaltung zu entwickeln, um alle Informationen, die wir zum Thema Schule zur Verfügung hatten, unterbringen zu können. Die Wissensvermittlung zum Schulsystem in der ehemaligen DDR fungierte als unser Grobziel. Da es schon in einer anderen Station einen Dialog zwischen zwei Kindern gab, haben wir uns für einen Briefwechsel zwischen Anni und Janosch entschieden. Somit konnten wir auch die Geschichte des «Wendebilderbuchs» als Einleitung zu unserer Rahmengeschichte nutzen.

Einen Briefwechsel zwischen zwei Freunden sollten die Schüler der Projektklasse aus dem Alltag und auch aus dem Unterricht kennen. Damit die Schüler in die Gedanken und Erlebnisse der Protagonisten eintauchen konnten, haben wir die Figuren Anni und Janosch zum «Sprachrohr» gemacht. Denn nach Haas ist das «Eintreten des Lesers in den Text» im Literaturunterricht am leichtesten möglich, «wenn Personen der Handlung zum Sprachrohr des Verstehens bzw. Nichtverstehens oder des Veränderungswillens des Lesers gemacht werden».⁹⁰

Bei der Frage nach dem geeigneten Alter der Protagonisten haben wir das Grundschulalter gewählt, um eine Übereinstimmung mit den Schülern der Projektklasse zu erzielen und somit ein hohes Maß an Identifikation zu ermöglichen. Ziel der Methode war es, dass die Schüler sich anhand der fiktiven Briefe in die Situation der Figuren Anni und Janosch hineinversetzen können. Spinner bezeichnet das Eintauchen

⁹⁰ Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 2007, S. 173.

chen in fremde Erfahrungsperspektiven, die durch literarische Texte vermittelt werden können, als «Fremdverstehen».⁹¹ In unserem Fall stellt das Leben der Schülerin und DDR-Bürgerin Anni mehr noch als das Leben Janoschs ein «fremdes» Leben dar. «In enger Verbindung mit der Entwicklung der eigenen Identität steht beim Lesen das Fremdverstehen»; Literatur sei deshalb auch ein Medium für die «Entfaltung von Fremdverstehen».⁹² Ein Ziel des Literaturunterrichts, der das «Fremdverstehen» ermöglicht, soll nach Spinner das Einüben von Empathie sein. Auch dies versuchten wir durch die sehr persönliche und kindliche Briefgestaltung umzusetzen. Die Schüler erhielten die Möglichkeit, sich mit den Figuren zu identifizieren, deren Situation auf ihre eigene zu übertragen und zu vergleichen. Feinziel unserer Methode war das Nachvollziehen von Empfindungen und Gedanken, denn um genau dieses Nachvollziehen geht es auch nach Spinner bei den Verfahren zum Fremdverstehen.⁹³ Eine wesentliche Voraussetzung für das Fremdverstehen stellt nach Spinner die Imagination dar: «Der Text, seine Figuren, deren Innenleben, die Beziehung zwischen den Figuren sollen imaginiert werden».⁹⁴ Auch diese Bedingung stand im Vordergrund unserer Methodenentwicklung. Die Schüler sollten die Beziehung zwischen den beiden Protagonisten imaginieren und auf ihre eigenen Freundschaften übertragen können. Durch das Öffnen von «authentisch» gestalteten Briefumschlägen versuchten wir, die Schüler auch emotional in die Situation der Brieffreundschaft einzubinden.

Visuell wurden die Informationen aus den Briefen durch zahlreiche Bilder unterstützt. Das Ziel dieser Methode war es, das Wissen über das Schulsystem der DDR, das aus den Briefen erworben wurde, zu festigen und ein besseres Verständnis zu erreichen. Außerdem sollten die schriftlichen Aspekte mit den visuellen in Verbindung gebracht werden.

Um den Schülern die Möglichkeit zur eigenen Wissensüberprüfung zu geben, haben wir für die letzte Phase unserer Stationsarbeit ein Quiz entwickelt. Ein weiteres Ziel bestand darin, den Schülern die Möglichkeit zu geben, das neu gewonnene Wissen zu verinnerlichen. Einige wenige Fragen sollten auch Hinweise zu den Quizfragen der Abschlussrunde bieten.⁹⁵ Selbstverständlich sollten die Schüler Freude an der Bearbeitung des Wörterrätsels haben.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich unserer Methodenentwicklung sagen, dass ein «Sich-Hineinfühlen» in die Gedanken und Empfindungen der fiktiven Figuren gewährleistet war. Es ist uns gelungen, dass die Schüler der Projektklasse sich mit den fiktiven Figuren identifizieren konnten, wie Spinner es als Ziel des Literaturunterrichts in der Schule formuliert.⁹⁶

91 Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht, Seelze 2001, S. 171.

92 Ebd.

93 Ebd., S. 129.

94 Ebd., S. 130.

95 Vgl. Erläuterungen zum Quiz unter «Station 5».

96 Ebd., S. 171.

Strukturierung unserer Unterrichtsplanung

Für ein besseres Verständnis für die Durchführung des Unterrichtsvorhabens werde ich im Folgenden die Unterrichtsplanung unserer Gruppe vorstellen sowie unsere Überlegungen, die zu dem von uns erstellten Unterrichtsplan führten. Das Gesamtkonzept des Projekttages war, einer Klasse das Thema «Alltag in der DDR» näherzubringen. Das Thema und Ziel unserer Station war es, das ostdeutsche Schulsystem und die Schulzeit der ostdeutschen Kinder mit dem westdeutschen Schulsystem und der Schulzeit westdeutscher Kinder in der damaligen Zeit zu vergleichen und die Unterschiede aufzuzeigen. Schwierigkeiten ergaben sich jedoch bei der Auswahl der Literatur. Da es sich um ein Literaturprojekt handeln sollte, mussten wir unseren Unterrichtsentwurf auf den im Seminar vorgestellten Büchern aufbauen. Die Bücher, die wir zuvor bereits gelesen und im Seminar besprochen hatten, boten jedoch nur bedingt Inhalte, welche für unser Thema als geeignet erschienen. Außerdem waren die Bücher zu komplex und zu umfangreich, um sie in einer halbstündigen Unterrichtseinheit bearbeiten zu können. Deshalb haben wir auf der Grundlage zweier Kinderbücher ein neues Konzept für unsere Station entwickelt.

Um den Kindern eine komplette Geschichte präsentieren zu können und dazu noch ein abwechslungsreiches Erarbeiten der Inhalte auf spielerische Weise zu bieten, entschlossen wir uns dazu, selber eine Geschichte zu formulieren, in der wir das Thema «Schule in der DDR» beschreiben. Unsere Idee war es, den Kindern im Unterricht zwei Kinder aus der damaligen Zeit vorzustellen, die sich gegenseitig Briefe schreiben: Janosch, ein Junge aus Westdeutschland, schreibt seiner Freundin Anni aus Ostdeutschland Briefe, die sie beantwortet. Die Einleitung übernahmen wir aus dem «Wendebilderbuch» und die wichtigsten Schlagwörter in den Briefen wählten wir gezielt aus dem Kinderbuch «Fritzi war dabei» aus. In diesen Briefen war es uns wichtig, den Aspekt der unterschiedlichen Lebensweise von ost- und westdeutschen Kindern in der damaligen Zeit im Hinblick auf die Schule zu verdeutlichen und gezielt die Eigenheiten des jeweiligen Schulsystems hervorzuheben. Die Geschichte in Form eines Briefwechsels darzustellen erschien uns deshalb als geeignet, da die Kinder durch das Briefformat selbst aktiv werden und sich die Briefe mit verteilten Rollen vorlesen können. Dazu haben wir die Briefe in kindlicher Schreibschrift selbst verfasst. Die Idee, die Briefe erst noch aus den Briefumschlägen herausholen zu lassen, schien uns für die Kinder interessanter, als ihnen einfach nur einen Zettel mit einem Text vorzulegen.

Unterstrichen haben wir die wichtigsten Begriffe in den Briefen, indem wir sie zusätzlich mit Bildkarten, welche den Kindern bei der bildlichen Vorstellung der wichtigsten Unterschiede helfen sollten, visualisierten. Dazu gehörten unter anderem die Fotografie eines Pionerausweises, ein Bild eines Flugzeugs und ein Bild, das Schüler beim Flaggenappell zeigt. Die Bilder wählten wir so, dass wir mit ihrer Hilfe während des Vorlesens und danach noch einmal die zentralen Begriffe der Geschichte besprechen konnten.

Die Idee, am Ende unserer Station eine Wissensabfrage mit den Schülern zu machen, sollte als Motivation für die Schüler fungieren. Ein Wörtersuchrätsel schien uns deshalb als geeignet, weil zum einen die Schüler zentrale Begriffe noch einmal wiederholen konnten, zum anderen war unsere Zeitplanung für unsere Station durch das Rätsel relativ variabel. Das Rätsel war so angelegt, dass die Schüler es in der vorgegeben Zeit kaum komplett lösen konnten. Um die sozialen Fähigkeiten der Schüler zu schulen, war es ihnen freigestellt, in Gruppen zu arbeiten und somit die Lösungen gemeinsam zu erarbeiten.

Das Lernziel für die Schüler war, dass die Unterschied zwischen dem Schulsystem der DDR und dem der Bundesrepublik erkannt werden sollten. Die Kinder sollten herausarbeiten, dass beispielsweise in der DDR Schuluniform getragen wurde und Russisch die erste Fremdsprache war. Ebenso sollten sie erkennen, dass alle Schüler auf die polytechnische Oberschule gingen, die mit einem Fahnenappell auf dem Schulhof am Anfang des Schuljahres begann, wie die DDR-Fahne aussieht und weiteres. Im Gegensatz dazu war in Westdeutschland beispielsweise Englisch die erste Fremdsprache im Unterricht, für die Schülerzeitung durfte man schreiben, was immer von Interesse war, und Urlaube verbrachte man im Ausland.

3.3 Reflexion der Ergebniserwartung, Dokumentation des Schulbesuchs und Ergebnisvergleich

Reflexion (Hattingen)

Im Folgenden möchte ich unsere Ergebniserwartung reflektieren und die Durchführung unseres Unterrichtsvorhabens dokumentieren.

Bei der Auswahl unseres Arbeitsmaterials stellte sich uns oftmals die Frage, ob die Kinder mit unseren Texten produktiv würden umgehen können und ob wir mit dem Aufbau unserer Station zum Thema «Schule in der DDR» ihr Interesse wecken könnten. Zum Zeitpunkt der Vorbereitung unserer Station war uns zudem nicht bekannt, ob die Kinder bereits über Hintergrundwissen über die DDR verfügen und wenn ja, wie fundiert dieses Wissen sein würde. Wir haben unsere Station somit eher für Kinder vorbereitet, die über kein beziehungsweise ein nur geringes Wissen über die DDR verfügen.

Bevor ich auf die Reflexion der Ergebniserwartung genauer eingehe, möchte ich zuerst einmal den konkreten Verlauf unseres Unterrichtsvorhabens an der Erik-Nölting-Grundschule in Hattingen dokumentieren. Unser Projekttag fand am 12. Juli 2010 statt, dem Tag, an dem die Schüler ihre Zeugnisse ausgehändigt bekamen, da sie ab dem 15. Juli 2010 Sommerferien hatten. Dieser Termin wirkte sich aber nicht, wie von uns zuerst befürchtet, negativ auf die Leistungsmotivation der Kinder aus. Demgegenüber spielte aber das Wetter als nicht veränderbare äußere Größe eine wichtige Rolle: Die Räume waren schlecht belüftet und die Luft stickig, was zur Folge hatte, dass die Schüler etwas träge waren. Positiv dagegen wirkten sich vor allem zwei räumliche Rahmenbedingungen auf unsere Durchführung aus: Wir hatten für unsere

Gruppe einen eigenen Raum, der als Leseraum gedacht ist und deshalb zum Lesen in ruhiger und gemütlicher Atmosphäre einlädt. Ebenfalls positiv war, dass die Schüler, wenn sie die einzelnen Stationen wechselten, nur jeweils einen Raum weitergehen mussten und somit eine reibungslose Durchführung und Einhaltung unseres Zeitplans gewährleistet war.

Für die Durchführung unserer Station suchten wir uns einen mit Sitzkissen ausgestatteten Bereich des Raumes aus. So konnten sich die Kinder im Halbkreis um uns herumsetzen und wir hatten stets die komplette Gruppe im Blickfeld. Die einzelnen Gruppen bestanden dabei aus sieben bis neun Schülern. Wir hatten uns vorgenommen, die von uns vorbereiteten Briefe von den Schülern laut vorlesen zu lassen. Die eigentliche Einleitung in das Thema wollten wir selbst vorlesen, um nicht in Zeitverzug zu geraten, da wir nicht einschätzen konnten, wie gut die Lesefertigkeiten der Schüler ausgeprägt sein würde.

In der ersten Gruppe an unserer Station verteilten wir nach einer kurzen Einführung in die Geschichte die Briefe, die wir mit Briefmarken und Adressen versehen hatten, damit sie möglichst «authentisch» wirkten. Die Bereitschaft der Kinder, die Briefe laut in der Gruppe vorzulesen, war dabei sehr groß, zudem war bemerkenswert, dass gerade Kinder, die nicht über eine sehr gute Lesefertigkeit verfügten, sich als erste meldeten, um laut vorzulesen. Die zuhörenden Kinder waren während des Vorlesens zumeist sehr ruhig und zeigten sichtliches Interesse am Thema. Schwierigkeiten beim Vorlesen der Briefe gab es nur bei einigen unbekanntem Begriffen, darunter polytechnische Oberschule, Fahnenappell, Ährenkranz, Pionieren und Usedom. Nach kurzen Rückfragen zu den Begriffen und einer Erklärung unsererseits konnten die Schüler die neu gelernten Begriffe jedoch schon anwenden. Um die Schüler auf die vorbereiteten Karten, die typische Gegenstände aus der DDR zeigten, wie zum Beispiel einen Thälmann-Pionier-Ausweis, aufmerksam zu machen, hielten wir diese zu den entsprechenden Begriffen des momentan gelesenen Textes hoch. In der zweiten und dritten Gruppe übertrugen wir diese Aufgabe an einen der Schüler. Nachdem die Schüler die Briefe vorgelesen hatten, gaben wir ihnen noch einmal Zeit, Fragen zu stellen. Sobald alle Fragen beantwortet waren, teilten wir die Wörterrätsel aus. Wir sprachen die Fragen zuerst einmal mit allen Stationsteilnehmern durch, damit alle Schüler über die richtigen Antworten verfügten. Die Beantwortung der Fragen lief dabei problemlos ab und es bedurfte kaum Hilfestellung unsererseits. Das eigentliche Rätsel wurde von den Schülern durchweg positiv aufgenommen und die Schüler arbeiteten mit hohem Engagement. Dabei sollte noch erwähnt werden, dass die Wörter, die es zu suchen galt, meist von den Schülern falsch aufgeschrieben wurden, sie aber trotzdem stets die richtigen Wörter fanden. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Durchführung mit allen Gruppen, die an unserer Station waren, problemlos verlaufen ist und die Kinder die meiste Zeit über ruhig und konzentriert mitgearbeitet haben.

Im folgenden Abschnitt möchte ich meine Ergebniserwartungen an die praktische Durchführung unseres Projektes darstellen. Meine Erwartungen an die Vorkenntnisse

der Kinder bezüglich der DDR waren nicht sehr hoch. Dies führe ich vor allem auf drei Faktoren zurück. Erstens sind in den Lehrplänen der Grundschulen in NRW keine Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt DDR enthalten. Ich ging nicht davon aus, dass Lehrer aus eigener Motivation auf dieses Thema zurückgreifen würden. Als zweiter Faktor spielte die Lage der Grundschule eine Rolle. Da sich die Grundschule in Hattingen, NRW, befindet, kann man nicht damit rechnen, dass die Kinder sich bereits mit dem Thema DDR konfrontiert sahen, da es sich nicht um die Geschichte ihrer Stadt beziehungsweise ihrer näheren Umgebung handelt. Im Gegensatz dazu kann man davon ausgehen, dass die Kinder der Grundschule in Berlin allein durch Zeitzeugen oder durch die erhöhte Präsenz der DDR-Geschichte in ihrer näheren Umgebung bereits mit der DDR konfrontiert waren. Als dritten Faktor möchte ich noch das Alter der Kinder nennen. In diesem Alter entspricht die Thematik der DDR-Geschichte nicht der Lebenswelt der Kinder und wirkt somit wenig motivierend auf die Kinder. Bei älteren Schülern könnte man hingegen annehmen, dass sie zumindest durch den Umgang mit den verschiedenen Medien bereits ein Grundwissen über die DDR entwickelt haben.

Bezug nehmend auf die von mir zuvor genannten Faktoren möchte ich auf die tatsächlichen Vorkenntnisse der Schüler eingehen. Auf die Frage, was die Kinder bereits zum Thema DDR wüssten, kamen etliche Wortmeldungen, unter anderem wurde auch der bereits zuvor erwähnte Erschießungsbefehl genannt. Es lässt sich festhalten, dass die Grundschul Kinder in Hattingen bereits über eine Vielzahl von Vorkenntnissen zur DDR-Geschichte verfügten. Nach unserem Literaturprojekt war dieses Wissen jedoch bei Weitem vielschichtiger als zuvor. Die Kinder konnten mit Begriffen wie «Flaggenappell», «polytechnische Oberschule» oder «Pioniere» umgehen und diese sinnvoll erklären. Unser Ziel, den Schülern die Unterschiede zwischen dem Schulsystem in der Bundesrepublik und der DDR zu erklären, haben wir meiner Meinung nach erreicht. Dabei haben wir weitestgehend auf die Verwendung von Stereotypen verzichtet und versucht, keinerlei Wertung vorzunehmen. Das Interesse der Schüler für unser Thema schien dabei sehr groß zu sein. Durch die spielerische Vermittlung mit den Briefen und dem Wörterrätsel wurde ihre Motivation noch weiter erhöht. Einige der Schüler wollten bei dem Rätsel direkt zweimal dabei sein oder noch einen neuen Rätselbogen haben, damit sie ihre Antworten noch einmal fein säuberlich aufschreiben konnten.

Ich denke, dass man das Thema DDR sehr gut in der Grundschule thematisieren kann, da die Kinder sich, wie unsere Unterrichtsdurchführung zeigt, sehr gut für das Thema motivieren lassen und ein reges Interesse zeigten. Dies wurde vor allem in der Abschlussdiskussion deutlich, in der die Schulkinder ein Feedback zu der Unterrichtseinheit abgeben sollten. Alle Wortmeldungen enthielten ein Lob für die Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit und ließen erkennen, dass die Schüler die Inhalte, die wir versucht haben, ihnen zu vermitteln, aufgegriffen und verstanden haben.

Reflexion (Berlin)

Die Besonderheit an dem Schulbesuch in Berlin lag darin, dass sich die teilnehmende Schule, die Spartacus-Grundschule, im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg befindet. Friedrichshain gehörte ehemals zu Ost-Berlin, Kreuzberg zu West-Berlin. Aufgrund der Lage der Schule ist es sehr wahrscheinlich, dass viele Schüler über die Verwandtschaft einen direkten Bezug zu DDR-Bürgern und dem Leben in der ehemaligen DDR haben. Bei unseren Überlegungen zur Planung des Unterrichts haben wir bei diesen Schülern ein fundierteres Wissen über die ehemalige DDR vermutet als bei den Schülern aus NRW.

Zur Schule lässt sich außerdem sagen, dass sie nicht – wie eine Grundschule in NRW – vier, sondern sechs Klassenstufen umfasst, was momentan nur in Berlin und Brandenburg der Fall ist. Das Projekt wurde in einer vierten Klasse durchgeführt.

Zunächst möchte ich auf die Rahmenbedingungen, unter denen das Projekt durchgeführt wurde, eingehen. Die Rahmenbedingungen muss ich vor allem im Hinblick auf unsere Station als eher negativ bewerten. In dem sehr kleinen Klassenraum waren neben den 24 teilnehmenden Schülern zusätzlich 12 Erwachsene anwesend. Aufgrund des Projekttages war im Klassenraum eine Art Frühstücksbuffet aufgebaut, das sich für unser Vorhaben leider etwas ungünstig mitten im Raum befand. Wegen des Platzmangels stellte es sich als schwierig heraus, die einzelnen Stationen räumlich voneinander zu trennen. Bis auf die vierte Station, die für ihr «Telefonspiel» den Klassenraum verließ, mussten alle Stationen im Klassenraum aufgebaut werden. Diese Bedingung wirkte sich leider sehr negativ auf die geplante Durchführung unserer Station aus. Durch die räumliche Enge empfand ich es als eher schwierig, die Aufmerksamkeit der Schüler zu erhalten, da sie durch an ihnen vorbeigehende Schüler oder die anderen Stationen abgelenkt wurden. Bezüglich der Geräuschkulisse muss außerdem eine weitere erschwerende Rahmenbedingung, nämlich ein Druck-Fensterreiniger, erwähnt werden. Zum einen führte diese Reinigung dazu, dass die Fenster geschlossen bleiben mussten und im Klassenraum eine sehr unangenehme, stickige und heiße Luft entstand. Zum anderen war sie für das Lesen, das an unserer Station eine zentrale Rolle spielte, sehr störend. Für die Durchführung unseres Projekts ist eine ruhige Umgebung elementar. Außerdem wäre die Aufteilung der Stationen auf mehrere Räume sehr wünschenswert gewesen.

In Bezug auf meine Erwartungen an die Durchführung des Projekts und speziell unserer Station «Schule» war es ungewohnt für mich, die Schüler vor Beginn des Projekttages nicht zu kennen. Ich war deshalb sehr neugierig darauf, wie die Schüler auf unser Projekt reagieren würden. Da hinter dieser Projektvorbereitung sehr viel Arbeit und Mühe stand, hatte ich mir erhofft, dies durch die positive Reaktion und rege Teilnahme der Schüler bestätigt zu sehen. Trotz des in Berlin gegebenen Bezugs zur ehemaligen DDR konnten wir nicht beurteilen, über welches Wissen die Schüler und Schülerinnen tatsächlich zu dieser Thematik verfügen. Mich hat besonders interessiert, wie die Schüler unsere Station «Schule» bewerten und wie sie sich betei-

gen würden. Meine Hoffnung bestand darin, die Station wie geplant durchführen zu können. Wichtig erschien mir zum einen, dass die Schüler möglichst viel Wissen bezüglich des Schulsystems in der ehemaligen DDR erwerben und dieses auch behalten können, zum anderen, sie in die Lage zu versetzen, es aufgrund einer Identifikation mit den fiktiven Figuren Anni und Janosch mit ihrem eigenen Schulsystem und Alltag in Verbindung zu bringen und damit vergleichen zu können. Selbstverständlich habe ich mir gewünscht, dass die Schüler mit viel Freude und Interesse mitarbeiten.

Im Weiteren werde ich die genaue Durchführung des Unterrichtsvorhabens an der Station «Schule» dokumentieren und gleichzeitig die Ergebnisse herausstellen.

Die zuvor formulierte Vermutung bezüglich des Vorwissens der Berliner Schüler bestätigte sich. Wie bereits in der Einführungsphase deutlich wurde, konnten die Schüler alle dargestellten Produkte und Symbole der DDR beziehungsweise der BRD korrekt zuordnen. Als interessant empfand ich zum Beispiel, dass viele Schüler vermutlich gar nicht wussten, dass es im westlichen Teil Deutschlands kein »Ost-Ampelmännchen« gibt, da sie in Berlin beide Formen des Ampelmännchens gewöhnt sind. Auch bezüglich der geschichtlichen und politischen Hintergründe der Teilung Deutschlands waren die Schüler gut informiert, sie wussten sogar das Jahr des Mauerbaus. Dies lag vermutlich daran, dass der Lehrer dieses Thema bereits mit den Schülern im Unterricht behandelt hatte. Meine Sorge, die Schüler könnten deshalb eventuell gar kein Interesse an unserem Projekt haben, bestätigte sich aber nicht.

Wie bereits erwähnt, führte die Geräuschkulisse zu einer problematischen Situation. Die Schüler waren etwas abgelenkt und es stellte sich als eher schwierig heraus, die Aufmerksamkeit zu erhalten. Einige waren bereits durch die angefertigten Bildkarten abgelenkt, sodass ich diese in den folgenden Durchläufen erst nach dem Lesen der Briefe auf den Tisch legte. Die Lesebereitschaft der Schüler war erstaunlich hoch und so war es kein Problem, einen Schüler zum lauten Vorlesen zu finden. In jeder der drei Gruppen fanden sich genügend Schüler, die gerne vorlesen wollten, was ich sehr erfreulich fand. Obwohl es aufgrund des Lärmpegels schwierig war, haben die Schüler es geschafft, die Einleitungsgeschichte, die Rahmengeschichte der Freunde Janosch und Anni, in verteilten Rollen vorzulesen. Besonderes Interesse fanden jedoch die von uns angefertigten Briefe. Die Schüler waren sehr aufgeregt und neugierig, einige überprüften die Umschläge sehr genau auf ihre Echtheit. Es wurde sogar überprüft, ob die Handschrift, die auf dem Umschlag zu finden ist, identisch mit derjenigen des Briefbogens ist. Es freute mich, dass sich die Mühen mit der Beschriftung und dem Bekleben der Briefumschläge und das Gestalten der Briefe auszahlte. Die Schüler waren sehr neugierig darauf, die Umschläge zu öffnen und die Briefe vorzulesen. Trotz der verwendeten Schreibschrift, wie sie in der Grundschule gelehrt wird, war es für die Schüler an einigen Stellen problematisch, die Buchstaben zu erkennen. Dies stellte aber kein Problem dar, da wir die Schüler beim Vorlesen unterstützen konnten. Meiner Meinung nach machte auch dies die «Authentizität» der Briefe aus. Insbesondere für das Lesen der Briefe wäre aber eine lärmfreie Kulisse sehr wünschenswert gewesen.

Mit der letzten Gruppe verließen wir deshalb den Klassenraum, um die Briefe auf dem Flur zu lesen.

Die meisten Schüler zeigten sich während der Arbeit sehr interessiert, trotzdem waren einige sehr unruhig. Um dennoch möglichst viel über das Schulwesen der DDR vermitteln zu können, habe ich mich bemüht, anhand der Bildkarten wichtige Informationen erneut zu erklären, Fragen zu stellen und auch zu beantworten, was sehr gut funktionierte. Auch die mitgebrachten Englisch- und Russischwörterbücher stießen auf großes Interesse.

Auch im nächsten Arbeitsschritt, der Bearbeitung des «Wörtersuchrätsels», zeigten sich die Schüler sehr motiviert. Allerdings wäre es sinnvoller gewesen, die Antworten der auf dem Arbeitsblatt gestellten Fragen zunächst einmal gemeinsam zu besprechen, da einige Schüler nach «falschen Antworten» im Wörterrätsel suchten, weil sie ein anderes Wort für die richtige Antwort auf die gestellte Frage hielten. Dies hatte ich falsch eingeschätzt, da ich mir nicht im Klaren darüber war, dass es zu unterschiedlichen Lösungen kommen könnte. Im Allgemeinen war der Großteil der Schüler sehr ehrgeizig an der Wörtersuche beteiligt. Dass diese Bearbeitung eine Art «Zeitpuffer» darstellte, wie es vorher von uns geplant war, empfand ich als sehr sinnvoll, da die Gruppen sehr heterogen hinsichtlich ihrer Leistungen und ihres Arbeitstempos war.

Im Allgemeinen bewerte ich die Durchführung der geplanten Station als sehr gelungen. Meine Erwartung, dass die Schüler interessiert und mit viel Freude mitwirken würden, hat sich bestätigt. Meiner Meinung nach haben wir unser Grobziel, die Vermittlung wesentlicher Unterschiede zwischen dem Schulsystem in der DDR und der BRD, erreicht. In der Abschlussrunde stellten die Schüler ihr neu erworbenes Wissen eindrucksvoll unter Beweis. Das Thema Schule fand hierbei großes Interesse und alle diesbezüglich gestellten Fragen wurden sicher und korrekt beantwortet. Auch unser Feinziel, die Entwicklung von Empathie und das «Sich-Hineinfühlen», ist uns meiner Ansicht nach gelungen, da die Schüler in der Lage waren, die beschriebenen Situationen auf sich selbst zu beziehen und zu vergleichen. Trotz kleiner Schwierigkeiten haben alle Schüler mit viel Freude an der Station gearbeitet und viel Wissen erworben.

Ergebnisvergleich

Vergleichen lassen sich vor allem die äußeren Rahmenbedingungen der Projekttage. Während in Hattingen mehrere Räume und sogar ein Leseraum für die Durchführung unseres Unterrichtsvorhabens zur Verfügung standen, gab es in Berlin nur einen einzigen und sehr kleinen Klassenraum. Zusätzlich zu der allgemein schon eher hohen Geräuschkulisse innerhalb der Klasse sorgte ein Fensterreiniger für Lärm, was für die Durchführung sehr schade, aber nicht zu ändern war. Diese räumlichen Gegebenheiten ermöglichten es meinen Kommilitonen, die das Projekt in Hattingen durchführten, in diesem Moment auch, die komplette Aufmerksamkeit der Schüler für ihre Station beziehungsweise die Briefe und Bildkarten zu erhalten. Dies fiel mir leider etwas schwerer, da die Arbeit an unserer Station etwas unruhig verlief. Deswe-

gen war ich vermutlich eher auf die Bildkarten angewiesen, um so Erläuterungen zu den Beschreibungen der Schulsysteme zu geben.

Der Vergleich zwischen Berlin und Hattingen zeigt, dass das Gelingen solcher Projekttage zum einen sehr von den Schülern und ihrem Verhalten abhängt, zum anderen, dass die äußeren Rahmenbedingungen elementare Aspekte bei der Planung darstellen.

Hinsichtlich der Wissensaneignung lässt sich festhalten, dass die Schüler letztendlich zwar einen ähnlichen Wissensstatus erreichten, der Zuwachs des neuen Wissens aber vermutlich bei den Schülern aus Hattingen höher war, da die Berliner Schüler ein bereits sehr detailliertes Vorwissen besaßen.

Insgesamt sind wir mit der Durchführung und den Ergebnissen unserer Station zufrieden. Die Schüler zeigten viel Interesse und aktive Teilnahme, besonders das Öffnen und Lesen der Briefe weckte ihre Neugierde. In der Abschlussrunde zeigte sich, dass sie viel Wissen erworben haben. Auch wir Studenten hatten viel Freude an der Durchführung des Projekts und der Arbeit mit den Schülern, denn auch wir waren im Vorfeld sehr neugierig, wie unser Projekt von den Schülern aufgenommen und umgesetzt werden würde. Die positiven Resultate dieser Durchführung zeigen, dass es mithilfe geeigneter Methoden durchaus möglich ist, das Interesse der Schüler an der Geschichte Deutschlands zu wecken. Wichtig hierbei erscheint uns vor allem die Arbeit mit der Kinderliteratur und der Einsatz unterschiedlicher, produktionsorientierter Verfahren. Diese Art des Unterrichts überzeugt vor allem durch die positiven Resultate hinsichtlich der Wissenssteigerung und des Arbeitsverhaltens der Schüler.

3.4 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Grundmann, Harriet/Vogt, Susanne/Baus, Lars: Das Wendebilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin – Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin, Münster 2009.
Schott, Hanna/Raidt, Gerda: Fritzi war dabei, Frankfurt am Main 2009.

Sekundärliteratur

- Bauer, Roland: Lernen an Stationen in der Grundschule: ein Weg zum kindgerechten Lernen, Berlin 1997.
Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 2007.
Krieger, Claus Georg: Wege zu offenen Arbeitsformen. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe; Konzepte zur Selbststeuerung des Lernens; Leistungsbeurteilung, Hohengehren 2005.
Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004.
Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Band II: Praxisband, Berlin 1987.
Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht, Seelze 2001.

Anja Fishedick, Corinna Breer, Mandy Noga, Michael Preuß

STATION 4 - «SICHERHEIT UND ÜBERWACHUNG IN DER DDR»

4.1 Präsentation der literarischen Vorlage

Nach reiflicher Überlegung entschied sich unsere Gruppe dafür, Klaus Kordons Buch «Die Flaschenpost»⁹⁷ als literarische Vorlage für unsere Station auszuwählen.

Klaus Kordon kommt am 21. September 1943 im Berliner Nordosten, genauer: im Stadtteil Prenzlauer Berg zur Welt. Sein Vater fällt noch im selben Jahr im Krieg, sodass er von seiner Mutter allein großgezogen wird. 1956 stirbt auch sie. Klaus Kordon kommt nacheinander in verschiedenen Einrichtungen unter. Sein Abitur holt er an der Abendschule nach und studiert dann Volkswirtschaft. Seine Arbeit als Exportkaufmann ermöglicht es ihm, weite Reisen zu unternehmen, unter anderem nach Asien und Afrika. Dort gewinnt er neue Eindrücke, die er später in seinen Büchern verarbeitet.

Besonders bemerkenswert an seiner Biografie und der Umsetzung seiner Erlebnisse in «Die Flaschenpost» sind sein Fluchtversuch aus der DDR und seine anschließende Verurteilung im Jahr 1972. Diese vermutlich schreckliche Erfahrung hindert ihn dennoch nicht daran, dieses Buch neutral zu gestalten. Ein Jahr später gelangt er in die Bundesrepublik, um dort seiner schriftstellerischen Leidenschaft nachzugehen und erste Erfolge zu verzeichnen. Seit 1980 ist er als freier Schriftsteller tätig und hat seitdem unzählige Bücher veröffentlicht.⁹⁸

«Die Flaschenpost» handelt von einem 11-jährigen Ost-Berliner Jungen, Matthias Loerke, und Angelika Schmidt, einem 12-jährigen Mädchen, das in West-Berlin lebt. Ihre beiden Geschichten werden parallel erzählt. Matthias, genannt Matze, träumt von weiten Reisen und beschließt, eine Flaschenpost auf der Spree loszuschicken, um eine Antwort von einem Jungen aus einem fernen Land zu erhalten. Sein Wunsch ist

⁹⁷ Kordon, Klaus: Die Flaschenpost, Ravensburg 1988.

⁹⁸ Vgl. <http://www.kordon.eu/biografie.htm>. und http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Klaus_Kordon.html.

eine Antwort aus Amerika. Angelika, die nur Lika gerufen wird, ist gerade erst mit ihrer Familie umgezogen und fühlt sich in der neuen Gegend noch fremd. Als sie mit ihrem einzigen Freund Cabbar eine Flaschenpost findet, kreuzen sich die Geschichten der beiden Protagonisten, denn es ist Matzes Flaschenpost. Lika freut sich über Matzes Brief und schreibt ihm sofort zurück. Doch Matzes Eltern finden den Brief zuerst und sind von dem Absender und der Adresse aus dem Westen nicht begeistert. Matzes Mutter ist sogar so wütend, dass sie den Brief vor seinen Augen zerreißt. Der Vater erklärt ihm, dass Kontakte in den Westen hinderlich für die berufliche Karriere der Mutter sein können. Matzes Vater scheint ihn jedoch zu verstehen und gibt ihm heimlich ein Stckchen des Briefes. Matze klebt die Schnipsel zusammen und kann nun Likas Antwort lesen. So kommt es zum ersten Briefaustausch.

In dem von uns gewählten Abschnitt, der die Grundlage für die Arbeit an unserer Station darstellt, geht es um das erste Telefonat zwischen den beiden Kinder.⁹⁹ Matze und Lika verabreden sich. Es kommt zum Ausdruck, wie schwierig sich ein Treffen gestalten wird. Die Eltern dürfen keinen Verdacht schöpfen und Lika befürchtet, dass ihr Gespräch abgehört wird. Darüber ist Matze entsetzt, denn davon hatte er nichts gewusst. Da sich diese Passage im Buch über acht Seiten erstreckt, hielten wir es angesichts der Unterrichtszeit für notwendig, eine eigene, kürzere Fassung anzufertigen, die aber die gleichen Gefühle transportiert wie der Originaltext.

Das verabredete Treffen am Müggelsee findet im weiteren Verlauf auch tatsächlich statt, doch die Eltern decken die Pläne der Kinder auf. Es kommt zum Streit in Likas Familie und daraufhin auch zwischen den beiden Familien. Wieder zu Hause angekommen, legt sich die ganze Aufregung und vernünftige Gespräche über die Situation in der DDR und BRD, die den Kindern nicht bewusst ist, können folgen. Dabei scheinen die Eltern einzusehen, dass das Verhalten ihrer Kinder vernünftiger ist als ihr eigenes. Ob sich Matze und Lika wiedersehen und die Freundschaft aufrechterhalten bleibt, lässt Klaus Kordon allerdings offen.

99 Vgl. Kordon: Die Flaschenpost, S. 117–124.

4.2 Unterrichtsplan

Abbildung 2: Unterrichtsplan

Phase	Geplante Aktivität der StudentInnen	Erwartete Aktivität der SchülerInnen	Sozialform	Material	Zeit (30 Min.)
Einstieg	Begrüßung, Vorstellung (Namensschilder anfertigen für 1. Gruppe)	begrüßen und hören zu	Gruppe	(1. Gruppe Klebeband, Stifte)	4 Min. (1. Gruppe + 5 Min.)
1. Erarbeitung	Verteilen des Textes, Aufteilung der Leserollen (bei Uneinigkeit wird gelost), Übergabe des Dosentelefon, Hilfestellungen falls nötig	lesen je nach Zuteilung laut vor oder leise mit, benutzen Dosentelefon	s. o.	Textkopien, Dosentelefon: zwei leere Dosen, Kordel (Lose: Lika & Matze)	3 Min.
2. Erarbeitung	Verteilen neue Leserollen	s. o.	s. o.	s. o.	3 Min.
1. Arbeitsphase	Erteilen Arbeitsauftrag (AA): «Ordne die Figuren auf dem Plakat an! Sprich dich mit der Gruppe dafür ab», ggf. Hilfestellung	hören zu, gehen dem AA nach	s. o.	Plakat, selbstklebende Figuren (Lika, Matze, Grenzbeamter, Wannsee)	3 Min.
2. Arbeitsphase	Erteilen AA: «Lasse Matze und Lika sprechen! Wie fühlen sie sich? Schreibe ihre Gefühle auf Karteikarten! Wenn du fertig bist, ordne die Karten Matze und Lika zu und klebe sie auf», ggf. Hilfestellung	s. o.	Einzelarbeit	Stifte, selbstklebende Karteikarten	8 Min.
Ergebnissicherung	AA: «Stellt euch gegenseitig eure verfassten Gedanken Likas und Matzes vor»	lesen Beiträge der Mitschüler, stellen ihr Geschriebenes vor	Gruppe	Plakat	4 Min.
Abschluss	Verteilen Arbeitsblatt 2, klären den tatsächlichen Zustand der Überwachung damals und heute, leiten SchülerInnen zur nächsten Station weiter	lesen Arbeitsblatt 2, hören zu, stellen Fragen	s. o.	Textkopien	5 Min.

Quelle: eigene Darstellung

Die Planung erwies sich im Nachhinein als realistisch, jedoch mussten wir uns selbst erst an das Tempo der unterschiedlichen Gruppen gewöhnen. Da wir Studentinnen und Studenten noch keine eigenen Erfahrungen im Zeitmanagement sammeln konnten, brauchten wir einige Minuten länger und mussten den Abschluss stark verkürzt gestalten. Zudem hatten wir die äußeren Umstände nicht mitberücksichtigt, so zogen wir mit den Kindern auf den Flur um und mussten in der ersten Runde den Kindern noch ihre Namensschilder anfertigen, was insgesamt mehr Zeit in Anspruch nahm, als zuvor vermutet. In dem zweiten Durchgang versuchten wir daher, das Verteilen der Rollen und den Umzug etwas zügiger durchzuführen, was tatsächlich hilfreich war und zur Einhaltung unserer Planung führte. Die letzte Gruppe hingegen war bereits einige Minuten früher fertig, sodass die Gruppenmitglieder die «Pufferstation», einen Tisch mit den für den Projekttag verwendeten Kinderbüchern, erkunden konnten.

Obwohl wir mit Streitigkeiten um die Rollenverteilung beim Lesen gerechnet hatten und vorsorglich Matze- und Lika-Lose für jedes Kind vorbereitet hatten, mussten sie in keiner der Gruppen zum Einsatz kommen. Ich halte sie dennoch für sinnvoll, da wir die Klassengemeinschaft im Vorfeld nicht kannten. Außerdem konnten wir nicht davon ausgehen, dass so ein kameradschaftlicher Umgang gepflegt wird. Andernfalls hätten wir durch die Lose Diskussionen und Frustrationen vorbeugen können.

Da wir in Berlin die Station zu dritt betreuten, hatten wir die unterschiedlichen Phasen am Tag zuvor untereinander aufgeteilt. So gab es in jeder Phase einen zuständigen Studenten und zwei, die sich um Hilfestellungen und Störungen explizit kümmern konnten, ohne sich gegenseitig zu behindern. Allerdings ist anzumerken, dass diese Station auch alleine, wie in Hattingen, durchführbar ist.

Lernziele

Unserer Gruppe war es wichtig, den Schwerpunkt aufgrund unseres Studienfachs auf die Literatur zu legen. Daher versuchten wir, Aufgabenstellungen zu entwickeln, die das Lesen und das Textverständnis schulen. Da unserer Meinung nach «Die Flaschenpost» einen weder geschönten noch dramatisierenden Einblick in beide Seiten, Ost und West, ermöglicht, entschieden wir uns für dieses Buch. Die Schülerinnen und Schüler sollten an unserer Station die Unterschiede, aber auch die Probleme, die in beiden Teilen Berlins vorherrschten, erkennen. Eine Übergeneralisierung und Stereotypisierung wollten wir durch die Darstellung beider Parteien verhindern.

Damit sich die Kinder den Inhalt selbst erarbeiten, war es notwendig, den ursprünglichen Text im Vorfeld auf das Wesentliche zu reduzieren. So war es im zeitlichen Rahmen möglich, dass jedes Kind einen Ausschnitt in verteilten Rollen lesen konnte. Das Lesen als «elementare Kulturtechnik»¹⁰⁰ sollte auf diese Weise gefördert

100 Hinz, Renate: Das Schulsystem in der Bundesrepublik, in: Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik, Berlin 2002, S. 40.

werden. Der Anspruch an die Drittklässler war nun, ihre Lesekompetenz anzuwenden, indem sie flüssig und betont vorlasen. Um einen Anreiz zu schaffen, hatten wir ein Dosentelefon aus zwei leeren Dosen und einer Kordel gebastelt. Um die scharfen Kanten der Dosen wickelten wir Alufolie, damit sich niemand verletzen konnte. Das Telefon verfehlte seine Wirkung nicht, und die Schülerinnen und Schülern waren sehr bestrebt, es auszuprobieren und den vorzulesenden Text ins «Telefon» hineinzusprechen und zu sehen, ob das Gesagte beim Gegenüber ankommt. Auch die im Kreis sitzenden Kinder beobachteten die Szenerie aufmerksam.¹⁰¹ Das lockerte die Erarbeitungsphase auf und motivierte die Kinder, sich daran zu beteiligen.

Der erste Arbeitsauftrag zur Überprüfung des Textverständnisses war so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler das zuvor Gehörte verarbeiten und die Positionen von Matze und Lika einordnen mussten. Die Sozialform in der Gruppe wurde gewählt, um auch soziale Fähigkeiten zu fördern. So mussten die Kinder bei unterschiedlichen Vorstellungen von der Positionierung der vorgegebenen Figuren miteinander diskutieren und sich auf das bestmögliche Ergebnis einigen. Erst anschließend durfte eines der Kinder die Figur auf den gewählten Ort kleben.¹⁰² Damit keine Unruhen aufkommen konnte, waren auch die Figuren bereits ausgeschnitten und mit doppelseitigem Klebeband versehen.

Die zweite, bewusst offen gestaltete Arbeitsphase sollte das Empathievermögen fördern. Jedes Mitglied der Gruppe konnte in Eigenarbeit seine Vorstellungen von den Gefühlen der beiden Protagonisten zum Ausdruck bringen. Dafür mussten sich die Kinder in die Figuren hineinversetzen und die Emotionen verbalisieren und schriftlich fixieren. Mit etwas Unterstützung schaffte es jedes Kind, eine Kleinigkeit auf die Karteikärtchen zu schreiben. Dabei gab es keine Vorgaben, weder wie viel noch was geschrieben werden sollte. Wem noch etwas einfiel, der bekam noch eine weitere Karte.¹⁰³

Die anschließende Präsentation innerhalb der Gruppe sollte den Kindern Erfolgserlebnisse sichern und ihre Arbeit würdigen. Um auch einen inhaltlichen Lernzuwachs zu ermöglichen, strebten wir einen Abschluss mit sachlichen Informationen an. Die Kinder wollten wissen, ob Lika und Matze tatsächlich abgehört wurden, deshalb gaben wir ein Informationsblatt aus. Darüber hinaus konnten in dieser Abschlussphase letzte Fragen beantwortet werden, sodass das Gehörte noch einmal reflektiert wurde, was auch, wie das spätere Abschlussrätsel¹⁰⁴ bestätigte, den Kindern dabei half, das Gelernte im Gedächtnis zu behalten.

101 Vgl. Weinert, F. E.: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird, in: Freund, J./Gruber, H./Weidinger, W. (Hrsg.): Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität, Wien 1998, S. 10.

102 Vgl. Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Schule als «Haus des Lernens», Neuwied 1995, S. 90.

103 Vgl. ebd., S. 93 ff.

104 Vgl. «Station 5».

Ziel unserer Planung war es, ein möglichst weites Spektrum an Lerninhalten sowohl in sozialer als auch in wissenschaftlicher Hinsicht abzudecken und den Kindern auf unterhaltsame Weise ein Stück deutsche Geschichte näherzubringen.

4.3 Methodendokumentation

Inhaltliche Vorüberlegungen zum Ablauf

Das Telefongespräch zwischen Matze und Lika bietet die Möglichkeit, die Kinder den Abschnitt in verteilten Rollen lesen zu lassen. Um den Redeanteil der Lehrperson zu reduzieren, soll also durch fünfzehn Sprechbeiträge von Lika und fünfzehn Beiträge von Matze die Situation der Protagonisten deutlich werden. Vorab wird eine kurze Einleitung zum Buch gegeben, damit die Schülerinnen und Schüler wissen, warum Matze und Lika sich treffen wollen, obwohl sie in der DDR beziehungsweise der BRD wohnen. Anschließend wird den Grundschülerinnen und -schülern ein Plakat präsentiert, das die Situation der Protagonisten anhand von Bildern dokumentiert.

Sie sehen eine Mauer in der Mitte des Plakates und die Worte «Ost» und «West» auf der rechten beziehungsweise linken Seite. Die Kinder zeigen, dass sie die Situation von Matze und Lika verstanden haben, indem sie einzelne Bilder dem Osten und Westen zuordnen. Dabei müssen sie ein Mädchen, einen Jungen, einen Grenzer und den Wannensee auf die richtige Seite kleben.

Nachdem den Kindern dadurch die Geschichte von Matze und Lika erneut verdeutlicht wurde, erhält jedes Gruppenmitglied ein bis zwei kleine Karteikarten. Auf diese sollen die Kinder eigenständig ein Adjektiv schreiben, das zu einzelnen Gefühlen oder Gedanken, die die zwei Protagonisten zu dem Zeitpunkt des Telefongesprächs haben, passt. Die Karten werden danach in der Gruppe vorgestellt und auf der dazugehörigen Seite des Plakates aufgeklebt. Eine kurze Diskussion zu diesem Thema kann anschließend folgen. Innerhalb der Gruppenarbeit muss am Ende die Frage, ob nun Briefe kontrolliert wurden und warum Matze nicht ohne Erlaubnis nach West-Berlin fahren durfte, geklärt werden. Die Idee, den Kindern dies in schriftlicher Form vorzulegen, erschien in Anbetracht der Wichtigkeit angemessen. Die Kinder lesen den Text und bekommen Antworten auf die entstandenen Fragen. Vonseiten der Lehrperson wird an dieser Stellen nachgefragt, ob einzelne Wörter im Text deutlich wurden und ob der Inhalt verstanden wurde.

Methoden für die einzelnen Unterrichtsphasen

Für die Erarbeitung der Themen «Überwachung und Sicherheit», «Schule» und «Alltag» wurde die Methode der Stationsarbeit ausgewählt, wobei es sich um eine Form des offenen Unterrichts handelt. Als besonders positiv sind dabei die Vielseitigkeit und Variabilität der Materialien zu bewerten. Auch der soziale Aspekt wird beachtet, denn die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie Konflikte ohne Gewalt, also nur auf verbaler Ebene lösen können. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich gegenseitig Hilfestellungen zu geben, sodass leistungsstarke und leistungsschwache Lernty-

pen zusammenarbeiten. Die Arbeit an den Stationen kann als negativ beziehungsweise nicht effektiv bewertet werden, wenn die Aufgabenstellungen nicht deutlich sind, die Lernziele nicht angesprochen werden, die Materialien schlecht strukturiert sind oder die Schülerinnen und Schüler mit dieser Arbeitsmethode nicht vertraut sind.¹⁰⁵ Da die Kinder der Grundschulklasse bereits im vierten Schuljahr sind, wurde die Geläufigkeit dieser Arbeitsweise vorausgesetzt.

Um die angewandten Methoden für die Station «Überwachung und Sicherheit» zu erläutern, soll vorab eine Definition von Unterrichtsmethoden gegeben werden: Unterrichtsmethoden sind «Formen und Verfahren, mit denen sich die Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen».¹⁰⁶ Das bedeutet, dass die Lehrperson und die Schülerschaft gleichermaßen über Methodenkompetenzen verfügen müssen, die im Unterricht eingesetzt werden. Des Weiteren wird durch verschiedene Methoden der Unterricht «inszeniert»,¹⁰⁷ damit die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Ziele der Unterrichtsstunde erreicht.

Für die Phase der einzelnen Stationen werden Kleingruppen von sieben bis acht Kindern gebildet. Es handelt sich dabei um Zufallsgruppen. Es wird von jedem Kind ein Schuh in die Mitte des Klassenraumes gelegt und jeweils zufällig herausgezogen. Die Kinder lernen so, dass sie mit jedem Teilnehmer ein Team bilden und zusammenarbeiten können. Dennoch entsteht dabei die Gefahr, dass Störungen zwischen einzelnen Schülern entstehen.¹⁰⁸

Das bedeutet für den weiteren Verlauf der Projektphase, dass die generelle Sozialform der Gruppenarbeit bereits feststeht. Da die Schülerinnen und Schüler an jeder Station arbeiten, findet zu Anfang jeder Einheit in der Station «Überwachung und Sicherheit» ein informativer Unterrichtseinstieg statt. Der Lehrer gibt der Gruppe Auskunft über das Thema der Station und erläutert den Verlauf sowie die Ziele der Phase.¹⁰⁹

Anschließend wird ein szenisches Element in die Stationsarbeit eingebaut. Darunter versteht man, dass ein Text schauspielerisch oder durch diverse Requisiten in Szene gesetzt wird. Das Gespräch zwischen Matze und Lika wird in verteilten Rollen gelesen, sodass verschiedene Schüler den Dialog nachspielen. Dies soll die Lesekompetenz der Kinder und das Einfühlen in andere Personen fördern. Ferner stehen bei dieser

105 Vgl. Hegele, Irmintraut: Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim und Basel 2008, S. 61 ff.

106 Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik, Berlin 2002, S. 109. 107 Ebd., S. 110.

108 Vgl. Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, Paderborn 2002, S. 30 ff.

109 Vgl. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband, Berlin 1998.

Aufgabe aber auch Eigenschaften wie Spontaneität oder Fantasie im Vordergrund.¹¹⁰ Einen zusätzlichen Reiz soll das selbstgebastelte Dosentelefon geben, das die Situation realistischer erscheinen lässt. Das erneute Vorlesen des Abschnittes soll die Ergebnis-sicherung gewährleisten.

Die Arbeit mit dem Plakat setzt die Sozialform der Gruppenarbeit voraus, weil die Kinder gemeinsam erarbeiten, wo welche Figur zu positionieren ist. Für die Gruppenarbeit gilt, dass eine Größe von drei bis sechs Kindern angemessen ist. Der Lehrer kann zwar weiterhin Hilfestellungen geben, er agiert aber lediglich als Moderator der Gruppe. Er aktiviert und fördert somit die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Ferner erlangen die Kinder Kompetenzen im Bereich der Kooperation und des Sozialverhaltens. Nachteile dieser Sozialform sind zum Teil die unklare Aufgabenteilung innerhalb der Gruppe, die zu Konflikten führen kann. Außerdem kann die Gruppenarbeit für den Lehrer eine zeitaufwändige Planung der Sitzung bedeuten. Das Plakat wird aus einem Bogen Papier gefertigt, das der Lehrer vorab bereits mit einigen Informationen versehen hat. Die Methode, ein Plakat im Rahmen einer Projektarbeit anzufertigen, setzt voraus, dass diese Arbeit in Kleingruppen zu erledigen ist. Darüber hinaus gilt für ein gelungenes Plakat, dass es «einfach, übersichtlich, schnell erfassbar, altersgemäß und ansprechend»¹¹¹ gestaltet ist. Schließlich dient es dazu, bereits bearbeitete Themen zu visualisieren und somit für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen.

Das Aufschreiben der Gefühle und Gedanken von Matze und Lika zum Zeitpunkt des Telefongesprächs sollen die Kinder in Partnerarbeit durchführen. Jedes Gruppenmitglied hat zwar seine eigene Karteikarte bekommen, jedoch sollen die Überlegungen mit dem Tischnachbarn besprochen werden. Die Partnerarbeit wird in einer Gruppenstärke von zwei bis drei Schülerinnen oder Schülern erledigt. Die Förderung der Selbstständigkeit und die Kooperationserfahrung sind dabei positiv zu bewerten. Ähnlich wie bei der Gruppenarbeit lässt diese Sozialform aber auch eine ungleiche und unklare Aufgabenübernahme zu.

Das Herstellen eines Plakates wird in der Literatur als «künstlerische Arbeitsform»¹¹² bezeichnet. Nachdem die Karteikarten aufgeklebt wurden, sitzen die Kinder in der Sozialform eines Gesprächskreises zusammen. Das Plakat ist fertiggestellt und die Gruppenmitglieder sollen die aufgeschriebenen Gedanken und Gefühle bewerten und nachvollziehen. In dieser Phase kann die Lehrperson die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler kontrollieren. Diese Form der Diskussion ist zudem leicht zu organisieren, einen Nachteil stellt allerdings die Dominanz der Lehrkraft dar.¹¹³

110 Vgl. Siemer, Joanna: Szenische Elemente, in: Drumm, Julia (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Göttingen 2007, S. 91 ff.

111 Frölich, Roland: Medien. Plakate, in: Drumm, Julia (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Göttingen 2007, S. 154.

112 Vgl. Kiper/Meyer/Topsch: Einführung in die Schulpädagogik, S. 117.

113 Ebd., S. 80.

Die noch offenen Fragen, die sich im Zuge der Geschichte von Matze und Lika gestellt haben, werden im Anschluss beantwortet. Dazu wird im Frontalunterricht für die sieben bis acht Gruppenmitglieder ein Text von einer Schülerin oder einem Schüler vorgelesen. Diesem sollen die anderen aufmerksam folgen. Auch bei dieser Sozialform zeigen sich ähnliche Vor- und Nachteile wie bei einem Gesprächshalbkreis. Der Lehrer oder die Lehrerin sollte in dieser Phase noch ein bis zwei Fragen zum Text stellen, um das Verständnis der Inhalte zu sichern. Die Ergebnissicherung geschieht also durch eine schriftliche Zusammenfassung, die sich die Kinder im Anschluss an die Unterrichtseinheit stets durchlesen können.¹¹⁴

Abschließend werden noch verbliebene Fragen geklärt.

4.4 Reflexion der Ergebniserwartungen

Berlin

Die Spartacus-Grundschule ist eine Schule mit sportbetonter Gesamtausrichtung, an der Schüler aus dem Schulbezirk Friedrichshain-Kreuzberg unterrichtet werden. Im Unterschied zu der Projektschule in Hattingen in Nordrhein-Westfalen, an der die Grundschulzeit vier Schuljahre beträgt, besuchen Schüler in Berlin die Grundschule bis zum Ende der sechsten Klasse. Eine Besonderheit für das durchgeführte Literaturprojekt zum Thema DDR-Geschichte stellt der Einzugsbereich der Schule dar. Während zu Zeiten der innerdeutschen Grenze der Bezirk Friedrichshain zur DDR gehörte, war Kreuzberg Teil der BRD. Die jeweilige Geschichte des Stadtteils, aus dem die Schüler stammen, lässt darauf schließen, dass eventuell auch unterschiedliche Ersterfahrungen mit DDR-Geschichte vorliegt.

Als möglicher Ansatz für historisches Lernen im Grundschulunterricht wird in der Fachliteratur die eigene Biografie genannt.¹¹⁵ Es gibt wohl kaum einen Ort in der BRD, an dem die Nähe zwischen der deutsch-deutschen Geschichte und der Lebenswirklichkeit und Biografie der Schülerinnen und Schüler größer ist als in Berlin: Neben der Bedeutung Berlins als Hauptstadt der ehemaligen DDR und Standort der Mauer sind Zeitzeugnisse in Form von Gebäuden, Denkmälern, Museen und Touristenattraktionen zur innerdeutschen Grenze dafür verantwortlich, dass gerade hier Kinder nicht ohne Vorkenntnisse in das Thema einsteigen können. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass im Jahr 2010 – die Verträge zur deutschen Einheit sind seit 20 Jahren wirksam – die Geschichte der ehemaligen DDR in den Köpfen von Schülern einer vierten Klasse vermutlich eine sehr untergeordnete Rolle spielt.

Da historisches Lernen – besonders in Bezug auf Zeitgeschichte – in Grundschulen länderübergreifend immer wieder diskutiert wird und sich gerade bei Studenten die Frage stellt: «Kann und muss die jüngere Geschichte der Bundesrepublik Deutsch-

114 Vgl. Meyer: Unterrichtsmethoden, S. 172ff.

115 Vgl. Pech, Detlef: Ist das zu verantworten? Holocaust Education in der Grundschule, in: Grundschule Religion 12/2005, S. 28–29.

land bereits im Grundschulunterricht thematisiert werden?», ist dieses Projekt in der Phase der Vorbereitung von einiger Brisanz gekennzeichnet gewesen. Im Vorfeld der Arbeit mit Kindern zum Thema «Sicherheit und Überwachung in der ehemaligen DDR» stellen sich zweifellos die Fragen:

- Wie viel Information muss ich geben oder zurückhalten?
- Kann ich unangenehme Fakten verschweigen, ohne dabei zu beschönigen?
- Reicht es aus, wenn gegenüber Kindern von «Bestrafung» bei «Grenzverletzung» gesprochen wird oder muss der «Schießbefehl» an der innerdeutschen Grenze thematisiert werden?

Diese Vorüberlegung und die Scheu davor, grausame Wahrheiten an Kinder heranzutragen, sowie die Furcht vor verheerenden Folgen eben dieser Wahrheiten sind der studentischen Unerfahrenheit in Bezug auf historisches Lernen an Grundschulen geschuldet. Beschäftigt man sich jedoch mit Geschichtsunterricht an Grundschulen und gar Kindergärten, so begegnet man einer ähnlichen Diskussion. Es geht darum, sowohl Fragen zu klären als auch Furcht vor der Thematik zu nehmen. So werden beispielsweise die Themen «Holocaust und der Nationalsozialismus» sowie «Krieg» im Allgemeinen schon seit längerer Zeit an Grundschulen behandelt. Genauso werden auch Lektüren wie «Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn» von Inge Deutschkron und Lukas Ruegenberg oder Elisabeth Zöllers «Anton oder Die Zeit des unwerten Lebens» angeboten, in denen es nicht zu Beschönigungen kommt, sondern vielmehr das Töten in Konzentrationslagern offen angesprochen wird. Sogar Bilderbücher zu diesen Themen werden aufgelegt, was die Psychoanalytikerin Judith Kestenberg wie folgt kommentierte: «Wenn wir Kriege verhindern wollen, wenn wir vermeiden wollen, fremde Menschen zu verachten und anzugreifen, dann müssen wir den Kindern die Wahrheit sagen – so früh wie möglich. Was wir in der frühen Kindheit lernen, vergessen wir nicht, auch wenn es uns nicht bewusst ist. Die beste Zeit, die Geschichte unseres Landes zu erzählen, ist, wenn Kinder beginnen, Fragen zu stellen und schon genug Worte haben, um zu erklären, was sie denken.»¹¹⁶

In Bezug auf Grundschulen bestärkt Gertrud Beck, Professorin für Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, diese Auffassung mit folgendem Argument: «Jüngere Kinder begegnen dem Thema offener und unbefangener. Durch frühzeitige Thematisierung kann vermieden werden, dass unverarbeitete Teilinformationen zu Ängsten und Vorurteilen führen.»¹¹⁷ Dass auch die studentische Angst vor unangenehmen Wahrheiten zum Thema Grenzverletzung und Schießbefehl unbegründet ist, wurde ziemlich schnell vor Ort, in der vierten Klasse der Spartacus-

116 Kestenberg, Judith: Warum und wie sollen wir Kleinkindern von der Nazi-Zeit in Deutschland erzählen?, in: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?, Hamburg 1998, S. 72.

117 Beck, Gertrud: Der Holocaust als Thema für die Grundschule, in: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?, Hamburg 1998, S. 111.

Grundschule, deutlich. Einige Schüler wussten ziemlich genau, dass an der Grenze durchaus geschossen wurde, und kommentierten den Verweis auf «Bestrafung» als Folge von Flucht aus der DDR mit «Die wurden abgeballert!» (Originalzitat).

Die wahrscheinlich wichtigste und vor allem schwierigste Aufgabe in der Vorbereitung des Projekts war, die Geschichte der DDR und die herangezogene Kinderliteratur kindgerecht aufzubereiten und sich darüber bewusst zu werden, dass gerade Kindern sehr schnell und ungewollt ein falsches Geschichtsbild vermittelt werden kann.

Ein Großteil der Literatur, die für jüngere Kinder publiziert wird, weist diesbezüglich unzählige Mängel auf. So wird auf der einen Seite die Geschichte oft stark verharmlost, auf gängige Klischees zurückgegriffen oder zu stark stereotypisiert. Auf der anderen Seite wird, gerade in Bezug auf die Täter-Opfer-Problematik, stark übertrieben oder es werden unzureichende Erklärungen gegeben, um die Geschichte der innerdeutschen Grenze für den kindlichen Rezipienten zu vereinfachen. Aus dieser Fülle des teils sehr zweifelhaften Materials herauszufiltern und festzustellen, was hilfreich ist, um ein möglichst differenziertes Geschichtsbild zu vermitteln, ist – wenn es sich wie hier um ein Literaturprojekt handeln soll – unbedingt nötig.

Auch wenn es in Bezug auf die Überwachung durch die Staatsicherheit, die Einschränkung der Reisefreiheit und der Ausreise in die Bundesrepublik Deutschland eine Differenzierung schwerfällt, ist es unbedingt erforderlich, sich in diesem Zusammenhang vor Urteilen mit eindeutigen und manipulierenden Schwarz-Weiß-Wertungen zu hüten.

Dementsprechend ist das Lernziel für die Arbeit an dieser Station einfach gehalten: Die Schüler sollen lediglich wissen, dass die Bürger in der DDR von der Staatsicherheit überwacht und kontrolliert wurden und dass es eine innerdeutsche Grenze gab, die DDR-Bürgern die Ausreise in die BRD erschwerte. Dabei werden den Schülern bewusst Informationen gegeben, die aktuellen Bezug haben. So wird beispielsweise das Abhören von Telefongesprächen heute, im wiedervereinigten Deutschland, thematisiert und es werden Erklärungsmuster für Grenzüberwachung und Kontrolle geboten. Auf eine Bewertung wird gänzlich verzichtet. Meinungen und Gefühle dazu werden von den Schülern erfragt, ohne sie dabei in eine Richtung zu lenken.

Hattingen

Der Kernlehrplan Sachunterricht für die Grundschule in NRW¹¹⁸ beinhaltet nicht die Behandlung der DDR-Geschichte im Unterricht, weshalb davon ausgegangen werden muss, dass die Schülerinnen und Schüler in Hattingen – auch aufgrund der geografischen Entfernung zu Berlin beziehungsweise der ehemaligen innerdeutschen Grenze und der zeitlichen Distanz – nur wenig oder gar nichts über das geplante Thema des Projekts wissen.

118 Vgl. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene/sachunterricht/lehrplan-sachunterricht/>.

Die Schülerinnen und Schüler sind laut dieses Kernlehrplans gegen Ende der Klasse vier in der Lage, «Veränderungen in geografischen Räumen»¹¹⁹ zu beschreiben, zu erforschen und zu vergleichen. Diese Kompetenz ist bei der richtigen Zuordnung der Hauptpersonen unseres Arbeitstextes sowie bei der Gestaltung des Plakats wichtig.

Des Weiteren ist für die Arbeit an der Station «Überwachung und Freiheit» die Kompetenz, «sich in Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer»¹²⁰ versetzen zu können, von entscheidender Bedeutung, da das Herausarbeiten der Gefühle von Lika und Matze den Kern der Arbeit darstellt. Den Schülerinnen und Schülern wird auf diese Weise auch vermittelt, was es bedeutet, kontrolliert und abgehört zu werden, und dass diese Art der Kontrolle in demokratischen Ländern weder wünschenswert noch in der Regel erlaubt ist.

4.5 Dokumentation des Schulbesuchs

Berlin

Bereits das Eintreffen in der Projektklasse, einer vierte Klasse der Spartacus-Grundschule, machte deutlich, dass man sich als Lehrperson durch Flexibilität auszeichnen und zu jeder Zeit auf schwierige äußere Umstände einstellen muss. Der Klassenraum wies zwar eine gewöhnliche Klassenraumgröße auf, bot jedoch durch einen Frühstückstisch in der Mitte des Raumes nur eingeschränkte Möglichkeiten zur Gestaltung der Stationstische. Den Lautstärkepegel und einen gewissen Mangel an Frischluft, verursacht durch einen Fensterreiniger inklusive Hochdruckgerät, der bereits die Präsentation der Einführungsgruppe einschränkte, galt es zu ignorieren, zu übertönen und als gegebene Widrigkeit hinzunehmen.

Der erste Eindruck der Schüler erwies sich als generell positiv: Viele Schüler schienen mehr zu wissen als zuvor erwartet und waren der Mitarbeit am Unterricht durchaus zugetan. Einige Schüler verrietten, dass ihr Klassenlehrer sie bereits auf das Thema vorbereitet hatte. Die Einteilung der ersten Gruppen zu Beginn der eigentlichen Stationsarbeit verlief problemlos und unkompliziert und trug sichtlich zur Lockerung der Atmosphäre zwischen Schülern und Studenten bei.

Der Beginn der eigentlichen Arbeit an der Station mit der ersten Gruppe war zunächst schwierig und von einem gewissen Chaos begleitet. Da wir, als gesamte Gruppe von Studenten, keine Vorstellung von Aufbau und Größe des Klassenraums hatten, wurde es so laut, dass die Schüler den vorbereiteten Text, der in verteilten Rollen zu lesen war, nicht verstehen konnten. Eventuell war dies unseren Vorbereitungen geschuldet und der Tatsache, dass uns nicht bewusst war, welche Lautstärke in einem Klassenraum erreicht wird, wenn zwei Gruppen zu je acht Schülern vorlesen und eine weitere Gruppe mit ebenfalls acht Schülern in Partnerarbeit kommuniziert. Relativ

119 <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/sachunterricht/lehrplansachunterricht/kompetenzen/kompetenzen.html>.

120 Ebd.

frühzeitig haben wir erkannt, dass ein Vorlesen so nicht möglich ist und wichen bereits mit der ersten Gruppe zum Lesen auf den Schulflur aus. Der ersten Schülergruppe kam durch die Organisation ein etwas geringerer Anteil «echter Lernzeit»¹²¹ zu. In den folgenden Gruppen konnte dieser Verlust dadurch vermieden werden, dass der Flur direkt zum Lesen verwendet wurde. Auch hier entstanden zwar immer wieder kleinere Störungen durch Schüler anderer Klassen, jedoch konnte die Studentengruppe dem zu jeder Zeit gut entgegenwirken.

Das Lesen in verteilten Rollen und das Dosentelefon als zusätzlicher Anreiz sind von den Schülern positiv angenommen worden. Die Einteilung der Lesenden in die Rollen stellte keine große Schwierigkeit dar und es ist anzunehmen, dass in der Klasse eine gute Lesemoral herrscht und der Großteil der Schüler keine Scheu vor lautem Vorlesen hat. Da innerhalb der Gruppen verhältnismäßig viele Schüler vorlesen wollten, war es kein Problem, den Text zur Ergebnissicherung und für das Verständnis zwei Mal zu lesen. Der Entwicklungsstand der Lesekompetenz der Gesamtheit der Schüler erschien hierbei altersgerecht zu sein.

Im Anschluss an das Vorlesen sollten die Schüler zeigen, dass sie das Gelesene verstanden haben und die Elemente des Telefongesprächs zuordnen können. Dazu wurde ein Plakat verwendet, auf dem die Schüler die Protagonisten sowie die im Telefongespräch erwähnten Themenfelder nach Zugehörigkeit zu Ost und West sortieren und aufkleben konnten. Das Ergebnis zeigte den Studenten, dass der Gesprächsverlauf und die damit verbundene Thematik sowie die Aufgabenstellung von den Schülern verstanden worden waren und als Beleg für eine «inhaltliche Klarheit»¹²² gewertet werden konnten. Lediglich der Begriff «Grenzer» bedurfte einer zusätzlichen Erklärung. Die Ergebnisse erwiesen sich als sehr zufriedenstellend. Es gab wenig Diskussionsbedarf, abgesehen von der dritten Schülergruppe, die angeregt über die geografische Lage des Wannsees verhandelte.

Das Notieren von Gedanken und Gefühlen der beiden Protagonisten des Textes rief bei der Schülerschaft eine positive Resonanz hervor. Die Betreuung der Station durch drei Studenten – also höchstens drei Schüler pro Student – zeigte an dieser Stelle deutlich ihre Vorzüge: Jeder Schüler konnte individuell gefördert werden, weil für jede Frage ein Ansprechpartner bereitstand. So konnten zum Beispiel gleichzeitig ein schwieriges Wort im Wörterbuch nachgesehen, Anregungen und Motivation zum Schreiben gegeben und an leistungsstarke Schüler weitere Karteikarten verteilt werden. Die Mehrzahl der Schüler verlangte oft nach neuen Karteikarten, um teilweise wesentlich mehr als je ein Merkmal pro Protagonist zu notieren. Auffällig hierbei war ein Trend zur unterschiedlichen Arbeitsweise von weiblichen und männlichen Schülern: Während sich die männlichen Schüler größtenteils einzelner Worte, meist Adjektiven von relativ hohem orthografischen Niveau (wie beispielsweise «aggressiv»

121 Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht?, S. 26.

122 Ebd.

oder «deprimiert») bedienten, fanden die weiblichen Schüler Gefallen daran, die Gedanken und Gefühle von Matze und Lika in ganze, oftmals sehr ausgeschmückte Sätze zu fassen.

Im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse sollte den Schülern mithilfe eines Sachtextes bei der Klärung zweier Fragen geholfen werden. Diese Fragen wurden jedoch zuerst einmal an die Schüler gestellt, um ihre Vorbildung und Einschätzung zu erfahren. Zunächst wurden die Schüler gefragt, ob sie glauben, dass in der ehemaligen DDR wirklich Telefongespräche und Briefe kontrolliert wurden. Die meisten Schüler jeder Gruppe bejahten diese Frage. Die Frage, wer die Telefonate und die Post kontrolliert hat, führte in jeder der drei Schülergruppen zu der These, dass dies wohl durch die Polizei vorgenommen worden sei. Zur Aufklärung dieser Frage wurde der erste Teil des Sachtextes gelesen.

Die zweite Frage bezog sich auf die Möglichkeiten der Ausreise aus Ost- nach West-Berlin. Auch hier kamen die Schüler schnell zu der Annahme, dass die Bürger der DDR nicht einfach die Grenze überqueren durften, weil die Möglichkeit bestünde, dass sie nicht zurückkehrten.

Aufgrund der Wichtigkeit dieser Fragestellungen wurde jedem Schüler ein Exemplar des Textes gegeben.

Gerade beim letzten Punkt der Stationsarbeit, der Klärung der Fragen zum Thema Staatssicherheit und Ausreise, wurden Unterschiede in der Zeitplanung zwischen allen drei Gruppen deutlich. In der ersten Schülergruppe kam dieser wichtige Punkt in der Arbeit an der Station aufgrund des Zeitmangels wesentlich zu kurz. Ausschlaggebend dafür waren die Störungen zu Beginn der Stationsarbeit und die mangelnde Erfahrung mit der praktischen Umsetzung des ausgearbeiteten Unterrichtskonzepts. Bei der zweiten Gruppe gab es kein Zeitproblem. Der gesamte Lehrstoff konnte in der dafür vorgesehenen Zeit ausführlich behandelt werden. Bei der Arbeit mit den gestellten Aufgaben stellte sich heraus, dass die zweite Lerngruppe im Durchschnitt die leistungsstärkste Gruppe war, sodass am Ende der Arbeitsphase noch Zeit übrig war.

Auch für die dritte Gruppe ergab sich kein Zeitproblem. Durch die Erfahrungswerte der ersten beiden Gruppen konnten die studentischen Betreuer den Ablauf der Aufgabenstellung und den zeitlichen Rahmen besser einschätzen und gezielt ausnutzen.

Hattingen

Beschreibung der Durchführung

Die Station «Überwachung und Freiheit» ist in der Stationsarbeitsphase von allen Schülerinnen und Schülern in drei Gruppen in drei Runden von jeweils 30 Minuten bearbeitet worden.

Zu Beginn der Stationsarbeit habe ich das Buch «Die Flaschenpost» von Klaus Kordon inhaltlich kurz vorgestellt.

Anschließend sind die Rollen Matze und Lika für das Lesen in verteilten Rollen mit dem Dosentelefon ausgelost worden. Das Telefongespräch zwischen Matze und Lika

ist zwei Mal gelesen worden. Für die korrekte Anordnung der Bilder von Matze, Lika, dem Grenzer und dem Wannsee und für das bessere Verständnis und die geografische Einordnung habe ich den Schülerinnen und Schülern folgende Fragen gestellt: «Auf welcher Seite der Grenze wohnt Matze? Auf welcher Seite der Grenze wohnt Lika? Wo befindet sich der Müggelsee und wo der Wannsee? Wer kontrolliert die Grenzen?» (Beantwortung dieser Fragen im nächsten Gliederungspunkt).

Anschließend haben die Schülerinnen und Schüler ihre nächste Aufgabe bekommen. Das Ziel dieser Aufgabe war es, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Matze und Lika hineinversetzen, um die Gefühle der beiden Protagonisten des Textes herauszuarbeiten. Des Weiteren sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert worden, auch ihre eigenen Empfindungen, die sie während der Vorlesephase gehabt haben, auf kleinen Kärtchen zu notieren. Diese Kärtchen mit den aufgeschriebenen Gefühlen sind nach der vorangegangenen Bearbeitungsphase auf dem Plakat angeordnet worden. Als Abschluss der Herausarbeitung der Gefühle und der Gestaltung des Plakats ist das Plakat von den Schülerinnen und Schülern vorgestellt worden. So sind die einzelnen Empfindungen, die Lika und Matze vielleicht gehabt haben beziehungsweise welche die Schülerinnen und Schüler gefühlt haben, vorgestellt, verglichen und eventuell ergänzt worden.

Die zweite Aufgabe an meiner Station hat darin bestanden, dass die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Sachtext zum Thema «Kontrolle» unter den beiden Fragestellungen «Wurden in der DDR Telefongespräche abgehört und Briefe kontrolliert?» und «Warum kann Matze nicht einfach nach West-Berlin fahren, um Lika zu besuchen?» lesen sollten. Nach jeder Fragestellung ist eine kurze Reflexionsphase durchgeführt worden, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen sagen und Fragen stellen konnten – zugleich hat die zweite Reflexionsphase auch den Abschluss der Station «Überwachung und Freiheit» dargestellt.

Ergebnisse der Plakatgestaltung

Bei der ersten Gruppe hat es zu Beginn ein paar organisatorische Verzögerungen wie beispielsweise die Anordnung der Tische im Klassenraum, die für die Station «Überwachung und Freiheit» zu einen großen Gruppentisch zusammengestellt werden musste, gegeben. Auch das Verteilen der Zettel und das Auslosen der Rollen für das Lesen in verteilten Rollen ist ein wenig schleppend verlaufen. Dazu kam noch, dass ich das Dosentelefon, das sich in den nachfolgenden zwei Gruppen als Schlüssel zum Erfolg erweisen sollte, vergessen hatte. Positiv zu erwähnen ist, dass die Gruppe in Hattingen einen zusätzlichen Raum zur Verfügung hatte (Besonderheit der Schule¹²³) im Gegensatz zu der Gruppe in Berlin. Dieser Raum hat ein gegenseitiges Stören der einzelnen Stationen durch laute Leseprozesse verhindert und somit zu einem ent-

123 Alle Klassen sind groß, die meisten verfügen über einen zusätzlichen Gruppenraum, vgl. <http://www.eng.s.de/schule.html>.

spannten und erfolgreichen Projekttag geführt. Trotz all dieser Umstände ist die erste Gruppe mit einer kleinen Verspätung mit den Aufgaben an der Station fertig geworden. Sie hat den angestrebten Wissenszuwachs erreicht:

- Es gelang ihnen, sich in die Protagonisten Lika und Matze und somit in die Situation des Telefonats und die Thematik «Überwachung und Freiheit» hineinzuversetzen.
- Sie lernten, dass es heute nur mit richterlichem Beschluss erlaubt ist, abgehört und überwacht zu werden.
- Sie erfuhren, dass es jungen Menschen aus dem Osten damals nicht erlaubt war, in den Westen zu reisen, weil sie dem Osten unter anderem als Facharbeiter hätten fehlen können.

Die Zuordnung der Bilder von Lika und Matze ist der Gruppe leichtgefallen: «Matze wohnt in Ost-Berlin und Lika wohnt in West-Berlin», hat ein Schüler gesagt, woraufhin ich ihm geantwortet habe: «Dann klebe bitte Matze und Lika jeweils auf der richtigen Seite des Plakats auf.» Mit dem Grenzer und dem Wannsee haben die Schülerinnen und Schüler leichte Probleme gehabt: «Was ist ein Grenzer?», haben die Schülerinnen und Schüler gefragt. «Ein Grenzer hat die Grenze zwischen Ost- und Westdeutschland bewacht», habe ich geantwortet, nachdem die Schülerinnen und Schüler nicht so recht wussten, wie sie ihre Frage hätten selbst beantworten können. «Wo liegt der Wannsee?» Auf diese Frage hin habe ich die Schülerinnen und Schüler gebeten, noch einmal genau im Text nachzulesen. Daraufhin haben sie ihre Frage selbst beantworten können: «Lika war schon oft am Wannsee. Lika wohnt in West-Berlin, also ist der Wannsee in West-Berlin.»

Die Ergebnisse der Arbeitsphase, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Empfindungen aufgeschrieben haben, sind von den beiden Schwerpunkten Freude und Angst geprägt gewesen. Bei der Besprechung des Plakats haben einige Schülerinnen und Schüler begründet, dass die Protagonisten sich «freuen [...], weil sie sich treffen».¹²⁴ Andere haben dies etwas anders empfunden und haben entgegnet: «Lika freut sich sehr das Matze anruft!»¹²⁵ Während auf Likas Seite nur ein Mal das Gefühl Angst vorgekommen ist, tauchte dieses Gefühl auf Matzes Seite vier Mal auf: «Matze hat Angst vor den Soldaten», «sie haben Angst wegen seine Eltern», «ängstlich» und «Matze ist Ängstlich wei er denkt da die Polizei abgehört».¹²⁶

Dieses liegt meiner Meinung nach daran, dass Matze im Telefongespräch über die Information, dass Lika und Matze abgehört werden könnten, sehr schockiert gewesen ist. Matze hat mehrfach gefragt: «Ob wir was werden?»¹²⁷ «Abgehört? Wieso ...?

124 Zitat von dem Plakat der ersten Gruppe.

125 Zitate von dem Plakat der ersten Gruppe.

126 Ebd.

127 Telefongespräch zwischen Matze und Lika, Kordon: Die Flaschenpost, S. 2.

Von wem denn?»¹²⁸ Ein Schüler hat das Gefühl, dass Lika und Matze es «doof»¹²⁹ finden, «das sie sich nicht treffen dürfen»¹³⁰ gehabt und hat diese Aussage dann auf die Grenzmauer geklebt. Durch Erklärungen des Schülers, was er mit «etwas doof finden» genauer meint, haben wir mündlich festgehalten, dass Matze und Lika es wohl «schade» und eventuell auch «ungerecht» gefunden haben könnten. Des Weiteren habe ich den Schülerinnen und Schülern erklärt, dass es noch nicht sicher ist, ob sich Lika und Matze treffen dürfen, weil diese Frage in dem Telefongespräch zwischen den beiden offenbleibt.

Bei der zweiten und dritten Gruppe hat es keine organisatorischen Verzögerungen wie bei der ersten Gruppe gegeben. Durch diesen reibungslosen Ablauf haben beide Gruppen auch den angestrebten Wissenszuwachs erreicht. Bei der Zuordnungsphase der Bilder ist für beide Gruppen ebenfalls der Begriff «Grenzer» unbekannt gewesen. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, entweder vor oder während der Zuordnungsphase diesen Begriff zu erläutern.

Während der Arbeitsphase hat die zweite Gruppe viele verschiedene Gefühle herausgearbeitet, die unter den Oberbegriffen Freude, Glück, Fröhlichkeit, Unglück und Angst zusammengefasst werden können. Somit ist hier gegenüber der ersten Gruppe eine leichte Steigerung an unterschiedlichen Empfindungen festzustellen. Diese Steigerung lässt sich auf die Benutzung des Dosentelefon sowie das Durchlaufen einer anderen Station (dadurch Wissenszuwachs zu den Themen «DDR-Geschichte» und «Alltag in der DDR») zurückführen. Die Benutzung des Dosentelefon hat die Situation im Unterschied zum bloßen Vorlesen für die Schülerinnen und Schülern konkretisiert. Allerdings hat die zweite Gruppe Probleme damit gehabt, negative Empfindungen zutreffend zu formulieren: Das Gefühl «etwas doof finden», welches ein Mal bei der ersten Gruppe genannt worden ist, haben die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe bei 17 Antworten sechs Mal verwendet. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler aber immer hinzugefügt, was der Auslöser für diese Empfindung gewesen ist, wie zum Beispiel: «Matze findet es doof das Lika nicht im Westen wond» oder «Lika findet doof das man belauscht wird».¹³¹ In der Reflexionsphase sind alle Antworten der zweiten Gruppe besprochen worden. Dabei sind wir gemeinsam zu dem Ergebnis gekommen, dass die Empfindung «etwas doof finden» bei den einzelnen Antworten genauer mit «traurig sein» oder etwas als «ungerecht» oder «nicht richtig empfinden» beschrieben werden kann.

Die Schülerinnen und Schüler der dritten Gruppe haben zum Teil nur ein Gefühl («Fröhlich»¹³²) auf die Kärtchen geschrieben, sodass die Begründungen in schriftlicher

128 Ebd.

129 Zitat von dem Plakat der ersten Gruppe.

130 Ebd.

131 Zitat von dem Plakat der zweiten Gruppe.

132 Zitat von dem Plakat der dritten Gruppe.

Form fehlten. Im Reflexionsgespräch haben aber die Schülerinnen und Schüler ihre zuvor aufgeschriebenen Gefühle erläutert und begründet. Auffallend ist gewesen, dass diese Gruppe die meisten unterschiedlichen und zum Teil ganz neue Empfindungen herausgearbeitet hat. Neben den Gefühlen Freude und Angst, die jede Gruppe genannt hat, haben die Schülerinnen und Schüler der dritten Gruppe noch Gefühle wie Ärger, Traurigkeit, Aufregung und das Unangenehme wahrgenommen. Des Weiteren ist ein Schüler der Meinung gewesen, dass «Matze [...] erwartungsvoll»¹³³ ist, weil er es kaum erwarten kann, dass Lika ihn in Ost-Berlin besuchen kommt. Bei dieser dritten Gruppe ist auf keinem Kärtchen das Gefühl «etwas doof finden» aufgetaucht. Daraus lässt sich schließen, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe negative Gefühle gut ausdrücken können (zum Beispiel «Ärgerlich, traurig», «unangenehm», «ein gesperrt»¹³⁴).

Abschließend ist festzuhalten, dass von Gruppe zu Gruppe ein Zuwachs an neu herausgefundenen Gefühlen stattgefunden hat. Bei diesem Zuwachs ist zudem eine Konkretisierung der Benennung von negativen Gefühlen (Angst – etwas doof finden – unangenehm, ärgerlich, traurig usw.) zu beobachten gewesen. Als positiv hat sich meiner Meinung nach die Benutzung des Dosentelefs herausgestellt, da die Schülerinnen und Schüler durch die Benutzung des Dosentelefs aufmerksamer, motivierter und einfühlsamer gewesen sind. Des Weiteren ist das Durchlaufen einer der beiden anderen Stationen «Alltag» und «Schule» hilfreich gewesen, da die Schülerinnen und Schüler dadurch schon einen besseren Einblick in die Thematik der DDR-Geschichte bekommen haben als nur durch die Einstiegsphase unseres Projektes.

Ergebnisse des Sachtextes

Die zweite Aufgabe an der Station «Überwachung und Freiheit» hat darin bestanden, dass zwei wichtige Fragen geklärt worden sind:

- Wurden in der DDR Telefongespräche abgehört und Briefe kontrolliert?
- Warum kann Matze nicht einfach nach West-Berlin fahren, um Lika zu besuchen?

Die Schülerinnen und Schüler haben sich zuerst mit der Frage nach der Kontrolle beschäftigt. Sie haben diese Kontrolle als nicht richtig und unangenehm empfunden. Zudem sind sie sehr erleichtert gewesen, nachdem ich ihnen ihre Vermutung, dass das Abhören von Telefonaten und eine so scharfe Kontrolle von Briefen heute nur in Ausnahmefällen erlaubt sind, bestätigt hatte. Eine Schülerin oder ein Schüler hat daraufhin den kurzen Sachtext zu der Frage laut vorgelesen.

Bei der Beantwortung der zweiten Frage haben sich die Schülerinnen und Schüler etwas schwergetan. Sie haben sich daran erinnert, dass Lika nicht alleine nach Ost-Berlin hat fahren dürfen. Daraus haben sie geschlossen, dass dasselbe für Matze zutreffen würde. Nach dem lauten Vorlesen des zweiten kurzen Sachtextes habe ich

133 Ebd.

134 Zitate von dem Plakat der dritten Gruppe

die Schülerinnen und Schüler gefragt: «Hätte ich damals, wenn ich in Ost-Berlin gewohnt hätte, meine Oma im Westen besuchen dürfen?» Die Schülerinnen und Schüler haben schnell und richtig geantwortet, dass mir dies nicht erlaubt worden wäre, da ich ja im Westen hätte bleiben können. Auf diese Weise hätte ich dem Osten als Arbeitskraft gefehlt.

Somit lässt sich sagen, dass die Schülerinnen und Schüler aller drei Gruppen zu dem Thema «Überwachung und Freiheit» wichtige Informationen gelernt und, wie sich in der Abschlussrunde im Quiz gezeigt hat,¹³⁵ auch verinnerlicht haben.

Merkmale guten Unterrichts

Abschließend stelle ich mir dir Frage: Haben ein paar der zehn Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer den Verlauf sowie den Lernerfolg an der Station «Überwachung und Freiheit» beeinflusst?

«Unterricht ist dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer «roter Faden» durch die Stunde zieht.»¹³⁶ Meiner Meinung nach haben wir einen gut erkennbaren «roten Faden» in unserem gesamten Projekt gehabt und diesen auch zum Beispiel durch einen ausgehängten Tagesverlaufsplan deutlich gemacht. Gutes Unterrichtsmanagement hat in dieser Klasse auch deshalb stattgefunden, weil die Klasse so gut mit der Zeugnisvergabe umgegangen ist und offenbar an das Verfahren schon gewöhnt gewesen war: Drei Tage vor den großen Ferien haben die Kinder eine Kopie ihrer Zeugnisse bekommen, die sie unterschrieben am nächsten Tag zur Aushändigung des Originals wieder mitbringen mussten. Obwohl dieses Austeilen der Zeugnisse in meiner eigenen Erinnerung immer für große Unruhe gesorgt hat und an Lernen mit Erfolg nicht mehr zu denken gewesen ist, sind die Kinder äußerst ruhig und sehr aufnahmebereit gewesen.

Das zweite Merkmal, ein «hoher Anteil echter Lernzeit»,¹³⁷ ist im Laufe des Projekt-tages durch den Wechsel der Stationen optimiert worden. Zu Beginn hat es aufgrund der nicht bekannten räumlichen Situation an der Schule organisatorische Verzögerungen gegeben, die sich im zeitlichen Ablauf und der echten Lernzeit der ersten Gruppe widerspiegelt haben. Trotz der leicht verkürzten Lernzeit der ersten Gruppe hat diese aber dennoch das Lernziel der Station «Überwachung und Freiheit» erreicht. Daher ist es für die Durchführung des Projekts ratsam, sich vorher über die räumliche Beschaffenheit (Raumgröße, zusätzlicher Raum, Tischanordnung) zu informieren und eventuell vor Unterrichtsbeginn die Tischanordnung zu ändern.

Die unterschiedlichen Gefühle, welche die Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet haben, haben mir gezeigt, dass die Aufgabenstellungen von «inhaltliche[r]

135 Vgl. «Station 5».

136 Meyer: Was ist guter Unterricht?, S. 26.

137 Ebd., S. 17.

Klarheit»¹³⁸ geprägt gewesen sind. Des Weiteren bin ich der Meinung, dass die erfolgreiche Herausarbeitung der Gefühle durch die verwendete «Methodenvielfalt»¹³⁹ (Dosentelefon, Lesen in verteilten Rollen, Plakat gestalten, Reflexionsphasen) an der Station «Überwachung und Freiheit» sowie des ganzen Projekts (Nachrichtensendung, PowerPoint-Vortrag, Quiz, Rätsel, usw.) unterstützt worden ist.

4.6 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Kordon, Klaus: Die Flaschenpost, Ravensburg 1988.

Sekundärliteratur

Beck, Gertrud: Der Holocaust als Thema für die Grundschule, in: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?, Hamburg 1998, S. 110–119.

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Schule als «Haus des Lernens», Neuwied 1995.

Frölich, Roland: Aktionsformen. Lehrervortrag, in: Drumm, Julia (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Göttingen 2007, S. 59–63.

Frölich, Roland: Medien. Plakate, in: Drumm, Julia (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Göttingen 2007, S. 153–161.

Hegele, Irmintraut: Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim/Basel 2008, S. 61–74.

Hinz, Renate: Das Schulsystem in der Bundesrepublik, in: Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik, Berlin 2002, S. 52–63.

Hollstein, Gudrun/Sonnenmoser, Marion: 100 Bilderbücher für die Grundschule. Eine Auswahl empfehlenswerter Bilderbücher mit Unterrichtsvorschlägen, Baltmannsweiler 2007.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin 1991.

Kestenberg, Judith: Warum und wie sollen wir Kleinkindern von der Nazi-Zeit in Deutschland erzählen?, in: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?, Hamburg 1998, S. 68–76.

Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik, Berlin 2002.

Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, Paderborn 2002.

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband, Berlin 1998, S. 134–150.

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2009.

Pech, Detlef: Ist das zu verantworten? Holocaust Education in der Grundschule, in: Grundschule Religion 12/2005, S. 28–29.

Siemer, Joanna: Szenische Elemente, in: Drumm, Julia (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Göttingen 2007, S. 91–110.

Weinert, F. E.: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird, in: Freund, J./Gruber, H./Weidinger, W. (Hrsg.): Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität, Wien 1998, S. 7–18.

138 Ebd.

139 Ebd.

Internetquellen

http://www.amazon.de/Die-Flaschenpost-KlausKordon/dp/3407783787/ref=sr_1_1/276-7180976-2734411?ie=UTF8&s=books&qid=1284108399&sr=8-1.

<http://www.eng.s.de/schule.html>.

<http://www.kordon.eu/biografie.htm>, 14.09.2010

<https://www.lsf.unidortmund.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=92000&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>.

http://www.uni-protokolle.de/Klaus_Kordon.html.

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaenegs/sachunterricht/lehrplan-sachunterricht/>.

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaenegs/sachunterricht/lehrplan-sachunterricht/kompetenzen/kompetenzen.html>.

Silke Hansen, Christina Schölch

STATION 5 - «MAUERFALL UND ABSCHLUSS DES PROJEKTTAGES»

5.1 Einleitung und Kurzpräsentation der literarischen Vorlagen

Einleitung

Die letzte Station unseres Unterrichtsprojekts soll dazu dienen, den Projekttag abzuschließen. Zuvor haben die Schülerinnen und Schüler im Einleitungsteil etwas darüber erfahren, was die DDR war, wie sie entstanden ist und was es mit dem Mauerbau auf sich hat. Danach haben sie an verschiedenen Stationen zu den Themen «Überwachung und Freiheit», «Schule» und «Alltag» gearbeitet und so etwas über das Leben der Menschen in der DDR erfahren. An dieser letzten Station wird der Mauerfall näher beleuchtet. Auch das Wissen der vorherigen Stationen soll dadurch noch einmal aufgegriffen werden, um es so zu festigen. Der Tag und damit das Projekt werden mit einer Feedback- und Reflexionsrunde abgeschlossen.

Für eine bessere Lesbarkeit verwenden wir im Folgenden nur die männliche Form von Personenbezeichnungen. Unsere Beobachtungen und Überlegungen schließen aber natürlich auch die weiblichen Personen ein.

Kurzpräsentation der literarischen Vorlagen

Für die Erarbeitung und Erstellung unserer Station haben wir uns Gedanken darüber gemacht, welche der im Seminar behandelten Kinderbücher geeignet sind, die Thematik des Mauerfalls darzustellen. Im Folgenden werde ich kurz auf den Inhalt der Bücher eingehen, sie auf ihre Angemessenheit prüfen und erläutern, warum wir gerade diese Bücher für unsere Station ausgewählt haben und wie wir sie bei der Stationsarbeit einbezogen haben.

«Das Wende-Bilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin – Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin» von Lars Baus, Harriet Grundmann und Susanne Vogt handelt von zwei Freunden, die beide in Ost-Berlin leben. Durch die Flucht von Janoschs Familie in die Bundesrepublik Deutschland (BRD) werden die Freunde

getrennt. So lernt der Leser die unterschiedlichen Lebensarten von Anni und Janosch kennen und vollzieht die Unterschiede zwischen der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) und der BRD nach. Neben der eigentlichen Geschichte gibt es zusätzliche Informationskästen, die die Situation in den jeweiligen Ländern erläutern. Diese geschichtlichen Aufklärungen stellen die DDR allerdings sehr einseitig negativ dar und sollten von dem kindlichen Rezipienten nicht ohne weitere Erklärungen durch einen Erwachsenen gelesen werden. Die Sprache und die Bilder sind kindgerecht und die Geschichte ist mit vielen historischen Fakten unterlegt.

Um die historischen Fakten den Schülern zu präsentieren, haben wir uns dazu entschieden, eine Nachrichtensendung zu inszenieren, für die wir die Informationskästen «Montagsdemonstrationen» und «Kleine Chronik des Mauerfalls» verwendeten.

In dem Buch «Fritzi war dabei. Eine Wendewundergeschichte» von Hanna Schott und Gerda Raidt geht es um das Mädchen Fritzi, das in die vierte Klasse geht. Das Buch spielt in der Zeit vom 1. September 1989 bis zum Mauerfall. Die Geschichte wird aus Fritzis Sicht in der Ich-Perspektive erzählt. Es werden verschiedene Sichtweisen auf die DDR dargestellt: Der Vater von Fritzi ist ein weitgehend angepasster DDR-Bürger, während die Mutter der Politik der DDR sehr kritisch gegenübersteht und sich an den Leipziger Montagsdemonstrationen beteiligt, auf die sie im späteren Verlauf der Geschichte auch Fritzi mitnimmt. Die Großmutter von Fritzi lebt schon seit langer Zeit in München in der BRD und steht der DDR negativ gegenüber. Dieses Buch bietet keine politische oder historische Aufklärung, sondern stellt die Ereignisse rund um den Mauerfall subjektiv aus der Sicht Fritzis dar. Dies geschieht sehr kindgerecht, da Sprache und Bilder ansprechend gestaltet sind und die Komplexität der herrschenden Verhältnisse in der DDR reduziert wird. Zudem ist das Buch spannend und zugleich humorvoll geschrieben.

Auch wenn die Subjektivität und die komprimierte Wiedergabe der politischen Ereignisse durchaus Anlass zur Kritik geben, war das Buch für unsere Zwecke geeignet. Um das Erlebnis des Mauerfalls aus der Sicht eines Kindes den Schülern näherzubringen, wählten wir die Form des «fiktiven» Interviews mit Fritzi. Für dieses Interview haben wir uns an einige Textstellen aus dem Kapitel «Drüben» gehalten. Darin wird die Situation kurz nach dem Mauerfall beschrieben. Für Fritzi geschieht das alles sehr überraschend. Sie wird von ihrem Vater aus dem Schlaf gerissen und beide fahren mit Bekannten über die Grenze zur Großmutter von Fritzi. Auf dem Weg dorthin schildert Fritzi ihre Eindrücke vor und an der Grenze. Auch der erste Tag in der BRD wird geschildert. Auf diese Weise sollten die Schüler die Möglichkeit haben, sich in Fritzis Situation hineinzusetzen, um so die Besonderheit des Mauerfalls nachvollziehen zu können.

5.2 Methodendokumentation und Unterrichtsplan

Methodendokumentation

Da an dieser Station viele verschiedene Dinge ihren Platz finden mussten, entschieden wir uns für eine möglichst anschauliche, frontale Präsentation unserer Ergebnisse. Für die geschichtlichen Fakten erschien uns das Format der «Tagesschau» als sehr geeignet. Diese ist den meisten Schülern bekannt und bietet so einen vorgegebenen Rahmen, der an sich schon vermittelt, dass hier Nachrichten, also Informationen, weitergegeben werden sollen. Außerdem spricht dieses Format Kinder an, da es sich um eine Art Theater handelt. Ebenso eine Form des Theaters sollte das Interview mit Fritzi sein, das in die «Tagesschau» mit eingearbeitet wurde. Fritzi sollte als Zeitzeugin die zuvor vermittelten Fakten anhand ihrer Geschichte illustrieren, um so noch einmal deutlich zu machen, wie Kinder diese Zeit erlebt haben.

Beide Methoden orientieren sich am Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Dieser Ansatz versteht sich nach Spinner «als Gegenposition zu einem Unterricht, bei dem im gelenkten Gespräch Texte analysiert und interpretiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst produktiv aktiv werden, indem sie Texte ergänzen, umschreiben, imitieren, antizipieren, szenisch umsetzen und in andere Medien transformieren».¹⁴⁰ Diese Verfahren bieten also eine andere als die «traditionelle» Möglichkeit, Texte zu analysieren und zu verstehen. Da bei unserem Projekt nicht so viel Zeit zur Verfügung stand, mussten wir als Studenten den aktiven Teil im Vorhinein übernehmen. Steht mehr Zeit zur Verfügung, könnten die Schüler hier auch selbst aktiv werden und ihre eigene Nachrichtensendung verfassen. Unsere Methoden sind dabei sowohl produktions- als auch handlungsorientiert. Nach Paefgen wird bei produktionsorientierten Methoden vor allem Wert auf schreibende Arbeitsformen gelegt, während bei handlungsorientierten Methoden «szenische, graphisch-bildliche, musikalische, körpersprachliche, vortragende, spielerische und ähnliche Inszenierungen zu literarischen Texten» im Vordergrund stehen.¹⁴¹ Die «Tagesschau» und das Interview sind produktionsorientiert, da hier die literarische Vorlage in eine andere Textart, nämlich in einen Sachtext und einen Dialog beziehungsweise in eine Art Erlebnisbericht, umgeschrieben werden muss. Dies entspricht den beiden Verfahren des «Umschreibens» und der «Erweiterung».¹⁴² Die Handlungsorientierung liegt dann in der tatsächlichen Durchführung der Nachrichtensendung und des Interviews, da hier etwas szenisch vorgespielt wird und man sich so in die Figuren und insbesondere in Fritzi hineinversetzen muss.¹⁴³ Zudem muss für die Nachrichtensendung passendes Bildmaterial gesucht werden.¹⁴⁴

140 Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht, in: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2008, S. 184.

141 Paefgen, Elisabeth K.: *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart/Weimar 2006, S. 139.

142 Spinner: *Verfahren im Literaturunterricht*, S. 192.

143 Ebd., S. 193.

144 Ebd., S. 192.

Für die Ergebnissicherung am Ende unseres Projekttagess er schien ein Quiz als geeignet. Zu diesem konnte außerdem als Fortsetzung des Fernsehprogramms nach der Nachrichtensendung sehr gut übergeleitet werden. Hier sollten die an diesem Tag angesprochenen Themenbereiche noch einmal aufgegriffen werden, indem das Wissen der einzelnen Stationen exemplarisch abgefragt wurde. Abschließend sollte eine Reflexionsrunde mit «Gesprächsstein» jedem noch einmal die Möglichkeit geben, Kommentare und die eigene Meinung zu äußern. Dies war uns wichtig, da wir erfahren wollten, wie unser Projekt auf die Kinder gewirkt hat, was gut war und woran wir noch arbeiten können. Um uns zu verabschieden, stellten wir außerdem ein Buch mit zentralen Bestandteilen der einzelnen Stationen zusammen, das den Schulkindern zum Abschluss überreicht werden sollte.

Nachrichtensendung: «Tagesschau» und Interview

Zunächst musste der Text aus den beiden oben erwähnten Informationskästen «Montagsdemonstrationen» und «Kleine Chronik des Mauerfalls» aus dem «Wende-Bilderbuch» so verändert werden, dass er dem einer zusammenhängenden Nachrichtensendung vom 10. November 1989 glich. Außerdem recherchierten wir im Internet nach einem «Tagesschau»-Intro und passenden Bildern, mit denen wir eine PowerPoint-Präsentation erstellten. Fritzi sollte als Studiogast im Anschluss an die PowerPoint-Präsentation von ihren Erlebnissen berichten. Dazu musste das Kapitel «Drüben» aus «Fritzi war dabei» in einen Dialog zwischen Nachrichtensprecher und Fritzi umgeschrieben werden. Dabei konzentrierten wir uns auf die wichtigsten und für Kinder möglicherweise bedeutendsten Stellen und Inhalte. Für die Durchführung benötigt man einen Nachrichtensprecher und Fritzi sowie die entsprechenden Medien und eventuell ein Schild mit dem Datum 10.11.1989, das auf dem Sprechertisch steht. Um die Schüler noch mehr in die Situation einer echten Nachrichtensendung zu versetzen, kann man sich als Nachrichtensprecher auch noch entsprechend verkleiden und die Kinder gleich im «Tagesschau»-Studio willkommen heißen: «Meine Damen und Herren, herzlich willkommen in unserem Tagesschaustudio! Gleich beginnt unsere heutige Sendung. Auch wenn ich weiß, dass es an diesem bedeutenden Tag, dem 10. November 1989, und aufgrund der vielen bewegenden Ereignisse besonders schwerfällt: Bitte seien Sie während der gesamten Aufnahme möglichst leise ... Ah, ich sehe, die Kameras sind eingestellt. Werden Sie also still, meine Damen und Herren, damit wir anfangen können.» Danach folgen die Nachrichtensendung mit PowerPoint-Präsentation und das Interview mit Fritzi.

Quiz

Das Quiz ist folgendermaßen aufgebaut: Es gibt verschiedene Themenbereiche und pro Thema verschiedene Schwierigkeitsstufen, die mit Punkten gekennzeichnet sind. Eine Frage mit 25 Punkten ist einfach, eine mit 50 Punkten mittelschwer und eine Frage mit 100 Punkten ist schwieriger zu beantworten. An die Tafel wird ein Gitter-

netz gemalt. Die Fragekarten werden so an die Tafel beziehungsweise in das Gitternetz geklebt, dass die Frage verdeckt und die Punktezahl auf der Rückseite der Karten für die Kinder sichtbar ist. Natürlich kann man die Fragekarten auch auf dem Boden ausbreiten.

Abbildung 3: Quiz

	Geschichte	Überwachung und Freiheit	Schule	Alltag
Einfach	25	25	25	25
Mittel	50	50	50	50
Schwierig	100	100	100	100

Quelle: eigene Darstellung

Die Klasse wird in zwei Gruppen unterteilt. Durch den Wurf einer Münze wird bestimmt, welche Gruppe beginnt. Diese darf sich nun eine Fragekarte aussuchen. Dabei muss bedacht werden, dass die einfachen Fragen zwar leicht zu beantworten sind, aber nur 25 Punkte einbringen. Die schwierigen Fragen bedeuten mehr Punkte, aber bergen die Gefahr, dass die Punkte an die andere Mannschaft gehen, wenn die falsche Antwort gegeben wird. Nach jeder Frage ist die jeweils andere Mannschaft an der Reihe. Die Punkte werden in einer Tabelle zum Beispiel an der Tafel notiert. Beantwortete Fragekarten (egal, ob die Antwort richtig oder falsch war) werden auf die Seite gelegt, es wird so lange gespielt, bis alle Fragekarten aufgebraucht sind. Bei Gleichstand gibt es eine Entscheidungsfrage. Zu gewinnen gibt es hierbei zum Beispiel kleine Weingummi-Tüten. Die Gewinnermannschaft darf zuerst auswählen. Es gibt aber in diesem Sinne keine Gewinner und Verlierer, da sich auch die «Verlierer» Weingummi-Tüten nehmen dürfen, wenn alle Kinder aus der Gewinnermannschaft gewählt haben.

Reflexionsrunde

Diese auch unter anderen Namen (z. B. «Blitzlicht») bekannte Feedback-Methode soll jedem einzelnen Schüler die Möglichkeit zur Reflexion und zur Mitteilung seiner Erfahrungen und Eindrücke geben. Nach unserer Erfahrung aus Praktika und Seminaren ist sie außerdem in vielen Schulen und außerschulischen Kinder- und Jugendeinrichtungen bekannt und wird oft zum Abschluss eines Tages oder eben eines Projektes genutzt. Damit kann dieser Teil auch eine Art Ritualfunktion für die Kinder haben, sodass der Abschluss des Tages noch deutlicher wird. Benötigt wird hierfür nur ein Stein (oder ein verzierter Stock, ein Säckchen o. Ä.), der wie ein «Handschmeichler» gut in der Hand liegen sollte und damit die Möglichkeit bietet, dass die Hände daran spielen können. Die Erfahrung zeigt, dass vielen Kindern so die Unsicherheit

genommen wird, wenn sie vor einer großen Gruppe alleine sprechen sollen. Dieser «Erzählstein» wird dann von Kind zu Kind weitergereicht. Dies kann entweder im Kreis geschehen, sodass auf jeden Fall jedes Kind den Erzählstein bekommt, oder die Kinder, die etwas sagen möchten, melden sich und geben den Stein dann weiter. Nur das Kind, das den Erzählstein hat, darf sprechen. Die anderen sind leise und hören zu. Jede Äußerung wird kommentarlos akzeptiert, da es sich um die persönliche Meinung der Schüler handelt. Gesagt werden darf alles, was dem Schüler wichtig erscheint, zum Beispiel was ihm gefallen hat und was nicht oder was er sich noch gewünscht hätte. Auch die Leiter des Projekttagess sollten an dieser Reflexionsrunde teilnehmen, da ihre Meinungen auch ein gutes Feedback für die Schüler sind.

Erinnerungsbuch

Dieses Buch soll dazu dienen, dass das Projekt nicht mit dem Schulschluss aus den Köpfen der Schüler verschwindet. Es soll entweder einzelnen Kindern oder der gesamten Klasse die Möglichkeit geben, Dinge nachzulesen oder zu vertiefen, oder zur weiteren Lektüre der verwendeten Kinderbücher anregen. Von jeder Station werden zentrale Bestandteile in diesem Buch gesammelt (Texte, Fotos, Bilder, Informationen usw.), die unter dem Namen der Station aufgeführt werden. In der Art eines Literaturverzeichnisses finden sich auf der letzten Seite des Buches Angaben zu allen an den Stationen verwendeten Büchern. Auf dem Deckblatt gibt es die Möglichkeit für die Studenten, mit ihrem Namen zu unterschreiben, was noch einmal den persönlichen Erinnerungswert des Buches unterstreicht. Die einzelnen Seiten des Buches sollten dann in einer Mappe präsentiert werden. Besonders schön ist es natürlich für die Kinder, wenn sie ein gebundenes Buch (z. B. mit Spiralbindung) erhalten.

Planung

Bei der Organisation dieser Station dienen die folgenden, zur Planung einer ganzen Unterrichtsstunde entwickelten Leitfragen von Mühlhausen und Wegner als Orientierung:¹⁴⁵

– «Über welche neuen Einsichten, Fähigkeiten, Informationen sollen [...] die Schülerinnen nach der Stunde verfügen?»

Die Themen, die die Station beinhalten sollte, waren: Mauerfall, Reflexion und Verabschiedung. Als fach- und themenbezogene Grobziele wurden der Überblick über die DDR-Geschichte und die Sicherung des neu gelernten Stoffes festgelegt. Bei den fach- und themenbezogenen Feinzielen kann man die Station in zwei Einheiten unterteilen: In Einheit A sollen Informationen zum Mauerfall vermittelt werden, während in Einheit B das zuvor vermittelte Wissen über die DDR-Geschichte beziehungsweise über das Leben in der DDR wiederholt und gesichert werden soll.

¹⁴⁵ Vgl. Mühlhausen, Ulf/Wegner, Wolfgang: Erfolgreicher unterrichten?: Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik, Baltmannsweiler 2006, S. 185–187.

Des Weiteren sollen die Schüler ihre Kommunikations- und Problemlösefähigkeit trainieren, indem sie das Quiz in einer Großgruppe gemeinsam lösen. Durch die Reflexionsrunde am Schluss sollen die Schüler außerdem üben, ihre eigene Meinung selbstbewusst zu äußern, sie zu vertreten und die Ansichten der Mitschüler zu akzeptieren.

– «An welche Vorkenntnisse, Interessen, Vorlieben, Problemsichten der Schülerinnen kann angeknüpft werden? Welche Eigenheiten der Klasse oder einzelner Schülerinnen müssen berücksichtigt werden?»

Diese Leitfrage zielt darauf, die Schüler möglichst da abzuholen, wo sie derzeit stehen. Die Schwierigkeit bestand darin, dass wir die Klassen, in denen unser Projekt stattfinden sollte, und den vorausgegangenen Unterricht nicht kannten. Trotzdem versuchten wir, uns in die Kinder hineinzusetzen und zu überlegen, was für sie aktuell bedeutsam sein könnte. Von den Kindern der Berliner Schule erwarteten wir zum Beispiel mehr Vorwissen zur DDR-Geschichte, da bei ihnen ein unmittelbarer Bezug zur DDR viel wahrscheinlicher ist als bei den Kindern aus Hattingen. Trotzdem war uns klar, dass wir nicht bei allen Schülern dieses Wissen voraussetzen konnten. Deswegen wurde die Einheit so aufgebaut, dass sie auch ohne Vorwissen zu verstehen ist.

Um das Ganze für die Schüler ansprechend zu gestalten, sollte auf jeden Fall mit einfließen, wie Kinder den Mauerfall erlebt haben. Darum wurde das Interview mit Fritzi integriert, die die Geschichte aus Kinderperspektive erzählen sollte. Mit der «Tagesschau» sollte dem Medieninteresse der Schüler entgegengekommen werden. Dieses bekannte Fernsehformat sollte einen Rahmen schaffen, der die Kinder anspricht und sie interessiert, um so ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen. Ein weiterer Grund war, dass diese Form der Informationsvermittlung in der Schule sehr außergewöhnlich ist und somit etwas Besonderes für die Schüler darstellt, da sie das Gefühl haben, an einer «echten» Fernsehsendung teilnehmen zu können. Damit wird diese für sehr viele Schüler ein attraktiver Bestandteil, bei dem es sich lohnt, aufmerksam zu sein.

Bei dem Quiz sollte der Wettbewerbsgeist der Schüler angesprochen werden, um so möglichst viele Kinder dazu zu motivieren, sich in die Diskussion um das richtige Ergebnis einzubringen, da davon der Sieg der Gruppe und damit auch ihr eigener abhängt. Außerdem stellt das Quiz eine Form der Überprüfung des gelernten Stoffes dar, die keinen Leistungsdruck auf den einzelnen Schüler ausübt und somit eine spielerische Variation bietet, bei der die Kinder gar nicht bemerken, dass sie überprüft werden. Auch Kindern, die mit Prüfungssituationen nicht so gut zurechtkommen, wird so eine Chance gegeben, ihr Wissen zu zeigen.

In der Reflexionsrunde sollten mithilfe des Erzählsteins alle Schüler die Möglichkeit erhalten, sich sowie ihre Eindrücke, Gefühle und Erlebnisse mitzuteilen. So sollten vor allem auch die stilleren Kinder die Möglichkeit bekommen, sich einzubringen. Damit das gesamte Projekt nicht in Vergessenheit gerät, wurde außerdem noch ein Buch zusammengestellt. So sollten die Schüler eigenständig oder mit der

ganzen Klasse die einzelnen Themen wiederholen oder durch die Literaturangaben zu den verwendeten Kinderbüchern vertiefen können. Da es sich um ein Literaturprojekt handelte, sollten sie so außerdem zum Lesen motiviert werden. Insgesamt wurde versucht, die Station für möglichst viele Schüler ansprechend und interessant zu gestalten, damit sie viel von den Informationen mitnehmen und sich gut einbringen können.

– «Welche Struktur soll die Unterrichtsstunde haben?» und «Was muss bei der Planung der einzelnen Unterrichtsabschnitte bedacht werden?»

Mühlhausen und Wegner empfehlen hier, die Stunde in Abschnitte von 5–15 Minuten einzuteilen. Abschnitte, die mehr Zeit benötigen, sollten «in sich abwechslungsreich sein (mehrere Arbeitsformen erfordern) oder [müssen] in Teilabschnitte mit unterschiedlichen Anforderungen gegliedert werden».¹⁴⁶ Auch die benötigten Medien, Materialien und die Sozialform sollten bei diesen Leitfragen berücksichtigt werden.

Anhand dieser Vorgaben entstand folgende Detailplanung:

Abbildung 4: Detailplanung der Station

Zeit	Phase/Methode	Inhalt	Sozialform/Medien/Material
10 Min.	Nachrichtensendung	Mauerfall	Stuhlkreis Computer und Leinwand PowerPoint-Präsentation
25 Min.	Quiz	DDR-Geschichte und Leben in der DDR	Stuhlkreis Tafel und Kreide Fragekarten
5 Min.	Feedbackrunde	Eindrücke der Schüler und Studenten	Stuhlkreis Erzählstein
5 Min.	Verabschiedung und Buchübergabe	Abschluss des Tages	Stuhlkreis

Quelle: eigene Darstellung

Das Quiz nimmt mit 25 Minuten den größten Teil der Arbeitszeit an der Station ein. Dass dieser Teil die 15-Minuten-Grenze überschreitet, lässt sich damit legitimieren, dass er durch die Wettbewerbssituation die Schüler extrem motiviert, während der ganzen Zeit aufmerksam zu sein. Der Wechsel zwischen der eigenen und der gegnerischen Mannschaft und die Überlegungen, welche Karte als nächste zu wählen ist, machen das Quiz außerdem abwechslungsreich.

Da die gesamte Arbeit an dieser Station im Stuhlkreis stattfindet, wird unnötige Unruhe durch ein Umstellen des Klassenraums und das Zurückkehren auf die Plätze

¹⁴⁶ Ebd., S. 186.

vermieden. Diese Sitzordnung weicht außerdem von der gewohnten Sitzordnung im Unterricht ab und erhält so schon ihren Reiz, da sie meist mit besonderen Aktionen verbunden ist (Erzählrunde, Geburtstagsfeier, Spiele, etwas gemeinsam erarbeiten oder beobachten usw.). Die Stunde ist außerdem so abwechslungsreich gestaltet, dass der Stuhlkreis als gleichbleibende Sozialform nicht zum Aufmerksamkeitsverlust führen sollte.

Die Schüler werden in jedem Abschnitt zudem unterschiedlich aktiviert. Am Anfang sollen sie neue Informationen relativ passiv aufnehmen und sich in Fritzi hineinversetzen. Dies dient als Einstieg in das neue Thema beziehungsweise in die neue Situation. Hier sollte die Aufmerksamkeit der Schüler auch noch relativ hoch sein, da dieser Teil am Beginn der Station liegt. Beim Quiz soll dann möglichst jedes Kind aktiviert werden und an der Gruppenentscheidung mitwirken. In der Feedbackrunde ist schließlich jeder Schüler auf sich allein gestellt und soll sich selbst über das klar werden, was er der Klasse mitteilen möchte. Die Buchübergabe stellt dann wieder ein Gruppenerlebnis dar, das den Tag abrundet. Abschließend ist festzuhalten, dass bei der Planung versucht wurde, den Unterricht so abwechslungsreich zu gestalten, dass es den Schülern möglich ist, die ganze Zeit das Geschehen aufmerksam zu verfolgen.

5.3 Reflexion der Ergebniserwartung, Dokumentation des Schulbesuchs und Ergebnisvergleich Berlin/Hattingen

Die Studenten, die für die jeweiligen Stationen zuständig waren, wurden wiederum in zwei Gruppen unterteilt, eine Gruppe fuhr zu einer Grundschule in Berlin, die andere Gruppe nach Hattingen. Wir hatten jeweils vier Schulstunden Zeit, um unser Projekt in einer vierten Klasse durchzuführen. Im Folgenden wird für Berlin und Hattingen jeweils auf die Besonderheiten der Schulen und der Schulorte eingegangen. Da unsere Station in vier Abschnitte eingeteilt war, folgen im Anschluss die Dokumentation und Reflexion über die Nachrichtensendung, das Interview mit Fritzi, das Quiz und schließlich die Feedbackrunde. Am Ende wird ein kurzer Vergleich zwischen den Ergebnissen an beiden Schulorten gezogen.

Berlin

1. Besonderheiten der Schule: Die Spartacus-Grundschule in Friedrichshain-Kreuzberg ist eine Halbtagsgrundschule mit offenem Ganztagsbetrieb, die ihren Schwerpunkt auf den Bereich Sport gelegt hat. Der Schulbesuch fand am 21. Juni 2010 statt. Aufgrund der Lage der Schule in Ost-Berlin erwarteten wir ein großes Vorwissen der Schüler, die wohlmöglich zusätzlich durch Eltern, Verwandte oder Bekannte einen unmittelbaren Bezug zur DDR haben.

2. Nachrichtensendung: Als die Schüler aus der Pause zurückkehrten, erwartete sie schon eine Nachrichtensprecherin mit entsprechender Kleidung, welche die Schüler im «Tagesschau»-Studio willkommen hieß und auf den Tag der Sendung, den 10.11.1989, verwies. Dieser Einstieg machte die Situation für die Schüler besonders

spannend und sie ahmten die Kamera mit den Händen nach, da sie sich in den Zuschauerraum einer Fernsehsendung versetzt fühlten.

3. *Interview mit Fritzzi*: Die herrschende Atmosphäre, ebenso wie die der Nachrichtensendung, war vergleichbar mit jener bei einem Theaterbesuch, was etwas ganz anderes für die Schüler war. Sie waren sehr leise und haben sich in die Situation hineinversetzen können. Der anschließende Applaus verdeutlichte die Begeisterung für die Nachrichtensendung und das Interview.

4. *Quiz*: In Berlin wie in Hattingen war die Begeisterung für das Quiz wohl gleichermaßen vorhanden. Die Schüler sind aufgesprungen und haben sich auf das Quiz gefreut. Meine Vermutung war, dass die Schüler mehr über ihre Vorgehensweise und das richtige Ergebnis in der Gruppe diskutieren würden. Die Schüler haben sich zwar untereinander beraten, doch es gab immer wieder einzelne Schüler, die die Antwort ohne Absprache sofort genannt haben. Diese wurden dann von ihren Mitschülern zu rechtgewiesen. Erfreulicherweise gaben die Schüler nur richtige Antworten und auch die schwierigen Fragen haben sie gut gemeistert. Das Quiz wurde von einer Gruppe gewonnen. Die Süßigkeiten, die als Preis dienten, wurden aber an alle Kinder verteilt.

5. *Feedbackrunde*: Die Feedbackrunde begann mit einem Redestein, der bei den Schülern eher Lustlosigkeit hervorrief, da sie diesen scheinbar bereits kannten und langweilig fanden. Das folgende Gespräch verlief trotzdem sehr gut. Alle Schüler haben mitgemacht und sich gegenseitig zugehört. Das Feedback für unsere Station ist sehr zufriedenstellend ausgefallen, da diese mehrfach als die beste des ganzen Tages herausgestellt wurde.

Das Buch mit dem Inhalt aller fünf Stationen unseres Projektes, das wir den Schülern zum Abschied geschenkt haben, kam ebenfalls gut an. Den Schülern war es sehr wichtig, dass alle Studierenden unterschrieben haben. Die Schüler haben sich dann mit dem Lied «The wheels on the bus go round and round» von uns verabschiedet. Das hat uns gefreut, weil diese Entscheidung von den Schülern ausging und uns gezeigt hat, dass ihnen das Projekt gefallen hat.

6. *Bücherstand*: Im Gegensatz zu der Schule in Hattingen gab es in Berlin einen Bücherstand. Diesen betreute unsere Gruppe im Laufe des Projekttag. Dort konnten sich die Schüler alle Bücher, die während des Projekttag an den einzelnen Stationen verwendet wurden, anschauen – Dieser Stand sollte vor allem dann von den Schülern genutzt werden, wenn sie früher mit einer Station fertig waren als geplant.

Das Kinderbuch «Grenzgebiete. Eine Kindheit zwischen Ost und West» von Claire Lenkova war sehr beliebt. Das lag vermutlich daran, dass dieses Buch an der Station «Alltag» sehr präsent war und viele Zeichnungen aufweist, die es den Schülern ermöglichen, einen schnellen Ein- und Ausstieg zu finden. «Das Wende-Bilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin – Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin» war für die Schüler durch das Wenden interessant. Das Interesse hielt aber nicht lange vor. Eventuell waren die Bilder nicht dem Alter angemessen. Das Buch über Fritzis Erlebnisse, das unserer Station als Vorlage diente, hatte für den Geschmack der Schü-

ler zu viel Text. Nur ein Schüler las eine Weile darin. Beim Stöbern in den Büchern wollten viele Schüler für sich sein und nahmen kaum Hilfen oder Anregungen von uns an. Die Gründe dafür waren wohl, dass wir Unbekannte für die Schüler darstellten und die Bücher einfach interessanter waren. Zudem sorgte der extra für diesen Tag aufgebaute Essensstand nebenan für Ablenkung. Ein anderer Platz für die Bücher wäre sicher geeigneter gewesen, auch weil der Tisch nicht genug Platz bot. Durch die Enge entstand viel Unruhe, die wiederum nicht förderlich für die Lesemotivation war. An dem Bücherstand gab es zudem eine Matrjoschka. Das Auseinanderbauen und Wiederzusammensetzen sowie das Erraten der Nationen waren für die Schüler unterhaltsam und förderten die Gruppenarbeit.

Bei unserer Station habe ich den persönlichen Kontakt zu den einzelnen Schülern vermisst. Da wir alles frontal gestaltet haben, konnten wir nicht individuell auf die Schüler eingehen und sie kennenlernen. Auch an dem Bücherstand hat sich dazu keine Möglichkeit ergeben. Zudem hätte es mich gereizt zu erfahren, wie unterschiedliche Schülergruppen auf uns reagiert hätten. Da wir unsere Station mit der gesamten Klasse durchgeführt haben, konnten wir keinen differenzierten Blick auf die Reaktionen der Schüler erhalten und keine Gruppenvergleiche ziehen, wie dies bei den anderen Stationen der Fall war.

Hattingen

1. *Besonderheiten der Schule:* Die Gemeinschaftsgrundschule Erik Nölting befindet sich in Hattingen (NRW). Diese Schule legt besonderen Wert auf musikalische und künstlerische Bildung. Aus diesem Grund gibt es dort unter anderem einen Lese-, Tobe- und Musikraum. Der Schulbesuch fand am 12. Juli 2010 statt.

2. *Nachrichtensendung:* Unsere Station bildete den Abschluss unseres Projekttages. Ich hatte vermutet, dass die Schüler nach vier Stationen und so kurz vor den Sommerferien ausgelassen sein würden. Umso erstaunter war ich, dass die Schüler ruhig und konzentriert waren, als ich die Nachrichten vorgelesen habe. Der «Tagesschau»-Jingle zu Beginn der Nachrichtensendung war anscheinend allen bekannt, da dieser teilweise mitgesprochen beziehungsweise mitgesungen wurde. So hatte ich dann die Aufmerksamkeit auf meiner Seite.

3. *Interview mit Fritzi:* Der Übergang zu dem Interview mit Fritzi gelang reibungslos. Im Gegensatz zu der Durchführung in Berlin hatte sich hier niemand von uns verkleidet.

4. *Quiz:* Bei dem Quiz wurden die Schüler dann lebhafter. Sie waren aufgeregt und konnten es kaum abwarten. Wir haben die Schüler in zwei Gruppen geteilt und es entstand sofort eine Konkurrenzsituation. Schon beim Auslegen der Quizkarten auf den Boden herrschte große Unruhe und allen war sofort klar, dass sie direkt mit der höchsten Punktzahl starten würden. Wir haben die Schüler darauf hingewiesen, sich vor einer Antwort zu beraten. Doch dieser Rat wurde nur leidlich umgesetzt. Besonders in einer Schülergruppe war deutlich, dass hier ein Schüler dominierte. Die-

ser sprang nach dem Vorlesen der Frage sofort auf und musste häufig erneut darauf hingewiesen werden, seine Mitschüler mit einzubeziehen. Das Engagement hat mich einerseits erfreut, andererseits sollte ein Quiz aber immer auf Teamwork beruhen. Die beiden Schülergruppen sind fair miteinander umgegangen und haben einander nicht unter Druck gesetzt.

Am Ende hatte jede Gruppe alle Fragen richtig beantwortet und es herrschte Punktegleichstand. Damit wollten sich die Schüler nicht zufriedengeben und forderten eine Stichfrage. Sie sollten sich gegenseitig eine Frage zu den Themen der Stationen stellen und diese beantworten. Da jedoch auch diese Frage von beiden Gruppen beantwortet werden konnte, herrschte wieder große Aufregung und es sollte noch eine Stichfrage geben. Aus Zeitgründen haben wir dann beide Schülergruppen zu Gewinnern erklärt und Süßigkeiten als Preis verteilt. Allerdings war es recht schwierig, die Schüler wieder zu beruhigen. Sie waren sehr aufgedreht und forderten lautstark eine weitere Stichfrage. Ich war positiv überrascht, dass die Schüler nach fast vier Schulstunden Input alle Fragen aus vier Stationen schnell und problemlos beantworten konnten und sich am Ende sogar noch selber eine Frage ausgedacht haben.

5. Feedbackrunde: Wie auch schon zu Beginn unseres Projekttages, bei dem nach dem Vorwissen gefragt wurde, erwähnten die Schüler, dass sie sich noch nie mit dem Thema DDR beschäftigt haben. Einige wenige Schüler hatten schon einmal davon gehört, konnten damit aber nichts weiter anfangen. Auch in der Schule wurde dieses Thema nicht behandelt. Gerade in Anbetracht des Quiz, bei dem das Erlernte abgefragt wurde, empfinde ich unser Projekt als vollen Erfolg.

Das Feedback erfolgte, wie in Berlin, mithilfe eines Erzählsteines. Das Kind mit dem Stein erhielt das Rederecht. Die Schüler konnten sich freiwillig melden und ihre Eindrücke schildern. Es haben sich zwar nur etwa zehn Schüler zu Wort gemeldet, doch diesen hat unser Projekt gut gefallen und sie haben viel gelernt. Leider war es aus Zeitgründen nicht möglich, noch differenzierter auf die Aussagen der Schüler einzugehen, um beispielsweise zu erfahren, welche Station ihnen am besten gefallen hat oder welcher Teil einer Station ihnen gut oder nicht so gut gefallen hat. Das hätte mich persönlich noch sehr interessiert, auch um unser Konzept gegebenenfalls für einen weiteren Projekttag zu verbessern.

Bei unserer Station hatte ich den Eindruck, dass sie den Schülern gut gefallen hat. Bei der Nachrichtensendung und dem Interview konnten die Schüler einfach nur zuhören und mussten nichts mehr in Eigenarbeit erstellen. Das Quiz würde ich als «Highlight» bezeichnen wollen. Die Schüler waren mit so viel Eifer und Elan dabei, haben sich über das Abrufen ihrer Leistungen gefreut und der Ehrgeiz war geweckt. Nach der Feedbackrunde haben wir noch ein Buch mit dem Inhalt aller fünf Stationen unseres Projektes an die Schüler verschenkt. Dies sollte zugleich als Erinnerung sowie als Informationsquelle fungieren. Die Schüler haben sich darüber gefreut, waren aber mittlerweile sichtlich erschöpft und freuten sich auf das Schulende.

Vergleich Berlin/Hattingen

Aufgrund des Materials hatten wir die gleichen Ausgangsvoraussetzungen zur Durchführung unserer Station an beiden Schulen. Die Schüler in Berlin konnten, zum Teil durch Erzählungen über die DDR aus dem Verwandten- und Bekanntenkreis, besser an ihr Vorwissen anknüpfen. Sie waren mit dem Thema vertrauter als die Schüler in Hattingen. Dennoch haben beide Klassen interessiert und mit Spaß mitgemacht und zudem fehlerfrei die Quizfragen beantworten können. Dieses war schließlich das Ziel unserer Station und letztlich des gesamten Projekttagges, somit können wir mit unserem Projekttag sehr zufrieden sein. Wir hoffen, dass wir das Interesse für die DDR im Speziellen und der Geschichte Deutschlands im Allgemeinen bei manchen Schülern wecken konnten.

Fazit

Das Seminar empfanden wir als vollen Erfolg. Durch die Vorbereitung des Projekttagges in den Grundschulen konnten wir einen Einblick in den Alltag einer Lehrerin gewinnen. Die Erstellung eines Zeitplans sowie eines Plans über die Lernziele der Schüler sind notwendige Schritte für eine erfolgreiche Unterrichtsstunde. Zusätzlich haben wir unser Wissen über die DDR, gerade in Bezug auf den dort herrschenden Alltag, erweitern können.

Die Umsetzung des Projektes in den Grundschulen bot zudem eine angenehme Abwechslung zum üblichen Alltag an der Universität. Entscheidender aber waren die Erfahrungen, die wir an diesem Tag sammeln konnten. Durch den Umgang mit den Schülern haben wir auch unsere Vorstellungen vom Lehrerberuf reflektiert und uns abermals damit auseinandergesetzt, ob diese Berufswahl immer noch die richtige ist. Abschließend sei noch erwähnt, dass wir diesen Projekttag jederzeit wiederholen und das Thema DDR auch in unseren eigenen Unterricht einbauen würden, da wir denken, den Schülern so einen guten Überblick über ein wichtiges Thema deutscher Geschichte vermitteln zu können.

5.4 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Grundmann, Harriet/Vogt, Susanne/Baus, Lars: Das Wende-Bilderbuch. Die Geschichte von Anni aus Ost-Berlin. Die Geschichte von Janosch aus West-Berlin, Münster 2009.
- Schott, Hanna/Raidt, Gerda: Fritzi war dabei: Eine Wendewundergeschichte, Leipzig 2009.

Sekundärliteratur

- Gemeinschaftsgrundschule Erik Nölting (ENGS) (2010a): Erik Nölting-Schule. <http://www.engs.de/schule.html>
- Gemeinschaftsgrundschule Erik Nölting (2010b): Erik-Nölting-Schule & mehr ... http://www.engs.de/ens_mehr.html.
- Mühlhausen, Ulf/Wegner, Wolfgang: Erfolgreicher unterrichten?!: Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik, Baltmannsweiler 2006.
- Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik, Stuttgart/Weimar 2006.
- Spartacus-Grundschule: Die Spartacus-Grundschule in Berlin, Friedrichshain-Kreuzberg. <http://www.grundschule-friedrichshain.de/>.
- Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht, in: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2008, S. 184–198.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN

Maria Becker

(geb. 1979) arbeitet am Institut für deutsche Sprache und Literatur der TU Dortmund mit den Schwerpunkten: Kinder- und Jugendliteratur, Buchmarkt, Literaturdidaktik, Interkulturalität, Kreatives Schreiben. Im Jahr 2012 erfolgte die Promotion zum Thema: «Bedingungen des literarischen Schreibens vor und nach 1989/1990 aus der Perspektive renommierter DDR-Autoren der Kinder- und Jugendliteratur».

Cornelia Domaschke

(geb. 1953) arbeitet als Geschichtsreferentin an der Akademie für politische Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung und ist Koordinatorin des Gesprächskreises «Geschichte für die Zukunft» bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Sie ist Diplomhistorikerin und promovierte 1984 zu Fragen der sozialstrukturellen Entwicklung Albaniens im 20. Jahrhundert. An der Rosa-Luxemburg-Stiftung ist sie seit Gründung 1990 tätig, zunächst ehrenamtlich und in ABM, später als wiss. Mitarbeiterin und Referentin mit dem Arbeitsgebiet «Biografisch-historisches Lernen».

Michael Preuß

(geb. 1983) war seit 2008 Student der Germanistik und Sozialwissenschaften im Grundschullehramtsstudiengang der Technischen Universität Dortmund. Anfang 2013 schloss er das Bachelorstudium mit einer Arbeit zum Thema «Deutsch-deutsche Geschichte als Gegenstand von Kinder- und Jugendliteratur und ihre Rolle in der Literaturdidaktik» ab.

**Teilnehmende am Seminar «Zeitgeschichte zwischen Ost und West:
ein Literaturprojekt in der Primarstufe» an der Universität Dortmund:**

Heike Lintel-Höping (geb. 1964),
Christina Krull (geb. 1986),
Kathrin Dürwald (geb. 1988),
Katharina Pfeiffer (geb. 1985),
Christina Rother (geb. 1988),
Sabrina Winterkemper (geb. 1987),
David Knellesen (geb. 1984),
Melanie Staelberg,
Eugenia Steinbeck (geb. 1987),
Anja Fishedick (geb. 1988),
Corinna Breer (geb. 1988),
Mandy Noga (geb. 1987),
Michael Preuß (geb. 1983),
Silke Jäckel (geb. 1982).

MATERIALIEN

STATION 2

DER ALLTAG IN DER DDR



Nicht jede Familie verreiste in den Ferien. Viele blieben auch zu Hause, unternahm kleinere Ausflüge oder gingen in ihre Schrebergärten. Von den Familien, die verreisten, verbringen viele ihren Urlaub in Ferienheimen. Günstig ist es, Bekannte zu haben, zu denen man reisen konnte. Andere reisten ins Ausland, z.B. nach Ungarn, Polen oder die Tschechoslowakei. An der Ostsee konnten die Menschen auch Urlaub machen, allerdings durften sie die Ostsee nicht mit einem eigenen Boot befahren, weil die Menschen in den Westen flüchten könnten. Kinder konnten die Ferien auch in einem Pionierlager verbringen.

STATION 3



Briefumschlag

Einer der Briefe:



STATION 3

Einleitungsgeschichte



Die Geschichte von Anni und Janosch

G H S E D S U A N K U F B O D L T G O E L O W T M O E S L Y
 O M I P T K Q S X D R O J J R P R N Q N T E K X I D S S T H S
 J P U E O Q T E K A F J P Q P U S B V I S G M E K I E I E A
 M R R R Q R L E F L A G G E M A P P E L L J O H M M E C U J
 K M O I B V T E K K I C L E V M F F I B N R R I G Y T R Q E
 U I M O Z O R V I S C M I B E V M O A O S S M E W I S P W O
 U M M Y E T O E T U S S G D I N E F V S K Y R M O G R C P
 J O O A I O V S M R I C S E B A X L N O S S T S C H N O O V
 E P A S T R O Y N L L G H S F M X X Y S I V X L X Y O S M L
 O S E O O Y K V I E N I Y U Q N Y S J V L P E M A U R E M E
 E N R Q N Y D T Y U S A N X N I J J N V E R V A N J E N L V
 M O S G L S L R H S E R H L C S P D F R O G M Y W I A A O
 U T F S R M W E B D I E L F L O S T V O R E S D E N S U Q Q
 M X P N T O I I P B D I O N B Z F A B N T Y E U L T U S M E
 R Y L U L S F L O O G I E O O J K L O R N Q C P X I O T M M E
 N A S F I R J I Z B R K V L S Y N R Y L K R Z H O N K A S A
 P M I L I E V Z O G G E H O K I G K E I T A Z I Z H J C O E Q T
 A L I E Y Y M P R N K F C S N I Y D V B U T G B A R L N I
 J T X D U R E O U P M A T R E V Y S V G S C F M S U E T E M
 S Y I O Y Y O E T Q L M E S X J F E R M P I C H R E S G I A
 A N H X C N N E P E R F O R M A N S E W I B D Z W T O V T
 Y L O T M T W Q O B E R S C R O L E C H G O R L V W N T C J
 Y R X E U K H O A W V I Y G P X C M T P U N C H Q E R E N U
 P Y S M S Z D O R M Q C N V I F E J D U Q I Y B Y S G J L C
 R U N V E W F R F G O D S C H O L E X P G E N M E R J E C C
 T O X Y D Q E X G G T W V G O W P A I Q I R C E S X N F V I
 U C L W O N L F N T F F K O O P L G J F K X V P X O O S D N O
 G N U T H E M S U A H E T A D W O J L X H E O O B E T C C J
 I S Q P J C Y F P B L P V W S E T V X C U X I G L A D O O U
 O F F K E R O T K F B S N C X E P O T V V T U R E Q P O E L

Wo wohnt Anni?

Auf welche Schule geht Anni?

Was war in Janoschs Schultüte?

Was ist Annis Lieblingsfach?

Wo ist Anni Mitglied?

Was ist Janoschs Lieblingsfach?

Was bastelt Janosch gerne?

Was wird am ersten Schultag gemacht?

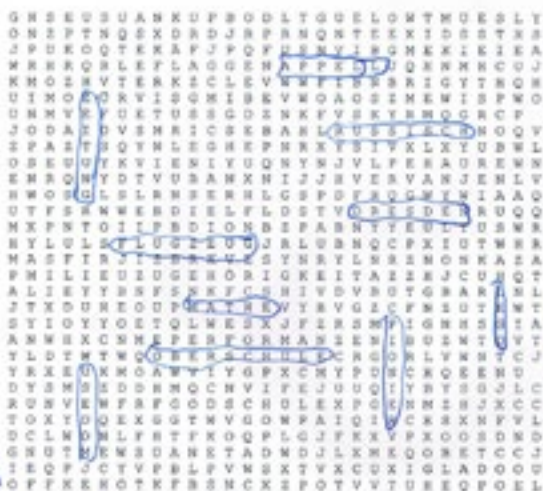
Was schreibt Janosch in der Schule?

Wo hat Anni Ferien gemacht?



STATION 3

Die Geschichte von Anni und Janosch



Oosten

Wo wohnt Anni?

griechischen und liegt in Athen

Auf welche Schule geht Anni?

Oberstufe

Was war in Janoschs Schultasche?

Pionier

Was ist Annis Lieblingsfach?

Mathe

Wo ist Anni Mitglied?

Fliegerclub

Was ist Janoschs Lieblingsfach?

Was wird am ersten Schultag gemacht?

Spaß

Was bastelt Janosch gerne?

Zeichnung

Was schreibt Janosch in der Schule?



Wo hat Anni Ferien gemacht?

Wieder

STATION 4

Klaus Kordon: Die Flaschenpost

Telefongespräch zwischen Matze und Lika:

Matze: (greift zum Hörer) Jaa?

Lika: Hallo?

Matze: Hier auch Hallo. Wer ist denn da?

Lika: Ist dort Loerke? Matthias Loerke?

Matze: Lika! Wie findest du die Idee mit dem Anrufen? Kostet doch wirklich nur zwanzig Pfennig, oder?

Lika: Ja. War 'ne Prima Idee. Wirklich!

Matze: Und? Kommste nun mal? Ich meine zum Baden an den Müggelsee. Das Wetter ist genau richtig dafür.

Lika: Ich darf ja nichts davon sagen, dass ich dich treffen will. Sonst fahren meine Eltern ja erst recht nicht mit mir rüber.

Matze: Dann komm doch einfach alleine. Ohne Eltern ist's doch sowieso viel schöner.

Lika: Na, du bist gut. Meinste ich würde dir so lange was von meinen Eltern vorjammern, wenn ich auch alleine rüber könnte?

Matze: Find ich blöd von denen, dass sie dich nicht alleine rüber lassen.

Lika: Von wem?

Matze: Na, von euren Grenzern.



STATION 4

- Lika: Von unseren? Es sind doch eure, die das nicht zulassen. Unsere kontrollieren ja gar nicht.
- Matze: Nur unsere? Also kommste nicht.
- Lika: Wer hat das denn gesagt? Na klar komm ich mal! Ich muss bloß meinen Eltern richtig klarmachen, dass wir schon tausendmal am Wannsee waren – und noch nie am Müggelsee.
- Matze: Du bist ganzschön raffiniert.
- Lika: Wenn ich weiß, wann's losgeht, ruf ich dich wieder an. Klaro?
- Matze: Klaro!
- Lika: Was meinstest du, ob wir abgehört werden?
- Matze: Ob wir was werden?
- Lika: Ob wir ab-ge-hört werden...
- Matze: Abgehört? Wieso...? Von wem denn?
- Lika: Na, von der Post. Oder von der Polizei.
- Matze: Wozu denn?
- Lika: Na, die hör'n doch immer mal Gespräche ab. So wie sie ja auch manchmal die Briefe lesen.
- Matze: Unsere oder eure Post?
- Lika: Beide.
- Matze: Das glaub ich nicht. Unsere Post trägt bloß Briefe aus.
- Lika: Frag lieber erstmal. Es kann ja auch die Polizei sein. Ist ja ekelhaft, wenn man belauscht wird.

Klaus Kordon: Die Flaschenpost

Wurden in der DDR Telefongespräche abgehört und Briefe kontrolliert?

Telefongespräche und Briefe wurden in der DDR wirklich kontrolliert. Das hat jedoch nicht die Polizei oder die Post gemacht, sondern die Regierung, die dafür Spezialisten hatte. Diese Spezialisten waren vom Ministerium für Staatssicherheit (oft „Stasi“ genannt).

Der Grund für diese Kontrolle war, dass der Staat wissen wollte wie die Menschen über ihn denken.

Auch heute dürfen Telefongespräche noch abgehört werden. Allerdings nur, wenn ein Richter das erlaubt weil der Verdacht eines Verbrechens besteht. Das passiert aber sehr selten.

Warum kann Matze nicht einfach nach West-Berlin fahren um Lika zu besuchen?

Die Menschen aus der DDR durften nicht einfach nach West-Deutschland reisen, weil die Regierung befürchtete, dass sie nicht mehr zurückkommen und dadurch wichtige Arbeitskräfte (zum Beispiel Ärzte und Lehrer) fehlen würden.

Um nach West-Deutschland reisen zu dürfen musste man dafür einen wichtigen Grund haben und nach Erlaubnis fragen, indem man einen Antrag stellt. Älteren Menschen wurde häufiger erlaubt die Grenze zu überqueren, weil sie oft keine wichtige Arbeit mehr zu tun hatten.

STATION 4



STATION 4



STATION 5

Nachrichtensendung

Folie 1



Mit Tagesschau-Intro

*Guten Abend meine Damen und Herren.
In den letzten Wochen waren viele
Bürger der DDR sehr unzufrieden mit
dem streng geregelten Leben in ihrem
Land.*

Folie 2



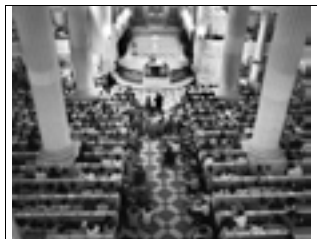
*Erst in Leipzig, dann auch in anderen
Städten der DDR, trafen sich jeden
Montag immer mehr Menschen, um
gegen die Politik in der DDR zu
demonstrieren.*

Folie 3



*Diese freien Demonstrationen waren
allerdings verboten. Die Demonstranten
riefen „Wir sind das Volk!“ und „Keine
Gewalt!“.*

Folie 4



*In Leipzig trafen sich die Menschen zuerst
zu gemeinsamen Friedensgebeten, dann
demonstrieren sie.*

STATION 5

Folie 5



Auf friedlichen Protest mit Kerzen und Gebeten waren die DDR-Politiker nicht gefasst.

Folie 6



Am 4. November 1989, vor knapp einer Woche, beteiligten sich eine halbe Millionen Menschen an der größten Massendemonstration der Geschichte der DDR auf dem Alexanderplatz in Berlin. Sie blieben beharrlich. Mit friedlichen Mitteln kämpften sie für politische Mitbestimmung und Reisefreiheit. Mit Erfolg: Ab heute, dem 10. November 1989, sollte die Ausreise in den Westen gestattet sein.

Folie 7



Doch der Politiker Schabowski, der bei diesem Entschluss nicht dabei war, machte gestern Abend vor laufenden Kameras einen Fehler: Auf die Frage, wann die Grenzen geöffnet würden, antwortete er: „Sofort, unverzüglich“.

Folie 8



Nun stürmten die Menschen auf die Mauer zu. Gegen 23.15 Uhr gaben die Grenztruppen ihrem Drängen nach: Die Grenze wurde geöffnet.

STATION 5

Folie 9



Das Ende der Berliner Mauer war so besiegelt. Nach 28 Jahren erhielten die DDR-Bürger zum ersten Mal freien Zugang nach West-Berlin.

Folie 10



Bildnachweis (alle Sites wurden am 6.9.2010 mit diesen Links geöffnet):

Folie 1: <http://mobilpresse.com/wp-content/uploads/2009/12/tagesschau.jpg>

Folie 2: http://www.hdg.de/lemo/objekte/pict/DieDeutscheEinheit_photoMontagsdemonstrationInLeipzig/200x.jpg

Folie 3: http://www.welt.de/multimedia/archive/00535/Pfarrer_christian_f_535796p.jpg

Folie 4: <http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/images/127868991.jpg>

Folie 5: http://www.chrismon.de/images/Mauerfall_402_1_rdx_400x271.jpg

Folie 6: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2009/05/Bilder/2009-07-23-friedliche-revolution-historische-demonstration-alexanderplatz.property=poster.jpg>

Folie 7: http://www.morgenpost.de/multimedia/archive/00132/mauer_89_schabowski_132786b.jpg

Folie 8: <http://www.last-thursday.de/wp-content/uploads/last-thursday/2009/11/mauerfallg1.jpg>

Folie 9: http://d1.stern.de/bilder/stern_5/politik/2009/45/20_jahre_mauerfall_ddr_2009/20_jahre_mauerfall_ddr_2009_11_maxsize_735_490.jpg

Folie 10: <http://www.regionale-schule-waren-west.de/mainpage/images/stories/mauerfall.jpg>

DDR, BRD & MAUERBAU

Wie alles begann...

- **1939-1945:** Zweiter Weltkrieg den Deutschland angezettelt hatte
- USA, England, Sowjetunion und Frankreich „Siegermächte“



Was dann passierte...

- Um Deutschland an einem weiteren Krieg zu hindern, haben die vier Länder Deutschland aufgeteilt.

Wie ging es weiter?

- Drei der „Siegermächte“ (Frankreich, USA, England) haben sich gut verstanden und waren einer Meinung, die vierte „Siegermacht“ Sowjetunion jedoch nicht.
- Sie stritten sich darüber wie Deutschland für den Krieg bestraft werden sollte und wie die neue Regierung arbeiten sollte.

Daher...

- legten die USA, Frankreich und England ihre Teile zusammen
- am 24. Mai 1949 nannten sie es die „Bundesrepublik Deutschland“
- am 7. Oktober 1949 nannte die Sowjetunion seinen Teil dann „Deutsche Demokratische Republik“



>>> sie gründeten eigenständige Staaten

Deutschland war nun nur noch zweigeteilt, doch es trennte die beiden Staaten bald mehr als nur eine Grenze...

- Ab 1961 trennte die beiden Teile sogar eine Mauer!
- man konnte von einem Tag auf den anderen nicht mehr hin und her
- wer trotzdem versuchte zu flüchten, wurde bestraft



Wie kam es zu diesem Mauerbau?

- es flohen so viele Menschen in die BRD, sodass die DDR Angst hatte alle seine Bürger zu verlieren
- die DDR-Regierung hatte Angst sich auflösen zu müssen
- sie wollten dies verhindern und Stärke beweisen

Und warum sind die Menschen geflohen?

- unzufrieden mit der neuen Regierung in der DDR
- der Staat war sehr streng; man durfte nicht immer sagen, was man dachte (Strafen)
- in der BRD verdiente man mehr Geld und es gab eine größere Auswahl an Produkten
- die BRD war moderner als die DDR

In Kürze die Daten:

- 1945: 4 Teile
- 1949: 2 Teile -> DDR, BRD
- 1961: Mauerbau

STATION 5

DER MAUERFALL

Nachrichtensendung



Guten Abend meine Damen und Herren!

In den letzten Wochen waren viele Bürger der DDR sehr unzufrieden mit dem streng geregelten Leben in ihrem Land. Erst in Leipzig, dann auch in anderen Städten der DDR, trafen sich jeden Montag immer mehr Menschen, um gegen die Politik in der DDR zu demonstrieren. Diese freien Demonstrationen waren allerdings verboten. Die Demonstranten riefen „Wir sind das Volk!“ und „Keine Gewalt!“. In Leipzig trafen sich die Menschen zuerst zu gemeinsamen Friedensgebeten, dann demonstrierten sie. Auf friedlichen Protest mit Kerzen und Gebeten waren die DDR-Politiker nicht gefasst.

Am 4. November 1989, vor knapp einer Woche, beteiligten sich eine halbe Millionen Menschen an der größten Massendemonstration der Geschichte der DDR auf dem Alexanderplatz in Berlin. Sie blieben beharrlich. Mit friedlichen Mitteln kämpften sie für politische Mitbestimmung und Reisefreiheit. Mit Erfolg: Ab heute, dem 10. November 1989, sollte die Ausreise in den Westen gestattet sein. Doch der Politiker Schabowski, der bei diesem Entschluss nicht dabei war, machte gestern Abend vor laufenden Kameras einen Fehler: Auf die Frage, wann die Grenzen geöffnet würden, antwortete er: „Sofort, unverzüglich“. Nun stürmten die Menschen auf die Mauer zu. Gegen 23.15 Uhr gaben die Grenztruppen ihrem Drängen nach: Die Grenze wurde geöffnet. Das Ende der Berliner Mauer war so besiegelt. Nach 28 Jahren erhielten die DDR-Bürger zum ersten Mal freien Zugang nach West-Berlin.



Menschen beim Friedensgebet
In einer Kirche



4.11.1989: Massendemonstration
auf dem Alexanderplatz in Berlin



Die Mauer ist gefallen!!!



Interview mit Fritzi

- Moderator: Und jetzt begrüßen Sie mit mir recht herzlich einen jungen Studiogast: Fritzi aus Leipzig!
- Fritzi: Hallo!
- Moderator: Fritzi, du warst live beim Mauerfall dabei! Wie hast du dieses Ereignis erlebt?
- Fritzi: Das war so: Mitten in der Nacht hat mich mein Papa geweckt. Ich war noch total müde. Papa hat gesagt: „Wir fahren nach München zur Oma, du must aufstehen!!!“. Aber das habe ich gar nicht verstanden, weil die Oma doch im Westen wohnt!
- Moderator: Hat der Papa denn gesagt, warum ihr zur Oma fahrt?
- Fritzi: Der hat nur gesagt: „Die Grenze ist auf, es ist ein Wunder passiert!“
- Moderator: Und dann seid ihr losgefahren?
- Fritzi: Ja, es war total voll auf den Straßen! Es gab ganz lange Staus, weil da so viele Menschen waren, die alle in den Westen wollten.
- Moderator: Und wie war es an der Grenze?
- Fritzi: Rechts und links waren Zäune mit Stacheldraht. Vor uns standen Türme so ähnlich wie die für die Jäger im Wald, nur höher und aus Stein. Papa hat mit dem Kopf geschüttelt und gesagt: „Gestern wäre man hier noch bestraft worden“. Aber die haben uns nicht bestraft und der Mann dort hat nur ganz kurz in unsere Ausweise geguckt. Dann durften wir weiterfahren.
- Moderator: Warst du sehr aufgeregt während der Fahrt?
- Fritzi: Total, und sogar Papa! Der war ja noch nie bei seiner Mama. Ich hab mich auch riesig gefreut. Endlich konnten wir die Oma auch mal besuchen und wiedersehen.
- Moderator: Und was hast du heute schon so gemacht?
- Fritzi: Ich hab mir endlich eine Barbie gekauft. Wir haben nämlich sogar Geld geschenkt bekommen. Papa hat gesagt, dass das Begrüßungsgeld ist, weil wir endlich in den Westen konnten. Und überhaupt haben sich alle so gefreut! Alle haben „Wahnsinn, Wahnsinn“ gerufen.
- Moderator: Vielen Dank Fritzi, dass du heute mein Studiogast gewesen bist. Es war sehr spannend und interessant was du erzählt hast! Ich wünsche dir noch eine schöne Zeit bei deiner Oma!

Liebe Zuschauer, damit sind wir auch schon am Ende unserer heutigen Nachrichtensendung. Ich wünsche Ihnen noch einen schönen Abend in unserem wiedervereinten Deutschland. Und nun noch viel Spaß bei unserem DDR-Quiz!

STATION 5

DDR-Quiz

Station: „Geschichte“

Frage 1) Wie viele Länder „teilten“ sich Deutschland nach dem Krieg?

→4 Länder (GB, F, USA, UdSSR)

Frage 2) In welchem Jahr wurde die Mauer gebaut?

→13.8.1961

Frage 3) Wofür stehen die Abkürzungen DDR und BRD?

→Deutsche demokratische Republik

→Bundesrepublik Deutschland

Station: „Überwachung & Freiheit“ – Die Flaschenpost

Frage 1) Wie heißen die beiden Kinder aus „Die Flaschenpost“?

→ Lika und Matze

Frage 2) Was sind „Grenzer“?

→(Grenz-)beamte, die die Mauer bewachen

Frage 3) Wer kontrollierte Gespräche und Post?

→Staatssicherheit (Stasi)



Station: „Schule“

Frage 1) Wo wurden am 1. September die Pionieruniformen getragen? In West- oder Ostdeutschland?

→ in Ostdeutschland

Frage 2) Wer ging auf die Polytechnische Oberschule?

→Anni

Frage 3) Was war das Besondere an der Pionieruniform?

→das Halstuch

Station: „Alltag“

Frage 1) Wie nannte man den Supermarkt in der DDR?

→Konsum

Frage 2) Wie hieß das häufigste Auto in der DDR?

→Trabi

Frage 3) In welchen Ländern verbrachten die Menschen ihren Urlaub?

→Polen, Ungarn, Tschechoslowakei, Ostsee oder zu Hause

Entscheidungsfrage: Wann fiel die Mauer?

→In der Nacht vom 9. auf den 10.11.1989.