

Universität Utrecht

Graduate School of Teaching

MA Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie

Masterarbeit Sprachenunterricht und Kommunikation – TLEMV16001

Erstgutachterin: Doris Abitzsch MA

Zweitgutachterin: Dr. Hanneke Tuithof

2021/22, Semester 2

Masterarbeit

“*Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* zusammenbringen? Wie soll das denn aussehen?”

Eine Masterarbeit zur Verbindung von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* und ihrem Mehrwert für den fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte am Beispiel von Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit*.

Marloes Meijer

Studentnummer: 6861482

m.y.a.meijer@students.uu.nl

Geesteren (Overijssel), 29.05.2022

Wörterzahl (exkl. Tabellen): 15729

Vorwort

Die vergangenen Monate beschäftigte mich meine Masterarbeit des edukativen Masters Deutsch an der Universität Utrecht. Mein Interesse für die deutsche Geschichte hat mich dazu angeregt, zu untersuchen, wie fachübergreifende Unterrichtsmaterialien für Deutsch und Geschichte entwickelt werden können. In der Unterrichtspraxis habe ich außerdem erfahren, dass Kenntnisse über die deutsche Geschichte, dazu beitragen können, Deutschland und die Deutschen besser zu verstehen und die Fähigkeit sich in unterschiedliche Perspektiven einzuleben zu verstärken.

Auf diesem Weg begegnete ich mehreren Deutsch- und Geschichtslehrenden, die sich für eine fachübergreifende Zusammenarbeit beider Fächer interessierten. In diesen Gesprächen wurde hervorgehoben, dass historische Themen im DaF-Unterricht oft nicht ausreichend oder überhaupt nicht angeboten werden. Dies war eine Stimulanz für mich, um die Möglichkeiten für eine stärkere Zusammenarbeit der beiden Fächer, sowohl theoretisch als auch praktisch zu prüfen.

Während dieses Prozesses haben Frau Doris Abitzsch und Frau Hanneke Tuithof mich betreut und mit hilfreichem Feedback versehen. Ihre Unterstützung und Inspiration haben dazu beigetragen, dass ich in der Lage war, eine fachübergreifende Verbindung zwischen Deutsch und Geschichte herzustellen und somit eine theoretische und praktische Gestaltung zu geben. Ich möchte mich bei beiden dafür herzlich bedanken.

Ich möchte mich nicht nur bei meinen Betreuerinnen bedanken. Den Teilnehmer*innen meiner Studie, den Studierenden und Lehrenden des Thesislabs und meinen Freunden möchte ich auch herzlich für ihre Inspiration, Motivation und ihr Feedback danken. Schließlich möchte ich mich bei meinen Eltern und meinem Bruder bedanken, dass sie mich immer motiviert und stimuliert haben, durchzuhalten und mein Studium erfolgreich abzuschließen.

Marloes Meijer

Geesteren (Overijssel), 29. Mai 2022

Abstract

Diese Masterarbeit fokussiert sich auf die folgende Forschungsfrage: Wie kann die Verbindung von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* in Materialien im fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte am Beispiel der *deutschen Einheit* hergestellt werden?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist zuerst eine Literaturstudie durchgeführt worden, in der beide didaktischen Herangehensweisen definiert wurden und demzufolge Arbeitsdefinitionen und Prinzipien abgeleitet werden konnten. Die Prinzipien der beiden Konzepte dienten als Grundlage für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, am Beispiel der *deutschen Einheit*, in denen *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* als didaktische Herangehensweisen zusammengebracht wurden. Diese Verbindung wurde mithilfe von authentischen Materialien, in denen unterschiedliche Perspektiven der *deutschen Einheit* präsentiert wurden, gestaltet.

Zur Prüfung der Anwesenheit der Verbindung von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* in den Unterrichtsmaterialien hat eine Fokusgruppe von drei Deutschlehrer*innen und drei Geschichtslehrer*innen die Materialien kommentiert. Mit der Methode des lauten Denkens wurde untersucht, welche Prinzipien die Lehrenden, ohne Vorkenntnisse über die integrierten Konzepte, in den Materialien erkannt haben. Dieses Vorgehen hat gezeigt, dass alle Prinzipien von allen Lehrenden mindestens einmal in den Unterrichtsmaterialien erkannt wurden. Die Einschätzung der Lehrenden stimmte häufig mit der angestrebten Einteilung der Prinzipien in der Handreichung überein. Damit kann festgestellt werden, dass die Materialien eine Verbindung der beiden Konzepte ermöglicht haben. Die Konzepte der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* zeigen viele Verbindungen auf und können daher zum fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte einen Beitrag leisten. Die Prinzipien beider Konzepte sind nicht nur im theoretischen Bereich zu vereinen, sondern können auch in der Praxis verbunden werden und die Lernenden sprachlich und historisch bilden.

Diese Masterarbeit hat gezeigt, dass beide Konzepte einander ergänzen. Die Verbindung der Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* trägt dazu bei, dass die deutsche Kultur und die Deutschen, im Rahmen des Deutschunterrichts, betont werden können. Lernende bekommen einen Einblick in den Zusammenhang der deutschen Gesellschaft im Laufe der *deutschen Einheit* und der Zeit darauffolgend. Die Verbindung beider Konzepte liefert für den Geschichtsunterricht konkret einen länderspezifischen Schwerpunkt. Der (historische) Kontext einer bestimmten Gesellschaft wird erweitert.

Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge für die Zukunft werden dadurch gekennzeichnet, dass die Unterrichtsmaterialien nicht in der Unterrichtspraxis eingesetzt worden sind und damit keine Aussage darüber gemacht werden kann, wie die Unterrichtsmaterialien in der Praxis aufgenommen werden und ob diese zu tatsächlichen Lerneffekten führen. Zum Einsatz in der Praxis ist eine Handreichung zu empfehlen, in der kurz erläutert wird, wie die *Multiperspektivität* und das *kulturelle Lernen* verbunden werden können.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Theoretischer Rahmen	11
2.1 <i>Multiperspektivität</i>	11
2.1.1 Begriffserklärung	11
2.1.2 <i>Historische Argumentation</i>	12
2.1.3 <i>Multiperspektivität in der Praxis</i>	13
2.2 <i>Kulturelles Lernen</i>	17
2.2.1 <i>Diskursive Landeskunde</i>	20
2.2.2 <i>Kulturreflexives Lernen</i>	23
2.2.3 <i>Verbindung diskursive Landeskunde und kulturreflexives Lernen</i>	26
2.3 <i>Verbindung Multiperspektivität und kulturelles Lernen</i>	27
2.4 <i>Fachübergreifender Unterricht Deutsch und Geschichte</i>	30
3. Verantwortung der Unterrichtsmaterialien	33
4. Methode	38
4.1 <i>Methode der Forschung</i>	38
4.2 <i>Fokusgruppe</i>	42
4.3 <i>Forschungsinstrument</i>	43
5. Analyse der Resultate	45
5.1 <i>Multiperspektivität-Vergangenheit</i>	45
5.2 <i>Multiperspektivität- Zwischen Vergangenheit und Gegenwart</i>	47
5.3 <i>Multiperspektivität-Gegenwart</i>	49
5.4 <i>Multiperspektivität-Historische Argumentation</i>	51
5.5 <i>Kulturelles Lernen-Vorkenntnisse aktivieren/anbieten</i>	53
5.6 <i>Kulturelles Lernen-Authentische Informationen</i>	55
5.7 <i>Kulturelles Lernen-Reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse</i>	55
5.8 <i>Kulturelles Lernen-Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen</i>	57
5.9 <i>Kulturelles Lernen-Rezeptive und produktive Fertigkeiten</i>	57
5.10 <i>Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lehrenden</i>	59
5.11 <i>Weitere Kommentare</i>	59
6. Diskussion	60
6.1 <i>Beantwortung der Forschungsfragen</i>	60
6.2 <i>Reflexion</i>	66
7. Fazit	70
8. Literaturverzeichnis	73
8.1 <i>Quellen</i>	73
8.2 <i>Unterrichtsmaterialien</i>	80

9. Anlagen	83
9.1 <i>Unterrichtsmaterialien zur deutschen Einheit</i>	83
9.1.1 Arbeitsblatt Themenkomplex 1	84
9.1.2 Arbeitsblatt Themenkomplex 2	94
9.1.3 Arbeitsblatt Themenkomplex 3	106
9.1.4 Ziele der Themenkomplexe	112
9.1.5 Quellen pro Aufgabe	115
9.2 <i>Handreichung der Unterrichtsmaterialien</i>	119
9.2.1 Themenkomplex 1	119
9.2.2 Themenkomplex 2	123
9.2.3 Themenkomplex 3	128
9.3 <i>Anleitung für die Fokusgruppe</i>	132
9.4 <i>Forschungsinstrument</i>	134
9.5 <i>Zusammenfassungen Interviews</i>	135
9.5.1 Deutsch 1 (D1)	135
9.5.2 Deutsch 2 (D2)	138
9.5.3 Deutsch 3 (D3)	142
9.5.4 Geschichte 1 (G1)	149
9.5.5 Geschichte 2 (G2)	153
9.5.6 Geschichte 3 (G3)	157
9.6 <i>Kurze Übersicht der Masterarbeit</i>	161

1. Einleitung

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich eine anti-deutsche Haltung in den Niederlanden. Zeitzeugen und neuere Generationen vertrauten den Deutschen nicht. Das Bild der Erwachsenen über Deutschland und die Deutschen wurde in den 90er-Jahren positiver. Der Krieg war lange Zeit her und Deutschland war wieder ein Staat (Pekelder, 2013: 9ff). Die *deutsche Einheit* hat die Zukunft des Landes geprägt, indem aus zwei Staaten ein deutscher Staat wurde. Dieses Ereignis hatte nicht nur positive Folgen. Heutzutage sind Unterschiede und Vorurteile zwischen Ost- und Westdeutschland im In- und Ausland noch immer anwesend (Brunner & Heydemann, 2021). Unter niederländischen Jugendlichen war das Deutschlandbild in den 90er-Jahren noch immer negativ. Um die Niederländer über die Wirklichkeit Deutschlands und die Deutschen zu informieren, wurde das Duitsland Instituut Amsterdam gegründet. Das Institut regt zu einer aktiven Diskussion von Vorurteilen an (Duitsland Instituut Amsterdam, 2022a).

Deutschland: Was wissen Schüler*innen an niederländischen weiterführenden Schulen in der heutigen Zeit über dieses Land und seinen kultur-historischen Hintergrund? Laut dem *Belevingsonderzoek Duits 2017* (Van Dée et al., 2017: 42) regt Deutschland bei den Lernenden kein großes Interesse an. Kenntnisse über Deutschland und die deutsche Kultur sind eher beschränkt, obwohl im DaF-Unterricht regelmäßig die Aktualität in Deutschland hervorgehoben wird. Diese Aktualität wird vor allem mithilfe von Nachrichtensendungen angeboten, die (oft) nicht didaktisiert werden und meistens nur zum Hör- oder Leseverstehen beitragen sollen. Historische Themen bieten mithilfe von Filmen einen Blick in die vergangene Zeit Deutschlands. Didaktisierungen fehlen dazu oft und tragen nicht dazu bei, dass die Lernenden sich in das Land und in die Kultur Deutschlands einleben können (Ebd.: 44ff).

Fachübergreifender Unterricht an weiterführenden Schulen, in dem Deutsch und Geschichte miteinander verknüpft werden, findet nur selten statt. Sars et al. (2020) haben beide Fächer in einem Projekt mit Briefen eines jüdischen Zeitzeugen der Nazi-Zeit verknüpft. Die didaktischen Prinzipien, die dazu aufgestellt wurden, sind für fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte geeignet. Neben diesem

Projekt gibt es das Projekt „Blik op de muur“ vom Duitsland Instituut Amsterdam (2022b). Beide Projekte zeigen, wie fachübergreifender Unterricht aufgebaut und begründet werden kann. Fachübergreifendes Lernen zwischen Gesellschaftsfächern, wie Geschichte und Gesellschaftslehre, ist üblicher. Tuithof hat dazu im Jahre 2018 ein Handbuch herausgegeben. Gesellschaftsfächer können für die Sprachfertigkeit jedoch Inhalt/Themen anreichern. Zwischen den Fremdsprachen ist fachübergreifendes Lernen einfach zu organisieren, indem alle modernen Fremdsprachen in den Niederlanden von dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen unterstützt werden können (Stichting Leerplanontwikkeling, 2022). Zu den unterschiedlichen Niveaus sind angestrebte Lernziele formuliert worden, die bei der Durchführung einer bestimmten Aufgabe angestrebt werden können. Methodische Herangehensweisen, die bei einer Sprache nützlich sind, können auch bei anderen Fremdsprachen eingesetzt werden. Wilschut & Pijls (2018: 6f) beschreiben, dass fachübergreifende Zusammenarbeit zwischen Fächern, laut unterschiedlichen wissenschaftlichen Arbeiten, zu einer besseren Motivation, Selbstständigkeit, besseren Schulleistungen, einem konstruktivistischen Lernstil, kritischem Denken und dem Anschluss an gesellschaftlichen Themen führt. Vorsicht zu diesen Äußerungen sei dazu geboten, da diese nicht empirisch bewiesen werden konnten. Nach Wilschut & Pijls (2018: 7f) gibt es noch zu wenig Forschung im Bereich der Effekte des fachübergreifenden Unterrichts in der Praxis, um diese Äußerungen bestätigen zu können.

Zur Organisation der fachübergreifenden Zusammenarbeit für Deutsch und Geschichte sollen Konzepte und Begriffe der beiden Fachgebiete verknüpft werden. *Multiperspektivität* aus der Geschichtsdidaktik und *kulturelles Lernen* aus der Fremdsprachendidaktik zeigen Gemeinsamkeiten auf und verstärken einander. Sie werden im theoretischen Rahmen definiert und miteinander verbunden. Die Verbindung beider Fächer ist wichtig, da in Bezug auf das Deutschlandbild viele Vorurteile existieren und Jugendliche darüber oft nicht ausreichend informiert sind (Sars & Jentges, 2020: 5). Missverständnisse und Probleme können dazu auftreten. Wenn Lernende lernen, aus unterschiedlichen Perspektiven und historischer und kultureller Sicht die Geschichte Deutschlands zu betrachten, trägt dies zur Gesellschaft und eigenen Entwicklung bei. Sie denken kritisch über die Welt nach und können einen selbstständigen Platz in der Gesellschaft einnehmen (Jentges, 2011).

Niederländische Schulen sollen die Schüler*innen auf ein Leben als selbstständige Erwachsene in der Gesellschaft vorbereiten (VO-raad, 2021). Demzufolge sollen die Lernenden auf eine Gesellschaft, in der andere Herkünfte, Kulturen und Religionen einen Platz haben, vorbereitet werden. Schüler*innen sollen über ihre eigene Bevölkerungsgruppe hinausschauen (Eidhof, 2020: 28). Die *deutsche Einheit* hat deutlich gemacht, dass die Gesellschaft in Deutschland sich in den letzten 30 Jahren entwickelt hat. Unterschiede, Stereotype und Vorurteile innerhalb Deutschlands über diese Zeit gibt es jedoch heutzutage noch (Brunner & Heydemann, 2021). Einen Vergleich von Perspektiven der Vergangenheit und Gegenwart, kann den Lernenden helfen zu verstehen, wie diese entstanden sind und wie aktuell damit umgegangen wird (Wansink et al., 2018: 498). Neue Vorschläge des Lehrplans der modernen Fremdsprachen plädieren dafür, dass Schüler*innen über unterschiedliche Kulturen lernen sollen und damit in der Praxis anderen Kulturen aufgeschlossen gegenüberstehen können (Curriculum.nu, 2020a). Für die Gesellschaftsfächer wurden zudem auch neue Vorschläge aufgestellt, in denen Lernende lernen sollen, die eigene Gesellschaft und sich selbst zu betrachten und unterschiedliche Perspektiven innerhalb einer Gesellschaft einzunehmen (Curriculum.nu, 2020b). *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* können dazu einen Beitrag liefern.

Die Masterarbeit widmet sich folgender Forschungsfrage:

Wie kann die Verbindung von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* in Materialien im fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte am Beispiel der *deutschen Einheit* hergestellt werden?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, sind die folgenden Teilfragen formuliert worden:

Teilfrage 1:

Wie können die Prinzipien, die aus den Konzepten *Multiperspektivität* aus der Geschichtsdidaktik und *kulturelles Lernen* aus der Fremdsprachendidaktik abgeleitet werden können, verknüpft werden?

Teilfrage 2:

Wie können die Prinzipien von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* in Materialien zum Thema *deutsche Einheit* integriert werden?

Teilfrage 3:

Welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* sind, aus der Sicht der Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, in die erstellten Materialien zur *deutschen Einheit* integriert?

Zur Beantwortung der Hauptfrage und ersten Teilfrage wird zunächst eine Literaturstudie durchgeführt. Damit die Hauptfrage in Bezug auf die Unterrichtspraxis beantwortet werden kann, werden Unterrichtsmaterialien zum Thema *deutsche Einheit* entwickelt, in denen versucht wird, *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* zu verbinden und zum fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte beizutragen. Dies führt zur Antwort auf Teilfrage 2. Um herauszufinden, ob die Prinzipien von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* in den Materialien zur *deutschen Einheit* erkennbar zustande gebracht worden sind, wird eine Fokusgruppe von Deutsch- und Geschichtslehrenden die Materialien kommentieren.

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel wird die Literaturstudie zur ersten Teilfrage durchgeführt, in der *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* definiert werden. Zu beiden Begriffen werden Arbeitsdefinitionen und Prinzipien für diese Arbeit formuliert, mit denen in der Durchführung der Studie weitergearbeitet wird. Darüber hinaus werden die beiden Konzepte miteinander verbunden und werden die heutigen Projekte zum fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte vorgestellt.

2.1 *Multiperspektivität*

2.1.1 Begriffserklärung

Multiperspektivität bedeutet laut Wansink et al. (2018: 496), dass Geschichte interpretiert werden kann und subjektiv ist. Mehrere Narrative über ein historisches Ereignis sollen nebeneinander bestehen können. Dies heißt also, dass es innerhalb der Geschichte nicht nur eine richtige Antwort gibt, sondern dass unterschiedliche Perspektiven existieren (Stoel et al., 2017: 121). In der Unterrichtspraxis wird von Lernenden oft gedacht, dass ihnen zur Verfügung gestellten Informationen immer die einzigen Fakten über ein historisches Ereignis sind. Demzufolge betrachten sie diese Informationen häufig kritiklos (Stoel et al., 2015: 54). Bei historischen Ereignissen handelt es sich jedoch zumeist nicht nur um die Perspektive einer Person, sondern um die Perspektiven mehrerer Personen und daher wird von *Multiperspektivität* gesprochen.

Was wir als Menschen von der Vergangenheit wissen, steht in Verbindung mit allem was aus einer bestimmten Zeit bewahrt worden ist und wie historische Ereignisse von Historikern interpretiert worden sind. Befürworter der *Multiperspektivität* plädieren dafür, dass Gesellschaften immer vielfältiger werden und demzufolge die Erkundung der unterschiedlichen Perspektiven eines Ereignisses in der Geschichte von Lernenden notwendig ist, um andere Kulturen zu verstehen und im Rahmen der Demokratieverziehung kritische und verantwortliche Bürger*innen zu werden (Wansink

et al., 2018: 496)¹. In Gruppen können die Lernenden zusammen über die unterschiedlichen Perspektiven diskutieren und versuchen diesen gemeinsam eine Bedeutung zuzuordnen (Wansink et al., 2019: 70). *Multiperspektivität* ist ein Konzept, in dem versucht wird, Schüler*innen im Unterricht zu lehren, wie sie sich in eine andere Person hineinversetzen können und wie sie die Perspektiven anderer Personen interpretieren können. Lernende werden sich dadurch von ihrer eigenen Rolle in der Gesellschaft bewusst (Van der Kooij & van der Schans, 2018: 16). Die Gefahr bestehe aber darin, dass das Einnehmen einer anderen Perspektive schwierig sein könne, wenn eine Person eine persönliche Verbindung mit einem Vorfall in der Geschichte hat (Wansink et al., 2018: 498).

2.1.2 Historische Argumentation

Bevor *Multiperspektivität* jedoch im Unterricht eingesetzt werden kann, soll zuerst ein Verständnis der *historischen Argumentation* (*historisch redeneren*) entwickelt werden. Lediglich Kenntnisse über historische Ereignisse sind nicht ausreichend. Schüler*innen sollen mittels dieser Kenntnisse argumentieren können. Erst dann wird der Geschichtsunterricht bedeutungsvoll (Huijgen, 2018b: 638). *Historische Argumentation* ist im Geschichtsunterricht immer notwendig, um die Motive der Menschen einer bestimmten Zeitepoche oder eines historischen Ereignisses im Kontext der damaligen Zeit einordnen zu können (Huijgen et al., 2017: 111). Van der Kooij & van der Schans (2018: 9) plädieren diesbezüglich dafür, dass im Lehrplan des Geschichtsunterrichts eine zentrale Stelle für *historische Argumentation* geschaffen wird. *Historische Argumentation* wird von van Drie & van Boxtel (2008: 89) definiert als „eine Übung, mit dem Ziel Informationen über ein historisches Geschehen zu sammeln, damit historische Erscheinungen erklärt, verglichen oder beschrieben werden können“. Van Drie & van Boxtel (2008: 89) haben zur *historischen Argumentation* sechs Komponenten erstellt, in denen Kontextualisierung, das Stellen historischer Fragen, Argumentation, die Benutzung von Quellen, den Einsatz inhaltlicher Konzepte (Subjekte der Geschichte) und den Einsatz von Meta-Konzepten (zum Beispiel Ursachen und Folgen) die Komponente bilden. Um die Perspektiven

¹ Diese Erkundung der unterschiedlichen Perspektiven schließt bei dem VO-raad (2021) an, der sagt, dass die Entwicklung der Schüler*innen zu selbstständigen und kritischen Bürger*innen eine Aufgabe der weiterführenden Schulen ist.

unterschiedlicher historischen Akteure (Beteiligte) verstehen und *Multiperspektivität* im Unterricht einsetzen zu können, ist das Sammeln von Informationen über ein historisches Ereignis von großer Bedeutung, um sich in eine andere Epoche und seine Zeitzeugen einfühlen zu können. Dies heißt allerdings nicht, dass *historische Argumentation* als Ziel stellt, dass bestimmtes Verhalten oder bestimmte Aktivitäten aus der Vergangenheit von den Lernenden abgeschwächt werden sollen. Der Zweck der *historischen Argumentation* ist es, Schüler*innen kritisch über Situationen in der Vergangenheit nachdenken zu lassen und diese im Rahmen der jeweiligen Zeit zu erläutern (Huijgen, 2018a: 15). Kontextualisierung spielt diesbezüglich eine umfangreiche Rolle. Um Entscheidungen, die während eines historischen Ereignisses von bestimmten Personen getroffen worden sind, interpretieren zu können, ist es notwendig den Kontext des historischen Geschehens zu studieren. Wenn nur aus der Sicht der Gegenwart geschaut wird, können Motive und das Verhalten unterschiedlicher historischer Akteure nicht gut interpretiert werden (Huijgen et al., 2019b: 439). Dazu ist es wichtig zu wissen, in welcher Zeit das Ereignis eingetreten ist.² Diese Faktoren können alle ihren Einfluss auf Entscheidungen und Verhalten bestimmter Akteure innerhalb einer zeitlichen Epoche haben (Huijgen, 2018a: 17). Um den Kontext eines historischen Ereignisses studieren zu können, sollen Lernende sich mit Aufgaben beschäftigen, in denen historische Ereignisse und das Verhalten historischer Akteure von den Schüler*innen erklärt, verglichen oder evaluiert werden sollen (Huijgen et al., 2019a: 458f).

2.1.3 *Multiperspektivität* in der Praxis

Um *Multiperspektivität* in der Unterrichtspraxis des Geschichtsunterrichts einzusetzen, werden von Wansink et al. (2018: 496) drei Zeitebenen unterschieden: die Vergangenheit, zwischen Vergangenheit und Gegenwart und die Gegenwart.

Damit eine historische Perspektive der Zeitebene Vergangenheit (während der Zeit des historischen Ereignisses) eingenommen werden kann, sollen die Perspektiven der Zeitzeugen des historischen Ereignisses ebenfalls angeführt werden. Primäre Quellen, wie zum Beispiel Briefe, in denen die Ereignisse einer bestimmten Zeit beschrieben

² Dabei ist zum Beispiel an die politische Situation eines Staates oder Gebietes, mit den entsprechenden Regeln, den alltäglichen Lebensumständen der Bevölkerung und zunehmenden Spannungen zu denken.

werden, können eingesetzt werden (Wansink et al., 2018: 497).³ Schüler*innen lernen dazu, welche unterschiedlichen Perspektiven es zu demselben historischen Geschehen gibt. Sie nehmen die Perspektiven dieser Zeitzeugen ein und sollen auf dessen Basis begründen, wie sie in der Rolle dieser Person Entscheidungen treffen oder eine Meinung darstellen (Ebd.: 506f).

Perspektiven von Personen, die keine Zeitzeugen des historischen Geschehens sind, können laut Wansink et al. (2018: 498) eine zeitliche Ebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart zugeteilt werden, wenn die Personen eine Verbindung zum historischen Ereignis haben oder darüber geforscht haben. Diese Zeitebene wird laut Lozano Parra & Wansink (im Druck: 7) von Lehrenden oft nicht im Unterricht umgesetzt. Gerade weil diese Zeitebene einen historiographischen Charakter hat, könne das historische Bewusstsein der Lernenden entwickelt werden. Dieses Bewusstsein hilft den Schüler*innen zu erkennen, dass es in der Welt unterschiedliche Menschen und unterschiedliche Sichtweisen gibt. Ein Vergleich, zwischen einem Vorfall in der eigenen Zeit und einem ähnlichen Vorfall in der Vergangenheit, ist dafür eine Möglichkeit. Lernende lernen auf diese Weise, welche Perspektiven in bestimmten Zeiten über ein historisches Geschehen existiert haben und lernen darüber hinaus unterschiedliche Perspektiven kritisch zu beobachten und im Kontext der bestimmten Zeit einzuordnen. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass zum Beispiel mehrere Texte aus unterschiedlichen Jahren und Epochen, die über dasselbe historische Ereignis berichten, miteinander verglichen werden (Wansink et al., 2018: 498).⁴

Bei der Zeitebene der Gegenwart deuten Wansink et al. (2018: 498f) daraufhin, dass die Schüler*innen und der Lehrer/die Lehrerin selbst ihre Perspektiven, um ein historisches Ereignis herum entwickeln sollen. Sie sollen sich selbst in eine andere Zeit versetzen. Ziel ist es, die Lernenden aktiv und kritisch darüber nachdenken zu lassen, wie sie selbst in einer ähnlichen Situation agiert hätten. Dazu wird den

³ Wenn es um die *deutsche Einheit* geht, können dazu, beispielsweise die Perspektiven von sowohl Befürworter als auch Gegner der *deutschen Einheit* vorgelegt werden.

⁴ Für die *deutsche Einheit* kann dazu zum Beispiel die Meinung der Ostdeutschen über die *deutsche Einheit* im Jahre 1989 mit der Meinung der Ostdeutschen über die *Einheit* im Jahre 2022 verglichen werden.

Lernenden eine Quelle des historischen Ereignisses vorgelegt, bei der Lehrende und Lernende die eigene Perspektive zum Geschehen formulieren sollen (Ebd.: 507f).⁵

Wansink et al. (2016: 95) betonen, dass Lehrer*innen historische Ereignisse im Geschichtsunterricht nie völlig darstellen können. Da Geschichte interpretierbar ist, wird die Interpretation der Lehrer*innen ihren Weg in die Unterrichtspraxis finden: Lehrende bestimmen, welche Perspektiven über ein historisches Ereignis den Schüler*innen präsentiert werden. Heikle Themen, wie zum Beispiel die Folgen der *deutschen Einheit*, können aber starke Emotionen hervorrufen, wenn Lehrende und Lernende selbst eine starke Beziehung zum Thema haben (Wansink et al., 2021: 433f). Was Lehrer*innen in den Unterrichtsstunden hervorheben, spiegelt sowohl ihre eigene Perspektive im Leben wider, als auch die Perspektiven im Leben der Lernenden. Lehrende sollen sich darüber bewusst sein. Wenn ein Thema in der Klasse eingeführt werden soll, sollen Lehrende sich über die Positionen und Verhältnisse in einer Klasse informieren (Wansink et al., 2021: 440f).

Auf Basis obenstehender Informationen wird in dieser Masterarbeit mit der folgenden Definition der *Multiperspektivität* gearbeitet:

Multiperspektivität ist eine didaktische Herangehensweise, mit der unterschiedliche Perspektiven bezüglich historischer Ereignisse nebeneinander bestehen können und von Lernenden interpretiert werden.

Die obenstehenden Ausführungen führen zu den folgenden Prinzipien der *Multiperspektivität* in der Unterrichtspraxis:

- Aufgaben, in denen die Zeitebene der *Vergangenheit* im Zentrum steht, sollen Schüler*innen stimulieren, unterschiedliche Perspektiven von Zeitzeugen eines historischen Ereignisses einzunehmen und diese zu begründen (M1);
- Aufgaben der Zeitebene zwischen *Vergangenheit und Gegenwart* sollen sich einem Vergleich zwischen unterschiedlichen Perspektiven widmen. Diese Perspektiven sollen aus unterschiedlichen Zeiten stammen und über ein

⁵ Im Fall der *deutschen Einheit* ist es zum Beispiel möglich, dass die Lernenden formulieren sollen, ob sie selbst bei den Montagsdemonstrationen teilgenommen hätten, wenn von einer ähnlichen Situation die Rede ist.

bestimmtes historisches Ereignis berichten. Schüler*innen sollen aufgefordert werden, bestimmte Perspektiven im Kontext der jeweiligen Zeit einzuordnen und zu erklären (M2);

- In Aufgaben der Zeitebene der *Gegenwart* sollen Lernende stimuliert werden, die eigene Perspektive, in Bezug auf ein bestimmtes historisches Geschehen, zu formulieren und diese zu begründen (M3);
- Damit Schüler*innen sich mit einer kritischen Auseinandersetzung unterschiedlicher Perspektiven beschäftigen können, soll in Unterrichtsmaterialien *historische Argumentation* eingesetzt und betont werden. Verständnis der *historischen Argumentation* und die Fähigkeit dieses zu untermauern und sich dazu äußern zu können, ist in den Aufgaben erforderlich, um *Multiperspektivität* im Unterricht einsetzen zu können (M4).

Bei der Aufstellung dieser Prinzipien wurde entschieden, alle drei der Zeitebenen der *Multiperspektivität* laut Wansink et al. (2018) zu behalten und im späteren Entwurf der Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit* zu integrieren. Dieser Entscheidung liegt das angestrebte Ziel zugrunde, dass die Lernenden lernen sollen, wie sie unterschiedliche Perspektiven eines historischen Ereignisses auffassen, interpretieren und begründen können. Dazu sollen Perspektiven der Vergangenheit, aber auch Perspektiven der heutigen Zeit einen Platz bekommen. Dies gerade, weil Schüler*innen lernen sollen, die eigene Gesellschaft kritisch zu betrachten und unterschiedliche Perspektiven innerhalb der Gesellschaft deuten zu können. Dies ist Teil der neuen Vorschläge für Geschichte laut Curriculum.nu (2020b). Der Vergleich zwischen Perspektiven aus unterschiedlichen Zeiten, zum Beispiel eine Perspektive aus dem Jahre 1989 und eine andere Perspektive aus dem Jahre 2022, regt die Schüler*innen dazu an, kritisch über das historische Ereignis zu diskutieren. Wie zuvor auch formuliert worden ist, haben niederländische Schulen die Aufgabe, die Schüler*innen auf ein Leben als selbstständige Erwachsene in der Gesellschaft vorzubereiten (VO-raad, 2021). Dazu sollen sie nicht nur über die eigene Bevölkerungsgruppe und die dazugehörigen Normen und Werte diskutieren. Das Betrachten von Perspektiven eines historischen Ereignisses aus verschiedenen Zeiten hilft dabei, heutige Verhältnisse in der Welt auf Basis historischer Ereignisse deuten zu können. Einen Vergleich von Perspektiven der Vergangenheit und Gegenwart, kann den Lernenden helfen zu verstehen, wie Perspektiven entstanden sind und wie damit

aktuell umgegangen wird (Wansink et al., 2018: 498). Gerade in der heutigen Zeit, werden oft Vergleiche mit historischen Ereignissen gemacht. Zum Beispiel im Fall der Coronamaßnahmen. Schüler*innen sollen lernen, zu verstehen, wie diese Perspektiven in der heutigen Zeit mit der vergangenen Zeit verknüpft werden und warum.

Multiperspektivität und ihre didaktischen Prinzipien eignen sich ausgezeichnet zum Thema *deutsche Einheit*, da in den letzten Jahren unterschiedliche Perspektiven entwickelt worden sind. Die *deutsche Einheit* hatte große Folgen für Deutschland als Land und vor allem für den Osten des Landes. In den letzten 30 Jahren wurden viele Unterschiede, Stereotype und Vorurteile innerhalb Deutschlands deutlich (Brunner & Heydemann, 2021). Um die *deutsche Einheit* und die unterschiedlichen Perspektiven, die daraus entstanden sind, verstehen zu können, ist es essenziell dieses historische Ereignis von mehreren Seiten kritisch zu betrachten.

2.2 Kulturelles Lernen

Kulturelles Lernen ist ein wichtiger Bestandteil der Bildung für Lernende. Hallet (2010: 129) ist der Meinung, dass *kulturelles Lernen* zur Entwicklung von Lernenden beitragen kann. Dies, weil Kulturen immer in Bewegung sind und Änderungen aufzeigen können. Wulf (2015: 196) betont, dass der Kontakt zwischen Menschen bestimmt, was sie als Eigenes und was sie als Anderes betrachten. Mittels des Diskurses entwickelt sich eine eigene Interpretation (Voerke & Janzen, 2017: 527). Mit Diskurs wird in dieser Masterarbeit gemeint, dass Lernende sich mit anderen Personen in einer kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen innerhalb der Welt und der Gesellschaft beschäftigen. Innerhalb eines Diskurses können damit der Wirklichkeit Bedeutungen zugeschrieben werden (Altmayer, 2016: 5f). *Kulturelles Lernen* bedeutet nach Hallet (2010: 129) folgendes: „Es handelt sich vor allem um das Verstehen, die bewusste Gestaltung und die Reflexion sozialer Interaktionen sowie um den Umgang mit Texten und Medien im Alltag.“ Er widmet sich dazu drei unterschiedlichen Bereichen des *kulturellen Lernens*: erstens das „soziale und interaktionale Lernen“, zweitens den „Erwerb textueller und medialer Schlüsselkompetenzen“ und drittens das „generische Lernen“ (Ebd.)

Damit der Fremdsprachenunterricht kommunikativ organisiert werden kann, ist von großer Bedeutung, dass die Schüler*innen vielfältig miteinander kommunizieren. Dies soll in der Form unterschiedlicher Sozial- und Arbeitsformen⁶ stattfinden. Mithilfe von diesen Sozial- und Arbeitsformen wird die kommunikative Kompetenz entwickelt und zur Äußerung, Zusammenarbeit, Diskussion und eigenen Verantwortung angeregt. Die Diskursfähigkeit wird nicht nur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts entwickelt, sondern dient auch zum Einsatz in anderen Situationen (Hallet, 2010: 129f). Altmayer (2016: 12f) umschreibt dies als die Partizipation von Personen „am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben“. Legutke (2010) beschreibt dies als eine Teilnahme an Diskursen, in denen gesellschaftliche Themen eingeführt, diskutiert und gedeutet werden. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies laut Altmayer (2016: 13f) konkret, dass beim Lesen von Texten oder dem Ansehen von Videos, den Materialien eine Bedeutung zugeordnet wird. Dies wird auf Basis der eigenen Vorkenntnisse in der Form von kulturellen Mustern, die im Text aktiviert werden und die kritische Betrachtung dieser Muster in einer Auseinandersetzung mit anderen gemacht. Diese Diskursfähigkeit findet innerhalb der Durchführung der Konzepte *diskursive Landeskunde* und *kulturreflexives Lernen* statt, indem im Diskurs über Kultur/die Welt diskutiert wird.

Das Erlernen dieser Fähigkeiten und Kompetenzen trägt zudem zur rezeptiven und produktiven Verarbeitung von Texten und zum Umgang und zur Verwendung unterschiedlicher Medien bei. Dies gilt zum Beispiel für Strategien für Hör- und Leseverstehen, aber auch für den Gebrauch des Internets, die in allen Aspekten der schulischen Bildung, aber auch im alltäglichen Leben eine wichtige Rolle spielen (Hallet, 2010: 129).

Die mündliche und schriftliche Kommunikation wird von unterschiedlichen Strukturen und Merkmalen geprägt. Die performative Kompetenz, die mithilfe von Dialogen entwickelt werden kann, wird von Hallet (2010: 131) als eine Fähigkeit gesehen, mit der Interaktion und Kommunikation im Alltagsleben realisiert werden kann. Außerdem können die Sprecher die eigene Position und die ihrer Gesprächspartner*innen umschreiben. Dies führt die Ordnung und den Prozess der Interaktion und

⁶ Mit Sozialformen wird in dieser Masterarbeit gemeint, dass Schüler*innen abwechselnd individuell oder in Zusammenarbeit arbeiten können. Arbeitsformen sind in diesem Fall, unterschiedliche Weisen worauf Lernenden sich mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen können.

Kommunikation zum Verständnis. Demzufolge kann die Interaktion und Kommunikation aufgebaut werden und dazu die Reflexion stattfinden (Hallet, 2008).

Schon in der frühen Kindheit werden Kinder in ihrer Interaktion und Kommunikation durch den kulturellen Hintergrund der Familie geprägt. Dies hat einen starken Einfluss auf das Maß, in dem die Lernenden schon Vorkenntnisse oder Vorurteile zu einem Thema entwickeln. Das soll von den Lernenden kritisch reflektiert werden (Loescher, 2008: 540). Kulturstandards können dadurch definiert werden, dass Vorkenntnisse über Verhalten, aber auch Normen und Werte für eine große Gruppe als normal angesehen werden und daher zur Klassifizierung der fremden und eigenen Kultur führen. Diese können demzufolge zu Stereotypen und einer Spaltung zwischen Menschen und Kulturen führen. Interkulturelles Lernen ermöglicht Kommunikation zwischen der eigenen und fremden Kultur und trägt diesbezüglich dazu bei, dass in Schubladen des Fremden und Eigenen gedacht wird (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020: 58). Schweiger et al. (2015: 4) zeigen am Beispiel der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, dass landeskundliche Themen oft als eine Art „Insel des deutschsprachigen Raumes“ angeboten werden. Die deutsche Kultur wird hier als Feststehendes präsentiert. Hoch (2016: 16) fragt sich dazu, ob das Fremde und das Eigene in der heutigen Zeit überhaupt eingeteilt werden können. Kulturen sind laut ihr dynamisch und heterogen und daher nicht als etwas festes zu betrachten. Zwei Konzepte des *kulturellen Lernens*, die dazu Lösungen bieten, sind *diskursive Landeskunde* und *kulturreflexives Lernen*. Im Gegensatz zum interkulturellen Lernen wird bei *diskursiver Landeskunde* und *kulturreflexivem Lernen* nicht davon ausgegangen, dass feststehende Kulturen miteinander in Kontakt treten, sondern dass Kulturen immer in Bewegung sind und Kulturstandards kritisch betrachtet und nicht blind übernommen werden sollen. Das einfache Übernehmen dieser Kulturstandards könne zu einer Beeinflussung des Diskurses führen, mit dem Ergebnis, dass geschlossene Diskussionen, in der nur allgemeine Themen diskutiert werden, geführt werden (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020: 58).

Diskursive Landeskunde wird in 2.2.1 definiert und *kulturreflexives Lernen* wird in 2.2.2 konkretisiert.

2.2.1 Diskursive Landeskunde

Wenn es um das Fach Deutsch als Fremdsprache in Schulen geht, wird oft der Begriff *Landeskunde* eingeführt. Altmayer (2016: 1) beschreibt, dass die meisten Menschen bei diesem Begriff an Faktenwissen über die deutschsprachigen Länder denken. Altmayer (2016: 1f) stellt aber eine andere Seite der *Landeskunde* vor, in der *Landeskunde* immer in Bewegung ist und nie einen festen Inhalt hat. Die Inhalte sollen stets wieder neu bestimmt werden. Dies in der Form eines Diskurses zwischen unterschiedlichen Personen. Dazu ist die Verbindung mit der Sprache erforderlich. Das Lernen vom faktischen Wissen über Länder ist kein Hauptziel mehr. Ziel des *diskursiven Lernens* ist es, Lernenden die Fähigkeit, an Diskursen teilzunehmen, beizubringen. Teilnahme an Diskursen und eine aktive Auseinandersetzung mit Bedeutungen in der Fremdsprache und Kultur sind dazu erforderlich, um sich als Person als „Global citizen“ entwickeln zu können und sich in anderen Perspektiven einleben zu können (Altmayer, 2017: 12). Badstübner-Kizik (2016: 233) fasst in einer Rezension über die Darstellung des Konzeptes von Altmayer (2016) zusammen, dass die „kommunikative Kompetenz“ und die „interkulturelle Kompetenz“ nicht länger im Mittelpunkt stehen. Die Perspektiven innerhalb der *Landeskunde* haben eine andere Form angenommen, in der nicht mehr, nur von außen auf andere Perspektiven geschaut werden soll, sondern die Perspektiven anderer Personen hinzugenommen werden sollen. Das Einleben in die Perspektive einer anderen Person, trägt zum Verständnis, bezüglich der Motive und des Verhaltens, dieser Person bei (Altmayer, 2016: 6). Als Beteiligte eines Diskurses spielen sogenannte „kulturelle Deutungsmuster“ eine große Rolle, da dieser Begriff bedeutet, dass alle Teilnehmer*innen eines Diskurses bestimmte Vorkenntnisse zu unterschiedlichen Situationen haben und diese bestimmen, wie eine Person reagiert. Beispiele dafür sind: die Kenntnisse unterschiedlicher Geschlechter, Länder und Zeiträume (Ebd.: 8f). Die Bedeutungen dieser „kulturellen Deutungsmuster“ werden im Diskurs bestimmt, indem unterschiedliche Behauptungen miteinander verbunden werden und im Diskurs besprochen werden. *Käse* wird zum Beispiel Niederländern zugeschrieben (Ebd.: 11). Wenn Teilnehmer*innen in ihrer Wahrnehmung *Käse* den Niederländern zuschreiben und diese Wahrnehmung in den Diskurs einbringen, diskutieren sie mit anderen darüber, ob den Niederländern laut den Diskursteilnehmer*innen diese Bedeutung zugeordnet werden kann. Es geht also nicht nur um Kenntnisse über ein bestimmtes

Land, sondern auch über den Austausch der eigenen Wahrnehmung und die der anderen Personen. Ziel ist es also, innerhalb der Auseinandersetzung von Kulturen partizipieren zu können (Groenewold, 2005: 517f). Auffallend ist jedoch, dass im Fall von Groenewold (2005) über Interkulturalität gesprochen wird, in der die eigene und die fremde Kultur unterschieden werden. Mit diesem Konzept ist eine Auseinandersetzung von Kulturen nicht möglich, da Kulturen in diesem Fall als feststehend betrachtet werden (Altmayer, 2006: 48). Infolgedessen sind die Konzepte *diskursive Landeskunde* und *kulturreflexives Lernen* eingeführt worden. Wenn von diesen Konzepten gesprochen wird, wird davon ausgegangen, dass Kulturen dynamisch und immer in Bewegung sind. Die Welt wird interpretierbar. Die Interaktionen und Materialien, die dazu im Unterricht angeboten werden sollen, ermöglichen den Lernenden die Chance ihre eigenen kulturellen Deutungsmuster in die Praxis einzuführen, dazu eine Reflexion durchzuführen und diese mit anderen zu diskutieren (Altmayer, 2017: 13). Die kulturellen Deutungsmuster bieten die Möglichkeit, die Wirklichkeit deuten zu können, damit die Muster uns mit Erwartungen ausstatten, die im Diskurs kritisch betrachtet werden können (Altmayer, 2006: 52). Im Vergleich zur *Multiperspektivität* kann der Einsatz von kulturellen Deutungsmuster mit der *historischen Argumentation* verglichen werden, indem Informationen über ein bestimmtes Thema/historisches Ereignis gesammelt werden und als Basis des kritischen Diskurses dienen, um die Welt und die dazugehörenden Perspektiven zu deuten.

Im Fall der *diskursiven Landeskunde* geht es nicht darum, Kommunikation ohne Fehler gestalten zu können, sondern über Ereignisse, Objekte und die Welt mit anderen zu diskutieren und diesen eine Bedeutung zuzuordnen (Altmayer, 2016: 12). Altmayer (2016: 13) beschreibt die Teilnahme an Diskursen als: „nichts anderes als Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben“, was an Eidhof (2020: 28) anschließt, indem Schulen die Aufgabe haben, die Teilnahme der Schüler*innen in der Gesellschaft zu ermöglichen. Dies meint beispielsweise, dass über vorbestimmte Kategorien von Objekten oder Personen diskutiert wird. So kann zum Beispiel über den typischen Charakter und das Aussehen von Männern und Frauen diskutiert werden. Dazu kann darauf reflektiert werden, warum bestimmte Eigenschaften mit Frauen oder Männern verbunden werden und ob dieses eigentlich stimmt oder, dass andere Möglichkeiten existieren, Männer und Frauen zu beschreiben (Altmayer, 2016: 21). Altmayer (2016: 16f) hat zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien mehrere

didaktische Prinzipien aufgestellt. Diese beinhalten den Gebrauch authentischer Texte, in denen mehrere Perspektiven zu erkennen sind, um die Bedeutungen der eigenen kulturellen Deutungsmuster und unterschiedliche Perspektiven anderer Personen diskutieren zu können. Daneben sollen Lernende im Diskurs schon Vorkenntnisse herantragen können, um im Diskurs Ereignissen, Objekten und der Welt eine Bedeutung zuordnen zu können. Wenn diese nicht vorhanden sind, können Vorinformationen von den Lehrer*innen angeboten werden. Das Unterrichtsmaterial soll zur kritischen Befragung der eigenen Perspektiven anregen und mittels verschiedener Sozialformen den kritischen Diskurs ermöglichen. Wie auch bei dem Einsatz des Konzeptes *Multiperspektivität*, soll mittels Materialien, in denen mehrere Perspektiven eines Ereignisses vorgestellt werden, kritisch betrachtet werden, warum bestimmte Perspektiven herangetragen worden sind und wie diese zu verstehen sind. Dazu kann mit anderen Personen diskutiert werden.

Zum Diskurs sind sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten notwendig, damit eine aktive Teilnahme ermöglicht wird. Dies bedeutet, Verständnis zu haben was andere Personen sagen und sich zum selben Thema auch selbst schriftlich oder mündlich äußern zu können (Altmayer, 2016: 15). Ein kritischer Punkt dazu ist, dass ein hohes Niveau der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten eine Voraussetzung ist, aktiv am Diskurs teilnehmen zu können. In der Praxis bedeutet dies laut Ciepielewska-Kaczmarek et al. (2020: 60) ein Problem für Anfänger, die in der Sprache noch kein ausreichendes Niveau erreicht haben. Sie seien in diesem Fall nicht in der Lage am Diskurs teilzunehmen. Altmayer (2016: 12f) betont dazu, dass das Teilnehmen an Diskursen in der Erstsprache, aber auch in Fremdsprachen Übung erfordert. Desto öfter die Lernenden sich in Diskursen mit Themen der Welt auseinandersetzen, desto einfacher wird es, schwierigere Themen als Subjekt eines Diskurses vorzustellen. Er stellt dazu Beispiele vor, in denen sowohl die Muttersprache als auch die Zielsprache im Diskurs benutzt werden können. Bei schwierigen Themen sollen laut Altmayer (2016: 14) Vorinformationen angeboten werden. Ein kritischer Diskurs in der Fremdsprache ist in einer Situation, in der ein fremdes Thema eingeführt wird, nicht immer möglich und könne daher in der Muttersprache stattfinden. Dönszelmann (2018: 38) sagt diesbezüglich, dass der Einsatz der Muttersprache zur Stärkung des Lernprozesses sicherlich einen Mehrwert haben kann. Als Lehrer*in soll man mit dem Einsatz einer bestimmten Sprache an die Fähigkeiten der Schüler*innen anschließen.

Mit folgender Definition des Konzeptes *diskursive Landeskunde* wird in der Masterarbeit gearbeitet:

Bei dem Einsatz der *diskursiven Landeskunde* werden bestehende (kulturelle) Deutungsmuster, in denen Vorkenntnisse über Objekte und Personen existieren, im Diskurs besprochen und werden Objekten, Ereignissen und der Welt in diesem Kontext eine Bedeutung zugeordnet. Das Diskutieren dieser Deutungsmuster ist notwendig, da die Landeskunde immer in Bewegung ist und nie einen festen Inhalt hat. Die Perspektiven anderer Personen werden nicht nur von der Außenseite betrachtet, sondern die Perspektiven anderer Personen werden eingenommen, um ein besseres Verständnis der Motive, Entscheidungen und des Verhaltens eines anderen Menschen zu entwickeln.

Diskursive Landeskunde und ihre Prinzipien eignen sich für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit*. Die *deutsche Einheit* hat zu großen Folgen für Deutschland und unterschiedliche Sichtweisen über den Prozess der *deutschen Einheit* geführt. Auch in der heutigen Zeit gibt es zum Beispiel noch Unterschiede zwischen den Ostdeutschen und Westdeutschen. Mittels der eigenen Vorkenntnisse der Schüler*innen und des Betrachtens anderer Perspektiven kann im Diskurs eine Bedeutung am Ereignis der *deutschen Einheit* und ihre Folgen zugeordnet werden. Die Kenntnisse, die die Lernenden mitbringen, können aber sehr unterschiedlich aussehen.

2.2.2 *Kulturreflexives Lernen*

Kulturreflexives Lernen wird von Ciepielewska-Kaczmarek et al. (2020: 73) folgendermaßen umschrieben: „Zielsprachen- und Ausgangskultur nicht nur thematisieren und vergleichen, sondern darüber reflektieren und diskutieren“. Dies deutet daraufhin, dass kulturelle Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur nicht vergrößert werden sollen, da sie einen deutlichen Unterschied zwischen Menschen kreieren und Stereotype und Vorurteile sich demzufolge in die Gedanken der Menschen schleichen können. Eckhardt (2017: 64) erklärt diesbezüglich, dass nicht alle Menschen, die zum Beispiel auf Basis ihrer Religion, Ethnizität oder dem Land, in dem sie wohnen einer Gruppe zugeteilt werden, immer dieselbe Kultur

repräsentieren. In der Gegenwart gibt es auf der Welt in den meisten Ländern im Westen eine multikulturelle Gesellschaft, in dem unterschiedliche Kulturen nebeneinander leben können (Hess-Lüttich, 2010: 1492). *Kulturreflexives Lernen* beinhaltet deshalb folgendes: „Es geht um die reflexive (gesellschafts- und machtkritische) Auseinandersetzung mit Klischees, Zuschreibungen und Unterstellungen“ (Schweiger et al., 2015: 5). Unterschiede zwischen Menschen können nur dann herausgefunden werden, wenn darüber reflektiert wird. Dies heißt, dass Subjekte, die als normal gesehen werden, nicht unbedingt normal sind und nur bestätigt oder abgelehnt werden können, wenn Reflexion und Diskussion zwischen Menschen stattfindet (Ebd.: 6). Der Umgang mit Tabus und heiklen Themen, wie zum Beispiel Diskriminierung und Rassismus, eignet sich in diesem Fall ausgezeichnet für den Unterricht. Hägi-Mead (2017: 228) beschreibt, dass der Diskurs bezüglich Tabus und heiklen Themen zu neuen Einsichten für die Diskursteilnehmer*innen führen können. Verständnis für den Umgang anderer Personen in bestimmten Situationen wird damit vergrößert. Der Gebrauch authentischer Materialien unterstützt diesen Diskurs, indem Lernende sich in die Beweggründe und das Verhalten unterschiedlicher Zeitzeugen einleben können und diese das Thema realistisch darstellen. Dies wirkt motivierend auf die Schüler*innen und demzufolge auf den Diskurs (Ebd.: 229). Ziel ist es, dass Lernende die kulturellen Deutungsmuster der eigenen Person und der anderen Personen entdecken, sich darüber bewusst werden und diese in der Form des Diskurses kritisch befragen können. Immers (2020: 30f) umschreibt dies als einen Prozess, in dem die Lernenden die eigenen kulturellen Deutungsmuster und die kulturellen Deutungsmuster anderer Personen im Diskurs kritisch befragen. Infolgedessen werden die eigenen kulturellen Deutungsmuster und die kulturellen Deutungsmuster der anderen Person reflektiert. Dies könne dazu führen, dass die Lernenden ihre eigenen kulturellen Deutungsmuster erweitern können oder sogar ändern wollen. Wenn Literatur im DaF-Unterricht für dieses Ziel eingesetzt wird, soll der Text von Lernenden kritisch diskutiert werden können. Dies funktioniert genauso, wie im Beispiel der Zeitebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart im Konzept der *Multiperspektivität*, wo Perspektiven aus unterschiedlichen Texten aus unterschiedlichen Zeiten zu einem historischen Ereignis vorgestellt werden und miteinander verglichen werden sollen. Die Lernenden sollen sich kritisch mit den Perspektiven innerhalb der Texte auseinandersetzen und begründen, warum bestimmte Perspektiven in einem bestimmten Kontext formuliert worden sind.

Schüler*innen können sich in diese Perspektiven einleben und sich mit diesen Perspektiven in der Form des Diskurses auseinandersetzen (Höller, 2017: 146f). *Kulturreflexives Lernen* unterscheidet sich von der *diskursiven Landeskunde*, indem die *diskursive Landeskunde* versucht im Diskurs eine Bedeutung an Ereignissen und Objekten der Welt zuzuordnen. Dies zeigt sich zum Beispiel in Aufgaben, in denen bestimmte feststehende Kategorien vorgestellt werden und diesen im Diskurs eine Bedeutung zugeteilt werden sollen. Bei *kulturreflexivem Lernen* geht es eher darum, im Diskurs Stereotype und Klischees kritisch zu betrachten. Ein Beispiel dafür ist die Äußerung, dass alle Ostdeutschen als Jammerrossis und alle Westdeutschen als Besserwessis gesehen werden. Im Diskurs soll darüber kritisch reflektiert werden. Beide Konzepte haben im Prinzip denselben Kern, indem das Lernen über Kultur im Diskurs stattfindet.

Die folgende Definition des *kulturreflexiven Lernens* liegt dieser Masterarbeit zugrunde:

Kulturreflexives Lernen ist ein didaktisches Konzept, mit dem bestimmte Vorurteile, Stereotype und Klischees innerhalb eines Diskurses kritisch betrachtet werden. Kulturen werden nicht als festgelegte Einheiten, in denen alle Menschen einer bestimmten Kultur oder eines Landes auf dieselbe Weise betrachtet werden, gesehen. Lernende sollen sich die kulturellen Deutungsmuster der eigenen Person und anderer Personen bewusstwerden und diese kritisch befragen.

Kulturreflexives Lernen eignet sich, im Rahmen dieser Masterarbeit, für die Unterrichtspraxis, in der Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit* entworfen werden, weil über die *deutsche Einheit*, die Ostdeutschen und Westdeutschen viele Stereotype, Vorurteile und Klischees existieren. Nur in der Form einer kritischen Auseinandersetzung im Diskurs mit authentischen Materialien, in denen die Perspektiven von Zeitzeugen/Hauptpersonen dieser Zeit vorgestellt werden, wird es möglich, diese Vorurteile, Stereotype und Klischees zu bestätigen oder abzulehnen.

2.2.3 Verbindung *diskursive Landeskunde* und *kulturreflexives Lernen*

In Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 wurden die Konzepte *diskursive Landeskunde* und *kulturreflexives Lernen* erläutert. Beide werden im Rahmen dieser Masterarbeit als einander ergänzend betrachtet. Damit historische Ereignisse und ihre Narrative kritisch betrachtet und verstanden werden können, ist es notwendig, bestehenden kulturellen Deutungsmuster im Diskurs eine Bedeutung zuzuordnen und diese kritisch zu betrachten (Altmayer, 2017: 12). Nur dann kann verstanden werden, welche Perspektiven innerhalb der Welt bestehen und ob diese gerechtfertigt sind. Dies wird der *diskursiven Landeskunde* zugeteilt. Direkt damit verbunden steht bei dem *kulturreflexiven Lernen* das kritische Betrachten von Stereotypen, Klischees und Vorurteilen im Diskurs im Zentrum (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020: 73). Innerhalb der Welt bestehen, wie gesagt, unterschiedliche Wahrnehmungen über Objekte, Personen und Ereignisse. Stereotype, Klischees und Vorurteile sollen gerade daher kritisch betrachtet werden, weil sonst Missverständnisse zwischen Menschen oder sogar Bevölkerungsgruppen entstehen können. Beide Konzepte können sich diesbezüglich gegenseitig ergänzen. Einerseits soll eine Bedeutung zugeordnet werden und andererseits sollen existierende Stereotype, Vorurteile oder Klischees zusammengefügt werden. Dies alles, um die bestehenden kulturellen Deutungsmuster deuten zu können und Kultur nie als ein feststehendes Phänomen zu betrachten (Altmayer, 2016: 1f). Dies führt zu einem größeren Verständnis von anderen Kulturen und Epochen. Genau, wie im Konzept *Multiperspektivität* angeführt wird, sollen Schüler*innen die vorgestellten Perspektiven oder Deutungsmuster nie als rein faktisch annehmen, sondern sich kritisch mit diesen auseinandersetzen.

Da es sich in dieser Masterarbeit um die Bearbeitung historischer Ereignisse handelt, wird bei den Prinzipien nicht von Kultur gesprochen.

Aufgrund der obenstehenden Informationen und der Theorie unter 2.2.1 und 2.2.2 können folgende Prinzipien für die Verbindung beider Konzepte aufgestellt werden:

- Zum Diskurs sollen die Lernenden ihre eigenen Vorkenntnisse (inkl. Vorurteile, Klischees und Stereotype) und Vorkenntnisse zu einem bestimmten Thema mitbringen und bei der Bewusstwerdung dieser Vorkenntnisse unterstützt werden. In dem Fall, dass Schüler*innen über bestimmte Themen keine oder

- wenig Vorkenntnisse haben, soll dies in den Aufgaben berücksichtigt werden und zuerst Informationen angeboten werden (K1);
- Die angebotenen Informationen sollen authentisch sein und mehrere Perspektiven realistisch aufzeigen, indem die Variation an Perspektiven zu einem bestimmten Thema zu erkennen ist (K2);
 - Unterschiede zwischen den eigenen Vorkenntnissen und den Vorkenntnissen anderer Personen nicht thematisieren, sondern eine reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse ermöglichen, indem die eigenen Vorkenntnisse mit den Vorkenntnissen anderer Personen ausgetauscht werden (K3);
 - Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen sollen den kritischen Diskurs ermöglichen (K4);
 - Zur Teilnahme am Diskurs ist ein hohes Niveau der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten notwendig. Bestimmte Themen können auch mithilfe von Strategien und Redemitteln für niedrigere Niveaus angepasst werden (K5).

2.3 Verbindung *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen*

Multiperspektivität und die beiden Konzepte des *kulturellen Lernens* (*diskursive Landeskunde* und *kulturreflexives Lernen*) können laut den oben beschriebenen Informationen und Prinzipien auf mehrere Ebenen miteinander verbunden werden. Im Großen und Ganzen geht es bei *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* darum, dass mehrere Perspektiven über historische Ereignisse nebeneinander einen Platz haben können. *Multiperspektivität* aus der Geschichtsdidaktik beinhaltet Perspektiven, die über ein historisches Geschehen existieren können. Dies heißt, dass Geschichte auf unterschiedliche Weisen gedeutet werden kann (Wansink et al., 2018: 496). In diesem Fall gibt es nicht nur eine richtige Antwort, sondern mehrere Möglichkeiten, ein historisches Ereignis zu interpretieren (Stoel et al., 2017: 121). Damit verbunden betont die *diskursive Landeskunde*, dass Kultur dynamisch ist und nie feststeht. Die Teilnahme an Diskursen ermöglicht Lernende, sich in einer kritischen Auseinandersetzung mit anderen Personen den Vorinformationen eine Bedeutung zuzuordnen (Altmayer, 2016: 11). Die Einteilung von historischen Ereignissen innerhalb einer Zeit und ihres Kontextes können auch Teil der Vorkenntnisse eines

Individuums sein. Bei beiden Konzepten geht es darum, (historische) Ereignisse und die unterschiedlichen Sichtweisen darauf kritisch zu betrachten und zu deuten. Mit dem Konzept *kulturreflexives Lernen* werden Vorurteile, Klischees und Stereotype im Diskurs kritisch betrachtet. Das heißt, dass Subjekte, die in der Gesellschaft als allgemein anerkannt oder sogar als faktisch beurteilt werden, nicht unbedingt stimmen und demzufolge im Diskurs bestätigt oder abgelehnt werden können (Schweiger et al., 2015: 5). In Bezug auf *Multiperspektivität* werden Informationen und Perspektiven eines historischen Geschehens kritisch betrachtet und nicht unbedingt als faktisch gesehen, da in der Geschichte immer mehrere Sichtweisen über eine bestimmte Situation existieren. Dies stimmt mit dem *kulturellen Lernen* überein, indem sich beide Konzepte mit der kritischen Auseinandersetzung mit Vorkenntnissen/Sichtweisen auf (historische) Ereignisse im Diskurs beschäftigen.

Wenn die Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* kritisch betrachtet werden, fällt auf, dass man sie größtenteils miteinander verknüpfen kann. *Multiperspektivität* wird in drei Zeitebenen aufgeteilt, die alle auch ein eigenes Prinzip bilden und die teilweise mit den Prinzipien des *kulturellen Lernens* verbunden werden können.

Die Zeitebene der Vergangenheit des Konzeptes *Multiperspektivität*, in der die Perspektiven von unterschiedlichen Zeitzeugen eines historischen Ereignisses eingenommen werden, ähnelt Prinzipien des *kulturellen Lernens*, in denen authentische Materialien vorgestellt werden, die mehrere Perspektiven beinhalten. In allen diesen Prinzipien geht es darum, mehrere Perspektiven zu einem Thema oder historischen Ereignis zu betrachten. Die Materialien sollen eine realistische Perspektive zum Thema/historischen Ereignis darstellen. Bei der *Multiperspektivität* werden historische Ereignisse betont und beim *kulturellen Lernen* können auch andere Subjekte, wie Kulturen, in den Vordergrund treten.

Das Prinzip der Zeitebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart des Konzeptes *Multiperspektivität* schließt bei den Prinzipien des *kulturellen Lernens* an, in denen über den Vergleich mehrerer Perspektiven/Deutungsmuster gesprochen wird. Innerhalb der Zeitebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart der *Multiperspektivität* werden unterschiedliche Perspektiven aus unterschiedlichen Zeiten über ein historisches Ereignis verglichen und im Kontext der Zeit gedeutet. Dies schließt bei der Einführung der (kulturellen) Deutungsmuster innerhalb des *kulturellen Lernens* an. In den Diskurs bringen die Lernenden ihre eigenen Deutungsmuster mit.

Bei der *diskursiven Landeskunde* werden die eigenen Deutungsmuster mit den Deutungsmustern anderer Personen verglichen. Im Diskurs werden diesen zuletzt eine Bedeutung zugeordnet. Die Deutungsmuster werden im Diskurs des *kulturreflexiven Lernens* kritisch betrachtet und im Bereich der Stereotype, Klischees und Vorurteile abgelehnt oder bestätigt. Die eigenen Deutungsmuster können auf Basis davon geändert oder erweitert werden.

Die Zeitebene der Gegenwart widmet sich der eigenen Perspektive der Lernenden. Dies passt gut zu den Prinzipien des *kulturellen Lernens*, indem die eigene Perspektive der Lernenden eingeführt wird und begründet werden soll. Lernende sollen sich kritisch mit der eigenen Perspektive, bezüglich des Themas oder des historischen Geschehens, auseinandersetzen.

Das Verständnis und die Untermauerung der *historischen Argumentation* ist bei der *Multiperspektivität* notwendig, um sich in den Kontext und die Perspektiven des historischen Ereignisses einleben und diese erklären und begründen zu können. Dies könne als eine Art Vorkenntnisse, ähnlich wie die kulturellen Deutungsmuster gesehen werden, die die Lernenden zur Aufgabe mitnehmen. Die Vorkenntnisse/Vorinformationen zu den Aufgaben sollen bei allen Konzepten aktiviert werden. Zur Interpretation der unterschiedlichen Perspektiven, innerhalb der Konzepte, soll auch ein hohes Niveau der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten anwesend sein. Um eine *historische Argumentation* und eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen zu können, soll unabhängig von der Sprache, in denen diese durchgeführt werden soll, ein hohes Niveau von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten anwesend sein. Im Rahmen des fachübergreifenden Unterrichts bedeutet dies nicht, dass alles auf Deutsch angeboten werden soll. Wie auch von Altmayer (2016: 14) betont wird, sei es bei schwierigen Themen auch möglich die Sprache, die in der Schule gesprochen wird, zu verwenden, wenn Vorinformationen angeboten werden. Mittels Scaffolding können die unbekannt Themen/Begriffe in Schritten vorgestellt werden (Van de Pol et al., 2011
schut). Der erste Schritt ist das Diagnostizieren der Vorkenntnisse der Lernenden. Diese Kenntnisse helfen Lehrenden dabei, feststellen zu können was Lehrer*innen schon wissen und auf welchem Niveau sie sich zurzeit befinden. Damit sicher ist, dass den Lernenden eine passende Unterstützung angeboten wird, wird mit den Schüler*innen zusammen kontrolliert, ob die Hilfsfrage korrekt formuliert worden ist. Als letzter Schritt kann im Zusammenhang mit diesen Informationen eine passende

Intervention für den Lernprozess der Schüler*innen entwickelt und ausgeführt werden (Ebd.: 47).

Die Aufgaben und die dazugehörenden Sozial- und Arbeitsformen, die in Bezug auf *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* hergestellt werden, sollen den Schüler*innen die Gelegenheit bieten, sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen und diese kritisch zu betrachten.

2.4 Fachübergreifender Unterricht Deutsch und Geschichte

Wie bereits in der Einleitung hervorgehoben worden ist, gibt es eher wenige Beispiele für fachübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Fächern Deutsch und Geschichte. Dies kann mit Koreik (2010) erklärt werden. Er beschreibt, dass die Einführung historischer Themen im Fremdsprachenunterricht dazu dienen soll, die Gegenwart zu erklären. Seiner Meinung nach dienen dazu vor allem Themen der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (Koreik, 2010: 1478f). Geschichte wird laut Maijala (2007: 177) im DaF-Unterricht oft in Bezug auf eine bekannte Person, wie zum Beispiel Goethe, eingesetzt und nicht wegen eines bestimmten historischen Ereignisses.

Sars et al. (2020) haben jedoch in ihrer Forschung die Nazi-Zeit als Hauptthema genommen. Sie haben anhand von Zeitzeugen der Nazi-Zeit, einige didaktische Prinzipien für die Geschichts- und Fremdsprachendidaktik aufgestellt, die im Rahmen dieser Masterarbeit mit den aufgestellten Prinzipien der Konzepte *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* verglichen werden können.

In Bezug auf die Prinzipien zur Geschichtsdidaktik schließt der Anschluss historischer Ereignisse an die heutigen Lebensrealität, bei der Zeitebene der Gegenwart innerhalb des Konzeptes *Multiperspektivität*, an. Auf diese Zeitebene sollen die Schüler*innen selbst eine eigene Perspektive zum historischen Ereignis einnehmen. Diese sollen sie mit ihren eigenen Überzeugungen verbinden. Primäre Quellen des historischen Ereignisses können, innerhalb der *Multiperspektivität*, in allen Zeitebenen eingesetzt werden, damit die Perspektiven unterschiedlicher Zeitzeugen und Zeitgenossen eingenommen werden können (Sars et al., 2020: 70). Diese Prinzipien für die Geschichtsdidaktik schließen sich auch beim *kulturellen Lernen* an, indem Lernende ihre eigenen Deutungsmuster und Vorkenntnisse in den Diskurs mitnehmen und authentische Texte als Unterrichtsmaterial angeboten werden sollen.

Wenn die Prinzipien, die Sars et al. (2020:70) in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik aufgestellt haben, näher betrachtet werden, fällt auf, dass auch diese inhaltlich an die Konzepte dieser Masterarbeit anschließen. Integriertes fachinhaltliches und sprachliches Lernen über Zielsprache und -kultur schließen an *kulturelles Lernen* an, indem ein hohes Niveau von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und Vorkenntnisse über das Thema zum Diskurs notwendig ist. Die Aufgaben werden entsprechend der Vorkenntnisse der Lernenden angepasst. Das Initiieren von kulturreflexiven Lernprozessen zu historischen Themen zeigt den Mehrwert der Verbindung der Konzepte *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen*. Perspektiven von unterschiedlichen Zeitzeugen werden vorgestellt und im Diskurs diskutiert. Die Perspektiven können auf mehrere Weisen interpretiert werden. Dies bietet den Lernenden den Raum darüber kritisch zu reflektieren und im Diskurs zu einer gemeinsamen Deutung der Geschichte zu kommen (Altmayer, 2016: 12).

Das Duitsland Instituut Amsterdam (2022b) hat in seinem Projekt „Blik op de muur“ Unterrichtsmaterialien für Deutsch, Geschichte und Gesellschaftslehre aufgestellt. In diesen Unterrichtsmaterialien wird von Zeitzeugen der ehemaligen DDR über ihr Leben berichtet und anhand ihrer Aussagen werden daran Aufgaben verbunden. Ziel ist es, niederländischen Lernenden Einsicht in das Leben unterschiedlicher Zeitzeugen der ehemaligen DDR zu verschaffen und damit ein reales Bild des ehemaligen Lebens der DDR-Bürger*innen zu kreieren. Zum Projekt werden also authentische Materialien angeboten, die ein realistisches Bild von Zeitzeugen des historischen Ereignisses bieten. Zeitzeugeninformationen können möglicherweise bei *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* anschließen, indem die in dieser Masterarbeit geltende Prinzipien zu diesen Konzepten vorschlagen, dass authentische Materialien eingesetzt werden sollen. Damit können Perspektiven von Zeitzeugen, Autoren oder Zeitgenossen realistisch dargestellt werden und Lernende sich damit kritisch auseinandersetzen.

Wilschut und Pijls (2018: 6f) haben untersucht was die Effekte einer Integration unterschiedlicher Fächer in Unterrichtsprogrammen sind. Sie beschreiben, dass Schulen in den Niederlanden selbst bestimmen können, wie sie die Lehrpläne der unterschiedlichen Fächer gestalten. Demzufolge besteht in den Niederlanden nicht überall Übereinstimmung darüber, ob Fächer miteinander verbunden werden sollen oder das Fächer am besten getrennt werden sollen (Ebd.: 5). In den neuen Vorschlägen der Lehrpläne für die modernen Fremdsprachen und die

Gesellschaftsfächer ist aufgenommen worden, dass Lernende andere Kulturen kennenlernen und diesen mit offener Haltung gegenüberstehen sollen, die eigene Gesellschaft und sich selbst betrachten und lernen sollen, wie sie unterschiedliche Perspektiven, die innerhalb einer Gesellschaft existieren, einnehmen (Curriculum.nu, 2020a; Curriculum.nu, 2020b). Die Vorschläge beider Lehrpläne sind also miteinander zu verbinden und können zu einem fachübergreifenden Unterricht beitragen. In der Einleitung wurde schon referiert, dass fachübergreifende Zusammenarbeit, laut unterschiedlichen wissenschaftlichen Arbeiten, viele großen Vorteile bietet. Beispiele davon sind kritisches Denken, Selbstständigkeit, bessere Schulleistungen, eine bessere Motivation und eine deutliche Verbindung mit der Gesellschaft. Wilschut & Pijls (2018: 7) konnten diese Aspekte nicht auf empirische Weise bestätigen. Koreik (2010: 1479) plädiert dafür, dass Geschichte im DaF-Unterricht häufiger integriert werden soll. Das Argument dafür ist, dass Kulturen und Situationen, die in der Gegenwart existieren, durch historische Ereignisse erklärt werden können. Diesen können eine Bedeutung zugeordnet werden und zum Verständnis von heutigen Verhältnissen führen.

Tuithof (2018: 40) betont, dass das Maß in dem Schulen sich mit fachübergreifendem Unterricht beschäftigen von der Sichtweise der Schule abhängt. Ihrer Meinung nach funktioniert beispielsweise das Konzept *Multiperspektivität* besser, wenn es von Lehrenden mehrerer Fächer gemeinsam entwickelt und eingesetzt wird.

Nach der Durchführung der Literaturstudie in diesem theoretischen Rahmen kann zentral festgestellt werden, dass *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* (*diskursive Landeskunde* und *kulturreflexives Lernen*) theoretisch viele Berührungspunkte aufzeigen. Die Prinzipien der Konzepte sind größtenteils miteinander verwoben und können dazu in der Praxis Orientierungspunkt für die Entwicklung von fachübergreifendem Unterricht für Deutsch und Geschichte bieten. Wie diese Konzepte in Materialien dieser Masterarbeit angewendet werden, wird in Kapitel 3 erläutert und begründet.

3. Verantwortung der Unterrichtsmaterialien

Die Masterarbeit wird sich, wie bereits in der Einleitung erläutert worden ist, auf die Verbindung der didaktischen Herangehensweisen der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* und ihrer Integration in Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit* konzentrieren. Dieses Kapitel richtet sich auf die zweite Teilfrage der Masterarbeit:

Wie können die Prinzipien von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* in Materialien zum Thema *deutsche Einheit* integriert werden?

Die Definierungen, Prinzipien und die Verbindung der Konzepte *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* sind im theoretischen Rahmen in der Form einer Literaturstudie aufgenommen. Laut Wilschut & Pijls (2018: 5) besteht in den Niederlanden noch immer Zweifel darüber, ob unterschiedliche Fächer miteinander verbunden werden sollen und wie dies einen Mehrwert haben könne. In der weiteren Forschung ist das Ziel, zu untersuchen, wie die Verbindung dieser Konzepte aus der Geschichts- und Fremdsprachendidaktik in Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit* dargestellt werden kann. Hier wird also der Schritt von der theoretischen zur praktischen Forschung gemacht.

Die Unterrichtsmaterialien für drei Unterrichtsstunden werden sich auf die Oberstufe havo/vwo fokussieren, indem im theoretischen Rahmen deutlich geworden ist, dass ein hohes Niveau der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, unabhängig von der benutzten Sprache, notwendig ist, um die Konzepte in der Unterrichtspraxis ausführen zu können (Prinzip K5). Die *deutsche Einheit* ist ein komplexes Thema und daher wird ein hohes Niveau dieser Fertigkeiten als Voraussetzung zum Einsatz dieser Unterrichtsmaterialien gesehen. Um über das Thema reflektieren zu können, soll nicht nur verstanden werden, wovon die Rede ist, aber auch welcher Wortschatz dazu nützlich ist, um sich kritisch zum Thema äußern zu können. Bei der Implementierung der Unterrichtsmaterialien in die Unterrichtspraxis soll davon ausgegangen werden, dass nicht alle Schüler*innen, die im Geschichtsunterricht sind, auch im Deutschunterricht sind. In beiden Fällen, dass Schüler*innen Deutschunterricht oder

kein Deutschunterricht bekommen, brauchen sie sprachliche Unterstützung. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden die angestrebten Niveaus für die Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben der deutschen Sprache für die Oberstufe havo und vwo folgendermaßen beschrieben:

	Havo	Vwo
Lesen	B2	C1
Hören	B1	B2
Sprechen	B1+	B2
Schreiben	A2+	B1

Tabelle 1: angestrebte Niveaus der Fertigkeiten laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Stichting Leerplanontwikkeling, 2021).

Da das Thema *deutsche Einheit* ein komplexes Thema ist und vor allem die rezeptiven Fertigkeiten bei havo und vwo ein hohes Niveau haben, werden die Unterrichtsmaterialien dieser Masterarbeit in Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten für die Lernenden die Deutsch haben, alle auf Deutsch präsentiert. Für Lernende, die kein Deutsch haben, wird sprachliche Hilfe oder eine Alternative auf Niederländisch angeboten (Prinzip K5). Bei den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben wird auch der Einsatz der niederländischen Sprache erlaubt, da die Kenntnisse und der Wortschatz in der deutschen Sprache über die *deutsche Einheit* bei den Schüler*innen auf havo- und vwo-Niveau oft nicht zureichend sind, um eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema zu ermöglichen. Wie in der Einleitung bereits erklärt worden ist, werden die historischen Themen im DaF-Unterricht oft nicht didaktisiert (Van Dée et al., 2017: 44f). An dieser Stelle werden *kulturelles Lernen* und *Multiperspektivität* eine Lösung bieten. Das Niveau der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten ist bei den Lernenden in der Oberstufe havo/vwo nicht für alle Schüler*innen gleich, da die Lehrenden sich dafür entscheiden können, wann sie das Material verwenden möchten. Sprachliche Unterstützung wird daher geboten.

Die Aufgaben in den Unterrichtsmaterialien sind, mithilfe von den im theoretischen Rahmen aufgestellten Arbeitsdefinitionen und Prinzipien zu den Konzepten *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* und den Informationen, bezüglich fachübersteigenden Unterrichts für Deutsch und Geschichte, entworfen. Aufgaben, die

von authentischen Materialien, in der Form von Texten, Videos, Bildern und Zeitungsartikeln, unterstützt werden (Prinzip K2), werden die Lernenden dazu anregen unterschiedliche Perspektiven (Prinzip M1, 2 und 3), bezüglich der *deutschen Einheit*, kritisch zu betrachten und diese mit anderen im Diskurs zu deuten (Prinzip K3). Die Aufgaben werden von einer Untermauerung unterstützt, in der pro Aufgabe erläutert wird, wie *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* verbunden worden sind. Dieses Kapitel wird sich der Verantwortung der Unterrichtsmaterialien widmen.

Die drei Themenkomplexe und die dazugehörigen Materialien widmen sich alle einer Phase der *deutschen Einheit*. Der erste Themenkomplex wird sich auf die Proteste in der DDR im Oktober 1989 richten, der zweite Themenkomplex wird sich dem Mauerfall und der ersten demokratischen Volkskammerwahl widmen und Themenkomplex 3 wird sich mit der *deutschen Einheit* am 3. Oktober 1990 und den Folgen davon befassen.

Die Unterrichtsmaterialien sind in Übereinstimmung mit den Qualitätskriterien für Unterrichtsentwürfe von Nieveen & Folmer (2013) entworfen worden und in der Anlage 9.1 aufgenommen.

Die vier Qualitätskriterien für Unterrichtsentwürfe, die von Nieveen & Folmer (2013: 160) benannt werden, sind folgende:

- Relevanz. Die Unterrichtsmaterialien und ihr Einsatz sollen an ein Wissensdefizit oder Praxisproblem anschließen;
- Kohärenz. Die Unterrichtsmaterialien sind logisch und passend zur Theorie entworfen.
- Praktikabilität. Die Unterrichtsmaterialien sind für den Kontext einsetzbar, für den sie geplant war.
- Effektivität. Der Gebrauch der Unterrichtsmaterialien widmet sich dem geplanten Ziel.

Im Rahmen der Relevanz bezüglich der Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit*, bedeutet dies, dass die Unterrichtsmaterialien zum Problem der fehlenden Didaktisierungen für historische Themen im DaF-Unterricht, die in diesem Kontext sehr beschränkte Zusammenarbeit zwischen Deutsch und Geschichte und die fehlende Verknüpfung der Konzepte *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* anschließen sollen. Bezüglich der Kohärenz sollen die Materialien passend zu den Prinzipien der

Multiperspektivität und des *kulturellen Lernens* entwickelt sein. Wenn die Praktikabilität betrachtet wird, sollen die Materialien für Schüler*innen in der Oberstufe havo/vwo geeignet sein. Die Effektivität widmet sich dem Ziel des Entwurfs, mit dem die Unterrichtsmaterialien ein Praxisbeispiel für die Verbindung der Konzepte *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* und einen Vorschlag für fachübergreifenden Unterricht Deutsch und Geschichte darstellt.

Die angestrebte Einteilung der Prinzipien pro Aufgabe in den drei Themenkomplexen sind in den untenstehenden Tabellen aufgenommen.

	Themenkomplex 1: Aufgabe 1	Themenkomplex 1: Aufgabe 2	Themenkomplex 1: Aufgabe 3	Themenkomplex 1: Aufgabe 4
M1		X	X	
M2				X
M3		X		
M4	X	X		
K1	X	X		
K2	Texte, Fotos, Poster und Videos.			
K3		X	X	X
K4	Varietät an Sozial- und Arbeitsform in Themenkomplex 1.			
K5	X	X	X	X

Tabelle 2: angestrebte Einteilung der Prinzipien in Themenkomplex 1.

	Themenkomplex 2: Aufgabe 1	Themenkomplex 2: Aufgabe 2	Themenkomplex 2: Aufgabe 3	Themenkomplex 2: Aufgabe 4
M1		X	X	X
M2				X
M3			X	X
M4	X	X	X	
K1	X	X	X	X
K2	Texte, Fotos, Poster und Videos.			

K3		X	X	X
K4	Varietät an Sozial- und Arbeitsform in Themenkomplex 2.			
K5		X	X	X

Tabelle 3: angestrebte Einteilung der Prinzipien in Themenkomplex 2.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 1	Themenkomplex 3: Aufgabe 2	Themenkomplex 3: Aufgabe 3
M1		X	X
M2		X	
M3			X
M4	X		
K1	X		X
K2	Texte, Fotos, Poster und Videos.		
K3		X	X
K4	Varietät an Sozial- und Arbeitsform in Themenkomplex 3.		
K5	X		X

Tabelle 4: angestrebte Einteilung der Prinzipien in Themenkomplex 3.

Die ausführliche Handreichung der drei Themenkomplexe ist in der Anlage 9.2 aufgenommen. Die Ziele der Aufgaben in den Themenkomplexen sind in der Anlage 9.1.4 aufgenommen.

4. Methode

Nachdem die Konzepte *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* definiert worden sind und daraus Prinzipien abgeleitet werden konnten, konnten damit Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit* entwickelt werden. Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Methode, mit der geprüft werden kann, ob die Konzepte tatsächlich in den Unterrichtsmaterialien zu erkennen sind.

4.1 Methode der Forschung

In diesem Kapitel wird die Methode zur Einschätzung des Unterrichtsmaterials von Deutsch- und Geschichtslehrer*innen vorgestellt. Dieses Vorgehen wird sich Teilfrage 3 der Masterarbeit widmen:

Welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* sind, aus der Sicht der Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, in die erstellten Materialien zur *deutschen Einheit* integriert?

Bei der dritten Teilfrage geht es darum, herauszufinden in welchen Aufgaben des Unterrichtsmaterials Prinzipien der *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* zu erkennen sind.

Damit diese Frage beantwortet werden kann, wird folgendermaßen vorgegangen:

Die Unterrichtsmaterialien für drei Themenkomplexe werden von einer kleinen Gruppe von Lehrenden (in Ausbildung), die Deutsch oder Geschichte unterrichten, kommentiert. Alle Lehrer*innen bekommen zwei dieser Themenkomplexe. Das Ziel ist es, zu untersuchen, ob die Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* in den Unterrichtsmaterialien zu erkennen sind. Nieveen & Folmer (2013: 157) sagen diesbezüglich, dass Feedback/Kommentare von einer kleinen Gruppe von Lehrenden zur Konkretisierung von Verbesserungspunkten und Erweiterung von starken Elementen der Materialien beiträgt. Die Gruppe besteht aus drei Deutschlehrer*innen und drei Geschichtslehrer*innen, die die Unterrichtsmaterialien kommentieren werden.

Demzufolge können konkrete Verbesserungsvorschläge formuliert werden. Daher wird in dieser Arbeit von einer qualitativen Studie gesprochen. Die Perspektiven der Fokusgruppe werden diesbezüglich im Vordergrund stehen (Riemer, 2016: 573). Bei einer kleinen Gruppe besteht die Möglichkeit, offene Fragen zu stellen und diese im Detail zu analysieren. Eine große Gruppe würde eine detaillierte Analyse eher nicht ermöglichen. Die Fokusgruppe wird unter 4.2 weiter vorgestellt.

Die Forschung wird mittels der Methode des lauten Denkens durchgeführt. Schellings (2012: 2) schreibt dazu, dass diese Methode vor allem für ein Gespräch zwischen zwei Personen geeignet ist, und dass mit dieser Methode daher Einsicht in die Gedanken der Teilnehmer*innen gewonnen werden kann. Die Methode wird in der Klasse oft benutzt, damit Lehrer*innen das Lernen der Lernenden sichtbar machen können. Dazu gehören Fragen, die darauf gerichtet sind, dass Schüler*innen bestimmte Materialien verstehen können und an Lernzielen arbeiten können (Bolhuis, 2000: 52). Da Lehrende daran gewöhnt sind, diese Fragen an Schüler*innen zu stellen, ist diese Methode für eine Studie mit einer Fokusgruppe von Lehrenden sehr geeignet. Die Lehrer*innen sind gewöhnt, Ziele mit Aufgaben zu verknüpfen, damit die Lernprozesse der Lernenden stimuliert werden. Daher wird es in dieser Forschungsmethode Aufgabe der Lehrenden sein, einzuschätzen, wozu die Aufgaben dienen, was die Lernenden machen sollen, welche inhaltlichen Aspekte sie in den Aufgaben erkennen und welche Ziele an den Aufgaben verbunden werden können. Bolhuis (2000: 69) hat die Methode des lauten Denkens bei Lehrenden in ihrer Dissertation schon mal in der Praxis durchgeführt. Damit konnte sie feststellen welche Undeutlichkeiten innerhalb bestimmter Unterrichtsmaterialien existieren. Aufgrund dieser Informationen konnte sie Verbesserungsvorschläge für die Praxis formulieren.

Damit Verbesserungsvorschläge, in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien, formuliert werden können, wird den Lehrenden zuerst eine Anleitung zur Vorgehensweise des Gesprächs vorgelegt (Anlage 9.3). Die Arbeitsdefinitionen und Prinzipien zur *Multiperspektivität und dem kulturellen Lernen* werden dabei nicht vorgelegt und erläutert. Wenn diese Vorinformationen bekannt gegeben werden, dann können die Lehrenden in ihren Antworten beeinflusst werden, da sie in den Unterrichtsmaterialien spezifisch auf der Suche nach erstellten Definitionen und Prinzipien gehen. Ziele zu den Unterrichtsmaterialien werden auch nicht weitergeleitet. Die Lehrenden sollen sich

mit einem offenen Blick die Materialien ansehen und selbst begründen was sie sehen, wozu die Materialien geeignet sind und warum. In der untenstehenden Tabelle ist aufgenommen worden, welche Lehrer*innen welche Themenkomplexe anschauen werden:

	Themenkomplex 1	Themenkomplex 2	Themenkomplex 3
Deutschlehrer*in 1 (D1)	X		X
Deutschlehrer*in 2 (D2)		X	X
Deutschlehrer*in 3 (D3)	X	X	
Geschichtslehrer*in 1 (G1)	X	X	
Geschichtslehrer*in 2 (G2)	X		X
Geschichtslehrer*in 3 (G3)		X	X

Tabelle 5: Themenkomplexe, die von den individuellen Lehrer*innen angeschaut werden.

Die Lehrenden bekommen zuerst Zeit, um sich das Material anzuschauen, bevor das Material und die Gedanken dazu in einem mündlichen Gespräch besprochen werden. Die Unterrichtsmaterialien (Anlage 9.1) und die Anleitung des Vorgehens (Anlage 9.3) werden per Mail an die Fokusgruppe geschickt. In einem mündlichen Gespräch von 30 Minuten wird mit den individuellen Lehrenden besprochen, wie sie die Unterrichtsmaterialien gedeutet haben. Der erste Themenkomplex, der von den Lehrer*innen angeschaut wird, wird ausführlich besprochen. Bei der Besprechung des zweiten Themenkomplexes, das sie sich angeschaut haben, wird besprochen, ob die Lehrer*innen noch Informationen, die sie bei dem anderen Themenkomplex nicht genannt haben, nennen möchten. Die Themenkomplexe die ausführlich besprochen werden, sind in der Tabelle blau markiert worden. Keine der Teilnehmer*innen wird

Themenkomplex 3 ausführlich besprechen, indem die Themenkomplexe chronologisch miteinander verbunden worden sind und daher der dritte Themenkomplex zuletzt besprochen wird. Bevor das Protokoll des lauten Denkens, in Bezug auf die erstellten Unterrichtsmaterialien, eingesetzt wird, wird es einen Lesetext geben, mit dem die Lehrenden die Methode des lauten Denkens im mündlichen Gespräch üben können. Die Leitfragen zum mündlichen Gespräch und zur Methode des lauten Denkens werden unter 4.3 vorgestellt und erläutert. Wenn von den Lehrenden keine inhaltlichen Informationen genannt werden, kann das Vorgehen mithilfe von unterstützenden Fragen stimuliert werden.

Die mündlichen Gespräche werden mittels Microsoft Teams durchgeführt. Mit Zustimmung der Teilnehmer*innen wird das Audio dieser Gespräche aufgenommen. Die Durchführung der mündlichen Gespräche wurde mit einer Testperson getestet. Daraus wurde deutlich, dass keine Änderungen im Vorgehen gebraucht wurden.

Nach der Durchführung wird eine Zusammenfassung pro Interview erstellt und in der Anlage 9.5 aufgenommen. Die Zusammenfassung wird pro Prinzip aufgebaut, damit in der Analyse pro Prinzip der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* vorgegangen werden kann, damit eine eindeutige Antwort auf die dritte Teilfrage formuliert werden kann. In diesem Fall kann bestimmt werden, welche Prinzipien von den Lehrenden erkannt, und welche nicht erkannt werden und warum.

In der Analyse der Ergebnisse werden die wichtigsten Befunde der Forschung, in der Form der Einschätzungen, zu den Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit* hervorgehoben. Dies zeigt sich darin, dass der Mehrwert der Verbindung der Konzepte für den fachübergreifenden Unterricht, mithilfe von Beispielen aus den Unterrichtsmaterialien, in Bezug auf die *deutsche Einheit*, erläutert wird und mit der Einschätzung der Fokusgruppe verbunden wird. In der Analyse wird analysiert, welche Prinzipien aus der Sicht der Lehrenden in den Unterrichtsmaterialien zu erkennen sind, in welchen Aufgaben und warum. Diese Informationen können mit Kapitel 3 und der Anlage 9.2, in denen die Verantwortung der Unterrichtsmaterialien aufgestellt worden sind, verglichen werden. Aus den Interviews kann abgeleitet werden, ob die Lehrenden die Prinzipien da erkannt haben, wo sie gemeint waren. Darüber hinaus ergibt sich die Möglichkeit die Antworten der Lehrenden miteinander zu vergleichen. Dies geht auf mehreren Ebenen. So können die Antworten zwischen den Deutsch- und Geschichtslehrenden Unterschiede aufzeigen. Die Vielfalt der Unterrichtserfahrung

und der Moment, an dem das Studium abgeschlossen worden ist, ermöglichen zudem auch Unterschiede in den Antworten der Lehrenden. Dies heißt, dass es zum Beispiel möglich sein könnte, dass die Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, die noch mit ihrem Studium beschäftigt sind oder diese eine kurze Zeit her abgeschlossen haben, ähnliche Antworten aufzeigen. Sie sind auf dem Laufenden mit den neuesten Entwicklungen und können daher eine andere Sichtweise als ihre Kollegen mit mehr Unterrichtserfahrung aufzeigen.

4.2 Fokusgruppe

Die Fokusgruppe dieser Masterarbeit wird aus drei Deutschlehrenden und drei Geschichtslehrenden bestehen.

Sowohl bei den Deutschlehrer*innen als auch den Geschichtslehrer*innen, wird es sich um einen erfahrenen Lehrer, einen Lehrer in Ausbildung und einen Lehrer, der gerade das Studium abgeschlossen hat, handeln. Die Lehrenden unterrichten oder haben in dem jeweiligen Fach in der Oberstufe havo/vwo unterrichtet. Für diese Einteilung wurde gewählt, da der Umfang der Unterrichtserfahrungen und der Moment, an dem die Ausbildung abgeschlossen worden ist, sich auf die Antworten der Lehrer*innen, bezüglich dieser Forschung, auswirken können.

Folgende Personen nehmen an der Forschung teil:

Teilnehmer*in	Ausbildung	Unterrichtserfahrung
D1	akademische Lehrerausbildung: 1993	zwanzig Jahre
D2	akademische Lehrerausbildung: voraussichtlich Juni 2022	halbes Jahr
D3	akademische Lehrerausbildung: 2021	zwei Jahre
G1	akademische Lehrerausbildung: 2012	zehn Jahre

	(+ Lehrerausbildung des zweiten Grades in Deutsch als Fremdsprache)	
G2	akademische Lehrerausbildung: voraussichtlich Juli 2022	ein Jahr
G3	akademische Lehrerausbildung: 2022	halbes Jahr

Tabelle 6: Teilnehmer*innen der Forschung.

Im Kontakt mit den Teilnehmer*innen wurde darauf geachtet, dass die Lehrenden nicht alle in derselben Region tätig sind. So wird nicht nur eine Gruppe in einer bestimmten Region angesprochen.

4.3 Forschungsinstrument

Ziel der Durchführung des mündlichen Gespräches ist es, zu untersuchen, welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens*, aus der Sicht der Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, in die Materialien zur *deutschen Einheit* integriert worden sind. Die Gespräche werden auf Niederländisch durchgeführt, damit es nicht zu Missverständnissen, bezüglich einer anderen Interpretation in einer zweiten Sprache, führt.

Das Forschungsinstrument, in der Form eines mündlichen Gespräches laut der Methode des lauten Denkens, ist in der Anlage 9.4 aufgenommen.

Die Leitfragen des mündlichen Gespräches wurden auf diese Methode basiert. Die Lehrenden sollen nennen, was in den Aufgaben gemacht werden soll und welche inhaltlichen Aspekte und Ziele sie in den erstellten Aufgaben erkennen. Dies ohne dass sie vorher wissen welche Prinzipien zur Masterarbeit aufgestellt worden sind. Mit dieser Methode kann untersucht werden, welche Gedanken bezüglich des Unterrichtsmaterials bei den Lehrenden aufkommen (Schellings, 2012: 1). Die Antworten auf diese Fragen können Kritikpunkte, Verständnisprobleme und gerade starke Bestandteile der Materialien erhellen und zu einer Neuentwicklung der

Materialien in der Zukunft anregen. Wenn Lehrende keine inhaltlichen Informationen geben können, wird eine Intervention ausgeführt, in der mit unterstützenden Fragen auf den Inhalt eingegangen wird. In diesem Fall kann nicht von einem reinen lauten Denken gesprochen werden, da eine kleine Unterstützung geboten wird.

5. Analyse der Resultate

In diesem Kapitel sind die Resultate der Interviews mit den Deutsch- und Geschichtslehrer*innen analysiert. Wie im Methodenkapitel 4 erläutert worden ist, wurde mit der Durchführung der Interviews folgende Frage im Vorfeld gestellt:

Welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* sind, aus der Sicht der Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, in die erstellten Materialien zur *deutschen Einheit* integriert?

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse der von den Lehrenden erkannten Prinzipien und ihre Übereinstimmung mit der angestrebten Einteilung in den Materialien.

Die Zusammenfassungen der Interviews sind in der Anlage 9.5 zu finden. Die Teilnehmer*innen, die **blau** markiert worden sind, haben einen bestimmten Themenkomplex ausführlich besprochen.

5.1 *Multiperspektivität-Vergangenheit*

Das Prinzip M1, in dem die Zeitebene der Vergangenheit der *Multiperspektivität* zentral gestellt wird, richtet sich auf Aufgaben, in denen die Lernenden stimuliert werden, unterschiedliche Perspektiven von Zeitzeugen eines historischen Geschehens einzunehmen und zu begründen.

	Themenkomplex 1: Aufgabe 1	Themenkomplex 1: Aufgabe 2	Themenkomplex 1: Aufgabe 3	Themenkomplex 1: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung		X	X	
D1		X	X	
D3		X	X	
G1		X	X	
G2		X	X	X

Tabelle 7: Resultate Prinzip M1 der Interviews bei Themenkomplex 1

In der Verantwortung dieser Masterarbeit ist das Prinzip M1 im Themenkomplex 1 in die Aufgaben 2 und 3 integriert worden. D1, D3, G1 und G2 haben das Prinzip in beiden Aufgaben erkannt. G2 hat sich außerdem noch zur Integration dieses Prinzips in Aufgabe 4 geäußert. Die Begründung von G2 ist, dass es sich in Aufgabe 4, um eine „Quellenanalyse“ handelt, in der unterschiedliche Perspektiven gedeutet werden. In der Verantwortung wurde diese Aufgabe bei dem Prinzip M2 eingeteilt, da der heutige und vergängliche Gebrauch des Begriffes Montagsdemonstration verglichen wird.

	Themenkomplex 2: Aufgabe 1	Themenkomplex 2: Aufgabe 2	Themenkomplex 2: Aufgabe 3	Themenkomplex 2: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung		X	X	X
D2		X	X	X
D3		X	X	X
G1		X		
G3		X	X	X

Tabelle 8: Resultate Prinzip M1 der Interviews bei Themenkomplex 2

D2 und G3 haben Themenkomplex 2 ausführlich besprochen. D2, D3 und G3 haben alle in Übereinstimmung mit der in dieser Arbeit aufgestellten Verantwortung bei Themenkomplex 2 das Prinzip M1 erkannt. G1 hat dieses Prinzip nur bei Aufgabe 2 erkannt. G1 hat Themenkomplex 2 nicht ausführlich besprochen. Daher kann nicht gesagt werden, ob dies heißt, dass G1 Prinzip M1 nicht in den Aufgaben 2 und 3 erkannt hat.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 1	Themenkomplex 3: Aufgabe 2	Themenkomplex 3: Aufgabe 3
Angestrebte Einteilung		X	X
D1			
D2			
G2		X	
G3			X

Tabelle 9: Resultate Prinzip M1 der Interviews bei Themenkomplex 3

D1, D2, G2 und G3 haben sich zum Themenkomplex 3 kurz geäußert.

In Bezug auf Prinzip M1 im Themenkomplex 3 hat G2 sich dazu geäußert, dass dieses Prinzip in die zweite Aufgabe integriert worden ist. G3 hat dies auf die dritte Aufgabe bezogen. Beide haben eine der Aufgaben erkannt, die laut der Verantwortung an Prinzip M1 verbunden sind.

5.2 Multiperspektivität- Zwischen Vergangenheit und Gegenwart

Prinzip M2 umfasst Aufgaben der Zeitebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart, in denen Perspektiven der Vergangenheit und Gegenwart miteinander verglichen werden.

	Themenkomplex 1: Aufgabe 1	Themenkomplex 1: Aufgabe 2	Themenkomplex 1: Aufgabe 3	Themenkomplex 1: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung				X
D1				X
D3		X	X	X
G1				X
G2				X

Tabelle 10: Resultate Prinzip M2 der Interviews bei Themenkomplex 1

In der Verantwortung ist bei Themenkomplex 1 Aufgabe 4 mit dem Prinzip M2 verbunden. Die Lehrenden, die sich Themenkomplex 1 angesehen haben, haben dies alle erkannt. D3 hat dies darüber hinaus noch bei Aufgabe 2 und 3 erkannt. Dies wird damit begründet, dass Teilnehmer*in D3 der Meinung ist, dass Perspektiven der damaligen Zeit mit der heutigen Zeit in Verbindung gebracht werden.

	Themenkomplex 2: Aufgabe 1	Themenkomplex 2: Aufgabe 2	Themenkomplex 2: Aufgabe 3	Themenkomplex 2: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung				X
D2				X
D3			X	X
G1				X
G3			X	X

Tabelle 11: Resultate Prinzip M2 der Interviews bei Themenkomplex 2

Genau wie bei Themenkomplex 1 ist die vierte Aufgabe des zweiten Themenkomplexes mit Prinzip M2 verbunden worden. Alle Lehrende, die sich zum zweiten Themenkomplex geäußert haben, haben dies bemerkt. D3 und G3 haben Prinzip M2 auch bei Aufgabe 3 erkennen können. D3 und G3 umschreiben die Anwesenheit dieses Prinzips in Aufgabe 3 als das Erstellen einer Verbindung zwischen der damaligen und heutigen Zeit.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 1	Themenkomplex 3: Aufgabe 2	Themenkomplex 3: Aufgabe 3
Angestrebte Einteilung		X	
D1			
D2			
G2		X	
G3			

Tabelle 12: Resultate Prinzip M2 der Interviews bei Themenkomplex 3

Zum Prinzip M2 im dritten Themenkomplex hat sich nur G2 geäußert Die Einschätzung, in der Aufgabe 2 genannt worden ist, stimmt mit der Verantwortung überein.

5.3 Multiperspektivität-Gegenwart

Bei der Anwendung von Prinzip M3 werden Aufgaben der Zeitebene Gegenwart vorgestellt, in denen die Lernenden ihre eigene Perspektive auf ein historisches Ereignis formulieren sollen.

	Themenkomplex 1: Aufgabe 1	Themenkomplex 1: Aufgabe 2	Themenkomplex 1: Aufgabe 3	Themenkomplex 1: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung		X		
D1		X		
D3		X		
G1			X	
G2		X		

Tabelle 13: Resultate Prinzip M3 der Interviews bei Themenkomplex 1

Innerhalb der Verantwortung des ersten Themenkomplexes wurde das Prinzip M3 mit der zweiten Aufgabe verbunden. D1, D3 und G2 haben dies beim Durchsehen des Materials genauso wahrgenommen. G1 verbindet das Prinzip M3 mit der dritten Aufgabe und begründet dies als eine eigene Interpretation der Perspektiven. Im Gespräch wurden die Fragen, die Lernenden sollen sich in unterschiedlichen Perspektiven einleben und diese begründen, als Aufgabe aufgefasst, in der Lernende ihre eigene Perspektive formulieren. G1 hat dazu gesagt, dass Lernende sich über folgende Fragen Gedanken machen sollen: „Würdest du ein Mitarbeiter sein?“ oder „Was hättest du gemacht, wenn du bei der Stasi gearbeitet hättest?“

	Themenkomplex 2: Aufgabe 1	Themenkomplex 2: Aufgabe 2	Themenkomplex 2: Aufgabe 3	Themenkomplex 2: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung			X	X
D2			X	
D3				X
G1				
G3			X	X

Tabelle 14: Resultate Prinzip M3 der Interviews bei Themenkomplex 2

In der Verantwortung des zweiten Themenkomplexes sind Aufgabe 3 und 4 mit Prinzip M3 verbunden worden. G3 hat sich zu den beiden gleichermaßen geäußert. D2 hat Prinzip M3 in Aufgabe 3 bemerkt und D3 hat dies in Aufgabe 4 festgestellt. G1 hat zu diesem Prinzip innerhalb dieses Themenkomplexes nicht geantwortet.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 1	Themenkomplex 3: Aufgabe 2	Themenkomplex 3: Aufgabe 3
Angestrebte Einteilung			X
D1			
D2			
G2			X
G3			

Tabelle 15: Resultate Prinzip M3 der Interviews bei Themenkomplex 3

D1, D2, G2 und G3 haben Themenkomplex 3 nur kurz kommentiert. Nur G2 hat sich zum Prinzip M3 geäußert und dieses mit Aufgabe 3 verbunden. Dies stimmt mit der Verantwortung überein.

5.4 Multiperspektivität-Historische Argumentation

Prinzip M4 beinhaltet die *historische Argumentation*, in der Informationen zu einem historischen Ereignis gesammelt werden, damit das Ereignis und die dazugehörigen Perspektiven interpretiert, verglichen und analysiert werden können.

	Themenkomplex 1: Aufgabe 1	Themenkomplex 1: Aufgabe 2	Themenkomplex 1: Aufgabe 3	Themenkomplex 1: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung	X	X		
D1	X			
D3	X	X	X	X
G1	X	X	X	
G2	X	X	X	

Tabelle 16: Resultate Prinzip M4 der Interviews bei Themenkomplex 1

In der Verantwortung des ersten Themenkomplexes wurde begründet, dass die *historische Argumentation* in den Aufgaben 1 und 2 aufgenommen worden ist. D3, G1 und G2 haben dies alle bei den Aufgaben 1 und 2, aber auch bei der dritten Aufgabe erkannt. D3 hat dies sogar bei der vierten Aufgabe noch erkannt. Bei den Aufgaben 2 und 4 untermauert D3 die Integrierung des Prinzips damit, dass Vorinformationen aus vorigen Aufgaben verbunden werden. Bei Aufgabe 4 wird die *Historische Argumentation* explizit benannt: „*Historische Argumentation*, dass sie die Demonstrationen der damaligen Zeit mit der alltäglichen Welt in der Gegenwart vergleichen. Dass sie die Zusammenhänge sehen. Sich in Personen der damaligen Zeit hineinversetzen wird damit vereinfacht.“

G1 verbindet Aufgabe 3 mit einer „Quellenanalyse“ und G2 ist der Meinung, dass Perspektiven in den jeweiligen historischen Kontext eingeteilt werden sollen. D1 hat das Prinzip nur in der ersten und nicht in der zweiten Aufgabe erkannt.

	Themenkomplex 2: Aufgabe 1	Themenkomplex 2: Aufgabe 2	Themenkomplex 2: Aufgabe 3	Themenkomplex 2: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung	X	X	X	
D2	X	X	X	X
D3	X	X	X	
G1	X	X		
G3	X	X	X	

Tabelle 17: Resultate Prinzip M4 der Interviews bei Themenkomplex 2

In Themenkomplex 2 ist Prinzip M4 in den Aufgaben 1, 2 und 3 aufgenommen worden. D2, D3 und G3 haben Prinzip M4 in allen drei Aufgaben erkannt. G1 hat dieses Prinzip nur nicht in Aufgabe 3 erkannt, hat diesen Themenkomplex aber nicht ausführlich besprochen. D2 hat die *historische Argumentation* zusätzlich noch in der vierten Aufgabe erkannt und begründet dies als eine Bewusstwerdung von unterschiedlichen Perspektiven, die nebeneinander bestehen können. Zudem wird von D2 begründet, dass die politische Rhetorik in dieser Aufgabe in den historischen Kontext eingeteilt wird.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 1	Themenkomplex 3: Aufgabe 2	Themenkomplex 3: Aufgabe 3
Angestrebte Einteilung	X		
D1		X	
D2			
G2			
G3			

Tabelle 18: Resultate Prinzip M4 der Interviews bei Themenkomplex 3

Nur D1 hat sich zum Prinzip M4 im dritten Themenkomplex geäußert und dies in der zweiten Aufgabe erkannt. Dies wurde als „Quellenanalyse“ bezeichnet. In der Verantwortung wurde Prinzip M4 aber der ersten Aufgabe zugeschrieben.

5.5 Kulturelles Lernen-Vorkenntnisse aktivieren/anbieten

Das Prinzip K1 beinhaltet die Aktivierung oder das Angebot von Vorkenntnissen zu einem bestimmten Thema.

	Themenkomplex 1: Aufgabe 1	Themenkomplex 1: Aufgabe 2	Themenkomplex 1: Aufgabe 3	Themenkomplex 1: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung	X	X		
D1	X	X		
D3	X	X	X	X
G1	X	X		
G2	X	X		X

Tabelle 19: Resultate Prinzip K1 der Interviews bei Themenkomplex 1

In der Verantwortung im dritten Kapitel wird Prinzip K1 im Themenkomplex 1 mit den Aufgaben 1 und 2 verbunden. D1, D3, G1 und G2 haben dies alle gleich eingeschätzt. D3 hat sich zudem noch zu der dritten und vierten Aufgabe geäußert. Die dritte Aufgabe schließt laut D3 bei dem: „Anschließen von Vorkenntnissen aus vorhergehenden Aufgaben“ an. Bei Aufgabe 4 wird dies mit der Frage: „Welche Begriffe erkennst du schon im Text?“ verbunden. G2 hat Prinzip K1 zusätzlich mit Aufgabe 4 verbunden und dazu untermauert, dass die Vorkenntnisse mit neuen Informationen verbunden werden.

	Themenkomplex 2: Aufgabe 1	Themenkomplex 2: Aufgabe 2	Themenkomplex 2: Aufgabe 3	Themenkomplex 2: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung	X	X	X	X
D2	X	X	X	X
D3	X	X	X	X
G1	X	X		X
G3	X	X	X	X

Tabelle 20: Resultate Prinzip K1 der Interviews bei Themenkomplex 2

Alle Aufgaben des zweiten Themenkomplexes widmen sich, laut der Verantwortung, Prinzip K1. D2, D3 und G3 haben dieses Prinzip in allen Aufgaben erkannt. G1 hat Aufgabe 3 nicht mit dem Prinzip G1 verbunden.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 1	Themenkomplex 3: Aufgabe 2	Themenkomplex 3: Aufgabe 3
Angestrebte Einteilung	X		X
D1			
D2			
G2			
G3			

Tabelle 21: Resultate Prinzip K1 der Interviews bei Themenkomplex 3

D1, D2, G2 und G3 haben sich zum Prinzip K1 in Themenkomplex 3 nicht geäußert. Dies heißt aber, dass sie der Meinung sind, dass das Prinzip K1 auf dieselbe Weise als in den anderen Themenkomplexen integriert worden ist. Sie haben sich zum Themenkomplex 3 nur zu Aspekten geäußert, die sie unbedingt noch teilen wollten oder die anders als bei den anderen Themenkomplexen aufgebaut worden sind.

5.6 Kulturelles Lernen-Authentische Informationen

Alle Teilnehmer*innen haben sich in den Gesprächen zu den Materialien geäußert. Genau wie in der Verantwortung haben sie in den Materialien Texte, Fotos, Poster und Videos des historischen Ereignisses erkannt.

D2 hat in Aufgabe 2 des zweiten Themenkomplexes, beispielsweise, auf „Input in der Form eines authentischen Videos“ hingewiesen. In Aufgabe 4 dieses Themenkomplexes wird laut D2: „auf Poster angesehen, welche Perspektiven repräsentiert werden“. D2 hat damit erkannt, dass in den Themenkomplexen unterschiedliche Materialien zum Thema *deutsche Einheit* eingesetzt werden.

5.7 Kulturelles Lernen-Reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse

Prinzip K3 beinhaltet die kritische reflexive Auseinandersetzung der eigenen Vorkenntnisse, in der unterschiedliche Sichtweisen zum jeweiligen Thema gedeutet und analysiert werden.

	Themenkomplex 1: Aufgabe 1	Themenkomplex 1: Aufgabe 2	Themenkomplex 1: Aufgabe 3	Themenkomplex 1: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung		X	X	X
D1	X	X	X	
D3		X	X	X
G1	X	X	X	X
G2		X	X	

Tabelle 22: Resultate Prinzip K3 der Interviews bei Themenkomplex 1

Alle Teilnehmer*innen, die sich Themenkomplex 1 angeschaut haben, haben in Übereinstimmung mit der Verantwortung zum Prinzip K3 eingeschätzt, dass Aufgabe 2 und 3 mit dem Prinzip K3 verbunden sind. D3 und G1 haben, wie auch in der Verantwortung aufgenommen worden ist, die vierte Aufgabe mit dem Prinzip K3 verbunden. D1 und G1 haben zudem die erste Aufgabe mit dem Prinzip in Verbindung

gebracht. Dies haben sie damit begründet, dass die Lernenden einander von ihren Antworten „überzeugen“ sollen.

	Themenkomplex 2: Aufgabe 1	Themenkomplex 2: Aufgabe 2	Themenkomplex 2: Aufgabe 3	Themenkomplex 2: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung		X	X	X
D2		X	X	X
D3			X	X
G1			X	
G3			X	X

Tabelle 23: Resultate Prinzip K3 der Interviews bei Themenkomplex 2

Prinzip K3 ist in der Verantwortung mit Aufgabe 2, 3 und 4 des zweiten Themenkomplexes verbunden worden. D2 hat dies bei allen drei Aufgaben erkannt. Für D3 und G3 war dieses bei den Aufgaben 3 und 4 sichtbar. G1 hat dies in Aufgabe 3 erkannt. D2 und G3 haben Themenkomplex 2 ausführlich besprochen.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 1	Themenkomplex 3: Aufgabe 2	Themenkomplex 3: Aufgabe 3
Angestrebte Einteilung		X	X
D1			X
D2			
G2			X
G3			X

Tabelle 24: Resultate Prinzip K3 der Interviews bei Themenkomplex 3

In der Verantwortung wurde Prinzip K3 in Themenkomplex 3 mit den Aufgaben 2 und 3 verbunden. Die Lehrer*innen haben alle Prinzip K3 bei Aufgabe 2 nicht genannt. D1, G2 und G3 haben Prinzip K3 bei Aufgabe 3 erkannt. Da sie sich bei Themenkomplex 3 nur kurz geäußert haben und nur für sie nennenswerte und auffallende Informationen

genannt haben, bedeutet dies nicht, dass sie Prinzip K3 in Aufgabe 2 überhaupt nicht erkannt haben.

5.8 Kulturelles Lernen-Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen

In der Verantwortung in Kapitel 3 wurde benannt, dass in allen Themenkomplexen eine Varietät an Sozial- und Arbeitsformen existiert. Diese Varietät wurde mit dem Ziel eingeführt, die Diskursfähigkeit der Lernenden zu aktivieren und sie zu lernen aktiv miteinander zusammen zu arbeiten.

Da sich die Varietät der Sozial- und Arbeitsformen über einen ganzen Themenkomplex erstreckt, wurde hier keine Tabelle aufgestellt. Die TeilnehmerInnen haben alle zu einigen Aufgaben der Themenkomplexe Sozial- und Arbeitsformen erkannt. Bei allen Teilnehmer*innen wurde daraus deutlich, dass sie alle die Varietät an Sozial- und Arbeitsformen erkannt haben. G3 hat in Themenkomplex 2 beispielsweise in Aufgabe 2 „Kollaboratives Lernen“, „Klassenunterricht“ und „denken-teilen-austauschen“ erkannt“. In Aufgabe 3 von Themenkomplex 2 hat G3 „Zusammenarbeit in gemischten Gruppen“ und „Expertgruppen“ erkannt.

5.9 Kulturelles Lernen-Rezeptive und produktive Fertigkeiten

Prinzip K5 beinhaltet die Anwendung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und/oder der sprachlichen Unterstützung dazu.

	Themenkomplex 1: Aufgabe 1	Themenkomplex 1: Aufgabe 2	Themenkomplex 1: Aufgabe 3	Themenkomplex 1: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung	X	X	X	X
D1	X	X		X
D3	X	X	X	X
G1	X	X	X	X
G2	X	X		X

Tabelle 25: Resultate Prinzip K5 der Interviews bei Themenkomplex 1

In allen Aufgaben des Themenkomplexes 1 wurde laut der Verantwortung Prinzip K5 eingebaut. D3 und G1 haben dieses bei allen Aufgaben erkannt. D3 und G2 haben dieses beide bei Aufgabe 3 nicht erkannt.

	Themenkomplex 2: Aufgabe 1	Themenkomplex 2: Aufgabe 2	Themenkomplex 2: Aufgabe 3	Themenkomplex 2: Aufgabe 4
Angestrebte Einteilung		X	X	X
D2		X	X	X
D3		X	X	X
G1			X	X
G3		X	X	X

Tabelle 26: Resultate Prinzip K5 der Interviews bei Themenkomplex 2

D2, D3 und G3 haben, genau wie in der Verantwortung in Kapitel 3 aufgenommen worden ist, die Aufgaben 1, 2 und 3 mit dem Prinzip K5 verbunden. G1 hat Aufgabe 3 und 4 mit Prinzip K5 verbunden. Wie in der Anlage zu sehen ist, haben sie sich entweder zu einer der rezeptiven oder produktiven Fertigkeiten oder zur sprachlichen Unterstützung geäußert.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 1	Themenkomplex 3: Aufgabe 2	Themenkomplex 3: Aufgabe 3
Angestrebte Einteilung	X		X
D1			
D2			
G2			
G3			

Tabelle 27: Resultate Prinzip K5 der Interviews bei Themenkomplex 3

Die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und sprachliche Unterstützung wurden bei Themenkomplex 3 nicht weiter besprochen. Die Lehrenden waren der Meinung, dass

keine Besonderheiten zu diesen Fertigkeiten und dieser Unterstützung, die noch nicht bei einem der anderen Themenkomplexe besprochen wurden, zu erkennen waren.

5.10 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lehrenden

In den Gesprächen mit den Deutsch- und Geschichtslehrer*innen ist deutlich geworden, dass zwischen den Deutsch- und Geschichtslehrer*innen keine sehr großen Unterschiede bei dem Erkennen der unterschiedlichen Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* auftreten. Die blau markierten Informationen verdeutlichen, dass die Befunde von sowohl den Deutsch- als auch den Geschichtslehrenden in einigen Fällen nicht mit der Integrierung der Prinzipien laut der Verantwortung in Kapitel 3 übereinstimmen. Die Häufigkeit, in der dies auftritt, ist bei den Deutsch- und Geschichtslehrer*innen bei den Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* vergleichbar. In einigen Fällen wurde eine Aufgabe mehr genannt und in einigen Fällen eine Aufgabe weniger. Dies kann nur mit Sicherheit bei den Themenkomplexen festgestellt werden, mit denen die Lehrenden sich ausführlich beschäftigt haben.

Die Formulierung der Erkenntnisse unterscheidet sich zwischen den Lehrenden schon. Die Lehrenden, die noch studieren (D2 und G2) oder ihr Studium gerade abgeschlossen haben (D3 und G3), sind fähig die Konzepte und/oder Prinzipien explizit zu benennen und diese direkt mit den Aufgaben zu verbinden. Die Assoziationen mit *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* sind daher ausführlicher. Die eher erfahrenen Lehrenden (D1 und G1) konnten die Prinzipien erkennen, haben diese aber nicht direkt mit Begriffen oder den beiden Konzepten verbunden.

5.11 Weitere Kommentare

Die Lehrenden der Fächer Deutsch und Geschichte, die schon mehrere Jahre Unterrichtserfahrung haben (D1 und G1), haben sich neben dem Erkennen von Aspekten im Material, spezifisch auf Verbesserungsvorschläge bezüglich des Inhalts oder Layouts gerichtet. Die Lehrenden, die noch in der Ausbildung sind oder diese erst vor kurzer Zeit abgeschlossen haben, fokussierten sich in den weiteren Kommentaren eher auf die Prinzipien und was sie in den Materialien erkannt haben.

6. Diskussion

In dieser Masterarbeit wurden nach der Durchführung einer Literaturstudie zur *Multiperspektivität* und zum *kulturellen Lernen*, Unterrichtsmaterialien am Beispiel der *deutschen Einheit* entwickelt. Die Unterrichtsmaterialien wurden auf Basis der im theoretischen Rahmen erstellten Prinzipien entworfen. Mittels der Methode des lauten Denkens haben drei Deutschlehrer*innen und drei Geschichtslehrer*innen ihre Gedanken zu den Materialien formuliert. Diese sind mit der angestrebten Einteilung der Prinzipien in der Verantwortung verglichen worden.

Die Diskussion befasst sich mit den Antworten der Forschungsfragen und der Reflexion dieser Untersuchung.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Die erste Teilfrage dieser Arbeit war folgende:

Wie können die Prinzipien, die aus den Konzepten *Multiperspektivität* aus der Geschichtsdidaktik und *kulturelles Lernen* aus der Fremdsprachendidaktik abgeleitet werden können, verknüpft werden?

Um diese Frage zu beantworten, wurde im theoretischen Rahmen (Kapitel 2) eine Literaturstudie durchgeführt. Hierin wurden die Konzepte *Multiperspektivität* aus der Geschichtsdidaktik und *kulturelles Lernen* aus der Fremdsprachendidaktik definiert und aus ihnen wurden Prinzipien abgeleitet, die bei der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit* integriert worden sind.

Bei beiden Konzepten geht es darum, dass unterschiedliche Perspektiven/Vorkenntnisse über ein historisches Ereignis oder Thema nebeneinanderstehen können (Wansink et al., 2018; Altmayer, 2016). *Multiperspektivität* richtet sich auf Perspektiven, die über historische Ereignisse existieren können und auf unterschiedliche Weisen interpretiert werden können. *Historische Argumentation* dient dazu, die Informationen zu diesen historischen

Ereignissen zu sammeln, damit eine kritische Interpretation der Perspektiven stattfinden kann (Van Drie & van Boxtel, 2008: 89). *Kulturelles Lernen* schließt daran an, indem eine kritische Auseinandersetzung mit Vorkenntnissen ermöglicht wird. Bei den Vorinformationen kann es sich um das Anbieten von neuen Vorkenntnissen oder das Aktivieren eigener Vorkenntnisse handeln (Schweiger et al., 2015: 5).

In dieser Masterarbeit wurden bei der *Multiperspektivität* vier Prinzipien und bei dem *kulturellen Lernen* fünf Prinzipien formuliert. Die Prinzipien beider Konzepte zeigen mehrere Berührungspunkte auf und bieten Möglichkeiten zur Verbindung. Die *historische Argumentation* (Van Drie & van Boxtel, 2008; Prinzip M4), in der Informationen zum historischen Ereignis gesammelt werden, kann mit dem Aktivieren/Anbieten von Vorkenntnissen des *kulturellen Lernens* (Prinzip K1) verbunden werden. In beiden Fällen werden Lernende dazu angeregt, sich in das historische Ereignis einzuleben und dazu Kenntnisse zu sammeln. Die drei Zeitebenen der *Multiperspektivität* (Wansink et al., 2018: 496; Prinzip M1, 2 und 3) stimulieren die Schüler*innen zudem dazu, unterschiedliche Perspektiven eines historischen Ereignisses auf unterschiedliche Ebenen zu interpretieren und kritisch zu analysieren. Eine reflexive Auseinandersetzung mit Vorkenntnissen, nach dem Konzept des *kulturellen Lernens*, kann diese Analyse eine neue Dimension geben, indem die eigenen Vorkenntnisse über Perspektiven, wobei auch Vorurteile und Stereotype eine Rolle spielen, kritisch betrachtet und interpretiert werden (Hägi-Mead, 2017: 228; Prinzip K3). Im Fremdsprachenunterricht werden oft Stereotype und Vorurteile über Kulturen besprochen. Der historische Kontext kann dazu beitragen, diese Vorkenntnisse kritisch zu betrachten und sie im Rahmen der jeweiligen Zeit zu verstehen. Das kritische Betrachten der Vorkenntnisse wird von Lehrenden und Lernenden oft als schwierig eingeschätzt. Diese kritische Auseinandersetzung und das Einleben in die unterschiedlichen Perspektiven wird daher von authentischen Materialien (Altmayer, 2016; Prinzip K2), einer Varietät an Sozial- und Arbeitsformen (Hallet, 2010; Prinzip K4) und einer Abstimmung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und sprachlichen Unterstützung (Altmayer, 2016; Prinzip K5) gestärkt und angeregt.

Die zweite Teilfrage widmete sich der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit*, in denen die Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* verbunden wurden. Die Frage lautete wie folgt:

Wie können die Prinzipien von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* in Materialien zum Thema *deutsche Einheit* integriert werden?

In drei Themenkomplexen mit dem Thema *deutsche Einheit* wurden in chronologischer Reihenfolge mehrere historische Ereignisse der *deutschen Einheit* präsentiert. Mittels Aufgaben, in denen authentische Materialien, wie Texte, Videos, Bilder und Zeitungsartikel (Prinzip K2) angeboten werden, wird den Lernenden eine Einsicht in die unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen der *deutschen Einheit* ermöglicht. Die Prinzipien der *Multiperspektivität* (Prinzipien M1, 2, 3 und 4) und des *kulturellen Lernens* (Prinzipien K1, 2, 3, 4 und 5) werden mit den authentischen Materialien verbunden und regen die Lernenden dazu an, Vorkenntnisse zu aktivieren (Prinzipien M4 und K1), unterschiedliche Perspektiven einzunehmen (Prinzipien M1, 2, 3 und K3) und diesen in einem kritischen Diskurs eine Bedeutung zuzuordnen (Prinzip K3).

Die Zeit der *deutschen Einheit* war vor allem für die Ostdeutschen eine Periode der Transformation. Gerade weil diese *Zeitenwende* große Veränderungen für die Ostdeutschen zufolge hatte, bietet dieses Thema eine hervorragende Chance, unterschiedliche Perspektiven und Vorkenntnisse kritisch zu interpretieren und analysieren. Es bietet den Lernenden die Möglichkeit sich in eine andere Zeit einzuleben (Wansink et al., 2018; Prinzipien M1, 2 und 3) und sich sowohl mit der deutschen Sprache als auch mit historischen Themen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden die Lernenden stimuliert, ihre Diskursfähigkeit anzuwenden und zu verstärken (Altmayer, 2016: Prinzip K3).

Die dritte Teilfrage befasste sich mit der praktischen Seite dieser Masterarbeit und sah folgendermaßen aus:

Welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* sind, aus der Sicht der Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, in die erstellten Materialien zur *deutschen Einheit* integriert?

Um diese Frage beantworten zu können, wurden drei Deutschlehrer*innen und drei Geschichtslehrer*innen gefragt sich, ohne Vorkenntnisse, das Unterrichtsmaterial anzuschauen und sich mit der Methode des lauten Denkens dazu zu äußern, wozu die Materialien dienen sollen und welche Aspekte die Materialien aufzeigen.

Kern der Resultate war, dass die Deutsch- und Geschichtslehrer*innen jedes Prinzip mindestens einmal in den Materialien erkannt haben. Alle Lehrer*innen haben ein Themenkomplex ausführlich besprochen und ein weiterer von kurzen Kommentaren versehen. Die Einschätzung der Prinzipien, die von den Lehrenden gemacht wurde, stimmt in vielen Fällen mit der angestrebten Einteilung dieser Prinzipien in der Verantwortung (Kapitel 3 und Anlage 9.2) überein. In manchen Fällen wurde eine Aufgabe mehr oder weniger genannt, als in der angestrebten Einteilung mit den Prinzipien verbunden war.

Zudem fällt auf, dass Lehrende, die zurzeit noch im Studium waren oder diese gerade abgeschlossen hatten, die Prinzipien der Konzepte *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* in den Aufgaben vielfältig erkennen und diese auch ohne bestätigende Nachweise begrifflich erklären konnten. Die Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, die ihren Studienabschluss schon länger hinter sich und mehr Unterrichtserfahrung hatten, haben sich zu den Prinzipien weniger ausführlich geäußert und konnten diese im Gespräch nicht den Begriffen der Konzepte zuordnen. Die Rückkopplung dieser Lehrenden richtete sich zudem vor allem auf Inhalt und Layout.

Einige auffallende Resultate waren folgende:

Bei der Zeitebene der Gegenwart der *Multiperspektivität* (Prinzip M3) wurde von Geschichtslehrer*in 1 in Themenkomplex 1 nicht erkannt, dass die Lernenden in Aufgabe 2 eine eigene Perspektive im Fall einer möglichen Demonstration formulieren

sollen. Dieses Prinzip gehört zu *Multiperspektivität* der Geschichtsdidaktik und wurde von D1, D3 und G2 wohl erkannt. Auffallend ist, dass die beiden Deutschlehrer*innen dieses Prinzip der Geschichtsdidaktik in der jeweiligen Aufgabe erkannt haben und Geschichtslehrer*in 1 nicht. Geschichtslehrer*in 1 hat mehr Unterrichtserfahrung und das Studium vor zehn Jahren abgeschlossen. *Multiperspektivität* ist ein aktuelles Konzept und diesbezüglich kann vermutet werden, dass Geschichtslehrer*in 1 dies in der Weiterbildung nicht angesprochen hat. Darüber hinaus hat Geschichtslehrer*in 1 sich zu Prinzip M3 in Themenkomplex 2 nicht geäußert, was diese Annahme verstärkt.

Die *historische Argumentation* (Prinzip M4) wurde von D3, G1 und G2 in Themenkomplex 1 in Aufgabe 1 und 2 erkannt. Deutschlehrer*in 1 hat dies nicht erkannt. Wie im *Belevingsonderzoek Duits* (Van Dée et al., 2017: 42) hervorgehoben wurde, war die Didaktisierung von historischen Themen im DaF-Unterricht in der Praxis im Jahre 2017 fehlend. Im Lehramtstudium Deutsch wurden dazu in der Vergangenheit, aber auch in der heutigen Zeit keine didaktischen Herangehensweisen angeboten. Möglicherweise bedeutet dies, dass Deutschlehrer*in 1 darum keine Erfahrungen mit diesem Prinzip hat und diese nicht in den Aufgaben erkannt hat.

Die reflexive Auseinandersetzung der eigenen Vorkenntnisse (Prinzip K3), Teil des *kulturellen Lernens*, wird von Deutschlehrer*in 3 in denselben Aufgaben von Themenkomplex 1 erkannt als in der angestrebten Zielsetzung der Handreichung (Anlagen 9.1.4 und 9.2). D1, G1 und G2 haben alle eine andere Sichtweise darauf. Deutschlehrer*in 1 erkennt Prinzip K3 wohl in Aufgabe 1, aber nicht in Aufgabe 4. Dies hat damit zu tun, dass die Lernenden einander in Aufgabe 1 überzeugen sollen. Die Assoziation mit Prinzip K3 in Aufgabe 1 wurde von Geschichtslehrer*in 1 mit demselben Argument begründet. Dies deutet daraufhin, dass diese Aufgabe unterschiedlich aufgefasst worden ist. Aufgabe 4 wurde nur von D3 und G1 erkannt. D1 und G2 haben diese nicht erkannt. In der Formulierung der Aufgabe sollte deshalb verdeutlicht werden, dass es sich, um eine Diskussion oder kritische Auseinandersetzung handelt.

Themenkomplex 3 ist in der Untersuchung aufgrund der Zeit nicht ausführlich besprochen worden. Deshalb sind dazu nur wenige Informationen verfügbar. Die Teilnehmenden, die sich Themenkomplex 3 angeschaut haben, haben sich nur zu den

Aspekten geäußert, die nach ihrer Meinung, anders konstruiert worden sind als in Themenkomplex 1 oder 2. Damit kann aber nicht gesagt werden, dass sie in bestimmten Aufgaben in Themenkomplex 3 ein Prinzip wohl oder nicht erkannt haben, da die Aufgaben und die Thematik pro Themenkomplex anders aussehen. Themenkomplex 3 soll daher mit Vorsicht angeschaut werden. Bei manchen Prinzipien wurde Themenkomplex 3 mit ausführlichen Hinweisen verbunden, bei anderen wurde Themenkomplex 3 von keinem der Teilnehmenden kommentiert.

Die Deutschlehrer*innen haben sich zum *kulturellen Lernen* vor allem inhaltsorientiert geäußert. In ihren Antworten haben sie den sprachlichen Aspekt weniger angesprochen, obwohl diese in den Aufgaben anwesend war. Möglicherweise hat dies damit zu tun, dass sie wussten, dass fachübergreifende Materialien präsentiert wurden und sie daher eher auf inhaltliche historische Aspekte geachtet haben.

Die Antworten auf die drei Teilfragen zeigen, dass die Konzepte der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* Verbindungen aufzeigen und sie zum fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte einen Beitrag leisten können. Die Prinzipien beider Konzepte sind nicht nur im theoretischen Bereich zu vereinen, sondern können einander auch in der Praxis ergänzen und die Lernenden sprachlich und historisch bilden.

Das Thema *deutsche Einheit* ist dazu ein geeignetes Thema, indem eine Verbindung zwischen der deutschen Sprache und historischen Themen geschaffen werden kann. Die *deutsche Einheit* bedeutete eine große Veränderung der deutschen Gesellschaft und damit die Entwicklung unterschiedlicher Perspektiven und Sichtweisen, die von den Lernenden zusammen mit eigenen Vorkenntnissen auf unterschiedlichen (Zeit)ebenen kritisch analysiert werden können. Authentische Materialien bieten den Lernenden dazu einen realistischen Blick in die damalige Zeit.

Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, die sich an dieser Forschung beteiligt haben, haben die Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* in hohem Maße erkennen können. Zwischen den Lehrenden existiert jedoch einen Unterschied in dem Maß, in dem sie sich zu den beiden Konzepten äußern können und sich deren Existenz bewusst sind.

Damit konnte auch die Hauptfrage dieser Masterarbeit beantwortet werden:

Wie kann die Verbindung von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* in Materialien im fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte am Beispiel der *deutschen Einheit* hergestellt werden?

Eine kurze Übersicht des Prozesses dieser Masterarbeit ist auf Niederländisch in der Anlage 9.6 aufgenommen. Diese Übersicht dient dazu, die Schritte der Masterarbeit kurz zu skizzieren und diese für Historiker und Personen, die die deutsche Sprache nicht beherrschen, einsichtig zu machen.

6.2 Reflexion

Als Stärke der Masterarbeit kann angeführt werden, dass eine Unterrichtseinheit von drei Themenkomplexen zur *deutschen Einheit* kreiert worden ist. Die Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* zeigen mehrere Berührungspunkte auf, die fachübergreifenden Unterrichtsmaterialien zu den Fächern Deutsch als Fremdsprache und Geschichte ermöglicht haben. Mithilfe von authentischen Materialien und einer Vielfalt an Aufgaben wurde das Thema der *deutschen Einheit* für beide Fächer einsichtig gemacht.

Die Unterrichtsmaterialien sind mithilfe von den Qualitätskriterien für Unterrichtsentwürfe von Nieveen und Folmer (2013) entworfen worden. Diese Kriterien haben sich zum Unterrichtsentwurf gut geeignet, da sie den Entwurfsprozess strukturiert haben. Die Kriterien der Praktikabilität und Effektivität konnten in dieser Masterarbeit jedoch nicht in der Praxis geprüft werden. In dem Entwurf ist daher von angestrebten Zielen ausgegangen, die noch in der Praxis getestet werden sollen.

In den Aufgaben haben die Deutsch- und Geschichtslehrer*innen sowohl Prinzipien der *Multiperspektivität* als auch Prinzipien des *kulturellen Lernens* erkannt und kann diesbezüglich gesagt werden, dass die Materialien Zukunftspotenzial für die fachübergreifende Unterrichtspraxis für Deutsch und Geschichte aufzeigen.

Innerhalb der Forschung wurde deutlich, dass die Deutsch- und Geschichtslehrer*innen, die ihre Ausbildung gerade abgeschlossen haben oder noch im Studium sind, die beiden Konzepte vielfältig in den Unterrichtsmaterialien erkennen konnten. In den Zusammenfassungen dieser Gespräche ist zu betrachten, dass sie

die Konzepte nicht nur erkannt haben, diese aber auch begrifflich bestimmen konnten. Dies ist in Übereinstimmung mit der angestrebten Handreichung in der Anlage 9.2.

Diese Masterarbeit hat gezeigt, dass die Konzepte der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* einander ergänzen. Grundlage der beiden Konzepte ist es, dass mehrere Perspektiven nebeneinander existieren können und kritisch betrachtet werden sollen. Der Einsatz von Vorkenntnissen spielt dazu bei beiden Konzepten eine große Rolle. Die Unterschiede zwischen den beiden Konzepten zeigen sich vor allem in der Anwesenheit einer Varietät an Sozial- und Arbeitsformen und dem spezifischen Fokus auf rezeptive und produktive Fertigkeiten bei dem *kulturellen Lernen*. Bei der *Multiperspektivität* wird ein deutlicher Unterschied in unterschiedlichen Zeitebenen gemacht. Dieser Unterschied wird bei dem *kulturellen Lernen* nicht spezifisch benannt, kann jedoch integriert werden. Die Verbindung beider Konzepte und die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien haben dazu geführt, dass Lernende, im Rahmen des DaF-Unterrichts, lernen die deutsche Kultur und die Deutschen zu verstehen. Sie können damit nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart der Deutschen deuten. Ein Einblick in den Zusammenhang der beiden Zeiten und die Folgen für die heutige deutsche Gesellschaft wird ermöglicht. Im Rahmen des Geschichtsunterrichts kann festgestellt werden, dass die Verbindung beider Konzepte dazu beiträgt, die Geschichte eines bestimmten Landes oder einer bestimmten Kultur zu erweitern. Statt einer bestimmten Epoche oder Person zu studieren, ermöglicht die Verbindung beider Konzepte einen länderspezifischen Schwerpunkt. Damit kann auf bestimmte Themen herangezogen werden, die Einsicht in den breiteren Kontext einer Gesellschaft bieten können.

Die Prinzipien beider Konzepte wurden in dieser Arbeit voneinander getrennt und in der Studie nicht direkt miteinander verknüpft, sodass untersucht werden konnte, ob die einzelnen Prinzipien der beiden Konzepte in den Materialien erkennbar waren. In der Praxis können die Prinzipien einander jedoch ergänzen. Bei der *historischen Argumentation* (Van Drie & van Boxtel, 2008: Prinzip M4) sind zum Beispiel sprachliche Fertigkeiten (Altmayer, 2016; Prinzip K5) notwendig, um den historischen Kontext des Ereignisses skizzieren zu können. In den Unterrichtsmaterialien wurde die *historische Argumentation* beispielsweise mit der Lesefertigkeit verbunden.

Eine Schwäche der Masterarbeit ist, dass die Unterrichtsmaterialien nicht alle detailliert besprochen werden konnten. Aus Zeit- sowie Umfangsgründen konnten vor allem die Aufgaben in Themenkomplex 3 nicht ausführlich kommentiert und analysiert werden. Dies kann mit einer möglichen zukünftigen Feedbackrunde des Materials ermöglicht werden. Damit verbunden kann dies in der Praxis von Lehrenden ausprobiert werden. Damit wird auch die zweite Schwäche der Untersuchung und weiterer Ausgangspunkt des Design Research angesprochen. Im Rahmen dieser Masterarbeit fehlt die Ausführung der Materialien in der Unterrichtspraxis, sowie die Evaluation dieser Ausführung. Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge können daher nur auf Basis der Einschätzungen der Lehrenden, laut der Methode des lauten Denkens, erstellt werden. In der Zukunft ermöglicht ein Einsatz der Materialien in der Praxis neue Sichtweisen und breitere Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge. In der Einleitung wurde die Studie von Wilschut & Pijls (2018) benannt, in der betont wurde, dass es noch zu wenig Forschung im Bereich der Effekte des Fachübersteigenden Unterrichts in der Praxis gegeben hat. Diese Masterarbeit hat diese Effekte in der Praxis nicht untersuchen können, bietet für die Zukunft aber Gelegenheit dies mit den entwickelten Materialien in der Praxis zu forschen.

Die Methode des lauten Denkens (Schellings, 2012) hat die Einsicht in die Erkennbarkeit der Prinzipien in den Unterrichtsmaterialien ermöglicht. In Situationen, in denen die Teilnehmer*innen keine inhaltlichen Informationen geben konnten, wurden unterstützende Fragen gestellt und ist von einem reinen lauten Denken keine Rede. In diesem Fall kann von einer Mischform gesprochen werden, in der das laute Denken mit Hilfe unterstützt wird. Die Anwendung dieser Methode hat dazu geführt, dass die Lehrenden selbständig begründen konnten, was sie in den Materialien erkannt haben. Damit konnte nicht nur festgestellt werden, welche Prinzipien die Lehrenden erkannt haben, sondern auch in welchen Aufgaben diese wohl oder nicht erkannt wurden und welche Vorkenntnisse die individuellen Teilnehmer*innen über die beiden Konzepte hatten. Nachteil dieser Methode ist aber, dass nicht festgestellt werden konnte, ob die Lernenden sich in Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden anders äußern würden. Ein Gruppengespräch kann in der Zukunft nicht nur Einsicht in die individuelle Perspektive der Teilnehmer*innen ermöglichen, aber auch ob diese Perspektive von anderen Teilnehmer*innen beeinflusst werden kann. Wenn eine

Person individuell ein Prinzip nicht erkannt hat, existiert die Möglichkeit, dass diese im Dialog wohl erkannt wird.

7. Fazit

Diese Masterarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, zu untersuchen, wie *Multiperspektivität* aus der Geschichtsdidaktik und *kulturelles Lernen* aus der Fremdsprachendidaktik verbunden werden können, damit fachübergreifende Materialien zu den Fächern Deutsch und Geschichte entwickelt werden können.

Die Forschungsfragen wurden in der Diskussion beantwortet und haben zu folgenden Empfehlungen, Verbesserungsvorschlägen und Zukunftsaussichten geführt, die in diesem Fazit weiter ausgeleuchtet werden.

Die praktische Forschung der Masterarbeit, in der Deutsch- und Geschichtslehrer*innen sich zu den Unterrichtsmaterialien geäußert haben, hat für den zukünftigen Gebrauch der Unterrichtsmaterialien in der Unterrichtspraxis zu einigen praktischen Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge geführt.

Aufgabe 4 des ersten Themenkomplexes wurde in der angestrebten Einteilung mit Prinzip K3 (reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse) verbunden. In den Interviews wurde diese Verbindung nur von zwei der vier Teilnehmenden, die sich den Themenkomplex angeschaut haben, erkannt. Prinzip K3 wurde in der Handreichung mit dem Zuordnen eine Bedeutung am Demonstrieren verbunden. Damit in der Aufgabe klarer wird, dass es sich hier um eine reflexive Auseinandersetzung handelt, wird hinzugefügt, dass die Lernenden sich in einer kritischen Diskussion mit den Demonstrationen auseinandersetzen sollen. Die Anpassung ist in den Materialien (Anlage 9.1) grün geschrieben worden.

Bei einigen anderen Aufgaben wurden Anpassungen im Layout oder in der Fragestellung, die von den Teilnehmenden betont wurden, durchgeführt. Diese Anpassungen sind entweder mit einer Fußnote, mit grünen Buchstaben oder einer Markierung gekennzeichnet. Nicht alle Kommentare der Teilnehmenden sind angepasst worden, da die Lernenden keine Handreichung der Aufgaben bekommen haben und sich daher nicht der angestrebten Ziele der Materialien bewusst waren. Ein Beispiel eines Kommentares, der nicht verarbeitet worden ist, ist zum Beispiel die Ergänzung von sogenannten *kenmerkende aspecten* (wichtigste Kennzeichen einer

bestimmten historischen Periode). Diese sind nicht explizit mit Worten in die Materialien integriert worden, da die Unterrichtsmaterialien für Deutsch und Geschichte entwickelt wurden und daher aufgrund der Zeit nicht alle Aspekte der beiden Fächer integriert werden konnten. Die *kenmerkende aspecten* sind explizit mit dem Fach Geschichte verbunden und werden bei dem Fach Deutsch nicht angewendet. Einerseits liegt der Fokus beim Fach Deutsch darauf, die historischen Themen auf inhaltliche Weise anbieten zu können, da diese Themen oft nicht didaktisiert werden und nur zur Hör- oder Lesefertigkeit dienen. Andererseits ist für Geschichte von Bedeutung, dass die Lernenden aktiviert werden, darüber nachzudenken, warum Geschichte im alltäglichen Leben eine wichtige Rolle spielen kann.

Die Besonderheiten, die bei der Analyse auftauchten, sind vor allem mit einer kurzen Handreichung mit einer kurzen Erklärung der Prinzipien und einer Erklärung der Prinzipien in den Aufgaben pro Themenkomplex aufzuklären. Dies hilft vor allem Lehrenden, die selbst nicht über die Konzepte *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* informiert sind und in kurzer Zeit einen Blick in die angestrebten Ziele der Unterrichtsmaterialien werfen möchten. Für einen zukünftigen Einsatz der Materialien ist diese kurze Handreichung eine Empfehlung.

Für Lehrende ist eine konkrete Empfehlung dieser Untersuchung, um die Weiterbildung, im Bereich der Fachdidaktik, nach der Ausbildung fortzusetzen. Neue didaktische Herangehensweisen können den Unterricht erweitern und eine neue Sichtweise auf Deutsch und Geschichte ermöglichen. Im Fall der Verbindung der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* wird eine fachübergreifende Zusammenarbeit der beiden Fächer ermöglicht, mit der Lernende sich sowohl sprachlich als auch historisch bilden können.

Damit in der Zukunft ein breiter Einblick in die Unterrichtsmaterialien und ihren Beitrag an *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* geleistet werden kann, ist eine Testprobe der Unterrichtsmaterialien in der Unterrichtspraxis notwendig. Nur damit kann untersucht werden, inwieweit die erstellten Unterrichtsmaterialien ihre Ziele in der Unterrichtspraxis erreichen können und ob die Materialien in der Praxis tatsächlich an den beiden Konzepten dieser Masterarbeit beitragen. Eine Änderung des Lehrplans

für beide Fächer, in der mehr Zusammenarbeit der Fächer integriert wird, kann dazu beitragen, dass die historischen Themen sprachlich und inhaltlich angeboten werden. Die Lernenden können dann kritisch über den Mehrwert von Geschichtskenntnissen in unterschiedlichen Alltagsbereichen nachdenken. Diese Zusammenarbeit bereitet den Lernenden darauf vor mit einem kritischen Blick auf die Welt zu schauen.

Für die zukünftige Unterrichtspraxis hat sich gezeigt, dass die Verbindung von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* für den fachübersteigenden Unterricht für Deutsch und Geschichte einen Anknüpfungspunkt herstellen kann. Ein erster Schritt zu einer erweiterten Zusammenarbeit der beiden Fächer in der Zukunft, wobei Sprache und historische Themen einander verstärken und Lernende sich zu kritischen und (fremd)sprach(en)kompetenten Bürger*innen entwickeln.

8. Literaturverzeichnis

8.1 Quellen

Altmayer, C. (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 35, S. 44-59.

Altmayer, C. (2016, Hg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Altmayer, C. (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, P. & M. Höller (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 96*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3-22.

Badstübner-Kizik, C. (2016): „Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, 4, S. 232-235.

Bolhuis, S. (2000): *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Leuven/Apeldoorn: Garant.

Brunner, D. & G. Heydemann (2021): *Die Einheit und die Folgen. Eine Geschichte Deutschlands seit 1990*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Ciepielewska-Kaczmarek, L., S. Jentges & M. Tammenga-Helmantel (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Curriculum.nu (2020a): *Samenvatting Engels/Moderne vreemde talen*. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/samenvatting-engels-mvt/> (25.01.2022).

Curriculum.nu (2020b): *Samenvatting Mens & Maatschappij*.
<https://www.curriculum.nu/voorstellen/mens-maatschappij/> (25.01.2022).

Dönszelmann, S. (2018): Doeltaal Leertaal: Over bibberen aan de rand van het taalbad en docenten-taalbewustzijn. In: *Levende Talen Magazine*, 105(special), S. 36-37.

Duitsland Instituut Amsterdam (2022a): *Over ons*. <https://duitslandinstituut.nl/over-ons> (23.05.2022).

Eidhof, B. (2020): *Handboek Burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.

Flokstra (2006): *Activerende werkvormen. Voortgezet onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Groenewold, P. (2005). Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem - unerlaubten? – Vergleich. In: *Info DaF*, 32(6), S. 515-527.

Grünewald, M. (2010): Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.

Hägi-Mead, S. (2017): *Umparken im Kopf* – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In: Haase, P. & M. Höller (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 96*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 209-235.

Hallet, W. (2008): *Staging Lives*. Die Entwicklung performativer Kompetenz im Englischunterricht. In: Ahrens, R., M. Eisenmann & M. Merkl (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg, 387-408.

Hallet, W. (2010): Kulturelles Lernen. In: Hallet, W. & G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.

Hess-Lüttich, E.W.B. (2010): Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.

Hoch, B. (2016): *Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche*. Mannheim: Universität Mannheim.

Höller, M. (2017): Brenner & Co: Auf den Spuren von Krimis im kulturreflexiven DaF-Unterricht. In: Haase, P. & M. Höller (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 96*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 143-158.

Huijgen, T. (2018a): *Balancing between the present and the past: Promoting students' ability to perform historical contextualization*. University of Groningen.

Huijgen, T. (2018b): ‚Het persoonlijke verhaal maakt geschiedenis behapbaar‘. Het gebruik van oral history in het voortgezet geschiedenisonderwijs. In: *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 131(4), S. 637-641.

Huijgen T., P. Holthuis, C. van Boxtel & W. van de Grift (2019a): Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. In: *Educational Studies*, 45(4), S. 456-479.

Huijgen T., P. Holthuis, C. van Boxtel, W. van de Grift & C. Suhre (2019b): Students' historical contextualization and the cold war. In: *British Journal of Educational Studies*, 76(4), S. 439-468.

Huijgen, T., C. van Boxtel, W. van de Grift & P. Holthuis (2017): Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. In: *Theory & Research in Social Education*, 45(1), S. 110-144.

Immers, S. (2020): *Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch. Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ und des „eMMA-Portfolios“*. Universität Utrecht.

Jentges, S. (2011): Blicke auf Deutschland: Bilder und Wahrnehmungen aus einer niederländisch-deutschen Perspektive. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. & A. Stork (Hrsg.): *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerausbildung*. Bern u.a.: Peter Lang.

Koreik, U. (2010): Landeskundliche Gegensätze: Geschichte. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.

Legutke, M.K. (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, W. & G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.

Loescher, J. (2008): Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell. In: *Info DaF*, 35(6), S. 539-552.

Lozano Parra, S. & B. Wansink (im Druck): *Multiperspectivity in History Education*. Universität Utrecht.

Maijala, M. (2007): Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 44 /2007/ 3, S. 174-180.

Nieveen, N. & E. Folmer (2013): Formative Evaluation in Educational Design Research. In: Van den Akker, J., B. Bannan, A.E. Kelly, N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.): *Educational Design Research. Part A: An introduction*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Pekelder, J. (2013): *Neue Nachbarschaft. Deutschland und die Niederlande, Bildformung und Beziehungen seit 1990*. Münster: Agenda Verlag.

Riemer, C. (2016): Forschungsmethodologie. In: Burwitz-Melzer, E., G. Mehlhorn, C. Riemer, K.L. Bausch & H.J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Sars, P., S. Jentges & C. Cerri (2020): „Das kann man wirklich nicht auf so einem kleinen Zettel zusammenfassen: Auf jeden Fall etwas für das weitere Leben“. Drillingsberichte: Geschichte aktuell begegnen im Deutsch als Fremdsprache- und fächerübergreifenden Unterricht. In: *Info DaF*, 47(1), S. 63-89.

Sars, P. & S. Jentges (2020): Geschiedenis dichterbij gehaald in de les Duits. Drillingsberichte van Felix Oestreicher. In: *Levende Talen Magazine*, 4, S. 4-9.

Schellings, G.L.M. (2012): *Zicht op leren door hardopdenken*. Kluwer Navigator Onderwijs.

Schweiger, H., S. Hägi & M. Döll (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Landeskunde und kulturelles Lernen*, 52, S. 3-10.

Stichting Leerplanontwikkeling (2019): Checklist ‚taxonomie van Bloom‘. <https://www.slo.nl/thema/meer/hogere-denkvaardigheden/taxonomie-bloom/@11562/taxonomie-bloom/> (11.04.2022).

Stichting Leerplanontwikkeling (2021): *Niveaus havo/vwo En Du Fa Sp*. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/leraar-vo/niveaus-vo/niveaus-havo-vwo-du-fa-sp/> (14.02.2022).

Stichting Leerplanontwikkeling (2022): *Wat is het ERK?*
<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/> (04.01.2022).

Stoel, G., A. Logtenberg, B. Wansink, T. Huijgen, C. van Boxtel & J. van Drie (2017): Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. In: *International of Educational Research*, 83, S. 120-134.

Stoel, G., J. van Drie & C. van Boxtel (2015): Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. In: *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), S. 49-76.

Tuithof, H. (2018): *Wat werkt als je samenwerkt. Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Van Dée, B., T. Hölsgens & S. Hotje (2017, Hg.): *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Van de Pol, J., M. Volman, J. Beishuizen (2011): Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. In: *Learning and Instruction*, 21, S. 46-57.

Van der Kooij, C. & T. van der Schans (2018, Hg.): *Bij de Tijd 3. Geschiedenisonderwijs voor de toekomst*. Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland.

Van Drie, J. & C. van Boxtel (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In: *Educational Psychology Review*, 20, S. 87-110.

Voerke, P. & H. Evaldo Janzen (2017): „Den Lernern eine eigene Stimme geben...“ Relevante Konzepte Bachtins für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF*, 44(4), S. 521-543.

VO-raad (2021): *Burgerschap in het VO. Wat speelt er? Tweede kamer stemt in met aangepaste burgerschapswet*. <https://www.vo-raad.nl/themas/515/onderwerpen/wat-speelt-er-1f/hoofdstukken/wat-speelt-er-1f> (25.01.2022).

Wansink, B., S. Akkerman & B. Kennedy (2021): How conflicting perspectives lead a history teacher to epistemic, epistemological, moral and temporal switching: a case study of teaching about the holocaust in the Netherlands. In: *Intercultural Education*, 32(4), S. 430-445.

Wansink, B., S. Akkerman & T. Wubbels (2016): The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. In: *Teaching and Teacher Education*, 56, S. 94-105.

Wansink, B., S. Akkerman, I. Zuiker & T. Wubbels (2018): Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. In: *Theory & Research in Social Education*, 46(4), S. 495-527.

Wansink, B., J. Patist, I. Zuiker, G. Savenije & P. Janssenswillen (2019): Confronting conflicts: history teachers' reactions on spontaneous controversial remarks. In: *Teaching History*, 175, S. 86-75.

Wilschut, A. & M. Pijls (2018): *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Wulf, C. (2015): Bildung, kulturelles Lernen und philosophische Reflexion als Bedingungen gesellschaftlicher Entwicklung. In: *Paragrana* 24(2), S. 191-201.

8.2 Unterrichtsmaterialien

Blankennagel, Jens (2022): *Montagsspaziergänge: Warum es gut ist, wenn demonstriert wird.* <https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/montagsspaziergaenge-warum-es-gut-ist-dass-demonstriert-wird-li.205682> (16.02.2022).

Britsche, F. (2020): *Themenblätter im Unterricht 124: Alles vereint? 30 Jahre deutsche Einheit.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Buddenberg, S. & T. Henseler (2012): *Berlin – Geteilte Stadt. Zeitgeschichten.* Berlin: Avant-Verlag.

Bundeszentrale für politische Bildung (2014): *Vor 25 Jahren: Die erste Montagsdemonstration.* <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/190877/vor-25-jahren-die-erste-montagsdemonstration/> (14.02.2022).

Chronik der Mauer (o.D.): *Bildergalerie: Montagsdemonstration in Leipzig.* <https://www.chronik-der-mauer.de/chronik/181927/bildergalerie-montagsdemonstration-in-leipzig?show=image&k=1> (14.02.2022).

College voor Toetsen en Examens (2021): *Bijlage vwo 2021.* Utrecht: College voor Toetsen en Examens.

Deutschland ist eins: vieles (2020): *Einheit in den Köpfen der Menschen? – Schülerreportage aus Schmalkalden.* <https://www.youtube.com/watch?v=as8E4UU16ls&t=3s> (02.03.2022).

Duitsland Instituut Amsterdam (2007): *Stemming in het Oosten bereikt nieuw dieptepunt.* <https://duitslandinstituut.nl/artikel/1456/stemming-in-het-oosten-bereikt-nieuw-dieptepunt> (23.03.2022).

Duitsland Instituut Amsterdam (2022b): *Blik op de muur*.
<https://duitslandinstituut.nl/blik-op-de-muur> (14.01.2022).

Grupp, D., H. Schneider & H. Woidt (2009): *Themenblätter im Unterricht 79: Herbst 89 in der DDR*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Jugendopposition in der DDR (2021): Friedensgebiete und Montagsdemonstrationen
<https://www.jugendopposition.de/themen/145465/montagsdemonstrationen>
(14.02.2022).

Konrad-Adenauer-Stiftung (2022): *Geschichte der CDU. Wahls zur Volkskammer (1990)*. <https://www.kas.de/de/web/geschichte-der-cdu/wahl-zur-volkskammer-1990->
(01.03.2022).

LEMO (o.D.): *Montagsdemonstration in Leipzig*.
<https://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/montagsdemonstration-1989.html>
(14.02.2022).

LEMO (o.D.): *Plakat „Bündnis 90 – Bürger für Bürger“*.
<https://www.hdg.de/lemo/bestand/objekt/plakat-neues-forum.html> (01.03.2022).

LEMO (o.D.): *Wahlplakat zur Volkskammerwahl 1990*.
<https://www.hdg.de/lemo/lernen/hdg/objekt-wahlplakat-volkskammerwahl.html>
(01.03.2022).

Pittlik, W. (2021): *CDU/CSU moet tij zien te keren*.
<https://duitslandinstituut.nl/artikel/45700/cducsu-moet-tij-zien-te-keren> (01.03.2022).

Regev, D. (2020): *Deutsche Wiedervereinigung: Was Ost und West noch trennt*.
<https://www.dw.com/de/deutsche-wiedervereinigung-was-ost-und-west-noch-trennt/a-55120130> (02.03.2022).

Terra X Plus (2020): *Montagsdemos – die friedliche Revolution*.
<https://www.youtube.com/watch?v=fLHIE6o7vcc> (14.02.2022).

Wiedemann, P., R. Reif & J. Beisiegel (2019, Hg.): *Bildungsmaterial zur Ausstellung. Von der Friedlichen Revolution zur deutschen Einheit*. Berlin: Bundesstiftung Aufarbeitung.

Wir waren so frei (o.D.): *Erste freie Volkskammerwahl, Berliner Umland, Januar bis März 1990: PDS-Plakat „Einig Vaterland“*. https://www.wir-waren-so-frei.de/index.php/Detail/Object/Show/object_id/583/set_id/46 (01.03.2022).

Zeitzeugen-Portal (2011): *1989: Mauerfall – Der 9. November*. <https://www.youtube.com/watch?v=9tj54f-B-9E> (01.03.2022).

Zeitzeugen-Portal (2011): *1990: Die Deutsche Einheit*. <https://www.youtube.com/watch?v=Df6nEdh0xb8&t=17s> (02.03.2022).

9. Anlagen

9.1 Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit*

Untenstehend sind die Unterrichtsmaterialien für drei Themenkomplexe zum Thema *deutsche Einheit*, in denen *Multiperspektivität* und *kulturelles Lernen* integriert sind, aufgenommen worden.

9.1.1 Arbeitsblatt Themenkomplex 1

Je beantwoordt de vragen in de taal waarin ze gesteld zijn.

Oprachten met een **+** zijn bedoeld voor leerlingen die Duits in hun pakket hebben.

Oprachten met een ***** zijn bedoeld voor leerlingen die geen Duits in hun pakket hebben. Alle opdrachten waar niets voor staat worden door alle leerlingen gemaakt.

Deutschland war von 1949 bis 1990 in zwei Staaten aufgeteilt. In Ostdeutschland hieß der Staat die Deutsche Demokratische Republik (DDR) und in Westdeutschland hieß er die Bundesrepublik Deutschland (BRD). Die Deutsche Demokratische Republik war ein kommunistischer Staat, der von den westlichen Staaten der Welt abgesperrt wurde. Im Gegensatz zum Namen des Staates, gab es in diesem Staat keine freien Wahlen, die zu einer Demokratie gehören. Auch die Freiheit der Meinungsäußerung gehörte nicht zur täglichen Praxis. Freies Reisen in den Westen und damit die Bundesrepublik war nicht erlaubt. Ab dem 13. August 1961 wurde von der DDR die Berliner Mauer gebaut. West-Berlin, das zum Westen gehörte, war für die Bevölkerung der DDR nicht länger erreichbar.

Ende der 80'er Jahre wurde der Ruf nach Freiheit in der Öffentlichkeit lauter.

1. In deze opdracht ga je kijken naar een video over demonstraties in de DDR in oktober 1989.

a. Voorafgaand aan de video:

Vertaal de **betekenis van de** volgende Duitse begrippen. ~~Wat betekenen deze begrippen?~~ Beantwoord deze vraag in tweetallen. Gebruik hiervoor eventueel een woordenboek.

Begrip	Betekenis
Revolution	
Gesellschaft	
friedlich	
Freiheit	
sozialistisch	

- b. Bekijk de video en maak daarbij notities in de tabel. Let daarbij op de volgende vragen:

<https://www.youtube.com/watch?v=fLHIE6o7vcc>

Om welke historische gebeurtenis gaat het in de video?	
Wat wil de bevolking van de DDR en waarom?	
Wat zijn de redenen voor het gedrag van de mensen in de video? Noem er minimaal 2.	

- c. In een klassengesprek worden jullie bevindingen kort besproken. Beargumenteer je bevindingen. Overtuig je klasgenoten van je bevindingen.

Oktober 1989 war in der DDR den Startpunkt von großen Protesten gegen das Regime. Die Demonstrationen, an denen eine große Zahl der Ostdeutschen teilnahm, fingen am 9. Oktober 1989 in Leipzig an und verbreiteten sich in den folgenden Tagen und Wochen in der gesamten DDR.

Sieh dir die Bilder und den Text an.





7

⁷ Die Bilder wurden nach der Durchführung der Interviews vergrößert.

MOBILISIERUNG FÜR EINE NEUE GESELLSCHAFT

LEIPZIGER MONTAGSDEMONSTRATIONEN

Der Druck innerhalb der DDR nahm 1989 immer weiter zu. Die Friedensgebete in der Leipziger Nikolai-Kirche wurden zum Ausgangspunkt der Montagsdemonstrationen, die sich trotz harten Vorgehens der Sicherheitsbehörden schnell ausbreiteten.

Der ranghohe SED-Politiker Horst Sierdeman wird später gestehen: „Wir hatten alles geplant. Wir waren auf alles vorbereitet. Nur nicht auf Kerzen und Gebete.“ Die Menschen riefen auf den Straßen zunehmend lautstark: „Wir sind das Volk!“, „Keine Gewalt!“ oder „Stasi raus!“. Auch außerhalb der Kirchen formieren sich öffentlich Oppositionsgruppen.



Montagsdemonstration am 23.10.89 in Leipzig. Bundesarchiv, Bild 183-1989-1023-022 / Friedrich Gahlbeck / CC-BY-SA 3.0/Wikipedia

„Wir gingen am 23. Oktober gegen 21 Uhr den breiten Weg in Richtung Dom entlang, und plötzlich: Eine Masse Menschen auf der Straße! Da gingen schweigend, im Dunkeln, auf den Straßenbahngleisen, Menschen mit Wachskerzen in der Hand.“

Heinz Just über Montagsdemonstration in Leipzig am 23.10.1989, an der rund 150.000 Menschen teilnahmen.

Quelle: Zeitzeugen-Portal

Op de foto's en in de tekst kom je een aantal begrippen tegen, die je misschien niet bekend voorkomen. Daarom volgt hier de betekenis van een aantal van deze begrippen:

Vereinigingsvrijheid = de vrijheid om een vereniging/partij op te richten waarin gemeenschappelijke doelen van een groep nagestreefd worden.

fordern = eisen

freie Wahlen = vrije (democratische) verkiezingen

visafrei = reizen zonder visum

Mobilisierung = mensen zijn massaal aanwezig/actief voor een bepaald doel.

Stasi (Staatssicherheitsdienst) = de Stasi was de geheime dienst van de DDR. Het doel van deze dienst was het beschermen van de staat tegen vijanden.

SED-Politiker = politicus van de staatspartij van de DDR.

Zeitzeuge = ooggetuige

2.

a. Beantwoord de volgende vragen individueel:

- Wat zie je op de afbeeldingen?
- Welke perspectieven verkondigen de deelnemers aan de demonstratie? Wat willen ze bereiken? Verbind deze informatie aan de begrippen “Freiheit”, “offen”, “freie Wahlen” en “Visafrei”?
- Kun je deze informatie verbinden aan je bevindingen uit opdracht 1? Hoe?
- Hoe had je jezelf in de situatie van de demonstranten geuit? Kun je je voorstellen dat zo'n demonstratie in de huidige tijd zou plaatsvinden?

b. In tweetallen (+ en * gecombineerd):

- Discussieer over de bovenstaande vragen en de door jullie gegeven antwoorden. Overtuig elkaar van je antwoorden.
- Waarom was het demonstreren op de foto's zo belangrijk? Welke betekenis kun je aan deze demonstratie toekennen? Discussieer hierover en kom tot een gemeenschappelijk antwoord.
- Schrijf per tweetal een kernwoord op het bord dat voor jullie weergeeft waarom het demonstreren op de foto's zo belangrijk was. In de klas kiezen jullie gemeenschappelijk het woord dat volgens de klas het beste past.

3. Im untenstehenden Text siehst du sechs Perspektiven (Sichtweisen) von Personen, die über die Proteste am Ende des Jahres 1989 in der DDR berichten.

A Katrin Hattenhauer, Bürgerrechtlerin aus Leipzig (11. September 1989)

„Am 11. September war eigentlich nach dem Friedensgebet die Luft raus. Ich wollte nach Hause gehen. Doch man provozierte die Demonstration, indem man für weit über 1.000 Menschen, die aus der Kirche kamen, nur einen schmalen Weg ließ. Es war nicht mehr möglich, zur Seite auszuweichen – gegen Leute, die das versucht haben, wurde Gewalt angewendet. An einer Seite wurden Hunde eingesetzt, man hörte Schreckensrufe. Und dann brach natürlich eine Panik aus... Die Demonstration war dann ein einziger großer Viehtrieb... Dann wickelte sich so ein Mensch meine Haare dreimal ums Handgelenk, und ich fand mich auf dem Lastwagen wieder.“

D Der Bürgerrechtler Hans-Jürgen Fischbeck

„Der eigentliche Umsturz ist gar nicht von der Mehrheit der Bevölkerung aktiv vollzogen worden, sondern nur von denjenigen, die eben bereit waren, auf die Straße zu gehen... Die Mehrheit der Bevölkerung war zu Hause geblieben.“

B Jürgen Jänel (9. Oktober 1989)

„Als wir dann nach dem Gebet wieder aus der Kirche raus sind, da war schon so ein Gefühl da, dass heute nichts passieren würde. Woher kam das? Wir waren einfach so viele, die konnte man nicht mehr einkesseln.“

Und dann haben wir Losungen gerufen. Zuerst: „Wir sind keine Rowdys!“ Das ging gegen die Umdrehung der Tatsachen in den DDR-Medien, dass wir die Randalierer seien und nicht die Polizisten. Dann: „Wir bleiben hier! Und „Wir sind das Volk!“ Das war so ein Gefühl, in dieser Masse von Leuten zu sein, das war so befreiend... Ich bin von da an jede Woche dabei gewesen.“

E Ein Demonstrant, danach vor dem Fernseher (9. Oktober 1989)

„Die Leute trudelten nach und nach von der Demo ein, waren voller Eindrücke und Begeisterung. Und dann kam so ein erster Bildbericht in den Tagesthemen, unscharfe Bilder nur, von oben aus dem Turm der Reformierten Kirche gemacht. Aber, das war wie ein Triumph. Das war das entscheidende Ereignis, das war uns allen klar. Der Fall der Mauer war dann nur noch ein Folgeereignis. Da war schon alles in Fluss gekommen, wie in so einer Art großen Wasserfall, der alles mit sich riss.“

C Der Ingenieur Lothar Schober über die Demonstration am 9. Oktober 1989

„Als wir am 9. Oktober über den Ring zogen, war das ein überwältigendes Gefühl! In der Masse solch einen Moment zu erleben, zu spüren, dass man stärker als die da ganz oben ist. Und das nach 40 Jahren. (...) Was soll ich sagen? Es war ja weniger ein Gefühl der Überlegenheit, sondern mehr, dass man sich selbst gezeigt hat, dass man noch was unternehmen kann. Man ist ja hier im Osten immer stark gedrückt worden. Und nun konnte man plötzlich das zeigen, was man die ganze Zeit nur gefühlt hat. Das war ein Gefühl der inneren Befreiung, das sich an den nächsten Montagen noch gesteigert hat. (...) Ich bin schon etwas stolz darauf, dass ich schon in einer Phase dabei gewesen bin, als es noch relativ kritisch war. Ich wäre nicht so befriedigt, wenn ich erst vier Wochen später dazu gestoßen wäre. Das wäre zwar auch in Ordnung gewesen: Aber ich war halt eher dabei!“

F Ein Stasi-offizier später über die Demonstration in Leipzig vom 9. Oktober 1989

„Am 9. Oktober überstieg ja erstmals die Zahl der Demonstranten alles, was man erwartet hatte. Selbst das, was wir nach den Berliner Ereignissen im MfS (Anmerkung der Redaktion: Ministerium für Staatssicherheit) erwartet hatten, wurde auf eine eindrucksvolle, für uns damals beängstigende Art und Weise übertroffen. ... noch nie sah man in der DDR so viele Menschen mit einer so eindeutigen Ausrichtung gegen das Herrschaftssystem.“

+ Kies in groepen van drie vier perspectieven en lees deze **samen**. Beantwoord de volgende vragen in jullie groep. Gebruik indien nodig een woordenboek Duits-Nederlands.

- Welke perspectieven (visies/meningen) worden beschreven en hoe onderscheiden deze zich? Omschrijf daarbij of de perspectieven voor of tegen het regime in de DDR spreken.
- Over de Stasi (F) bestaat de gedachte dat kennissen je konden verraden. Veel Oost-Duitsers werden gedwongen zich voor de Stasi in te zetten. Wanneer ze dit niet deden, dan volgden consequenties, zoals gevangenschap of onderdrukking. Discussieer erover in hoeverre jullie het juist vinden dat alle

werknemers van de Stasi als vijanden werden gezien. Welke verschillende meningen kunnen daarover bestaan? Bekijk dit kritisch.

- Deel jullie antwoorden met de hele groep en overtuig de mensen die de *opdracht hebben uitgevoerd van jullie bevindingen.

* Kies in groepen van drie twee perspectieven en lees deze **samen**. Beantwoord de volgende vragen in jullie groep. Gebruik indien nodig een woordenboek Duits-Nederlands.

- Welke mening hebben de ooggetuigen waarvan jullie het perspectief gelezen hebben? Verschillen deze perspectieven van elkaar?
- Bij D wordt gezegd dat de meerderheid van de bevolking thuis was gebleven en niet was komen demonstreren. Betekent dit dat mensen het eens zijn met het politieke systeem in de DDR? Waarom zouden mensen ervoor gekozen hebben om niet te komen demonstreren?
- Deel jullie antwoorden met de hele groep en overtuig de mensen die de +opdracht hebben uitgevoerd van jullie bevindingen.

4. In dieser Stunde wurde von den Montagsdemonstrationen in der DDR gesprochen. Während der Coronapandemie bekam dieses Wort eine neue Bedeutung.

a. We lezen de tekst gezamenlijk in de klas.

- Wat begrijp je van de tekst?
- Welke begrippen herken je?

 Kommentar

Montagsspaziergänge: Warum es gut ist, wenn demonstriert wird

Der Montag ist der politischste Tag der Woche. Manche sprechen von Anmaßung wegen des Bezugs zur DDR-Opposition. Aber Demos sind Zeichen von Demokratie.

Jens Blankennagel, 16.1.2022 - 15:29 Uhr

Artikel anhören 



imago

Montagsspaziergang in München: Die Polizei stoppt den unangemeldeten Marsch, weil sich niemand spontan als Versammlungsleiter meldet.

Berlin – Der Montag ist wieder ein besonderer Tag: Es wird wieder demonstriert. Die Gegner der Corona-Maßnahmen nennen es meist Montagsspaziergang – in Anlehnung an die Montagsdemos der friedlichen Opposition in der DDR. Das empfinden viele als anmaßend, als feindliche Übernahme, als unakzeptable Gleichsetzung des Widerstands gegen die damalige Diktatur mit Protesten in der heutigen Demokratie. Und so treffen sich montags auch Gegner der „Regierungsgegner“. Das sind nicht alles Regierungsbefürworter. Viele sagen, dass sie auf der anderen Seite eine Sache vermissen: die klare Distanzierung von Rechtsextremisten.

Somit ist der Montag im Januar 2022 wieder der politischste Tag der Woche. Gut so. Das ist ein Zeichen von Mündigkeit, Demokratie und Meinungswille. Aber es offenbart auch ein gravierendes Problem. Nach bald 23 Monaten Pandemie sind die Fronten verhärtet, die Gesellschaft ist in vielerlei Hinsicht gespalten. Es existiert ein breiter Fächer an Meinungen, aber viele fühlen sich nicht gehört mit ihren Sorgen und Existenzängsten, ihrer pandemiebedingten Zahlungsunfähigkeit und ihrer Überforderung im Dauerfeuer der Neuigkeiten und Verbote. Viele fühlen sich bevormundet, nicht vertreten in den Debatten, Parlamenten und Talkshows. Auch deshalb gehen so viele auf die Straße. Das ist ihr gutes Recht.

Quelle: Berliner Zeitung

b. Vergelijk de tekst met alle informatie die je in de opdrachten 2 en 3 hebt opgedaan. Denk hier eerst zelf over na, discussieer hier vervolgens over in tweetallen en deel daarna jullie resultaten met de klas. Gebruik **voor de kritische discussie van de demonstraties** de volgende richtvragen:

- In hoeverre wordt in deze tekst uit het jaar 2022 het demonstreren over de coronamaatregelen met de maandagsdemonstraties in de DDR in 1989 vergeleken?
- Zijn de redenen die de mensen in 1989 noemden om te demonstreren nog steeds relevant in dit voorbeeld over de demonstraties over de coronapandemie? Baseer je antwoord op alle informatie die je deze les hebt opgedaan.

9.1.2 Arbeitsblatt Themenkomplex 2

Vragen die in het Nederlands gesteld zijn, beantwoord je in het Nederlands. Vragen die in het Duits gesteld zijn, beantwoord je in het Duits.

Opgavten met een **+** zijn bedoeld voor leerlingen die Duits in hun pakket hebben.

Opgavten met een ***** zijn bedoeld voor leerlingen die geen Duits in hun pakket hebben. Alle opgavten waar niets voor staat worden door alle leerlingen gemaakt.

In der ersten Stunde standen die Demonstrationen in der DDR im Oktober 1989 zentral. Ein Monat nach der Montagsdemonstration in Leipzig am 9. Oktober 1989, kam es am 9. November 1989 zum Mauerfall. Die Unzufriedenheit der Bevölkerung der DDR war in diesen Tagen in der Form von Protesten auf ein hohes Niveau gestiegen. Wie es genau an diesem Tag zum Mauerfall kam, ist eher auffallend.

1. Waar denk je aan als je aan de val van de muur denkt? Wat weet je al van dit thema? Op het bord maken we samen een mindmap.
2. In deze opdracht gaan we een Duitse video bekijken en een Duitse tekst lezen. We gaan de video twee keer bekijken.

<https://www.youtube.com/watch?v=9tj54f-B-9E>

- a. Eerste keer kijken van de video:
 - Wat begrijp je al?
 - Waar gaat de video over, denk je?
 - Welke woorden herken je?
- b. Tweede keer kijken van de video: discussieer na het kijken in drietallen over de volgende vragen:
 - Wat was de directe aanleiding voor de val van de muur op 9 november 1989?
 - Had de bevolking van de DDR verwacht dat de muur zou vallen?

- Welke perspectieven nemen de ooggetuigen in? Zijn de perspectieven van deze mensen in de loop van de tijd veranderd?
- Waarom bestond er onduidelijkheid over het openen van de grenzen naar West-Berlijn?

- c. We gaan de tekst samen lezen. Wat zijn de kernwoorden van dit stuk en wat betekenen deze? Sluit de tekst aan bij de informatie die je bij b hebt opgedaan?

DER FALL DER MAUER

DIE PRESSEKONFERENZ VOM 9. NOVEMBER 1989

Günter Schabowski als Mitglied des SED-Politbüros verlas auf einer Pressekonferenz am 9. November 1989 das neue Reisegesetz, wonach ab sofort Privatreisen in die Bundesrepublik für alle Bürger der DDR erlaubt seien. Viele sahen die Mitteilung im Fernsehen und fragten sich, was das zu bedeuten hat.

In Ost- und West-Berlin machten sich Tausende auf den Weg zu den Grenzübergängen und wollten auf die andere Seite. „Tor auf, Tor auf!“, riefen sie. Schließlich gaben die Grenzsoldaten dem Druck der Massen nach und öffneten noch an diesem Abend die Grenze. Gegen 23.30 Uhr stürmten die ersten in den Westen. Die Mauer war gefallen. Weinend vor Freude und Glück lagen sich Menschen aus Ost und West in den Armen.



Günter Schabowski auf der Pressekonferenz am 9.11.1989. Fotograf: Andreas Kämper. Quelle: Robert Havemann Gesellschaft

„Allerdings ist heute, so viel ich weiß, eine Entscheidung getroffen worden. Es ist eine Entscheidung des Politbüros aufgegriffen worden, dass man aus dem Entwurf des Reisegesetzes den Passus herausnimmt und in Kraft treten lässt, der die ständige Ausreise regelt, also das Verlassen der Republik. Weil wir es für einen unmöglichen Zustand halten, dass sich diese Bewegung vollzieht über einen befreundeten Staat, was ja auch für diesen Staat nicht ganz einfach ist. Und deshalb haben wir uns dazu entschlossen, heute eine Regelung zu treffen, die es jedem Bürger der DDR möglich macht, über Grenzübergangspunkte der DDR auszureisen.“ Einer der anwesenden Journalisten fragt: *„Und ab wann gilt das, ab sofort?“* *„Also Genossen, mir ist das hier mitgeteilt worden, dass eine solche Mitteilung heute schon verbreitet worden ist. (...) Das tritt nach meiner Kenntnis – ist das, sofort. Unverzüglich.“*

Günter Schabowski, Mitglied des Politbüros der SED, bei der Pressekonferenz am 9. November

DIE ROLLE DES WEST-FERNSEHENS

Da die DDR-Medien anfangs gar nicht und später falsch über die Ereignisse der Friedlichen Revolution berichteten, kam den West-Medien eine besondere Rolle zu. Durch ihre Berichterstattung informierten sie die DDR-Bevölkerung über den tatsächlichen Verlauf der Ereignisse. So sahen viele Menschen auch die „Tagesschau“ am Abend des 9. November 1989 mit dem Bericht „DDR öffnet Grenze“.

„Es war dunkel, die Leute haben gefeiert, es war eine Volksfeststimmung und es war einfach unglaublich. Jeder wusste, hier wird Geschichte geschrieben. Irgendwann kamen dann auch die ersten Ostler mit ihren Pässen und die wurden gefeiert wie Helden. Das Wort des Abends war ‚Wahnsinn‘, weil es für die Berliner wirklich der Wahnsinn war.“

Mathias Brauner hat die Grenzöffnung am Checkpoint Charlie miterlebt, Quelle: Zeitzeugen-Portal



DDR-PKW, die über die innerdeutsche Grenze von Thüringen nach Eschwege in Hessen fahren. 14. oder 15.11.1989.
© Archiv Bundesstiftung Aufarbeitung. Fotobestand Uwe Gerig



Nacht vom 10. zum 11.11.1989. Menschen auf und vor der Mauer vor dem Brandenburger Tor. © Archiv Bundesstiftung Aufarbeitung. Fotobestand Uwe Gerig

Samen bespreken we de volgende vragen in een klassendiscussie:

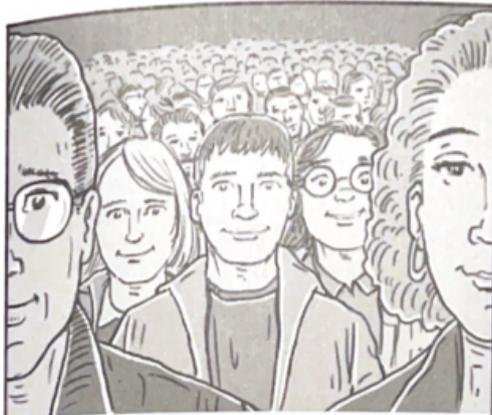
- Waarom gingen er zo veel mensen naar de grensovergangen tussen Oost- en West-Berlijn?
- Welke discussie bestond er tussen de burgers uit de DDR die naar de grensovergang waren gekomen en de soldaten die de grens bewaakten?
- Wat was de rol van de televisiezenders in West-Duitsland in de massale gang naar de grensovergangen?

3. Lies die folgenden Seiten des Graphic Novels *Berlin - geteilte Stadt* (Susanne Buddenberg & Thomas Henseler, 2012) über den Mauerfall:

a. Let daarbij op de volgende vragen:

- Wie zijn de hoofdpersonen in het verhaal?
- Welke situatie wordt in de drie pagina's geschetst?





Die Stimmung ist gespannt und erwartungsvoll.



Ein Häuflein Grenzer steht einem Meer von Menschen gegenüber.



Wie werden sie reagieren?



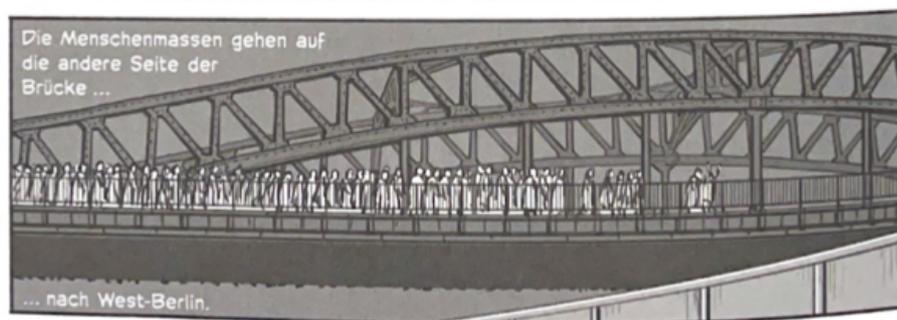
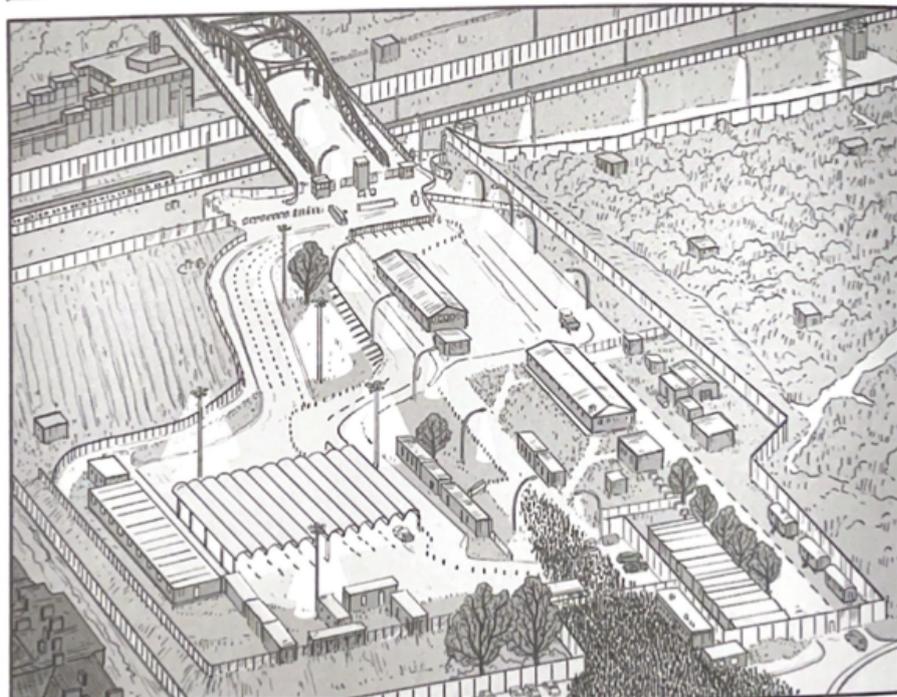
Sie haben widersprüchliche Befehle von oben bekommen und wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen.



Macht den Schlagbaum auf!

Der Kommandierende vor Ort muss eine selbstständige Entscheidung treffen.





b. Schreibe die Fortsetzung dieser Geschichte auf Deutsch. Du darfst dies in der Form eines Textes oder eines Comics machen. Die Geschichte schreibst du mittels aller Kenntnisse aus den obenstehenden Aufgaben und der vorigen Stunde. Lass dich von den unterschiedlichen Textarten, die wir uns im Material angesehen haben, inspirieren. Ihr dürft ein Wörterbuch Niederländisch-Deutsch benutzen.

Die Kriterien für das Schreiben deiner Geschichte sind folgende:

- Länge der Geschichte:
 - o geschriebener Text: 50-100 Wörter
 - o Comic: 1 Seite (Mit Text)
 - o Zeitungsartikel: 50-100 Wörter
- Wähle eine der zwei Perspektiven:
 - o Ein*e Westdeutsche*r
 - o Ein*e Ostdeutsche*r
- Achte in deiner Geschichte auf jeden Fall auf folgende Fragen:
 - o Wie werden die Menschen aus dem Westen Deutschlands und die Ostdeutschen aufeinander reagieren?
 - o Wissen die Westdeutschen schon Bescheid?

***b.** Schrijf het vervolg van het verhaal in het Nederlands. Dit mag je in de vorm van een geschreven tekst of een stripverhaal. Het verhaal schrijf je aan de hand van de informatie die je in opdracht 1 van deze les en de opdrachten uit de vorige les hebt opgedaan. Laat je inspireren door de verschillen tekstsoorten die we in het lesmateriaal bekeken hebben. Let bij het schrijven van je verhaal op de volgende criteria:

- Lengte van het verhaal:
 - o geschreven tekst: 75-125 woorden
 - o stripverhaal: 1 pagina (met tekst)
 - o krantenartikel: 75-125 woorden
- Kies een van de twee perspectieven:
 - o een Oost-Duitser
 - o een grenssoldaat
- Let in je verhaal op de volgende vragen:
 - o Wat is de stemming onder de mensen na het openen van de grensovergangen?

- Hebben de mensen door wat het precies betekent dat de grens opengegaan is?

c. Leerlingen die de **+** en ***** opdracht hebben gemaakt werken in tweetallen samen.

Discussieer over de volgende vragen:

- Welke perspectieven hebben jullie benadrukt en waarom? Hoe heb je dit in je tekst verwerkt?
 - Schuilen er vooroordelen in jullie verhalen? Hebben jullie de perspectieven correct weergegeven of heeft je eigen voorkennis over een bepaald persoon of groepering je verhaal beïnvloed? Discussieer hierover en overtuig elkaar.
 - Jullie hebben je in opdracht 1 en bij het schrijven van het verhaal beziggehouden met de perspectieven van ooggetuigen van de val van de Berlijnse muur. Wanneer je denkt aan de huidige tijd en je bevindt je in Nederland. Hoe zouden jullie dan gereageerd hebben op de val van de Berlijnse muur. Kun je je daar als persoon die in Nederland woont iets bij voorstellen?
- d. Formuleer jullie eigen perspectief op de val van de Berlijnse muur in de huidige tijd in één zin. Deel dit in de klas. In hoeverre kun je je verplaatsen in de perspectieven die door andere leerlingen worden genoemd?

4. Nach dem Mauerfall wurden in der DDR die Vorbereitungen für die ersten freien demokratischen Wahlen getroffen. In der DDR ist diese als Volkskammerwahl bekannt. Sieh dir die folgenden vier Wahlplakate an.
- a. Discussieer in tweetallen († en * gecombineerd) over de volgende vragen:
- Welke kernwoorden herken je op de posters? Zoek de betekenis van deze woorden op.
 - Welke perspectieven worden naar jullie mening op de verkiezingsposters gepresenteerd?
 - Welke poster spreekt jullie het meest aan? Waarom? In de klas stemmen jullie op de poster die jullie het meest aanspreekt.





b. Lees de volgende informatie in dezelfde tweetallen:

De PDS was de opvolger van de staatspartij in de DDR en deed mee aan de eerste vrije verkiezingen in de DDR. Ze streefde het voortbestaan van de DDR als staat na. Dit wilde de partij vormgeven door hervormingen van het politieke systeem.

De SPD had zichzelf als doel gesteld om de samenwerking tussen de beide Duitse staten (DDR en Bondsrepubliek) te versterken en in de loop van de tijd een eenheid van beide staten mogelijk te maken.

De Allianz für Deutschland wilde een snelle Duitse eenheid van de beide Duitse staten tot stand brengen.

Bündnis 90 werd in de DDR als burgerbeweging opgericht. Deze beweging had het doel om binnen de DDR een democratie op te richten.

- Verandert jullie mening op basis van deze nieuwe informatie? Waarom (niet)? De stemming over de beste poster wordt in de klas nog eens overgedaan. Waarom is het resultaat hetzelfde of juist niet?

- c. Kijk naar de volgende verkiezingsposter van de Bondsdagverkiezingen van het jaar 2021.



- In hoeverre verschilt deze poster van de poster uit het jaar 1990 in de DDR? Discussieer hierover in tweetallen.
- Hoe zouden jullie zelf een verkiezingsposter maken? Welke kernwoorden zouden jullie op je poster plaatsen? Schrijf jullie kernwoorden op het bord en presenteer deze kort.

9.1.3 Arbeitsblatt Themenkomplex 3

Vragen die in het Nederlands gesteld zijn, beantwoord je in het Nederlands. Vragen die in het Duits gesteld zijn, beantwoord je in het Duits.

Opdrachten met een **+** zijn bedoeld voor leerlingen die Duits in hun pakket hebben.

Opdrachten met een ***** zijn bedoeld voor leerlingen die geen Duits in hun pakket hebben. Alle opdrachten waar niets voor staat worden door alle leerlingen gemaakt.

Das Ergebnis der Volkskammerwahl bedeutete, dass die beiden deutschen Staaten, wieder einen deutschen Staat bilden sollten. Die deutsche Einheit wurde am 3. Oktober 1990 durchgeführt. Ab diesem Moment war Deutschland wieder ein Land, die heutige Bundesrepublik Deutschland.

1. In de volgende video ga je kijken naar het proces rondom de Duitse eenheid. Je zult zien dat de parlementariërs in de DDR met een meerderheid voor de Duitse eenheid stemmen. Deze eenheid leidt onder de bevolking van de (voormalige) DDR tot blijdschap, maar ook onzekerheid.

Bekijk de video:

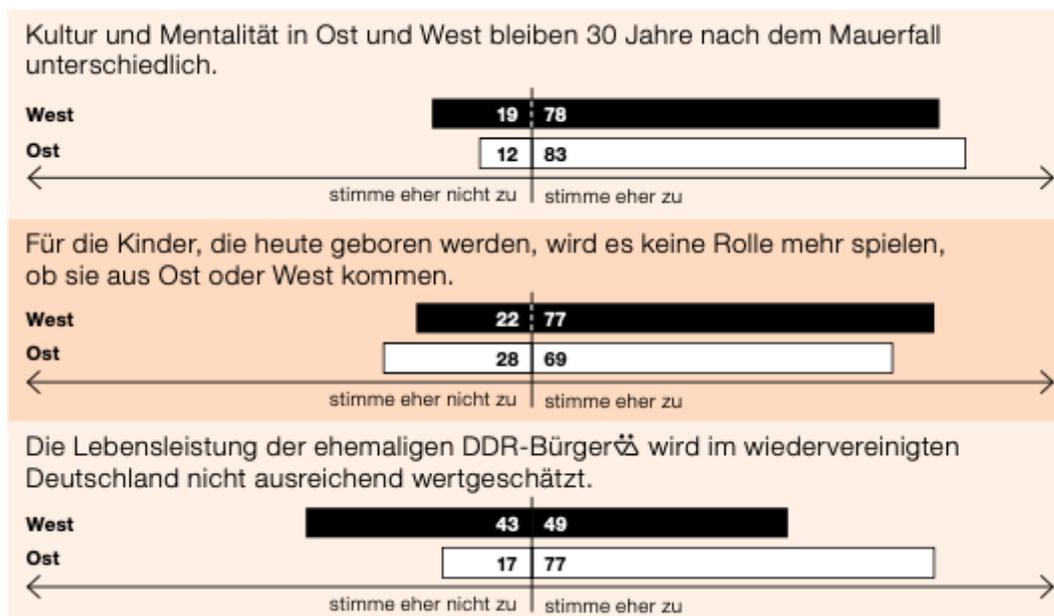
<https://www.youtube.com/watch?v=Df6nEdh0xb8&t=17s>

De volgende vragen over de video bespreek je eerst in tweetallen (**+** en ***** gecombineerd). Vervolgens bespreken we de vragen in de klas:

- Waarom zijn de Oost-Duitsers zo blij? Om welke gebeurtenis gaat het in de video?
- Aan het einde van de video gaat het over toekomstige onzekerheden. Wat betekent dit en welke onzekerheden kunnen mogelijk bedoeld worden?

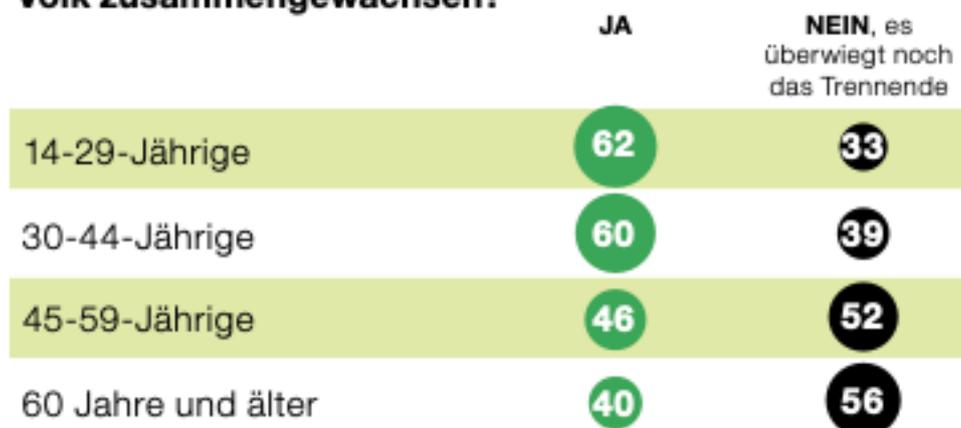
Die Ost- und Westdeutschen waren mehr als 40 Jahren voneinander getrennt und bildeten nach der deutschen Einheit wieder ein Volk. Dies bedeutete, dass sie sich aneinander gewöhnen sollten.

+2. In 2019 werden verschiedene enquêtes over de verhoudingen van Oost- en West-Duitsers doorgevoerd. Bekijk de volgende twee enquêtes en de daaruit voortvloeiende resultaten. Gebruik een woordenboek Duits-Nederlands bij moeilijke woorden.



Umfrage 1

„Was meinen Sie, sind die Menschen in Ost- und Westdeutschland mittlerweile weitgehend zu einem Volk zusammengewachsen?“



Umfrage 2

+a.

- De volgende vraag gaan jullie in expertgroepjes beantwoorden. In tweetallen kies je een stelling uit de eerste enquête. Daarbij beantwoord je de volgende vraag:
 - o Wat zijn de perspectieven van de Oost- en West-Duitsers in de door jullie gekozen stelling? Zouden jullie deze als negatief of positief omschrijven?
- Beantwoord vervolgens in hetzelfde tweetal de volgende vraag:
 - o Waarom bestaan er in de tweede enquête verschillen tussen jongere en oudere mensen? Beargumenteer jullie antwoord.
- Wissel jullie antwoorden met een ander groepje uit die bij de eerste enquête een andere stelling heeft bekeken.
 - o Welke perspectieven van de Oost- en West-Duitsers zijn in de eerste enquête gelijk en welke zijn verschillend? Onderbouw dit gezamenlijk.
 - o Welke redenen bestaan er naar jullie mening voor het verschil in antwoorden tussen de jongere en de oudere generatie bij de tweede enquête?

*2. In 2007 schreef het Duitsland Instituut in Amsterdam dat de stemming in Oost-Duitsland een nieuw dieptepunt had bereikt. Lees de volgende tekst:

<https://duitslandinstituut.nl/artikel/1456/stemming-in-het-oosten-bereikt-nieuw-dieptepunt>

*a.

- Beantwoord de volgende vragen in tweetallen:
 - o Welk perspectief van de Oost-Duitsers wordt met de titel “Stemming in het Oosten bereikt nieuw dieptepunt” precies bedoeld?
 - o Welke redenen worden aan dit perspectief verbonden?
 - o Er wordt gezegd dat de gedachte om liever in de DDR te leven vooral wordt gesteund door werklozen en jongeren onder de 25. Experts wijzen erop dat dit niet als politiek statement gezien moet worden. Waarom zouden ze dit in 2007 over jongeren onder de 25 gezegd hebben?
 - o Bestaat er een verschil tussen Oost-Duitse enquêtes en West-Duitse enquêtes?
- Bespreek de vragen met een ander tweetal:
 - o Welke conclusie kunnen jullie uit dit artikel trekken? Wat zegt dit over het Oost-Duitse perspectief in 2007?

b. De groep met de +opdracht heeft perspectieven van Oost- en West-Duitsers uit 2019 bekeken. De andere groep met de *opdracht heeft juist perspectieven van Oost-Duitsers uit het jaar 2007 bekeken.

- Leg de conclusies die jullie geformuleerd hebben aan de andere groep voor. Zijn de perspectieven van de Oost-Duitsers erg veranderd in de 12 jaren die tussen de metingen zitten? Zijn ze positiever geworden over hun leven of juist niet?

3 Das Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten hat im Laufe der Jahre auch zu Vorurteilen geführt.

a. In de klas lezen we gezamenlijk de volgende tekst en bespreken we vervolgens de volgende vragen:

- Wat vertelt deze tekst ons over vooroordelen tegenover Oost-Duitsers?
- Hebben jullie zelf ook vooroordelen over bepaalde mensen?
- Kan het gevaarlijk zijn om vooroordelen over mensen te hebben? Waarom wel/niet?

Vorurteile gegenüber Ostdeutschen

Augenscheinlich sind das für manch einen mehr als nur nüchterne Zahlen, wie ich während eines Abendessens bei engen Freunden in Berlin feststellen musste. "Die Ossies haben immer noch ihre kommunistischen Denkweisen", so die Aussage des Vaters meiner Freundin. Sie seien sind noch genauso faul und unbrauchbar wie vor 30 Jahren, sagte er.

Aber viele Menschen aus dem früheren Osten - und Westen - bitten darum, zu unterscheiden. "Ein Vorurteil über Ostdeutsche ist, dass sie faul sind, aber das ist offensichtlich nicht wahr", sagt Chris, ein 33-jähriger Ingenieur aus Kaiserslautern, der jetzt in Berlin lebt. Wie die anderen Interviewpartner will er seinen vollständigen Namen nicht in diesem Artikel lesen. Er sagt, dass der Osten ärmer ist als der Westen, habe damit zu tun, dass die gut ausgebildeten jungen Leute auf der Suche nach besseren Gehältern ihre Heimat verlassen würden und führende Großkonzerne ihren Hauptsitz im früheren Westen ansiedelten. Was wiederum dazu führe, dass noch mehr Leute den früheren Osten verließen.

"Alle meine Kollegen, die aus den ostdeutschen Gebieten kommen, sind aus demselben Grund gegangen", erklärt er. Einer seiner Kollegen, der 29-jährige Andreas, der in Cottbus aufwuchs, ergänzt: "Meine Mutter lebt immer noch in meiner Heimatstadt, aber dort gab es nicht genug Jobaussichten für mich, wegzuziehen war also unumgänglich."



Menschen in Ostdeutschland verdienen im Schnitt weniger, als ihre westdeutschen Nachbarn

b. Bekijk de volgende video in tweetallen (gecombineerd **+** en *****):

<https://www.youtube.com/watch?v=as8E4UU16ls&t=3s>

Denk eerst zelf over onderstaande vragen na, discussieer er vervolgens in tweetallen over en leg jullie antwoorden vervolgens voor aan de klas.

- Welke vooroordelen bestaan er in de video over Oost-Duitsers en waarom?
- Welke vooroordelen bestaan er over de West-Duitsers? Waarom?
- Waarom denken jullie dat mensen vooroordelen hebben? Geef betekenis aan het hebben van vooroordelen. Noem hiervoor twee positieve en twee negatieve punten.

Positief	Negatief

- Bestaan er verschillen tussen jongere en oudere mensen wanneer het om vooroordelen gaat? Kun je dit verklaren?
- Je bent zelf woonachtig in Nederland. Heb je zelf ook vooroordelen over andere mensen in Nederland? **Speelt dit op bepaalde momenten in je leven meer dan op andere momenten? ~~Speelt dit in bepaalde periodes meer dan in andere periodes?~~**

9.1.4 Ziele der Themenkomplexe

Themenkomplex 1

Unterrichtseinheit	Ziel
Aufgabe 1	Die Lernenden können ihre inhaltlichen und sprachlichen Vorkenntnisse über die Montagsdemonstrationen aktivieren.
Aufgabe 2	Die Lernenden können die Rufe für Freiheit während der Montagsdemonstrationen erkennen, interpretieren und begründen.
Aufgabe 3	Die Lernenden können die wichtigsten Gründen der Teilnehmer*innen der Montagsdemonstrationen nennen, analysieren und begründen.
Aufgabe 4	Die Lernenden können die Relevanz der Montagsdemonstrationen in der heutigen Zeit benennen und untermauern.
Ganze Unterrichtsstunde	Die Lernenden können evaluieren und argumentieren, welche Gründe der Montagsdemonstrationen in der aktuellen Zeit noch wichtig sind.
Sprachliches Ziel	Die Lernenden können sich kritisch mit deutschsprachigen Texten und Videos auseinandersetzen und mittels dieser Materialien Perspektiven erkennen, interpretieren, analysieren, erstellen und evaluieren.

Themenkomplex 2

Unterrichtseinheit	Ziel
Aufgabe 1 und 2	Die Lernenden können ihre inhaltlichen und sprachlichen Vorkenntnisse über den Mauerfall aktivieren.

Aufgabe 3	Die Lernenden können die Perspektive eines Zeitzeugen der Mauerfall in Worte fassen und dazu ihre eigene Perspektive verbinden.
Aufgabe 4	Die Lernenden können vier Wahlplakate der Volkskammerwahl im Jahre 1990 deuten, diese mit einem Wahlplakat der Gegenwart vergleichen und ihre eigene Position zu Wahlen formulieren und begründen.
Ganze Unterrichtsstunde	Die Lernenden können die Perspektiven des Mauerfalls und der ersten freien Volkskammerwahl deuten, analysieren und begründen und diese mit der Gegenwart verbinden.
Sprachliche Ziele	Die Lernenden können sich kritisch mit deutschsprachigen Texten und Videos auseinandersetzen und mittels dieser Materialien Perspektiven erkennen, interpretieren, analysieren, erstellen und evaluieren.

Themenkomplex 3

Unterrichtseinheit	Ziel
Aufgabe 1	Die Lernenden können ihre inhaltlichen und sprachlichen Vorkenntnisse über die deutsche Einheit aktivieren.
Aufgabe 2	Die Lernenden können die Perspektiven der Ostdeutschen über die Folgen der deutschen Einheit deuten und im Laufe der Zeit interpretieren und analysieren.
Aufgabe 3	Die Lernenden können Vorurteile über Ost- und Westdeutsche erkennen und eigene Erfahrungen mit Vorurteilen diskutieren.
Ganze Unterrichtsstunde	Die Lernenden können die Folgen der deutschen Einheit für die Ost- und Westdeutschen deuten und

	diese im Rahmen der Zeit und eigener Erfahrungen eine Bedeutung zuordnen.
Sprachliche Ziele	Die Lernenden können sich kritisch mit deutschsprachigen Texten und Videos auseinandersetzen und mittels dieser Materialien Perspektiven erkennen, interpretieren, analysieren, erstellen und evaluieren.

9.1.5 Quellen pro Aufgabe

Themenkomplex 1

Aufgabe 1	Video: Terra X Plus (2020): <i>Montagsdemos – die friedliche Revolution</i> . https://www.youtube.com/watch?v=fLHIE6o7vcc (14.02.2022).
Aufgabe 2	Erstes Foto: Bundeszentrale für politische Bildung (2014): <i>Vor 25 Jahren: Die erste Montagsdemonstration</i> . https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/190877/vor-25-jahren-die-erste-montagsdemonstration/ (14.02.2022). Zweites Foto: Jugendopposition in der DDR (2021): <i>Friedensgebete und Montagsdemonstrationen</i> https://www.jugendopposition.de/themen/145465/montagsdemonstrationen (14.02.2022). Drittes Foto: Chronik der Mauer (o.D.): <i>Bildergalerie: Montagsdemonstration in Leipzig</i> . https://www.chronik-der-mauer.de/chronik/181927/bildergalerie-montagsdemonstration-in-leipzig?show=image&k=1 (14.02.2022). Viertes Foto: LEMO (o.D.): <i>Montagsdemonstration in Leipzig</i> . https://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/montagsdemonstration-1989.html (14.02.2022). Text mit Abbildung: Wiedemann, P., R. Reif & J. Beisiegel (2019, Hg.): <i>Bildungsmaterial zur Ausstellung. Von der Friedlichen Revolution zur deutschen Einheit</i> . Berlin: Bundesstiftung Aufarbeitung, S. 8.

Aufgabe 3	Text mit 6 Perspektiven: Grupp, D., H. Schneider & H. Woidt (2009): <i>Themenblätter im Unterricht 79: Herbst 89 in der DDR</i> . Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. (Kopiervorlage 1)
Aufgabe 4	Zeitungsartikel: Blankennagel, Jens (2022): <i>Montagsspaziergänge: Warum es gut ist, wenn demonstriert wird.</i> https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/montagsspaziergaenge-warum-es-gut-ist-dass-demonstriert-wird-li.205682 (16.02.2022).

Themenkomplex 2

Aufgabe 1	Video: Zeitzeugen-Portal (2011): <i>1989: Mauerfall – Der 9. November.</i> https://www.youtube.com/watch?v=9tj54f-B-9E (01.03.2022). Text: Wiedemann, P., R. Reif & J. Beisiegel (2019, Hg.): <i>Bildungsmaterial zur Ausstellung. Von der Friedlichen Revolution zur deutschen Einheit</i> . Berlin: Bundesstiftung Aufarbeitung, S. 11.
Aufgabe 2	Seiten aus einem Graphic Novel: Buddenberg, S. & T. Henseler (2012): <i>Berlin – Geteilte Stadt. Zeitgeschichten</i> . Berlin: Avant-Verlag, S. 82-84.
Aufgabe 3	Wahlplakat SPD 1990: LEMO (o.D.): <i>Wahlplakat zur Volkskammerwahl 1990.</i> https://www.hdg.de/lemo/lernen/hdg/objekt-wahlplakat-volkammerwahl.html (01.03.2022). Wahlplakat Allianz für Deutschland 1990:

	<p>Konrad-Adenauer-Stiftung (2022): <i>Geschichte der CDU. Wahls zur Volkskammer (1990)</i>. https://www.kas.de/de/web/geschichte-der-cdu/wahl-zur-volkskammer-1990- (01.03.2022).</p> <p>Wahlplakat PDS 1990: Wir waren so frei (o.D.): <i>Erste freie Volkskammerwahl, Berliner Umland, Januar bis März 1990: PDS-Plakat „Einig Vaterland“</i>. https://www.wir-waren-so-frei.de/index.php/Detail/Object/Show/object_id/583/set_id/46 (01.03.2022).</p> <p>Wahlplakat Bündnis 90 1990: LEMO (o.D.): <i>Plakat „Bündnis 90 – Bürger für Bürger“</i>. https://www.hdg.de/lemo/bestand/objekt/plakat-neues-forum.html (01.03.2022).</p> <p>Wahlplakat CDU 2021: Pittlik, W. (2021): <i>CDU/CSU moet tij zien te keren</i>. https://duitslandinstituut.nl/artikel/45700/cducsu-moet-tij-zien-te-keren (01.03.2022).</p>
--	--

Themenkomplex 3

Aufgabe 1	<p>Video: Zeitzeugen-Portal (2011): <i>1990: Die Deutsche Einheit</i>. https://www.youtube.com/watch?v=Df6nEdh0xb8&t=17s (02.03.2022).</p>
Aufgabe 2	<p>Britsche, F. (2020): <i>Themenblätter im Unterricht 124: Alles vereint? 30 Jahre deutsche Einheit</i>. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. (Arbeitsblatt 2)</p> <p>Duitsland Instituut Amsterdam (2007): <i>Stemming in het Oosten bereikt nieuw dieptepunt</i>. https://duitslandinstituut.nl/artikel/1456/stemming-in-het-oosten-bereikt-nieuw-dieptepunt (23.03.2022).</p>
Aufgabe 3	<p>Video:</p>

Deutschland ist eins: vieles (2020): *Einheit in den Köpfen der Menschen?* –
Schülerreportage aus *Schmalkalden*.
<https://www.youtube.com/watch?v=as8E4UU16ls&t=3s> (02.03.2022).

Text:

Regev, D. (2020): Deutsche Wiedervereinigung: Was Ost und West noch trennt. <https://www.dw.com/de/deutsche-wiedervereinigung-was-ost-und-west-noch-trennt/a-55120130> (02.03.2022).

9.2 Handreichung der Unterrichtsmaterialien

9.2.1 Themenkomplex 1

In der ersten Stunde (Anlage 9.1.1) werden die Proteste von Oktober 1989 in der DDR beleuchtet. Am 9. Oktober 1989 fand in Leipzig eine Montagsdemonstration statt, bei der 70.000 Bürger der DDR für Freiheit demonstrierten. Um das Thema einzuführen und Vorkenntnisse aktivieren zu können, schauen die Lernenden sich zuerst ein Video an, in dem die Montagsdemonstrationen kurz vorgestellt werden. Vor dem Anschauen des Videos werden sie, zur sprachlichen Unterstützung, zuerst einige Begriffe übersetzen. Damit wird das Niveau der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten gestärkt (Prinzip K5). Zum Video sollen die Lernenden Notizen machen, damit sie Informationen zum historischen Ereignis sammeln können und diese ihnen helfen in den anderen Aufgaben unterschiedliche Perspektiven kritisch betrachten und deuten zu können. In der Geschichtsdidaktik wird das *historische Argumentation* genannt (Prinzip M4). Ziel dieser Aufgabe ist es, den Lernenden einen Einblick in das historische Ereignis bieten zu können und den Lernenden Vorkenntnisse und Deutungsmuster zu vermitteln, damit sie in den nächsten Aufgaben unterschiedliche Perspektiven zum historischen Geschehen erkennen, unterscheiden, vergleichen, kritisch betrachten und deuten können. Diese Vorkenntnisse sind sowohl bei *Multiperspektivität* (Prinzip M5) als auch bei dem *kulturellen Lernen* (Prinzip K1) einer der Prinzipien zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Laut der Taxonomie von Bloom (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019) kann diese Aufgabe teilweise als eine Reproduktionsaufgabe und teilweise als eine Einsichtsaufgabe eingestuft werden. Die Lernenden sollen Vorkenntnisse sammeln und diese reproduzieren und interpretieren können. Als Evaluation sollen die Lernenden ihre Antworten in einem Klassengespräch begründen und damit ihre Kommiliton*innen überzeugen.

Die zweite Aufgabe der ersten Unterrichtsstunde stellt Fotos zentral, die während der Montagsdemonstrationen in der DDR gemacht worden sind. Die Schüler*innen bekommen zu den Bildern eine kurze Beschreibung des historischen Ereignisses und sprachliche Unterstützung in der Form einiger Begriffe (Prinzip K5). Sie sollen bei a zuerst individuell die unterschiedlichen Perspektiven, die auf den Bildern gezeigt werden, erkennen, unterscheiden und begründen. Dies schließt bei der Zeitebene der

Vergangenheit der *Multiperspektivität* an, indem die Schüler*innen die Perspektiven unterschiedlicher Zeitgenossen einnehmen und diese erklären und begründen sollen (Prinzip M1). Zur Begründung dieser Perspektiven benutzen sie das Video aus Aufgabe 1 und den Text, der Aufgabe 2 beigefügt worden ist. Sie setzen dazu also ihre *historische Argumentation* ein (Prinzip M4). Innerhalb der *Multiperspektivität* wird auch die Zeitebene der Gegenwart aktiviert, indem die Lernenden bei a auch eine eigene Perspektive zum historischen Ereignis formulieren sollen (Prinzip M3). Diese können sie auf Basis der bestehenden Perspektiven innerhalb der Aufgabe und der Vorinformationen aufstellen. Die Aufgabe a schließt auch bei der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Deutungsmustern auf Basis von Aufgabe 1 an. Die Schüler*innen sollen mit den Vorkenntnissen, die sie bei Aufgabe 1 gesammelt haben, die Bilder kritisch betrachten und dazu bestimmen, was die Perspektiven auf den Bildern sind. Dies kann einem ersten Schritt des *kulturellen Lernens* zugeordnet werden, indem die Lernenden die Bilder mittels der eigenen Vorkenntnisse/kulturellen Deutungsmuster eine Bedeutung zuordnen (Prinzip K1). Bei Aufgabe b werden die Lernenden die Fragen von Aufgabe a in gemischten Zweiergruppen (+ und *) in einer Diskussion näher betrachten. Sie sollen einander von ihren Befunden überzeugen. Das Material mit den Bildern regt deshalb bei b zu einem kritischen Diskurs an, damit die Lernenden einander in Zweiergruppen mit ihren eigenen kulturellen Deutungsmustern/Vorkenntnissen auseinandersetzen sollen und diesen eine Bedeutung zuordnen sollen (Prinzip K3). Die Lernenden mit und ohne Deutsch können einander dazu ergänzen. Außerdem wird das *kulturreflexive Lernen* hier auch im Spiel gebracht. Da die Lernenden bei a Zeit dafür haben, zuerst individuell die Perspektiven auf den Bildern einzuschätzen, können sie selbst die eigenen Vorkenntnisse zum Diskurs formulieren. Dazu können auch Vorurteile über die Bilder und die Menschen, die darauf abgebildet worden sind, entstehen. Im Diskurs bei b kann dieses in Zweiergruppen kritisch betrachtet werden und bestätigt oder abgelehnt werden (Prinzip K3). Die eigenen Zuschreibungen und Unterstellungen sollten nochmal kritisch betrachtet werden. Als abschließende Frage bei b sollen die Schüler*innen im Diskurs dem Demonstrieren eine Bedeutung zuordnen. Sie werden in Zweiergruppen laut der *diskursiven Landeskunde* auf Basis der eigenen Deutungsmuster über diese Perspektiven eine Bedeutung am Demonstrieren dieser Zeit im Allgemeinen zuordnen (Prinzip K3). Aufgabe 2 kann als Einsichts- und Analyseaufgabe der Taxonomie von Bloom betrachtet werden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019). Die Lernenden sollen

Einsicht in die Perspektiven entwickeln und dazu analysieren welche Bedeutung „demonstrieren“ haben kann. Die Evaluation dieser Aufgabe zeigt sich darin, dass die Lernenden sich in einem Kernwort zur Bedeutung der Demonstration äußern sollen und diese die Klasse vorstellen sollen. Das Hauptziel dieser Aufgabe ist, dass die Lernenden die Freiheitsrufe der Montagsdemonstrationen kennenlernen und diese interpretieren und begründen können.

Aufgabe 3 widmet sich sechs Perspektiven der Demonstrationen in der DDR im oder vor Oktober 1989. Genau, wie in Aufgabe 2, sollen die Schüler*innen im Rahmen der *Multiperspektivität* unterschiedliche Perspektiven von Zeitgenossen erkennen, unterscheiden und begründen. Die Lernenden, die Deutsch haben, werden sich vier Perspektiven ansehen. Dies machen sie in dieser Aufgabe in Dreiergruppen, da sie im Diskurs mehrere Sichtweisen berücksichtigen können und damit die Perspektiven kritischer betrachten können. Hier kann in diesem Fall dann auch wieder von der Zeitebene der Vergangenheit gesprochen werden (Prinzip M1). Im Rahmen des *kulturellen Lernens* sollen die Schüler*innen diese Perspektiven als Befürworter und Gegner des Regimes klassifizieren. Mit anderen Worten: sie ordnen den Perspektiven im Diskurs eine Bedeutung innerhalb der DDR-Gesellschaft zu (Prinzip K3). Der zweite Teil der Aufgabe spezifiziert sich auf die Stereotype, die über die Stasi existieren. Laut des Konzeptes *kulturreflexives Lernen* werden die Lernenden sich im Diskurs zu dritt mit dem Stereotyp befassen und dieses ablehnen oder bestätigen (Prinzip K3). Sie sollen dazu ihre eigenen Sichtweisen und mögliche Perspektiven von Zeitzeugen heranzuführen. Das schließt darüber hinaus bei der Zeitebene der Gegenwart des Konzeptes *Multiperspektivität* an (Prinzip M3). Die Lernenden sollen nicht nur die Perspektiven der Zeitgenossen betrachten, aber auch selbst eine Perspektive formulieren. Für die Lernenden, die kein Deutsch haben, gibt es eine ähnliche Aufgabe, in der sie nur zwei Perspektiven betrachten und sich statt auf die Stasi auf die Menschen fokussieren, die sich nicht an den Montagsdemonstrationen beteiligt haben. Die Lernenden dürfen zum Verständnis ein Wörterbuch benutzen und selbst die Perspektiven wählen (Prinzip K5). In einem gesamten Klassengespräch werden die + und *Gruppen ihre Antworten austauschen und einander davon überzeugen (Prinzip K3). Die Gruppen präsentieren die gelesenen Perspektiven und sind dazu Experte. Dies ist als Reflexionsaufgabe gemeint und soll den Lernenden Einsicht in die unterschiedlichen Perspektiven geben.

Ziel dieser Aufgabe ist es, dass die Lernenden die wichtigsten Gründe der Teilnehmer*innen der Montagsdemonstrationen nennen, analysieren und begründen können. Die Aufgabe kann als Einsichts- und Analyseaufgabe eingeteilt werden, indem die Lernenden unterschiedliche Perspektiven interpretieren und analysieren sollen (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019). Die Gruppendiskussion ist als Evaluation einzustufen.

Die letzte Aufgabe geht auf die Aktualität ein, weil ein Zeitungsartikel der Berliner Zeitung vom Januar 2022 den Schüler*innen vorgelegt wird. Im Text wird von den heutigen ‚Montagsspaziergänge‘ gesprochen. Der Text wird in der Klasse gemeinsam gelesen, um sprachliche Unterstützung bieten zu können (Prinzip K5). Aufgabe der Lernenden ist es, die Beschreibung dieser heutigen Demonstrationen mit den Demonstrationen in der DDR im Oktober 1989 zu vergleichen. Dies passt zur Zeitebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart des Konzeptes *Multiperspektivität* (Prinzip M2). In Bezug auf das *kulturreflexive Lernen* werden die Lernenden kritisch betrachten, ob die beiden Demonstrationen eigentlich miteinander verglichen werden können. Sie schreiben damit im Diskurs den beiden Demonstrationsformen eine Bedeutung zu (Prinzip K3). Was sich wieder bei der *diskursiven Landeskunde* anschließen lässt. Mit den beiden Fragen sollen sie sich zuerst individuell beschäftigen, danach in Zweiergruppen, um die Erkenntnisse zum Abschluss der Stunde in einem Klassengespräch nochmal kritisch betrachten zu können. In diesem Klassengespräch können neue Einsichten über diesen schwierigen Vergleich entstehen, die mehrere Seiten der Debatte ans Licht bringen können (Prinzip K3). Das Hauptziel dieser Aufgabe ist es, dass die Lernenden die Relevanz der Montagsdemonstrationen in der heutigen Zeit erkennen, interpretieren und analysieren können. Innerhalb der Taxonomie von Bloom (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019) ist diese Aufgabe als eine Einsichts-, Analyse- und Evaluationsaufgabe einzustufen. Lernende werden sich zuerst einen Blick in den Perspektiven der heutigen Montagsdemonstrationen erschaffen, werden diese interpretieren und analysieren und diese abschließend im Diskurs eine Relevanz zuordnen können.

Das Hauptziel des ersten Unterrichtskomplexes ist, dass die Lernenden evaluieren und argumentieren können, welche Gründe der Montagsdemonstrationen in der

aktuellen Zeit noch wichtig sind. Das sprachliche Ziel ist dazu, dass die Lernenden sich kritisch mit deutschsprachigen Texten und Videos auseinandersetzen können und mittels dieser Materialien Perspektiven erkennen, interpretieren, analysieren, erstellen und evaluieren können.

Die Sozialformen, mit denen in den Aufgaben gearbeitet wird, unterscheiden sich. Aus dem theoretischen Rahmen und den daraus erworbenen Prinzipien zur *Multiperspektivität* und zum *kulturellen Lernen* wurde deutlich, dass eine Varietät an Sozialformen, dazu beiträgt, dass die Diskursfähigkeit der Lernenden aktiviert wird und sie zudem lernen, wie sie mit anderen zusammenarbeiten sollen und dazu die eigene Verantwortung übernehmen können (Prinzip K4).

Die Verbindung der Konzepte in den Unterrichtsmaterialien dieser Unterrichtsstunde trägt am fachübergreifenden Unterricht für Deutsch und Geschichte bei, indem die Schüler*innen in dieser Stunde lernen, wie das Leben der Ostdeutschen im Oktober 1989 geprägt war. Dies hilft die Schüler*innen dabei zu verstehen, wie die Verhältnisse im heutigen Deutschland entstanden sind. Koreik (2010: 1479) schließt daran an, indem er sagt, dass heutige Situationen oft durch die Vergangenheit erklärt werden können. Praktisch gesehen, können die Schüler*innen darum bei der abschließenden Aufgabe 4, formulieren wie die heutigen Demonstrationen mit den Demonstrationen im Oktober 1989 verglichen werden können.

9.2.2 Themenkomplex 2

In der zweiten Stunde des Unterrichtsmaterials stehen der Mauerfall und die Volkskammerwahl zentral. Die Materialien sind in der Anlage 9.1.2 aufgenommen. Da der Mauerfall und die Volkskammerwahl komplexe Themen sind und nicht alles im Unterricht angeboten und besprochen werden kann, soll das Thema beschränkt und kompakt dargestellt werden. Grünwald (2010: 1487) schlägt dazu vor, dass auf jeden Fall die Vorkenntnisse der Lernenden hervorgehoben werden sollen. Daneben soll für Schüler*innen die Möglichkeit bestehen, sich in unterschiedliche Perspektiven einzuleben und demzufolge neue Kenntnisse erwerben zu können.

Die erste Aufgabe dieses Themenkomplexes widmet sich der *historischen Argumentation* (Prinzip M4) und der Aktivierung der Vorkenntnisse (Prinzip K1). Diese

Aufgabe hat als Ziel die Vorkenntnisse der Schüler*innen zum Thema Mauerfall in einem Mindmap zu sammeln. Mittels dieser Aufgabe können die Lernenden einander gegenseitig ergänzen und dazu ihre Vorkenntnisse erweitern.

Die zweite Aufgabe dieser Stunde richtet sich, genau wie die erste Aufgabe, auf die Einführung ins Thema. Die Lernenden sehen sich ein authentisches Video und einen authentischen Text über den Mauerfall an, bei dem sie einige Fragen über das Thema beantworten sollen. Das Video wird zwei Mal gezeigt. Nach dem ersten Mal wird eine sprachliche Unterstützung gegeben (Prinzip K5). Mit den Lernenden wird besprochen, was sie von dem Video verstanden haben und welche Kernwörter sie erkannt haben. Nach dem zweiten Mal werden die Lernenden in Dreiergruppen inhaltliche Fragen vorgelegt. Mit diesen Fragen und dem Anschauen des Videos werden die Lernenden ihre Vorkenntnisse aktivieren (Prinzip K1) und Informationen zum Thema sammeln (Prinzip M4). Die erworbenen Kenntnisse sind in den weiteren Aufgaben nützlich, um die Perspektiven des historischen Ereignisses näher betrachten zu können. Die Kenntnisse helfen Schüler*innen aber auch dabei andere Zeiten kennenzulernen und diese zu verstehen (Wansink et al., 2018: 496). Die Geschichte des Mauerfalls hat das heutige Deutschland geprägt und Verständnis von diesem historischen Ereignis trägt darum dazu bei die heutige deutsche Kultur zu verstehen.

Als letzte Teil dieser Aufgabe wird gemeinsam einen Text gelesen, aus dem Kernwörter zum Thema erkannt werden sollen. Zusätzliche Fragen werden die Einführung in das Thema erweitern. Die *historische Argumentation* (Prinzip M4) und das Aktivieren der Vorkenntnisse (Prinzip K1) werden damit stimuliert. In einer Klassendiskussion werden die Fragen beantwortet und kritisch diskutiert (Prinzip K3). Dazu werden unterschiedliche Perspektiven der damaligen Zeit interpretiert (Prinzip M1).

Hauptziel dieser Aufgabe ist es, Vorkenntnisse über den Mauerfall zu aktivieren. Die Aufgabe kann als Reproduktions-, Einsichts- und Evaluationsaufgabe eingeteilt werden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019).

Die dritte Aufgabe widmet sich drei Seiten eines Graphic Novels über den Mauerfall. Die Seiten zeigen wie die Ostdeutschen am 9. November 1989 den Grenzübergang an der Bornholmer Straße in Berlin überqueren und in die unbekante Welt des Westens fahren. Bei der a Aufgabe sollen alle Lernenden bestimmen, wer die Hauptpersonen der Geschichte sind und welchen Inhalt in den drei Seiten

hervorgehoben wird. Die schließt bei dem Aktivieren von Vorkenntnissen (Prinzip K1) und der *historische Argumentation* (Prinzip M4) an, indem die Lernenden Informationen zum Mauerfall sammeln. Bei der b Aufgabe gehen die Lernenden auf die unterschiedlichen Perspektiven ein. Die Seiten zeigen mehrere Perspektiven von Zeitgenossen des Mauerfalls. So werden die Ostdeutschen, die den Grenzübergang überqueren möchten und die Grenzpolizei und ihre Verzweiflung in den Seiten hervorgehoben. Hier kann also von der Zeitebene der Vergangenheit innerhalb der *Multiperspektivität* gesprochen werden (Prinzip M1). Die Lernenden werden bei dem Lesen und Anschauen dieser Seiten in die Geschichte hereingenommen und werden sich in dieser Lage in den unterschiedlichen Perspektiven einleben. Dieses können sie mit den Vorinformationen aus der ersten Aufgabe dieser Stunde verbinden. Aufgabe ist es nach dem Lesen der Seiten, dass Schüler*innen individuell die Fortsetzung der Geschichte schreiben. Die Lernenden, die Deutsch haben, schreiben ihre Geschichte auf Deutsch und dürfen ein Wörterbuch benutzen (Prinzip K5). Sie haben einen anderen Fokuspunkt als die Lernenden, die kein Deutsch haben. Die Lernenden mit Deutsch sollen aus zwei Perspektiven wählen: eine Ostdeutsche oder eine Westdeutsche Perspektive. In dieser Geschichte soll auf jeden Fall beschrieben werden, wie die Ostdeutschen von den Menschen in dem Westen empfangen werden. Sie sollen sich in diesem Prozess in die bestimmte Zeit einleben und dies in der Form eines Comics, eines geschriebenen Textes oder eines Zeitungsartikels darstellen. Die Textarten kennen die Lernenden von den unterschiedlichen Aufgaben in den Materialien. Sie werden sich also mit der Zeitebene Vergangenheit (Prinzip M1), aber teilweise auch mit der Zeitebene der Gegenwart der *Multiperspektivität* beschäftigen (Prinzip M3). Sie leben sich in die Perspektiven von Zeitgenossen ein und sollen dies in einer Geschichte darstellen. Die Darstellung der Perspektiven wird aber von der eigenen Perspektive der Lernenden beeinflusst. Es geht nicht nur darum, Perspektiven zu erkennen und diese zu begründen, sondern auch selbst kritisch mit dem Kontext der Zeit und den eigenen Vorkenntnissen dieser Zeit umzugehen. Dies passt zugleich auch zum *kulturellen Lernen*, indem die eigenen Vorkenntnisse kritisch betrachtet werden sollen, um die Geschichte darstellen zu können (Prinzip K3). Die Lernenden, die kein Deutsch haben, schreiben auf Niederländisch und richten sich in ihren Geschichten auf eine Ostdeutsche Perspektive oder die Perspektive eines Grenzsoldaten. Sie werden sich in ihren Geschichten mit der Stimmung an der Grenzübergangsstelle befassen. Den Geschichten, die von allen Lernenden

geschrieben werden, werden nach dem Schreiben in gemischten Zweiergruppen (+ und *) besprochen und in einer kritischen Auseinandersetzung eine Bedeutung zugeordnet (Prinzip K3). Da die Lernenden den Text selbst schreiben, können sich Vorurteile in den Text einschleichen. Diese sollen im Diskurs in Zweiergruppen kritisch betrachtet werden. Dies könne zu neuen Einsichten für den Lernenden führen (Hägi-Mead, 2017: 228). Dies wird als Prinzip des *kulturellen Lernens* verstanden. Die beschriebenen Perspektiven sollen im Diskurs begründet und reflektiert werden (Prinzip K3). Abschließend sollen die Lernenden in dieser Aufgabe diskutieren, wie sie selbst als Einwohner der Niederlande auf den Mauerfall reagiert hätten. Dies passt zur Zeitebene der Gegenwart der *Multiperspektivität* (Prinzip M3). Die Lernenden werden in diesem Fall eine eigene Perspektive zum historischen Ereignis formulieren. Diese Perspektive sollen sie als Evaluationsaufgabe in der Klasse austauschen. Die Lernenden können damit gegenseitig voneinander lernen.

Das Hauptziel dieser Aufgabe ist es, die Perspektive eines Zeitzeugen der Mauerfall zu erzählen und dazu auch ihre eigene Perspektive zu formulieren. Die dritte Aufgabe kann laut der Taxonomie von Bloom als Reproduktions-, Einsichts-, Kurations- und Evaluationsaufgabe eingeteilt werden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019).

Die vierte Aufgabe widmet sich der ersten freien Volkskammerwahl in der DDR am 18. März 1990. In dieser Aufgabe werden vier Wahlplakate vorgestellt, die alle eine Perspektive für die Zukunft der DDR zeigen. Die Lernenden sollen diese Perspektiven innerhalb der Zeitebene der Vergangenheit der *Multiperspektivität* kritisch betrachten (Prinzip M1). Die Perspektiven stellen Äußerungen von politischen Parteien im Jahre 1990 in der DDR dar. Aufgabe der Lernenden ist es, herauszufinden welche Ziele und Perspektiven die Parteien verfolgen. In gemischten Zweiergruppen (+ und *) werden sie zuerst Kernwörter der Wahlplakate beschreiben und deuten. Dies ist zur sprachlichen Unterstützung gemeint (Prinzip K5). Danach werden sie in eigenen Worten die unterschiedlichen Perspektiven der Wahlplakate umschreiben und damit interpretieren. Dies gehört zur Zeitebene der Vergangenheit der *Multiperspektivität* (Prinzip M1). Im Rahmen des *kulturellen Lernens* wird eine Bedeutung an den Plakaten zuschreiben (Prinzip K3). Von den vier Plakaten sollen die Schüler*innen in Zweiergruppen ein Plakat wählen, das sie am meisten anspricht. Dies machen sie, bevor sie darüber informiert werden, was die genauen Ziele der Parteien sind. Hier werden sie sich also in der Zeitebene der Gegenwart der *Multiperspektivität*

eintauchen, indem sie ihre eigene Perspektive auf Basis der Plakate formulieren (Prinzip M3). Das Formulieren einer eigenen Perspektive machen die Lernenden in einer kritischen Auseinandersetzung in den Zweiergruppen. Daran verbinden sie ihre eigenen Vorkenntnisse, wie bei dem *kulturellen Lernen* stimuliert wird (Prinzip K3). Nachdem sie die Informationen über die Ziele der Parteien erhalten haben (Prinzip K1), werden sie argumentieren, inwieweit ihre Meinung über die Perspektiven der Wahlplakate sich geändert hat und welchen Einfluss die Plakate auf die eigene Meinung haben. Auch dies machen sie in Gruppen, in der Form einer kritischen Auseinandersetzung im Diskurs (Prinzip K3). Die letzte Teilaufgabe widmet sich der Auseinandersetzung mit einer Perspektive aus der aktuellen Zeit. Die Lernenden vergleichen ein Wahlplakat der Bundestagswahl 2021 mit den Wahlplakaten der Volkskammerwahl, mit denen sie sich eher in der Aufgabe beschäftigt haben. Sie sollen sich dazu kritisch mit ihren Vorinformationen auseinandersetzen (Prinzip K3). Sie werden also innerhalb der Zeitebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart vorgehen (Prinzip M2). Zum Schluss dieser Aufgabe werden die Lernenden zur Evaluation ihre eigene Perspektive formulieren. Dazu wird ein eigenes Wahlplakat erstellt und in einer Präsentation in der Klasse mit Begründung vorgestellt. Dies gehört zur Zeitebene der Gegenwart der *Multiperspektivität* (Prinzip M3).

Hauptziel dieser Aufgabe ist es, die vier Wahlplakate aus dem Jahr 1990 zu deuten, diese mit einem Wahlplakat aus dem Jahr 2021 zu vergleichen und die eigene Position zu Wahlen formulieren zu können. Die Aufgabe kann als Einsichts-, Analyse-, Kurations- und Evaluationsaufgabe eingeteilt werden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019).

Hauptziel dieser Stunde ist es, dass die Lernenden die Perspektiven des Mauerfalls und der ersten freien Volkskammerwahl deuten, analysieren und begründen können und diese mit der Gegenwart verbinden können. Das sprachliche Ziel dieses Themenkomplexes entspricht die sprachlichen Ziele der beiden anderen Themenkomplexe. Die Lernenden können sich kritisch mit deutschsprachigen Texten und Videos auseinandersetzen und mittels dieser Materialien Perspektiven erkennen, interpretieren, analysieren, kreieren und evaluieren.

Die Verbindung von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* wird in den Aufgaben zur zweiten Stunde ausführlich gemacht, indem die Lernenden sich unterschiedliche

Perspektiven des historischen Ereignisses ansehen, sie diesen im Diskurs kritisch betrachten und eine Bedeutung zuordnen. In den Aufgaben werden die Lernenden vielfältig miteinander zusammenarbeiten, damit eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht wird. Genau wie in der ersten Unterrichtsstunde wird in den Aufgaben mittels unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen gearbeitet, damit die Lernenden sich auf verschiedene Weisen kritisch mit unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzen können (Prinzip K4).

9.2.3 Themenkomplex 3

Die dritte Stunde (Anlage 9.1.3) widmet sich Unterrichtsmaterialien zur *deutschen Einheit* und ihren Folgen. Damit die Lernenden wieder einen Blick in das Thema bekommen, wird genau wie bei den Materialien der anderen Stunden ein authentisches Video vorgestellt. Da das Thema der *deutschen Einheit* eher komplex ist, ist ein Video ein gutes Mittel, um das Thema in kurzer Zeit kompakt vorzustellen. Auch hier bekommen die Lernenden die Aufgabe, während des Sehens mittels einigen Leitfragen Notizen zu machen. Auf diese Weise sammeln die Schüler*innen Vorkenntnisse und Informationen, die sie im weiteren Verlauf der Aufgaben einsetzen können. Genau wie bei der ersten und der zweiten Unterrichtsstunde bietet ein Video die Möglichkeit sich im Thema einzuleben. Das Video und die Notizen können wieder im Rahmen der *historischen Argumentation* der *Multiperspektivität* (Prinzip M4) und dem Aktivieren der Vorkenntnisse des *kulturellen Lernens* eingesetzt werden (Prinzip K1). Die Aufgabe wird in gemischten Zweiergruppen (+ und *) erledigt, da die Lernenden einander inhaltlich und sprachlich ergänzen können. Lernende ohne Deutsch können dadurch von den Lernenden mit Deutsch sprachlich unterstützt werden (Prinzip K5).

Hauptziel dieser Aufgabe ist die Aktivierung der Vorkenntnisse über die *deutsche Einheit*. Die Aufgabe kann als Reproduktionsaufgabe eingeteilt werden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019).

Die zweite Aufgabe richtet sich auf die Folgen der *deutschen Einheit*. Im Jahre 2019 wurden mehrere Umfragen ausgeführt, in denen die Meinungen der Ost- und Westdeutschen, in Bezug auf die *Einheit*, miteinander verglichen wurden. Zwei dieser Umfragen wurde in der Aufgabe aufgenommen und zeigen die unterschiedlichen

Perspektiven der Ost- und Westdeutschen und damit auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Perspektiven. Aufgabe der Lernenden mit Deutsch ist es, bei zwei dieser Umfragen zu bestimmen, welche Perspektiven eingenommen werden und wie diese begründet werden können. Dies passt sowohl zur Zeitebene der Vergangenheit (Prinzip M1) als auch zur Zeitebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart der *Multiperspektivität* (Prinzip M2), indem die Lernenden die Perspektiven der Zeitgenossen im Jahre 2019 betrachten, diese Zeitgenossen selbst aber auch ihre eigene Lebenssituation mit der Lebenssituation der Vergangenheit in der DDR vergleichen. Die Lernenden sollen begründen, warum es Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt und diesen eine Bedeutung zuordnen (Prinzip K3). Dies passt zum *kulturellen Lernen*. Die Aufgabe wird in Expertgruppen (Flokstra, 2006: 18) erledigt, indem die Schüler*innen in Zweiergruppen für eine These der ersten Umfrage und eine allgemeine Frage zur zweiten Umfrage zuständig sind und sie diesen Umfragen im Diskurs zusammen mit anderen Lernenden eine Bedeutung zuordnen sollen.

Die Lernenden ohne Deutsch bekommen einen niederländischen Text, in dem die Perspektiven von Ostdeutschen im Jahre 2007 erläutert werden. Aufgabe der Lernenden ist es, herauszufinden welche Perspektiven existieren und diese zu interpretieren und deuten. Sie gehen auf dieselbe Weise vor, wie die Lernenden mit Deutsch, werden inhaltlich, aber andere Perspektiven begegnen.

Die beiden Gruppen werden sich bei der b Aufgabe wieder zusammenfügen. In einem Klassengespräch werden die Perspektiven, die von den Gruppen näher betrachtet worden sind, einander vorgestellt. So werden Perspektiven aus den Jahren 2007 und 2019 miteinander verglichen. Dies schließt der Zeitebene zwischen Vergangenheit und Gegenwart der *Multiperspektivität* an (Prinzip M2). Die Lernenden sollen dazu der anderen Gruppe erklären können, welche Perspektiven sie erkannt haben und wie diese zu verstehen sind. Dies schließt eine kritische Auseinandersetzung an, indem die Schlussfolgerungen der Gruppen kritisch betrachtet werden (Prinzip K3).

Hauptziel dieser Aufgabe ist es, die Perspektiven von Ostdeutschen über die Folgen der *deutschen Einheit* zu deuten und im Laufe der Zeit interpretieren und analysieren zu können. Die Aufgabe kann als Einsichts-, Analyse und Evaluationsaufgabe eingestuft werden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019).

Die dritte und abschließende Aufgabe dieses Themenkomplexes richtet sich auf das Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten und die dazu entstandene Vorurteile. Gerade in dieser Gesellschaft, in der es unterschiedliche Kulturen gibt, ist es für die Lernenden interessant zu schauen, wie Ost- und Westdeutsche sich zueinander verhalten (Hess-Lüttich, 2010: 1494f). Die Lernenden lesen einen Text und sehen sich ein Video an, in denen bestehende Vorurteile zwischen Ost- und Westdeutschen vorgestellt werden. Sie lernen dazu, welche unterschiedliche Perspektiven bei den Ost- und Westdeutschen existieren können. Zuerst werden die Lernenden gemeinsam in der Klasse den Text lesen. Dies trägt an der sprachlichen Unterstützung bei (Prinzip K5). Mittels dieses Textes werden die Lernenden ihre Vorkenntnisse über Vorurteile aktivieren können (Prinzip K1).

Das Video sollen sie in gemischten Zweiergruppen (+ und *) anschauen. Nach dem Anschauen des Videos werden einige Fragen gestellt, die zuerst individuell, dann in diesen Zweiergruppen und danach in einer Klassendiskussion besprochen werden sollen. In dieser Teilaufgabe sollen die Lernenden zuerst im Rahmen der Zeitebene der Vergangenheit der *Multiperspektivität* (Prinzip M1), die unterschiedlichen Perspektiven der Ost- und Westdeutschen umschreiben und begründen. Sie sollen sich im Bereich des *kulturellen Lernens* kritisch mit den Vorurteilen auseinandersetzen und diesen eine Bedeutung zuordnen und die Vorurteile eventuell bestätigen oder ablehnen (Prinzip K3). Anschließend werden die Schüler*innen selbst ihre eigene Perspektive zu Vorurteilen formulieren und begründen. Dies gehört zur Zeitebene der Gegenwart der *Multiperspektivität* (Prinzip M3). Die Teilaufgabe wird mittels der Arbeitsform denken-teilen-austauschen (Flokstra, 2006: 17) ausgeführt, was heißt, dass die Lernenden zuerst selbst darüber nachdenken, welche Vorurteile sie erkannt haben, welche Bedeutung diese haben und welche eigene Perspektive sie selbst mit Vorurteilen verbinden. Sie werden sich mit dieser Arbeitsform kritisch mit den Vorurteilen auseinandersetzen können und auf die eigenen Perspektiven reflektieren können (Prinzip K3). Demzufolge können sie ihre eigene Perspektive ändern oder sogar stärken.

Hauptziel dieser Aufgabe ist es, dass die Lernenden Vorurteile über Ost- und Westdeutsche erkennen können und sie ihre eigenen Erfahrungen mit Vorurteilen diskutieren können. Diese Aufgabe kann als Reproduktions-, Einsichts-, Analyse- und Evaluationsaufgabe eingeordnet werden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2019).

Das Hauptziel dieses Themenkomplexes ist, dass die Lernenden die Folgen der *deutschen Einheit* für die Ost- und Westdeutschen deuten und diesen im Rahmen der Zeit und eigener Erfahrungen eine Bedeutung zuordnen können. Das sprachliche Ziel ist gleich an den Zielen der beiden anderen Themenkomplexe. Die Lernenden können sich kritisch mit deutschsprachigen Texten und Videos auseinandersetzen und mittels dieser Materialien Perspektiven erkennen, interpretieren, analysieren, kreieren und evaluieren.

Die Verbindung von *Multiperspektivität* und *kulturellem Lernen* wird in diesen Unterrichtsmaterialien gemacht, indem die Lernenden sich kritisch mit der *deutschen Einheit* und ihre Folgen auseinandersetzen. Dazu schauen sie sich unterschiedlichen Perspektiven an, die sie begründen und kritisch betrachten. Vorurteilen, die entstanden sind, können sie eine Bedeutung zuordnen und dazu ihre eigene Perspektive formulieren. Damit die Lernenden motiviert werden und neue Einsichten voneinander bekommen können, gibt es in den Aufgaben der dritten Stunde eine Varietät an Sozial- und Arbeitsformen (Prinzip K4).

9.3 Anleitung für die Fokusgruppe

Voor mijn masterscriptie heb ik onderwijsmateriaal bij het thema Duitse eenheid ontwikkeld. Dit in het kader van vakoverstijgend onderwijs voor de vakken Duits en geschiedenis.

Graag zou ik u willen vragen of u het lesmateriaal, dat u bij dit thema toegestuurd is, zou willen bekijken. Mijn vraag aan u is of u tijdens het gesprek volgens de methode hardop denken kunt beschrijven wat u ziet, welke inhoudelijke aspecten u in de materialen herkent en welke doelstellingen aan de hand van het materiaal/de opdrachten verbonden zouden kunnen worden.

Nadat u de materialen bekeken hebt, zou ik u willen vragen uw bevindingen in 30 minuten via een gesprek in Teams, volgens de methode hardop denken, met mij te delen.

Om ervoor te zorgen dat de bespreking van de materialen soepel verloopt, doen we eerst een klein testje om de methode hardop denken te oefenen. De bijbehorende tekst is de volgende:



1 Millimeter

wachsen die Alpen im Jahr, manchmal sogar etwas mehr. Sie erholen sich dabei von dem schweren Gewicht der Gletscher, die sie vor 18 000 Jahren bedeckten. Nach der letzten Eiszeit schmolzen durch steigende Temperaturen in nur 3 000 Jahren 80 Prozent der Gletscher auf den Alpen. Die Erdkruste reagiert etwas langsamer, steigt aber kontinuierlich, seit sie nicht mehr von den Massen an Eis nach unten gedrückt wird. Bisher war man davon ausgegangen, dass hauptsächlich Verwitterung und Gesteinsabtragung zu Gewichtsverlust und damit dem Steigen der Alpen führen. Dieser Effekt ist aber wohl nur für zehn Prozent des Wachstums verantwortlich. Auch die Subkontinente Nordamerika und Skandinavien, die während der Eiszeit von Gletschern bedeckt waren, werden immer noch größer.

naar: Süddeutsche Zeitung, 11.11.2016

9.4 Forschungsinstrument

Leidraad bij lesmateriaal over de Duitse eenheid voor vakoverstijgend onderwijs Duits en geschiedenis.

1. Bent u eerstegraads docent Duits of geschiedenis?
2. Hoeveel jaar ervaring heeft u als docent (in opleiding) in de bovenbouw havo/vwo?
3. In welk jaar heeft u uw opleiding tot eerstegraads docent afgesloten? /In welk jaar gaat u uw opleiding tot eerstegraads docent afsluiten?
4. Kunt u omschrijven hoe de materialen eruitzien? Wat moeten de leerlingen doen?
5. Welke inhoudelijke aspecten herkent u in de materialen?
6. Welke doelstellingen zouden met het gebruik van het materiaal/de opdrachten behaald kunnen worden?

9.5 Zusammenfassungen Interviews

9.5.1 Deutsch 1 (D1)

Deutschlehrer*in 1 hat im Jahre 1993 die akademische Lehrerausbildung für Deutsch abgeschlossen und hat zwanzig Jahre Unterrichtserfahrung in der Oberstufe havo/vwo.

Diese Person hat sich die Themenkomplexe 1 und 3 angeschaut. Themenkomplex 1 wurde ausführlich besprochen. Bei Themenkomplex 3 wurden von der Person nur nennenswerte Informationen genannt, die bei Themenkomplex 1 noch nicht genannt wurden.

In der untenstehenden Tabelle ist aufgenommen worden, welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* von dieser Person erkannt wurden und in welchen Arten von Aufgaben.

Multiperspektivität	
Vergangenheit (M1)	Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Unterschiedliche Perspektiven unterscheiden. Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Einleben in unterschiedlichen Perspektiven und diese erkennen.
Zwischen Vergangenheit und Gegenwart (M2)	Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Vergleich der Vergangenheit und Gegenwart.
Gegenwart (M3)	Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Eigene Meinung formulieren.
Historische Argumentation (M4)	Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Informationen über einen Moment in der deutschen Geschichte sammeln.

	Themenkomplex 3: Aufgabe 2 Quellenanalyse
Kulturelles Lernen	
Vorkenntnisse aktivieren/anbieten (K1)	Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Video mit Fragen. Lernende lernen über einen Moment in der deutschen Geschichte. Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Fotos und Text über die Demonstrationen werden angeboten. Kenntnisse über Land und Volk.
Authentische Informationen (K2)	Themenkomplex 1: Videos, Texte.
Reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse (K3)	Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Antworten vergleichen, ergänzen und einander in einer Diskussion überzeugen. Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Vergleichen und diskutieren der Antworten. Dem Demonstrieren eine Bedeutung zuordnen. Reflexion: Kernwort formulieren. Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Auseinandersetzung mit Vorurteilen. Themenkomplex 3: Aufgabe 3 Kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen.
Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen (K4)	Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Klassengespräch. Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Individuell, in gemischten Zweiergruppen. Themenkomplex 1: Aufgabe 3

	<p>Gruppenarbeit, teilen der Antworten.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4</p> <p>Denken-teilen-austauschen.</p>
<p>Rezeptive und produktive Fertigkeiten (K5)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1</p> <p>Sprachliche Unterstützung: Übersetzung Begriffe.</p> <p>Hörfertigkeit.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2</p> <p>Sprachliche Unterstützung: Begriffe.</p> <p>Leseferigkeit.</p> <p>Wortschatzerwerb.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4</p> <p>Leseferigkeit und Textverständnis.</p>

Sonstige Informationen:

Themenkomplex 1: Aufgabe 1

Tabelle und Fragen bei a stimmen nicht ganz überein.

Themenkomplex 1: Aufgabe 2

Zusätzliche Begriffe zum Verständnis hinzufügen.

Themenkomplex 1: Aufgabe 3

Gruppen- und Aufgabeneinteilung nicht völlig deutlich.

9.5.2 Deutsch 2 (D2)

Deutschlehrer*in 2 ist im Moment in der Abschlussphase der akademischen Lehrerausbildung für Deutsch und erwartet im Juni 2022 das Studium abzuschließen. Diese Person hat ein halbes Jahr Unterrichtserfahrung in der Oberstufe havo/vwo.

Diese Person hat sich die Themenkomplexe 2 und 3 angeschaut. Themenkomplex 2 wurde ausführlich besprochen. Bei Themenkomplex 3 wurden von der Person nur nennenswerte Informationen genannt, die bei Themenkomplex 2 noch nicht genannt wurden.

In der untenstehenden Tabelle ist aufgenommen worden, welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* von dieser Person erkannt wurden und in welchen Arten von Aufgaben.

Multiperspektivität	
Vergangenheit (M1)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Unterschiedliche Perspektiven des historischen Ereignisses erkennen und deuten.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Sich in die Perspektiven der Zeitzeugen einleben und erkennen, dass es diese gibt. Einschätzen was eine Person wissen kann (z.B. Einfluss Westfernsehen).</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Perspektiven der damaligen Zeit in Poster erkennen und miteinander verbinden.</p>
Zwischen Vergangenheit und Gegenwart (M2)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Perspektiven auf Poster von verschiedenen Perioden vergleichen, analysieren und deuten.</p>
Gegenwart (M3)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3</p>

	Eigene Perspektive auf das historische Ereignis in der heutigen Zeit formulieren.
Historische Argumentation (M4)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 1 Informationen über das historische Ereignis sammeln.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Input in der Form eines Videos. Kenntnisse über das historische Ereignis sammeln. Quellenanalyse.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Informationen über das historische Ereignis sammeln und deuten. Der Mauerfall im historischen Kontext einteilen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Bewusstwerdung, dass Perspektiven über ein historisches Ereignis nebeneinander existieren können. Politische Rhetorik in den historischen Kontext einteilen.</p>
Kulturelles Lernen	
Vorkenntnisse aktivieren/anbieten (K1)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 1 Vorkenntnisse aktivieren. Assoziationen mit dem historischen Ereignis verbinden.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Input in der Form eines Videos. Vorkenntnisse aktivieren.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Verbindungen zwischen Vorkenntnissen und neuen Informationen schaffen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Vorentlastung bei der Besprechung von Begriffen.</p>

Authentische Informationen (K2)	Themenkomplex 2: Video, Graphic Novel, Poster, Texte.
Reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse (K3)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Diskussionen innerhalb des historischen Ereignisses erkennen und kritisch betrachten.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Fortsetzung einer Geschichte schreiben und damit eine reflexive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen. Kritische Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen und Perspektiven. Meinungsvielfalt. Bestimmen, ob diese Perspektiven angenommen oder abgelehnt werden sollten.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Kritische Auseinandersetzung mit Vorkenntnissen und neue Informationen. Einfluss der neuen Informationen. Z.B. Hintergründe der Parteien. Reflexive Auseinandersetzung in Gruppen, bei der unterschiedliche Perspektiven gedeutet und miteinander verglichen werden.</p>
Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen (K4)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Kollaboratives Lernen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Individuell und Austausch in gemischten Gruppen. Klassengespräch.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Zweiergruppen.</p>

Rezeptive und produktive Fertigkeiten (K5)	Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Seh-/Hörfertigkeit Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Lesefertigkeit Schreibfertigkeit Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Aufbau von Wortschatz.
--	---

Sonstige Informationen:

Themenkomplex 2:

Taxonomie Bloom: interpretieren, erkennen und evaluieren.

Allgemeine Befunde über Themenkomplex 2 und 3 sind gleich.

Hauptziele sind in diesen Unterrichtsmaterialien, dass innerhalb eines historischen Ereignisses mehrere Perspektiven nebeneinander existieren können. Dazu wird eine offene Haltung der Lernenden gebraucht, mit dem sie unterschiedliche Perspektiven kritisch begegnen, interpretieren und deuten können.

Aufbau des deutschen Wortschatzes für Studierende, die das Fach Deutsch haben ist stark anwesend.

Historisches Bewusstsein wird gestärkt.

9.5.3 Deutsch 3 (D3)

Deutschlehrer*in 3 hat im Jahre 2021 die akademische Lehrerausbildung für Deutsch abgeschlossen und hat zwei Jahre Unterrichtserfahrung in der Oberstufe havo/vwo.

Diese Person hat sich die Themenkomplexe 1 und 2 angeschaut. Themenkomplex 1 wurde ausführlich besprochen. Bei Themenkomplex 2 wurden von der Person nur nennenswerte Informationen genannt, die bei Themenkomplex 1 noch nicht genannt wurden.

In der untenstehenden Tabelle ist aufgenommen worden, welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* von dieser Person erkannt wurden und in welchen Arten von Aufgaben.

Multiperspektivität	
Vergangenheit (M1)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 In die Perspektiven von anderen Personen einleben. Erkennen, dass es mehrere Perspektiven gibt.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Unterscheiden und interpretieren von unterschiedlichen Perspektiven des historischen Ereignisses. Einleben in Perspektiven der damaligen Zeit. Erkennen von unterschiedlichen Perspektiven.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Erkennen von unterschiedlichen Perspektiven. Pluriformität.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Einleben in Perspektiven der damaligen Zeit. Perspektiven miteinander verbinden.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4</p>

	Unterschiedliche Perspektiven vergleichen.
Zwischen Vergangenheit und Gegenwart (M2)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Vergleich der heutigen Zeit mit der damaligen Zeit.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Unterschiedliche Perspektiven aus unterschiedlichen Zeiten werden miteinander verglichen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Verbindung der Perspektiven der vergangenen Zeit mit der heutigen Zeit.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Perspektiven der damaligen Zeit mit der heutigen Zeit in Verbindung bringen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Perspektiven der damaligen Zeit mit der heutigen Zeit in Verbindung bringen.</p>
Gegenwart (M3)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Eigene Gedanken zum historischen Ereignis äußern (wird von dieser Person hauptsächlich als Vergangenheit und Gegenwart eingestuft).</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Eigene Perspektive bezüglich Wahlen formulieren und diese auf ein Poster projektieren.</p>
Historische Argumentation (M4)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Aufgaben, in denen die wichtigsten Informationen eines historischen Ereignisses in der Form von W-Fragen und die Einteilung von Ursachen und Folgen eingeteilt werden sollen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2</p>

	<p>Anschließen der Vorinformationen aus Aufgabe 1.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Vorinformationen des historischen Ereignisses anschließen. Historische Argumentation. Ursachen und Folgen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Integrieren der Vorkenntnisse aus den anderen Aufgaben. Zusammenhang der historischen Ereignisse und der heutigen Zeit erkennen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 1 und 2 Vorkenntnisse sammeln. Ursachen und Folgen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Historischer Kontext feststellen.</p>
Kulturelles Lernen	
<p>Vorkenntnisse aktivieren/anbieten (K1)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Aufgaben, in denen die Lernenden sich zur Einführung des Themas einen Text und ein Video anschauen sollen und dazu Fragen beantworten. Vorentlastung in der Form von vorgegebenen Begriffen W-Fragen, um den Kern des Videos zu verstehen. Check der gesammelten Informationen. Haben die Lernenden die Informationen richtig verstanden.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Integrieren der Vorinformationen in der Verbindung unterschiedlicher Perspektiven.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Anschließen bei Vorkenntnissen aus den vorhergehenden Aufgaben.</p>

	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Begriffe im Text erkennen. Bedeutung des Textes gemeinsam formulieren.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 1 Aktivierung der Vorkenntnisse mit Mindmap</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 W-Fragen, um den Kern des Videos zu verstehen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Vorentlastung der Informationen im Text.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Vorentlastung der Informationen auf den Bildern.</p>
Authentische Informationen (K2)	<p>Themenkomplex 1 und 2: Videos der bestimmten Zeit. Texte (z.B. Bundeszentrale für politische Bildung).</p>
Reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse (K3)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Einander innerhalb einer Diskussion von der richtigen Antwort überzeugen. Perspektiven interpretieren und diesen eine Bedeutung zuordnen. Sammeln der Informationen in der Klasse und eine gemeinsame Antwort erstellen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Perspektivenwechsel. Kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven. Mögliche Konfrontation mit eigenen Vorurteilen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4</p>

	<p>Vorinformationen kritisch betrachten und interpretieren.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Perspektivenwechsel Kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Perspektiven und Vorurteile interpretieren.</p>
<p>Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen (K4)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Erst individuell, dann in Gruppen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Check in Zweiergruppen. Klassenaufgabe.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Expertgruppen</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Klassendiskussion</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Individuell und Partnerarbeit</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Austausch in Zweiergruppen</p>
<p>Rezeptive und produktive Fertigkeiten (K5)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Hörfertigkeit. Die Lernenden sollen die Informationen über das historische Ereignis mittels eine Höraufgabe sammeln.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Lesefertigkeit.</p>

	Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Lesefertigkeit.
	Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Lesefertigkeit.
	Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Hörfertigkeit und Lesefertigkeit.
	Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Kreatives Schreiben (bei + Deutsch)
	Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Lesefertigkeit

Sonstige Informationen:

Themenkomplex 1: Aufgabe 2

Fotos und zusätzliche Erklärung der Begriffe redundant. Lernenden brauchen die Begriffe selbst nicht mehr nachzuschlagen.

Themenkomplex 1: Aufgabe 3

Vorgegebene Vorurteile werden hier nicht direkt deutlich. Unterschiedliche Meinungen existieren und daher wird das Vorurteil entkräftet.

Interkulturelle Kompetenz deutlicher erkennbar als diskursive Landeskunde. Diskursiv wurde eher heißen, dass die Perspektiven von Kommilitonen miteinander verglichen werden und begründet werden sollen.

Themenkomplex 1:

Anwesend: Differenzierung für Lernende die kein Deutsch haben. Alternative Aufgabe oder extra Vorinformationen.

Themenkomplex 2: Aufgabe 3

Anwesend: Kreatives Schreiben: Anwendung der Vorkenntnisse in der Praxis.

9.5.4 Geschichte 1 (G1)

Geschichtslehrer*in 1 hat im Jahre 2012 die akademische Lehrerausbildung für Geschichte abgeschlossen und hat zehn Jahre Unterrichtserfahrung in der Oberstufe havo/vwo. Darüber hinaus hat diese Person eine Lehrerausbildung des zweiten Grades für das Fach Deutsch absolviert.

Diese Person hat sich die Themenkomplexe 1 und 2 angeschaut. Themenkomplex 1 wurde ausführlich besprochen. Bei Themenkomplex 2 wurden von der Person nur nennenswerte Informationen genannt, die bei Themenkomplex 1 noch nicht genannt wurden.

In der untenstehenden Tabelle ist aufgenommen worden, welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* von dieser Person erkannt wurden und in welchen Arten von Aufgaben.

Multiperspektivität	
Vergangenheit (M1)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Unterschiedliche Perspektiven erkennen und interpretieren.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Sich in unterschiedliche Perspektiven einleben. Diese erkennen und interpretieren. „Standplaatsgebondenheid“.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Perspektiven erkennen und interpretieren.</p>
Zwischen Vergangenheit und Gegenwart (M2)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Geschichte mit der heutigen Zeit in Verbindung bringen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Vergangenheit und Gegenwart in Verbindung bringen.</p>
Gegenwart (M3)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Eigene Interpretation der Perspektiven.</p>

<p>Historische Argumentation (M4)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Informationen über die Montagsdemonstrationen sammeln.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Quellenanalyse.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Quellenanalyse.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 1 und 2 Informationen zum Mauerfall sammeln.</p>
<p>Kulturelles Lernen</p>	
<p>Vorkenntnisse aktivieren/anbieten (K1)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Vorkenntnisse aktivieren. Introduction des Themas.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Begriffe vorstellen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 1 und 2 Vorkenntnisse aktivieren. Gedanken der Lernenden zum Mauerfall.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Vorkenntnisse über die Parteien anbieten.</p>
<p>Authentische Informationen (K2)</p>	<p>Themenkomplex 1: Historische Quellen: Bilder, Texte und Videos.</p>
<p>Reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse (K3)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Einander von den Befunden überzeugen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Evaluationsaufgabe. Gründe für das Demonstrieren.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3</p>

	<p>Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven/Vorurteilen. Einander von den Befunden überzeugen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Diskussion.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Diskussion, Evaluation.</p>
<p>Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen (K4)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Klassengespräch.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Individuell, Zweiergruppen und Klassengespräch.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Zweiergruppen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Diskussion.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Klassendiskussion.</p>
<p>Rezeptive und produktive Fertigkeiten (K5)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Idiom. Hörfertigkeit</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Lesefertigkeit. Begriffe vorstellen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Lesefertigkeit.</p>

	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Lesefertigkeit.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Lesefertigkeit.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Lesefertigkeit. Kreatives Schreiben.</p>
--	--

Sonstige Informationen:

Taxonomie Bloom: Viele Evaluationsfragen. Könnte vielleicht weniger.

Sprachliche Unterstützung nicht überall notwendig. Wörter dieser Unterstützung manchmal zu einfach. Auch für Lernenden die nur Deutsch in der Unterstufe hatten. Bei Aufgabe 3 (Themenkomplex 1) mehr sprachliche Unterstützung für Lernende ohne Deutsch.

Historischer Kontext vorabgehend an den Montagsdemonstrationen erweitern und „kenmerkende aspecten“ und historische Begriffe verbinden.

Ja/Nein-Fragen meiden.

Layout kann bei einigen Aufgaben noch deutlicher. Z.B. Fotos vergrößern.

Bei deutschen Texten eventuell eine niederländische Übersetzung.

9.5.5 Geschichte 2 (G2)

Geschichtslehrer*in 2 ist im Moment in der Abschlussphase der akademischen Lehrerausbildung für Geschichte und erwartet im Juli 2022 das Studium abzuschließen. Diese Person hat ein Jahr Unterrichtserfahrung in der Oberstufe havo/vwo.

Diese Person hat sich die Themenkomplexe 1 und 3 angeschaut. Themenkomplex 1 wurde ausführlich besprochen. Bei Themenkomplex 3 wurden von der Person nur nennenswerte Informationen genannt, die bei Themenkomplex 1 noch nicht genannt wurden.

In der untenstehenden Tabelle ist aufgenommen worden, welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* von dieser Person erkannt wurden und in welchen Arten von Aufgaben.

Multiperspektivität	
Vergangenheit (M1)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Unterschiedliche Bilder, die das historische Ereignis aus unterschiedlichen Perspektiven zeigen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Erkennen, dass mehrere Perspektiven existieren und sich darin einleben. Unterscheiden und interpretieren von unterschiedlichen Perspektiven.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Quellenanalyse. Existierende Perspektiven.</p> <p>Themenkomplex 3: Aufgabe 2 Unterschiedliche Perspektiven deuten.</p>

<p>Zwischen Vergangenheit und Gegenwart (M2)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Vergleich der Perspektiven der Vergangenheit und Gegenwart. Dieses interpretieren, analysieren und argumentieren.</p> <p>Themenkomplex 3: Aufgabe 2 Lernende herausfordern mit einem historischen Blick aktuelle Geschichte zu betrachten.</p>
<p>Gegenwart (M3)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Eigene Perspektive der Lernenden auf ein historisches Ereignis.</p> <p>Themenkomplex 3: Aufgabe 3 Eigene Perspektive über Vorurteile formulieren.</p>
<p>Historische Argumentation (M4)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Sammeln von Informationen über das historische Ereignis. Sprache hat sich im Laufe der Geschichte geändert. Z.B. die Bedeutung von ‚demokratisch‘. Notizen über das historische Ereignis machen. Im Klassengespräch erklären und argumentieren der eigenen Befunde.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Analyse der Bilder. Bilder im historischen Kontext einteilen. Quellenanalyse. Demonstrieren im historischen Kontext analysieren.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Perspektiven im historischen Kontext einteilen.</p>
<p>Kulturelles Lernen</p>	
<p>Vorkenntnisse aktivieren/anbieten (K1)</p>	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Einleitung des Themas in der Form eines Videos. Sammeln von Vorkenntnissen über die Montagsdemonstrationen.</p>

	<p>Vorkenntnisse mittels Wortschatzangebot.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Anbieten von Begriffen bei dem Thema.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Verbindung der Vorkenntnisse mit neuen Informationen.</p>
Authentische Informationen (K2)	<p>Themenkomplex 1: Authentische Quellen, wie Videos und Texte von Zeitzeugen.</p>
Reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse (K3)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Den Bildern eine Bedeutung zuordnen und daraus eine Schlussfolgerung ziehen. Kommilitonen von den eigenen Befunden/Meinungen überzeugen. Komplette Analyse der Bedeutung von Demonstrationen.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Auseinandersetzung mit Perspektiven und Vorurteilen (z.B. über Stasi).</p> <p>Themenkomplex 3: Aufgabe 3 Reflexive Auseinandersetzung mit Vorurteilen und der eigenen Perspektive dazu.</p>
Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen (K4)	<p>Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Individuell. Klassengespräch.</p> <p>Themenkomplex 1: Aufgabe 3 Expertgruppen. Lernenden mit Deutsch und ohne Deutsch gemeinsam.</p> <p>Themenkomplex 3: Aufgabe 2 Expertgruppen.</p>

Rezeptive und produktive Fertigkeiten (K5)	Themenkomplex 1: Aufgabe 1 Wortschatzverständnis. Themenkomplex 1: Aufgabe 2 Wortschatzverständnis. Themenkomplex 1: Aufgabe 4 Leseverständnis.
--	--

Sonstige Informationen:

Aufgaben für Lernende mit Deutsch und Lernende ohne Deutsch deutlicher kennzeichnen.

Tipp: Themenkomplexe mit einer zentralen Frage einleiten. Die Frage kann dann am Ende der Unterrichtseinheiten beantwortet werden.

Themenkomplex 1: Aufgabe 1

Dual-Learning. Eine Kombination von Text und Bildern zur Vorentlastung.

Themenkomplex 3:

Taxonomie Bloom. Hier gibt es die höheren Stufen. Z.B. evaluieren.

Themenkomplex 3: Aufgabe 3

Bei der letzten Frage ist die Einteilung in Perioden vage.

9.5.6 Geschichte 3 (G3)

Geschichtslehrer*in 3 hat im Jahre 2022 die akademische Lehrerausbildung für Geschichte abgeschlossen und hat ein halbes Jahr Unterrichtserfahrung in der Oberstufe havo/vwo.

Diese Person hat sich die Themenkomplexe 2 und 3 angeschaut. Themenkomplex 2 wurde ausführlich besprochen. Bei Themenkomplex 3 wurden von der Person nur nennenswerte Informationen genannt, die bei Themenkomplex 2 noch nicht genannt wurden.

In der untenstehenden Tabelle ist aufgenommen worden, welche Prinzipien der *Multiperspektivität* und des *kulturellen Lernens* von dieser Person erkannt wurden und in welchen Arten von Aufgaben.

Multiperspektivität	
Vergangenheit (M1)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Unterscheiden und interpretieren von unterschiedlichen Perspektiven.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Unterscheiden von unterschiedlichen Perspektiven und sich darin einleben. „Standplatzgebundenheit“ Die Perspektiven der Akteure beschreiben.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Unterscheiden von unterschiedlichen Perspektiven und diese interpretieren.</p> <p>Themenkomplex 3: Aufgabe 3 Erkennen von unterschiedlichen Perspektiven und die Gründe der Perspektiven.</p>

<p>Zwischen Vergangenheit und Gegenwart (M2)</p>	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Vergangenheit und Gegenwart verbinden.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Änderungen der Perspektiven im Laufe der Zeit interpretieren. „Tijd- en plaatsgebondenheid“</p>
<p>Gegenwart (M3)</p>	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Einfluss des eigenen Lebens auf den Blick auf die Geschichte.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Eigene Perspektive formulieren.</p>
<p>Historische Argumentation (M4)</p>	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 1 Informationen über das historische Ereignis sammeln. Niveau der Lernenden einschätzen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Informationen über das historische Ereignis und die Akteure sammeln. Kontextualisierung, Inventarisierung der Vorkenntnisse.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Akteure der Geschichte bestimmen.</p>
<p>Kulturelles Lernen</p>	
<p>Vorkenntnisse aktivieren/anbieten (K1)</p>	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 1 Vorkenntnisse aktivieren. Ausgangssituation skizzieren.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Vorkenntnisse aktivieren. Niveau der Lernenden einschätzen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Subjekt des Textes bestimmen.</p>

	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Hintergrundinformationen zu den Parteien.</p>
Authentische Informationen (K2)	<p>Themenkomplex 2: Texte, Videos.</p>
Reflexive Auseinandersetzung der Vorkenntnisse (K3)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Ausgearbeitete Perspektiven von anderen Personen und eigene Vorurteile kritisch betrachten.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Auf Basis von Vorinformationen die eigene Perspektive formulieren und begründen. Sprachliche und visuelle Aspekte verbinden. Einfluss des eigenen politischen Hintergrundes auf getroffene Entscheidungen. Überzeugungskraft der Poster. Aspekte bestimmen, die ansprechen oder nicht.</p> <p>Themenkomplex 3: Aufgabe 3 Kritische Beschäftigung mit Vorurteilen. Reflexion.</p>
Verschiedene Sozial- und Arbeitsformen (K4)	<p>Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Kollaboratives Lernen. Gruppenarbeit, Klassenunterricht, denken-teilen-austauschen.</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Zusammenarbeit in gemischten Gruppen (+ und *). Expertgruppen</p> <p>Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Gemischte Gruppen (+ und *)</p>

Rezeptive und produktive Fertigkeiten (K5)	Themenkomplex 2: Aufgabe 2 Niveau der Lernenden einschätzen. Hörfertigkeit. Lesefertigkeit. Sprachliche Unterstützung. Themenkomplex 2: Aufgabe 3 Für Lernenden mit Deutsch: Schreibfertigkeit. Themenkomplex 2: Aufgabe 4 Sprachliche Unterstützung: Kernwörter. Sprachliche und visuelle Einheiten verbunden.
--	---

Sonstige Informationen:

Themenkomplex 2: Aufgabe 3

3 +b und *b Fragen sind anders formuliert. +b fokussiert sich auf eine Reaktion und *b fokussiert sich auf den langfristigen Prozess der Mauerfall.

Themenkomplex 3 stimuliert Lernende sich aktiv mit Vorurteilen auseinanderzusetzen. Bei Themenkomplex 2 wird dies auch gemacht, wird aber mehr von den Perspektiven anderer Personen ausgegangen.

9.6 Kurze Übersicht der Masterarbeit

Multiperspectiviteit:
Interpretatie van
verschillende
perspectieven over
een historische
gebeurtenis

Hoe kan de verbinding van *multiperspectiviteit* en *cultureel leren* in materiaal voor vakoverstijgend onderwijs voor Duits en geschiedenis, aan de hand van het voorbeeld van de *Duitse eenheid*, ontwikkeld worden?

Cultureel leren:
kritische discussie
over voorkennis
van een bepaald
thema

Deelvraag	Hoe kunnen de principes, die uit de concepten <i>multiperspectiviteit</i> en <i>cultureel leren</i> afgeleid kunnen worden, met elkaar verbonden worden?	Hoe kunnen de principes van <i>multiperspectiviteit</i> en <i>cultureel leren</i> in materiaal bij het thema <i>Duitse eenheid</i> geïntegreerd worden?	Welke principes van <i>multiperspectiviteit</i> en <i>cultureel leren</i> zijn, naar mening van Duits- en geschiedenisdocenten, in de ontwikkelde materialen geïntegreerd?
Werkwijze	Literatuuronderzoek	Ontwikkeling van 3 onderwijseenheden bij de <i>Duitse eenheid</i>	Focusgroep: 3 docenten Duits en 3 docenten geschiedenis Methode: hardop denken
Conclusies	<p><i>Multiperspectiviteit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - M1: Verleden - M2: Tussen heden en verleden - M3: Heden - M4: Historisch redeneren <p><i>Cultureel leren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - K1: Voorkennis activeren/aanbieden - K2: authentieke informatie - K3: Reflexieve discussie van de voorkennis - K4: Verschillende werkvormen - K5: Receptieve en productieve vaardigheden <p>Verbinding:</p> <ul style="list-style-type: none"> - M4 en K1 - M1, M2 + M3 en K3 - M1, M2 + M3 en K3 ondersteunen met K2, K4 + K5 	<p>3 onderwijseenheden</p> <p>Onderwijseenheid 1:</p> <p>Protesten in de DDR in oktober 1989</p> <p>Onderwijseenheid 2:</p> <p>Val van de muur en de eerste vrije verkiezingen in de DDR</p> <p>Onderwijseenheid 3:</p> <p><i>Duitse eenheid</i> en de gevolgen daarvan</p> <p>Teksten, video's, afbeeldingen en krantenartikelen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Voorkennis activeren 2. Bekijken verschillende perspectieven 3. Duiding/kritische discussie over perspectieven 	<p>Alle principes zijn door alle docenten min. 1x herkend</p> <p>Alle docenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 onderwijseenheid volledig besproken - 1 onderwijseenheid kort besproken <p>Inschatting principes komt grotendeels met nagestreefde indeling overeen</p> <p>Kennis over de concepten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Met naam en uitgebreide uitleg: nieuwe docenten - Zonder naam en uitgebreide uitleg: ervaren docenten
Algehele conclusie	<p>Beide concepten vullen elkaar aan. Opbrengst Duits: begrip van Duitse cultuur en de Duitsers door de jaren heen. Opbrengst geschiedenis: kennis over specifiek land/cultuur in de geschiedenis verbreden. Advies: Kleine aanpassingen in enkele opdrachten, korte handreiking over toepassing principes in de materialen, inzet materiaal in de praktijk, bijhouden van didactische kennis.</p>		