
Julia Springborn

**Möglichkeiten der Vermittlung
geschichtlicher Zusammenhänge in einer
Abschlussstufenklasse der Förderschule
mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung**

Dargestellt anhand einer Unterrichtseinheit zum
Thema „Mittelalter“

Zweite Staatsexamensarbeit

— 2004 —



Hinweise zum Urheber- und Nutzungsrecht

- Das Urheberrecht am vorliegenden Texten liegt allein beim Autor bzw. bei der Autorinnen.
- Der Nutzer bzw. die Nutzerin dürfen die vorliegenden Veröffentlichung für den privaten Gebrauch nutzen. Dies schließt eine wissenschaftliche Recherche ein. Für das Zitieren sind die entsprechenden Regelungen zu beachten (siehe unten).
- Der Nutzer bzw. die Nutzerin des vorliegenden Textes erkennen das Urheberrecht des Autors bzw. der Autorin an.
- Vervielfältigung und Verbreitung der vorliegenden Veröffentlichungen bedarf der Genehmigung des Autors bzw. der Autorin.

Hinweise zum Zitieren von Online-Dokumenten

Die Veröffentlichungen auf den Seiten von föpäd.net sind ebenso wie Texte in Druckmedien zitierfähig.

In der Quellenangabe müssen folgende Informationen enthalten sein:

- Name der Autorin bzw. des Autors,
- Titel (und eventuell Untertitel)
- Internet-Adresse (URL),
- Abrufdatum.

Beim Zitieren von Texten, die auf den Seiten von föpäd.net veröffentlicht sind, geben Sie bitte die Internet-Adresse (URL) der pdf-Datei des von Ihnen zitierten Dokuments an.

Quellenangabe für diese Veröffentlichung:

Julia Springborn: Möglichkeiten der Vermittlung geschichtlicher Zusammenhänge in einer Abschlussstufenklasse der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung. Dargestellt anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema „Mittelalter“.
Online im Internet: URL: <http://www.foepaed.net/springborn/geschichte.pdf>.

Anhang zu dieser Veröffentlichung:

Den zu dieser Veröffentlichung gehörenden Anhang finden Sie im Internet unter:
<http://www.foepaed.net/springborn/geschichte-anhang.pdf>.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung.....	5
2	Theoretischer Hintergrund.....	7
2.1.	Geschichte als Lerngegenstand.....	7
2.1.1.	Aufgaben und Ziele von Geschichtsunterricht.....	7
2.1.2.	Historisches Lernen und offener Unterricht.....	8
2.1.3.	Historisches Lernen für alle.....	10
2.2.	Das Mittelalter als Lerngegenstand.....	11
2.3.	Relevante Aussagen in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und in den Rahmenrichtlinien.....	14
2.3.1.	Empfehlungen der Kultusministerkonferenz.....	14
2.3.2.	Rahmenrichtlinien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	15
2.3.3.	Rahmenrichtlinien für den Förderschwerpunkt Lernen.....	18
2.3.4.	Rahmenrichtlinien für Grund- und Hauptschule.....	18
2.4.	Zusammenfassung.....	19
3	Planung der Unterrichtseinheit.....	21
3.1.	Beschreibung der Rahmenbedingungen und der Lerngruppe.....	21
3.2.	Individuelle Lernausgangslage.....	22
3.3.	Ziele der Unterrichtseinheit.....	26
3.4.	Sachstrukturanalyse in Bezug auf die Unterrichtseinheit.....	26
3.5.	Didaktische Überlegungen zur Unterrichtseinheit.....	28
3.6.	Methodische Überlegungen zur Unterrichtseinheit.....	30
4	Durchführung der Unterrichtseinheit.....	32
4.1.	Überblick über die Einheit.....	32
4.1.1.	Aktivierung von Vorwissen, Vermittlung von Vorstellungen über das Mittelalter.....	33
4.1.2.	Kleidung im Mittelalter.....	34
4.1.3.	Essen im Mittelalter.....	35
4.1.4.	Aufwachsen im Mittelalter.....	36
4.1.5.	Lüneburg im Mittelalter.....	37

4.1.6.	Sprache und literarische Ausdrucksformen im Mittelalter.....	39
4.1.7.	Wie weit liegt das Mittelalter zurück?.....	40
4.1.8.	Ergebnissicherung	41
4.1.9.	Freiarbeitsmaterial zur regelmäßigen Nutzung in einer Wochenstunde.....	42
4.2.	Ausführlicher Unterrichtsentwurf zur Stunde „Eine Schatzkiste aus dem Mittelalter: kostbare Nahrungsmittel“	43
4.2.1.	Lernziele	43
4.2.2.	Verlaufsplan	44
4.2.3.	Sachstrukturanalyse.....	45
4.2.4.	Didaktische Überlegungen	45
4.2.5.	Methodische Überlegungen.....	46
4.2.6.	Reflexion	46
4.3.	Ausführlicher Unterrichtsentwurf zur Stunde „Was ist in Lüneburg aus dem Mittelalter übrig?“.....	47
4.3.1.	Lernziele	47
4.3.2.	Verlaufsplan	48
4.3.3.	Sachstrukturanalyse.....	49
4.3.4.	Didaktische Überlegungen	50
4.3.5.	Methodische Überlegungen.....	50
4.3.6.	Reflexion	51
4.4.	Zusammenfassende Reflexion der übrigen Stunden.....	52
5	Gesamtreflexion.....	56
6	Literatur.....	59
	Weitere Literatur	62
	CDs mit mittelalterlicher Musik.....	63

1 EINLEITUNG

„Glauben Sie nicht, dass für Ihr Lehrerstudium die ältere deutsche Geschichte und Literatur überflüssig ist. Sie können davon viel mehr umsetzen, als Sie glauben. Das gilt auch für die Sonderpädagogen unter Ihnen – versuchen Sie, Ihren Schülern etwas vom Mittelalter zu vermitteln. Auch wenn diese vielleicht nicht alles so durchdenken können wie Sie, wird doch eine Menge durchsickern.“ So lauteten sinngemäß die einführenden Worte eines Professors in einem Seminar für mittelalterliche Literatur, das ich während meines Studiums besuchte.

Als ich zu Beginn meines Vorbereitungsdienstes über geeignete Themen für die Umsetzung im Unterricht nachdachte, ging ich naturgemäß u. a. von meinen persönlichen Interessen aus. Im Rahmen eines ersten Brainstormings wollte ich mein Interesse an mittelalterlicher Literatur zunächst als abwegig verwerfen, aber dann fiel mir der oben zitierte Appell wieder ein, so dass ich darüber nachzudenken und im Gespräch mit meinem Mentor und mit Kollegen zu diskutieren begann, welchen Sinn denn ein thematischer Schwerpunkt aus dem Bereich Geschichte für meine Lerngruppe haben könnte und wie ein solches Thema umzusetzen und zu strukturieren sei. Schließlich entschied ich mich für die Durchführung einer umfassenden Unterrichtseinheit zum Thema Mittelalter mit deutlicher alltagsgeschichtlicher Orientierung, um lokalgeschichtliche und kulturelle Themenschwerpunkte darin einbetten zu können. Neben positiver Resonanz sowohl seitens der Lerngruppe als auch aus dem Kollegium kamen von einzelnen Kolleginnen und Kollegen auch durchaus kritische Anmerkungen, die den Sinn eines solchen Themas im Unterricht der Abschlussstufe in Frage stellten, deren Aufgabe doch eher Berufsvorbereitung sei. Im Gespräch mit Freunden und Bekannten und mit Anwärtinnen und Anwärtern anderer Förderschwerpunkte musste ich mich hingegen wiederholt mit der Frage auseinandersetzen, ob ein solches Thema für eine Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht viel zu anspruchsvoll sei. Die Diskussionen empfand ich als anregend und konstruktiv; letztlich führten sie bei mir zu dem Anliegen, mich – auch im Nachhinein – noch einmal theoretisch-reflektierend mit dieser Unterrichtseinheit zu befassen und dafür den Rahmen der schriftlichen Hausarbeit zu nutzen.

Leitfragen dieser Arbeit sind daher: Warum sollte Geschichte überhaupt Bestandteil schulischen Lernens sein? Wie sind geschichtliche Zusammenhänge im schulischen Unterricht vermittelbar? Wie kann der Lerngegenstand motivierend gestaltet werden? Diese Fragen möchte ich allerdings zunächst innerhalb eines allgemeinpädagogischen Bezugsrahmens und nicht nur bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung diskutieren. Auf allgemeinpädagogischer Grundlage können so Überlegungen zur Umsetzung in der konkreten Lerngruppe getroffen werden.

Daraus ergibt sich der Aufbau der Arbeit – grundlegende Überlegungen werden in Kapitel 2 angestellt: Wie lässt sich der Lerngegenstand Geschichte umreißen, und welche Aufgaben hat Geschichtsunterricht? Welche Aussagen lassen sich in Bezug auf die Auswahl von Methoden treffen? Und schließlich weniger eine Frage als ein begründetes Plädoyer: Geschichtliche Lerninhalte sind grundsätzlich für alle Schülerinnen und Schüler sinnvoll und auch umsetzbar. Des Weiteren: Wie ist das Thema Mittelalter in diesen

Kontext einzuordnen? Warum dieses Thema, welche Inhalte verbinden sich damit, und welche Anknüpfungspunkte bieten sich für die schulische Umsetzung an? Vor diesem Hintergrund sollen schließlich diverse Rahmenrichtlinien untersucht werden – dabei werden aus den genannten allgemeinpädagogischen Erwägungen heraus nicht nur jene einbezogen, die unmittelbar für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gelten.

In Kapitel 3 werden diese grundlegenden Aussagen im Sinne der Planung der Unterrichtseinheit auf die konkrete Lerngruppe angewandt. Kapitel 4 gibt einen Überblick über die Unterrichtseinheit und stellt zwei Unterrichtsstunden ausführlich dar, wodurch ein ausgewähltes alltagsgeschichtliches sowie ein lokalgeschichtliches Thema näher in den Blickpunkt rücken. Daraufhin werden die übrigen Unterrichtsstunden überblicksartig reflektiert. In Kapitel 5 wird im Rahmen einer Gesamtreflexion die praktische Umsetzung der theoretischen Überlegungen im Rahmen der Unterrichtseinheit diskutiert.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1. Geschichte als Lerngegenstand

2.1.1. Aufgaben und Ziele von Geschichtsunterricht¹

Geschichte ist „*der Gesamtkomplex menschlicher Praxis in der Vergangenheit in all ihren Veränderungen*“ (WEYRAUCH, zitiert nach V. REEKEN 6). Diese Definition spiegelt nicht die gesamte fachwissenschaftliche Diskussion über den Begriff „Geschichte“ wider, bietet aber einen guten Ausgangspunkt zu einigen grundsätzlichen Überlegungen im Hinblick auf Geschichte als Lerngegenstand. Aus dem Wort „Gesamtkomplex“ geht bereits hervor, dass das Geschehene nie in allen Facetten erfasst werden kann. Darüber hinaus ist es nur aus einer bestimmten, gegenwartsgebundenen Perspektive heraus darstellbar: Geschichte ist „*Rekonstruktion von Vergangenheit aus der Gegenwart heraus*“ (SCHREIBER 9). Folglich ist es unmöglich, im Umgang selbst mit einem kleinen Ausschnitt von Geschichte vollkommen objektiv zu sein – nichtsdestotrotz ist es natürlich geboten, sich um eine fundierte Darstellung zu bemühen und möglichst verschiedene Perspektiven einzunehmen, sich aber zumindest des eigenen Blickwinkels bewusst zu sein. Im Zuge solcher Bemühungen zeichnet sich in der Geschichtswissenschaft seit den siebziger Jahren eine Tendenz ab, verstärkt Alltagsgeschichte mit einzubeziehen – denn chronologisches Abhandeln von Politik- und Ideengeschichte ist nur ein kleiner Teil des „*Gesamtkomplex[es] menschlicher Praxis in all ihren Veränderungen*“ (a. a. O.). Für WEHRLI ist vor diesem Hintergrund Ziel historischen Forschens weniger, ein Zeitalter irgendwann endgültig zu „kennen“, sondern dessen Facettenreichtum anzuerkennen und sich diesem anzunähern: „*Historisches Verstehen hat stets die Form einer Auseinandersetzung und vollzieht sich als dialektische Begegnung zwischen eigener Situation, eigenem Anliegen, eigenem Suchen und der Fremdheit des geschichtlichen Phänomens*“ (13).

Welche Aufgaben und Ziele kann nun Unterricht angesichts des komplexen Lerngegenstands „Geschichte“ haben, und warum sollte dieser Lerngegenstand überhaupt Bestandteil schulischen Lernens sein? - Eben war bereits die Rede davon, dass das Vergangene nur aus der Gegenwart heraus betrachtet werden kann. Auch die Wirklichkeit der Gegenwart ist jedoch nicht „objektiv“ fassbar, man kann sich nur einer möglichst umfassenden Wahrnehmung von Wirklichkeit annähern – und hierfür ist es wiederum sinnvoll, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit der Geschichte, die deutend als Horizont der Gegenwart begriffen wird, gleichzeitig der „*Verflüssigung von Selbstverständlichkeiten*“, der „*Schaffung von Möglichkeitsbewusstsein*“ (V. REEKEN 6f.) dient und damit auch auf die Veränderbarkeit der Gegenwart und folglich auf die Zukunft verweist. Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbewusstsein gehören also zusammen.

Es geht aber nicht nur um die Vermittlung von Veränderbarkeit, sondern auch um das Erkennen von Kontinuität, die sich im Gewachsensein des Gegenwärtigen zeigt. Schule hat in diesem Sinne Aufgaben

¹ Wie im Folgenden noch deutlich wird, ist hier mit „Geschichtsunterricht“ ganz allgemein der Umgang mit historischen Lerngegenständen im Unterricht gemeint, also beispielsweise auch im Rahmen des Sachunterrichts, oder in anderem fächerübergreifendem Kontext. Es geht hier nicht um Geschichtsunterricht als Schulfach, das von anderen Fächern scharf getrennt ist.

für die Enkulturation von Kindern und Jugendlichen, sie sichert den gemeinsamen kulturellen Grundbestand, „*der die Menschen auch über Regionen, über ihre Herkunft und über Generationen hinweg kommunikationsfähig hält*“ (BARTNITZKY 43f.). Enkulturation hat jedoch nicht nur Bedeutung für das Hineinwachsen in die Gesellschaft und für die soziale Identität, denn auch die Entwicklung der personalen Identität steht damit in engem Zusammenhang (vgl. KNOCH 15; UFFELMANN 41ff.; GOETZ 15; SCHMITT 8f.); jeder Mensch ist „*eingebunden in Kontinuität und Wandel*“ (TANK 16).

Nun ist es natürlich nicht so, dass Kinder und Jugendliche nur durch Schule mit Geschichte in Berührung kommen. Im Gegenteil, Elemente von Geschichte begegnen jedem Menschen täglich – meist unbewusst – in den Medien, in der Begegnung mit älteren Menschen, in Form von alten Bauwerken und Denkmälern, durch die Gewachsenheit unserer Sprache usw. Jeder Mensch entwickelt schon in seinem Alltag ein gewisses Geschichtsbewusstsein (vgl. V. REEKEN 9f.). Geschichte als schulischer Lerngegenstand kann dabei Vorstellungen aus dem Alltag in Zusammenhang setzen, sie ergänzen, sie ggf. korrigieren und die Historizität der eigenen Umwelt bewusster machen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es bei Geschichtsunterricht weniger um die Vermittlung eines Wissenskanons als Selbstzweck geht, sondern um Entwicklung des Geschichtsbewusstseins und um das Erkennen von Zusammenhängen (vgl. V. REEKEN). Geschichtsunterricht in diesem Sinne zielt auf differenzierte Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe ab. Dies gilt selbstverständlich für alle Schülerinnen und Schüler, die Ausführungen beziehen sich daher weder nur auf Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Förderbedarf noch etwa nur oder in besonderem Maße auf solche mit Bedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

2.1.2. *Historisches Lernen und offener Unterricht*

In den geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen wird etwa seit den siebziger Jahren zunehmend für eine Öffnung von Geschichtsunterricht plädiert. Dies geht einher mit verstärkten Bemühungen, geschichtliche Lerninhalte der Alltagsgeschichte anzunähern, was Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler verstärkt und offene Unterrichtsformen begünstigt (vgl. V. REEKEN 8)². Dadurch ergeben sich Chancen, den Unterricht attraktiv und motivierend zu gestalten, denn der Lerngegenstand lässt sich so zum einen leichter mit Vorwissen und Vorerfahrung in Bezug setzen, und zum anderen wird die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler gestärkt, was wiederum die in der Geschichtsdidaktik als so wichtig erachtete Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erleichtert (vgl. ERDMANN 667).

Was aber heißt „offener Unterricht“? Laut WALLRABENSTEIN ist dies ein „*Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze*“ (54), d.h. weitere Begriffe wie Projektarbeit, Handlungsorientierung oder Freiarbeit lassen sich darunter fassen, und die Öffnung kann in verschiedenen Dimensionen stattfinden: **Inhaltlich** lässt sich Unterricht für die Lebensumwelt der Kinder und Jugendlichen öffnen, **methodisch**

² THURN beklagt allerdings, dies sei eher ein frommer Wunsch; empirischen Untersuchungen zufolge spiele sich Geschichtsunterricht zum Großteil nach wie vor in Form von reinem „Frontalunterricht“ ab (222).

für Lernformen, die Eigenaktivität und Mitgestaltung der Lernenden berücksichtigen, und **organisatorisch** kann Öffnung in Richtung veränderter Unterrichtsabläufe stattfinden, z. B. in Form von Wochenplänen (WALLRABENSTEIN 54f.). In verschiedenen Veröffentlichungen werden u. a. folgende Elemente offenen Unterrichts genannt:

Ganzheitlichkeit³; Aktivierung aller Sinne - Berücksichtigung verschiedener Abstraktionsgrade; Verschränkung von Handlung und begrifflichem Verstehen - Abgabe von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler, Ermöglichung von Selbstkontrolle – Produktorientierung - kooperative Arbeitsformen - Alltagsbezug, begünstigt durch fächerübergreifendes Lernen und außerschulische Lernorte (vgl. ERDMANN 664; SCHULTE-PESCHEL 61ff.; BARSCH).

Wesentlich für die theoretische Auseinandersetzung mit dem viel gebrauchten Begriff „Handlungsorientierung“ ist das Verständnis von „Handlung“ als einer Auseinandersetzung mit der Umwelt, die nicht äußerlich sein muss, sondern beinhaltet, dass man sich orientiert, die Handlung plant, ausführt und auswertet – in diesem Sinne bedeutet „Produktorientierung“ auch nicht, dass ein materiell greifbares Produkt entstehen muss, sondern dieses kann ebenso gut geistiger Art sein (vgl. SCHULTE-PESCHEL 21ff.). In diesem Zusammenhang wird immer wieder vor „unreflektierter Bastelei“ gewarnt (ERDMANN 661), die nicht in jedem Fall Möglichkeiten erweiterter Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. – Andererseits bedeutet *Öffnung* von Unterricht keinen absoluten Anspruch – verschiedene methodische Vorgehensweisen können sich durchaus ergänzen. Entscheidend ist die Bereitschaft, Elemente offenen Unterrichts so weit wie möglich einzubeziehen und individuell zu reflektieren, was aktuell zu der Lerngruppe und dem Lerngegenstand passt (vgl. BARSCH). Dabei gilt es, eine Balance herzustellen zwischen dem Bestreben, den Schülerinnen und Schülern viel zuzutrauen, sie aber auch nicht zu überfordern, sondern sie z. B. schrittweise zu mehr Eigenaktivität zu führen.

Nun ist für die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung herkömmlicher Geschichtsunterricht in Form von Durcharbeiten eines Lehrwerks ohnehin schwer vorstellbar, Unterricht allgemein muss in hohem Maße verschiedene Abstraktionsgrade einbeziehen, einen Alltagsbezug herstellen usw. Hier geht es aber darum, zu zeigen, dass offene Unterrichtsformen aus allgemeinpädagogischen Erwägungen heraus für alle Schülerinnen und Schüler wünschenswert sind und Anschaulichkeit nicht etwas ist, das „nur“ im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Rolle spielt oder sogar „dem“ Wesen „des Geistigbehinderten“ gemäß ist. Alle Schülerinnen und Schüler können von offenem Unterricht profitieren, denn für jede Lerngruppe ist es von Vorteil, wenn nicht alle zur gleichen Zeit auf die gleiche Weise das Gleiche lernen müssen: Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern beruhen eben nicht nur auf besonderem Förderbedarf, und jede Lerngruppe ist heterogen (vgl. FEUSER). Gleichzeitig wird dadurch wiederum Integration in Form von „*Lernen am gemeinsamen Gegenstand*“ (FEUSER) erleichtert, und vieles kann deutlich werden, ohne dass es rein kognitiv aufgenommen und verbal erläutert werden muss (vgl. ERDMANN 667; PODLESCH 166; SCHÖLER 31; BARSCH).

³ Nach FORNEFELD (2002, 112ff.) sind v. a. drei didaktische Aspekte zu berücksichtigen: individuelle Entwicklungsorientierung – Handlungsorientierung/Lernen in sinnvollen Sachzusammenhängen – Fachorientierung.

Darüber hinaus bringt eine integrative Lerngruppe den Vorteil, dass etwa ein Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung noch ganz andere Lern-Vorbilder haben kann, als dies in einer homogenen Lerngruppe der Förderschule der Fall ist. All dies kann gerade für vielschichtige Lerngegenstände aus dem Bereich Geschichte von Vorteil sein.

2.1.3. *Historisches Lernen für alle*

Alle Schülerinnen und Schüler haben gleichermaßen ein Recht auf umfassende *Bildung*, d.h. auch bei besonderem Förderbedarf muss Schule sich v. a. pädagogisch orientieren, also mehr sein als Förderung und Therapie in der medizinisch-psychologischen Tradition der Sonderpädagogik (vgl. FORNEFELD 1998, 61), ohne dadurch die Bedeutung von basaler Förderung und Therapie zu schmälern. Eine allgemeine Pädagogik für alle Kinder und Jugendlichen bedeutet, dass „*alle alles lernen dürfen*“ (FEUSER) und folgerichtig sich die Lerngegenstände im förderpädagogischen Bereich, an welcher Schulform auch immer, nicht grundsätzlich von denen schulischen Lernens allgemein unterscheiden. Das Recht auf Bildung steht in engem Zusammenhang mit der Menschenwürde und dem Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. FORNEFELD 2002, 101ff.; ANTOR 11ff.; SEIFERT 293ff.). Dies verweist wiederum auf die Bedeutung historischen Lernens für die Enkulturation und die Entwicklung der Ich-Identität (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Nichtsdestotrotz sind geschichtliche Lerninhalte in der Fachliteratur zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kaum diskutiert – BARSCH erklärt dies damit, dass Geschichte auf den ersten Blick nicht als „lebenspraktisch“ gelte und damit an Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung schnell unter den Tisch falle⁴. – Auch in der förderpädagogischen Literatur allgemein ist historisches Lernen eher wenig beachtet; immerhin findet sich im Handbuch der Geschichtsdidaktik ein Abschnitt dazu, der aber den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung pauschal ausblendet⁵.

Interessant erscheint mir hier eine Parallele zur lange vernachlässigten Geschichtsdidaktik für den Primarbereich: Lange galt es als gesichert, dass Grundschülerinnen und –schüler noch nicht in der Lage seien, mit geschichtlichen Lerngegenständen umzugehen (vgl. BERGMANN 13f.). Inzwischen hat sich die Sachunterrichtsdidaktik deutlich von dieser Auffassung distanziert und bemüht sich verstärkt, Geschichtswissenschaft als Bezugswissenschaft zu sehen und zu rezipieren (MICHALIK 9ff.)⁶. Konsens ist heute, dass Geschichte ohnehin Teil unserer Lebenswirklichkeit ist, historisches Lernen täglich unbewusst stattfindet (vgl. Abschnitt 2.1.1) und deshalb auch seinen Platz in der Schule haben sollte. Dabei

⁴ Diese Vermutung erscheint mir durchaus plausibel, ist es doch auch noch nicht lange selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung überhaupt die Möglichkeit haben, Lesen und Schreiben jenseits des erweiterten Textbegriffs zu lernen.

⁵ In der Ausgabe von 1992 lautet die Begründung, Geschichte sei ja als Fach an der Schule für Geistigbehinderte nicht vorgesehen – Aspekte von fächerübergreifendem Lernen und gemeinsamem Lernen in integrativen Zusammenhängen werden offenbar nicht einbezogen (ZITZLAFF 567). Der Artikel von 1997 konstatiert dann ohne Begründung in Klammern, der Bereich geistige Entwicklung sei nicht relevant (SOMMER 584).

⁶ BERGMANN nennt als weiteren Grund für die Vernachlässigung geschichtlicher Lerninhalte im Sachunterricht, Erinnerungen an patriotischen Heimatkundeunterricht seien negativ konnotiert, und deshalb gebe es eine generelle Scheu, sich im Sachunterricht überhaupt historischen Themen zuzuwenden. Als möglicher Grund erscheint ihm außerdem, dass Lehrkräfte eher unangenehme Erinnerungen an die Datenpaukereie des selbst genossenen Geschichtsunterrichts haben könnten (13f.).

wird weniger für die frühzeitige Ausweitung von Geschichte als eigenem Schulfach plädiert, sondern eher für die Einbeziehung geschichtlicher Inhalte in fächerübergreifenden Vorhaben (vgl. KRIEGER 48; MICHALIK 21f.; vgl. auch Abschnitt 2.1.2).

Für geschichtliche und andere Lerninhalte gilt: Es dürfen nicht spezifische Interessen oder ein tieferes Verständnis für Zusammenhänge vorausgesetzt werden, sondern diese sollen umgekehrt durch schulisches Lernen begünstigt werden (vgl. MICHALIK 15). Anders ausgedrückt: *„Die didaktische Entscheidung darf nicht lauten: Ein Lerngegenstand wird so lange zurückgehalten, bis zu erwarten ist, dass der Schüler alle Aspekte richtig begreift“* (GÜNTHER-ARNDT, zitiert nach V. REEKEN 22)⁷. Das heißt letztlich: Jede Schülerin und jeder Schüler kann auf irgend einer Ebene in historisches Lernen einbezogen werden. Wie in Abschnitt 2.1.2 deutlich wurde, begünstigt eine Öffnung von Unterricht eben diese Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen.

2.2. Das Mittelalter als Lerngegenstand

Mit dem Begriff „Mittelalter“ wird im Allgemeinen die europäische Geschichte von ca. 500 bis 1500 n. Chr. bezeichnet. Die vorsichtige Formulierung „im Allgemeinen“ deutet bereits darauf hin, dass „Mittelalter“ ein provisorischer, vereinfachender Begriff für eine äußerst heterogene Zeit ist, der erst im Nachhinein – aus der Perspektive des Humanismus – geprägt wurde. Dennoch hat sich diese Begriffsprägung durchgesetzt; die Epochierung in Antike, Mittelalter und Neuzeit ist trotz aller wissenschaftlichen Relativierungen heute allgemeingültig (vgl. KNEFELKAMP 12ff.)⁸. Geht es wiederum um die Festlegung von Eckdaten für das Mittelalter, gibt es unzählige Vorschläge, je nachdem, welcher Aspekt von Geschichte als am wichtigsten erachtet wird⁹. Als charakteristisch für den Beginn des Mittelalters werden am häufigsten die Völkerwanderung, die Ausbreitung des Christentums in Europa, der Untergang des weströmischen Reiches und die Zentralmacht Karls des Großen genannt. Das Ende des Mittelalters wird immer wieder mit der Landung Kolumbus' in Amerika, mit der Reformation, mit der Erfindung des Buchdrucks, aber auch mit der Französischen Revolution gekennzeichnet (womit deutlich werden dürfte, dass der Begriff der „Neuzeit“ ebenso wenig homogen und unproblematisch ist und zumindest die Übergänge sich über mehrere Jahrhunderte erstrecken) (vgl. KNEFELKAMP 12ff.; GOETZ 24ff.).

Vor diesem Hintergrund erscheint es nahezu unmöglich zu definieren, was das Mittelalter eigentlich ist, von der nicht unproblematischen Überlieferungssituation (vgl. WEHRLI 26f.) ganz zu schweigen. Da „Mittelalter“ aber nun einmal sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der Alltagssprache ein

⁷ Darüber hinaus betonen SCHREIBER (10) und BARSCH, dass jeder Mensch elementare Vorstellungen von Raum, Zeit und Multiperspektivität hat und insofern auch elementare Kompetenzen in Richtung Geschichtsbewusstsein mitbringt, die es zu erweitern gilt.

⁸ Die aus Sicht des Humanismus negative Konnotation des Mittelalters und die Charakterisierung der Neuzeit als Wiederanknüpfung an die Antike hat sich zwar inzwischen relativiert, das Bild vom „finsternen“ Mittelalter ist aber geblieben – neben dem eher glorifizierenden Mittelalterbild der Romantik, das ebenfalls noch heute großen Einfluss auf die Wahrnehmung dessen hat, was Mittelalter sei.

⁹ KNEFELKAMP nennt allein 17 Beispiele für mögliche Eckdaten und bedauert, keine Ansprüche auf Vollständigkeit erfüllen zu können (12ff.).

fester Begriff ist, der ohnehin mit – mehr oder weniger fundierten – Vorstellungen gefüllt ist, kommt man nicht umhin, sich mit Charakteristika dieser Epoche auseinander zu setzen – erst dann kann man überhaupt differenzieren und relativieren (vgl. GOETZ 24ff.; BOOCKMANN 9). Als Basis für die weiteren Ausführungen sollen deshalb an dieser Stelle einige grundlegende, notwendigerweise vereinfachende Aussagen getroffen werden.

Was also passiert im Mittelalter? Es finden Entwicklungen in Richtung der heutigen Staatenstruktur Europas statt, Elemente römischer, germanischer, slawischer, keltischer und christlicher Kultur verschmelzen. Das Christentum etabliert sich, baut seine Macht aus, parallel dazu bildet sich das Feudalsystem heraus, und es finden wechselvolle Machtkämpfe zwischen Papst, Kaiser und Königen und Fürsten statt (vgl. KNEFELKAMP 377ff.). Städte, Schulen und Universitäten entstehen, der Handel blüht auf, spezifische Bevölkerungsgruppen etablieren sich: Adel, Klerus, Handwerker und Kaufleute, Bauern (vgl. KNEFELKAMP 377ff.; LEGOFF 41ff.)¹⁰. Vor diesem Hintergrund lassen sich Charakteristika im Alltagsleben heraus stellen, was Kleidung, Nahrung, Wohnung, Arbeit, Sprache und kulturelle Ausdrucksformen betrifft. Dies sind nur einige sehr generelle Kernaussagen, dennoch wird dabei bereits die Geschichte des Mittelalters als Basis unserer Gegenwart deutlich. Gleichzeitig bieten sich Anknüpfungspunkte, um gravierende Unterschiede zu unserem heutigen Alltagsleben, aber auch Differenzen innerhalb des Mittelalters heraus zu arbeiten – dies verweist bereits auf Möglichkeiten der schulischen Umsetzung des Themas.

Sucht man nun in der Fachliteratur der Geschichtswissenschaft und der Sachunterrichtsdidaktik nach umfassenden Darstellungen zum Thema Mittelalter, die sich in der schulischen Praxis anwenden lassen, fällt auf, dass die Geschichtswissenschaft in ihren einführenden Darstellungen zu diesem Thema nach wie vor wenig auf Alltagsgeschichte eingeht, während die Sachunterrichtsdidaktik dies umgekehrt fast nur tut, diese Auswahl aber wenig reflektiert (vgl. MICHALIK 9ff.; V. REEKEN 15, 25f.). Alltagsgeschichte in den Unterricht einzubringen, dabei notwendigerweise auch zu vereinfachen, sich aber dennoch um größtmögliche wissenschaftliche Redlichkeit zu bemühen, ist unter diesen Bedingungen gar nicht so einfach.

Warum geschichtliche Lerninhalte überhaupt sinnvoll sind, wurde bereits in Abschnitt 2.1 deutlich, soll aber im Folgenden noch auf das Thema Mittelalter hin spezifiziert werden. „Überall ist Mittelalter“, schreibt FUHRMANN¹¹ und verweist auf historische Gebäude, Straßen- und Ortsbezeichnungen, inhaltliche Elemente in den Medien, Mittelaltermärkte, Spielwaren, politische Erscheinungsformen wie Stadträte, und vieles mehr. Im alltäglichen Geschichtsbewusstsein ist das Mittelalter also auch ohne schulische Bearbeitung des Themas besonders präsent, und zwar sowohl mit positiver als auch mit negativer Konnotation (vgl. V. REEKEN 50f.; BARSCH). Zugleich ist uns das Mittelalter fremd (vgl. KNEFELKAMP 12ff.; SCHÖRKEN 14ff.); trotz der Verbindungen zur Gegenwart ist es z. B. nicht mehr leicht, Aufgeschriebenes von damals zu entziffern, Abbildungen zu deuten, oder auch sich einfach Selbstverständlich-

¹⁰ EBERL spricht in diesem Zusammenhang vom Mittelalter als einem Zeitalter der *Bewegung* (8ff.).

¹¹ so der Titel seiner Monographie

keiten aus der Gegenwart wegzudenken. Daraus ergeben sich für den Unterricht gute Anknüpfungspunkte: Man kann einerseits auf bereits Bekanntes aus der Lebensumwelt zurückgreifen, dabei Vorstellungen aufgreifen, vertiefen, differenzieren (vgl. DETERDING 95f.). Hierbei bietet sich sowohl an, Bereiche der Alltagsgeschichte aufzugreifen, als auch bei der Lokalgeschichte anzusetzen¹². – Andererseits lässt sich aber gerade auch der Reiz des Fremden als Motivation nutzen: Historische Bilder und historische Sprache zum Beispiel bergen zwar viele Schwierigkeiten, wirken aber auf die meisten Schülerinnen und Schüler auch faszinierend (vgl. V. REEKEN 58ff.). Die Beschäftigung mit dem Mittelalter im Unterricht kann also an vorhandenen Vorstellungen anknüpfen, sie ergänzen, in Zusammenhang setzen, in Perspektive rücken. Es kann sich ein Verständnis dafür entwickeln, wie Heutiges entstanden ist, aber auch dafür, was sich tiefgreifend verändert hat. Letztlich wird damit Geschichtsbewusstsein und die Entwicklung der personalen und sozialen Identität gefördert (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Hat man sich nun für die Beschäftigung mit dem Mittelalter im Unterricht entschieden, steht man immer noch vor der Frage, welche Schwerpunkte ausgewählt werden sollen. Generell ist ein fester inhaltlicher Kanon für geschichtliche Inhalte im Unterricht eher ungünstig (vgl. V. REEKEN 34), will man bei der Lebenswirklichkeit der Lerngruppe anknüpfen. Tut man dies, bietet es sich jedoch generell an, zunächst den Schwerpunkt auf Alltagsgeschichte zu setzen. Muss das aber bedeuten, Politik- und Ideengeschichte völlig auszublenden? Sicher ist die herkömmliche chronologische Darstellung historischer Schlaglichter, womöglich noch in Form von Auswendiglernen von Daten, wenig motivierend. Alltagsgeschichte und Politik- und Ideengeschichte lassen sich jedoch auch gut verbinden; beim Thema Mittelalter können z. B. tiefgreifende Unterschiede zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen deutlich werden, ohne dass man detailliert auf die Machtstellung und -entwicklung bestimmter adliger Familien eingeht. Beispielsweise lässt sich anschaulich nachvollziehen, wie im Mittelalter Macht augenfällig gemacht wurde in Form von Kleiderordnungen und Essgewohnheiten verschiedener Bevölkerungsgruppen (vgl. BUMKE 137ff.). Beim Thema Aufwachsen im Mittelalter landet man automatisch bei der Frage, wer damals zur Schule ging, wer las und schrieb. Bei der Behandlung von Minnesang kann deutlich gemacht werden, wer eigentlich das Publikum dafür war¹³. Im Zusammenhang mit dem Thema Stadt im Mittelalter – zumal bei Lüneburg – kommt andererseits zum Ausdruck, dass Macht und Reichtum nicht allein beim Adel lagen. Das Fazit muss deshalb meines Erachtens lauten: Alltagsgeschichte „ersetzt“ nicht anspruchsvollere Themen, sondern aus einem alltagsgeschichtlichen Kontext heraus können Verbindungen zu verschiedensten Fragestellungen gezogen und so Zusammenhänge hergestellt werden. Im Idealfall können diese dann im Sinne eines Spiralcurriculums im Laufe der Jahre neu aufgegriffen, erweitert, vertieft und ggf. auf einer höheren Abstraktionsebene behandelt werden (vgl. DETERDING 96).

¹² Dies wird in den letzten Jahren auch wieder verstärkt empfohlen, nachdem im Zuge der fachdidaktischen Wende vom Heimat- zum Sachunterricht Themen aus dem Bereich Heimat zunächst eine gewisse Flaute erlebt hatten (vgl. V. REEKEN 46f.).

¹³ Freilich ist gerade Minnesang und überhaupt höfische Literatur und Kultur wiederum nur ein Ausschnitt dessen, was sich im Mittelalter kulturell abspielte – allerdings der mit am besten überlieferte Ausschnitt.

2.3. Relevante Aussagen in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und in den Rahmenrichtlinien

2.3.1. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung und zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung treffen keine konkreten, detaillierten Aussagen zur Auswahl fachorientierter Lerninhalte; sie werden hier aber mit berücksichtigt, weil sie einige grundlegende Prinzipien darstellen, die implizit auch für die Fragestellung dieser Arbeit wichtig sind.

- **Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung (1994)**¹⁴

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung verstehen sich explizit als ergänzende Ausführung zu Unterricht und Erziehung *allgemein*, d.h. die Aussagen beziehen sich nicht auf eine bestimmte Schulform, sondern auf besonderen Förderbedarf, auf den grundsätzlich in jeder Schule eingegangen werden kann. „*Sonderpädagogik hat [somit] subsidiäre Aufgaben*“, sie unterscheidet sich nicht prinzipiell von allgemeinpädagogischer Arbeit (9). Dies lässt sich rückbeziehen auf Abschnitt 2.1.3, in dem es um das Recht auf Bildung für alle ging, was konkret für die Fragestellung dieser Arbeit heißt, dass besonderer Förderbedarf auch nicht mit Ausschluss von bestimmten Lerngegenständen einher gehen darf. - Eine Verbindung zu Abschnitt 2.1.2 lässt sich durch die in den Empfehlungen erläuterten, übergeordneten (d.h. ausdrücklich allgemeinpädagogischen) Prinzipien der Entwicklungsnähe, Ganzheitlichkeit, Kommunikations- und Handlungsorientierung ziehen (9).

- **Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (1998)**¹⁵

In den Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird noch einmal besonders betont, dass Unterricht grundsätzlich von allgemeinpädagogischen Bildungszielen auszugehen hat (10). Diese Aussage ist keineswegs redundant, stand doch gerade in diesem Förderbereich das Recht auf Bildung lange in Frage. – Auf didaktisch-methodischer Ebene wird für offene Unterrichtsformen plädiert, die u. a. Grundlage sein sollen für gemeinsames Lernen in integrativen Zusammenhängen (14). Auch diese Empfehlungen gehen also mit den Aussagen in Abschnitt 2.1.2 und 2.1.3 einher.

¹⁴ SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994

¹⁵ SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998

2.3.2. Rahmenrichtlinien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

- **Niedersachsen (1975)**¹⁶

Obwohl die niedersächsischen „Richtlinien für Schulen für Geistigbehinderte“ von 1975 keine Gültigkeit mehr haben, sollen sie hier kurz erwähnt werden, da sie in eine Zeit einzuordnen sind, zu der die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung noch ein relativ neues Phänomen war und man sich zunächst weniger auf Anbindung an die allgemeine Pädagogik, sondern eher auf spezifische Förderung besann. Zwar wird der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag hier bereits betont, aber auch heraus gestellt, dass sich die Arbeit an der Schule für Geistigbehinderte grundsätzlich von der anderer Schulformen unterscheidet. Folglich würden sich auch die Lerninhalte nicht aus der allgemeinen Pädagogik ableiten (9). In der Schule für Geistigbehinderte solle speziell „Tüchtigkeit und Eingliederungsfähigkeit“ gefördert werden, der Erwerb der Kulturtechniken stehe im Hintergrund gegenüber „einer Erziehung, die sich von der Umgänglichkeit über die Anstelligkeit, Körperbeherrschung, Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit bis hin zur Anbahnung einfacher Denk- und Sprachvollzüge“ erstrecke (9). Es ist müßig, an dieser Stelle zu diskutieren, ob „der Geistigbehinderte“ denn erst mal seine eigene Schule braucht, bevor er „tüchtig“ und „anständig“ genug ist, um „eingegliedert“ zu werden, und ob es sinnvoll ist, die heterogene Klientel einer Schulform auf bestimmte stark reduzierte Inhalte festzulegen – Kritik daran zu üben, ist aus heutiger Sicht leicht. Im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Arbeit sollen die Zitate (immerhin erst knapp dreißig Jahre alt und gültig bis in die achtziger Jahre) deutlich machen, dass man sich bei der Diskussion um die Umsetzung geschichtlicher Lerninhalte im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf Fachliteratur ziemlich jungen Datums beziehen muss, ist doch selbst die bestmögliche Vermittlung von Kulturtechniken in diesem Förderschwerpunkt zwar inzwischen gang und gäbe, aber auch noch nicht lange selbstverständlich¹⁷.

- **Niedersachsen heute (= Bayrischer Lehrplan von 1982)**¹⁸

An Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung gilt heute der Bayrische Lehrplan von 1982. Dieser ist insgesamt breit gefächert, berücksichtigt entwicklungs-, handlungs- und fachorientierte Lernbereiche (vgl. auch FORNEFELD 2002, 112ff.) und gibt ausführliche Hinweise zu Lerninhalten und Umsetzungsmöglichkeiten. Geschichtlichen Lerninhalten ist im Kapitel „Zeit“ ein eigener Abschnitt gewidmet (155f.). Als Ziel wird die „persönliche Bereicherung“ genannt (was ich im Sinne von Identitätsentwicklung verstehen würde), außerdem die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein – dies entspricht weitgehend den Ausführungen dieser Arbeit in Abschnitt 2.1.1. Zur Umsetzung werden Vergleiche zwi-

¹⁶ DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (Hg.): Richtlinien für die Schulen in Niedersachsen: Schulen für Geistigbehinderte. Hannover 1975

¹⁷ Der „Berliner Rahmenplan für die Schule für Geistigbehinderte“ harrt diesbezüglich beispielsweise nach wie vor seiner Überarbeitung (vgl. SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, BERUFSBILDUNG UND SPORT 131). - Hinzu kommt, wie gesagt, dass geschichtliche Lerninhalte auch für die Primarstufe immer noch Gegenstand grundsätzlicher Diskussionen sind (vgl. Abschnitt 2.1.4).

¹⁸ STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN (Hg.): Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte. München 1982

schen früher und heute, Spiele und Verkleiden genannt, außerdem wird auf alte Bauwerke, Wappen u. Ä. als Lernanlässe verwiesen. Als erweiterbare, der Lerngruppe anzupassende Beispiele verstanden, sind dies durchaus sinnvolle, lebensweltorientierte Angaben. Fragwürdig erscheint mir hingegen der Zusatz, dass Geschichte als Lerngegenstand „*nur in Frage kommen [dürfte], wenn die Schüler Interesse an alten Dingen zeigen und deren besondere Merkmale erfassen können*“ (155) – in Abschnitt 2.1.3 wurde bereits diskutiert, dass Interessen und Kompetenzen nicht nur vorausgesetzt, sondern auch entwickelt werden sollten. – Positiv zu werten ist wiederum, dass der Lehrplan vielfältige Bezugspunkte zu fächerübergreifendem Lernen gibt – im Hinblick auf historisches Lernen wird man beispielsweise im Kapitel „Heimat“ fündig: „*Sich ein Bild von seiner Heimat [zu] machen, am kulturellen Leben des Heimat-/Schulortes teil[zun]ehmen*“ heißt auch, sich dessen historischer Gewachsenheit bewusst zu sein (117, 121). Auch im Kapitel „Zeit“ finden sich über den genannten Abschnitt hinaus Hinweise auf historisches Lernen, z. B. bei den Lernzielen „*Zeitbewußtsein entwickeln*“, „*Zeiträume überschauen*“, oder „*Zeitmarkierungen kennen*“ (153).

- **Bayrischer Lehrplan von 2003**¹⁹

Obwohl in Niedersachsen nicht gültig, soll der aktuelle bayrische Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hier kurz erwähnt werden²⁰. Er ist ähnlich aufgebaut wie sein Vorgänger und bietet im Kapitel „Zeit und Freizeit“ einen eigenen Abschnitt zu „Erd- und Menschheitsgeschichte“ (253); außerdem gibt es in anderen Kapiteln fächerübergreifende Hinweise²¹. Darüber hinaus wird in der Einleitung das unbedingte Recht aller Schülerinnen und Schüler auf *Bildung* betont (9), generell (also nicht nur für diesen Förderschwerpunkt!) für handlungsorientierten Unterricht plädiert (15) und die Ableitung der Lerninhalte aus denen der allgemeinen Schule dargestellt (24). Interessant für die vorliegende Fragestellung erscheint mir, dass dieser Lehrplan in seinen Vorschlägen für mögliche Lerninhalte weiter geht als sein Vorgänger und anspruchsvolle Themen wie Minnesang mit einbezieht (253) – allerdings handelt es sich auch hier um schlaglichtartige Beispiele ohne Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. auch 25).

- **Niedersachsen: Rahmenrichtlinien für die Abschlussstufe (1994)**²²

Seit 1994 gelten in Niedersachsen ergänzend zu dem oben dargestellten Lehrplan Rahmenrichtlinien für die Abschlussstufe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Diese setzen den Schwerpunkt auf den Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter und weisen dafür die Lernbereiche Ich-Erfahrung, Wohnen, Arbeit und Beruf, Freizeit, Öffentlichkeit und Umweltschutz aus. Fachorientierte Angaben fehlen, so dass auf den ersten Blick historische Lerninhalte hier nicht so recht passen. Zwar verstehen sich diese Rahmenrichtlinien als Erweiterung des Lehrplans für die Unter- bis Hauptstufe (6), werden in der Praxis aber offenbar nicht so verstanden und ausgelegt. Ohne die Bedeutung der genannten Lernbereiche gerade

¹⁹ BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hg.): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München 2003

²⁰ Dies kann natürlich nicht ausführlich und umfassend geschehen, sondern nur im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung.

²¹ z. B. „*Heimat → Öffentliche Einrichtungen → Betriebe → Bekleidung: Kleiderherstellung und Kleiderpflege von früher und heute vergleichen*“ (213)

²² NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Abschlußstufe. Hannover 1994

in dieser Schulstufe schmälern zu wollen, bin ich der Ansicht, dass es hilfreich wäre, auch innerhalb dieser Rahmenrichtlinien ausdrücklich auf Lerninhalte an allgemeinen Schulen zu verweisen, so dass Schule als *Bildungseinrichtung* sich nicht nur auf die Vorbereitung auf das Erwachsenenalter im lebenspraktischen Sinne beschränkt. Dies klingt hier nur in Nebensätzen an, z. B. in den Vorbemerkungen zum Kapitel „Öffentlichkeit“, in denen gefordert wird, durch ein *„differenziertes Bildungsangebot den behinderten Menschen möglichst umfassend am gesellschaftlichen Leben [zu] beteiligen“* (97).

Andererseits lassen sich – auf den zweiten Blick – historische Lerninhalte auch auf Grundlage dieser Rahmenrichtlinien durchaus legitimieren, und man stößt dabei außerdem auf fächerübergreifende und lebensweltorientierte Bezüge. Beispiele für Bezugspunkte sind in Abschnitt 3.5.3 dargestellt. Diese schaffen auch die Basis für ein Thema wie „Das Mittelalter“: Ausgehend von dem allgemeinen Ziel der Zunahme persönlicher Bewusstheit, zu der auch Geschichtsbewusstsein gehört (vgl. Abschnitt 2.1.1), bieten sich unterschiedliche Lebensbereiche wie z. B. Wohnen zur Bearbeitung aus historischer Perspektive an, um die Gewachsenheit der gegenwärtigen Zustände zu verdeutlichen.

- **Schleswig-Holstein (2002)**²³

Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sei abschließend noch der „Lehrplan sonderpädagogische Förderung“ aus Schleswig-Holstein erwähnt, weil er übergreifende Aussagen zu den verschiedenen Förderschwerpunkten macht und sich ansonsten sogenannten fächerübergreifenden Leitthemen anbindet, die im Sinne einer „Grundbildung“ für die Lehrpläne aller Schulen gelten (6). Grundbildung wird für *alle* Schülerinnen und Schüler verstanden als *„vielseitige Bildung in allen Dimensionen menschlicher Interessen und Möglichkeiten“* (14), die ermöglichen soll, *„die Vielfalt der natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit differenziert wahrzunehmen, zu empfinden und zu beurteilen“* (13). - Bekräftigt wird dies durch den wiederholten Hinweis auf die Möglichkeit verschiedener Beschulungsorte für alle Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, ohne dadurch die Notwendigkeit professioneller Hilfen und – je nach individueller Lernausgangslage – der *„Entflechtung und Reduzierung der Lernangebote“* (108) zu schmälern.

Eines der schulart- und fächerübergreifenden Leitthemen heißt „Früher und heute erforschen“ (31ff.). Die Begründung für die Auswahl des Leitthemas entspricht der oben diskutierten fachdidaktischen Diskussion: *„Die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen fördert das Verständnis für die Lebenssituation heute und verweist auf mögliche zukünftige Entwicklungen“* (31) – es geht um Geschichtsbewusstsein. Es werden Beispiele für mögliche Unterrichtsvorhaben und Projekte genannt und an einem Beispiel Möglichkeiten gezeigt, dies fachorientiert (in welchem Fach kann ich das Vorhaben wie umsetzen?), aber auch entwicklungsorientiert (welche Möglichkeiten der Wahrnehmungsförderung bietet mir z. B. das Vorhaben?) umzusetzen. Es ist also positiv zu vermerken, dass dieser Lehrplan ausdrücklich auf Gemeinsamkeiten der Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler abhebt, auch Lerngegenstände aus dem historischen Bereich selbstverständlich für alle Schülerinnen und Schüler vorsieht, und

²³ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hg.): Lehrplan sonderpädagogische Förderung. Kiel 2002

dabei einerseits Spielraum für die inhaltliche Planung lässt, andererseits aber detaillierte Hinweise zur Umsetzung gibt.

2.3.3. *Rahmenrichtlinien für den Förderschwerpunkt Lernen*

- **Niedersachsen: Rahmenrichtlinien für das Fach Geschichte/Sozialkunde (1995)**²⁴

Im Förderschwerpunkt Lernen ist Geschichte/Sozialkunde eigenes Fach mit eigenen Rahmenrichtlinien, wird in diesem Bereich also als selbstverständlich angesehen. Dies ist für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zum einen interessant, weil hier die Klientel ja sehr heterogen ist und die Übergänge zwischen den beiden Förderschwerpunkten fließend sind, und zum anderen, weil es für die Reflexion der eigenen Arbeit Sinn macht, zu sehen, wie sich denn das Selbstverständnis anderer Förderschwerpunkte im Bezug zur allgemeinen Pädagogik darstellt.

Als übergreifendes Ziel des Fachs wird angegeben, Identitätsentwicklung und Geschichtsbewusstsein zu fördern (7; 9), im methodischen Bereich wird für fächerübergreifendes und handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen plädiert (4f.), was im Ganzen dem Stand der fachdidaktischen Diskussion entspricht. - Die Beschäftigung mit dem Mittelalter ist als eigenes Thema ausgewiesen mit Schwerpunkten, die sich an verschiedenen Lebensräumen (Stadt, Burg, Dorf, Kloster) orientieren; dazu gibt es jeweils Umsetzungsbeispiele. Ausdrückliches Ziel ist es, die „*bisherigen Vorstellungen von den Lebensumständen im Mittelalter [zu] überprüfen*“ (39), sich also mit dem eigenen, im Alltag entstandenen Geschichtsbewusstsein bewusst auseinander zu setzen. Nicht einsichtig scheint mir die Einteilung in „Mindestkanon“ und „Erweiterungsthemen“; beim Thema Mittelalter ist man dadurch auf die Bearbeitung der Lebensräume Stadt und Dorf festgelegt, Burg und Kloster sind dagegen optionale Themen (39ff.). Hier ist es sicher günstiger, von den Interessen und der örtlichen Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler auszugehen.

2.3.4. *Rahmenrichtlinien für Grund- und Hauptschule*

Nachdem so viel die Rede davon war, im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung pädagogisch fundiert zu arbeiten und von Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinen Pädagogik auszugehen, seien an dieser Stelle noch die Rahmenrichtlinien von Grund- und Hauptschule erwähnt.

- **Niedersachsen: Rahmenrichtlinien für die Grundschule: Sachunterricht (1982)**²⁵

Die niedersächsischen Grundschulrahmenrichtlinien weisen geschichtliche Lerninhalte als Teil des Sachunterrichts aus. Die Empfehlung lautet, in den ersten beiden Schuljahren von den zeitlich überschaubaren Erfahrungen des Kindes auszugehen und damit die Zeitbegriffsbildung zu festigen, um dann im 3. Schuljahr die Thematik auf die Geschichte der örtlichen Umgebung auszuweiten, so beschrieben

²⁴ NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Schule für Lernhilfe: Geschichte/Sozialkunde. Hannover 1995

²⁵ DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Grundschule: Sachunterricht. Hannover 1982

im Abschnitt „Unser Wohnort früher und heute“ (72). Dabei werden Unterrichtsgänge vorgeschlagen, Querverweise zu anderen Fächern gegeben und Schlüsse für die Gegenwart und unmittelbare Zukunft gezogen, z. B.: Unser Wohnort verändert sich weiter, neue Menschen ziehen her – wie können wir sie begrüßen? (73).

Geschichtliche Inhalte sind hier also grundsätzlich verankert und kind- und lebensweltorientiert ausgeführt. Um Zusammenhänge zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu ziehen, müsste man sich auf jeden Fall zusätzlich am Lebensalter der Lerngruppe orientieren. Geht es beispielsweise um eine Haupt- oder Abschlussstufenklasse, kommen altersgerechte thematische Erweiterungen in Frage, z. B. indem in der Beschäftigung mit Minnesang einerseits die universale Liebesthematik, andererseits die damals deutlich anderen Ausdrucksformen für Liebe zum Ausdruck kommen.

- **Niedersachsen: Rahmenrichtlinien für die Hauptschule: Geschichtlich-soziale Weltkunde (1995)**²⁶

Als Ziel historischen Lernens wird in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Hauptschule genannt, dass die historische Gewachsenheit der heutigen Lebensverhältnisse erkannt und damit auch deren Veränderbarkeit begriffen werden soll (15), außerdem soll historisches Lernen einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten (11). Auf methodischer Ebene wird dafür plädiert, offene Unterrichtsformen einzubeziehen und rein kognitives Lernen zu vermeiden (4, 45ff.) und in Form von komplexen, fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben zu arbeiten (49). Inhaltlich wird die Behandlung alltagsgeschichtlicher Themen betont. Dabei arbeitet der Lehrplan mit einem „Mindestkanon“, der m. E. zu festgelegt ist. Für das Thema Mittelalter wurde z. B. der Schwerpunkt „Leben in einer mittelalterlichen Stadt“ ausgewählt, ohne die Auswahl näher zu begründen. Will man die Lebensumwelt der Lerngruppe berücksichtigen, macht diese Festlegung aber schon dann keinen Sinn mehr, wenn diese zufällig nicht in einer Stadt mit historischem Kern, sondern nahe einer Burg lebt. Andererseits ergeben sich unter anderen Themenschwerpunkten weitere Anknüpfungspunkte, z. B. zum Klosterleben beim Thema „Streit um Glauben und Gerechtigkeit“. - In den dargestellten Grundsätzen entsprechen diese Rahmenrichtlinien in etwa der aktuellen fachdidaktischen Diskussion und bieten so auch Anknüpfungspunkte für die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung. Im Vergleich leistet der oben dargestellte Lehrplan für Schleswig-Holstein hier aber noch mehr, da er sich ausdrücklich bemüht, schulformübergreifend Möglichkeiten für Lernen auf ganz verschiedenen Ebenen an einem Lerngegenstand auszuweisen.

2.4. Zusammenfassung

An dieser Stelle sollen die grundlegenden Kernaussagen dieses Kapitels noch einmal zusammengefasst werden, bevor es in dann um die Anwendung in der Unterrichtspraxis geht. Zunächst wurde der Begriff Geschichte als Basis für diese Arbeit umrissen als die Gesamtheit menschlicher Praxis in der Vergan-

²⁶ NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Hauptschule: Geschichtlich-soziale Weltkunde. Hannover 1995

genheit, betrachtet aus einer gegenwartsgebundenen Perspektive. Daraufhin wurden die Aufgaben von Geschichtsunterricht dargestellt; im Wesentlichen ging es dabei um die Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins, das im Zusammenhang zu sehen ist mit einem differenzierten Verständnis für die Gegenwart und Sensibilisierung für die Zukunft. Damit trägt Geschichtsunterricht auch zur Enkulturation bei, die Teil der Herausbildung der sozialen und personalen Identität ist (2.1.1). Im Hinblick auf die geeignete methodische Umsetzung wurden die Vorteile offener Formen von Unterricht deutlich, um den Lerngegenstand möglichst motivierend zu gestalten und größtmögliche Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Methodische Öffnung von Geschichtsunterricht geht vielfach auch einher mit einer inhaltlichen Öffnung für Alltagsgeschichte. Offener Unterricht macht es darüber hinaus leichter, den Lerngegenstand so aufzubereiten, dass auf verschiedenen Abstraktionsebenen ein Zugang zu ihm gefunden werden kann. Dies ermöglicht Lernen am gemeinsamen Gegenstand auch für heterogene Lerngruppen und hat insofern Implikationen für Integration (2.1.2). Über diese *Möglichkeiten* hinaus wurde aber auch das *Recht* aller Schülerinnen und Schüler auf eine möglichst umfassende Bildung unterstrichen, zu der auch historisches Lernen gehört (2.1.3).

Im Hinblick auf den konkreten Lerngegenstand der Unterrichtseinheit wurde festgestellt, dass „Mittelalter“ heute die Bezeichnung für die keineswegs homogene Zeit zwischen ca. 500 und 1500 ist. Trotz der Komplexität dieses Zeitalters kann man von bestimmten Bevölkerungsgruppen sprechen, die sich im Mittelalter entwickelt haben; dies sind v. a. Adel, Klerus, Bauern und Stadtbevölkerung. Davon ausgehend lassen sich bestimmte alltagsgeschichtlich orientierte Themenschwerpunkte für den Unterricht entwickeln, die an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Von Vorteil ist außerdem die ohnehin schon vergleichsweise hohe Präsenz des Mittelalters im Alltagsbewusstsein - andererseits ist uns das Mittelalter auch fremd, was zum einen wiederum an sich einen gewissen Reiz ausmacht und zum anderen dafür spricht, Alltagsvorstellungen kritisch zu überprüfen und zu evaluieren. Davon abgesehen sind immer auch die spezifischen Voraussetzungen der Lerngruppe zu sehen; beim Thema Mittelalter bietet es sich an, die Lokalgeschichte mit einzubeziehen (2.2.).

Diese Überlegungen wurden schließlich mit einer Untersuchung verschiedener Rahmenrichtlinien in Verbindung gebracht. Als Konsequenz aus der Feststellung, dass die getroffenen Aussagen über historisches Lernen für alle Schülerinnen und Schüler gelten, wurden auch Richtlinien allgemeiner Schulen mit einbezogen. - Die aktuell gültigen Richtlinien entsprechen, bezogen auf das Thema dieser Arbeit, im großen und ganzen dem fachlichen Diskussionsstand. Besonders aktuell erscheint mir aber der „Lehrplan sonderpädagogische Förderung“ aus Schleswig-Holstein, der sowohl förderschwerpunkts- als auch schulformübergreifend argumentiert und seine thematisch-inhaltlichen Vorgaben in Form von vorhabenorientierten Leitthemen strukturiert. Dies trägt dem skizzierten Recht aller Schülerinnen und Schüler auf umfassende Bildung Rechnung und gibt außerdem konsequent Hinweise, die in Richtung offenen Unterrichts in fächerübergreifenden Zusammenhängen gehen (2.3).

3 PLANUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT

3.1. Beschreibung der Rahmenbedingungen und der Lerngruppe²⁷

Die hier dargestellte Unterrichtseinheit wurde in einer Abschlussstufenklasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt. Das Team, von dem die Klasse unterrichtet wurde, bestand aus dem Klassenlehrer, 2 Fachlehrerinnen, 2 pädagogischen Mitarbeiterinnen und mir als Lehramtsanwärterin; darüber hinaus arbeiteten die Schülerinnen und Schüler an 2 Wochentagen klassenübergreifend in berufsvorbereitenden Arbeitsgruppen. Während der Unterrichtseinheit zum Thema Mittelalter unterrichtete ich zunächst 6, dann 4 Wochenstunden in dieser Klasse²⁸, also der Schulorganisation entsprechend 3 bzw. 2 Doppelblöcke à 90 Minuten. In einem der Unterrichtsblöcke war Gustav wegen regelmäßiger Physiotherapie-Termine nicht anwesend.

Die Klasse besteht aus 2 Mädchen und 6 Jungen. Die Schülerinnen und Schüler kennen sich schon aus ihrer Hauptstufenzeit sehr gut, zum Wechsel in die Abschlussstufe kam nur Aaron neu dazu. Unter den Schülerinnen und Schülern herrscht insgesamt ein freundlicher Umgangston und ein relativ starkes Zusammengehörigkeitsgefühl (besonders zwischen Nathalie, Markus, Ben und Viola), im Laufe des Schuljahres entstanden aber zunehmend auch Kontakte über die Klasse hinaus.

Die Schülerinnen und Schüler sind gut zu motivieren und stellen sich im Allgemeinen sehr bereitwillig auf verschiedene Themen und Aufgabenstellungen ein. Hier kommt auch das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Motivation, gemeinsam zu arbeiten, zum Tragen – selbstständige Einzelarbeit beispielsweise ist jedoch ebenfalls gut möglich. Im Klassenverband zeigt sich Nathalie durchgängig äußerst mitteilzaam, während die anderen Schülerinnen und Schüler eher immer wieder Impulse brauchen, um aus sich herauszugehen und sich zu äußern (vgl. Schülerbeschreibungen). Bei Marvin kommt die Schwierigkeit hinzu, dass Deutsch für ihn Zweitsprache ist, und dass er außerdem sehr häufig fehlt.

Im Hinblick auf den Lerngegenstand der Unterrichtseinheit bringen die Schülerinnen und Schüler Vorkenntnisse im Sinne eines „alltäglichen“ Geschichtsbewusstseins mit, also z. B. eine Vorstellung vom Rittertum. Diese sind aber noch wenig geordnet, sondern fallen bei den meisten eher in eine Kategorie „alles, was früher war“. Alle kennen natürlich Lüneburgs Altstadt. Auch jene, die außerhalb wohnen, sind mit der Innenstadt über schulische Stadtgänge oder Besuche in der Freizeit vertraut, Nathalie, Aaron und Markus können sich dort auch gut selbstständig orientieren. Geläufig ist den Schülerinnen und Schülern außerdem durchaus, dass viele der Häuser alt sind, so dass sich hier Anknüpfungspunkte dafür ergeben, die Vorstellungen zu differenzieren.

Ein ausgeprägtes Interesse an Geschichte von vornherein bringt die Klasse nicht mit, dies ist aber bei Jugendlichen in diesem Alter, zumal wenn sie noch kaum mit historischen Lerngegenständen in Berührung

²⁷ Für die Version im Internet wurden die Namen der Schülerinnen und Schüler geändert sowie Hinweise z. B. auf den Jahrgang herausgenommen, um die Anonymität zu wahren. Im Anhang wurden auf Fotos Gesichter der Schüler bedeckt und Vornamen z. B. auf Arbeitsblättern herausgenommen.

²⁸ Ab Januar 2004 ging ich mit 2 Stunden in eine Kooperationsklasse und hatte dadurch in dieser Klasse weniger Unterricht.

gekommen sind, auch kaum zu erwarten. In diesem Sinne geht es eher darum, den Lerngegenstand so aufzubereiten, dass Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden können, und so Motivation und Interesse zu wecken. Dabei kann sowohl das Erkennen von Kontinuität und Gewachsenheit der gegenwärtigen Zustände, als auch der Kontrast der Unterschiede zwischen damals und heute reizvoll sein.

3.2. Individuelle Lernausgangslage

Die nun folgenden Schülerbeschreibungen stellen die Lernausgangslage zu Beginn der Unterrichtseinheit dar, greifen dabei aber teilweise auch schon etwas vor, v. a. wenn es um historische Vorkenntnisse geht, da es dies zu Beginn der Unterrichtseinheit zu ermitteln galt.

- **Viola (16 Jahre)**

Viola ist eine freundliche Schülerin mit Trisomie 21, die zunehmend selbstbewusst auf Mitschülerinnen und –schüler auch außerhalb der Klasse zugeht, sich insgesamt im Gruppengeschehen aber eher schüchtern und zurückhaltend zeigt. Gern arbeitet sie selbstständig in Partner- oder Gruppenarbeit und zeigt sich dabei zunehmend unabhängig von Nathalie, von der sie vorher sehr viel Hilfe einforderte. Bei gutem Sprachverständnis spricht Viola wenig von sich aus. Sie äußert sich meist in 1- bis 2-Wortsätzen, hat dabei aber artikulatorische Schwierigkeiten. Sie erkennt die meisten Bilder und arbeitet gern mit Bildmaterial. Außerdem liest sie eine Reihe bekannter Ganzwörter, liest und schreibt die meisten Großbuchstaben, und erkennt auch die meisten Kleinbuchstaben. Beim Erlesen unbekannter Wörter orientiert sie sich am Anlaut oder der ersten Silbe, hat darüber hinaus aber Schwierigkeiten mit der Lautsynthese. Aufgaben, die Anforderungen an die Feinmotorik stellen, erledigt Viola ohne Hilfe, wenn auch nicht mit sicherer Handführung. In Bezug auf das Thema Mittelalter hat sie einige Vorkenntnisse, fühlt sich von bestimmten Aspekten (Königin, Burgfräulein) auch von Anfang an angesprochen, zeigt sich aber unsicher in der Einordnung geschichtlicher Ereignisse (zu Beginn der Unterrichtseinheit zeigt sie mir stolz ein Dinosaurierheft, das sie als Beitrag zum Thema mitgebracht hat). Sie ist aber gut in der Lage, diesbezüglich neue Informationen aufzunehmen und in Zusammenhang zu setzen.

- **Aaron (16 Jahre)**

Aaron ist ein freundlicher, aber auch emotional sehr unruhiger Schüler, der klare Strukturen und Umgangsformen braucht, um sich sicher zu fühlen. Oft ist er so damit beschäftigt, was andere von ihm denken könnten, dass es ihm schwer fällt, sich auf das Unterrichtsgeschehen einzustellen, so dass es Tage gibt, an denen er sich entweder in sich zurück zieht oder motorisch extrem unruhig ist und häufig Fragen auf der Beziehungsebene stellt; dies ist v. a. im Gruppengeschehen der Fall. Allerdings hat sich dies im Laufe des Schuljahres verbessert, so dass Aaron sich zunehmend auf Unterrichtsinhalte konzentriert und sich an seinen Arbeitsergebnissen freut, wobei er nach wie vor am liebsten für sich allein arbeitet. Er hat ein sehr gutes Sprachverständnis und spricht in zusammenhängenden Sätzen. Aaron erliest auch unbe-

kannte einfache Texte, muss dabei aber meist den Satz wiederholen, um den Sinn zu entnehmen. In Druckbuchstaben (Gemischtantiqua) kann er selbstständig Sätze aufschreiben, hat jedoch große Angst Fehler zu machen. Trotzdem gelingt es ihm zunehmend, zunächst nach teils orthografischer, teils lautorientierter „Mischstrategie“ zu schreiben und dann selbstständig im Wörterbuch nachzuschauen oder sich bei der Korrektur helfen zu lassen. Im geschichtlichen Bereich bringt Aaron fundierte Kenntnisse über die Steinzeit mit und ist von sich aus sehr bemüht, diese mit dem Gelernten über das Mittelalter zu Vergleichen und in Beziehung zu setzen, arbeitet also bereits sehr motiviert und reflektiert an der Ausdifferenzierung seines Geschichtsbewusstseins.

- **Markus (16 Jahre)**

Markus ist ein ruhiger und freundlicher Schüler, der sich mit seinen Mitschülerinnen und -schülern wohl fühlt und sich dabei in der Gruppe gern im Hintergrund hält. Durch eine leichte Spastik ist Markus' Handführung unsicher, er bewältigt aber auch feinmotorische Aufgaben ohne Hilfe. Im Unterricht ist er sehr motiviert und ehrgeizig, aber auch schnell frustriert, wenn er sich überfordert fühlt. Wie Viola hat Markus bei gutem Sprachverständnis artikulatorische Probleme und ist oft schwer zu verstehen. Dessen ist er sich sehr bewusst; um so erfreulicher, dass er sich im Unterricht auch zunehmend von sich aus äußert. Markus erkennt die meisten Bilder und liest und schreibt sicher bekannte Ganzwörter in Großantiqua. Außerdem liest und schreibt er die meisten Großbuchstaben und erkennt viele Kleinbuchstaben. Bei einfachen Lautkombinationen vollzieht er die Lautsynthese und orientiert sich bei unbekanntem Wörtern an Anlaut oder Ansilbe. Markus reagiert auf das Thema der Unterrichtseinheit sehr motiviert, obwohl er anfangs noch relativ große Schwierigkeiten bei der Differenzierung und Einordnung von Begebenheiten aus Gegenwart und Vergangenheit hat.

- **Gustav (17 Jahre)**

Gustav ist ein meist gut gelaunter und kommunikationsfreudiger Schüler. Durch eine Tetraspastik braucht er einen Rollstuhl und umfängliche Hilfen im Bereich der Selbstversorgung. Er kann den Kopf gut bewegen und setzt den rechten Arm gezielt ein, um die Hand zum Gruß zu reichen, etwas zu ergreifen oder mit dem Zeigefinger seinen Alphatalker²⁹ zu benutzen, wobei er nicht immer treffsicher ist. Vor allem beim Überkreuzen der Körpermitte hilft es ihm, wenn sein Arm gestützt wird. Gustav zeigt durch Blickrichtung bzw. Wenden des Kopfes, was ihn interessiert oder wo er hinmöchte, und drückt Zustimmung durch Lächeln, Lautäußerung und leichte Kopfbewegung aus. Ablehnung äußert er durch leichtes Kopfschütteln, teils aber auch durch Herausstrecken der Zunge – dies setzt er allerdings auch häufig zum „Necken“ ein. Bei Einzelzuwendung durch Lehrpersonen oder Mitschülerinnen und -schüler arbeitet er meist motiviert und zielstrebig, zeigt aber auch Interesse am Gruppengeschehen. Seinen Alphatalker benutzt Gustav hauptsächlich, um die Tasten für „ja“, „nein“ und täglich wechselnde Berichte zu benutzen.

²⁹ Alphatalker und GoTalk sind individuelle Hilfsmittel zur unterstützten Kommunikation. Der Alphatalker hat eine Oberfläche mit 30 festgelegten Bildtasten (Icons), die, einzeln oder in Kombination gedrückt, den Talker bestimmte gespeicherte Wörter oder Sätze lautsprachlich wiedergeben lassen. Der GoTalk hingegen hat nur 9 Tasten, die themenspezifisch durch Einschieben eines Rasters je nach Bedarf mit Bildern belegt werden können, zu denen dann jeweils Wörter oder Sätze gespeichert werden können.

Andere Tasten betätigt er wenig gezielt, probiert sie aber öfter aus. Er kann die meisten Bilder erkennen und auch nach bestimmten Kriterien auswählen; dadurch kann er z. B. gut den GoTalk mit themenspezifisch wechselnder Bildauswahl verwenden. Dabei beweist er recht gute themenspezifische Vorstellungen, indem er oft zielstrebig und situationsadäquat Tasten auswählt. Mit dem Therapiestifthalter und Stützung der Hand kann Gustav – teils recht gezielt – kritzeln. Von Nachteil ist bei Gustav, dass er bei einem der Unterrichtsblöcke durch regelmäßige physiotherapeutische Termine fehlt, zumal er auch sonst überdurchschnittlich häufig wegen Krankheit dem Unterricht fernbleibt.

- **Ole (15 Jahre)**

Ole ist ein meist gut gelaunter und zu Späßen aufgelegter Schüler mit Trisomie 21, der aber auch ein ausgeprägtes Rückzugsbedürfnis hat und häufig lieber ohne seine Mitschülerinnen und -schüler arbeitet. Für begrenzte Zeit ist Ole jedoch oft sehr interessiert am Thema und bringt sich mit Witz ins Gespräch (seine Bemerkung „Mittelalter keine Pampers“ brachte z. B. nachhaltige Resonanz). Er arbeitet im feinmotorischen Bereich selbstständig, wenn auch mit unsicherer Handführung. Sein Sprachverständnis ist insgesamt recht gut, und er kann sich in 1-3-Wort-Sätzen meist gut verständlich machen. Ole erkennt die meisten Bilder und liest sicher einige bekannte Ganzwörter sowie die meisten Groß- und Kleinbuchstaben; bei unbekanntem Wörtern orientiert er sich am Anlaut, auf Hinweis auch an der Ansilbe. Er schreibt die meisten Großbuchstaben, wobei er sie häufig verdreht. – Ole fühlt sich im Zusammenhang mit dem Mittelalter v. a. von ihm bekannten Figuren wie Rittern angesprochen und geht sehr gern spielerisch damit um, denkt sich aber auch in andere thematische Schwerpunkte hinein.

- **Marvin (16 Jahre)**

Marvin ist oft eher still und wirkt geistesabwesend und übermüdet. Er zeigt sich stets freundlich, geht aber wenig auf seine Mitschülerinnen und -schüler zu und wendet sich eher an Lehrpersonen. Dabei stellt er immer wieder Rückversicherungsfragen, teils wegen Verständnisschwierigkeiten, teils aus Ängstlichkeit. Immer wieder zeigt er, dass er sich eigentlich gern beteiligen möchte, verliert aber schnell den Mut und zieht sich wieder in sich selbst zurück. Besonders problematisch ist die Tatsache, dass er durchschnittlich nur etwa an der Hälfte der Unterrichtstage anwesend ist. V. a. durch massiven Druck aus der häuslichen Umgebung ist Lernen für Marvin dabei extrem angstbesetzt; in Phasen selbstständigen Arbeitens fragt er auch dann ständig nach Hilfe, wenn die Aufgabe gut für ihn allein zu bewältigen ist. Deutsch ist für Marvin Zweitsprache; seine Eltern sprechen zu Hause nur wenig Deutsch. Trotzdem versteht Marvin bei direkter Ansprache das meiste und kann sich differenziert in Mehrwortsätzen äußern (meist in Infinitivform). Er erkennt die meisten Bilder und kann sich oft mit Hilfe von Bildmaterial gut auf ein Thema einstellen und seine Gedanken strukturieren. Er liest und schreibt bekannte Ganzwörter und alle Groß- und Kleinbuchstaben in Druck- und Schreibschrift, hat aber große Schwierigkeiten bei der Lautsynthese, weil er beim Lesen Einzelbuchstaben statt Laute benennt. Beim Thema Mittelalter ist für ihn der anschaulich-handelnde Umgang mit dem Lerngegenstand sehr hilfreich, trotzdem ist es für ihn

offenbar nicht leicht, die Perspektive zu wechseln, was – von den genannten Schwierigkeiten abgesehen – zum Teil an seinem kulturellen Hintergrund liegen mag.

- **Ben (16 Jahre)**

Ben ist ein freundlicher, zurückhaltender Schüler, der bei seinen Mitschülerinnen und -schülern anerkannt ist. Er arbeitet gern partnerweise oder in der Gruppe und bringt sich dort kooperativ ein, während er sich im Klassenverband lieber im Hintergrund hält. Meist ist er gut motiviert und interessiert und reagiert auch im Allgemeinen gut auf Zuspruch, wenn er sich überfordert fühlt; nur selten ist seine Frustrationstoleranz so gering, dass er aufgibt und sich nicht mehr zur Weiterarbeit bewegen lässt. Im feinmotorischen Bereich arbeitet er trotz unsicherer Handführung selbstständig. Bei gutem Sprachverständnis spricht er teils in Zwei-, teils in Mehrwortsätzen und kann sich trotz leicht verwaschener Sprache gut verständlich machen. Ben erkennt die meisten Bilder und arbeitet gern mit Bildmaterial. Er liest auch bekannte Ganzwörter, schreibt aber nur seinen Vornamen sicher. Außerdem kennt er viele Großbuchstaben, muss aber diese Kenntnisse immer wieder von Neuem reaktivieren. Die Lautsynthese auch bei einfachen Silben fällt ihm sehr schwer, gelingt ihm aber mit Hilfe durch gemeinsames Sprechen der Laute. Ben äußert wenig Vorkenntnisse zum Thema Mittelalter, findet sich jedoch schnell in das Thema hinein und zeigt viel Interesse v. a. an den alltagsgeschichtlichen Schwerpunkten.

- **Nathalie (16 Jahre)**

Nathalie ist eine freundliche und äußerst mitteilsame Schülerin, die ihren Mitschülerinnen und -schülern gegenüber sehr hilfsbereit ist, dabei aber auch gern im Mittelpunkt steht und deren Anteil übernimmt. Sie ist insgesamt sehr selbstständig und arbeitet motiviert, konzentriert und ausdauernd im Unterricht mit, wobei sie sehr viel Lob einfordert. Nathalie hat ein sehr gutes Sprachverständnis und spricht meist flüssig in zusammenhängenden Sätzen, neigt dabei aber dazu, den roten Faden zu verlieren und zwischen verschiedenen Themen zu springen. Sie kennt alle Buchstaben in Groß- und Kleinschreibung und erliest auch unbekannte Wörter, teils mit Mühe. Außerdem schreibt sie leserlich in Druck- und Schreibschrift, teils nach orthografischer, teils nach lautorientierter Strategie. Sie braucht zunehmend weniger Ermutigung, um etwas frei aufzuschreiben und nimmt Hilfen zur Verbesserung der Rechtschreibung gut an. Zum Thema Mittelalter äußert sie bereitwillig ihre Vorkenntnisse, die aber noch wenig differenziert sind – König und Königin und bettelarme Leute sind für sie Sinnbild alles Vergangenen. Andererseits hat sie punktuell sehr gute Vorkenntnisse (z. B. zum Thema Salz) und stellt im Laufe der Unterrichtseinheit rasch neue Zusammenhänge her.

3.3. Ziele der Unterrichtseinheit

Bei der Darstellung von Zielen dieser Unterrichtseinheit werden sinnvollerweise Rückbezüge zu Abschnitt 2.1.1 und 2.2. gezogen, in denen es um Aufgaben und Ziele von Geschichtsunterricht allgemein sowie um das Mittelalter als Lerngegenstand ging. Die Formulierungen deuten darauf hin, dass es sich in vieler Hinsicht um prozessuale Ziele handelt. – Verbindungen zu Zielbereichen der Rahmenrichtlinien der Abschlussstufe werden im Rahmen der didaktischen Überlegungen erläutert.

- Übergeordnetes Ziel ist die zunehmend differenzierte Wahrnehmung der Lebensumwelt; in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand „Mittelalter“ soll dies in Form von Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins geschehen.
- Über den Lerngegenstand Mittelalter, der gleichzeitig als „fremd“ und „nah“ erlebt wird, sollen die Schülerinnen und Schüler ihr Eingebundensein in Kontinuität und Wandel erfahren. Dies leistet einen Beitrag zu ihrer Enkulturation und zur Entwicklung der sozialen und personalen Identität.
- Vorstellungen über das Zeitalter „Mittelalter“ sollen mit Leben gefüllt, ergänzt und in Zusammenhang gesetzt sowie - auch im Unterschied zu anderen Zeitaltern - evaluiert werden.
- Diese Vorstellungen sollen immer wieder auf verschiedenen Repräsentationsebenen zum Ausdruck kommen, indem der anschaulich-konkrete, handelnde Umgang mit dem Lerngegenstand versprachlicht, bildlich und schriftlich repräsentiert und so verinnerlicht wird. Dadurch ist in so gut wie jeder Stunde auch der Bezug zum Fach Deutsch gegeben.
- Innerhalb der einzelnen Themenschwerpunkte ergeben sich zahlreiche Teil- und Individualziele in verschiedenen Entwicklungsbereichen – vgl. dazu auch die Erläuterungen im folgenden Abschnitt.

3.4. Sachstrukturanalyse in Bezug auf die Unterrichtseinheit

Was eben als schwerpunktmäßig prozessuale Ziele bezeichnet wurde, steht in engem Zusammenhang mit den Anforderungen, die der Lerngegenstand an die Schülerinnen und Schüler stellt. Im Rahmen der verschiedenen Themenschwerpunkte müssen die Schülerinnen und Schüler immer wieder an ihrem Geschichtsbewusstsein im Zusammenhang mit ihren Zeitvorstellungen arbeiten, indem sie z. B. realisieren, „dass alt nicht gleich alt“ und Vergangenheit nichts Statisches ist: auch das Mittelalter ist nur eine Phase im Gesamt der Vergangenheit, die lange nach der Steinzeit liegt und in der Dinosaurier nichts zu suchen haben.

Vorstellungen werden also – zumindest grob – „sortiert“ und eingeordnet, darüber hinaus werden aber ganz spezifisch die Vorstellungen im Zusammenhang mit dem Mittelalter überprüft, mit Leben gefüllt und ergänzt, wozu u. a. in den alltagsorientierten Themenschwerpunkten Gelegenheit ist, in denen es immer wieder darum geht, wer im Mittelalter wie gelebt hat. Dabei können und müssen die Schülerinnen zwar Verbindungen ziehen zu dem, was sie bereits aus ihrer eigenen Lebenswirklichkeit kennen, sich a-

ber auch auf die „Fremdheit“ vieler Aspekte des Lerngegenstands einstellen – zu Klosterleben oder den Reisen eines Minnesängers haben sie beispielweise wenig Bezüge aus ihrem Alltag, und an solchen Stellen ist der notwendige Perspektivwechsel bei noch so anschaulicher Präsentation des Lerngegenstands eine anspruchsvolle kognitive Leistung.

Die als „Vorwissen“ mitgebrachten Vorstellungen vom Mittelalter müssen im Verlauf der Unterrichtseinheit mit den neu gewonnenen Eindrücken abgeglichen und in Zusammenhang gesetzt zu werden – so können Aha-Erlebnisse entstehen wie: „Aha, dieses Haus ist so alt, dass es noch Ritter gab, als es gebaut wurde, das gehört also auch zum Mittelalter.“ Durch die Abdeckung verschiedener Schwerpunkte entsteht so ein umfassender Einblick in das Zeitalter „Mittelalter“ mit alltagsgeschichtlichem Schwerpunkt.

Dennoch bleibt das Mittelalter nicht als in sich abgeschlossene Einheit stehen, sondern es werden zahlreiche Bezüge zur Gegenwart deutlich. Die Zusammengehörigkeit von Kontinuität und Wandel, die letztlich auch wieder auf die Gewachsenheit der gegenwärtigen Zustände und das eigene Eingebundensein in Geschichte verweist, lässt sich beispielsweise am Thema Minnesang verdeutlichen: Auf den ersten Blick ist dies ein „fremdes“ Thema, allein was die sprachlichen Unterschiede zum Neuhochdeutschen angeht. Durch die universelle Liebesthematik und die Wirkung der Musik ist auch Minnesang den Schülerinnen und Schülern aber eben doch auch nahe.

Zwar handelt es sich bei all diesen Aspekten um anspruchsvolle Anforderungen, allerdings müssen natürlich nicht alle Schülerinnen und Schüler diesen auf die gleiche Weise und auf dem gleichen Niveau begegnen. Aaron etwa reflektiert und evaluiert sein Geschichtsbewusstsein schon ganz gezielt, indem er z. B. verschiedene Zeitalter vergleicht, während Gustav eher damit beschäftigt ist, Zusammenhänge zwischen vorhandenen Vorstellungen von Rittern und dem Lerngegenstand zu ziehen, und Nathalie ihre eher eingängigen Vorstellungen von „das war früher“ ausdifferenziert, andererseits aber gute Vorkenntnisse zum Thema Salz mit ihren neuen Vorstellungen in Verbindung bringt. Außerdem wird je nach thematischem Schwerpunkt in den meisten Stunden Gelegenheit gegeben, auf verschiedenen Repräsentationsebenen mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad mit dem Lerngegenstand umzugehen, diesen zu festigen und zu verinnerlichen.

Darüber hinaus entstehen je nach Stundeninhalt im Sinne eines „ganzheitlich“ angelegten Unterrichts Anforderungen auf vielen verschiedenen Ebenen im Sinne entwicklungsorientierter Lernbereiche, die hier nur exemplarisch dargestellt werden können:

- Im motorischen Bereich entstehen durch praktischen Umgang mit dem Lerngegenstand verschiedene handmotorische Anforderungen; Gustav wird dabei schwerpunktmäßig in der Streckung des Mittelfingers und gezielter Bewegung des Arms bei Benutzung von Alphatalker und GoTalk gefördert, darüber hinaus ist er im handmotorischen Bereich z. B. bei Benutzung der elektrischen Schere mit Tastschalter oder des Therapiestiftalters gefordert.

- Im Bereich der Wahrnehmung kommen z. B. beim Schwerpunkt „Essen im Mittelalter“ verschiedene Sinne zum Einsatz, aber auch ein Besuch der mittelalterlichen Rathausräume spricht verschiedene Sinne an, und bei der Stadtrallye ist orientierungsmäßig voller Einsatz gefordert.
- Im Bereich der Sprache wird der mündliche Sprachgebrauch unterrichtsimmanent geübt, Festigung von Begriffen findet u. a. im Rahmen der Freiarbeit statt. Durch den Vergleich von mittelhochdeutscher und neuhochdeutscher Sprache kommt metasprachliches Bewusstsein zum Tragen. Gustav erschließt sich durch den Gebrauch des GoTalk themenspezifische Kommunikationsmöglichkeiten.
- Im Bereich des Denkens wird im Zusammenhang mit der Begriffsbildung das Gedächtnis durch wiederholte Verwendung des grundlegenden Bildmaterials unterstützt. In verschiedenen Zusammenhängen steht immer wieder problemlösendes Lernen im Vordergrund (so z. B. bei der Problemstellung, was wohl eine mittelalterliche Schatzkiste enthalten könnte). Im Rahmen von Rollenspielen und Verkleidungsaktionen ist Kreativität und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel gefragt. Darüber hinaus gilt natürlich das bereits oben Ausgeführte zur Repräsentation des Lerngegenstands auf verschiedenen Abstraktionsebenen, und ganz allgemein zu der Fähigkeit, den Lerngegenstand als etwas Historisches zu verstehen.

Es liegt auf der Hand, dass man an dieser Stelle auch noch Anforderungen aus verschiedenen fachorientierten Lernbereichen darstellen könnte; zu fächerübergreifendem Lernen sei aber auf die methodischen Überlegungen verwiesen.

3.5. Didaktische Überlegungen zur Unterrichtseinheit

An dieser Stelle sollen zunächst Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Lerngruppe genauer in den Blick genommen werden, ohne alle Aussagen über den Sinn geschichtlicher Lerninhalte aus Kapitel 2 noch einmal aufzurollen. Zunächst ist der Zusammenhang zwischen den alltagsgeschichtlichen Themenschwerpunkten der Unterrichtseinheit und dem Alltag der Schülerinnen und Schüler augenfällig: Fragen nach der Kleidung, den Essgewohnheiten, dem Aufwachsen im Mittelalter bieten zahlreiche Vergleichsmöglichkeiten zur Gegenwart. Aber auch das Thema Minnesang hat einen Bezug zur Lebenswelt gerade von Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen: Wie hat man damals Liebe ausgedrückt? Kann uns diese Musik heute noch gefallen? Was sagt uns der Text heute noch (oder auch nicht)?

Für den Unterricht in einer Lüneburger Schule liegt es außerdem nahe, sich mit Stadtgeschichte zu befassen. Zwar hat Lüneburg schon lange keine Burg mehr, aber dafür einen hervorragend erhaltenen historischen Stadtkern mit Häusern und Kirchen aus dem Mittelalter; auch Reste der Stadtbefestigung sind erhalten, und der alte Kran ist zwar ein Nachfolger des im Mittelalter Verwendeten, gibt aber Aufschluss über den blühenden Handel auf dem Wasserwege. Das Rathaus verfügt über gut erhaltene mittelalterliche Innenräume mit beeindruckender Atmosphäre, die gleichzeitig Aufschluss über den Reichtum der mittelalterlichen Stadt geben. Und schließlich wurzelt auch das klassische Lüneburg-Thema „Salz“ im

Mittelalter – zum „Anfassen“ ist aus dieser Zeit diesbezüglich zwar wenig erhalten, die Spuren sind aber z. B. in Form von Straßennamen, Bodenabsenkungen und den Schülerinnen und Schülern größtenteils wohlbekanntesten spezifischen Stadtfesten³⁰ unübersehbar.

Auch darüber hinaus bringen die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse Vorstellungen über das Mittelalter mit, das sie z. B. aus Filmen oder früheren Spielinteressen mitgebracht haben. Bei Aaron kann man von einer regelrechten historischen Wissbegierde sprechen, die anderen Schülerinnen und Schüler werden eher durch den anschaulichen Umgang mit dem Lerngegenstand und durch Bezüge zu ihrer Lebenswelt für das Thema motiviert, was ja durchaus meine Erwartungen erfüllt.

Im Folgenden sollen noch einige Begründungen zur Auswahl der Lerninhalte dargelegt werden. Da dies im engen Zusammenhang zur Strukturierung der Unterrichtseinheit steht, wird in diesem Abschnitt notwendigerweise bereits teilweise auf die methodischen Überlegungen vorgegriffen. - Meine Vorüberlegung zum Aufbau einer Unterrichtseinheit zum Thema Mittelalter war, dass anspruchsvolle Aspekte wie die Behandlung von Minnesang, oder die Einordnung des Mittelalters auf einem Zeitstrahl, besser möglich wäre, wenn zuvor vorhandene Vorstellungen über das Mittelalter reaktiviert und v. a. grundlegende alltagsgeschichtliche Aspekte vorstellungsmäßig mit Leben gefüllt wären. Auch ein Schwerpunkt wie „Lüneburg im Mittelalter“, so die Überlegung, ließe sich besser einordnen, wenn im Rahmen der Unterrichtseinheit Gelegenheit wäre, sich einen Überblick über das Zeitalter zu verschaffen. Dies führte zu der Strategie, ausgehend von alltagsorientierten Schwerpunkten über das Thema „Geschichte der Heimatstadt“ zu einer umfassenden Darstellung des Mittelalters zu gelangen, in die dann komplexe Themen, die noch höhere Anforderungen an das Geschichtsbewusstsein stellen, eingebettet werden könnten.

Folglich mussten wir uns für diese Unterrichtseinheit viel Zeit nehmen, aber bei einem so komplexen Thema ging es natürlich trotzdem nicht ohne Vereinfachungen. Allein die Darstellung des Themas „Aufwachsen im Mittelalter“ musste durch Konzentration auf den Aspekt Klosterschule und einige ausgewählte Spiele sehr ausschnitthaft bleiben. Dies lässt sich aber bei der gewählten Form des Querschnitts kaum vermeiden.

Dennoch muss an dieser Stelle noch einmal die Überlegung aus Abschnitt 2.2 aufgegriffen werden, dass vieles von dem, was man üblicherweise mit Geschichtsunterricht verbindet, bei betont alltagsgeschichtlicher Behandlung eines Lerngegenstands herausfällt, auch wenn Alltagsgeschichte in Bezug auf Herrschaftsverhältnisse sehr aufschlussreich sein kann. Über Barbarossa etwa erfährt die Klasse in dieser Unterrichtseinheit nichts. Wenngleich die Rahmenrichtlinien der Hauptschule ebenfalls für alltagsorientierten Geschichtsunterricht plädieren (vgl. Abschnitt 2.3.4), möchte ich hier ausdrücklich nicht in die Richtung argumentieren, es sei nicht so wichtig, zu wissen, wer Barbarossa gewesen sei – grundsätzlich ließe sich auch dies als Themenschwerpunkt schülergerecht aufarbeiten, hätte aber den Rahmen dieser Unterrichtseinheit gesprengt. Im Sinne eines Spiralcurriculums wäre dies eine Erweiterungsmöglichkeit für spätere Schuljahre.

³⁰ z. B. Sülzmeisterstage, Salzsieden in der Museumsnacht oder auf dem Handwerkermarkt

- **Bezug zu den Rahmenrichtlinien**

Nachdem in Abschnitt 2.3 verschiedene Rahmenrichtlinien ausführlich analysiert wurden, soll hier nur noch einmal auf die für die Lerngruppe unmittelbar relevanten „*Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Abschlußstufe*“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1994) eingegangen werden. - Die Basis für das Thema Mittelalter schaffen grundsätzlich die Lernbereiche „Ich-Orientierung“ und „Öffentlichkeit“, die auf Entwicklung der personalen und sozialen Identität verweisen, wozu (wie bereits mehrfach erläutert) auch die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein gehört. Die Lernbereiche „Wohnen“ und „Arbeit und Beruf“ schaffen darüber hinaus die Grundlage zur Beschäftigung mit Alltagsgeschichte, auch i. S. v. Perspektivenerweiterung in Bezug auf die Gegenwart.

Hier einige Beispiele für Bezugspunkte im Einzelnen:

- „Ich-Erfahrung: Zunahme persönlicher Bewusstheit“ (15) - dazu gehört auch das Wissen um das Sein in der Zeit
- „Wohnen: Grundlagen für das Wohnen: Unterschiedliche Wohnformen kennenlernen: Erfahren, wie Menschen früher gewohnt haben“ (37)
- „Wohnen: Selbstversorgung: erfahren, daß Eßkultur abhängig sein kann vom Klima, von der geographischen Lage, der Religion und den Lebensgewohnheiten“ (45) - und von der Zeit, in der man lebt
- „Wohnen: Selbstversorgung: sich über Mode informieren“ (47) – dazu gehört auch das Verständnis dafür, wie stark Mode sich gewandelt hat
- „Arbeit und Beruf: Grundlagen für Arbeit und Produktion: Berufe entstehen und wandeln sich“ (71)

3.6. Methodische Überlegungen zur Unterrichtseinheit

An dieser Stelle soll zunächst Rückbezug auf Abschnitt 2.1.2 genommen werden, in dem es um Öffnung von Unterricht im Zusammenhang mit geschichtlichen Lerninhalten ging, ohne hier den Sinn offener Unterrichtsformen nochmals eingehend zu erörtern. Welche Elemente offenen Unterrichts werden in dieser Unterrichtseinheit umgesetzt? – Von der Berücksichtigung verschiedener Abstraktionsgrade, der Verschränkung von Handlung (in Verbindung mit Aktivierung verschiedener Sinne) mit begrifflichem Verstehen, von Alltagsbezug und der Einbeziehung außerschulischer Lernorte war in diesem Kapitel bereits mehrfach die Rede. Diese Elemente tauchen in der Unterrichtseinheit immer wieder auf. - In Bezug auf fächerübergreifendes Lernen lässt sich die Unterrichtseinheit als Sachunterricht mit geschichtlichem Schwerpunkt und fächerübergreifenden Bezügen charakterisieren. Wie bereits beschrieben, kommt dabei der Deutschaspekt besonders zum Tragen, es finden sich aber auch immer wieder künstlerische und musikalische Elemente. Im Rahmen eines Projekts mit Beteiligung mehrerer Lehrkräfte wären zusätzliche Erweiterungen beispielsweise in Richtung Mathematikunterricht (z. B. Messen im Mittelalter: Mit Elle und Fuß) und Sportunterricht (z. B. Mannschaftsspiele in Anlehnung an Ritterturniere) denkbar gewesen. - Selbstständiges Arbeiten und kooperative Arbeitsformen werden in fast allen Stunden durch Phasen von Gruppen- und Partnerarbeit sowie durch die regelmäßigen Freiarbeitsstunden ermöglicht. Dass ein

Wechsel mit Arbeitsphasen im Klassenverband, die – gut dosiert – auch durchaus einmal lehrerzentriert sein können, nicht dem Sinn von Öffnung von Unterricht widersprechen muss, ist in Abschnitt 2.1.2 ebenfalls deutlich geworden. Der Rahmen eines gemeinsamen Einstiegs und Abschlusses hat sich in diesem Zusammenhang gut bewährt. - Allerdings muss immer wieder reflektiert werden, ob nicht mehr Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler hätte abgegeben werden können – vgl. dazu die Reflexion in 4.4.

Im Folgenden soll – ohne Anspruch auf Vollständigkeit in Bezug auf alle Details³¹ - noch auf einige Aspekte der Verwendung von Medien in der Unterrichtseinheit eingegangen werden. Einen wiederkehrenden Rahmen bietet das Bildmaterial, das grundlegende themenspezifische Begriffe visualisiert³² und auch in verschiedenen Freiarbeitsmaterialien auftaucht. Dadurch lässt sich der Ausgangspunkt der Einheit (Wer wohnte wo im Mittelalter?) immer wieder aufgreifen und im Rahmen der Freiarbeit vertiefen. Umgekehrt ermöglicht die thematische Anbindung die Erstellung von Freiarbeitsmaterial, das eine Erlebnisgrundlage hat – vgl. dazu KÖHNENS Plädoyer für die Einbettung von Freiarbeit in vorhabenorientierten Unterricht (23). – Sinnvoll ergänzt werden diese eher einfach strukturierten Bilder u. a. durch historisches Bildmaterial, das zwar (im Sinne des erweiterten Lesebegriffs) schwerer zu „lesen“ ist, aber große Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler haben kann (vgl. V. REEKEN 58ff.). Ein Farbausdruck der Prachtseite einer mittelalterlichen Handschrift ist zwar nicht wirklich ein würdiger Ersatz für das Original, transportiert aber dennoch die Qualität des „sehr Alten“.

Entscheidend für die Verinnerlichung des Bildmaterials sowie für die Attraktivität des Lerngegenstands ist in diesem Rahmen aber der *handelnde* Umgang mit Geschichte, indem man sich mittelalterlich kleidet, kocht, mit Feder und Tinte schreibt, usw. (vgl. auch V. REEKEN 85). Dazu kommt in dieser Unterrichtseinheit eine Fülle ansprechender Medien und Materialien zum Einsatz. Gleichzeitig muss in diesem Zusammenhang nach der Altersangemessenheit der Umsetzung gefragt werden. Die Gratwanderung zwischen notwendiger Veranschaulichung und altersangemessener Umsetzung ist in dieser Altersgruppe teilweise nicht einfach, wenn es z. B. um das Verkleiden mit selbst hergestellten Kopfbedeckungen geht. Letztlich habe ich die Priorität auf Anschaulichkeit gesetzt und dabei genau auf die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler geachtet (vgl. dazu die Reflexion in 4.4).

³¹ Weitere Beispiele finden sich in Abschnitt 4.4.

³² Zur Bedeutung von Visualisierung im Zusammenhang mit Geschichte vgl. auch BEITNER.

4 DURCHFÜHRUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT

4.1. Überblick über die Einheit

Bevor die einzelnen Stunden in Kurzform dargestellt werden, zunächst ein tabellarischer Überblick über die Stundeninhalte. Zur Veranschaulichung vgl. die Bilder zu jeder Sequenz im Anhang.

<i>Thematische Schwerpunkte</i>	<i>Unterrichtssequenzen</i> ³³
Aktivierung von Vorwissen, Vermittlungen von Vorstellungen über das Mittelalter	Sammeln von Vorwissen Leben im Mittelalter: Wer lebte wo? Was gab es schon, was gab es noch nicht?
Kleidung im Mittelalter	Herstellen verschiedener Kopfbedeckungen Sich kleiden und bewegen wie mittelalterliche Personen
Essen im Mittelalter	Eine Schatzkiste aus dem Mittelalter: kostbare Nahrungsmittel Vorratshaltung im Mittelalter Kochen und Tafeln wie im Mittelalter
Aufwachsen im Mittelalter	Schule im Mittelalter Spielen im Mittelalter
Lüneburg im Mittelalter	Stadtrallye: Was ist in Lüneburg aus dem Mittelalter übrig? Lüneburg im Mittelalter – eine wachsende Stadt Bedeutung von Straßennamen Handwerker im Mittelalter Lüneburg als Salzstadt Das Lüneburger Rathaus und der Reichtum der Stadt
Sprache und literarische Ausdrucksformen im Mittelalter	Das Leben Walthers von der Vogelweide Minnesang: Walther von der Vogelweide: „Under der linden an der heide“
Wie weit liegt das Mittelalter zurück?	Arbeit mit dem Zeitstrahl
Ergebnissicherung	Mittelalter-Test Abschlussstanz
Freiarbeit	- wöchentlich ein Unterrichtsblock Freiarbeit mit themenspezifischem Material -

³³ Eine Sequenz entspricht 60 bis 90 Minuten.

4.1.1. Aktivierung von Vorwissen, Vermittlung von Vorstellungen über das Mittelalter

In diesem Abschnitt verwendete Abkürzungen:

S = Schülerinnen und Schüler • SLA = Lehramtsanwärterin • PM = Pädagogische Mitarbeiterin

Sammeln von Vorwissen

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler stellen sich mit Hilfe der Impulse auf das Thema Mittelalter ein, aktivieren ihren Vorstellungsspeicher und äußern ihr Vorwissen zum Thema.
- Stundenablauf:
 - SLA erscheint als Minnesänger verkleidet und trägt das Minnelied „Under der linden an der heide“ vor → S äußern sich dazu
 - S sehen ca. 5 Minuten Videosequenz, in der Ritter, Burgen und Bauern in mittelalterlicher Kleidung vorkommen → S äußern sich dazu; Annäherung an das Thema Mittelalter
 - Brainstorming zum Thema Mittelalter, Sammeln der Schüleräußerungen auf einem Vorhabenplakat

Leben im Mittelalter: Wer lebte wo? Was gab es im Mittelalter schon, was gab es noch nicht?

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler erwerben bzw. festigen grundlegende Kenntnisse über mittelalterliche Bevölkerungsgruppen und ihre Lebensbedingungen, die im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit weiter ausdifferenziert werden.
- Stundenablauf:
 - S ziehen Karten, auf denen Ritter, Burgfräulein, König, Königin, Handwerker, Handwerkerin, Bauer, Bäuerin, Minnesänger und Bettler abgebildet sind, benennen sie, äußern sich dazu (Gustav benennt Bilder mit Hilfe des GoTalk) ~> erneute Orientierung auf das Thema der UE
 - S versuchen die Bildkarten den Abbildungen von Burg, Dorf, Stadt und Kloster zuzuordnen (Rückmeldungen und ggf. Hilfen von Mitschülerinnen und -schülern, SLA oder PM)
 - Wie sah die Welt aus, als diese Menschen lebten? S bearbeiten in 2 Gruppen je ein Poster mit der Fragestellung „Gab es das schon im Mittelalter?“ → beschriftete Bilder werden ausgeschnitten, in der Gruppe benannt und diskutiert und auf die „Ja“- oder „Nein“-Seite geklebt (Hilfe für Gustav: Mitschüler/in zeigt ihm jeweils ein Bild, benennt es für ihn, und Gustav drückt auf dem Alphatalker „ja“ oder „nein“, um zu zeigen, ob er glaubt, dass es das Abgebildete im Mittelalter schon gab)
 - Gegenseitige Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

- Hinweis: Die hier verwendeten beschrifteten Abbildungen von mittelalterlichen Wohnorten und Bevölkerungsgruppen tauchen sowohl in der Freiarbeit als auch im Zusammenhang mit verschiedenen Stundenthemen immer wieder auf. -

4.1.2. *Kleidung im Mittelalter*

Herstellen verschiedener Kopfbedeckungen

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen charakteristische Kopfbedeckungen ausgewählter mittelalterlicher Bevölkerungsgruppen kennen (bzw. reaktivieren Vorkenntnisse dazu) und stellen eine davon selbst her, indem sie sich möglichst selbstständig an einer Anleitung in Schrift und Bild orientieren.
- Stundenablauf:
 - SLA zieht aus einer Tüte nacheinander eine Königskrone, einen Ritterhelm, einen Spitzhut und eine Mönchskette und legt sie jeweils an → S äußern sich dazu, ggf. zeigt SLA kurz die passende Bildkarte mit Ritter, Burgfräulein usw.
 - S können aussuchen, welche Kopfbedeckung (oder Kette) sie selbst herstellen wollen (Gustav: Auswahl per GoTalk mit abgebildeten Hüten/Kette)
 - S bekommen paarweise eine Bastelanleitung in Schrift und Bild sowie das nötige Material an die Hand
 - S sollen möglichst selbstständig zu ihrem Produkt kommen; ggf. Hilfen durch SLA (Gustav: schneidet mit PM-Unterstützung mit Hilfe der elektrischen Schere, die mit einem Tastschalter verbunden ist)
 - Präsentation der Produkte
- *In den folgenden Freiarbeitsstunden besteht außerdem die Gelegenheit, eine Bauerngugel zu nähen.* -

Sich kleiden und bewegen wie mittelalterliche Personen

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen etwas über mittelalterliche Kleiderordnung und Mode und setzen diese Kenntnisse um, indem sie sich aus einem Fundus passende Kleidung aussuchen, sie anlegen und sich damit präsentieren.
- Stundenablauf:
 - Jeder S holt seine Kopfbedeckung (Kette) aus der letzten Stunde aus dem Regal und benennt sie
 - SLA stellt großen Kleiderkoffer auf den Tisch – S holen einzelne Kleidungsstücke heraus und überlegen, zu welcher Person sie passen könnten und warum; SLA gibt z. T. Hinweise: rot ist Farbe des Königs, Ritter trägt oft einen Umhang über der Rüstung, etc.
 - Jeder sucht sich passende Kleidung zum Anziehen; S ziehen sich paarweise in den Nebenraum, auf den Flur oder auf die Toilette zurück und legen Kleidung an, üben dann, sich angemessen zu bewegen und darzustellen (SLA speichert für Gustav Text auf dem Alphatalker für die Präsentation)
 - Präsentation im Klassenraum: Könige, Ritter, Burgfräulein und Mönche treten auf und stellen sich vor

4.1.3. Essen im Mittelalter

Eine Schatzkiste aus dem Mittelalter: kostbare Nahrungsmittel

- Diese Unterrichtsstunde ist unter 4.2 ausführlich dargestellt. -

Vorratshaltung im Mittelalter

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen Möglichkeiten kennen, Nahrungsmittel ohne Kühlschrank haltbar zu machen, und probieren eine davon aus.
- Stundenablauf:
 - Gespräch: Gab es im Mittelalter eigentlich schon Kühlschränke? Wozu hat man einen Kühlschrank? Wie ist man ohne Kühlschrank ausgekommen?
~> Impulse: Schälchen mit Salz, Sand, getrockneten Kräutern, Honig, Essig; Bild von Vorratskeller (Gustav werden Schälchen gezeigt bzw. er kann daran riechen)
 - SLA legt Äpfel auf den Tisch, S diskutieren Möglichkeiten, diese haltbar zu machen
→ eine Möglichkeit wird ausprobiert: Äpfel trocknen
 - S stechen Apfelgehäuse aus, schneiden Äpfel in Scheiben, probieren davon, fädeln sie auf und hängen sie in die Sonne – restliche Scheiben werden bei niedriger Temperatur im Backofen getrocknet (Gustav: schneidet mit Handführung einige Scheiben)
 - Abschluss: Aufräumen und Hinweis: Probieren der getrockneten Äpfel in der Folgestunde

Kochen und Tafeln wie im Mittelalter

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich die Zubereitung eines mittelalterlichen Gerichts anhand einer Anleitung in Schrift und Bild und erfahren die Besonderheiten mittelalterlicher Tischsitten.
- Stundenablauf:
 - SLA: Gustav soll heute sagen, was wir machen wollen! Gustav bekommt GoTalk mit Bilderrezept für „Arme Ritter“, drückt (z. T. mit PM-Unterstützung) die Tasten und benennt so den Rezeptschritt; SLA hängt parallel das beschriftete Bild dazu an die Tafel
 - S benennen Stundenthema: „Arme Ritter“ zubereiten
 - S folgen in zwei Gruppen den Rezeptschritten (Gustav wiederholt in seiner Gruppe mit dem GoTalk die Schritte, die andere Gruppe kann an der Tafel nachgucken)
 - „Arme Ritter“ werden in einer Pfanne gebraten
 - Kochutensilien werden zur Seite geräumt, Aufforderung an S, sich an den Tisch zu setzen
 - SLA kündigt an, dass sie heute den Tisch deckt, verteilt harte Brotscheiben, füllt einen Messingbecher mit Traubensaft, stellt eine Waschschüssel hin und verliest eine Tischordnung, aus der auch hervorgeht, dass die Brotscheiben als Teller dienen und es für alle nur einen Becher gibt
 - S und Lehrpersonen tafeln gemeinsam bei mittelalterlicher Musik

4.1.4. Aufwachsen im Mittelalter

Schule im Mittelalter

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler erkennen Unterschiede zwischen ihrem Schulalltag und der schulischen Realität im Mittelalter und erfahren dies selbst an dem Aspekt, mit Feder u. Tinte zu schreiben.
- Stundenablauf:
 - SLA: heute findet Unterricht wie im Mittelalter statt!
 - S sollen auswählen, was für eine mittelalterliche Person sie sein wollen (Gustav wählt per GoTalk aus)
 - ~> SLA schickt alle außer den „Mönchen“ und „Nonnen“ weg mit kurzer Begründung („Bauernkinder gehen nicht in die Schule, die helfen den ganzen Tag auf dem Feld“, etc.), bis alle Mönche und Nonnen sein wollen und klar ist: Lesen und Schreiben lernte man im Mittelalter nur im Kloster
 - S verlassen den Raum; SLA und PM räumen die Tische so, dass sie einzeln und zur Tafel ausgerichtet stehen, verteilen Tintenfässer, Federn und Vorlage zum Abschreiben
 - S werden hinein gerufen, suchen sich Plätze; SLA fordert zum Abschreiben der Vorlage mit Feder und Tinte auf (Gustav: schreibt Spuren mit einem Federende im Therapiestifthalter; PM unterstützt ihn)
 - wer fertig ist, hat Gelegenheit, sein Blatt mit Sand zu löschen
 - Ergebnispräsentation
 - Vergleich mit der Kopie einer farbigen Prachtseite aus einer mittelalterlichen Handschrift – Hinweis, dass die Mönche so oft den ganzen Tag hindurch abschrieben

- In den folgenden Freiarbeitsstunden besteht außerdem die Gelegenheit, nochmals mit Feder und Tinte oder auf einer Schiefertafel zu schreiben. -

Spielen im Mittelalter

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre Lieblingsspiele mit typischen Spielen aus dem Mittelalter und lernen heute nicht mehr übliche Spiele kennen.
- Stundenablauf:
 - Gespräch darüber, was für Spiele die S mögen, und was es davon wohl im Mittelalter schon gab
 - SLA zeigt eine historische Abbildung, auf der Schach gespielt wird als Hinweis auf sehr alte Spiele, die die Zeit überdauert haben
 - S untersuchen Spielkiste mit dem mittelalterlichen Brettspiel „Hnefatafl“; Aaron oder Nathalie lesen Namen des Spiels vor; SLA erläutert Herkunft
 - S erarbeiten in 2 Gruppen die Spielanleitung in Schrift und Bild und spielen das Spiel
 - nach mindestens zwei Spielrunden gibt es die Möglichkeit, weitere, eher bewegungsorientierte Spiele auszuprobieren (Stabdrücken, Holzringwerfen)
 - Rückmeldung/Gruppen zeigen gegenseitig, was für Spiele sie ausprobiert haben

- In den folgenden Freiarbeitsstunden besteht die Gelegenheit, die Spiele weiter zu benutzen. -

4.1.5. Lüneburg im Mittelalter

Stadtrallye: Was ist in Lüneburg aus dem Mittelalter übrig?

- Diese Unterrichtsstunde ist unter 4.3 ausführlich dargestellt. -

Lüneburg im Mittelalter – eine wachsende Stadt

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Lüneburg in seiner heutigen Form erst allmählich entstanden ist, und vollziehen dieses Wachstum nach, indem sie ein Stadtbild gestalten.
- Stundenablauf:
 - S sehen sich eine Overhead-Projektion der Stadtumrisse des heutigen Lüneburg an, äußern sich dazu (in einer vorangegangenen Unterrichtseinheit haben die Schülerinnen und Schüler bereits mit Karten von Lüneburg und Umgebung gearbeitet und sind daher mit kartographischen Grundlagen vertraut)
 - SLA nimmt Folie weg; darunter liegt eine mit den (kleineren) Umrissen Lüneburgs aus dem Mittelalter ~> Gespräch darüber
 - SLA nimmt auch diese Folie weg; darunter ist noch eine, auf der nur eine Burg, eine Saline und eine Brücke zu sehen sind ~> Gespräch darüber, dass Lüneburg aus Siedlungen um diese drei Punkte gewachsen ist
 - SLA zeigt großes Plakat, auf dem Stadtmauern, Burg, Saline, Brücke und der Platz Am Sande zu sehen sind ~> Gespräch darüber, was dort fehlt, und dass es ergänzt werden muss
→ S lassen Lüneburg auf dem Plakat wachsen, indem sie Häuser und Kirchen zeichnen, ausschneiden und aufkleben (Gustav: gestaltet Umriss eines Treppengiebelhauses farbig und schneidet ihn mit elektrischer Schere und Tastschalter aus)
 - S können sich nach Wahl auch an Abbildungen von Treppengiebelhäusern, den Kirchen Lüneburgs u. a. orientieren – ansonsten sind ihnen diese von der Rallye am Vortag auch noch gut im Gedächtnis
 - fertiges Plakat wird im Flur aufgehängt

Was verraten uns Straßennamen über die Stadtgeschichte?

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Bedeutung ausgewählter Lüneburger Straßennamen, die mit mittelalterlicher Stadtgeschichte zu tun haben.
- Stundenablauf:
 - Gespräch über Straßennamen: Warum heißt eigentlich die Bäckerstraße Bäckerstraße, etc.
 - jeder S bekommt eine vereinfachte Karte von der Lüneburger Innenstadt und soll Bilder zu passenden Straßennamen kleben (z. B. einen Fisch zum Fischmarkt) ~> Hilfe nach Bedarf: beschriftete Bilder an der Tafel; Hervorhebung des relevanten Wortteils in den Straßennamen
 - Gustav: PM präsentiert ihm eine fertige Karte, er benennt die Straßen, indem er auf dem GoTalk passende Bilder drückt

- Erweiterung für Aaron/Nathalie: bekommen detailliertere Karten mit zusätzlichen Straßennamen, die sie erlesen und jeweils etwas passendes daneben zeichnen sollen
- Abschluss: Zusammentragen der Ergebnisse

Handwerker im Mittelalter

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen Beispiele für Tätigkeiten von Handwerkern im Mittelalter kennen, indem sie Bilder lesen und beschreiben und benennen, Buchstaben bzw. Wörter lesen und für verschiedene Berufe Wappen gestalten.
- Stundenablauf:
 - S sehen sich alte Holzschnitte an, die Berufe darstellen, benennen sie und ordnen sie passenden Bildern zu (z. B. Bäcker – Brezel)
(Gustav: benennt Holzschnitte mit Hilfe der zuzuordnenden Bilder auf dem GoTalk, z.B. Schuster → Schuh)
 - SLA zeigt Zunftwappen ~> Gespräch über die Bedeutung der Bilder in den Wappenumrissen (Wappen als solche sind den S aus vorigen Stunden im Zusammenhang mit Rittern und dem Stadtwappen Lüneburgs geläufig)
 - S gestalten beschriftete Wappenumrisse, indem sie passend zu dem Beruf ein Bild hinein zeichnen (Hilfe: Mini-Handwerkerlexikon)
(Gustav: gestaltet mit Hilfe des Therapiestiftalters eine Wappenvorlage farbig und übt dann weiter die Zuordnung der Holzschnitte zur richtigen GoTalk-Taste)
(Erweiterung für Nathalie und Aaron: Leseaufgabe: Satzteile richtig verbinden (z. B. „Der Bäcker... macht Brot“))
 - S präsentieren ihre Wappen und hängen sie jeweils zum passenden Holzschnitt an der Tafel
- *In den folgenden Freiarbeitsstunden besteht die Gelegenheit, weitere Zunftwappen oder eigene Wappen zu gestalten.* -

Lüneburg als Salzstadt

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler begreifen durch eigenen Versuch das Prinzip der Salzgewinnung durch Verdampfen von Salzlösung und lernen Grundlagen der Salzgewinnung in Verbindung mit verschiedenen beruflichen Tätigkeiten im mittelalterlichen Lüneburg kennen.
- Stundenablauf:
 - S lassen in 2 Gruppen mit Unterstützung von SLA/PM über einem Bunsenbrenner Sole verdampfen und kosten das Ergebnis ~> Überleitung zum Thema Salz in Lüneburg
 - 10 Min. Film mit Unterbrechungen für Gespräche: „Salz im Mittelalter“³⁴ (mit Darstellung der Salzgewinnung im mittelalterlichen Lüneburg)

³⁴ INSTITUT FÜR FILM UND BILD IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT: Salz im Spätmittelalter. Gewinnung – Transport – Handel. Grünwald 1998

- In den 2 Gruppen werden Poster erstellt: „Berufe rund ums Salz“ (Tätigkeiten in der Saline, im Holzlager und auf dem Fischmarkt)

Das Lüneburger Rathaus und der Reichtum der Stadt

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen den mittelalterlichen Teil der Innenräume des Lüneburger Rathauses kennen und erkennen den Zusammenhang zwischen der prachtvollen Ausstattung und dem Reichtum der Salzstadt
- Stundenablauf:
 - Gespräch: Orientierung auf das Vorhaben der Stunde; Wozu dient das Rathaus heute? Wer hatte dort im Mittelalter seinen Sitz?
 - Fahrt mit dem Bus in die Innenstadt, Besichtigung des Rathauses
 - Gewandhaus als früherer Handelsraum: Ratssilber als Sinnbild des Reichtums der Stadt; Bilder von den Veränderungen des Rathauses von 1300 bis heute
 - Gerichtslaube: Die Fußbodenheizung und die „Heimlichkeit“ (Toilette) der Ratsherren
 - Kanzlei: alte Schreibpulte und die Knochen der Salzsau
 - Bürgermeisterkorkammer: auf den alten Bänken die Legende von der Salzsau hören
 - Fürstensaal: viel Platz zum Feiern
 - Abschluss: Gruppenfoto vor der gar nicht mittelalterlichen Fassade³⁵

4.1.6. Sprache und literarische Ausdrucksformen im Mittelalter

Das Leben Walthers von der Vogelweide

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen Grundzüge des Lebens Walthers von der Vogelweide kennen, indem sie eine bildunterstützte Erzählung dazu hören und dies hinterher selbst mit passenden Bildern dokumentieren.
- Stundenablauf:
 - Wiederholung: Erste Strophe von Walthers von der Vogelweide „Under der linden“ mit Bildern unterstützt sprechen (Gustav: mit dem GoTalk)³⁶
 - Orientierung: Thema der Stunde ist das Leben des Minnesängers, der das Lied geschrieben hat
 - SLA erzählt die Lebensgeschichte von Walther von der Vogelweide, unterstützt mit Bildern und mittelalterlicher CD-Musik

³⁵ Die Fassade des Rathauses stammt aus dem Barock; die Wandlung des Rathauses haben die Schülerinnen und Schüler im Gewandhaus sehen können.

³⁶ Diese Strophe wurde bereits seit einigen Wochen jeweils zu Stundenbeginn bearbeitet: erst durch bildunterstützten Vortrag der SLA und Gespräch über den Inhalt und die Sprache, dann im Klassenverband gesprochen, dann bildunterstützter Vortrag durch einzelne Schülerinnen und Schüler. Die Bilder standen Gustav außerdem auf dem GoTalk zur Verfügung. Auch während der Freiarbeit konnte mit dem Material gearbeitet werden. Dabei wurde auch immer wieder ein Bild Walthers einbezogen, so dass die Lerngruppe mit diesem bereits vertraut ist.

- S beantworten auf einem Bildarbeitsblatt Fragen zu Walther von der Vogelweide ~> Hilfe: zuvor gezeigte Bilder an der Tafel
(Nathalie, Aaron: beantworten schriftlich Fragen)
(Gustav: wählt mit verbaler Unterstützung durch die PM passende Bilder aus)
- Zusammentragen der Ergebnisse
- *In den folgenden Freiarbeitsstunden stehen die Bilder zur Lebensgeschichte Walthers gebunden als Bilderbuch zur Verfügung. -*

Walther von der Vogelweide: „Under der linden an der heide“

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Minnethematik in Walthers von der Vogelweide „Under der linden“ auseinander, indem sie mit Hilfe von Bildmaterial Merkmale der beiden Figuren herausarbeiten und einen möglichen Dialog zwischen diesen Figuren entwickeln.
- Stundenablauf:
 - Wiederholung der ersten Strophe von Walthers von der Vogelweide „Under der linden“ mit Bildunterstützung (Gustav: mit Hilfe des GoTalk)
 - Gespräch: Wiederholung/Sicherung: Was passiert? (Zwei Liebende treffen sich unter einem Baum)
 - Was für Leute könnten die beiden Personen sein? Was könnten sie zueinander sagen? ~> Hinführung zum Stundenthema
 - Weiterführung der Aufgabe in 2 Gruppen: Jede Gruppe bereitet ein kurzes Rollenspiel vor, in dem die beiden Personen sich treffen
~> gemeinsame Entscheidung der Gruppe: was für Leute sind es, in was für einer Stimmung sind sie? Was sagen sie zueinander?
→ Impulse: Bildmaterial mit mittelalterlichen Personen; GoTalk (auch für die Gruppe ohne Gustav) mit Bildern und Sätzen als Anregung für das Rollenspiel
 - Gruppen üben jeweils ihr Rollenspiel ein
 - gegenseitige Präsentation der Rollenspiele

4.1.7. Wie weit liegt das Mittelalter zurück?

Arbeit mit dem Zeitstrahl

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler werden für das Verhältnis der Zeitabstände innerhalb ihres eigenen Lebens zu den Jahrhunderten unserer Zeitrechnung sensibilisiert, indem sie wichtige Begebenheiten und Ereignisse einem Zeitstrahl zuordnen.
- Stundenablauf:
 - Gespräch: welches Datum haben wir; warum sagt man „2004“? → am Zeitstrahl den Zeitraum von 2004 Jahren nachvollziehen
 - S suchen auf dem Zeitstrahl ihr Geburtsdatum (Nathalie, Aaron: ohne Hilfe; Hilfe für die anderen: Markierung mit Fotos und roter Farbe)

- S suchen auf dem Zeitstrahl das (gelb und mit bekannten thematischen Bildern markierte) Mittelalter, vergleichen Länge des gelben Abschnitts mit dem rot markierten ihrer Lebensabschnitte
- Spiel: S ziehen Bildkarten mit wichtigen Ereignissen/Erfindungen seit dem Mittelalter und heften sie (unterstützt durch Piktogramme; Nathalie, Aaron: anhand der Jahreszahl) an die richtige Stelle im Zahlenstrahl
- Zusätzliches Angebot: in detailreichem Zahlenstrahl („Knaurs Zeittafeln zur deutschen Geschichte“) bekannte Bilder und Ereignisse suchen
- Aufgabe in Partnerarbeit (in Anlehnung an den Einstieg in die Unterrichtseinheit): Was gab es im Mittelalter schon, was noch nicht? – anschließend Präsentation

4.1.8. Ergebnissicherung

Mittelalter-Test

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler wenden ihre Kenntnisse aus der Unterrichtseinheit an und festigen diese, indem sie zu jedem Themenschwerpunkt eine Frage in Schrift- und/oder Bildform beantworten und ggf. Materialien aus der Unterrichtseinheit als Erinnerungshilfe verwenden.
- Stundenablauf:
 - „klassische“ Klassenarbeits-Situation: Jeder S bekommt einen Testbogen, den er selbstständig bearbeiten soll (Aaron und Nathalie schriftlich mit wenig Bildunterstützung; die anderen in Bildform mit Lese- und Schreibanteilen; Gustav in Bildform und in Form von Wiederholung verschiedener Aufgaben mit dem GoTalk)
 - SLA/PM geben Hilfen in Richtung Aufgabenverständnis, S sollen sich ansonsten nötigenfalls zunächst selbst helfen, indem sie sich das entsprechende Unterrichtsmaterial zu der Aufgabe, mit der sie Schwierigkeiten haben, noch einmal ansehen
 - Möglichkeit der Eigenkontrolle, ebenfalls anhand der ausliegenden Materialien der Unterrichtseinheit

Abschlussstanz

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler machen sich anhand der Auswertung des Tests bewusst, was sie in der Unterrichtseinheit gelernt haben, und beschließen das Thema, indem sie zu mittelalterlicher Musik tanzen.
- Stundenablauf:
 - nochmalige Wiederholung des Minnelieds „Under der linden“
 - Rückgabe des Tests und gemeinsame Auswertung
 - SLA, PM und S holen Plakate, Bilder und Dekorationen aus der Unterrichtseinheit von den Wänden, packen Material in Kisten; S entscheiden, wie sie eigene Arbeiten aufheben wollen

- zum Abschluss der Unterrichtseinheit wird der einfache mittelalterliche Tanz „Scharazula Marazula“ erarbeitet: zuerst wird die Musik gehört, dann der Tanz „trocken“ geübt und anschließend zu Musik getanzt

4.1.9. *Freiarbeitsmaterial zur regelmäßigen Nutzung in einer Wochenstunde*

Von den drei (teilweise zwei) doppelten Unterrichtsblöcken, die mir im Verlauf dieser Unterrichtseinheit in der Klasse wöchentlich zur Verfügung standen, wurde einer für die Freiarbeit mit thematisch passendem Material genutzt. Gustav war bei in diesen Freiarbeitsphasen wegen physiotherapeutischer Termine nicht anwesend. Die verschiedenen Aufgaben wurden zunächst einzeln vorgestellt und mit Piktogrammen in Verbindung gebracht, so dass schließlich jeder in der Lage war, nach Beendigung einer Aufgabe diese auf seinem Laufzettel zu dokumentieren.

- Ziele:
 - Anhand der Wort-Bild-Aufgaben festigen die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über das Mittelalter noch einmal in anderer Form.
 - Anhand der Bücherkiste, der CD-ROM, der Sprachcassette und der Zusatzaufgaben erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse zum Thema.
 - Die meisten Aufgaben dienen außerdem dazu, den Fachschwerpunkt Deutsch zu intensivieren, indem auf Bild-, Buchstaben-, Wort- und Satzebene Kompetenzen im Lesen und Schreiben gefestigt werden können.
 - Die Schülerinnen und Schüler sollen außerdem zunehmend selbstständig und ohne Beratung eine Aufgabe auswählen und Möglichkeiten der Selbstkontrolle nutzen.
- Stundenablauf:
 - Einstieg in die Stunde jeweils durch Wiederholung des Minnelieds und/oder ein gemeinsames Spiel
 - S orientieren sich anschließend – nach einigen Malen zunehmend selbstständiger –, welche Aufgabe sie bearbeiten wollen, suchen sich ggf. einen Partner oder eine Gruppe und führen die Aufgabe durch – SLA und PM unterstützen individuell
 - abschließend dokumentiert jeder S auf seinem Laufzettel die geleistete Arbeit
- Auswahl von Aufgaben:
 - Brettspiel für 2-4 Spieler mit Auftragskarten
 - themenspezifisches Wort-Bild-Domino
 - themenspezifisches „gezinktes“ Memory³⁷
 - Arbeit am Computer mit einer Löwenzahn-CD-ROM zum Thema Mittelalter mit verschiedenen Aufgaben, Informationen und kleinen Videos³⁸

³⁷ Beim gezinkten Memory ist die Rückseite jeweils einer Karte eines Bildpaares beschriftet und regt zum Lesen als Lösungsstrategie an.

³⁸ LUSTIG, Peter: Löwenzahn 3. CD-ROM. München 2000

- Bücherkiste zum Thema Mittelalter
- individuelle Aufgabenblätter im Deutschordner
- Kassette hören mit mittelhochdeutschen und neuhochdeutschen Wörtern im Vergleich; dazu eine Aufgabe bearbeiten
- Musik aus dem Mittelalter hören und dazu ein Bild malen
- Zusatzaufgaben zur Weiterarbeit an verschiedenen Themen (z. B. Bauerngugel nähen, weiter mit Feder und Tinte oder auf einer Schiefertafel schreiben, ein eigenes Wappen gestalten, etc.)
- Hilfe für Bild-Schrift-Aufgaben: Thematisches Bildwörterbuch

4.2. Ausführlicher Unterrichtsentwurf zur Stunde „Eine Schatzkiste aus dem Mittelalter: kostbare Nahrungsmittel“

Die nun folgenden ausführlichen Stundenentwürfe weichen von der Form der Entwürfe für sogenannte große Unterrichtsbesuche insofern ab, als sie nicht noch einmal auf Aspekte eingehen, die schon in Kapitel 3 und 4.1 beleuchtet worden sind. Das gilt für die Einordnung der Stunde in die Unterrichtseinheit, die Beschreibung der Lerngruppe und die Darstellung der Lernausgangslage – deshalb werden auch Differenzierungen nicht gesondert ausgewiesen, sondern in die Verlaufsplanung integriert. Auch die anderen Abschnitte werden etwas kürzer als sonst üblich, um Redundanzen gegenüber vorigen Kapiteln zu vermeiden. Mögliche Alternativen werden nicht im Rahmen der methodischen Überlegungen, sondern in der Reflexion diskutiert. Über die Angaben zu den Rahmenrichtlinien der Abschlusstufe hinaus gelten die Ausführungen in 2.3, auf diese sei hier nur verwiesen.

4.2.1. Lernziele

- Ziel der Stunde:

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Kostbarkeit ausgewählter Nahrungsmittel im Mittelalter, indem sie sich Gedanken über den möglichen Inhalt einer mittelalterlichen Schatzkiste machen sowie diesen erkunden und dokumentieren.

- Teilziele:

- TZ 1: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, was in ihrer Vorstellung in Bezug auf das Mittelalter als kostbar gelten könnte.
- TZ 2: Die Schülerinnen und Schüler setzen auf verschiedene Sinne bezogene Strategien ein, um den unbekanntem Inhalt einer Papiertüte zu erkennen.
- TZ 3: Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren den Inhalt der Tüten durch Beschriftung bzw. Anfertigung einer Liste.

- Prozessualziel (PZ):

Die Schülerinnen und Schüler festigen ihre sozialen Kompetenzen im Zusammenhang mit Gruppenarbeit, indem sie eine Aufgabe kooperativ lösen, Aufgaben sinnvoll verteilen und Schülerinnen und Schüler aktiv mit einbeziehen, die Hilfe brauchen oder sich nicht von sich aus ins Geschehen einbringen.

- Individualziel (IZ):

Bei Gustav liegt der Schwerpunkt in dieser Stunde auf der Förderung der auditiven, visuellen, taktilen, olfaktorischen und gustatorischen Wahrnehmung.

4.2.2. Verlaufsplan

Phasen	Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Sozialformen / Medien
Einstieg	-SLA stellt Karton auf den Tisch, der als Schatztruhe gestaltet ist → S mutmaßen: Was könnte die Kiste enthalten?	-TZ 1	Tischrunde -als Schatzkiste gestalteter Karton
Erarbeitung	-Kiste wird geöffnet -S nehmen sich nacheinander eine Tüte → Piktogramme auf den Tüten zeigen ihnen an, in welcher Reihenfolge sie den Inhalt untersuchen sollen: durch Hören (Schütteln) / Tasten / Riechen / Schmecken / Sehen -S versucht jeweils über verschiedene Sinne, den Inhalt heraus zu bekommen, benennt und zeigt ihn schließlich -PM unterstützt Gustav und ggf. weitere S bei der Untersuchung ihrer Tüte -Gespräch: Warum sind diese Nahrungsmittel im Mittelalter kostbar gewesen? -SLA zeigt zweite Kiste, die auch untersucht werden muss ↓	-TZ 2 -IZ zunächst nur wenig Impulssetzung durch SLA/PM, Material soll für sich sprechen	Tischrunde -Schatzkiste -Inhalt der Kiste: mit Piktogrammen versehene Papiertüten mit Salz, dunklem Muscovado-Zucker, weißem Mehl, Zimt, Ingwer, Pfefferkörnern, Dauerwurst und Mandeln
Durchführung	-Arbeit in 2 Gruppen jede Gruppe hat eine Schatzkiste, soll über verschiedene Sinne die Tüteninhalte herausfinden, dazu das passende Wort (mit hervorgehobenem Anlaut) ausschneiden und aufkleben -je ein S fertigt außerdem eine Liste mit dem Kisteninhalt an -Mitschülerinnen und -schüler unterstützen Gustav, mindestens eine weitere Tüte zu untersuchen -PM unterstützt Gustav, mit elektrischer Schere und Tastschalter Etiketten für die Tüten auszuschneiden -Hilfen nach Bedarf durch SLA	-TZ 2, 3 -PZ -IZ	Arbeit in 2 Gruppen -2 Schatzkisten mit Inhalt -Wörter zum Kennzeichnen der Tüten -Schere und Klebstoff -elektrische Schere und Tastschalter -Papier und Stift
Abschluss	-Ergebnispräsentation -Hinweis: im Rahmen der Freiarbeit können die Schatzkisten weiter benutzt werden	Möglichkeit zur gegenseitigen Kontrolle durch die S	-Schatzkisten -Listen über den Inhalt der Kisten

4.2.3. Sachstrukturanalyse

Das Thema Essen ist jedem Menschen aus seinem täglichen Leben elementar nahe, jeder kennt verschiedene Speisen, hat Vorlieben entwickelt usw. – insofern kann auch jeder diesbezüglich auf einen Vorstellungsspeicher zurückgreifen. Darüber, was und wie man im Mittelalter aß, weiß man aber auch dann nicht unbedingt viel, wenn man elementare Alltagsvorstellungen vom Mittelalter hat, also z. B. damit Rittertum verbindet. „Essen im Mittelalter“ ist ein thematischer Schwerpunkt, der für eine eigene Unterrichtseinheit reichen würde, wollte man z. B. bestimmte Aspekte für alle Bevölkerungsgruppen differenziert behandeln. Auch hier geht die vorliegende Unterrichtseinheit aber eher exemplarisch vor, indem in dieser Stunde auf Verfügbarkeit von Zutaten eingegangen wird³⁹, was dann lediglich Implikationen für die Lebensumstände verschiedener Bevölkerungsgruppen hat: Bestimmte Nahrungsmittel waren kostbar, waren „Herrenspeise“, z. B. buken die Bauern ihr Brot nicht aus Weißmehl und verwendeten keine Gewürze aus fernen Ländern (vgl. HORST 46ff.). Das verkürzt das Vorgehen, verlangt aber von den Schülerinnen und Schülern – bei aller Anschaulichkeit der Stundendurchführung – ein hohes Maß an Reflexion: Was ist für mich kostbar, was vermute ich daher in der Schatzkiste (persönliche Wertungen)? – Was könnte im Unterschied dazu im Mittelalter kostbar gewesen sein (Abgleich mit dem Vorstellungsspeicher vom Mittelalter)? Bei dem Versuch, dies über verschiedene Sinne herauszufinden, muss die Wahrnehmung unter Einbeziehung aller Sinne in Bezug auf die Fragestellung „Was passt in solch eine Tüte, und was könnte daran kostbar sein“ gerichtet werden. Erst allmählich wird klar, dass es wohl bei allen Tüteninhalten um Nahrungsmittel geht (Oberbegriffsbildung), worauf die vorigen Gedanken evaluiert und wiederum mit den eigenen Nahrungsgewohnheiten abgeglichen werden müssen. Schließlich wird das Ganze durch schriftliche Dokumentation auf eine höhere Abstraktionsebene gebracht.

4.2.4. Didaktische Überlegungen

Der alltagsgeschichtliche Schwerpunkt der Stunde macht den Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler augenfällig – es geht mit dem Thema Essen um etwas Elementares aus unserem täglichen Leben. Dabei wird deutlich, dass gerade das, was in diesem grundlegenden Bereich für uns heute selbstverständlich ist, nicht schon immer so leicht verfügbar war wie heute – aber auch, dass Nahrungsmittel kostbar und begehrt waren, deren Gebrauch heute gar nicht mehr unbedingt üblich ist und die viele Leute gar nicht in ihrer ursprünglichen Form kennen (z. B. Ingwerwurzel). Andere Nahrungsmittel wiederum kennen wir nur noch in raffinierter Form, so zum Beispiel den Zucker – der dunkle, bittere Muscovado-Zucker mag nach unserer Vorstellung den Namen „Zucker“ nicht einmal verdienen – und doch war dies im Mittelalter ein mühselig importiertes Nahrungsmittel, das einem kleinen Personenkreis vorbehalten war. Selbstverständlichkeiten aus der Gegenwart relativieren sich also. Gleichzeitig leistet dieser alltagsgeschichtliche Aspekt einen Beitrag dazu, die Vorstellungen vom Mittelalter auf lebendige Art zu füllen und etwas von der damaligen Lebenswelt erfahrbar zu machen.

³⁹ Der thematische Schwerpunkt „Essen“ wird allerdings in zwei Folgestunden noch erweitert.

Bezug zu den Rahmenrichtlinien⁴⁰:

- erfahren, dass Esskultur abhängig sein kann vom Klima, von der geographischen Lage, der Religion und den Lebensgewohnheiten [und von der Zeit, in der man lebt] (45)
- Nahrungsmittel erkennen, benennen und unterscheiden (86)
- sich selbst wahrnehmen und seiner selbst bewusst werden (15)
- erfahren, wie Menschen früher gewohnt haben (37)

4.2.5. *Methodische Überlegungen*

Wichtig für diese Stunde ist der Zusammenhang zwischen verwendetem Material und Stundenstruktur. Im Einstieg spricht das Material für sich, es ist schnell als „Schatz“ erkennbar und regt das Nachdenken über seinen Inhalt an, so dass die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen „automatisch“ auf das Thema der Stunde gestoßen werden. Dadurch reduziert sich auch der Redeanteil der Lehrpersonen, der in dieser Stunde nur dann ggf. höher wird, wenn sich nicht aus Schülerbeiträgen ergibt, was an diesen Nahrungsmitteln kostbar sein soll – dann muss ggf. kurz erklärend eingegriffen werden. – Auch das „Auftauchen“ der zweiten Kiste führt zu einem natürlichen Phasenübergang: Sind zwei Kisten zu untersuchen, muss es auch zwei Gruppen geben. In der Gruppenarbeit haben alle Gelegenheit, weitere Tüten zu untersuchen; hilfreich ist dabei, dass sich in der Erarbeitung schon alle darauf eingestellt haben, dass die Piktogramme auf den Tüten Hinweise geben, wie der Inhalt zu untersuchen ist (Pfeffer beispielsweise soll nicht gustatorisch untersucht werden). Differenzierungen und gegenseitige Hilfen ergeben sich dabei auch innerhalb der Gruppe: Es muss sich jemand finden, der die Liste des Kisteninhalts schreibt, die richtigen Etiketten müssen gelesen, ausgeschnitten und zugeordnet werden, Gustav braucht individuelle Unterstützung beim Untersuchen von Tüten (nur beim Ausschneiden hilft ihm die PM). Die Gruppe muss sich weitgehend selbst organisieren und sich dabei über den Lerngegenstand verständigen: Was ist in den Tüten? Welches Etikett passt? Ebenfalls relativ organisch ergibt sich der Stundenabschluss, bei dem die beiden Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren.

4.2.6. *Reflexion*

Wirklich gut gelungen waren in dieser Stunde die Aha-Effekte, die sich aus dem Material selbst ergaben: Was könnte wertvoll sein? Ach so, kein Gold?! Was ist das? Schmeckt süß, aber so komisch bitter...? Sooo dunkler Zucker? Und das soll noch wertvoll gewesen sein? – Es war schön zu beobachten, wie die Reflexion in Gang kam und die Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart hergestellt wurden. – Auch die Gruppenarbeit war so im Grunde schon vorstrukturiert, durch die zweite Schatzkiste war klar, dass in Gruppen gearbeitet werden musste, die Schülerinnen und Schüler waren schon darauf orientiert, sich anhand der Piktogramme danach zu richten, welche Sinne sie zur Untersuchung der Tüte einsetzen

⁴⁰ NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Abschlußstufe. Hannover 1994

konnten. Selbstständiges Arbeiten wurde auch im Rahmen der Verteilung von Aufgaben gut umgesetzt, die Schülerinnen und Schüler arbeiteten kooperativ und effektiv.

Der Reiz (und für viele offenbar auch Nervenkitzel) der Erkundung mit allen Sinnen hielt den Spannungsbogen bis zum Schluss. Eindeutige Schwachstelle in der Planung war jedoch der identische Inhalt der beiden Kisten, der bei der Präsentation schnell klar war. Hätte die zweite Kiste noch andere Nahrungsmittel enthalten, hätte dies mehr „natürliche“ Neugier auf die gegenseitigen Ergebnisse erzeugt; so war die Reaktion zumindest bei der zweiten Kiste eher höflich-rezeptiv. Allerdings war die Auswahl prägnanter, im Mittelalter kostbarer Nahrungsmittel auch begrenzt. Insofern hätte es vielleicht genügt, jede Kiste mit vier Tüten zu füllen.

Nichtsdestotrotz kann ich für mich das Fazit einer gelungenen Stunde ziehen, in der es einen deutlichen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gab, in der sich Selbstverständlichkeiten der Gegenwart im Kontrast mit der Vergangenheit merklich relativierten, in der gleichzeitig der Sinn dafür wuchs, wie anders die Lebensbedingungen der Menschen im Mittelalter waren, und in der v. a. das Material zu selbstständigem Umgang mit dem Lerngegenstand provozierte.

4.3. Ausführlicher Unterrichtsentwurf zur Stunde „Was ist in Lüneburg aus dem Mittelalter übrig?“

4.3.1. Lernziele

- Ziel der Stunde:

Die Schülerinnen und Schüler erschließen, welche Gebäude auf einer Route durch die Lüneburger Innenstadt aus dem Mittelalter stammen, indem sie im Rahmen einer Stadtrallye Abbildungen der Gebäude mit den passierten Gebäuden vergleichen und darunter die richtigen finden.

- Teilziele:

- TZ 1: Die Schülerinnen und Schüler richten ihre Wahrnehmung anhand bestimmter Merkmale auf ihrem Bild so aus, dass sie das passende Haus finden können.
- TZ 2: Die Schülerinnen und Schüler nutzen unter Anwendung verschiedener Strategien i.S. des erweiterten Lesebegriffs zusätzliche Hinweise auf den Bildrückseiten, indem sie diese erlesen, Signalwörter lesen oder Bilder lesen (z. B. „bei KARSTADT“).
- TZ 3: Die Schülerinnen und Schüler schulen ihre Orientierung in der Innenstadt, indem sie beim Suchen der Gebäude ihre gespeicherten Vorstellungen über Lüneburgs Innenstadt und die räumlichen Verhältnisse nutzen.
- TZ 4: Die Schülerinnen und Schüler erkennen bestimmte wiederkehrende Merkmale der Gebäude (z. B. Seilornamentik, Treppengiebel).

- TZ 5: Die Schülerinnen und Schüler lösen bei den Stationen zusätzliche Aufgaben, indem sie z. B. das Lüneburger Stadtwappen suchen oder die Höhe des Turms der Johanniskirche schätzen.
- TZ 6: Die Schülerinnen und Schüler ordnen ihre Erkenntnisse in ihr Zeitbewusstsein ein, indem sie die gefundenen Gebäude mit ihren bereits gewonnen Vorstellungen über das Mittelalter in Verbindung bringen.

- **Prozessualziel (PZ):**

Die Schülerinnen und Schüler verhalten sich im Kontext einer Exkursion zunehmend kooperativ, indem sie auf langsamere Mitschülerinnen und -schüler warten, sich gegenseitig wenn nötig beim Suchen unterstützen, sich aber auch nichts gegenseitig vorwegnehmen.

- **Individualziel (IZ):**

Aaron soll seine Fähigkeit üben, einen in seiner Komplexität nicht reduzierten Stadtplan zu lesen, indem er auch die klein gedruckten Straßennamen erliest, den Plan wenn nötig dreht und, wenn zum Angeben der Richtung notwendig, auch mehrere Straßennamen simultan erfasst.

4.3.2. *Verlaufsplan*

Phasen	Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Sozialformen/Medien
Einstieg	-Gespräch: Orientierung auf das Vorhaben der Stunde	Hier noch wenig detaillierte Hinweise, dazu wird die Busfahrt genutzt	Tischrunde in der Klasse
Erarbeitung	-Jeder S bekommt während der Busfahrt eine Bildkarte, die zeigt, was er beim Stadtgang finden soll -Aaron bekommt zusätzlich einen vergrößerten Stadtplanausschnitt mit eingezeichneter Route	-TZ 1, 2 Gelegenheit, sich in Ruhe auf den Lerngegenstand einzustellen	Fahrt mit dem Bus in die Stadt; kurze Einzelgespräche -Bildkarten -Routenplan
Durchführung	-Rallye beginnt mit Gustav: soll am Sande durch Vergleich mit dem Foto die Johanniskirche zeigen, indem er den Kopf in die richtige Richtung dreht und zur Kirche guckt -nacheinander müssen auch die anderen S je ein Gebäude finden -S können zusätzlich ihren Hinweis auf der Bildrückseite nutzen und diesen ggf. von Nathalie vorlesen lassen -Aaron gibt anhand des Routenplans ggf. Hilfe, welche Richtung einzuschlagen ist -bei jeder Station gibt es eine kleine Extra-Aufgabe und/oder SLA erzählt etwas zu dem Gebäude -PM schiebt Gustavs Rollstuhl bzw. achtet darauf, dass er günstig steht	-TZ 1, 2, 3, 4, 5, 6 -PZ -IZ	Rallye durch die Innenstadt -Bildkarten -Routenplan
Abschluss	-Zurück am Sande angekommen, zeigt jeder S noch einmal, was er gefunden hat, und tauscht seine Bildkarte gegen einen heißen Kakao ein	-TZ 4, 6	Versammeln am Ausgangspunkt

4.3.3. Sachstrukturanalyse

Der Lerngegenstand der Stunde ist Lüneburgs Stadtkern mit seiner Geschichte, bearbeitet in Form einer Stadtrallye. Diese ist auf eine vorher festgelegte Route reduziert, zumal unmöglich alles besichtigt werden kann, was in Lüneburg aus dem Mittelalter übrig ist. Es bietet sich an, zumindest einen Teil der alten und berühmten Kirchen einzubeziehen, hier die Johanniskirche und die Nicolaikirche (die Michaeliskirche wäre natürlich ebenso geeignet, ist aber etwas weiter entfernt). Der alte Kran hat zwar eigentlich einen mittelalterlichen Vorgänger, der nicht mehr steht, veranschaulicht aber sehr gut die mittelalterliche Nutzung des heute gastronomisch geprägten Stint- und Fischmarkts; ähnlich das daneben liegende alte Kaufhaus, das einmal Standort des „Heringshus“ war, wo man Fische einsalzte. Thematisch verwandt ist auch der gegenüber liegende Viskulenhof, ehemals belebter Handelsplatz, an dem man noch die typischen Lagerluken und Haken für den Seilzug sieht. Weitere Stationen der Rallye prägen heute ebenfalls das Stadtbild, fallen aber als Einzelgebäude nicht im gleichen Maße auf, so zwei alte Treppengiebelhäuser, das Brömsehaus mit dem Lüneburger Stadtwappen, und das Haus des Henkers, das auf den ersten Blick gar nicht mehr mittelalterlich aussieht.

„Stadtrallye“ hat sich als fester methodischer Begriff eingebürgert, obwohl es entgegen der Wortbedeutung von „Rallye“ gar nicht um Schnelligkeit geht (vgl. BÖTTGER-GABLE 50). Darüber hinaus geht es bei dieser Rallye nicht um Konkurrenz zwischen verschiedenen Schülergruppen, sondern jede Schülerin und jeder Schüler löst in Kooperation mit den anderen die Aufgabe, anhand eines Bildes und ggf. zusätzlicher Hinweise auf der Bildrückseite ein bestimmtes mittelalterliches Gebäude ausfindig zu machen. Dazu ist es notwendig, die Wahrnehmung anhand bestimmter Merkmale auf dem Bild gezielt auf die Umwelt auszurichten und ggf. zusätzliche Hinweise mit der eigenen Vorstellungswelt in Verbindung zu bringen (z. B. durch das Wissen, dass das gesuchte Gebäude nicht weit von Karstadt entfernt liegt). Dabei kommen verschiedene Ebenen des Lesens im Sinne des erweiterten Lesebegriffs zum Einsatz: Bilder lesen, Signalwörter lesen, Wörter erlesen. Außerdem haben die Schülerinnen und Schüler Anlass, Teile des ihnen gut bekannten Stadtbilds in ihr Zeitbewusstsein einzuordnen, indem sie sie mit den bereits erworbenen Vorstellungen über das Mittelalter in Verbindung bringen. Dabei ergeben sich auch bestimmte Besonderheiten, z. B. die Häufigkeit des Treppengiebels, der Seilornamentik oder der Ladeluken in den Giebeln. Andererseits muss auch hier differenziert werden: Das Erdgeschoss vieler Häuser sieht heute sehr modern aus, das Haus des Henkers ist unten z. B. optisch durch die Drogeriekette Schlecker geprägt⁴¹.

⁴¹ Aus ähnlichem Grund habe ich ausgerechnet das älteste Haus Lüneburgs, das auch noch zentral am Sande steht, nicht in die Rallye einbezogen – die Fassade stammt aus dem 19. Jahrhundert, und das Erdgeschoss ist optisch durch die Ladenkette Budnikowsky bestimmt.

4.3.4. *Didaktische Überlegungen*

Entscheidend für die Zugänglichkeit und den Reiz des Lerngegenstands der Stunde ist der gut bekannte außerschulische Lernort, der die Sache näher bringt als etwa die Arbeit mit Bildern, in Verbindung mit einer Fragestellung, die die differenzierte Wahrnehmung der unmittelbaren Lebensumwelt fördert und gleichzeitig den Blickwinkel darauf verändert: Die gefundenen Häuser sind nicht einfach „alt“, sondern sie stammen aus einem Zeitalter, über das die Schülerinnen und Schüler inzwischen schon Einiges wissen, so dass sie Verbindungen zu ihrem Vorstellungsspeicher ziehen können. Auf diese Weise wird ein entscheidender Beitrag zur Enkulturation geleistet: Das Bewusstsein über die Lebensumwelt wird differenziert, das Verständnis für den eigenen Wohn- bzw. Schulort wächst. Einige Gebäude haben sogar einen besonders hohen Identifikationswert, so z. B. die Nicolaikirche für Viola, die dort konfirmiert worden ist und eine Jugendgruppe besucht hat: Nicht nur die soziale, sondern auch die personale Identität ist direkt angesprochen. So wird gut Bekanntes in Beziehung gesetzt mit Häusern, die den Schülerinnen und Schülern im Alltag vermutlich weniger auffallen, aber in ihrer Bauweise ebenfalls das Stadtbild prägen.

Bezug zu den Rahmenrichtlinien⁴²:

- Zunahme persönlicher Bewusstheit (15)
 - erfahren, wie Menschen früher gewohnt haben (37)
 - durch differenzierte Bildung am gesellschaftlichen Leben beteiligt werden (97)

4.3.5. *Methodische Überlegungen*

Die Vorteile einer Stadtrallye gegenüber einer herkömmlichen Stadtführung liegen darin, dass sie von vornherein auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Eigenaktivität und genaues Beobachten fordern (vgl. BÖTTGER-GABLE 50). Die verwendeten Bildkarten mit zusätzlichen Hinweisen auf den Rückseiten sind einfach strukturiert und für alle anwendbar – auch Gustav kommt damit gut zurecht und hat es nur insofern leichter, als er nicht unterwegs etwas suchen muss, sondern vom festen Standort aus durch Bewegen des Kopfes ein besonders markantes Gebäude (Johanniskirche) finden soll. Differenzierungen ergeben sich außerdem für Aaron und Nathalie durch die Funktion des Routenlesers und der Hilfe beim Lesen der Bildrückseiten, wodurch der aktive Teil der Lehrpersonen reduziert werden kann. Durch die Zusatzaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler bei den Stationen sowie die Abwechslung, die sich ohnehin aus einem Stadtgang ergibt, wird der Spannungsbogen gehalten – daneben gibt die SLA teilweise Kurzinformationen zu den Stationen, übernimmt also die Rolle einer ergänzenden Stadtführerin – dadurch ist es um so sinnvoller, dass ansonsten eher die Eigenaktivität der Lerngruppe gefordert ist. Die Rallye dauert – ohne Fahrzeiten – ca. eine Stunde und findet im Winter statt, so dass es sinnvoll erscheint, hinterher noch etwas Heißes zu trinken und dies auch mit der Lernsituation in Verbindung zu

⁴² NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Abschlußstufe. Hannover 1994

bringen, ohne deshalb dafür zu plädieren, grundsätzlich mit Belohnungen zu arbeiten. Die kurze Wiederholung der gefundenen Station und die Abgabe der Bildkarte dient als Getränketicket.

4.3.6. *Reflexion*

Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich erwartungsgemäß durch den Stundeninhalt gut angesprochen, unter einer spezifischen Fragestellung ihre bekannte Umgebung zu untersuchen. Der Spannungsbogen blieb über den Zeitraum von ca. 60 Minuten erhalten, und alle Schülerinnen und Schüler waren in der Lage, ihre Aufgabe zu lösen, nutzten kompetent die zusätzlichen Hinweise und kooperierten gut miteinander. Die Mischung markanter und gut bekannter sowie weniger bekannter Gebäude schien gut gewählt – einerseits waren alle Schülerinnen und Schüler (auch Gustav) offenbar stolz auf ihren Orientierungssinn innerhalb der Stadt und auf ihre Kenntnis bekannter Gebäude, andererseits hatte gerade auch das Finden unscheinbarer Bauten seinen Reiz, so dass der gedankliche Zusammenhang zwischen den verschiedenen Stationen gut hergestellt werden konnte. Die Einordnung in den themenspezifischen Vorstellungsspeicher wurde durch die wiederholt gestellte Frage: „Das ist auch aus dem Mittelalter?“ deutlich. In der Folgestunde wurden außerdem bei der Gestaltung des mittelalterlichen Lüneburgplans bauliche Besonderheiten wie z. B. Treppengiebel gut umgesetzt. – Einzelne Schülerinnen und Schüler waren zwischendurch durch anderes abgelenkt, was es während des Stadtganges zu sehen gab, dies hielt sich aber in Grenzen und war m. E. auch zu erwarten. Entscheidend war für mich, dass die gesamte Lerngruppe bis zum Schluss am Thema blieb.

Beim Nachdenken über mögliche Alternativen wäre die Möglichkeit zu berücksichtigen, keine Route mit zu findenden Gebäuden vorzugeben, sondern auf einem Stadtgang die Schülerinnen und Schüler Mutmaßungen über das Alter der passierten Häuser anstellen zu lassen. Dazu wäre aber noch ein weit umfangreicheres Vorwissen nötig gewesen, zumal in Lüneburg die Unterscheidung teilweise gar nicht so einfach ist – und das Suchen etwa von Häusern mit Treppengiebel hätte nicht den gleichen Lernertrag gebracht wie diese Stunde. – Reizvoll hingegen erschien mir auch von vornherein die Möglichkeit, die Lerngruppe aufzuteilen und so eine Situation zu schaffen, in der die Gruppen – etwa in der Folgestunde – ihre Ergebnisse gegenseitig hätten präsentieren können. Bei ähnlichen Vorhaben in der Zukunft werde ich versuchen, auf diese Idee zurück zu greifen, allerdings bedeutet dies je nach Lerngruppe auch einen höheren organisatorischen Aufwand. Bei dieser Klasse beispielsweise hätten keine unbetreuten Gruppen gebildet werden können, so dass wenigstens noch eine zusätzliche Lehrpersonen nötig gewesen wäre.

4.4. Zusammenfassende Reflexion der übrigen Stunden

Zu Beginn der Unterrichtseinheit fiel zunächst auf, dass trotz der Impulssetzung durch themenspezifisches Filmmaterial von den Schülerinnen und Schülern zunächst wenig Reaktion kam, die Vorstellungen in Bezug auf das Mittelalter erkennen ließen. Als Assoziationen wurden immer wieder „König“ und „arme Leute“ genannt, sogar die im Film vorkommenden Ritter kamen nicht von selbst zur Sprache, auch nicht von Ole, dessen Lieblingsthema dies war. Bei der Fragestellung, welche Gegenstände es im Mittelalter schon gegeben hat, zeigten sich ebenfalls große Unsicherheiten, ein Schüler etwa konnte nicht glauben, dass es damals noch keine Zentralheizung gegeben habe. Teilweise lag dies sicher daran, dass die Vorstellungen vom „Mittelalter“ einfach noch wenig gefüllt waren, was ja z. B. daran deutlich wird, dass eine Schülerin Dinosaurier assoziierte. Davon abgesehen hatte ich aber auch den Eindruck, dass es eine Weile dauerte, bis die Lerngruppe sich innerlich auf das neue Thema eingestellt hatte, und mit vermehrtem Umgang mit dem Thema auch erst nach und nach Vorwissen reaktiviert wurde. In der Verbindung mit neuen Erkenntnissen lag so auch eine Chance der Festigung.

Für die Festigung der thematischen Schwerpunkte im Laufe der Einheit und als wiederkehrender Rahmen, der auch Gelegenheit zur Wiederholung und Festigung grundlegender Begriffe und zur Vertiefung des Deutschaspekts bot, hat sich in dieser Unterrichtseinheit der Einsatz vorhabenorientierter Freiarbeit sehr bewährt. Mein Eindruck war, dass die Schülerinnen und Schüler zwar sehr motiviert auf die Gruppenaktivitäten der anderen Stunden reagierten, es aber auch schätzten, wenn sie in einem Unterrichtsblock Sozialform und Aufgabentypus frei wählen und ggf. auch immer wieder in der gleichen Struktur arbeiten konnten. Hier zeigte sich auch die hohe soziale Kompetenz innerhalb der Lerngruppe; auftretende Schwierigkeiten wurden meist einvernehmlich und oft ohne Zutun einer Lehrperson gelöst, indem man z. B. entweder zu zweit den Computer benutzte oder sich auf Nutzungszeiten einigte. Auch Hilfsmittel wie das Lexikon wurden gerne und souverän genutzt. Natürlich waren nicht alle angebotenen Materialien für alle Schülerinnen und Schüler gleich gut angemessen, beispielsweise hatten bis auf Aaron und Nathalie alle mehr oder weniger große Schwierigkeiten im Umgang mit den Büchern; auch bei sehr hohem Bildanteil traten Schwierigkeiten auf, die Bilder zu strukturieren, einzuordnen und zu deuten, so dass das gemeinsame Anschauen mit einer Lehrperson sinnvoller erschien. Dies spricht aber nicht gegen das Freiarbeitsmaterial als solches, das insgesamt allen ausreichend Möglichkeiten zum selbstständigen Arbeiten bot; davon abgesehen konnte und sollte ja gerade bei der Materialauswahl die Selbsteinschätzung geübt werden.

Zu den alltagsorientierten Themenbereichen Kleidung, Essen und Schule wurde eine Unterrichtsstunde ausführlich dargestellt, bei der deutlich wurde, dass es den Schülerinnen und Schülern gelang, einen Zusammenhang zwischen ihrer Lebenswirklichkeit und geschichtlichen Vorgängen herzustellen. Dies war auch in anderen Stunden der Fall, z. B. als es darum ging, was denn die Burgfräulein damals schick fanden. Gerade die Stunden zum Thema Kleidung waren sichtlich spaßbetont, gleichzeitig kam aber auch hier das selbstständige Denken dazu in Gang, welche Kleidung wohl zu welcher mittelalterlichen Bevöl-

kerungsgruppe gepasst haben könnte, warum sie sich so kleideten, und wie wir das heute finden. Selbst so zurückhaltende Schüler wie Marvin und Ben beteiligten sich motiviert am Geschehen und präsentierten sich freudig vor der Gruppe, und auch Gustav wählte ganz gezielt aus, was er darstellen wollte, so dass die anschauliche, handlungsorientierte Form allen Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gab, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu beteiligen.

Nichtsdestotrotz bleibt die Frage nach der Altersangemessenheit des Spielens und sich Verkleidens. Ich hatte nicht den Eindruck, dass die Lerngruppe durch diese Vorgehensweise „verkindlicht“ wurde – und die Eignung von Abschlussstufenschülerinnen und -schülern für eine Theater-AG wird im Übrigen auch von niemandem bezweifelt. M. E. war das Vorgehen in diesem Falle gerechtfertigt und erfolgreich, allerdings würde ich dies nicht pauschal auf jede Lerngruppe übertragen – letztlich kann man dies m. E. nur mit Fingerspitzengefühl je nach Situation lösen. Ein wichtiger Faktor war sicherlich, dass ich mich als Lehrperson selbst von Anfang auch spielerisch einbrachte und etwa in Situationen des Vormachens ein Beispiel gab, wie man sich z. B. als Burgfräulein bewegen könnte. Dies hat die Klasse offenbar angesprochen und motiviert, sich selbst einzubringen. - Die Möglichkeit zum Spielen von Situationen kam übrigens auch bei der Stunde zu Schule im Mittelalter sehr gut an, die Schülerinnen und Schüler waren voll in ihrer Rolle von „Schule früher“ und probierten fasziniert ihre Federn aus. Zum Thema Spielen wählte ich wiederum als Schwerpunkt ein Brettspiel, weil die meisten Schülerinnen und Schüler Brettspiele schätzen und ansonsten nur noch wenig Spielverhalten zeigen. Das gewählte „Erwachsenenspiel“ war kognitiv recht anspruchsvoll, der Umgang damit war aber so kooperativ, dass alle sich einbringen konnten; die Anleitung wurde gemeinsam enträtselt, an der Aufstellung der Spielsteine gearbeitet, und Nathalie und Aaron hatten in ihren Gruppen immer wieder die Funktion, an Spielregeln zu erinnern.

Beim Schwerpunkt Lüneburg im Mittelalter ging es darum, die Wahrnehmung für die historische Gewachsenheit der Lebensumwelt zu sensibilisieren. Die dazu durchgeführte Stadtrallye wurde oben ausführlich beschrieben und ausgewertet. Der Ertrag dieser Stunde zeigte sich v. a. auch in der Folgestunde, als es darum ging, wie Lüneburg aus drei Ursprungssiedlungen gewachsen ist – durch kartographische Vorkenntnisse kam die Lerngruppe mit der Erarbeitung recht gut klar und setzte bei der eigenen Gestaltung eines mittelalterlichen Stadtbilds von Lüneburg hervorragend die Kenntnisse vom Vortag um: Treppengiebelhäuser wurden gezeichnet, und die Schülerinnen und Schüler achteten v. a. vehement auf Vollständigkeit, keine Kirche durfte fehlen, und Aaron brachte weiteres Wissen ein, indem er fragte, wie denn die (heute nicht mehr vorhandene) Lambertikirche ausgesehen habe, und nachschaute, wie das Rathaus im Mittelalter im Unterschied zu heute aussah. – Schwieriger war die Umsetzung des Themas Bedeutung von Straßennamen – hier wurde deutlich, dass die meisten Schülerinnen und Schüler zwar die Aufgabe adäquat erfüllten, aber Schwierigkeiten hatten, wirklich den Zusammenhang zum historischen Ursprung der Namen herzustellen und so den Sinn der Aufgabe zu erfassen. Hier war es allerdings Gustav, dem es sichtlich Befriedigung brachte, auf dem GoTalk Bilder auszuwählen, um Straßen zu benennen, und den Zusammenhang zwischen der Abbildung und der Bedeutung herzustellen. - Ähnliche Schwierigkeiten traten in der Folgestunde auf, in der zwar mit Gestaltungsfreude Zunftwappen herge-

stellt und Hilfsmittel wieder souverän benutzt wurden, aber das Erkenntnisinteresse, warum welches Handwerk denn welches Wappen bekommen soll, nicht genügend im Mittelpunkt stand. Hier muss ich selbstkritisch feststellen, die Stunde zwar sehr gut vorstrukturiert und alle Schülerinnen und Schüler auf der Ebene ihrer Fähigkeiten einbezogen, aber den Aspekt der „echten“ Handlungsorientierung im Sinne eigener Orientierung und Planung von Handlungen vernachlässigt zu haben.

Beim Thema Lüneburg als Salzstadt wiederum stellte das Verdampfen der Sole alle gut auf den Lerngegenstand ein, so dass die gerichtete Aufmerksamkeit für den Videoausschnitt zum Thema Salz im Mittelalter hergestellt war. Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Film und dem anschließenden Gespräch konnten hinterher bei der Zuordnung von Berufen rund um das Salz auch gut umgesetzt werden, allerdings betrachte ich den Einsatz des Sachvideos als eines eher rezeptiven Mediums auch im Nachhinein eher als Notlösung (vgl. V. REEKEN 65f.). Salzgewinnung im Mittelalter ist nun einmal nicht mehr live zu erleben, und das Salzmuseum bietet zwar eine Flut von Informationen zu Salz insgesamt, stellt aber keine wirklich anschauliche Atmosphäre der mittelalterlichen Salzgewinnung her, so dass mir hier der dosierte Einsatz eines Videos angemessen erschien. – Um so mehr Atmosphäre bieten in diesem Zusammenhang die mittelalterlichen Innenräume des Lüneburger Rathauses – der Reichtum der mittelalterlichen Stadt wird allorten deutlich, und die Schülerinnen und Schüler waren sichtlich beeindruckt von Details wie der Ratsherrentoilette oder dem Waschbecken in der Bürgermeisterkammer („Wie, die hatten Waschbecken?“).

Dem darauf folgenden, vergleichsweise anspruchsvollen Thema Minnesang zeigte sich die Lerngruppe schon bei den ersten Rückmeldungen besser gewachsen als vermutet: „Das klingt ja wie Plattdeutsch!“ In der Tat, die Lautverschiebungen vom Mittel- zum Neuhochdeutschen sind an den nördlichen Regionen teilweise vorbeigegangen. Und so war die Sprache des immer wieder zu Stundenbeginn aufgegriffenen Minnelieds „Under der linden“ zwar nicht so nah, dass sie auf Anhieb komplett verstanden werden konnte, aber durch die Bildunterstützung und die Gewöhnung an den Klang ließen sich sowohl der spezifische Sprachklang als auch der Inhalt transportieren. Besonders angesprochen waren die Schülerinnen und Schüler von der CD-Aufnahme des Lieds und wollten für die Schulpausen eine Kopie haben. Bei der Umsetzung der Handlung im Rollenspiel war die unterschiedliche Herangehensweise interessant: Die eine Gruppe spielte eine ernste Liebesbegegnung (mit der Aaron hinterher noch stark beschäftigt war), die andere eine komische Szene mit gespielter Zurückweisung – eine Rolle, die zu Gustav hervorragend passte, der dazu neigt, ihm sympathische Personen zu necken. So wurde von den Schülerinnen und Schülern ein Bezug zu ihrer eigenen Lebenssituation hergestellt und somit die Universalität der Liebesthematik implizit erfasst⁴³. Klarzustellen ist freilich, dass hier nicht Minnesang in allen Dimensionen deutlich wurde – gerade „Under der linden“ ist kein typisches Minnelied i. S. v. sogenanntem hohen Minnesang, der sinnbildlich für einen höfisch-tugendhaften Gegenentwurf zur eher rauen adligen Alltagswirklichkeit steht und den entsagungsvollen Dienst an der adligen Frau anpreist (vgl. ZURWEHME 49ff.). Vielmehr zeigt sich hier eine Facette von Minnesang, für die gerade Walther von der Vogelweide steht: In Abgren-

⁴³ Zur Bedeutung des Rollenspiels für die Möglichkeit, andere Perspektiven einzunehmen, vgl. V. REEKEN 72f.

zung zu seinem Lehrer Reinmar dem Alten und unter Anleihen u. a. bei der Pastourelle (Schäferlied) die erfüllte Liebe zu besingen (vgl. BRACKERT 310ff.). Diese Facetten konnten hier nicht alle zum Ausdruck kommen, sondern klangen nur z. B. in der Erzählung über Walthers Leben an (Reinmar-Walther-Fehde). Diese wiederum konnte auch nur eine vereinfachende Version der Vita Walthers darstellen, über dessen Leben zwar viele Vermutungen, aber wenig wirklich gesicherte Erkenntnisse kursieren (vgl. RUMP). Zum Ausdruck kam dabei gleichwohl der Charakter Walthers als Künstler (nämlich in Abgrenzung zu Reinmar), die Abhängigkeit des Minnesängers vom adligen Mäzen, und die Lebensführung als Fahrender.

Am Ende der Unterrichtseinheit ordneten die Schülerinnen und Schüler recht souverän Ereignisse Abschnitten des Zeitstrahls zu. Dabei konnten erwartungsgemäß nur Aaron und Nathalie mit den Zahlen im Hunderter- und Tausenderbereich umgehen, aber entscheidend war, dass das Verhältnis der Länge des eigenen Lebensabschnitts zu den großen Zeiträumen der Jahrhunderte erfasst werden konnte, und dies war anhand der Visualisierung gut möglich⁴⁴. Darüber hinaus waren die Schülerinnen und Schüler sehr motiviert, sich zusätzlich mit einem sehr detaillierten Zeitstrahl zu befassen und dort nach bekannten Bildern und Ereignissen zu suchen, obwohl dies gar nicht fest eingeplant gewesen war. Die Wiederholung der Aufgabe, Gegenstände damals und heute zuzuordnen, brachte problemlos die adäquaten Ergebnisse. Im Übrigen führte ich den Abschlusstest v. a. auf Einforderung der Schülerinnen und Schüler hin durch, die zeigen wollten, was sie gelernt hatten, dies auch sehr kompetent taten und bei auftretenden Schwierigkeiten selbstständig das passende Material zu Rate zogen bzw. es auch zur Selbstkontrolle nutzten.

⁴⁴ Auch in der Fachliteratur werden eher die Vorteile als die Schwierigkeiten einer Visualisierung per Zeitstrahl hervorgehoben (vgl. V. REEKEN 36f.).

5 GESAMTREFLEXION

Zu Beginn dieser Arbeit wurde als übergreifende Aufgabe von Geschichtsunterricht die Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins genannt. Wesentlicher Aspekt ist dabei die Möglichkeit, Vergangenheit als Horizont der Gegenwart zu begreifen, die Gewachsenheit der gegenwärtigen Zustände zu erkennen und dadurch zum einen die Lebensumwelt differenziert wahrzunehmen, und sich zum anderen in seiner sozialen und personalen Identität weiter zu entwickeln. - In der konkreten Umsetzung im Rahmen der Unterrichtseinheit bot das Thema Mittelalter dabei sowohl durch seine „Fremdheit“ als auch durch seine „Nähe“ Anknüpfungsmöglichkeiten. „Nah“ ist das Thema durch seine Präsenz im alltäglichen Geschichtsbewusstsein - so hat z. B. jeder eine Vorstellung von Rittern. Dies konnte durch – ebenfalls „nahe“, weil lebensweltorientierte – alltagsgeschichtliche Themen wie Kleidung und Nahrung, die sich auch auf andere mittelalterliche Bevölkerungsgruppen bezogen, mit Leben gefüllt werden. Außerdem konnten die Schülerinnen und Schüler zunehmend differenzieren, was aus ihrem eher globalen Vorstellungsspeicher von Vergangenen (das z. B. auch Dinosaurier und Höhlenleben beinhaltet) zum Mittelalter gehört. „Nah“ ist das Mittelalter bei dieser Lerngruppe auch durch die Allgegenwart im historischen Stadtkern Lüneburgs – das von Anfang an vorhandene Bewusstsein, dass die Stadt „alt“ ist, konnte dabei in verschiedene Richtungen ausdifferenziert werden: Zum einen ist „alt“ nicht gleich „alt“, nicht alle alten Häuser der Innenstadt stammen auch aus dem Mittelalter, zum anderen konnte das heute noch Sichtbare in Bezug zu den Vorstellungen gesetzt werden, die sie bereits über das Mittelalter erworben hatten. Darüber hinaus wurden weitere Verbindungen zur Gegenwart deutlich, z. B. über die Bedeutung von Straßennamen, auch im Zusammenhang mit handwerklichen Berufen (die ihrerseits wiederum einen Bezug zur heutigen Lebenswelt darstellen). Was am Mittelalter im alltäglichen Geschichtsbewusstsein ohnehin schon „nah“ ist, konnte durch die Unterrichtseinheit also noch näher gerückt und v. a. ins Bewusstsein gerufen werden. – Auch die „Fremdheit“ des Mittelalters bot aber reizvolle Anknüpfungspunkte – neben dem Erkennen von Zusammenhängen und von Kontinuität brachten offenbar gerade auch die „Aha-Effekte“ nachhaltigen Lernertrag, die vermeintliche Selbstverständlichkeiten unseres heutigen Alltags in Perspektive rückten; besonders eindrücklich war dies, als es um die Verfügbarkeit bestimmter Nahrungsmittel im Mittelalter ging, oder auch in der Beschäftigung mit dem damaligen Kleidungsstil. Aber auch die „Fremdheit“ der historischen Abbildungen, die immer wieder zum Einsatz kamen, oder die „Fremdheit“ der mittelhochdeutschen Sprache hatten faszinierende Wirkung – zumal es dann auch gelingen konnte, ein Minnelied trotzdem zu verstehen, die alten Bilder mit eigenem Tun in Verbindung zu bringen usw.

Rückblickend kann ich also den Schluss ziehen, dass die umrissenen grundlegenden Ziele von Geschichtsunterricht erfüllt werden konnten – erfüllt im Sinne von prozessualen Zielen, denn Geschichtsbewusstsein kann immer erweitert und ausdifferenziert werden. Im Sinne der differenzierteren Wahrnehmung der Lebensumwelt und der Implikationen für die Identitätsentwicklung kann historisches Lernen als sinnvoll für alle Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden; die Umsetzbarkeit dieser Ziele hat sich im Rahmen der Unterrichtseinheit bestätigt. Dabei erscheint mir auch rückblickend der Aufbau der

Einheit sinnvoll, nämlich von alltagsgeschichtlichen Aspekten auszugehen, die helfen, Vorstellungen mit Leben zu füllen und in Beziehung zu setzen, so dass später auch ein anspruchsvolles Thema wie Minnesang nicht im „luftleeren Raum“ schwebt, sondern in seiner zeitlichen Gebundenheit erfasst werden kann. Es ging also gerade nicht darum, „nur“ Alltagsgeschichte zu vermitteln und andere Schwerpunkte auszublenden, sondern mit Alltagsgeschichte die Grundlage für weitere Aspekte schaffen. Dies erscheint, wie gesagt, im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unabdingbar, gilt aber für schulisches Lernen generell. Vergleiche ich dies mit meinen eigenen Erfahrungen als Schülerin im Jugendalter, muss ich rückblickend feststellen, dass mir in meinem Geschichtsunterricht Alltagsbezüge fehlten, dass mir vieles zusammenhangslos und bedeutungsleer erschien, dass ich die vielen Machthaber und ihre schwer nachvollziehbaren Machenschaften nicht auseinander halten konnte, und dass ich damit überfordert war, in einer Deutschstunde – nach dem Motto „das müssen wir noch schnell abhaken“ – zusammenhangslos mit einem Minnelied konfrontiert zu werden, untersetzt mit der flüchtigen Erklärung, das sei aus dem Mittelalter und da habe man so geschrieben.

Also: Alltagsgeschichte und Lebensweltorientierung im Geschichtsunterricht kämen jeder Schule zugute, und dies muss anspruchsvolle Lerninhalte nicht ausschließen. Dabei kann ich auch rückblickend die Vorteile offenen Unterrichts bestätigen – allerdings hat sich deutlich gezeigt, dass die Umsetzung offenen Unterrichts durchaus nicht anspruchslos ist. Nachhaltige Lernerfolge waren v. a. da zu erkennen, wo es nicht allein um Anschaulichkeit und eigenes „Hantieren“ ging, sondern wo – im Sinne der Ausführungen von SCHULTE-PESCHEL zu handlungsorientiertem Unterricht – zum Tragen kam, dass die Schülerinnen und Schüler sich von Anfang an selbst orientieren konnten und gewissermaßen von selbst auf den Lerngegenstand der Stunde gestoßen wurden. Dies war innerhalb der Einheit teils sehr deutlich zu erkennen, funktionierte aber durchaus nicht immer (vgl. 4.4). Woran es außerdem im Sinne projektorientierten Lernens fehlte, war die verstärkte Auswahl inhaltlicher Schwerpunkte durch die Schülerinnen und Schüler. Einerseits war dies im Sinne eines *sich öffnenden* (und nicht unbedingt jedem Anspruch an Offenheit genügenden) Unterrichts durchaus bewusst so geplant und erscheint mir auch im Nachhinein gerechtfertigt, wenn ich z. B. an die erst allmählich in Gang kommende Reaktivierung von Vorwissen denke. Trotzdem ist dieser Aspekt des Entscheidungsspielraums der Schülerinnen und Schüler immer wieder reflexionsbedürftig und wird auch bei RAEGGEL (15ff.) als problematischer Punkt diskutiert, die einerseits herausstellt, dass die Entwicklung hin zu mehr Eigenverantwortung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oftmals ein langwieriger Prozess ist, dass aber gerade hier auch die Gefahr besteht, die Schülerinnen und Schüler von vornherein zu unterschätzen. In diesem Zusammenhang habe ich mir manchmal eine integrative Lerngruppe gewünscht, in der es eben auch (wie bei DETERDING eindrucksvoll beschrieben) Schülerinnen und Schüler gibt, die einen mit Fragen bestürmen und damit auch Vorbild für Mitschülerinnen und -schüler mit Förderbedarf sein können.

Nichtsdestotrotz kann ich rückblickend feststellen, dass in dieser Unterrichtseinheit die Umsetzung vieler Elemente offenen Unterrichts in einem fächerübergreifenden Rahmen entscheidend dazu beigetragen hat, den Lerngegenstand „Mittelalter“ attraktiv zu machen und den Unterricht motivierend zu gestalten. Dies

geschah z. B. durch Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Abstraktionsebenen, durch die Verschränkung von Handeln und begrifflichem Verstehen, durch Einbeziehung verschiedener Sinne, durch den Alltags- und Lebensweltbezug unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte, und durch kooperative Arbeitsformen, wobei die regelmäßigen Freiarbeitsstunden eine sinnvolle Ergänzung darstellten, um die Lerninhalte vertiefen und ergänzen zu können. Durch handelndes Lernen wurde der Lerngegenstand jeweils für die gesamte Lerngruppe deutlich, es ließen sich aber auch zahlreiche Differenzierungen einbauen, um etwa die höhere Schriftsprachkompetenz von Aaron und Nathalie zu berücksichtigen, und um Gustav über Medien der unterstützten Kommunikation einzubeziehen. In 3.4 wurden außerdem die umgesetzten Elemente der Förderung in verschiedenen entwicklungsorientierten Bereichen beschrieben. – Die positive Resonanz seitens der Schülerinnen und Schüler und die beschriebenen Lernerfolge bestätigen rückblickend das Vorgehen. Für die Zukunft würde ich mir allerdings wünschen, ein solches Vorhaben nicht nur fächer-, sondern auch klassenübergreifend zu gestalten. Schon der Materialaufwand ist für eine Lehrperson allein wohl nur im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zu rechtfertigen – arbeiten mehrere Kollegen zusammen, ist der Aufwand für den Einzelnen geringer, können mehrere Klassen von dem Eingebachten profitieren und können sich die breiter gefächerten Kompetenzen sowohl der Lehrpersonen als auch der Schülerinnen und Schüler sinnvoll ergänzen.

Unter all diesen Gesichtspunkten war diese Unterrichtseinheit für mich persönlich ein erfolgreicher Versuch, das Thema Mittelalter umfassend in schulischem Unterricht umzusetzen, mit vielen Implikationen für Planung und Durchführung von Unterricht in der Zukunft.

6 LITERATUR

ANTOR, Georg u. a.: Recht auf Leben – Recht auf Bildung. In: Dies. (Hg.): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen zur Behindertenpädagogik. Heidelberg 1995

ARBEITSKREIS LÜNEBURGER ALTSTADT E.V.: Alte Handwerkerstraße in Lüneburg. Lüneburg o.J.

BARSCH, Sebastian: Geschichtsunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/material/fachliteratur/barsch0112.html>

BARTNITZKY, Horst: Plädoyer für ein Kerncurriculum in der Grundschule. In: BÖTTCHER; Wolfgang u. a. (Hg.): Kerncurriculum: Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Weinheim u. a. 2002

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hg.): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München 2003

BEITNER, Helmut: Historisches Verstehen und Zeit-Lernen. In: GRUNDSCHULE 9/00

BERGMANN, Klaus: „Papa, erklär mir doch mal, wozu dient eigentlich Geschichte?“ In: Ders. (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Schwalbach/Ts. 2001

BÖTTGER-GABLE, Barbara: Eine Stadtrallye durch das mittelalterliche Lübeck. In: PRAXIS GESCHICHTE 2/1994

BOOCKMANN, Hartmut: Einführung in die Geschichte des Mittelalters. München 1988

BRACKERT, Helmut (Hg.): Minnesang. Frankfurt/Main 1999

BRAUN, Anne u. a.: Die rätselhafte Ritterburg. Bindlach 1997

BUMKE, Joachim: Höfische Kultur. München 1997

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (Hg.): Richtlinien für die Schulen in Niedersachsen: Schulen für Geistigbehinderte. Hannover 1975

DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Grundschule: Sachunterricht. Hannover 1982

DETERDING, Rita u. a.: Leben im Mittelalter. Ein Flächenprojekt in der Eingangsstufe. In: HÄNSEL, Dagmar: Handbuch Projektunterricht. Weinheim 1997

EBERL, Immo: Überall Aufbruch und Wandel. In: PRAXIS GESCHICHTE 3/2001

ERDMANN, Elisabeth: Handlungsorientiertes historisches Lernen. In: SCHREIBER, Waltraud: Erste Begegnungen mit Geschichte. Neuwied 1999

FEUSER, Georg: Integration - eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/schule/beh1-99-frage.bdkb>

FORNEFELD, Barbara: Zum Verständnis von „Erziehung“ in der Schwerstbehindertenpädagogik. In: Dies.: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Heidelberg 1998

FORNEFELD, Barbara: Aufgabenfelder der Geistigbehindertenpädagogik. In: Dies.: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München u. a. 2002

- FUHRMANN, Horst: Überall ist Mittelalter. In: Ders.: Überall ist Mittelalter. München 1996
- GOETZ, Hans-Werner: Proseminar Geschichte: Mittelalter. Stuttgart 1993
- HORST, Uwe: „Rüben und Sauerkraut aß er gerne... wie die Herren das Fleisch vom Wild“. Ernährung als Statussymbol im Mittelalter. In: GESCHICHTE LERNEN 11/1989
- INSTITUT FÜR FILM UND BILD IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT: Salz im Spätmittelalter. Gewinnung – Transport – Handel. Video. Grünwald 1998
- KARSTENS, Heinrich: Die Lüneburger Salzsau. In: LAMSCHUS, Hilke (Hg.): So lieb wie das Salz. Märchen und Sagen vom Salz. Lüneburg 2002
- KNAURS ZEITAFELN ZUR DEUTSCHEN GESCHICHTE. Ohne Autor. Augsburg 2001
- KNEFELKAMP, Ulrich: Das Mittelalter. Paderborn u. a. 2002
- KNOCH, Peter u. a. (Hg.): Lernfeld Geschichte. Materialien zum Zusammenhang von Identität und Geschichte. Weinheim und Basel 1983
- KÖHNEN, Monika u. a.: Verbindung von Vorhabenunterricht und Freiarbeit. In: Dies.: Vorhabenorientierte Freiarbeit. Dortmund 1999
- KRIEGER, Rainer: Mehr Möglichkeiten als Grenzen – Anmerkungen eines Psychologen. In: BERGMANN, Klaus (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Schwalbach/Ts. 2001
- LEGOFF, Jaques: Die Geschichte Europas. Frankfurt/Main 1997
- LUSTIG, Peter: Löwenzahn 3. CD-ROM. München 2000
- MICHALIK, Kerstin: Historisches Lernen im Sachunterricht – Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich. In: Dies. (Hg.): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2004
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hg.): Lehrplan sonderpädagogische Förderung. Kiel 2002.
<http://www.lehrplan.lernnetz.de/html/sonder/pdf/sonderpaedagogik.pdf>
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Abschlußstufe. Hannover 1994
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Schule für Lernhilfe: Geschichte/Sozialkunde. Hannover 1995
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Hauptschule: Geschichtlich-soziale Weltkunde. Hannover 1995
- PODLESCH, Wolfgang: Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in der Oberschule – eine unerreichbare Utopie? In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf u. a.: Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim u. a. 1998
- RAEGGEL, Mechthild u. a.: Einführung und Durchführung von Freiarbeit. In: Dies.: Freiarbeit mit Geistigbehinderten! Geht das denn überhaupt? Dortmund 1997
- RUMP, Hans-Uwe: Walther von der Vogelweide. Reinbek 1999
- SCHAUB, Horst: Sachunterricht in der Grundschule. Umgang mit Zeit – das Leben der Menschen im Wandel. Band 1: Fächerübergreifender Unterricht für das 1. und 2. Schuljahr. Hildesheim 1992

SCHMITT, Rudolf: Zeitbewusstsein und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. In: DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 34/1990

SCHÖLER, Jutta: Offene Schule – offener Unterricht. In: Dies.: Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Hamburg 1993

SCHÖRKEN, Rolf: Die Dialektik von Vertrautem und Fremdem in der Geschichte. In: Ders.: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik. Paderborn u. a. 1994

SCHULTE-PESCHEL, Dorothea u. a.: Handlung als Verbindung zwischen Mensch und Welt. – Handlungs- und schülerorientierter Unterricht. In: Dies.: Einladung zum Lernen. Dortmund 1999

SCHREIBER, Waltraud: Grundschulkindern gehen reflektiert mit Geschichte um. In: GRUNDSCHULE 9/00

SEIFERT, Rainer: Schwerbehinderte Menschen und das Recht auf Bildung. In: ANTOR, Georg u. a. (Hg.): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen zur Behindertenpädagogik. Heidelberg 1995

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.

<http://www.kmk.org/doc/bschl/sopae94.pdf>

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998.

<http://www.kmk.org/doc/bschl/geist.pdf>

SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, BERUFSBILDUNG UND SPORT (Hg.): Didaktische Informationen zu den Rahmenplänen für die Schule für Geistigbehinderte. Berlin 1983

STAATSWINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN (Hg.): Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte. München 1982

SOMMER, Wilhelm: Geschichtsunterricht in der Sonderschule. In: BERGMANN, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997

TANK, Hartmut: Schule früher – ganzheitliches Erfassen einer vergangenen Lebenssituation. In: GRUNDSCHULUNTERRICHT 11/03

THURN, Susanne: Nur unter veränderten pädagogischen Bedingungen lassen sich die beschriebenen Ziele des Geschichtsunterrichts verwirklichen. In: Dies.: „...und was hat das mit mir zu tun?“ Geschichtsdidaktische Positionen. Pfaffenweiler 1993

UFFELMANN, Uwe: Identität und historisches Lernen. In: Ders.: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Idstein 1999

VON REEKEN, Dietmar: Historisches Lernen im Sachunterricht. Seelze 1999

WALLRABENSTEIN, Wulf: Was ist Offener Unterricht? In: Ders.: Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek 1991

WEHRLI, Max: Vom Verstehen mittelalterlicher Literatur. In: Ders.: Literatur im deutschen Mittelalter. Stuttgart 1998

ZITZLAFF, Wienke: Geschichtsunterricht in der Sonderschule. In: BERGMANN, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1992

ZURWEHME, Martin: „Aller werdekeit ein füegerinne.“ Höfische Dichtung als Lebensmodell? In: GESCHICHTE LERNEN 66/1998

Weitere Literatur

Die im Folgenden aufgeführte Literatur wurde in der vorliegenden Arbeit nicht zitiert, aber zusätzlich für die Vorbereitung der Unterrichtseinheit verwendet.

ALBRECHT, Thorsten: Das Rathaus in Lüneburg. DKV-Kunstführer Nr. 307/3. München o.J.

BUNK, Angelika u. a. (Hg.): Unterwegs in Niedersachsen und Bremen. Leipzig 1996

FLOERKE, Ingrid u. a.: Markt, Musik und Mummenschanz. Stadtleben im Mittelalter. Mitmach-Buch zum Singen, Tanzen, Spielen, Schmökern, Basteln und Kochen. Münster 1999

GROSS-ERNST, Birgit u. a.: Lernwerkstatt Ritter. Kempen 1999

HELL, Klaus u. a.: Mittelalter. Ritter, Burgen, Bauersleut'. Gotha 2002

HNEFATAFL. Ohne Autor. <http://www.dielegende.de/Hnefatafl.htm>

HOFFMANN-PIEPER, Kristina u. a.: Das große Spectaculum. Kinder spielen Mittelalter. Münster 1999

HOWARTH, Sarah: Das Mittelalter. Erlangen 1993

JARAUSCH, Helga: Unterwegs in die Vergangenheit. Geschichte des Heimatgebietes hautnah erleben. In: GRUNDSCHULUNTERRICHT 11/2003

KIRSCHBAUM, Thomas: Lüneburg: Leben in einer spätmittelalterlichen Großstadt. Wernigerode 2000

LAMSCHUS, Christian: Die Sulte. Auf den Spuren des Salzes in Lüneburg. Lüneburg 1989

LAMSCHUS, Hilke: Mein weißes Gold aus Lüneburg. Die Geschichte der Lüneburger Salzsau, der Saline und ihres Salzes. Lüneburg 2003

LÜNEBURG-CHRONIK. Ohne Autor. <http://www.lueneburger-geschichte.de/stadt/stadtindex.html>

MAYER, Michael: Schiarazula.

<http://www.monacensis.de/tipps/tanz/Schiarazula/index.php?title=Schiarazula>

MÜLLER, Rolf: Schätze der Ratsbücherei Lüneburg. Husum 2001

PERNOUD, Régine: Ein Tag im Leben eines Troubadours. Würzburg 1996

PRIES, Martin: Lüneburg auf neuen Wegen. Lüneburg 2001

SAGNIER, Christine: Mittelalter. Köln 2002

SCHOLZ, Gerold: Alltag im Mittelalter. Aus dem Leben der Ritter und Bauern. In: DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 1998: Sammelband: Sachunterricht und Geschichte.

SCHOMAKER, Claudia: Leben im Mittelalter – Anregungen für einen handlungsorientierten Sachunterricht zu einem historischen Thema. In: REEKEN, Dietmar von: Historisches Lernen im Sachunterricht. Seelze 1999

WALLIS, Peter: Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter. In: GESCHICHTE LERNEN 11/1989

CDs mit mittelalterlicher Musik

ENSEMBLE FÜR FRÜHE MUSIK AUGSBURG: Trobadors – Trouvères – Minnesänger. Aaronorus 1986

ENSEMBLE FÜR FRÜHE MUSIK AUGSBURG: Neidhart von Reuental. Aaronorus 1991

MUSIK DER SPIELLEUTE: VOM MINNELIED ZUM BÄNKELSANG. Verlag der Spielleute 1996

STUDIO DER FRÜHEN MUSIK/THOMAS BINKLEY: Troubadours - Trouvères - Minstrels. Teldec o.J.

TANZMUSIK UM 1600. Deutsche Grammophon o.J.

ZEIT DER DÄMMERUNG. Mittelalter und Renaissance. Aaronorus 1999