

SCHOOL-SCOUT.DE

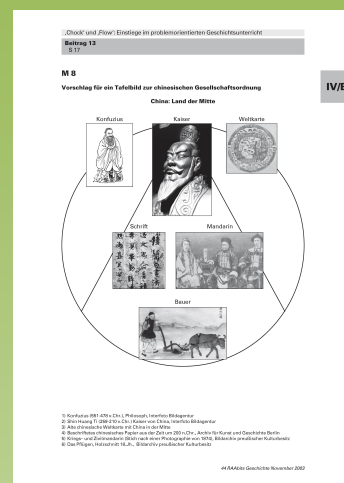
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

*Chock and Flow: Einstiege im problemorientierten
Geschichtsunterricht*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



„Chock“ und „Flow“: Beispiele motivierender Einstiege im problemorientierten Geschichtsunterricht

IV/B



Anton von Werner: Die Proklamation des Deutschen Kaiserreichs (1871), AKG Berlin.

Claudia Stuhmann, Stuttgart

Inhaltsübersicht

Motivation oder Information: der Einstieg in der didaktischen Kontroverse
„Chock“ und „Flow“: der motivierende Einstieg im problemorientierten Unterricht
Ratio und Emotion: die Komplexität des Einstiegs im Geschichtsunterricht
Leitideen, Medien und Bedingungen des Einstiegs im Geschichtsunterricht
Materialien und Beispiele für Einstiege im Geschichtsunterricht

Die Hektik des Unterrichtsalltags lässt häufig die Einstiegsphase entfallen. Dabei wird gerade in ihr über ein Erlebnis des ‚Chocks‘, der inneren Erschütterung und des Staunens, der Weg gebahnt zu einem ‚Flow‘-Erlebnis, zur Freude am Tun an sich. Ein guter Einstieg motiviert die Schülerinnen und Schüler zum Lernen, die Lehrerin oder den Lehrer zum Unterrichten.

Damit die Suche nach einem Einstieg nicht zu aufwändig gerät, werden fünf didaktische Wegweiser für den Geschichtsunterricht aufgestellt und anhand konkreter Unterrichtsbeispiele veranschaulicht.

Fachdidaktische Orientierung

Zu jedem Lernen gehört ein Antrieb, eine Motivation – darin sind sich alle Lerntheorien einig.

Je größer die Motivation des Lernenden, desto höher ist seine Ausdauer und Konzentration; umgekehrt findet ohne Motivation kein Lernen statt. Steht am Anfang jedes Lernaktes der Lernantrieb, so steht am Anfang jeder Unterrichtsstunde die Einleitung eines Lernprozesses, der Einstieg.

1. Motivation oder Information: der Einstieg in der didaktischen Kontroverse

Die Lernpsychologie (Roth, Correll, Heckhausen) weist dem Lehrer die zentrale Aufgabe zu, den Einstieg in den Unterricht motivierend zu gestalten und so den schlummernden Lernantrieb, die Motivation, im Lernenden zu wecken; gelingt dies, läuft der Lernprozess ab.¹

Auf dem Höhepunkt der Motivationsdiskussion in den achtziger Jahren erfolgte dann der Gegenschlag aus der Unterrichtspraxis. Das Lehrerehepaar Grell bekannte:

„Wir halten überhaupt nichts von Motivation. Kein Lehrer ist verantwortlich, Schüler zu motivieren. Schüler sind Menschen. Und Menschen motivieren sich selbst – oder lassen es bleiben.“²

Folgt man diesem Ansatz, so ist der Lehrer der Pflicht enthoben, zu Beginn einer Unterrichtsstunde zu motivieren, er muss lediglich informieren – das heißt das Stundenthema, den Ablauf der Stunde bekannt geben –, der Anstoß des Lernens liegt allein im Verantwortungsbereich der Schülerinnen und Schüler. Ein solch ‚informierender Einstieg‘ ist demnach eine erläuterte Tagesordnung und hat nach Grell & Grell nur Vorteile:

„... er kostet nichts, man braucht weder viel Zeit dafür, noch muss man geniale Ideen produzieren wie beim traditionellen Motivationskonzept und – ein solcher Einstieg richtet keinen Schaden an.“³

Schädlich und daher abzulehnen sei der motivierende Einstieg – und zwar sowohl grundsätzlich als auch praktisch.

Im Grundsätzlichen nehme der motivierende Einstieg den Schülerinnen und Schülern die Freiheit, sich bewusst für (oder gegen) den Schulstoff zu entscheiden, stattdessen würden sie von der Lehrkraft zum Lernen ‚verführt‘.

Im Praktischen locke diese Einstiegsform ‚durch prunkvollen Motivationszauber‘ die Schüler auf falsche Fährten, währenddessen der Lehrer seine tatsächlichen Absichten – nämlich den Schülern etwas beizubringen – geheim halte und sie so manipulierte.

Beide Argumente gegen den motivierenden Einstieg sind nicht haltbar.

Jeder Lehrer weiß, dass es Schülerinnen und Schülern immer wieder gelingt, nicht nur im Laufe einer Unterrichtsstunde, sondern auch während ihrer gesamten Schulkarriere sich die Entscheidungsfreiheit für oder gegen das Lernen zurückzuholen und allen Motivationskünsten zum Trotz sich der ‚Verführung zum Lernen‘ durch den Lehrer zu entziehen. Umgekehrt verlocken auch die spektakulärsten Einstiege keinen Schüler zu der irrigen Annahme, der Lehrer sei keine Lehrkraft mehr und Schule habe mit Lernen nichts zu tun.

Ein dauerhafter Verzicht auf Motivation in der Einstiegsphase hingegen wird „für Lehrer und Schüler gleichermaßen langweilig und ermüdend“⁴; der motivierende Einstieg ist mehr als eine billige Effekthascherei, er trifft vielmehr den Kern lernpsychologischer Erkenntnisse.

Danach nimmt jeder Lernprozess seinen Ausgang in einem Konflikt mit der Umwelt. Dieses Ungleichgewicht motiviert, versetzt in einen „Zustand des Angetriebenseins“⁵, weil es den Wunsch erweckt, diese Bedürfnisspannung zu reduzieren, mit der Umwelt wieder in ein Gleichgewicht zu kommen und zwar durch Lernen.

Entscheidend für dauerhaftes erfolgreiches Lernen ist dabei nicht die extrinsische Motivation, sondern die intrinsische. Das Lernen ist hier Selbstzweck. Sein Antrieb ist die geistige Neugier des Menschen, der „exploratory drive“⁶. Der Lernende hat ein Interesse am Gegenstand um des Gegenstandes willen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler im schulischen Lernen eine solche intrinsische Motivation nicht mitbringen, ist und bleibt es Aufgabe des Lehrers, den Lernprozess anzustoßen, ein Lernmotiv zu wecken, den Lernstoff und die Lernenden in eine handelnde Auseinandersetzung zu bringen und so von außen eine innere Motivation im Schüler hervorzurufen.

Dazu muss der Lehrer methodische Maßnahmen ergreifen und den Einstieg in den neuen Lernstoff bewusst motivierend gestalten. Indem der Lehrer aus dem Lernstoff ein „Neugierproblem“⁷ macht, den Lernstoff verfremdet, interessant macht oder Spannung erzeugt, wirft er die Schüler aus dem geistigen Gleichgewicht und schafft damit den Antrieb zum Lernen.

2. „Chock“ und „Flow“: der motivierende Einstieg im problemorientierten Unterricht

In seinem Buch über ‚gelungene Einstiege im Geschichtsunterricht‘⁸ verweist Gerhard Schneider einerseits auf Walter Benjamins These vom ‚Chock‘, der das Erlebte im Innern festnagelt als Voraussetzung der Wissensaufnahme⁹, andererseits auf die Erkenntnis des Soziologen Mihaly Csikszentmihalyi, dass allein eine Tätigkeit an sich beim Menschen Freude, ein erhöhtes Lebensgefühl, ein ‚Flow‘-Erlebnis auslösen könne¹⁰.

Schlagen wir die didaktische Brücke von der Einsicht, dass Menschen leichter Wissen aufnehmen können, wenn dies mit dem Moment des Überraschenden gekoppelt ist, hinüber zu der Einsicht, dass Menschen Arbeitsprozesse so gestalten können, dass sie Freude an der Arbeit empfinden, dann ergibt sich für den Lehrer folgende Herausforderung:

Er muss im Unterricht den Lernprozess so organisieren, dass das ‚Chock‘-Erlebnis den Weg zum ‚Flow‘-Erlebnis öffnet, dass mittels innerer Irritation bei den Schülerinnen und Schülern ein Vorgang angestoßen wird, der von ihnen fordert, altes und neues Wissen zu vernetzen und neu zu organisieren, Lösungsansätze zu formulieren und Hypothesen zu bilden.¹¹

Der Einstieg wird in diesem Sinne zum *Movens des problemorientierten Unterrichts* überhaupt, er ist „ein irritierendes, ein aufstörendes Phänomen, [...] eine Inszenierung, die eine erstaunliche Gegebenheit in ihrer Skurrilität, in ihrer Unglaublichkeit und Befremdlichkeit stark macht“¹². Solche Einstiege wecken die Suchlust der Schülerinnen und Schüler, sie sind aber niemals beliebig, sondern münden stets in einer klaren Zielabsprache und Problematisierung.

„Es liegt im Wesen der Motivation, dass sie zur Definition des Problems, zum Ziel hinsteuert.“¹³

Die Stufe der Motivation mündet also in der Stufe der Zielsetzung, „das Problem wird in seiner Zielsetzung abgegrenzt und formuliert“¹⁴, im Unterricht wird das Thema der Stunde als Frage benannt und festgehalten.

Wird dieses Ziel jedoch nicht genau gesetzt, trifft der Einstieg ins Leere, die Motivation vererbt. Aus ganz unterschiedlichen Richtungen kommend verwerfen sowohl Giesecke und Schneider als auch Grell & Grell völlig zu Recht jeden Einstieg, der mit der nachfolgenden Unterrichtsstunde in keinem Zusammenhang steht.¹⁵

Die Nagelprobe einer guten problemorientierten Unterrichtsstunde ist die Verzahnung der Einstiegsphase und der Arbeitsphase in einer dezidierten Problemstellung.

3. Ratio und Emotion: die Komplexität des Einstiegs im Geschichtsunterricht

Gerhard Schneider grenzt vier Grundfunktionen eines motivierenden Einstiegs im Geschichtsunterricht aus und ordnet diesen Grundfunktionen vier Einstiegstypen zu:

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Weckung des Schülerinteresses | Typ 1 |
| 2. Aktivierung von Vorkenntnissen, Voreinstellungen, Vorerfahrungen | Typ 2 |
| 3. Problematisierung des Unterrichtsgegenstandes | Typ 3 |
| 4. Beruhigung, Disziplinierung der Schüler | Typ 4. ¹⁶ |

Verweist Schneider bereits selbst nicht nur auf die Interdependenz der beabsichtigten Ziele, sondern auch auf die Tatsache, dass die Passung zwischen Zielsetzung des Einstiegs und Wahl eines bestimmten Verfahrens keine hundertprozentige sei, ja in den meisten Fällen die Wahl eines bestimmten Verfahrens gleich mehrere in der Eingangsphase angestrebte Ziele erreiche¹⁷, so akzentuiert Michael Sauer noch deutlicher die Komplexität der Einstiegsphase und das Ineinander ihrer Funktionen auf rationaler und emotionaler Ebene:

„Die Problematisierung eines Themas kann Spannung und Motivation bewirken oder zur Aktivierung vorhandener Kenntnisse dienen.“¹⁸

Insoweit erscheint die von Schneider vorgenommene Ausgrenzung von Typen des Einstiegs nach Kategorien ihrer Zielsetzung arbiträr und didaktisch fragwürdig.

Ein gelungener Einstieg in einen problemorientierten Geschichtsunterricht sollte in einem komplexen Zusammenspiel von Ratio, Imagination, Emotion und Moral bei Schülerinnen und Schülern gleichzeitig, nicht alternativ „Öffnung für Neues, Anwendung vorhandener Kenntnisse, Schaffung von Problembewusstsein“¹⁹ auslösen.

Der motivierende Einstieg widersetzt sich damit per se einer Kategorisierung und Typisierung, er erfüllt vielmehr alle von Hilbert Meyer für diese erste Unterrichtsphase aufgestellten allgemein didaktischen Forderungen. In dieser Einstiegsphase soll bei den Schülerinnen und Schülern eine Fragehaltung, Neugierde und Aufmerksamkeit für das neue Thema, das zu lösende Problem als auch die zu erwerbende Kompetenz geweckt werden; in dieser Phase sollen einerseits Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler aktiviert, andererseits aber auch vertraute Vorstellungen verfremdet werden. Die Lernenden werden angeleitet, Bekanntes und Neues zu verknüpfen. Schließlich soll der Einstieg über den Unterrichtsverlauf informieren oder zur Mitplanung anregen.²⁰

Ein guter Einstieg in eine problemorientierte Geschichtsstunde erreicht alle den Typen 1–3 zugeschriebenen Zielsetzungen und entspricht damit der von Wolfgang Hug geleisteten fachdidaktischen Konkretisierung der Einstiegsphase („aufgeschlossene Haltung zur Sache, zum Ziel, zum Verfahren“) und schließt auch die in der neueren Geschichtsdidaktik von Annette Kuhn geforderte Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler mit ein.²¹

Eine methodische Umsetzung des Einstiegs im Geschichtsunterricht sollte also von drei didaktischen Prämissen ausgehen:

- Erstens, der Lehrer darf sich seiner Verantwortung zur Motivation, zum Anstoß von Lernprozessen nicht entziehen,
- zweitens, trotz aller didaktischen Offenheit in der Orientierungsphase muss die Phase des motivierenden Einstiegs organisiert und vom Lehrer gesteuert werden, soll sie in eine Zielsetzung, in eine konkrete Problemstellung münden,
- drittens, der Anstoß, die anfängliche Motivation zum Lernen, lässt sich in Komplexität und Interdependenz nicht oder kaum in stringente didaktische Zielsetzungen ausgliedern und entzieht sich daher sowohl einer Klassifizierung als auch einer Zuordnung von entsprechenden Verfahrensweisen.

4. Leitideen, Medien und Bedingungen des Einstiegs im Geschichtsunterricht

„Die Entscheidung über Art und Weise des Einstiegs fällt in der häuslichen Vorbereitung des Unterrichtenden“, sagt Schneider.²²

Jede Planung einer Einstiegsphase am Schreibtisch konfrontiert den Lehrer erneut mit der Frage: Wie finde ich einen motivierenden Einstieg? Woher nehme ich eine geniale Idee? Kreativität aber bedarf der Zeit, Unterrichtsvorbereitung indes der Ökonomie. Aus dieser Zwickmühle ergibt sich die Notwendigkeit, Leitideen zu entwickeln. Sie dienen als didaktische Wegweiser, welche der Lehrerin bzw. dem Lehrer die Richtung des Suchens vorgeben und im Wald des Geschichtsunterrichts das zeitraubende Absuchen aller Wege der Motivation ersparen.

Fünf Leitideen für Einstiege in Geschichtsstunden könnten hier verfolgt werden:

- 1. Das Prinzip der Dramatisierung;**
es weist den Weg in Themen der Ereignisgeschichte, rückt Persönlichkeiten, gesellschaftliche Gruppen und deren Konflikte in den Vordergrund.
- 2. Das Prinzip der Identifikation;**
es erleichtert im Sinne des ‚tua res agitur‘ den Zugang zur Struktur- und Mentalitätsgeschichte, öffnet den Lernzugang der Moral.
- 3. Das forschend-detektivische Prinzip;**
es führt über ein ‚Neugierproblem‘ auf den Königsweg des problemorientierten Geschichtsunterrichts und damit immer zum Ziel.
- 4. Das Prinzip der Dissonanz;**
es zeigt Brüche in historischen Entwicklungen auf, Wendepunkte und Krisen in der Geschichte von Staaten oder im Lebensweg historischer Persönlichkeiten.
- 5. Das Prinzip der Transponierung unterschiedlicher Ausdrucksebenen;**
es motiviert dazu, den Zusammenhang zwischen Kultur oder Mentalität und den materiellen Verhältnissen zu erforschen. Insbesondere in Kunst und Architektur spiegelt sich Herrschaftsgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte.

In einem zweiten Schritt werden diese Ideen materialisiert; der Lehrer kann dabei auf vier unterschiedliche Mittel der Darstellung zurückgreifen:

- 1. visuelle Impulse:** Bilder, Karikaturen, Plakate, Karten, Realien, Filme
- 2. verbale Impulse:** Lehrererzählung, Anekdoten, Zitate, kurze Quellentexte, Lieder
- 3. Denkimpulse:** Rätsel, Quellen mit offensichtlichen Falschaussagen, ideologische Darstellungen, Gegenüberstellungen, Gegenwartsbezüge
- 4. handlungsorientierte Impulse:** szenische Einstimmung, Rollenspiel, Streitgespräch, Ereigniskarten, Rollenkarten, fiktiver Dialog, Puzzles

Dabei sollten drei Bedingungen beachtet werden. Ein guter, motivierender Einstieg ist:

- 1. altersgerecht,**
- 2. kurz und prägnant:** als Phase einer einzelnen Unterrichtsstunde dauert er fünf, maximal acht Minuten,
- 3. zielgerichtet und problemorientiert:** das heißt weder beliebig, sonst verebbt die Motivation, noch knallig, denn jede Überstrapazierung des „Neuigkeitsgehalts“²³ wirkt im weiteren Unterrichtsverlauf kontraproduktiv.

Die allermeisten Einstiege, die schief gehen, verstoßen gegen die dritte Bedingung; im Übrigen auch alle Einstiege, die das Ehepaar Grell als abschreckende Beispiele zitiert.

Doch schlechte motivierende Einstiege sprechen nicht gegen das Prinzip des motivierenden Einstiegs an sich. Ein motivierender Einstieg bannt das Interesse der Schülerinnen und Schüler, und wenn es gelingt, dieses einmal geweckte Interesse wach zu halten, tendieren die Disziplinprobleme gegen Null.

In die Suche nach einem Einstieg muss der Lehrer Zeit, Phantasie und Kreativität investieren, doch langfristig gewinnt er Kraft, Nervenstärke und Freude am Beruf – und manchmal gelingt ihm eine Sternstunde des Geschichtsunterrichts.

Anmerkungen

- 1 Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel: Hannover 1965⁸, S. 217. Vgl. auch Correll, Werner: Lernpsychologie. Auer: Donauwörth 1961 sowie Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Klett: Stuttgart 1980, S. 193–259.
- 2 Grell, Jochen und Monika: Unterrichtsrezepte. Beltz: Weinheim, Basel 1983, S. 145.
- 3 Ebenda S. 161, vgl. zu Folgendem ebenda S. 152–153.
- 4 Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege: Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 1999, S. 16.
- 5 Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel: Hannover 1965⁸, S. 227.
- 6 Dewey, John: Wie wir denken: Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung. Morgarten Verlag: Zürich 1951. Vgl. auch Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel: Hannover 1965⁸, S. 230–232.
- 7 Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit, S. 195.
- 8 Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege: Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden.
- 9 Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Bd. 11. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1980, S. 528.
- 10 Csikszentmihalyi, Mihaly: Das „Flow“-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Klett-Cotta: Stuttgart 1985, S. 26.
- 11 Rumpf, Horst: Gegen die Verstopfung der Köpfe. Über Einstiege in der Lehrkunst Martin Wagenscheins. In: Pädagogik 10/1992, S. 21–24.
- 12 Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel: Hannover 1965⁸, S. 217–220. Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung, S. 193–196. Correll Werner: Lernpsychologie, S. 56–62.
- 13 Ebenda, S. 57.
- 14 Correll, Werner: Lernpsychologie, S. 58.
- 15 Vgl. Giesecke, Hermann: Methodik des politischen Unterrichts. Juventa Verlag: München 1973, S. 116. Vgl. Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege: Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden, S. 20. Vgl. Grell, Jochen und Monika: Unterrichtsrezepte, S. 24 ff.
- 16 Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege: Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden, S. 26.
- 17 Vgl. ebenda, S. 25 und S. 18.
- 18 Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Kallmeyer: Seelze-Velber 2001, S. 84.
- 19 Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege: Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden, S. 26.
- 20 Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Cornelsen Scriptor: Frankfurt/M. 1994⁶, S. 122.
- 21 Hug, Wolfgang: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven. Diesterweg: Frankfurt/M. 1977, S. 107. Kuhn, Annette: Unterrichtsplanung. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rösen, Jörn; Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kallmeyer: Seelze-Velber 1997⁵, S. 457–463.
- 22 Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege, S. 15.
- 23 Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung, S. 196.

Materialübersicht

Zum Prinzip der Dramatisierung

Einstieg in das Stundenthema:

Das Bündnis zwischen Papst und Frankenkönig (Sek. I)

M 1 (Tx) Die Ereignisse in der Pfalz Ponthion 754 n.Chr. (Lehrererzählung)

Einstieg in das Stundenthema: Der Versailler Vertrag (Sek. II)

M 2 (Tx) Die Übergabe des Versailler Vertragswerks an die deutsche Delegation (Quelle)

Zum Prinzip der Identifikation

Einstieg in das Stundenthema: Das Leben im Kloster (Sek. I)

M 3 (Tx) Der Eintritt eines Novizen ins Kloster (Lehrererzählung)

M 4 (Tx) Mönchsregeln des Benedikt von Nursia (Quelle)

M 5 (Ka) Klosterplan St. Gallen (Karte)

M 6 (Ab) Gregorius im Kloster (Arbeitsblatt)

Einstieg in das Stundenthema:

China als erstarrte Hochkultur im 19. Jh. (Sek. II)

M 7 (Tx) 6 Rollenkarten zur chinesischen Gesellschaftsordnung (Rollenkarten)

M 8 (Bd/Ta) Vorschlag für ein Tafelbild zur chinesischen Gesellschaftsordnung (Bildkarten/Tafelbild)

Zum forschend-detektivischen Prinzip

Einstieg in das Stundenthema: Der Lebensraum der Griechen (Sek. I)

M 9 (Ka) Die Landschaft Griechenlands (Panoramakarte)

Einstieg in das Stundenthema:

Die puritanisch-calvinistische Erwerbsethik (Sek. II)

M 10 (Tx) Auszug aus George Crabbes Gedicht „The Puritan“ (1800) (Gedicht)

Zum Prinzip der Dissonanz

Einstieg in das Stundenthema:

Die Krise des Römischen Reichs im 3. Jh. n.Chr. (Sek. I)

M 11 (Tx) Die Ausdehnung der Herrschaft Roms (Datenliste)

Einstieg in das Stundenthema: Der Ausbruch des Investiturstreits (Sek. I)

M 12 (Bd/Tx) Kaiser und Papst – die Gegenspieler im Investiturstreit (Bilder, Quellenzitat)

Zum Prinzip der Transponierung von Ausdrucksebenen

Einstieg in das Stundenthema: Die Reichsverfassung 1871 (Sek. I/II)

M 13 (Bd) Anton von Werner: Die Proklamation des Deutschen Kaiserreichs 1871 (Historienbild)

M 14 (Bd) Die Proklamation des Deutschen Kaiserreichs: Struktur- und Aufbauskizze

M 15 (Tb) Die Verfassung von 1871 (Tafelbild)

Einstieg in das Thema: Die englische Gesellschaft im 18. Jh.

M 16 (Bd) Th. Gainsborough: „Robert Andrews and Mary, his Wife“ (1750) (Gemälde)

Die zuvor genannten Beispiele wollen einladen, dieser ersten Phase des Unterrichts wieder die Beachtung zu schenken, die sie verdient und die im Unterrichtsalltag oft zu kurz kommt.

Es werden Einstiege vorgestellt, die den Prinzipien der Dramatisierung, der Identifikation, des detektivischen Forschens, der Dissonanz und der Transponierung von Ausdrucksebenen folgen. Alle diese Einstiege sind problemorientiert und münden nach einer mit Impulsfragen gesteuerten Orientierungsphase in der die Unterrichtsstunde überspannenden Problemstellung. Dem Lehrer bleibt es aber freigestellt, mit welchen Quellen, Medien und Methoden, in welchen Sozialformen, ob in offenen oder in geschlossenen Unterrichtsformen er den weiteren Verlauf der Stunde gestalten will.

An zwei Beispielen wird allerdings veranschaulicht, wie eine in der Einstiegsphase angerissene Leitidee (Identifikation, Transponierung von Ausdrucksebenen) als didaktischer Leitfaden im weiteren Unterrichtsgang aufgegriffen und fortgeführt werden kann.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

*Chock and Flow: Einstiege im problemorientierten
Geschichtsunterricht*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

