

## Historische und politische Dimensionen der Menschenrechte.

### Multiperspektivische Zugänge zur Thematik in der achten Jahrgangsstufe

Menschenrechtsbildung ist nach wie vor unabdingbar. Sie ist zum einen Gegenstand überfachlicher schulischer Bildung, muss sich jedoch zum anderen aber auch immer wieder an konkreten fachlichen Inhalten festmachen lassen. Dieser Artikel stellt eine mehrfach durchgeführte kompetenzorientierte Unterrichtsreihe vor, die sich gleichsam fachlich wie auch fächerübergreifend strukturiert. Dabei werden hauptsächlich die Fächer Geschichte und Politik und Wirtschaft berührt. Wo es sinnvoll erschien wurden englische Texte in das Unterrichtsgeschehen integriert.

Zwei Doppelstunden mit verschiedenen interaktiv ausgelegten methodischen Zugängen werden exemplarisch vorgestellt.

#### 1. Allgemeine Vorbemerkungen

Ein großes allgemeinpädagogisches Ziel schulischer Pädagogik ist die Bildung mündiger Bürgerinnen und Bürger. Eine Möglichkeit diese Mündigkeit näher zu bestimmen kann unter zu Hilfenahme der politischen Kompetenzen (Analyse-, Urteils-, Handlungs-, Wissenskompetenz und fachspezifische methodische Kompetenzen) vorgenommen werden. Es müsste dann eine weitere Ausformulierung von darauf bezogenen Standards geschehen, die z.B. als Regelstandard im Bereich der politischen Urteilskompetenz wie folgt benannt werden: „Die Lernenden reflektieren umfassend Folgen und Nebenfolgen einer Aufweichung des Folterverbots im Zusammenhang mit Strafermittlungen z.B. bei Kindesentführung und fragen nach unbeabsichtigten Wirkungszusammenhängen.“

Denkt man das hier kurz angedeutete Problem im Hintergrund weiter (Folterverbot und Anfragen nach gezielter, zweckbegründeter Aufweichung desselben), wird recht schnell wird deutlich, dass Urteilen und Analysieren angewiesen ist auf Wissen, das z.T. historischer Natur ist. Einem eigenen fundierten Urteil würde es zu Gute kommen, wenn man historischen Präzedenzfälle kennen würde, einem die Entwicklung der Menschenrechte in Europa überblicksartig bekannt wäre und man sich auf die Aussagen zur Folter im Grundgesetz und der Landesverfassung vor dem Hintergrund ihrer Entstehung beziehen könnte.

Während hier ohne weiteres die Bedeutsamkeit historisch-politischen Lernens aufscheinen mag, tun sich formelle Probleme auf, wenn man konsequent umfassend das für Schülerinnen und Schüler bedeutsame Thema „Menschenrechte“ erschließen möchte. Die schulischen Bedingungen, die für die Lernenden häufig genug eine liebgewonnene Selbstverständlichkeit darstellen, sind in der Regel: fachlicher Unterricht und enge zeitliche Vorgaben. Des Weiteren führt die fachliche Ausdifferenzierung zu eigenen Unterrichtsmodellen, zu eigenen Didaktiken und damit auch zu eigenen Ausformulierungen zu den angestrebten Kompetenzerweiterungen.

Hiermit verbunden ist das Problem, dass die hier hauptsächlich im Fokus stehenden schulischen Fächer Politik, Geschichte und Englisch in der Festlegung der Bildungsstandards unterschiedlich weit entwickelt sind.<sup>1</sup>

In Anlehnung an Moegling (2010a, S.13) soll in diesem Beitrag von „fächerübergreifendem Unterricht“ die Rede sein, denn die hier konzipierte und durchgeführte Unterrichtsreihe beinhaltet eine problemorientierte Vernetzung verschiedener Fachperspektiven. Auf eine vertiefende

Diskussion, inwieweit das skizzierte Unterrichtsvorhaben fächerverbindend, -überschreitend, -verknüpfend etc. ist wird hier verzichtet.

Die Unterrichtsreihe „Historische und politische Dimensionen der Menschenrechte“ ist nicht nur fächerübergreifend geplant, sondern sie verbindet die Unterrichtssituationen zweier strukturell differierenden Schulen. Zum einen wurde sie durchgeführt in einer Klasse des Gymnasialzweiges einer Gesamtschule, zum anderen aber auch in einer altersgleichen Gruppe eines Gymnasiums. Die fachlichen Bedingungen sind verschieden: während die erste Lerngruppe zwar in den Fächern Politik und Wirtschaft, Geschichte, Erdkunde, aber nach einem von der Fachkonferenz ausformulierten schulinternen Curriculum unterrichtet wird, welches sich noch stark an das Fach Gesellschaftslehre anlehnt (6 Wochenstunden), orientiert sich der Unterricht der zweiten Lerngruppe am Lehrplan beschränkt auf das Fach „Politik und Wirtschaft“ mit zwei Wochenstunden.

Im Folgenden wird nun das durchgeführte fächerverbindende Unterrichtsvorhaben begründet und die Vorüberlegungen werden dargestellt. Zwei Unterrichtselemente sollen exemplarisch vorgestellt werden und diese, wie auch die gesamte Unterrichtsreihe, evaluierend betrachtet werden.

## **2. Begründung des Vorhabens fächerverbindender Unterricht**

Der Kerngedanke des fächerverbindenden Unterrichts schlug sich bereits u.a. Anfang der 1970er Jahren in Hessen nieder. Kennzeichnend für die von dem erst kürzlich verstorbenen Kultusminister Ludwig von Friedeburg veranlassten Reformen im Bereich der Gesellschaftswissenschaften wurden das neue Fach „Gesellschaftslehre“ und die Verteilung des Unterrichtsstoffes durch Rahmenrichtlinien. In den jetzigen Lehrplänen des gymnasialen Bildungsgangs (G8) finden sich alle drei Fächer getrennt voneinander; wohl aber mit beständigen Verweisen zu anderen Fächern, die womöglich zum gleichen Zeitpunkt eine ähnliche Thematik behandeln. Letztlich ähnelt diese Art der fächerübergreifenden Empfehlungen zur Zusammenarbeit freilich nur einem Schlagwortkatalog, dem der betroffene Lehrer selbst mit Inhalt füllen möge. Dementsprechend wird der fächerverbindende Unterricht zwar gewünscht, aber nicht konsequent geplant.

Dabei bietet sich gerade in der Kombination der Fächer Geschichte und Politik und Wirtschaft ein großes Erkenntnispotenzial für die Schülerinnen und Schüler. Jedes politische Phänomen hat gleichsam eine historische Dimension. Somit können sich beide Fächer in einer themenzentrierten Abstimmung miteinander kombinieren (Sauer 2006, 74f.) Insbesondere in der Betrachtung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung eines historischen Phänomens, welche ein elementares didaktisches Prinzip des Geschichtsunterrichts darstellt, nähern sich beide Fächer (vgl. Schreiber 2009, 13).

Im Rahmen der Untersuchung eines historischen Phänomens anhand von mentalitätsgeschichtlichen Zeugnissen, politischen Quellen und zeitgenössischen Darstellungen erwerben die Schülerinnen und Schüler die benötigte historische Sachkompetenz um sich in ihrer eigenen Lebenswelt, mitsamt ihren eigenen Haltungen und Einstellungen, orientieren und hinterfragen zu können, sowie die Geschichtlichkeit desselben zu erkennen (Schreiber 2009, 18ff.). Im Kern bedeutet dies das die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht eine historische Begriffskompetenz erreichen, um sich dem Gegenstand systematisch und durch die Ausbildung einer historischen Fragekompetenz fragend zu erschließen und die historische Entwicklungen und Veränderungen darzustellen (ebd.). Durch den Erwerb dieser historischen Sachkompetenz wird die angestrebte historische Orientierungskompetenz der Schülerinnen und Schüler erst erreicht.

Insbesondere an diesem Punkt werden die Schnittstellen zwischen den Fächern Geschichte und Politik und Wirtschaft deutlich.

Nach Detjen bildet Geschichte „ein Rückgrat der politischen Bildung“ (Detjen 2007, 287). Es ist inhaltlich dasjenige Schulfach, das die größten Schnittmengen mit dem Politikunterricht besitzt. Konzeptionell wird im historischen Unterricht häufig die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung betont, die häufig streng genommen eine Perspektive ist, die auch der Politik und Wirtschaftunterricht anspricht. Werden im Geschichtsunterricht häufig Phänomene aus der

historischen Perspektive und des historischen Umfeldes erklärt, steht trotz allem auch das zeitgenössische Interesse am Lerngegenstand im Fokus. Genau an diesem Punkt ergibt sich die Schnittstelle zwischen den Fächern PoWi und Geschichte. Das Fach Geschichte stellt mit der historischen Untersuchung eines Phänomens quasi ein Angebot zur Orientierung. Die erlangte Sachkompetenz kann nun auf ein aktuelles Phänomen rückbezogen werden, um Veränderungsprozesse zu verstehen und zu erklären.

### **3. Begründung der Inhalte und der Zielsetzungen**

In einer der Lerngruppen wurde eine Befragung durchgeführt bezüglich der nach eigener Ansicht dringendsten globalen Probleme. Die häufigste Nennung (zugleich stärkste Gewichtung) war die „Wirtschaftskrise“ (27%), die dritthäufigste Nennung war die „Verletzung von Menschenrechten“ (19 %).<sup>2</sup> Beide hier von den Schülerinnen und Schülern genannten globalen Probleme lassen sich durchaus zusammenführen (vgl. dazu auch Balakrishnan/ Elson 2008), zumindest, wenn man besonders die wirtschaftlichen und sozialen Dimensionen der Menschenrechte thematisieren will. Gerade aus dem Befund der Umfrage heraus entwickelt sich die Aufgabe, den Unterricht so zu entwickeln, dass eine beide Themenfelder verknüpfende Problematisierung ermöglicht wird.

Zusätzlich erhielt das Thema Relevanz durch die von den Schülerinnen und Schülern angestoßene Problematisierung der Selbstmorde in chinesischen Fabriken (Foxconn), wo u.a. Produkte hergestellt werden, die von den Lernenden benutzt werden, die aufgrund ihres hohen Wertes gar als Statussymbole gelten (iPod, iPhone etc.).<sup>3</sup> Ohne weiteres wurde hier von der Lerngruppe eine massive Spannung erkannt: Hier das Produkt, das das Ansehen eines / einer Jugendlichen in Deutschland steigern kann, dort der Herstellungsprozess, der für andere Menschen im wahrsten Sinne des Wortes das Ende bedeutet.

Dieses aktuelle Problem wurde zum Impuls zu einer Erarbeitung von Leitfragen in Kleingruppen. Es wurde beispielsweise formuliert:

- Warum gilt in China nicht ein ähnlicher Arbeitsschutz wie in Europa?
- Sind Menschen unterschiedlich viel wert?
- Welche Rolle spielt der Staat (China) bei diesem Problem?
- Was ist unsere Rolle in diesem Problem? Brechen wir indirekt Menschenrechte?
- Wurden dort in der Vergangenheit auch große Menschengruppen so stark unter Druck gesetzt / unterdrückt?
- Wer reagiert auf die Skandale? Unternehmen? Staaten? Organisationen?
- Was können wir tun? Gibt es Organisationen als Ansprechpartner?

Nun ist es ein hehres Ziel, mit Habermas die Durchsetzung eines „institutionalisierten Weltbürgerrechts“ (Habermas 1998,178) zu fordern. Aber genau in diese Richtung wurden von Seiten der Lernenden Fragen und Forderungen formuliert. Erstaunlicherweise wurde auch in einer der Lerngruppen dem Sinn nach benannt, dass „für die Politik der Völkergemeinschaft die einzige, von allen anerkannte Legitimationsgrundlage“ die Menschenrechte seien (Habermas 1998, 178).

Dass die Ausdehnung der Rechte auf „unterdrückte, marginalisierte und ausgeschlossene Gruppen“ erst nach „zähen politischen Kämpfen“ (Habermas 1998, 179) in der europäischen (und amerikanischen, Anm. d. Verf.) Geschichte erfolgt sind, muss nun im Unterricht deutlich werden.

Daher wurden für die Unterrichtsreihe ebensolche Dokumente ausgewählt, die sich genau in dieser Spanne zwischen Anspruch und Wirklichkeit bewegen.<sup>4</sup> Es müsste in der Auseinandersetzung mit den historischen und politischen Dimensionen für die Schülerinnen und Schüler deutlich werden, was die Rolle des Einzelnen im Kontext der Menschenrechte ist, wo das individuelle Gestaltungspotential liegt, wo aber auch auf der anderen Seite die Grenzen der eigenen Durchsetzungs- und Gestaltungsfähigkeit sind. Ausserdem sollte die historische Gebundenheit des Menschenrechtsdiskurses immer kritisch reflektiert werden.

Nach Habermas ist eine (ideologie-)kritische Betrachtung der Verwirklichung der Menschenrechte anzustreben, aber auch diejenige Auseinandersetzung, die die besonders aus dem asiatischen Raum vorgebrachten Anfragen z.B. an den Vorrang des Individuums vor dem Gemeinwesen (vgl. Habermas 1998, 184f.) beinhaltet.

Menschenrechtsbildung ist nicht nur ein Thema des Politik- und Geschichtsunterrichts (vgl. Kap.1) sondern sind allgemeinpädagogisch elementar bedeutsam, was sich unter anderem an dem auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (vgl. Office of the High Commissioner for Human Rights 1948) Bezüge nehmenden Hessischen Schulgesetz (Hessisches Kultusministerium 2010) bereits in den ersten Sätzen zeigt.

Die Autoren bemühten sich um eine ausgewogene Berücksichtigung der Kompetenzmodelle für Geschichte (vgl. u.a. Fächter 2010, S.24) und Politik und Wirtschaft<sup>5</sup> (Vgl. Tab.4).

## 4. Ausgangslage

### 4.1 Kurzer Überblick über die Lerngruppen

Die erste Lerngruppe setzt sich aus 25 Schülerinnen und Schülern des Gymnasialzweigs (G8) einer kooperativen Gesamtschule zusammen. In der Stundentafel werden die Fächer Geschichte, PoWi und Erdkunde zwar ausdifferenziert, dennoch werden sie zumeist an der Schule en bloc und untereinander vernetzt unterrichtet. Alle drei Fächer werden jeweils mit zwei Stunden in der Stundentafel vertreten, somit stehen sechs Wochenstunden zur Verfügung. Das heisst, dass die Lehrkraft die Chance hat, einem besonders interessanten Thema einen breiteren Raum zu widmen und diese stärker untereinander zu vernetzen. Gleichsam bedeutet dies für die Schülerinnen und Schüler, dass sie sich stärker auf einen Unterrichtsgegenstand fokussieren können.

Die andere Lerngruppe setzt sich zusammen aus 29 Schülerinnen und Schülern. Die Fachstruktur ist an deren Schule weitestgehend traditionell, d.h. die Fächer sind deutlich getrennt, institutionell wie auch in den Köpfen der Lernenden. Die Wochenstunden der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sind hier Einzelstunden im Fall PoWi auch sogenannte verkürzte „Randstunden“. Dadurch werden Unterrichtszusammenhänge leider oft segmentiert.

Über die Kompetenzniveaus der Lernenden sollen hier keine detaillierten Auskünfte gegeben werden, es sei nur gesagt, dass die altersgemäßen Fähigkeiten im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich erreicht werden und insgesamt ein recht hohes Interesse an politischen, ökonomischen und historischen Zusammenhängen, genauso aber auch an ethischen Fragestellungen besteht.

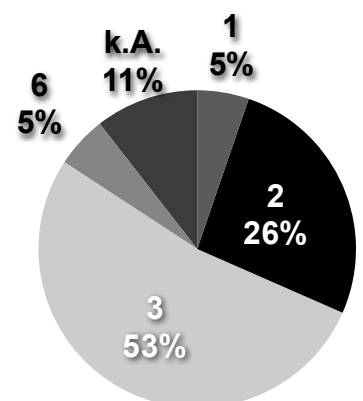
### 4.2 Ergebnisse einer Einstiegsevaluation

Abb. 1: „In Bezug auf die Diskussion um die Menschenrechte fühle ich mich ...“

Skala 1-6: sehr sicher - sehr unsicher; n=20.

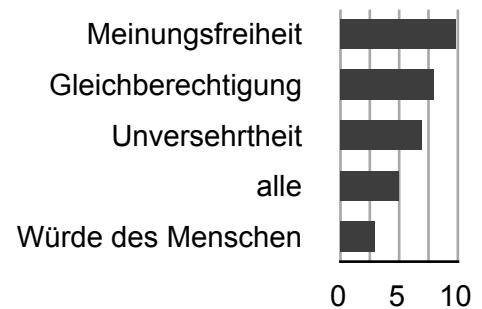
Zum Beginn der Unterrichtsreihe wurde den Schülerinnen und Schülern ein kurzer Fragebogen bezüglich der Menschenrechte gegeben. Er sollte zum einen Vorwissen aktivieren, aber auch zu ersten Positionierungen ermuntern und auffordern erste Leitfragen für den Unterricht zu formulieren. Um Lernprozesse nachvollziehbar werden zu lassen sollte er mit einem „Decknamen“ versehen werden, der dann bei einer abschließenden Evaluation erneut genutzt werden sollte.

Im ersten Evaluationsfeld („Vorwissen“) zeigte sich eine bedeutende inhaltliche Unsicherheit, die wenig mit der links dargestellten abschließenden Frage nach der Sicherheit im Menschenrechtsdiskurs korrespondierte. Denn historische Ereignisse Dokumente oder Ereignisse bezogen auf die Menschenrechte wurden kaum benannt. Noch recht häufig wurde „DDR“, „Zweiter Weltkrieg“ oder nur „Krieg“ genannt, oder die



aus dem Geschichtsunterricht präsenten Revolutionereignisse auf deutschem Boden im 19. Jahrhundert und die Französische Revolution. Kein einziges Mal aber „Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ und nur von zwei Lernenden das Grundgesetz. Aus dem Religions- und Ethikunterricht bekannt, wurden immerhin fünf mal „Martin Luther King“ und „Waris Dirie“.

Abb. 2: „Für ich persönlich sind folgende Menschenrechte bedeutsam ...“



Bei diesem offen formulierten Item, wo Mehrfachnennungen zugelassen waren, wurde von der Hälfte der Gruppe die Meinungsfreiheit genannt, die in den Aussagen der Lernenden damit noch vor der Gleichberechtigung und der (körperlichen) Unversehrtheit genannt wurde. Seltener (jeweils 3 oder 2 Nennungen) formulierte persönlich bedeutsame Menschenrechte waren: Freiheit (allgemein), Wahrung der Würde des Menschen, Recht auf Eigentum, Religionsfreiheit und das freie Wahlrecht. Nicht genannt wurden damit das Recht auf Asyl, Bewegungsfreiheit, rechtliche Gleichbehandlung, u.v.m..

Die Lerngruppe benannte Gefährdungen von Menschenrechten besonders im Zusammenhang mit Kriegen, Sklaverei, Todesstrafe, im der Provinz Tibet und der Schule. Seltener noch in China, Diktaturen, unterentwickelten Ländern und Monarchien. Auffällig bei diesem Item war die hohe Zahl von nicht gegebenen Antworten (9 von 20). Offensichtlich fiel es den Lernenden schwer, Menschenrechtsverletzungen, die ja auch in einer einfachen Umkehrung und Konkretisierung der oben genannten bedeutsamen Menschenrechte (Abb. 2) hätten formuliert werden können, zu benennen. Hieraus erwuchs der Anspruch dem Problemfeld „Menschenrechtsverletzungen“ im Unterrichtsverlauf genügend Raum zur Verfügung zu stellen (Vgl. Kap. 5 und 6).

Abseits dieser in jenem Fragebogen evaluierten Aussagen waren zu Beginn der Einheit Kenntnisse auch in den Themenfeldern Recht, Gerechtigkeit, politisches System, Grundgesetz, historische Stationen der Menschenrechte, signifikante Ereignisse in der Vergangenheit, außereuropäische Ereignisse und alters- und schulstufenspezifische fachliche Fähigkeiten zu erwarten.

## 5. Methodische Vorentscheidungen

Im Rahmen der Unterrichtsreihe soll kooperatives Lernen z.B. mit Placemat und Gruppenpuzzlen ermöglicht werden, Materialien in Deutsch und Englisch zur Verfügung stehen, aber auch die Nutzung der neueren Informationstechnologien, besonders um das Potential von Mediennutzung heute bezüglich der Menschenrechte zu thematisieren (oppositionelle Bewegungen in der Islamischen Republik Iran etc.) ermöglicht werden.

Grundsätzlich hat der Unterricht nach Moegling (2010b, 75) den Anspruch, selbstständiges und mitgeplantes Lernen zu verwirklichen. Das setzt implizit voraus, dass die Planung den Bedingungen binnendifferenzierten Unterrichts gerecht wird und (selbst-)diagnostische Angebote an die Lernenden integriert werden. Immer wieder soll die Aktivität der Schülerinnen und Schülern mit der Erstellung angemessener Produkte verbunden sein (z.B. Formulieren von Briefen, vgl. Kap. 6).

Das punktuelle politikgeschichtliche Lernen, bei dem gezielt einzelne Verknüpfungen von Vergangenheit und Gegenwart verknüpft werden, wird anderen geschichtsdidaktischen Zeitkonzepten (zirkulär und linear) vorgezogen. Denn hiermit wird ermöglicht, dass „politische Positionen historische Analogien“ begründet oder hinterfragt werden können (vgl. Lange 2007, 497).

Es versteht sich thematisch von selbst, dass im unterrichtlichen Geschehen eine das Demokratie-Lernen fördernde „Kultur der Anerkennung“ (Henkenborg 2005, 269) kennzeichnend sein muss.

Es soll genügend Raum gegeben werden für Phasen selbstständiger und gemeinsamer Reflexion um die Fähigkeit sich aktiv „an geschichtspolitischen Deutungskontroversen“ (Lange 2007, 501) beteiligen zu können, zu erweitern. Eingeplant sind derartige Phasen beispielsweise in Bezug auf die Erarbeitung der Präambel der Amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, aber auch bei der Auseinandersetzung mit einem Textausschnitt aus H. Beecher-Stowes „Onkel Toms Hütte“.

## 6. Übersicht

### 6.1 Übersicht zur fächerverbindenden Unterrichtseinheit

Tab.1: Verlaufsskizze der Unterrichtseinheit

Stunde	Inhalt	Fachliche Schwerpunkte
1	Impuls, persönliche Dimension, Evaluation mit einem Fragebogen: <i>Meine Rechte - Unsere Rechte - Menschenrechte?</i>	PoWi, Geschichte
2-3	Geschichte der Menschenrechte: Fokus I (Amerikanische Unabhängigkeit, Realität in Amerika im 19. Jh., Anfragen an die Universalität)	Geschichte, Englisch
4-5	Geschichte der Menschenrechte: Fokus II und III Französische Revolution und Allg. Erklärung der Menschenrechte	Geschichte, Englisch, PoWi
6-7	Menschenrechtsverletzungen heute	PoWi
8-9	Menschenrechtsorganisationen, Schutz von Menschenrechten, Menschenrechtsquiz	PoWi, Geschichte
10-11	Schutz von Menschenrechten im wirtschaftlichen Kontext, Menschenrecht und Wirtschaftskrise, Bedeutung des Internets für den Menschenrechtsdiskurs; Brief im Sinne von „amnesty international“	PoWi, Englisch
12	Abschlussdiskussion („Fall Daschner“), Abschlussevaluation	PoWi, Geschichte

### 6.2 Kurzvorstellung der zweiten und dritten Stunde:

#### Geschichte der Menschenrechte in den USA

Die geplante Stunde versteht sich als historische Erweiterung des Themas Menschenrechte in einer Einheit fächerübergreifenden Unterrichts. Das Thema Menschenrechte findet sich im Lehrplan für die Klasse 8 explizit unter der Thematik „Unabhängigkeitskampf der nord-amerikanischen Kolonien“ (Hessisches Kultusministerium 2008, 21). Der Einstieg in die Stunde erfolgt mit einem Bildimpuls der Freiheitsstatue. Diese versinnbildlicht das Ideal der Freiheit als eine der zentralen Forderungen der Menschenrechte und soll somit Assoziationen der Schülerinnen und Schüler (Freiheit, Gerechtigkeit) wecken. Im Anschluss erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die zentralen Inhalte der „Bill of Rights“ kooperativ im Placemat. Die Erarbeitung wird in einem Gallerywalk gesichert. Dieser Einstieg soll sowohl die historische Bedeutung des Begriffes Freiheit in der Geschichte der USA eröffnen, aber auch durch die Einbindung eines bestehenden Denkmals den Gegenwartsbezug für die Lernenden herzustellen (Bergmann 2007, 96).

Der didaktische Schwerpunkt der Stunde liegt im Bereich der Tandemarbeit. Hier erhalten die Schüler Quellen aus verschiedenen Epochen der Geschichte der USA, in denen einzelne Menschen, ihre Lebenssituation schildern. Die Quellenauswahl ist bewusst als Längsschnitt angelegt, um den Aspekt der Menschenrechte über einen längeren Zeitraum zu vertiefen. Die

Quellen stellen zumeist Zeugnisse dar, die die Lebensumstände historischer sozialer Gruppen durch persönliche Erörterungen charakterisieren und sind im Schwierigkeitsgrad der Texte und Inhalte dem Alter entsprechend angepasst (Sauer 2006, 57). Die jeweilige Aufgabenstellung leitet die Schüler an, die Perspektive der schreibenden Person einzunehmen und auf Basis der Quelleninformationen einen persönlichen Brief an Verwandte abzufassen. In diesem Brief sollen vordergründig die Hoffnungen, Ängste, der Ärger auf der einen Seite aber auch die Faszination und die Vorzüge auf der anderen Seite thematisiert werden.<sup>6</sup> Dieses methodische Vorgehen bietet zwei wichtige Vorteile: zum einen können die SuS sich auf einer emotional-affektiven Ebene dem Unterrichtsgegenstand nähern. Sie bekommen einen lenkenden Input durch die Quelle und können den Inhalt durch einen kreativen Zugang in eigenen Worten vorstellen und ausschmücken. Damit soll dem Gebot der Handlungsorientierung entsprochen werden und die SuS werden aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbezogen. Weiter noch, können sie in diesem Fall selbst (fiktive) historische Quellen erstellen (Sauer 2006, 90). Zum anderen wird das Thema multiperspektivisch aufgegriffen. Die SuS stellen Zeugnisse verschiedener sozialer Gruppen vor und müssen, so die Aufgabenstellung, die Perspektive der jeweils handelnden Individuen einnehmen und adäquat mündlich darbieten (Sauer 2006, 81). Bei diesem Vorgehen ist von einer streng wissenschaftlich-kognitiven Quellenanalyse abzusehen. Diese würde sich auf den angestrebten emotionalen Zugang der SuS zu den Texten kontraproduktiv auswirken. Sie stellen also vergangene Realitäten fest und rekonstruieren sie in einem ersten Schritt für sich selbst. Daraus leitet sich zwangsläufig die Frage nach den äußeren Zwängen ab, welche die Existenz der jeweiligen sozialen Gruppen prägten (vgl. Schreiber 2009, 12ff.). Die Gruppen sollen auch kommentieren, wie sich die formulierten Menschenrechte der Unabhängigkeitserklärung für ihr jeweiliges Leben auswirken, bzw. ob sie überhaupt von diesen geschützt werden. In der anschließenden Diskussion, die unter dem Leitmotto: „Wen betrafen nun die Grundrechte der Bill of Rights“ stehen soll, dass die Menschenrechte kaum für alle Bevölkerungsgruppen der USA zugetroffen haben, sondern lediglich die weiße Einwanderungsbevölkerung Nutznießer der „Menschenrechte“ waren. Hier lassen sich verschiedene Argumente finden, weshalb andere Gruppen aus diesen „Menschenrechten“ exkludiert waren: Überlegenheit der Weißen, daher nur diese als Menschen zu charakterisieren (Rassismus), „Scheinmensenrechte“ oder aber auch bloße Legitimation der Verfassung. Die Diskussion soll zwar von der Lehrkraft gesteuert werden, allerdings sollen die Schülerargumente zunächst angehört und sondiert werden. Abschließend soll die Diskussion die Gegenwart der Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen und wie sie die Menschenrechte erleben. Dies dient der Vorbereitung für weitere vertiefte Einsichten in einen Prozess der Artikulierung der Menschenrechte, der auch in der Gegenwart einem steten Wandel unterworfen ist. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden, die Standortgebundenheit eines Phänomens zu erklären, aber auch den Prozesscharakter und die Möglichkeiten der Veränderung zu erkennen (vgl. Schreiber 2009, 30).

**Tab. 2:** Verlaufsskizze der zweiten Unterrichtsstunde

Phase / Funktion	Inhaltlicher Schwerpunkt	Methode / Medien
Einstieg - Motivation - Problematisierung	Darstellung der Freiheitsstatue, Bill of Rights, Bewusstmachung der Funktion der Menschenrechte in den USA	Folie, Arbeitsblatt
Erarbeitung	Arbeit in Kleingruppen (Placemat-Verfahren), SuS erarbeiten gemeinsam die zentralen Begriffe der Bill of Rights und ihre Bedeutung für das Leben der Menschen.	Placemat, AB
Sicherung 1	Sicherung der Ergebnisse aus der Erarbeitungsphase in einem kurzen Gallerywalk.	Placemat, Gallerywalk

Phase / Funktion	Inhaltlicher Schwerpunkt	Methode / Medien
Vertiefung	Arbeit im Lerntandem. SuS erarbeiten anhand von Quellen die historische Lebenswirklichkeit einzelner sozialer Gruppen innerhalb der USA. Sie entwickeln eigene historische Perspektiven in einem Brief.	Tandem, AB
Sicherung	SuS präsentieren ihre Briefe.	Präsentation
Diskussion	SuS erkennen und diskutieren die Ungleichbehandlung und steuern Hypothesen bei -> Ungleichbehandlung der Menschen aus der historischen Perspektive.	offene Plenumsdiskussion

Die Verfasser favorisieren in der Planung von Unterricht das Kompetenzen-Standards-Indikatoren-Modell. Die hier festgehaltenen Standards entsprechen jeweils einem „Regelstandard“. Berücksichtigt werden muss dabei aber unbedingt der Hinweis, dass besonders die Indikatoren nur exemplarisch genannt sein können, weil sie zum einen nur Teile der beobachtbaren Unterrichtswirklichkeit abbilden können und zum anderen die Planung für mehrere Lerngruppen, die sehr verschieden strukturiert sind, erfolgte.

**Tab. 3:** Angestrebter Kompetenzerwerb in der zweiten und dritten Stunde, exemplarisch bezogen auf die Historische Sachkompetenz

Kompetenz	Standards Die Schülerinnen und Schüler ...	Indikatoren Die Schülerinnen und Schüler ...
Historische Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erfassen die historische Terminologie der Menschenrechte</li> <li>- rekonstruieren historische Lebenszeugnisse durch zeitgenössische Quellen</li> <li>- lernen vergangenheitsbezogene Fragestellungen zu entwickeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erarbeiten trennscharf die Begrifflichkeiten der Bill of Rights und erklären deren universelle Bedeutung für menschliche Existenzen.</li> <li>- erstellen eigene schriftliche Quellen auf der Basis von Originalia.</li> <li>- beachten dabei die dargestellte Lebenswirklichkeit der unterschiedlichen sozialen Gruppen und geben diese sinngemäß korrekt in eigenen Schriftstücken wieder.</li> <li>- erstellen historische Hypothesen, die die Ungleichbehandlung der historisch agierenden Personengruppen thematisieren.</li> <li>- stellen Rückfragen, die zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der historisch konstruierten Situation führen (Wie dachten die Handelnden über die unterschiedlichen Menschengruppen und wieso? Wieso besaßen nicht alle gleiche Rechte wenn es doch so geschrieben stand?)</li> </ul>



### 6.3 Kurzvorbereitung der achten und neunten Stunde

In diesem Kapitel werden zwei Unterrichtsstunden<sup>7</sup> näher vorgestellt, die einen Menschenrechtskonflikt „lokalisieren“ (Demokratische Republik Kongo). Über verschiedene Zugänge (Film, Textmaterialien, teilw. aus dem Internet) werden hier den Lernenden Bedrohungen oder Verletzungen von Menschenrechten in der in dem zentralafrikanischen Land nahegebracht. Doch es ist nicht ein defizitorientierter Blick, der für die Stunden zentral ist. Vielmehr soll es um Reformperspektiven gehen, weshalb der eigentliche Fokus auf sechs verschiedene Nichtregierungsorganisationen (im Folgenden kurz: NRO) gerichtet wird, die auf jeweils ihre Art und Weise mit der Menschenrechtsproblematik in der DR Kongo umzugehen versuchen. Es wird angestrebt, dass die Lernenden hierüber neben den methodischen und analytischen Fähigkeiten auch ihr Wissen bezüglich den Menschenrechten, dem Fallbeispiel Kongo und einzelnen Menschenrechtsorganisationen erweitern (Sachkompetenz). Exemplarisch soll nun dargestellt werden, was sich die Autoren - im Sinne kompetenzorientierten Unterrichtens - unter der Erweiterung der politisch-historischen Urteilskompetenz vorstellen. Mit diesem Ansatz beziehen sich die Verfasser auf Lange (2007) aber auch auf die bei Fächter (2010, 24) skizzierten Kompetenzmodelle „Historisches Denken“ und „Historisches Lernen“.

**Tab. 4:** Angestrebter Kompetenzerwerb in der achten und neunten Stunde, exemplarisch bezogen auf die politische und historische Urteilskompetenz

Kompetenz	Standards Die Schülerinnen und Schüler ...	Indikatoren Die Schülerinnen und Schüler ...
Politisch-historische Urteilskompetenz	<p>... urteilen analysierend bezüglich der Geschichte der Konflikte in der DR Kongo und deren heutiger Bedeutung.</p> <p>... bewerten die Arbeit verschiedener NROs mit Blick auf Menschenrechtsverletzungen in der DR Kongo.</p>	<p>... beurteilen die heutige konflikthafte Situation in der DR Kongo besonders mit Blick auf die Menschenrechte als Situation in einer historischen Kontinuität und leiten daraus Schwierigkeiten für Problemlösungen ab.</p> <p>... bewerten mündlich die Rolle staatlichen Handelns in den im Text erwähnten geschichtlichen Entwicklungsprozessen.</p> <p>... beurteilen schriftlich und nachvollziehbar die Folgen der fortwährenden Menschenrechtsverletzungen für das in der DR Kongo lebende Individuum.</p> <p>... erkennen und beurteilen die inhaltlichen Ziele und Durchsetzungschancen besonders der in der Kleingruppe detailliert erkundeten NRO, in Ansätzen aber auch der in der zweiten Phase des Gruppenpuzzles erkundeten anderen NROs.</p> <p>... beurteilen nachvollziehbar das hinter den Ideen der jeweiligen NRO stehende Menschenbild und ordnen dieses in Ansätzen Entwicklungen in der Geschichte der Menschenrechte zu.</p>

An den Beginn der Stunde ist ein Film gestellt. Der Kurzfilm „Kinshasa 2.0“ von Tehobo Edkins ist aus Sicht der Schüler attraktiv, weil in ihm dokumentarische Elemente mit animierten Szenen nach Art eines 3-D-Simulationsspiels vermischt werden. In ihm wird der Arrest der kongolesischen Oppositionellen Marie-Thérèse Nland thematisiert. Die ständige Gegenwart und Bedeutung des (korrupten) Militärs wird überdeutlich dargestellt und u.a. künstlerisch durch eine stets in die

Szenen integrierte salutierende Soldatenfigur karikiert. Das wird hier zu einem Anstoss für die Lernenden über die Bedeutung der persönlichen und auch politischen Freiheit nachzudenken. Die Schülerinnen und Schüler führen hier mit Hilfe eines Arbeitsblattes eine kurze vorstrukturierte Filmanalyse durch und erarbeiten anschließend in einer von sechs Kleingruppen einen von Schülern der zehnten Klasse produzierten Überblick über die Geschichte der Konflikte in der DR Kongo (N.N. 2010). Damit wird ein Beurteilen der heutigen Situation vor dem Hintergrund der Geschichte bezweckt. Bis hierher sind die Arbeitsschritte der Kleingruppen insgesamt noch inhaltlich homogen. Das wechselt mit dem direkt angebotenen dritten Arbeitsbereich. Die Lernenden erkunden nun mit verschiedenen Materialien - hier verschiedene Internetquellen - das Wirken verschiedener Menschenrechtsorganisationen und beziehen die Erkenntnisse auf den Fall „DR Kongo“. Als erste interne Ergebnissicherung sind kleine Lernplakate zu erstellen. Diese Lernplakate sind in der zweiten Phase des Gruppenpuzzles - das ist die hier gewählte Makromethode - bedeutsam, da die Lernenden selbstständig verantwortet ihre Mitlernenden zu ihren Arbeitsergebnissen informieren und in Verhandlung zu den Beiträgen treten. Günstigenfalls binden die Schülerinnen und Schüler ihre Diskussionsbeiträge zu dieser Zeit an den Film „Kinshasa 2.0“ an. Wie oben dargestellt wird eine Erweiterung der politisch-historischen Urteilskompetenz angestrebt. Ein zentrales Moment der Umsetzung ist dafür die in allen inhaltsheterogenen Gruppen zu diskutierende Frage, inwiefern die jeweilige Nichtregierungsorganisation einen Beitrag zur besseren Umsetzung der Menschenrechte in der DR Kongo leisten kann und das Urteilen darüber, wo die Grenzen der Arbeit der Organisationen liegen. Die Rolle des Lehrenden ist in diesen Unterrichtsstunden stark die des Beratenden, aber auch die des Diagnostizierenden, denn bei Bedarf soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, nach dem recht umfassenden Austausch gezielt Wissen und Fähigkeiten zu erweitern (Gruppenpuzzle Phase 4). Gerade durch die hier erneut integrierten kooperativen Unterrichtsphasen hält in den Unterricht eine „deliberative Dimension“ (Henkenborg 2005, 267) in den schulischen Alltag Einzug. Die Verfasser sehen in der Verquickung von Demokratie-Lernen und dem Unterrichtsthema „Menschenrechte“ einen Ansatz, einzelne Aspekte der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“, wie die z.B. Gleichheit aller Menschen, ernst zu nehmen. Dazu gehört dann auch immer die methodische und inhaltliche Reflexion mit den Lernenden unter Einbeziehung der Frage nach der Verwirklichung der Menschenrechte. Zum Ende der Stunden wird von den Lernenden ein Quiz zum Thema „Schutz von Menschenrechten“ entwickelt und erprobt werden. Es ist als Gruppenquiz konzipiert und dient der spielerischen Erweiterung der Sachkompetenz (vgl. Kneile-Klenk 2010, 211).

**Tab. 5: Verlaufsskizze der achten und neunten Unterrichtsstunde**

Phase / Funktion	Inhaltlicher Schwerpunkt	Methode / Medien
Einstieg - Motivation - Problematisierung	Film und Filmanalyse „Kinshasa 2.0“, kurze allgemeine Reflexion und Auswertung der Analyse	Film, Arbeitsblatt
Vertiefung	Arbeit in Kleingruppen (Gruppenpuzzle Phase 1): • Menschenrechtsverletzungen im Film: Erarbeitung mit Hilfe von Ausschnitten aus der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ (AB2) • Erarbeitung des Sachtextausschnittes „DR Kongo. Geschichte des Konflikts“ (AB2) • Menschenrechtsorganisationen (Aufbau, Ziele, Unterstützung, Probleme)	AB 2, M1-M6, internetfähige Computer Plakatmaterial
Ergebnissicherung, Problematisierung	Arbeit in inhaltlich heterogenen Gruppen (Gruppenpuzzle Phase 2), Urteilsbildung bezogen auf das Engagement verschiedener Menschenrechtsorganisationen	AB 2, M1-M6, Plakate

Phase / Funktion	Inhaltlicher Schwerpunkt	Methode / Medien
Reflexion	Blitzlicht im Plenum zur methodischen Reflexion (Gruppenpuzzle Phase 3)	Blitzlicht
Vertiefung	zielgerichtetes Nacharbeiten zu einzelnen Menschenrechtsorganisationen in Themengruppen (Gruppenpuzzle Phase 4 - optional)	Gruppenarbeit
Transfer	Entwicklung eines „Menschenrechtsquiz“ in Partnerarbeit und Durchführung	Quiz

## 7. Abschlussbemerkungen

Im Bereich der historischen Kompetenz zeigte sich ein heterogenes Bild. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler erstellte sehr gute eigene Quellen, die bereits die Menschenrechte zur Zeit der „Bill of Rights“ kritisch hinterfragten. Im Verlauf der Diskussion manifestierte sich die Aussage, dass die Menschenrechte heute, obwohl die Formulierungen sich nur marginal verändert haben, einen anderen Stellenwert innerhalb der Weltgesellschaft haben. Insbesondere entwickelten die Schülerinnen und Schüler gute Hypothesen über die Unterschiedlichkeit der menschlichen Existenzen. So wurde gemutmaßt, dass insbesondere rassistische Denkmuster der historisch Handelnden die universelle Gültigkeit der „Bill of Rights“ stark einschränkten. In Folge der Zusammenlegung der Fächer war es kein Problem, die dringende Frage der Schülerinnen und Schüler nach der heutigen Situation der Menschenrechte, welche sich aus der Diskussion entwickelte, innerhalb der Unterrichtsreihe vorzuziehen. In diesem Fall hat sich, auch aus den eigenen Quellen der Schülerinnen und Schüler, die Frage nach der Gegenwartsbedeutung eines historischen Phänomens, nahtlos angeschlossen.

Politische Kompetenzen wurden besonders im Bereich des Handelns und Urteilens gestärkt. Das zeigte sich besonders in den gelungenen Briefen, genauso aber auch an vielen Diskussionsbeiträgen. Zum anderen zeigte sich aber, dass gerade im Bereich der methodischen Kompetenz ein großer Teil der Lernenden Lern- und Förderbedarf hat. Bei der Erschließung von Rechtstexten offenbarten sich Verständnisprobleme, die dann noch gesteigert wurden, wenn die Texte (zwar deutlich didaktisch reduziert) in Englisch abgefasst waren. Auch bereitgestellte Hilfen und Austauschverfahren konnten die Schwierigkeiten kaum auflösen.

Insgesamt wurde aber deutlich, dass die fächerübergreifende Unterrichtsperspektive sinnvoll gewählt war und zu einer guten Vertiefung und Erschließung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beitragen konnte. Sowohl im Bereich politischen wie auch historischen Lernens wurde immer wieder neu selbst formulierte Impulse und Problematisierungen entwickelt, die zu einer ständigen Weiterentwicklung der Lernprozesse führten. Damit ein derartiges Lernen wieder oder noch besser gelingen kann müsste schulisches Lernen im Sinne einer Neurhythmisierung anders strukturiert werden. So käme einem Unterrichtsvorhaben wie diesem entgegen, wenn die Unterrichtsstunden als Doppelstunden und wenn möglich sogar verknüpft mit jeweils dem anderen Fach an einem Tag angeboten würden. Sinnvolles Kooperieren zwischen den Fachkollegen würde damit erleichtert werden und das Lernen könnte projekthaft ausgestaltet werden.

Abschließend lässt sich formulieren, dass sowohl an der Gesamtschule wie auch am Gymnasium diese Unterrichtsreihe (aufgrund der verschiedenen Interessen der Lernenden mit leicht versetzten Schwerpunkten) erfolgreich durchgeführt werden konnte, vernetztes Denken aber immer wieder durch die teilweise künstlichen fachlichen Grenzen erschwert wird. Symbolhaft mag dafür die folgende Fragen der Lernenden stehen „Machen wir jetzt Geschichte oder PoWi?“ und „Müssen wir das jetzt auf englisch lesen?“ Andererseits zeigten ja auch die häufigen selbst hergestellten Vernetzungen zu ökonomisch-ethischen Themen, dass Fachgrenzen auch für die Lernenden nur bedingt Relevanz haben.

Die Autoren stehen für Nachfragen z.B. zu Materialien und zur Diskussion gerne zur Verfügung.

## 8. Literatur

- Bal Krishnan, Radhika/ Elson, Diane (2008): The economic crisis is a human rights issue. In: openDemocracy, <http://www.opendemocracy.net/blog/ourkingdom-theme/guy-aitchison/2008/10/16/the-economic-crisis-is-a-human-rights-issue> , Zugriff am 05.07.2010.
- Bergmann, Klaus (2007): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 2. Auflage Schwalbach/Ts..
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.
- Füchter, Andreas (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen bei Kassel.
- Goworr, Jürgen (2010): Kompetenzaufbau mittels interaktiver Methoden und die Heranführung von Lernenden an eine Feedbackkultur. Ein Beitrag zur dialogisch-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik. NNN.
- GPJE (Hrsg.) (2009): Aktuelle theoretische und empirische Projekte in der Politikdidaktik, Schwalbach/Ts..
- Habermas, Jürgen (1998): Zur Legitimation durch Menschenrechte, in: Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt/M. 170-192.
- Henkenborg, Peter (2005): Demokratie-Lernen - eine Chance für die politische Bildung. In: Massing, Peter/ Roy, Klaus-Bernhard (Hrsg.): Politik, politische Bildung, Demokratie. Schwalbach/Ts., S.261-271.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010): Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2008): Lehrplan Geschichte.
- Kayser, Jörg/ Hagemann, Ulrich (2005): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht.
- Kneile-Klenk, Karin (2010): Quiz und Rätsel. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Planung Politischer Bildung, Baltmannsweiler, 209-216.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg (Hrsg.): Menschenrechte. Rechte für Dich - Rechte für alle! H.2 (2005).
- Lange, Dirk (2007): Geschichte und Politik didaktisch - wie historisch-politisch gelernt wird. In: Biedermann, Horst/ Oser, Fritz/ Quesel, Carsten: Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Zürich / Chur, 495-502.
- Moegling, Klaus (2010a): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen bei Kassel.
- Moegling, Klaus (2010b): Erziehung zur Mündigkeit. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Konzeptionen politischer Bildung, Baltmannsweiler, 72-82.
- N.N. (1776): The Declaration of Independence: A Transcription, in: [http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration\\_transcript.html](http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html) , Zugriff am 01. Juni 2010.
- N.N. (2010): Demokratische Republik Kongo. In: <http://www.hund-goeschel.de/Kongo.html>, Zugriff am 02.06.2010.
- Office of the High Commissioner for Human Rights (Hrsg.) (1948) : Universal Declaration of Human Rights, in: <http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=ger> , Zugriff am 05.06.2010.

Sauer, Michael (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 5. Aufl. Seelze.

Wanner, Claudia (2010): Ausweg Freitod. Selbstmorde chinesischer Arbeiter. In: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/0,1518,697761,00.html> , Zugriff am 03.06.2010.

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu besonders: Kayser/ Hagemann 2005, S.15 - 18. Hier wird in enger Anknüpfung an die „Politische Urteilsbildung“ die „Historische Urteilsbildung“ konzipiert.

<sup>2</sup> Die Frage wurde offen gestellt: „Benenne fünf globale Probleme und gewichte sie nach ihrer Dringlichkeit. [Skalenangabe]“

<sup>3</sup> Vgl. u.a. Wanner (2010).

<sup>4</sup> In „Onkel Toms Hütte“ besteht die Spannung beispielsweise in der Aufrechterhaltung der Sklavenhaltung und damit der fundamentalen gesellschaftlichen Ungleichheit, obwohl bereits die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung (N.N. 1776) die Formulierung „[...]all men are created equal [...]“ usw. enthielt.

<sup>5</sup> Hier in Anlehnung an das GPJE-Modell von 2004: Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz und Politische Methodenkompetenz, erweitert um die politische Wissenskompetenz.

<sup>6</sup> Je nach Quelle.

<sup>7</sup> In einer der Lerngruppen wurden statt der angegebenen zwei Stunden etwa drei Unterrichtsstunden benötigt, was unter anderem an einer sehr intensiven Auseinandersetzung in den heterogenen Arbeitsgruppen (Gruppenpuzzle Phase 2) lag.