



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG SUISSE
UNIVERSITÄT FREIBURG SCHWEIZ

Forschen leicht gemacht!

Fallstudien (Case Based Studies) als intrinsische Lernmethode im Fach Geschichte. Ein didaktisches Konzept an der Schnittstelle zwischen Bachelor-Studium und Sek II.



Die drei weisen Affen, Relief am Tōshōgū-Schrein von Nikkō (Japan), 17. Jh.

Dr. Klara Hübner
Freiburgstrasse 145
3008 Bern
klara.huebner@unifr.ch

Inhalt

EINLEITUNG – WARUM CASE BASED?	4
1. WAS SIND CASE BASED STUDIES?	7
1.1. HERKUNFT UND ANWENDUNG	7
1.2. CASED BASED IM UNTERRICHT	7
1.2.1. DEFINITIONSVERSUCHE	7
1.2.2. DAS UNTERRICHTSKONZEPT „CASE STUDIES“	9
1.2.3. TYPEN VON FALLSTUDIEN	9
1.2.4. BEISPIELE FÜR „FALLSTUDIEN“ AUS UNTERSCHIEDLICHEN FÄCHERN	11
1.3. FAZIT	11
2. KOMPETENZORIENTIERTER UNTERRICHT AN GYMNASIEN UND UNIVERSITÄTEN – EINE PROBLEMSTELLUNG	13
2.1. CASE BASED UND DIE KOMPETENZEN	13
2.1.1. STUDIERFÄHIGKEIT ALS ZIEL DES KOMPETENZERWERBS (KS ROMANSHORN)	14
2.1.2. KOMPETENZBETONUNG AN DER UNIVERSITÄT: DIE BOLOGNA-REFORM ALS CHANCE	15
2.2. FAZIT	16
3. CASE BASED STUDIES IM FACH GESCHICHTE	17
3.1. DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG	17
3.2. VERMITTELTE KOMPETENZEN	19
3.2.1. HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZ	19
3.2.3. HISTORISCHE ORIENTIERUNGSKOMPETENZ	20
3.2.4. HISTORISCHE SACHKOMPETENZ	21
3.2.5. PRAKTISCHE FÄHIGKEITEN	21
4. ANWENDUNG AM GYMNASIUM	23
4.1. VORGEHEN	23
4.2. DIE ROLLE DER LEHRPERSON	24
4.3. ROLLE DER LERNENDEN	24
4.4. DAUER UND AUFWAND	24
4.5. PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE	25
4.6. EVALUATIONSMÖGLICHKEITEN	25
5. KANTONSSCHULE ROMANSHORN	26
5.1. EIN HISTORISCHER KRIMINAL-FALL: ANNA GÖLDI – LETZTE HEXE	26
5.1.1. DER VERGLEICHSFALL JEANNE D’ARC	26
5.1.2. DIE HANDLUNGSANLEITUNG	32
5.1.3. DER „READER“	33
5.1.4. VERLAUF DES EXPERIMENTS UND EINIGE ERGEBNISSE	34
5.2. WEITERE FALLSTUDIEN-PROJEKTE	35
5.2.1. BARBARA LINDLAR: VON DER LITERATUR ZUR HISTORIE – JUDITH KERR: ALS HITLER DAS ROSA KANINCHEN STAHL	35
5.2.2. MANUEL CONRAD: WIE FUNKTIONIERT ZIVILCOURAGE? – MAX FRISCH: BIEDERMANN UND DIE BRANDSTIFTER	35
5.2.3. ALEXANDER GÖRRES: WIE KOMMUNIZIERT DER MENSCH? – DER FALL DER TAUBBLINDEN HELEN KELLER	36
5.2.4. FELIX MEIER: JUGENDHAUS MIT TÜCKEN – EIN BUSINESSPLAN ALS ECHTZEIT-SIMULATION	36

6. ANWENDUNG AN DER UNIVERSITÄT	37
6.1. VORGEHEN	37
6.2. DIE ROLLE DER LEHRPERSON	38
6.3. ROLLE DER LERNENDEN	38
6.4. DAUER UND AUFWAND	38
6.5. PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE	39
6.6. EVALUATIONSMÖGLICHKEITEN	39
7. UNIVERSITÄT FRIBOURG	41
7.1. MITTELALTER-PROSEMINAR: „DIE KRISE DES 14. JAHRHUNDERTS“ (FS 2012)	41
7.2. LERNZIELE	41
7.2. UNTERLAGEN	42
7.3. LERNSEQUENZEN	43
7.3.1. DIE EINFÜHRUNGSSITZUNGEN	43
7.3.2. HISTORISCHE WERKSTATT	46
7.3.3. DIE PRÄSENTATIONEN	47
7.4. ERGEBNISSE & BEOBACHTUNGEN	47
8. SCHLUSSFOLGERUNGEN	49
BIBLIOGRAPHIE	52
ANHANG	54
UNTERLAGEN KS ROMANSHORN	54
A. KURZANLEITUNG FALLSTUDIE	54
PROTOKOLLE ZU DEN FALLSTUDIEN-PROJEKTEN	57
A. BARBARA LINDLAR	57
B. MANUEL CONRAD	62
C. ALEXANDER GÖRRES	64
D. FELIX MEIER	67
UNTERLAGEN UNIFR	82
A. KRISEN-SCHEMA („ADVANCE ORGANISER“)	82
B. HISTORISCHE WERKSTATT	83
C. AUFGABEN/SCHRITTE – HISTORISCHE WERKSTATT	84
D. LERNTAGBUCH	85
E. MERKBLATT SCHLUSSPRÄSENTATION	86

Einleitung – Warum case based?

Die drei weisen Affen. Eine Figurengruppe, die sich seit dem frühen 20. Jahrhundert in Vitrinen und auf Schreibtischen grosser Verbreitung erfreut. Über ihre Bedeutung herrscht weitgehende Einigkeit; sie verkörpern mangelnde Zivilcourage – das Wegsehen, das Weghören, das Schlechte nicht wahrhaben wollen. Eine Deutung, die ihrer Herstellung in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg besonderen Vorschub leistete. Die drei Affen; stets ein Fanal für begangene Gräueltaten und soziale Ausgrenzungen, das Wegschauen im Allgemeinen. Dass dies ursprüngliche Bedeutung eine gänzlich andere war, wissen indes nur Wenige. Das japanische Sprichwort, auf welches die Darstellung zurückgeht, ist die Aufforderung, weise über das Schlechte hinwegzusehen. Es ist also nicht die westliche, flammende Aufforderung zum Widerstand gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeit, sondern eine östliche, buddhistisch unterlegte Bekenntnis zur Sittlichkeit, die am Anfang der Darstellung steht: Über Hässliches hinwegsehen, Grobes hinweghören, sich durch Ungerechtigkeit nicht zu schlechtem Handeln verleiten lassen¹. Ist die erste Auslegung deshalb gänzlich falsch? Wie bei jedem guten Symbol liegt die Stärke der besagten Figurengruppe in ihrer Deutungsvielfalt, was Missbräuchliches ebenso einschliesst, wie Absurdes: Natürlich können die Affen auch als Zeugen für Dummheit gedeutet werden, als Sinnbild für den Mangel an zwischenmenschlicher Kommunikation oder für das sture Verweilen auf einer vorgegebenen Denk- oder Handlungsschiene. Alle Deutungsversuche werden indes mit einem immanenten didaktischen Anspruch verbunden. Indem der Betrachter eigene Überlegungen zur Figurengruppe anstellt, wird er gezwungen, einen eigenen Standpunkt einzunehmen. Im Laufe des Erkenntnisweges wird ihm zudem bewusst, auf welche Weise dieser seine Interpretation beeinflusst. Am Ende steht er vor der generellen Erkenntnis, dass es auch bei der Interpretation der Affengruppe wohl viele Wahrheiten gibt – je nach dem welchen Standpunkt man gewählt hat. Mit dieser simplifizierten Beschreibung des Erkenntnisprozesses, welchen jeder von uns mehr oder weniger bewusst vollzieht, ist auch schon der beabsichtigte Lerneffekt der Unterrichtsmethode „Fallstudie“ beschrieben. Ganz bewusst wird darin der Lernende über die Analyse eines Beispiels an eine

¹ Kungfutse; Lun Yu. Gespräche. Düsseldorf - Köln 1975, S. 121.

Vielfalt möglicher Aussagen herangeführt, die er anschliessend auf ihre Plausibilität überprüfen muss – ganz so wie es in der (universitären) Forschung gemacht wird.

Die Anregung zur vertieften Beschäftigung mit Fallstudien (case based studies) als Unterrichtskonzept erhielt ich im April 2011, als ich die didaktische Anwendung im Rahmen des Freiburger did@ctic-Wahlkurses A3 bei Manfred Künzel kennen lernte². Die Vorteile für Unterrichtsperson und Unterrichtete wurden dabei schnell ersichtlich: freier Unterricht, bei welchem die Lehrperson nur Impulse gibt, ein hoher Erkenntniswert inhaltlicher und handwerklicher Art für die Lernenden, eine starke Betonung überfachlicher Kompetenzen, starke Praxisorientierung und keine ideologischen Grabenkämpfe. Mit anderen Worten eine Anwendung, welche zur Brücke zwischen gymnasialem und universitären Unterricht taugte, sowohl für Schüler der Sek. II., als auch für Studierende in den ersten Semestern ihres Bachelor-Studiums hilfreich war. Nach wie vor gilt nämlich gerade der Übergang zwischen Gymnasium und Universität für viele als Herausforderung. Das seminarbasierte Lernen universitärer Kurse unterscheidet sich vom Gymnasialunterricht frontaler Prägung. Während die Unterrichtspersonen auf der Sek. II.-Stufe den Grossteil des Lernmaterials stellt, sind junge Studierende dafür zumeist selber verantwortlich. Zudem müssen häufig auch grössere Mengen an Lern- oder Lesestoff bewältigt, Präsentationen gehalten oder Arbeiten geschrieben werden. Dabei kommt häufig die Entwicklung eigenständiger Reflexion zu kurz, was mitunter durch den Lerndruck in den modular aufgebauten Studiengängen des Bologna-Systems verstärkt wird. Der Einsatz von Fallstudien im Unterricht bietet allerdings eine gute Möglichkeit, inhaltliche, methodische und technische Kompetenzen im Verbund zu schulen und dabei die Neugier der Lernenden entsprechend anzukurbeln.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit speisen sich aus zwei praktischen Erkenntnis- und Erfahrungsquellen: Zum einen gehen sie auf ein Grossprojekt der Schweizerischen Mercator-Stiftung zu selbstbestimmten Lernformen auf Sek. II.-Niveau zurück, dessen Initiatoren an der Kantonsschule (KS) Romanshorn tätig sind. Hier war ich seit dem Juli 2011 als Coach im Teilprojekt „Case based“ tätig³. Mit fünf interessierten Kollegen aus diversen Fächern (Deutsch, Philosophie, Mathematik, Geschichte, Wirtschaft und Recht) versuchten wir die Vorzüge und Grenzen des Fallstudien-Konzeptes interdisziplinär auszuloten. Zum anderen konnte ich das Konzept im Frühjahrssemester 2012 an der Uni Fribourg im Rahmen eines von

² Wahlkurs A3: Interaktive und stimulierende Lernmethoden, 18.1./8.2. 2011, Perolles II, B130, B207.

³ Das gesamte Mercator-Projekt umfasst zahlreiche Gymnasien, Fachmittel- und Fachhochschulen im Raum Ostschweiz, ist Fächer- und Methodenübergreifend. Die Ergebnisse der zweiten Projektphase (Abschluss Juli 2012) sind inzwischen in einem gemeinsamen online-Dokument einsehbar: <http://goo.gl/VDvFL> (14.8.2012).

Frau Prof. Regula Schmid Keeling abgehaltenen Mittelalter-Proseminars zum Thema „Die Krise-n des 14. Jahrhunderts“ einbringen⁴.

Selbst wenn Fallstudien auch in der interdisziplinären Anwendung funktionieren, werden in der vorliegenden Arbeit vor allem die Ergebnisse aus den geistes- und sozialwissenschaftlichen Gebieten in den Vordergrund gestellt. Letzteres hat nicht nur mit meinem eigenen biographischen Hintergrund als Mediävistin zu tun, sondern schlicht mit der Tatsache, dass die meisten Lehrerkollegen an der KS Romanshorn diese Fächer unterrichtet haben.

Nach einer Erläuterung zur Herkunft und bisherigen Anwendung der Methode, folgt eine kurze, allgemeine Auseinandersetzung mit der Problematik des kompetenzbasierten Unterrichts an Gymnasien und an der Universität. Das Herzstück der Arbeit bildet allerdings der anschließende Abschnitt, welcher sich mit der Anwendung des Konzeptes im Fach Geschichte – am Gymnasium und an der Universität – widmet. Zur Sprache kommt nicht nur die Bedeutung der Heuristik sondern vor allem, welche Kompetenzen in Fallstudien besonders geschult werden können. Im Anschluss daran wird das Vorgehen im Einzelnen erklärt, wobei auch die Problematik der nicht immer einfachen Evaluation zur Sprache kommt. Das Fazit ist ein Zusammenschluss aus den Stimmen der Romanshorer Schüler, die bei diesem Lernexperiment mitgemacht haben als auch meiner eigenen Überlegungen.

Ein besonderer Dank geht an meine Chefin, Prof. Dr. Regula Schmid Keeling, die mit mir nicht nur ihre profunden Kenntnisse der Hochschuldidaktik teilte, sondern auch die Gelegenheiten schuf, diese im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen anzuwenden. Desgleichen möchte ich mich bei Manfred Künzel und Alois Krähenmann bedanken. Letzterer hat mir als Schulleiter der KS Romanshorn an „seiner“ Schule eine Plattform für die praktische Umsetzung des zuvor Angelesenen geboten. Mein grösster Dank gilt aber den Kollegen am Gymnasium Romanshorn, die zwischen Oktober 2011 und Juni 2012 meinem ursprünglichen Ansatz durch ihre eigene Fallstudien-Arbeit zusätzlich Schärfe verliehen haben.

⁴ Mehr Informationen zur Lehrveranstaltung unter: <http://moodle.unifr.ch/course/view.php?id=8538> (14.8.2012).

1. Was sind case based studies?

1.1. Herkunft und Anwendung

Die Arbeit mit Fallstudien findet ihre grösste Verbreitung nach wie vor im englischsprachigen Raum, auch wenn die Ursprünge der Methode vermutlich auf die französische Sozialforschung des 19. Jahrhunderts zurückgehen⁵. Besondere Verbreitung fand die Verwendung von Fallstudien nach 1870 zunächst an der Harvard Law School, wo sie zunächst eingesetzt wurden, um den fehlenden Bezug zwischen unterrichteten Rechtsnormen und Gerichtspraxis herzustellen. Daraus entstand im Verlauf des 20. Jahrhunderts eine nunmehr über 1000 „Probefälle“ enthaltende Fallstudiensammlung⁶. Deutlich später, nämlich 1985 schloss sich dieser auch die Harvard Medical School an, wo die Methode im Training differentialdiagnostischer Herangehensweisen eingesetzt wird. Mittlerweile genießt die Anwendung von konstruierten oder aus der Praxis abgeleiteten Fällen eine breite Rezeption auch in den Wirtschaftswissenschaften – etwa bei der Erstellung von Businessplänen –, vor allem aber in der qualitativen Sozialforschung, die sich auf diese Weise Sachverhalte oder den persönlichen Hintergrund ausgewählter Akteure erschliesst⁷. Fallstudien werden also nicht nur in der Ausbildung von Schülern und Studenten sowie Berufsleuten eingesetzt sondern etwa auch in Personalauswahlverfahren, wo etwa Job-Kandidaten Beispielfälle auf Zeit lösen müssen. Doch was heisst eigentlich *case based*?

1.2. Cased based im Unterricht

1.2.1. Definitionsversuche

Aus der Breite der angesprochenen Anwendungsmöglichkeiten und Fachrichtungen wird rasch deutlich, dass *case studies* mehr Anwendungskonglomerat sind, als klar umrissenes Konzept.

⁵ Angeblich hat der französische Sozialforscher Pierre Guillaume Frédéric le Play in seinem 1855 publizierten Werk über die Einkommensverhältnisse des französischen Proletariats (*Les Ouvriers européens*) diese Methode als erster angewandt, siehe auch: Mary E. Healy; Le Play's Contribution to Sociology. His Method. in: The American Catholic Sociological Review 8/2 (1947), S. 97–110.

⁶ Siehe auch: Harvard Magazin, Sept./Okt. 2003 (106) S. 56f., Franz-Josef Kaiser, Grundlagen der Fallstudien-didaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis. In: Franz-Josef Kaiser (Hg.): Die Fallstudie – Theorie und Praxis der Fallstudien-didaktik 6, Bad Heilbrunn, 1983, S. 9–34, S. 12.

⁷ Vgl. dazu: Franz-Josef Kaiser, Hermann Kaminski; Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts. Bad Heilbrunn 1999, Thomas Brüsemeister; Qualitative Forschung: Ein Überblick. Wiesbaden 2000, Andreas Borhardt, Stephan E. Göthlich; Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Sönke Albers, Daniel Klapper, Udo Konrad et. al. (Hg.): Methodik der empirischen Forschung, Wiesbaden (2)2007, S. 33–48.

Dies trifft sowohl für den Unterricht zu als auch für ihren Einsatz als soziologische Untersuchungsmethode. Wie stark die ursprünglichen Wurzeln mittlerweile durch Methodendiskussionen verwässert wurden, zeigt sich auch an unzähligen Definitionsversuchen. Für die Fallstudie und ihre Anwendung als Unterrichtskonzept sind die Folgenden, wenn auch simplifizierten Definitionen ausreichend. So etwa:

Case study. An intensive analysis of an individual unit (as a person or community) stressing developmental factors in relation to environment.

(aus: Merriam-Webster's dictionary, 2009).

oder die mehr an der sozialwissenschaftlichen Anwendung ausgerichtete, nicht unumstrittene Kurzdefinition aus dem *Dictionary of Sociology* von Penguin⁸:

Case study. The detailed examination of a single example of a class of phenomena, a case study cannot provide reliable information about the broader class, but may be useful in the preliminary stages of an investigation since it provides hypotheses, which may be tested systematically with a larger number of cases. (aus: Dictionary of Sociology, Abercrombie, Hill & Turner, 1984, S. 34).

Demnach haben Fallstudien ein – reales oder imaginäres – Beispiel (*individual unit*) zur Grundlage, dass in seinem Umfeld auf seine Handlungsintentionen und –optionen hin geprüft wird. Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von den Unterrichtsmethoden des *problem based teaching*, welches zunächst das Umfeld (*environment*) einer Analyse unterzieht wobei in einem zweiten Schritt versucht wird, die betroffenen Akteure zu definieren. Bei diesen beiden einander verwandten Methoden ist die Bildung von Hypothesen (Fragen) ein zentrales Anliegen. *Case based studies* stellen also einen Einzelfall in den Vordergrund, der als solcher untersucht werden kann. Dieser kann allerdings auch in der Absicht ausgelesen werden, eine Theorie zu prüfen bzw. eine solche zu erweitern. Möglich ist ferner auch die Theoriebildung aus einer parallelen Untersuchung mehrerer Fälle. Konkret stellt dies folgende Anforderungen an die Unterrichtsperson:

⁸ Zur Kontroverse, was denn nun eigentlich „case based studies“ sind und wo die methodischen Schwierigkeiten dieses (soziologischen) Konzeptes liegen siehe auch: Bent Flyvbjerg: Case Study, In: Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Hg.): The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Edition. Thousand Oaks (CA), (4) 2011, S. 301–316, S. 302.

1.2.2. Das Unterrichtskonzept „case studies“

Im Unterricht können Fallstudien mit einer simplen Frage beginnen, etwa: *Was würdest Du in der besagten Situation machen?* Sie können allerdings bis zur Echtzeit-Simulation reichen, bei welcher es gilt, in einem vorgegebenen Zeitraum ein komplexes Problem zu lösen, wobei Schikanen eingebaut werden⁹. Beiden Formen liegen reales Datenmaterial oder sonstige Unterlagen zugrunde. Über die Komplexität des Falles entscheidet allein der dafür vorgesehene Unterrichtsrahmen. Unabhängig von Fach und Lernziel zeichnen sich Fallstudien zumeist durch die folgenden Kriterien aus:

- **Realitätsbezug:** Fälle beruhen auf Alltagssituationen, welche die Lernenden aus eigener Anschauung kennen. Sie können allerdings auf eine Frage (Theorie) hin abgewandelt, vereinfacht oder aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes anonymisiert werden.
- **Unterlagen zum Fall:** Zur Analyse des Falles werden den Lernenden Unterlagen (Quellen) ausgeteilt, mittels deren sie sich das Umfeld des jeweiligen Akteurs erschliessen lässt. Darunter fallen Bücher, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Datentabellen, Internet-Verweise, mündliche Äusserungen, Audio- und Video-Material, Gemälde, Realien aller Art usw. Mit dem Umfang und der Vollständigkeit der Unterlagen lässt sich das jeweilige Resultat beeinflussen.
- **Beantwortung offener Fragen:** Fälle können benutzt werden, um eine zu Beginn des Lernexperimentes gestellte, offene Frage zu beantworten. Sie können allerdings auch eingesetzt werden, um zum besagten Fall mehrere Hypothesen zu entwickeln (Handlungsoptionen der Akteure). In beiden Fällen werden sie zusätzliche Fragen zu Nebenthemen generieren, die zum Ausgangspunkt einer gesonderten Untersuchungen werden können¹⁰.

Arbeitstechnisch lassen sich Fälle sowohl von Einzelpersonen als auch von der Gruppe bearbeiten lassen, wobei Gruppenarbeit den gewollten Nebeneffekt des gegenseitigen Coachings unter den Lernenden mit sich bringt.

1.2.3. Typen von Fallstudien

Die Anwendung von Fallstudien kennt keine ausschliessend „richtige Form“. Vielmehr ist sie vom jeweiligen Fallkontext abhängig und davon, welche Lernziele angepeilt sind und wieviel

⁹ Siehe dazu Anhang, Echtzeit-Simulation von Felix Meier (KS Romanshorn, Freifach Wirtschaft/Recht, 15.-16.5. 2012).

¹⁰ Vgl. unten, Bsp. Barbara Lindlar.

Material bzw. Zeit den Studenten zur Verfügung steht. Die folgenden Beispiele dienen also vor allem der Orientierung:

- **Der Vergleichs-Fall:** In dieser einfachsten Form von Fallstudie, stellt die Lehrperson den Lernenden mit Hilfe eines Vergleichsfalls vor, wie sie vorzugehen haben. Der Ausgang der Analyse ist offen, ebenso die Art und Weise der Präsentation der Ergebnisse¹¹.
- **Echtzeit-Simulation/Rollenspiel:** Im einfacheren Fall werden die Lernenden dazu angehalten, vorgegebene Rollen in einem Szenario einzunehmen und diese entsprechend auszuloten, woraus sich eine Form von Evaluation anschliessen kann (Diskussion, Präsentationen, das Vertiefen einzelner Sequenzen). In der Echtzeit-Simulation wird auf der Basis eines Szenarios in Echtzeit ein Problem entwickelt.
- **Web-Recherche:** Anhand eines vorgegebenen Falles suchen Lernende auf dem Web nach Informationen, die sie analysieren und anschliessend zur Diskussion stellen.
- **Diagnostische Analyse:** Die Lernenden versuchen aus einer begrenzten Menge von Daten Antworten auf den eingangs präsentierten Fall zu geben. Dieses Beispiel ist vor allem für naturwissenschaftliche Fragestellungen geeignet.
- **Das Kuchen-Prinzip:** Am Anfang steht ein Grossthema, welches sich die Lernenden unter einander aufteilen. Gearbeitet wird dabei in Gruppen, die sich jeweils einem einzelnen Aspekt widmen. Diese gilt es entsprechend aufzubereiten und den anderen Gruppen sowie der Unterrichtsperson nahezubringen.
- **Das Live-Prinzip:** Ein aktuelles Ereignis, das sich möglichst in der Tagespresse über längere Zeit hinweg verfolgen lässt, wird analysiert und entsprechend kommentiert wobei Entwicklungen skizziert werden können. Diese lassen sich dann in „Echtzeit“ mit der realen Entwicklung vergleichen (z.B. Ereignisse vor, während und nach Wahlen oder Abstimmungen).
- **Sequenzen-Fall:** Mitten in einer Handlung/Problemsituation wird eine Pause eingelegt. Die Lernenden entwickeln nun ihre eigenen fortlaufenden Szenarien, die anschliessend präsentiert werden. Ist das ursprüngliche Thema gross genug, lässt sich dieser Vorgang mehrmals wiederholen.
- **Ein eigener „Fall“:** Die Lernenden werden angehalten einen eigenen Fall zu entwickeln und ihren Mitschülern/Kommilitonen zu vermitteln. Auf diese Weise müssen sie sich nicht nur mit den Eigenheiten der Fall-Konstruktion auseinandersetzen, sondern

¹¹ Mit dieser Methode habe ich v.a. an der KS Romanshorn gearbeitet. Sie wird im 4. Kapitel detailliert beschrieben.

können auch ihre eigenen Interessen in den Vordergrund stellen. Zudem sind sie für die Zusammenstellung des Unterrichtsmaterials zuständig. Diese Art Fallstudie geht von einem vorbereiteten Publikum aus. Sie eignet sich daher etwa als Abschluss einer gesamten Lernsequenz über *case based*.

1.2.4. Beispiele für „Fallstudien“ aus unterschiedlichen Fächern

Fallstudien lassen sich überall dort im Unterricht einsetzen, wo die Lernenden begreifen müssen, wie Buchwissen und Realität zu einander stehen. Entsprechend breit sind auch die Möglichkeiten der Anwendung. Die folgenden Anregungen stammen aus einem *case-based*-Unterrichtsstrategiepapier der *Penn State University*¹²:

- **Biologie:** Die Ausbreitung des HIV-Virus simulieren. Die Lernenden versuchen anhand von Patientendaten den „Patienten 0“ (patient zero) auszumachen.
- **Chemie und Wirtschaft:** Anhand eines Beispielprodukts (Gatorade, Nutrasweet) sollen die jeweiligen rechtlichen und wissenschaftlichen Zusammenhänge zwischen Entwicklung und Vertrieb genauer betrachtet werden.
- **Geographie/Geologie:** Projekt erdbebensicheres Leben. Anhand von Erdbebenkarten und geologischen Daten eruieren die Lernenden erdbebensichere Wohngegenden in der Türkei.
- **Internationale Beziehungen/Politikwissenschaften:** Anhand von Unterlagen simulieren die Lernenden ein diplomatisches Treffen oder eine Verhandlung.
- **Informatik:** Die Lernenden bestimmen die Kriterien einer guten Webseite anhand vorgegebener Beispiele und versuchen sich in der Konstruktion einer eigenen.

Beispiele aus geisteswissenschaftlichen Fächern werden weiter unten in mehreren gesonderten Kapiteln behandelt.

1.3. Fazit

Die allgemeinen Vorteile des Konzepts liegen in der Breite der Anwendungsmöglichkeiten, die den Lernenden die Freiheit gibt, sich im Rahmen der Aufgabenstellung eigene Gedanken zu machen. Ohne bereits auf die konkreten Vorzüge von Fallstudien im Fach Geschichte eingehen zu wollen, möchte ich doch einige allgemeine Vorzüge der *case based studies* nennen.

¹² Für mehr Informationen siehe auch die Linksammlung der University of Michigan: <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tscbt.php> (15.8.2012).

- Dadurch, dass die Lernenden gezwungen sind ihren bis anhin „trockenen“ Lernstoff in der realen Welt ausserhalb der Klassenzimmer/Seminarräume zu sehen, sind sie auch eher in der Lage Widersprüchliches oder Unklarheiten im Stoff zu erkennen und dementsprechend nach Lösungen zu suchen.
- Fälle, die auf eine Entscheidung hinauslaufen, können die Lernenden zur Festlegung von mehreren Standpunkten anhalten. Dadurch, dass man sich die hypothetische Frage *was wäre wenn* stellt, können die Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Akteure im positiven wie negativen Sinne durchgespielt werden.
- Die eigenständige Auseinandersetzung mit Unterlagen und offener Fragestellung regt das kritische Denken an sowie die mögliche Auseinandersetzung mit Methoden, die man zuvor noch nicht kannte.
- Bei Fallstudien sind die Lernenden eher in der Lage, ihre eigenen Lernschritte sichtbar zu machen (etwa durch Lerntagebücher). Auf jeden Fall eröffnet ihnen die Analyse eines Falles aber die interdisziplinäre Sicht auf das behandelte Problem.

In diesen Punkten sind bereits einige Kompetenzen angesprochen, die sich mit Fallstudien besonders gut schulen lassen. Allerdings stellen sie ganz andere Anforderungen an das Lehrpersonal und die jeweilige Lehrplanorganisation. In den folgenden Kapiteln soll deshalb kurz erläutert werden, wie sich Fallstudien zu den bisherigen Unterrichtsstrukturen verhalten und auf welche Weise sie sich etwa in den Rahmen der Unterrichtsmodule an Schweizer Universitäten einbinden lassen.

2. Kompetenzorientierter Unterricht an Gymnasien und Universitäten – eine Problemstellung

2.1. Case based und die Kompetenzen

Unterrichtsmethoden, bei denen die Lehrperson nicht die vollständige Kontrolle über Inhalt, den Verlauf und vor allem das angestrebte Ergebnis hat, stellen vor allem an Gymnasien, jedoch auch an Universitäten aus verschiedenen Gründen immer noch Ausnahmen dar. Dabei wäre die Vermittlung eigenverantwortlicher Lernkonzepte, wie sie etwa die *case studies* darstellen, gerade im Hinblick auf das von beiden Institutionen hochgehaltene, nicht mehr ganz so neue Zauberwort des „Kompetenzenerwerbs“ im Unterricht durchaus von Vorteil. Doch was ist sinnvoll, darunter zu verstehen, wenn man mit Fallstudien arbeiten will?

Brauchbar ist auch in diesem Fall die vermutlich einfachste Definition: Demnach setzen sich Kompetenzen aus Wissens- und Könnenselementen, technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Bereitschaft und des Willens des Lernenden zusammen, sie stufengerecht für die Lösung eines Problem einzusetzen¹³. Fallstudien decken zudem weitere Anliegen des kompetenzbasierten Unterrichts ab: So etwa die Verbindung von Theorie und Praxis, bei welcher der abstrakte Lernstoff auf seinem lebensweltlichen Hintergrund betrachtet wird oder die stärkere Ausrichtung an die individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen der Schüler, als an den Vorgaben der Lehrpläne. Dabei wird auch der entsprechenden Schüler-Performanz, d.h. der Fähigkeit das Gelernte entsprechend zu präsentieren, genügend Raum zugestanden. Bereits auf der Sek. II. Stufe eingeführt, würde es Schüler besser auf die Anforderungen von Studium und Berufseinstieg vorbereiten. Eine Koordination zwischen den Anforderungen von Gymnasien und den Grundstudiengängen an den Universitäten könnte diese Lücke schliessen. Abgesehen von der unterschiedlichen Gewichtung auf den verschiedenen Stufen entsprechen sein die Kompetenzen, die an Gymnasien mit „Studierfähigkeit“ umschrieben werden, mit jenen, die an Universitäten mit fachlicher, technischer und methodischer Kompetenz umschrieben werden, vergleichbar. Beide stützen sich nämlich auf vergleichbare Lerntaxonomien, die in ihrem Ursprung auf die Ideen des Psychologen Benjamin Bloom zurückgehen: Wissensaneig-

¹³ Siehe dazu etwa: Andreas Körber; Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 54-86, S. 65f, Eckhard Klieme, Johannes Hartig: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft Nr. 8, 2007, S. 11–29.

nung – verstehen – anwenden – analysieren – synthetisieren – evaluieren¹⁴. Es folgt ein gelungenes Beispiel in praktischer Umsetzung.

2.1.1. Studierfähigkeit als Ziel des Kompetenzerwerbs (KS Romanshorn)

Besonders konsequent wird das Erreichen der in den Fachlehrplänen festgeschriebenen Kompetenzziele im Rahmen zweier KiK-Klassen an der Kantonsschule Romanshorn. Dabei werden hier in den ersten drei Jahren Fächer in intensiver Form quartalsweise unterrichtet. Ziel ist es, nach und nach Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen und Themen zu erwerben, was am Ende des gymnasialen Curriculums bei den Schülern zur Herausbildung einer umfassenden Studierfähigkeit führt, deren Inhalte sie letztlich aber auch selber bestimmen können¹⁵. Dabei steht ganz bewusst auch ein interdisziplinärer Kompetenztransfer zur Sprache, was auf die Frage hinausläuft: Wie haben wir es bei einer anderen Aufgabe in einem anderen Fach gemacht? Was davon kann ich auch bei der Lösung der vorliegenden Aufgabe nutzen?¹⁶ Es entsteht also ein Lern- und Lehrumfeld, in welchem sich fächerübergreifend unterschiedliche Arbeits- und Lernräume festmachen lassen:

- **Arbeits-, Wettbewerbs-, Projekt- und Produkträume:** Hier können die Jugendlichen eigene Projekte realisieren und ihre Qualitäten als Macher(innen) zur Schau stellen.
- **Qualifikatorische Räume:** Hier können Jugendliche ihre Kompetenzen trainieren. Dies geschieht gezielt und mit genügend Übungsmöglichkeiten und Feedback sowie genügend Möglichkeiten zu scheitern.
- **Kultur- und Immersionsräume:** ermöglichen sich eigenen Interessen (Thema, Prozess, Gefühl oder Gegenstand) ohne Prüfungsdruck auseinanderzusetzen.
- **Wissensräume:** Sie dienen dem Aufbau von Wissensstrukturen. Dabei findet auch ein philosophischer Austausch über Strukturen, Dinge und Themen statt, welcher hilft sich in der Welt besser zu orientieren.

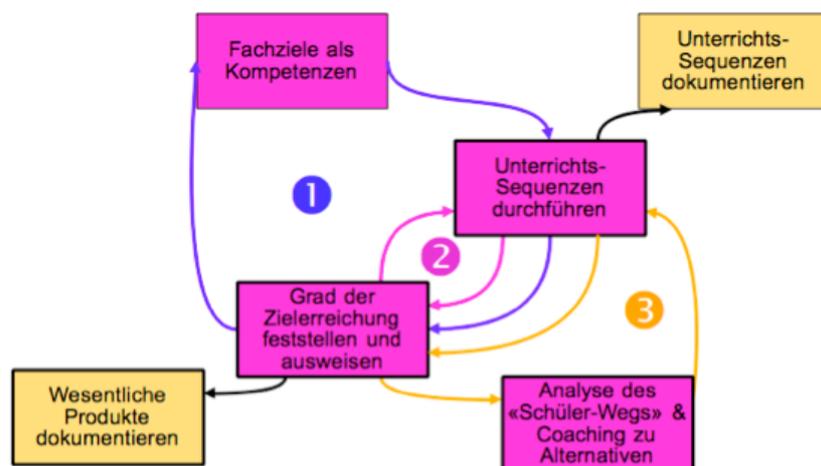
Evaluiert (geprüft) wird dabei klassenweise nach den zuvor festgelegten fachlichen Kompetenzzielen. Erreichen einige Schüler(innen) bestimmte Kompetenzziele nicht, wird einzeln eingegriffen. Geschieht dies bei grösseren Gruppen werden Unterricht, Materialien, Zielformulierung und Begleitung optimiert. Gibt es nichts zu beanstanden, kann das Unterrichtsarrangement dem Fachportfolio beigefügt werden¹⁷:

¹⁴ Benjamin S. Bloom; Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim (5)1976.

¹⁵ Vgl. Internes KiK-Handbuch; Alo Krähenmann, Manfred Künzel, KIK 2008-2012ff. Kantonsschule Romanshorn, Geplantes, Pilotiertes, Etabliertes in einer Gesamtsicht, Version Juni 2012, S. 1f.

¹⁶ Ebenda, S. 1.

¹⁷ Ebenda, Kurzfassung von S. 2.



2.1.2. Kompetenzbetonung an der Universität: Die Bologna-Reform als Chance

Im Gegensatz zu Romanshorn, wo die oben beschriebenen Strukturen auch von der fächerübergreifenden Zusammenarbeit getragen werden, kommt solches an Universitäten auch deshalb weniger häufig vor, weil im besten Fall die Auseinandersetzung mit den fachspezifischen Kompetenzen in den Vordergrund gerückt, im schlimmsten Fall das Interesse an einer solchen Zusammenarbeit bewusst verhindert wird. Innerhalb der Fächer hat die Bologna-Reform allerdings auch im Hinblick auf die Klärung der universitären Unterrichtsstrukturen beigetragen. Dazu führte einerseits der modulare Aufbau der Studiengänge, die sich unabhängig vom Fach auf ein dreistufiges System (Bachelor, Master, Doktorat) stützen. Andererseits auch fächerübergreifende Festschreibung der Arbeitsbelastung, der Niveaustufen, Kompetenzen und Fachprofile mit dem Ziel gesamteuropäisch einheitlicher Richtlinien¹⁸. Dabei ging es auch um die Betonung der Fähigkeiten, die Studierende bei einem erfolgreichen Abschluss auszuweisen hätten.

Gerade in den phil. hist.-Fächern mit ihren bisher flexiblen Studienordnungen, ist die Umsetzung der Strukturen allerdings vielerorts nur teilweise erfolgt oder hat zu missverständlichen Situationen zwischen Lehrkörper und Lernenden geführt: Unrealistisch aufwendige Lehrpläne, zu wenig klare Kompetenzen und Lernziele, zeitlich schlecht aufeinander abgestimmte Studienmodule in Haupt und Nebenfächern – um nur einige Erfahrungen aus meiner Freiburger Universitätspraxis zu nennen.

Dabei würde eine stärkere Betonung des eigenverantwortlichen Lernens, wie er durch Bologna gefordert wird, ähnliche Vorteile mit sich bringen wie auf Gymnasialstufe. Während mitt-

¹⁸ Als federführend gilt hier das EU-Projekt *Tuning Educational Structures in Europe*, welches fachspezifische Richtlinien zur Erlangung von Transparenz und Vergleichbarkeit zwischen den Universitäten des europäischen Hochschulraumes zu schaffen versucht.

lerweile beinahe jede neue Form von Erkenntniserwerb akribisch geprüft wird, bleibt die Evaluation des individuellen Zusammenspiels zwischen Wissenserwerb, seiner Anwendung und Kritik sowie dem Beherrschen des technischen Rüstzeugs bei Studenten eine Ausnahme.

2.2. Fazit

Schüler die mit einem Bewusstsein für ihre fachlichen, technischen und sozialen Kompetenzen an die Universität kommen, sind bessere Studenten. Sie sind eher bereit, sich kritisch mit dem Unterrichtsstoff und seiner Vermittlung auseinanderzusetzen und bringen ihrer individuellen Entwicklung entsprechend auch das nötige Rüstzeug für erfolgreiches Studieren mit. Es liegt an der Universität, diesen Leuten den besten Entfaltungsrahmen zu bieten. Fallstudien können helfen, beide Bereiche zu verbinden.

3. Case based studies im Fach Geschichte

Geschichtsunterricht gehört sowohl an der Universität als auch am Gymnasium zu den wandelbarsten, deshalb inhaltlich wie methodisch aufwendigsten Fächern. Die Frage danach, was Geschichte eigentlich ist, unterliegt einem steten Diskurs. Mindestens gleich alt ist jene, wie Geschichte unterrichtet werden soll. Die Auseinandersetzung mit Historie bringt neben der Anwendung abstrakter wissenschaftlicher Konzepte auch die Konfrontation mit dem eigenen historischen Weltbild. Diese wird durch die Vergangenheit des eigenen Umfeldes beeinflusst sowie die persönliche Einstellung. Die Geschichtswahrnehmung jedes einzelnen ist daher stets ein Wechselspiel zwischen einem vermittelten Geschichtsbild und einem individuellen Geschichtsbewusstsein¹⁹.

Geschichte im Unterricht besteht aus Personen, Zahlen und bestimmten Situationen, die man auf unterschiedliche Weise analysieren kann, weshalb sie sich für eine Exploration mittels Fallstudien hervorragend eignet. Diese Art von Geschichtsvermittlung hilft jedem Lernenden auf persönliche Weise, analytische, kritische und kommunikative Kompetenzen zu schulen. Die besten Lerneffekte lassen sich in einer vertieften Auseinandersetzung erzielen. An Gymnasien ist solches zumeist nur im Rahmen von Sonderwochen möglich, während Universitäts-(Pro)Seminare dazu einen exzellenten Rahmen bieten²⁰. Welche Lernziele dabei in den Vordergrund gerückt werden können, entspricht der Individuellen Absicht und der Wahl des Fallstudien-Typs (vgl. 1.2.3.). Alle lassen sich allerdings am folgenden Lernschema festmachen.

3.1. Die praktische Anwendung

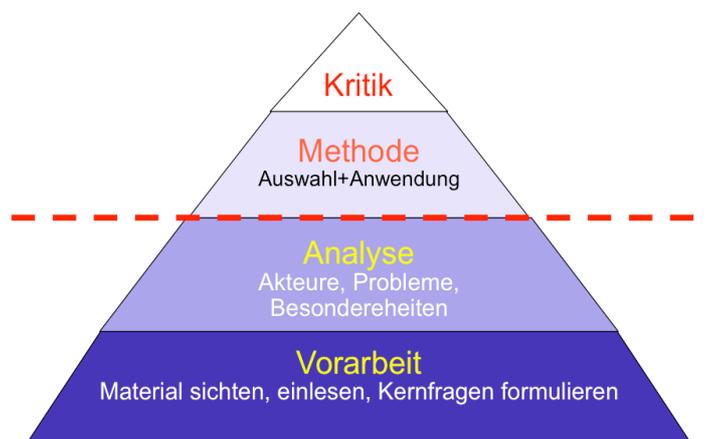
Für den Geschichtsunterricht eignet sich das eingangs erwähnte Typ des akteurszentrierten Vergleichsfalls am besten, da man dadurch verhältnismässig viele fachimmanente Fähigkeiten trainieren kann. Zudem erlaubt seine offene Form eine jederzeit mögliche Beeinflussung durch die Unterrichtsperson: In welche Richtung man von den anfangs gestellten Fragen aufbricht, wird erst mit der Zeit ersichtlich und kann durch diese entsprechend gelenkt werden. Bei aller Offenheit ist es für die Lehrperson von Anfang jedoch wichtig zu wissen, was das Ziel des Lernexperiments sein sollte²¹.

¹⁹ Vgl. dazu Hans-Werner Goetz, „Geschichte“ als Gegenstand der Lebenswelt der Menschen und der Geschichtswissenschaft, in: ders.; Proseminar Geschichte: Mittelalter, Stuttgart 2003 (3), S. 19.

²⁰ Vgl. dazu Julia Gonzales, Robert Wagenaar (Hg.); Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process, Universities of Deusto and Groningen, 2005, S. 98-109, S. 102.

²¹ Pamela Baxter, Susan Jack (2008): Qualitative Case Study Methodology: Study design and implementation for novice researchers", in: The Qualitative Report, 13/4, S. 544-559, hier S. 545.

Unabhängig davon, wie weit man mit den Lernenden über Fallstudie in die Materie und ihre „Nebenwege“ eindringen möchte, ist auch beim Vergleichsfall eine Ausrichtung am „Zikkuratt“-Schema hilfreich²².



- **Vorarbeit:** In diese Phase gehört die erste Auseinandersetzung mit dem „Fall“, was zunächst die Einführung ins Vorgehen durch die Unterrichtsperson umfasst (Vergleichsfall: *So habe ich's gemacht*). Zudem dient sie der Orientierung im besagten Fall und dem zusätzlichen Wissenserwerb: Die Lernenden erschließen sich das zur Verfügung stehende Material (den Reader) und beantworten dabei einige vorgegebene Fragen. Allerdings werden sie auch dazu angehalten, eigene Fragen zu formulieren.
- **Analyse:** Nach dem Wissenserwerb erfolgt die vertiefte Auseinandersetzung mit den Akteuren des „Falls“ und ihrem Hintergrund, den Beweggründen ihres Handelns und den Optionen die sie hatten, bzw. hätten haben können. Dazu müssen meistens zusätzliche Informationen gesammelt werden. Das Ende dieser Phase ist durch das Zusammentragen der Ergebnisse in Form eines Fragenkatalogs gekennzeichnet. An diesem Punkt kann das Lernexperiment entsprechend beendet werden – was durch die rote Linie angedeutet wird. Bei entsprechendem Zeithorizont kann man an diesem Punkt aber weiterfahren, indem die Lernenden etwa angehalten werden, einer Frage aus ihrem Katalog zu vertiefen.
- **Methode:** Ist die Analyse – der Akteure und ihres Handelns oder die Vertiefung des eigenen Themas – einmal beendet, lässt sich davon auf eine theoretische Ebene abstrahieren, auf welcher es gilt sich mit der Untersuchungsmethode zu befassen.

²² Als Zikkuratt bezeichnet man mesopotamische Tempel, die als mehrstufige Anlage errichtet worden sind. Obschon ihre Bedeutung bis heute nicht ganz geklärt ist, waren die höher gelegenen Teile vermutlich nur der Priesterschaft zugänglich, die hier rituelle Handlungen vollzog; siehe auch: Volkert Haas, Heidemarie Koch: Religionen des Alten Orients. Band I: Hethiter und Iran, Grundrisse zum Alten Testament, Göttingen, 2011, S. 25-28.

- **Kritik:** Das höchste Ziel einer solchen Auseinandersetzung besteht anschliessend in der Kritik an Methode, Material und Ergebnissen (oder den Ausführungen der Lehrperson).

3.2. Vermittelte Kompetenzen

Egal, ob man das Lernexperiment bereits nach der Analysephase beendet oder bis zur Methoden- bzw. Materialkritik führt, decken Fallstudien je nach Gewichtung eine Vielzahl von methodischen und technischen Fertigkeiten ab, die nicht nur eine Vielzahl von Kategorien historischer Reflexionsprozesse berühren, sondern auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit deren Vermittlung ermöglichen²³. Da es sich bei Fallstudien um ein stark praxisorientiertes Konzept handelt, wurden die ursprünglichen theoretischen Kompetenzkategorien entsprechend angepasst.

3.2.1. Historische Fragekompetenz

Fallstudien zielen geradezu auf das Formulieren historischer Fragen ab²⁴. Beim akteurszentrierten Vergleichsfall ergeben sich diese sozusagen automatisch aus der Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel (Hauptakteur) und den Nebenprotagonisten. Indem die Lernenden Fragen an diese Vergangenheit richten (v.a. in der Phase Vorarbeit/Analyse), werden sie mit den folgenden Erfahrungen konfrontiert:

- Die Fragen sind stets Produkt der Interessen und des Vorwissens (Spannungsfeld Geschichtsbild/Geschichtsbewusstsein) eines bestimmten Betrachters. Es sollte ihm bewusst gemacht werden, dass er jenseits der „harten Fakten“ (z.B. Jahreszahlen, Grossereignisse) von seiner heutigen Warte aus stellt.
- Der Fragende tut dies auf der Basis eines durch den zeitlichen Abstand verzerrten Bildes der Ereignisse, das weder vollständig noch wertefrei ist. Seine Fragen bilden also stets nur einen kleinen Bruchteil des Geschehens ab, dessen Bedeutung erst durch eine breit abgestützte (Stichwort Wissenserwerb) Kontextualisierung erschlossen werden kann.

²³ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 17-53, S. 24-36.

²⁴ Die folgenden Ausführungen gehen auf eigene Praxiserfahrungen und die Vereinfachung des Artikels von Waltraud Schreiber zurück: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen; in: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik., Neuried 2007, S. 155-193.

3.2.2. Historische Methodenkompetenz

Dazu muss er sich mit den fachspezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung auseinandersetzen, die einerseits das Üben der heuristischen Praxis umfassen: D.h. vereinfacht formuliert in kurzer Zeit und mit beschränkten Mitteln möglichst viele brauchbare Mutmassungen (Fragenkatalog) zu einem bestimmten historischen Sachverhalt herzustellen. Andererseits ist die hermeneutische Methode umzusetzen (hermeneutischer Zirkel): Man beginnt mit einer Ausgangsfrage, vertieft diese, indem man zusätzliches Material beizieht und die ursprüngliche Aussage auf ihren Wahrheitsgehalt prüft, bzw. Kritik übt. Am Ende des Prozesses steht eine Antwort auf die Ausgangsfrage, deren analytische Ergebnisbreite zum Ausgangspunkt für neue Fragen wird. Beim hermeneutischen Zirkel handelt es sich also vielmehr um eine Erkenntnisspirale. Besonders vermittelt wird dabei:

- Die Rekonstruktion der Vergangenheit indem man Texte auf ihre Aussagen hin prüft, Quellen interpretiert und deren Aussagen zwecks Synthese miteinander vergleicht (Analyse). Auf dieser Basis können Bezüge zur Gegenwart und Zukunft (Handlungsoptionen) gemacht werden.
- Grundlage dafür ist ein Bewusstsein für die unterschiedlichen „Quellentypen“ wie Bilder, Texte, Filme oder Realien, die jeweils anders interpretiert werden müssen und unterschiedliche Aussagemöglichkeiten haben.

3.2.3. Historische Orientierungskompetenz

Hierbei ist die Erkenntnis zentral, dass Geschichte „relativ“ und jeweils vom eigenen Standpunkt abhängig ist: So etwas wie „DIE Geschichte“ gibt es also nicht. Im Bezug auf das Fallbeispiel bedeutet das also auch die Pluralität der Aussagen. Diese verlangt vom Betrachter die Bereitschaft, sich von teilweise lieb gewonnenen Standpunkten zu lösen.

- Ziel ist also, sich in die Haut des eigenen Akteurs zu begeben (Alteritätserfahrung) und dessen Standpunkt (Handlungsmöglichkeiten) mit der eigenen Haltung zu konfrontieren: *Wie hätte ich an seiner/ihrer Stelle gehandelt? Welche Wahlmöglichkeiten hätte ich gehabt? Welchen Einfluss hätten diese auf die Entwicklung der Dinge gehabt?*
- Dadurch verlangt die Orientierungskompetenz dem Betrachter auch eine Reflexion von seinem eigenen, gegenwärtigen Standpunkt ab: *Wäre heute Vergleichbares über-*

haupt noch möglich? Welche Mittel stehen heute zur Verfügung um Ähnliches zu verhindern?

3.2.4. Historische Sachkompetenz

Stellen so etwas wie ein Grundgerüst (Werkzeugkasten) dar, auf welchen sich eine personalisierte Vision der Geschichte aufbauen lässt. Dieses geht über das Faktenwissen hinaus. Vielmehr geht es darum:

- Ein Bewusstsein für historische Begrifflichkeit, ihren theoretischen Hintergrund, ihren Gebrauchszusammenhang zu entwickeln: *Wie wird Sprache in den Quellen und Darstellungen, in Theorie und Methode eingesetzt?*
- Ein Bewusstsein für jene Aussagemöglichkeiten schaffen, wie Ansätze aus andern historischen Teildisziplinen (z.B. Soziologie, Psychologie oder Wirtschaft) eingebunden werden können, damit sich die historische Aussage erweitern lässt.
- Die Strukturen des Faches zu erkennen: d.h. die Systematisierung durch zeitliche Zäsuren, methodische Denkmuster, Ebenen der Abstraktion (Vereinfachungen).

3.2.5. Praktische Fähigkeiten

Zusammen mit den Kompetenzen des historischen Denkens lassen sich mit Fallbeispielen vor allem praktische Fähigkeiten schulen, von denen einige bereits weiter oben angesprochen wurden, weshalb hier nur noch eine Auswahl zur Sprache kommt.

- **Informationsbeschaffung:** Die Lernenden müssen in der Lage sein, sich die entsprechenden Informationen selbstständig z.B. auf dem Internet oder in Bibliotheken zu erschliessen. Dabei besteht die Hauptschwierigkeit in der richtigen Auswahl des Materials²⁵.
- **Zeitmanagement:** Da die Unterrichtsperson nur gelegentlich in den Arbeitsprozess eingreift, müssen sich die Lernenden ihre Zeit selbst einzuteilen lernen.
- **Gruppenarbeit:** Da häufig in Kleingruppen (2-4 Personen) gearbeitet wird, gilt es auch hier, sich für die jeweiligen Tätigkeiten entsprechend zu koordinieren.
- **Präsentationstechniken:** Jede Auseinandersetzung mündet in einen Leistungsnachweis, der ebenfalls als Auseinandersetzung mit diversen Mitteln führen kann: Was will

²⁵ Gerade bei Fallstudien von längerer Dauer können Schüler von diesem Problem regelrecht überfordert sein, siehe auch Bsp. Lindlar.

ich und auf welche Weise will ich es meinem Publikum mitteilen? (PowerPoint ist hier nur das notwendigste Übel; weitaus fruchtbarer sind essayistische Reader, Plakate, Podcasts).

4. Anwendung am Gymnasium

Bisher kam vor allem die theoretische Auseinandersetzung mit *case based* zur Sprache, sei es als allgemeines Konzept des selbstbestimmten Lernens oder im Hinblick auf die – historischen – Kompetenzen. Die folgenden Kapitel bilden sozusagen das Fleisch an diesem Knochen: Sie sind Ergebnisse der praktischen Umsetzung der oben beschriebenen Möglichkeiten auf zwei Anwendungsniveaus: Zum Einen in den KiK-Klassen an der Kantonsschule Romanshorn (Alterskategorie 15 bis 18 Jahre), zum Anderen im 2.-Semester-Proseminar an der Universität Fribourg (Erwachsene).

4.1. Vorgehen

Die Einführung in die Fallstudie bestand in der Präsentation eines Fallbeispiels, in welchem ein historischer Handlungsträger zu einem bestimmten Zeitpunkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit „unter die Lupe“ gestellt wird. Anschliessend wurde den Schülern an einem Parallelbeispiel gezeigt, auf welche Weise sie die Person, ihr Umfeld und ihre Handlungsoptionen analysieren sollen. Daraufhin wurde ihnen das eigentliche Fallbeispiel vorgestellt. Ausgehend von einer zweiseitigen Handlungsanleitung und einem „Reader“ zum Thema, die ihnen im Folgenden ausgeteilt wurde, galt es nun, sich mit dem Fall auseinanderzusetzen²⁶. Zunächst bestand die Aufgabe darin, sich in den Fall einzulesen (Wissenserwerb) einige inhaltlich-biographische Fragen zu beantworten und eine eigene, aus der Auseinandersetzung mit dem Stoff resultierende Wissensfrage („Kernfrage“) selber zu formulieren. In einem zweiten Teil sollte einer der Handlungsträger ausgewählt werden, der einer näheren Analyse unterzogen wurde: Wieso hat er auf diese Weise gehandelt? Wie hätte er sonst handeln können? Was hätte letzteres am Ausgang des Geschehens verändert? Diese Fragen wurden zur Grundlage für einen umfassenden Fragenkatalog, aus dem sich je nach Interesse verwandte Themen herauschälen liessen, welche die Schüler anschliessend selber vertieft, d.h. zu selbstständigen Präsentationen ausgebaut haben. Ziel war, sich ihres eigenen Standpunktes als „Forscher“ bewusst zu werden und sich dabei allenfalls rudimentäre Fragen zu Methode und eigenem Vorgehen zu machen, dieses allenfalls einer Kritik zu unterziehen. Da es sich allerdings um die erste Anwendung von fallbasiertem Lernen im Unterricht handelte, sollte bei den Schülern zunächst einmal das Interesse am eigenen Tüfteln geweckt werden (Analysephase).

²⁶ Bsp. Handlungsanweisung siehe Anhang.

4.2. Die Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson stellt die Arbeitsanleitung zur Verfügung, allenfalls einen inhaltlichen „Reader“ und erklärt an einem Parallelfall, wie sie selbst vorgegangen ist. Ansonsten hält sie sich mit dem Eingreifen zurück. Sie übernimmt einen moderierenden Part. Nach Abschluss des jeweiligen Erkenntnisschrittes (Einlesen, Analyse etc.) empfiehlt es sich jedoch, den Schülern ein kurzes Feedback und damit Sicherheit zu geben. So kann man verhindern, dass sich die Schüler gerade bei grossen Themen „verrennen“. Die Lenkung über Reader und Feedback gibt Lehrern zudem die Möglichkeit, ganz gezielt auf bestimmte Fragestellungen hin zu arbeiten²⁷.

4.3. Rolle der Lernenden

Abgesehen von der gemeinsamen Einführung zu Beginn des Lernexperiments sind die Lernenden frei, Gruppen zu bilden (2 bis 5 Personen) und die ihnen zur Verfügung gestellte Erarbeitungszeit selbst einzuteilen. Sie müssen nicht zwingenderweise im Klassenzimmer sitzen. Sie sind allerdings aufgefordert, sich bei Fragen an die Lehrperson zu wenden.

4.4. Dauer und Aufwand

Die Fallstudie eignet sich sowohl als Kurzform für die Dauer von 4 bis 6 Lektionen (à 45 Minuten) oder als längerfristiger Auftrag, der vertieft in Spezialwochen oder aber über die Länge des gesamten Semesters abgehandelt werden kann. Je kürzer der Zeitraum, umso stärker kann man den fallbasierten Unterricht auf das vorläufige Erreichen der Analysephase ausrichten. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Material und Methode, wie sie im letzten Kapitel angesprochen wurde, ist erst im Anschluss möglich.

Der Aufwand ist für die Lehrperson ist am Beginn des Lernexperiments am grössten, da sie nicht nur einen entsprechenden Reader zusammenstellen muss, sondern auch ein passendes Parallelbeispiel finden und entsprechend vorbereiten muss. Mit der Dauer des Projektes verlagert sich der Arbeitsaufwand jedoch zunehmend auf die Schüler.

²⁷ So wie im Fall von Alexander Görres (Philosophie), der am Beispiel der Taubblinden Helen Keller die Frage erörtern wollte, wie der Mensch eigentlich kommuniziert, siehe Bsp. Anhang.

4.5. Präsentation der Ergebnisse

Präsentationen sind letztlich eine Frage der individuell bestimmten Lernziele. Sie können von einer fünfminütigen PowerPoint-Präsentation, über die Gestaltung einer ganzen Lektion, bis hin zu längeren Vorträgen vor einem interessierten Publikum reichen.

4.6. Evaluationsmöglichkeiten

Bereits die Leistungen der Schüler lassen sich an den Fachkompetenzen messen: Sind sie in der Lage, anhand des verfügbaren Materials zu erkennen, was die Stellung des Akteurs im gesamten Geschehen ist (Historische Fragekompetenz)? Sind sie in der Lage sich das Umfeld des Handlungsträgers zu erschliessen (Historische Sachkompetenz) und darin seine Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen (Historische Orientierungskompetenz)? Sind sie in der Lage, sich in die Haut ihres Akteurs zu versetzen und der Frage nachzugehen: Was wäre, wenn er anders gehandelt hätte? Sind die Schüler gar in der Lage, Problemlösungen anzubieten (Historische Orientierungskompetenz) oder den Fall mit anderen, ähnlich gearteten Fällen zu vergleichen?²⁸

Da das Ziel der Fallstudienarbeit am Gymnasium darin besteht, aus dem bestehenden Fall ein Thema abzuleiten, welches im Anschluss daran selbst analysieren lässt sich dabei die eigenständige Anwendung des genannten Fragenkatalogs und der damit verbundenen Fachkompetenzen bewerten. Zusätzlich sollte auch ein Schwerpunkt auf die Präsentationsform gelegt werden. Mit einer Benotung der Ergebnisse erricht man in der Regel mehr als durch eine mündliche Evaluation.

²⁸ Am Gymnasium ist die Benennung von fachlichen Kompetenzen bedeutend schwieriger. Alo Krähenmann und Manfred Künzel bezeichnen die Erkenntnisschritte im Bezug auf die fachverwandte Philosophie in ihrem KiK-Handbuch mit: 1. Empirische Kompetenzen kennen und beschreiben (sammeln und strukturieren), 2. Logische Kompetenzen (argumentieren und beweisen), 3. Heuristische Kompetenzen (Neue Problemlösungen entwickeln), 4. Handlungsorientierte Kompetenzen (transferieren), vgl. KIK 2008-2012ff., S. 3.

5. Kantonsschule Romanshorn

5.1. Ein historischer Kriminal-Fall: Anna Göldi – Letzte Hexe

Für Fallstudien im Fach Geschichte eignen sich am besten gesellschaftliche Kontroversen, die sich an einer Person, bzw. Personengruppe entzünden und im Anschluss daran zu mehr oder weniger einschneidenden Veränderungen führen. Dazu gehören etwa „Historische“ Kriminalfälle, wie etwa jener, der zu Unrecht als letzte Hexe der Schweiz verurteilten Magd Anna Göldi – der übrigens zur Entstehung des Begriffes „Justizmord“ führte.

Im Juli 2011 habe ich diesen Fall mit zwei KiK-Klassen (40 Schüler, erstes Gymnasialjahr, 15 bis 16-jährig) in einer Sequenz von sechs Lektionen (jeweils 3 Doppelstunden) durchgespielt. Die Einführung bestand in einer ca. 40-minütigen Präsentation des Vergleichsfall Jeanne d’Arc, einer Handlungsanleitung und einem 16-seitigen Reader zum Thema. Anschliessend hatten die Schüler (11 Gruppen von 3 bis 5 Schülern) drei Lektionen Zeit, eine Analyse durchzuführen und ihre Befunde in einer 5-minütigen PowerPoint-Präsentation im Plenum vorzustellen:

5.1.1. Der Vergleichsfall Jeanne D’Arc

Der Vergleichsfall lässt sich am besten anhand einer eigenen, kurzen ppt-Präsentation vorstellen, in denen die Lernziele und das eigene Vorgehen kurz erläutert werden.

A. Vorarbeit

**Fallstudie
Jeanne d’Arc**

**Wie formuliert man
Forschungsfragen?**

Eine Gebrauchsanweisung

Jeanne auf einer Buchminiatur des
15. Jahrhunderts

philosophische fakultät

Präsenz Netz

1. Motivation und Interesse wecken, indem man auf die Absicht eingeht, zu erklären, wie das Formulieren von Forschungsfragen (an der Universität) funktioniert.

Der Fall Jeanne d'Arc in Kürze:

Am 30. Mai 1431 wird die erst 19-jährige Jeanne d'Arc im englisch beherrschten Rouen auf dem Scheiterhaufen verbrannt. Zuvor hat ihr ein Richtergremium aus england- und burgundfreundlichen Theologen der Universität Paris den Prozess gemacht. Vorsitzender war Pierre Cauchon, der Bischof von Beauvais. Die Anklage lautet auf Hexerei – Wie sonst hätte eine einfache Bauerntochter englische Heere besiegen können.

Jeanne d'Arc im Film (1948), Hauptrolle: Ingrid Bergmann



philosophische

2. Den Parallellfall erläutern, den man selber bearbeitet hat. Die Ausgangslage kurz beschreiben und erklären was die eigene Motivation war: Wieso wurde Jeanne überhaupt als Hexe verurteilt und von wem?

Der Weg zur Erkenntnis:
Wie formuliert man Forschungsfragen?



Kritik

Methode
Auswahl+Anwendung

Analyse
Akteure, Probleme, Besonderheiten

Vorarbeit
Material sichten, einlesen, Kernfragen formulieren

Stand 7.7.2011

philosophische

3. Den Schülern klarmachen, welche Lernziele man in der beabsichtigten Zeit zu erreichen gedenkt: In diesem Fall eine Analyse der Beteiligten am Prozess der Jeanne d'Arc in sechs Lektionen (Zikkurat-Modell), d.h. sich ins Material einlesen, zwei vorgegebene Wissensfragen beantworten, eine eigene Interessensfrage formulieren.

Vorarbeit:

- Material sichten, Reader lesen
- Lücken mittels Internet ergänzen, weiterführende Literatur suchen
- Nach besonderen Aspekten suchen

Kernfragen zu beantworten suchen:

- Warum wurde Jeanne d'Arc verurteilt?
- Was waren Ihre Lebensetappen bis zu diesem Zeitpunkt?

Eine eigene Kernfrage formulieren:

- Gab es damals noch mehr KriegerInnen?

philosophische

4. Die Einzelschritte des selbständigen Lernprozesses erläutern: d.h. was gehört zur Vorarbeit, wie funktioniert der Wissenserwerb (Beantwortung zweier vorgegebener „Kernfragen“), was hat mich am Thema besonders interessiert? (die Formulierung einer eigenen Interessensfrage)

Warum wurde Jeanne d'Arc als Hexe verurteilt?

Obschon buchstäblich aus dem Nichts kommend, hatte sie den englisch-burgundischen Heeren mehrfach Niederlagen beschernt. Sie sei von Stimmen angeleitet worden, so zu handeln. Sie selbst behauptete, es handle sich dabei um göttliche Eingebung – das Gegenteil war allerdings ebenso beweisbar.

Politisch war sie jedenfalls für den englischen König und den Herzog von Burgund gefährlich. Der Französische König Karl VII. war nur dank ihrer Hilfe in Reims gekrönt worden. Jetzt galt es, sie auch in Glaubensdingen für verrückt zu erklären:

Die Hauptargumente des Prozesses waren :

- Die **Stimmen**, die ihr befohlen hatten, der Französischen Krone gegen England zu helfen, seien nicht jene der Heiligen Katharina oder Margarethe, sondern die des **Teufels** gewesen.
- Sie hätte **gegen die gottgegebene Ordnung verstossen**, indem sie Männerkleidung getragen hat, wie ein Mann gekämpft und wie ein Heerführer gehandelt hätte.
- Sie sei **hochmütig gegen Gott** gewesen, welcher ihr zu ihrer Stellung verholfen hatte. Dazu gehörte etwa, dass sie sich kostbare Rüstungen anfertigen liess.
- Sie sei in den Schlachten **unnötig grausam** gewesen; sie hätte z.B. in der Schlacht von Jargeau das Waffenstillstandsangebot Herzogs von Suffolk missachtet und stattdessen seine Soldaten niedergemacht.

philosophische

5. Die eigenen Antworten auf beide Kernfragen zeigen:

- Warum wurde Jeanne d'Arc als Hexe verurteilt?

Was waren ihre Lebensetappen bis zu diesem Zeitpunkt?

Tabellarische Zusammenstellung der Ereignisse bis zum Prozess machen, Schlüsselereignisse herausstreichen

Jeanne's Aufstieg:	
13.2. 1429 –	Erscheinen beim Dauphin in Chinon
8.5. 1429 –	Sieg bei Orléans
11./12.6. 1429 –	Sieg von Jargeau
18.6. 1429 –	Sieg von Patay
10.7.-17.7. 1429 –	Zug über Troyes nach Reims, Krönungskönig
Jeanne's Niedergang:	
8.9. 1429 –	fehlgeschlagene Eroberung von Paris
21.9. 1429 –	Auflösung des Heeres
bis 14.5. 1430 –	kleinere, teils erfolgreiche Kriegszüge
23.5. 1430 –	Gefangenahme in Compiègne
9.1. 1431 –	Beginn des Prozesses in Rouen
30.5. 1431 –	Verlesung des Urteils und Hinrichtung auf dem Scheiterhaufen vor der Kathedrale von Rouen.

UNIVERSITÄT Trier PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT philosophische Präsenz-Num.

- Was waren ihre Lebensetappen bis zu diesem Zeitpunkt?

Gab es damals noch andere Kriegerinnen?

Eine kurze Recherche ergibt:

Frauen haben Heere seit der Antike begleitet. Sie bildeten den sog. Tross, d.h. waren für das leibliche und körperliche Wohl der Krieger zuständig. In den professionellen Heeren der Frühen Neuzeit waren viele Soldaten verheiratet und hatten sogar Familien, die in den Krieg mitzogen. Frauen waren überdies für die Verteilung der Beute zuständig. Im Mittelalter waren sie zumindest mit einem Dolch zur Selbstverteidigung bewaffnet. Eigene Angriffe haben sie jedoch nicht ausgeführt. Jeanne stand mit ihrer Rolle als Heerführerin also ziemlich allein da.



Jeanne im Feld (Bilderhandschrift, 15. Jahrhundert)

UNIVERSITÄT Trier PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT philosophische Präsenz-Num.

6. Die eigene Interessensfrage zu einem Nebenthema vorstellen und gleichzeitig zu beantworten versuchen: z.B. Gab es im 15. Jahrhundert noch andere Kriegerinnen?

Damit kann man von der Vorarbeitsphase zur Analysephase übergehen

B. Analyse

Da die Analyse der Akteure von den Schülern deutlich mehr Abstraktionsvermögen (Stichwort: Frage- und Orientierungskompetenz) und verlangt, sei ihr an dieser Stelle auch mehr Platz eingeräumt.

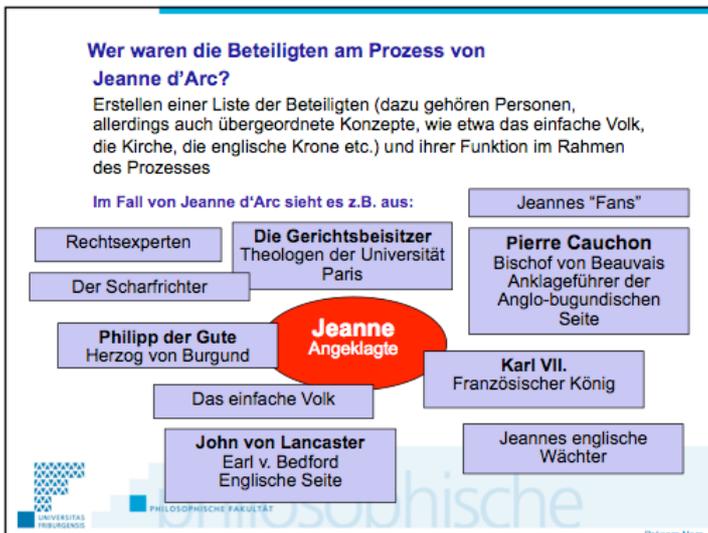
7. Man beginnt auch die zweite Phase mit einer *Definition der Lernziele*, d.h. Fragen zu den Akteuren des Geschehens, den Beweggründen und den Optionen ihres Handelns.

Analyse (der Akteure):

- Wer waren die Beteiligten am Prozess von Jeanne d'Arc?
- Wieso hat ein bestimmter Akteur auf diese Weise gehandelt?
- Was wäre gewesen, wenn der Akteur anders gehandelt hätte?

UNIVERSITÄT Trier PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT philosophische Präsenz-Num.

8. Aufzählung der Akteure und ihre Bedeutung aufgrund der historischen Fakten



9. *Auswahl eines Beteiligten, Analyse seiner/ihrer Handlungsmotive*, wobei man sich an drei Grundsätzen orientieren kann: dem Hintergrund, der auf dieses Handeln eingewirkt hat, die unterschiedlichen Interessen, die damit verbunden waren und natürlich auch die Zwänge, die es bestimmt haben. Dies alles am Bsp. von Jeanne als Angeklagter

Was waren die Motive der Handelnden, welche Handlungsoptionen haben sie gehabt?

Wählen sie dabei eine der Möglichkeiten aus:

- Wie hat sich der Hintergrund auf das Handeln der Akteure ausgewirkt?
- Wie haben seine Interessen sein Handeln beeinflusst?
- Welche Zwänge haben sein Handeln angeleitet?

z.B. bei Jeanne d'Arc:

Hintergrund: Obschon sie weder lesen noch schreiben konnte, hat sie sich aufgrund ihres Gottvertrauens selbst verteidigt – und das gegen gestandene Juristen der Universität Paris!

Interessen: Jeanne hat im Prozess gesagt, dass ihr die Stimmen Gottes und mehrere Heiligen befohlen hätten, für den Französischen König einzustehen.

Zwänge: Jeanne war angeklagt worden, Männerkleidung und prachtvolle Rüstungen zu tragen. Doch nicht nur dies; sie kämpfte auch wie ein Mann und war als Heeresführerin tätig.

Jeanne Angeklagte

UNIVERSITAS FREIBURGENSIS PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

oder: Des Bischofs von Beauvais und Anklageführers Pierre Cauchon sowie des einfachen Volkes.

Pierre Cauchon
Bischof von Beauvais
Anklageführer der Anglo-burgundischen Seite

Interessen: Pierre Cauchon war einer der führenden Kirchenrechtler seiner Zeit. Zudem verdankte er seine Ernennung zum Bischof den Engländern und dem Herzog von Burgund. Er würde alle Mittel einsetzen, um Jeanne der Hexerei zu überführen.

Das einfache Volk

Zwänge: Jeanne als Bauernmädchen war gerade unter ihresgleichen sehr beliebt. Die einfachen Leute sahen in ihr die Prophezeiung verwirklicht, dass eine Jungfrau Frankreich von den Engländern befreien würde. Beeinflussen konnten sie den Verlauf aber nicht.

UNIVERSITAS FREIBURGENSIS PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

10. Aufzeigen von Handlungsoptionen: Was im ersten Moment ahistorisch erscheint, hat das Ziel, die Aufmerksamkeit der Schüler auf Nebenthemen zu lenken, die sie anschliessend selber bearbeiten könnten: auch hier wiederum das Beispiel Jeanne, Pierre Cauchon und das einfache Volk:

Was wäre, wenn einer der Akteure anders gehandelt hätte?

Welche Möglichkeiten hätte "Ihre" Person gehabt, wenn sie sich anders entschieden hätte?
Welche weiterführenden Fragen lassen sich daraus ableiten?

z.B. Jeanne d'Arc, im Bezug auf ihre Stimmen

Jeanne Angeklagte

Was wäre, wenn sie nicht auf die Stimmen gehört hätte?

Weiterführende Fragen wären dann etwa:

- Wie sehen die Lebensmöglichkeiten eines Bauernmädchens im 15. Jahrhundert aus?
- Hätte sie etwa eine Heilige werden können, wenn sie ins Kloster gegangen wäre?
- Wie sah das Klosterleben damals aus?

UNIVERSITAS FRIBURGENSIS PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT philosophische Prägnom Nam

z.B. Jeanne d'Arc, im Bezug auf sein Interesse an Jeanne's Verurteilung

Pierre Cauchon
Bischof von Beauvais
Anklageführer der Anglo-burgundischen Seite

Was wäre, wenn er Jeanne dennoch freigesprochen hätte?

Weiterführende Fragen :

- Was hätte das für seine Stellung als Bischof bedeutet?
- Wie sahen kirchliche Karrieren aus? Konnte Cauchon Papst werden?
- Was waren die Rechtsmittel der "Inquisition"? Hat er sie auch fair angewendet?

UNIVERSITAS FRIBURGENSIS PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT philosophische Prägnom Nam

z.B. das einfache Volk, im Bezug auf die Zwänge einer Feudalgesellschaft

Das einfache Volk

Was wäre, wenn die "einfachen Leute" für Jeanne interveniert wären?

Weiterführende Fragen :

- Welche Möglichkeiten hatte das "Volk" damals überhaupt, um sich bei den Herrschenden Gehör zu verschaffen?
- Gab es schon so etwas wie Revolutionen? Wie sahen Aufstände aus?
- Welche Möglichkeiten hatte dieses "Volk", um sich überhaupt über den Prozessverlauf zu informieren?

UNIVERSITAS FRIBURGENSIS PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

Prénom Nam

11. Überleitung zum eigentlichen Fall: Jetzt wird den Schülern kurz erklärt, worum es beim Fall Anna Göldi geht. Durch die Vorstellung des Parallelfalls sind die wichtigsten Schritte jedoch vorgespurt. Anschliessend wird Handlungseinleitung und Reader ausgeteilt sowie die Gruppeneinteilung vorgenommen. Die Schüler bestimmen selber, mit wem sie in der Gruppe zusammenarbeiten wollen.

Anna Göldi – Letzte Hexe



Szene aus "Anna Göldi – Letzte Hexe" Film von Gertrud Pinkus (1991) (Columbia Vertrieb)

Der Fall Göldi:

Am 13. Juni 1782 wird die 48-jährige Anna Göldi in Glarus enthauptet. Gemäss der Anklage soll sie das zur Tatzeit achtjährige Töchterchen ihres früheren Dienstherrn Johann Jakob Tschudi-Elmer (1747-1800) vehext haben. Tschudi war vor Ort einflussreicher Arzt, Politiker und Richter. Gerüchten zufolge hatte der Doktor verbotenen „fleischlichen Umgang“ mit Anna Göldi. Sie wird zur letzten Frau, die in Europa wegen Hexerei verurteilt worden ist. Das Ereignis schlägt nicht nur landesweit sondern auch international hohe Wellen und wird bis heute in Kultur und Politik immer wieder aufgegriffen.

UNIVERSITAS FRIBURGENSIS PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

Prénom Nam

Tipps:

- Bei kurzer Dauer des Lernexperiments ist es sinnvoll, dass sich die Gruppen nur einem einzigen Akteur widmen. Bei entsprechendem Zeithorizont kann man allerdings auch eine ganze Personengruppe analysieren.
- Wichtig ist, dass man das Vorgehen in höchstens einer Lektion skizziert.

5.1.2. Die Handlungsanleitung

Die Kurzanleitung, wie man vorgehen muss, sollte den Umfang von zwei Seiten nicht überschreiten. Zentral ist jedoch, dass sie wortgenau auf die Erläuterungen und Ziele der eigenen Parallelfall-Präsentation abgestimmt ist. Auf diese Weise kann man verhindern, dass die Schüler nicht genau begreifen, was von ihnen verlangt wird. Tut man dies nicht, wird die selbständige Auseinandersetzung mit dem Stoff beinahe unmöglich²⁹.

Anbei das Beispiel Anna Göldi:

Anna Göldi – letzte Hexe. Kurzanleitung zur Fallstudie

Der Fall Göldi in Kürze:

Am 13. Juni 1782 wird die 48-jährige Anna Göldi in Glarus enthauptet. Gemäss der Anklage soll sie das zur Tatzeit achtjährige Töchterchen ihres früheren Dienstherrn Johann Jakob Tschudi-Elmer (1747-1800) verhext haben. Tschudi war vor Ort einflussreicher Arzt, Politiker und Richter. Gerüchten zufolge hatte der Doktor verbotenen „fleischlichen Umgang“ mit Anna Göldi. Sie wird zur letzten Frau, die in Europa wegen Hexerei verurteilt worden ist. Das Ereignis schlägt nicht nur landesweit sondern auch international hohe Wellen und wird bis heute in Kultur und Politik immer wieder aufgegriffen.

A. Vorarbeit:

1. Material sichten, Reader lesen, einen „verrückten“ Aspekt herauspicken. Das Wissen vorsortieren, verstehe ich alles? (z.B. Was ist eine Landsgemeinde? Was ist ein Fünfetrichter? Was muss ich unter einem „peinlichen Verhör“ verstehen?). Verrückter Aspekt, z.B. Was machten Ärzte im 18. Jh.? Was machten Scharfrichter genau? etc.

2. Beantworten sie zum Fall Göldi folgende Kernfragen:

- Warum wurde Anna Göldi verurteilt? Wie verlief ihr Leben bis zur Verurteilung? Kurze Zusammenstellung der Ereignisse bis zum Prozess machen, Schlüsselereignisse notieren.
- Was ist Ihrer Meinung nach das Besondere am Fall Göldi?

3. Formulieren sie eine eigene Kernfrage:

Ausgehend von Ihrem „verrückten“ Aspekt.

B. Analyse (der Akteure):

4. Analysieren sie den Fall “Anna Göldi” unter folgenden Gesichtspunkten: Wer waren die Beteiligten an Annas Prozess und welche Rolle haben sie darin gespielt? Stellen Sie eine Liste mit den Beteiligten zusammen (dazu gehören Personen, allerdings auch übergeordnete Konzepte, wie etwa die Kirche(n), die Glarner Obrigkeit etc.). Halten sie stichwortartig die Rolle der Handlegenden fest (z.B. Anna Göldi, ehemalige Dienstmagd, Angeklagte – wie in Theaterstücken!)

²⁹ Die Elemente einer Handlungsanleitung für Schüler werden skelettartig im Anhang ausgeführt (Kurzanleitung Fallstudie).

5. Entscheiden Sie sich für einen Akteur, analysieren Sie wieso er auf seine Weise gehandelt hat (Handlungsoptionen):

Wählen sie dabei eine der folgenden Möglichkeiten aus:

- Wie hat sich der Hintergrund auf sein Handeln ausgewirkt?

(z.B. die Gesellschaft, die Kirche).

- Wie haben seine Interessen sein Handeln beeinflusst?

(z.B. politische Interessen, wissenschaftliche Erkenntnisse, moralische Vorbehalte).

- Welche Zwänge haben sein Handeln angeleitet?

(z.B. seine soziale Stellung, seine Bildung).

6. Was wäre passiert, wenn Ihr Akteur anders gehandelt hätte?

Versuchen Sie die Optionen Ihres Akteurs aufzuzeigen und daraus weiterführende Fragen abzuleiten (siehe Zusatzblätter).

C. Präsentation:

(5. Min/Gruppe, Basis: PowerPoint)

Gehen Sie dabei auf folgende Fragen ein:

- Welcher „verrückte“ Aspekt am Fall hat Sie am meisten fasziniert? Was haben Sie herausgefunden? (Pt. 1/3)

- Was ist ihrer Meinung nach das Besondere am Fall Anna Göldi? (Pt. 2)

- Erklären Sie, welchen Akteur sie gewählt haben und welche Rolle er im Geschehen hatte. (Pt. 4)

- Was haben Sie über seine Handlungsoption herausgefunden? (Pt. 5)

- Was wäre, wenn er anders gehandelt hätte und welche weiterführenden Fragen können Sie daraus ableiten? (Pt. 6)

5.1.3. Der „Reader“

Da die Schüler nur drei Lektionen Zeit hatten, sich mit dem Material auseinanderzusetzen, beschränkte sich der Reader auf 16 Seiten Material:

- Der erste Teil enthielt allgemeine Angaben zum Leben Annas und der Chronologie der Ereignisse.
- Der zweite Teil konzentrierte sich auf die Problematik der Glarner Obrigkeit und den Hexenwahn im ausgehenden 18. Jahrhundert.
- Der Reader enthielt eine Quelle: Die offizielle Urteilsverkündung der Glarner Obrigkeit.
- Zudem erhielt er eine Linksammlung zum Thema, über welche weitere Informationen erschlossen werden konnten.

5.1.4. Verlauf des Experiments und einige Ergebnisse

Nach der Benennung (siehe unten, Gruppennamen) und Aufteilung der insgesamt 11 Gruppen, arbeiteten diese selbständig. Zwischenfragen wurden mir nur zwei Mal gestellt. Trotz meiner Skepsis waren die Ergebnisse, die in Lektion 5 und 6 präsentiert wurden, interessant. Anbei einige Beispiele:

Formulieren sie eine eigene Kernfrage:

Ausgehend von Ihrem „verrückten“ (interessanten) Aspekt und erläutern sie diesen kurz

Gruppe Dream-Team: Wie wurde Ehebruch im 18. Jahrhundert von der Gesellschaft wahrgenommen?

Gruppe FC MMJ: Welche Tätigkeiten werden eigentlich als Hexerei bezeichnet?

Gruppe Flashmobs: Wie wurde eine Beziehung zwischen einem höhergestellten Politiker und einer Dienstmagd wahrgenommen? *(die Beantwortung dieser Frage war etwas banal).*

Gruppe Die Muschel: Unklare Fragestellung *(die einzige Gruppe, die keine ppt-Präsentation vorbereitet hat)*, sie haben praktisch die erste Seite des Readers vorgelesen.

Gruppe Affe: Wie verlief eine Verurteilung als Hexe? *(Die erste Gruppe, die darauf verwies, dass Anna Göldi nicht als Hexe, sondern als Vergifterin angeklagt wurde).*

Gruppe 37: Warum hatte Anna Göldi keine Chance vor Gericht?

Gruppe Panda: Hexenprozesse, wieso *(die Beantwortung war auch hier etwas banal).*

Gruppe Gandhi: Seit wann gibt es Hexenverbrennungen? Mit einem sehr schönen Abriss der Geschichte der Hexerei seit der Spätantike bis hin zum Aspekt angeblicher Hexensekten im 15. und 16. Jahrhundert.

Gruppe Lol: Wurden nur Frauen als Hexen verbrannt? Sehr schöne Ausführung zum Thema; v.a. auch im Hinblick auf Männer, die der Hexerei angeklagt wurden.

Gruppe Ohne Namen: Bezüge zwischen dem Camerarius Tschudi (geistliche Sicht) und Anna Göldi? Thema gut gewählt, leider ohne besonderen Tiefgang beantwortet, z.B. im Hinblick auf sozial-moralische Aspekte.

Gruppe Ner(d): Geschichte der Gemeinde-Stadt Mollis (sehr schöner historischer Abriss des Geschehens, es wurde v.a. auf die Glarner Tuchproduktion im 18. Jahrhundert eingegangen).

B. Analyse (der Akteure):

Besondere Beachtung fanden natürlich die Hauptakteure:

- Doktor Johann Jakob Tschudi, Anna Göldis Brotherr und Anreger des Prozesses *(Dream-Team, FC MMJ, Flashmobs, ohne Namen, Panda, 37 hatte sogar ein angebliches Photo Tschudis ausgegraben!)*.
- Annas Mitangeklagter Jakob Steinmüller *(Panda, lol, Nerd)*.
- Anna Maria Tschudi, Johann Jakob Tschudis erkrankte Tochter *(Die Muschel)*.

6. Handlungsoptionen:

Fragen schwankten zwischen

Banal: Was wäre, wenn Anna nicht verurteilt worden wäre?

Absurd: Was wenn Johann Jakob Tschudi Anna ermordet hätte? Bis zu Feststellungen, die durchaus einen realen Hintergrund haben konnten wie:

- Welchen Schaden konnte eine heimliche Affäre zwischen einem Dienstmädchen und einem einflussreichen Politiker diesem im 18. Jahrhundert anrichten? Hätte ihm ein Freispruch Annas als Hexe sehr geschadet? Hätte er dadurch sogar seine Arztpraxis verloren?

- Was wäre, wenn Anna freigesprochen worden wäre? Hätte sie da überhaupt als Dienstmädchen weiterarbeiten können?

5.2. Weitere Fallstudien-Projekte

Im Rahmen des Mercator-Projektes entstanden zusammen mit den Kollegen an der KS Romanshorn weitere Projekte, die ich zur Anregung kurz skizzieren möchte³⁰: Bis auf Felix Meier, der sich mit dem Falltyp Echtzeitsimulation auseinandersetzte, haben alle anderen den Vergleichsfall gewählt:

5.2.1. Barbara Lindlar: Von der Literatur zur Historie – Judith Kerr: Als Hitler das rosa Kaninchen stahl

- *Fach: Deutsch/Geschichte.*
- **Dauer des Projekts:** 16 Lektionen
- **Klasse:** Fachmittelschule, 10 und 13 SchülerInnen, 16 bis 17-jährig (9 Gruppen)
- **Fall:** Der Fall basiert auf dem Buch von Judith Kerr; als Hitler das rosa Kaninchen stahl. Darin wird das Schicksal einer durch ganz Europa getriebenen jüdischen Familie aus der Sicht der 9-jährigen Tochter Anna beschrieben, die nach Hitlers Machtübernahme ihr geliebtes rosa Plüschkaninchen in Berlin zurücklassen muss.
- **Lernziel:** Es gilt anhand der Identifikation mit den Personen der Handlung, den Schülern ein konkretes Flüchtlingsschicksal nahezubringen. Die Hauptfrage lautete: Was heisst es, Flüchtling zu sein? Erarbeitung eines selbst gewählten Nebenthemas, dazu ein Referat von 15 bis 20 min. pro Gruppe.
- **Parallellfall:** Das Schicksal des jüdischen Künstlers Raoul Hausmann, der ebenfalls vor dem NS-Regime fliehen musste.
- **Reader:** Judith Kerrs Buch, das über zwei Monate in Wochentranchen von 30 bis 40 Seiten gelesen wurde, begleitet von einem wöchentlichen „Frageblatt“, das der Kontrolle und dem Stellen eigenständiger Fragen dient.
- **Präsentation:** PowerPoint-basierte Referate, die den Schülern die Möglichkeit geben, sich mit einer weiteren technischen Kompetenz vertraut zu machen.

5.2.2. Manuel Conrad: Wie funktioniert Zivilcourage? – Max Frisch: Biedermann und die Brandstifter

- *Fach: Deutsch/Geschichte.*

³⁰ Für Details siehe Anhang.

- **Dauer des Projekts:** 8 Lektionen.
- **Klasse:** Gymnasium, 20 SchülerInnen, 16 bis 18-jährig (5 Gruppen).
- **Lernziel:** Die Schüler sollen erkennen, welche historischen Hintergrundinformationen für ein Stück wesentlich sind, bzw. wie sie diese im Hinblick auf eine Maturaarbeit für sich nutzbar machen können (welche Hilfsmittel sind dafür nützlich, welche nicht).
- **Fall:** Erarbeitung des Dramas *Biedermann und die Brandstifter* (Max Frisch) und des zugehörigen historischen Hintergrundes. Die Klasse liest das Werk selbständig und informiert sich mit Hilfe eines Readers sowie beliebiger Literatur über die zeitlichen Umstände seiner Entstehung (Februarumsturz, aber auch Machtübernahme der NSDAP).
- **Parallelfall:** Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame*, welches die Klasse bereits kennt und welches Frischs Drama thematisch nicht unähnlich ist.
- **Reader:** Ein historischer Abriss der Ereignisse des Prager Frühlings von 1968, in welchem die Schüler eine Parallele zu Biedermann erkennen sollen.
- **Präsentation:** Kurzreferate von fünf Minuten, PowerPoint. Anschliessende Plenumsdiskussion.

5.2.3. Alexander Görres: Wie kommuniziert der Mensch? – Der Fall der taubblinden Helen Keller

- **Fach:** Philosophie.
- **Dauer des Projekts:** 8 Lektionen.
- **Klasse:** Gymnasium, 20 und 23 SchülerInnen, Maturanden (18-jährig), 5 Gruppen
- **Lernziel:** Die Auseinandersetzung mit dem Kommunikationsbegriff: Wie unterhält sich ein Mensch, dem die gängigen Sinneseindrücke (sehen, hören) verschlossen sind? Was ist sein Selbstbild? Welche Prozesse müssen ablaufen, damit Kommunikation funktioniert?
- **Fall:** Die taubblinde amerikanische Schriftstellerin Helen Keller (1880-1968) ist aufgrund einer Hirnhautentzündung im Alter von 19 Monaten nicht nur erblindet sondern verlor auch ihr Gehör. Dank ihrem familiären Umfeld und ihre langjährige Betreuerin, gelang es ihr aber eine Sprache zu finden, in welcher sie sich mit ihrem Umfeld zu verständigen lernte. Sie studierte, bereiste die Welt und war schriftstellerisch tätig.
- **Parallelfall:** Das „Wolfskind“ Kaspar Hauser.
- **Reader:** Platons Höhlengleichnis und eine philosophische Abhandlung zum Thema „Kommunikation“.
- **Präsentation:** ppt-Kurzreferate von 5 Minuten, die sich auf den Einsatz von Konzeptarbeits-Boxen (Flemo) stützen. Als Synthese: Zusammensetzen eines Wahrnehmungsaussagen-Puzzles.

5.2.4. Felix Meier: Jugendhaus mit Tücken – Ein Businessplan als Echtzeit-Simulation

- **Fach:** Freifach Wirtschaft und Recht.
- **Dauer des Projekts:** Vorgängige Einführung, anschliessend 24-Stunden-Simulation.
- **Klasse:** Gymnasium, 21 SchülerInnen, gemischtes Publikum, Maturanden (3 Gruppen).
- **Lernziel:** Die Koordination eines Teams üben, Probleme gemeinsam lösen lernen
- **Fall:** In Echtzeit versuchen, einen Business-Plan für ein Jugendzentrum in Romanshorn zu erstellen, wobei gewisse Probleme auftauchen.
- **Präsentation:** Die überzeugendste Gruppe darf ihr Projekt in einer „Pressekonferenz“ vorstellen.

6. Anwendung an der Universität

Das Konzept der Fallstudien im universitären Unterricht ist weniger an einem einzigen Beispiel ausgerichtet. Vielmehr geht es hier darum, einzelne Akteure in einem ganzen Themenbereich auszumachen und zu analysieren. Im Gegensatz zum Unterrichtsvorgehen am Gymnasium, werden hier keine vorgefertigten Handlungsanleitungen ausgeteilt. Der Methodentyp entspricht eher dem eingangs erwähnten Kuchen-Prinzip, als jenem des Vergleichsfalls.

6.1. Vorgehen

Proseminare gelten als Einführungsveranstaltungen im Geschichtsstudium auf Bachelor-Stufe. Inhaltlich stellen sie daher so etwas wie die Quadratur des Kreises dar: Dem Studienanfänger (zumeist 1. oder 2. Semester) muss in erster Linie der Charakter des Faches beigebracht werden: d.h. von den fachlichen Voraussetzungen wie dem historischen Denken und seiner Abstraktion, über die Anforderungen der historischen Methode (Quellenkritik!) bis hin zur Vermittlung technischer Fähigkeiten, wie etwa der richtigen Vortragstechnik, dem wissenschaftlichen Schreiben oder entsprechenden Findmitteln. Das geschieht zumeist an einem konkreten historischen Beispiel: z.B. einem Zeitphänomen oder einer historischen Person und ihrem Umfeld. Häufig wird dazu ein einführender Reader von ca. 150 Seiten als Einstieg benutzt. Allerdings lässt sich dieses auch durch eine gezielte Lektüre mehrerer – ereignishistorischer, methodischer oder theoretischer – Texte erreichen.

Da die Entwicklung eigener Ideen und Gedanken zu Thema und Fach im Vordergrund stehen, ist das Führen eines (Gruppen)Lerntagebuches von Vorteil³¹. Das didaktische Hauptziel besteht in einer individuellen Vertiefung einer oder mehrerer historischer Kompetenzen. Die Studierenden sind daher aufgefordert in jeder Sitzung einen kleinen Diskussionsbeitrag oder ein Positionspapier zu präsentieren. Auf diese Weise umgeht man das Minimalismus-Problem von einmaligen Grossvorträgen am Semesterende, die Studierende immer noch häufig dazu verleiten, diese in der Nacht vor dem Präsentationstermin zu verfassen. Auf grössere Präsentationen muss deshalb nicht verzichtet werden: Die letzten drei bis fünf Sitzungen (je nach Grösse des Proseminars) sind der Gruppenpräsentation vorbehalten. Der thematische Aspekt bildet darin allerdings nur einen unter mehreren, individuellen Teilaspekten. Dazu gehört etwa

³¹ Siehe Bsp. Lerntagebuch im Anhang.

die Auseinandersetzung mit technischen Problemen, theoretischen Unklarheiten oder methodischen Fragen. Am Abschluss der Lehrveranstaltung steht der gesamte Lernprozess, nicht das Handbuchwissen im Vordergrund.

6.2. Die Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson ist für die thematische, methodische und theoretische Einleitung während den ersten vier Sitzungen verantwortlich. Dies geschieht durch den Reader, die Analyse einzelner Fachaufsätze oder kurze Inputs zu Thema und Methode und Technischem. Haben sich die Teilaspekt-Gruppen erst einmal gebildet, so beschränkt sich der Dozent vor allem auf die Beratung der Studierenden (als Gruppe oder individuell). Dies geschieht einerseits im Seminarrahmen, andererseits in individuellen Sprechstunden. Nach der vierten Sitzung werden die Arbeitsgruppen jeweils in der ersten Lektion aufgefordert, über ihre Schwierigkeiten und Erkenntnisse zu berichten. In der zweiten Lektion werden in Form von Inputs methodische Sequenzen vertieft (z.B. Quellenkritik, Bibliographie, Paper, der Anmerkungsapparat, Präsentationsformen). Damit bietet der Dozierende seinen Studenten vor allem einen Rahmen an, in welchem sie Ihre eigenen Gedanken entwickeln können.

6.3. Rolle der Lernenden

Die Studierenden werden in den ersten vier Sitzungen auf die anschließende selbstständige Arbeit in Kleingruppen vorbereitet. Ziel ist, dass sie im Rahmen ihrer Gruppe ein eigenes (Unter)Thema finden, dieses vertiefen und die entsprechenden Problembereiche ausmachen. Erste Ansprechpartner sind anschliessend die anderen Gruppenmitglieder. Es wird ein Lernstagebuch geführt und ein Fragekatalog entwickelt, welcher jeweils in der ersten Seminarsitzung zur Sprache gebracht werden kann. Inhaltlich geben die Studenten die Richtung des Proseminars vor. Dies gilt auch für die Art der Präsentation ihrer eigenen Ergebnisse.

6.4. Dauer und Aufwand

Der Zeithorizont einer solchen Veranstaltung umfasst auch in diesem Fall ein Semester, d.h. 12 bis 14 Doppellektionen. In den ersten fünf Sitzungen dienen einem ersten „Ausloten des Faches“ und seiner Methoden. Das Thema wird dabei in mehrere Teilbereiche zerlegt, welche anschliessend in kleineren Arbeitsgruppen (2 bis 5 Studierende) vertieft werden.

6.5. Präsentation der Ergebnisse

Bei der Vorstellung ihrer (Teil)Ergebnisse sind die Studierenden frei. Je nach dem, auf welche Kompetenzen der Dozent besonderen Wert legt, können diverse mündliche oder schriftliche Formen bewusst angeregt werden; z.B. Kurzreferate mit Hilfe illustrativer Plakate oder Weblogs. Damit die Studenten das wissenschaftliche Schreiben üben können, ist es sinnvoll, jeder Gruppe den Auftrag zu geben, einen Reader zu ihren individuellen Themen zusammen zu stellen, der unterschiedliche Textsorten beinhalten sollte (z.B. Quellen, Essays, Zeitungsartikel, kurze wissenschaftliche Abhandlungen etc.).

6.6. Evaluationsmöglichkeiten

Die Kriterien für die Validierung der Studentenleistungen in universitären Proseminaren sind meistens schwammiger formuliert als jene der einzelnen Lernmodule. Gleichwohl stützen auch sie sich auf das ECTS-Punktesystem. Darin entfällt rund die Hälfte (meistens 3 bis 4 Pte.) auf die „Leistungen im Rahmen der Veranstaltung“, die andere Hälfte auf das Verfassen einer Abschlussarbeit (ca. 37'000 Zeichen) durch die Teilnehmer. Während im Falle der Arbeit die formalen Kriterien klar sind, unterliegen die „Leistungen im Rahmen der Veranstaltung“ häufig dem Ermessen des jeweiligen Dozenten. Da das Fallstudien-Konzept jedoch den Schwerpunkt auf die Entwicklung (das Prozesshafte) eines Themas und seiner Bearbeiten in den Vordergrund stellt, kommen ihm die folgenden Validierungsmöglichkeiten entgegen:

1. *Bewertung der persönlichen Leistung:*

- Wie hat sich ein Student auf mündliche und schriftliche Weise in der Veranstaltung eingebracht? (*Vorträge, Handouts, persönliches Auftreten: Mimik & Gestik*).
 - Ist der Student in der Lage, sauber und kohärent zu argumentieren?
 - Kann er seine Gedankengänge für andere transparent machen?
 - Setzt er sein Wissen kritisch um?
 - Sind seine Gedanken originell oder gibt er nur Bekanntes wider?
 - Wo liegen seine Schwächen/Stärken in beiden Bereichen und wie lassen sich diese optimieren?
- ⇒ *Solches lässt sich am besten unter vier Augen in Sprechstunden erörtern. Allerdings können sich die Studierenden auch in ihren eigenen Gruppen gegenseitig coachen.*

2. Bewertung der Gruppenleistung:

- Bei Gruppenarbeiten: Wie wirken die Leistungen der Gruppe? Wie organisieren sich die Mitglieder untereinander? Funktioniert die Kommunikation?
 ⇒ *Probleme in der Gruppe bieten eine gute Diskussionsgrundlage für die Plenarsitzungen.*

3. Bewertung der fachspezifischen Kompetenzen:

Ein Proseminar hat meistens das Ziel, Studienanfängern einen ersten Einblick in die Breite und Komplexität der historischen Methode zu vermitteln. Eine Vertiefung derselben erfolgt in den darauf folgenden Semestern. Idealerweise sollte der Student im Rahmen der Einführungsveranstaltung aber mit allen methodischen Themenbereichen vertraut gemacht werden. Da es sich um die erste Tuchfühlung mit dem Fach handelt, sollte die Bewertung immer in Relation zur Erreichung der Lernziele gestellt werden: d.h. aus einem benoteten Teil (Proseminararbeit, Dossier, Präsentation) und der Bewertung der persönlichen Kompetenzen bestehen (im persönlichen Gespräch, unbenotet), z.B.:

- **Umgang mit Literatur:** Kann sich der Studierende in kurzer Zeit alle nötigen Informationen zu einem Thema beschaffen?
- Ist er in der Lage, Sekundärliteratur kritisch zu lesen?
- Ist er auf dieser Basis fähig, eine Fragestellung zu formulieren?
- **Umgang mit Quellen:** Ist der Studierende in der Lage, entsprechende Quellen für sein Thema zu suchen?
- Ist er in der Lage, Quellen auf ihren Aussagewert hin zu erkennen und zu katalogisieren?
- Beherrscht er das nötige „Handwerkszeug“ um sie trotz Aussagenvielfalt entsprechend interpretieren und in den historischen Prozess einordnen zu können?
- Ist er in der Lage, aufgrund neuer Erkenntnisse aus den Quellen, seine Fragestellung anzupassen? (Verifizierung).

7. Universität Fribourg

7.1. Mittelalter-Proseminar: „Die Krise des 14. Jahrhunderts“ (FS 2012)

"Geissler, Pest, Judenmorde" – so lautet der Titel eines der einflussreichsten Werke der mittelalterlichen Geschichtswissenschaft. Ab Beginn des 14. Jahrhunderts wird das Leben der Menschen in ganz Europa zutiefst erschüttert. Hungersnöte, die Verwüstungen des hundertjährigen Kriegs, der durch den schwarzen Tod ausgelöste, massive demographische Einbruch in der Mitte des 14. Jahrhunderts, verstörende öffentliche Bussübungen der Geissler, Judenprogrome, aufgelassene Dörfer und wüst gelegte Felder zeigen die massive Gefährdung des Lebens. Am Ende des Jahrhunderts haben sich die gesellschaftlichen Strukturen und die Selbstverständlichkeiten des Alltags massiv und nachhaltig verändert.

7.2. Lernziele

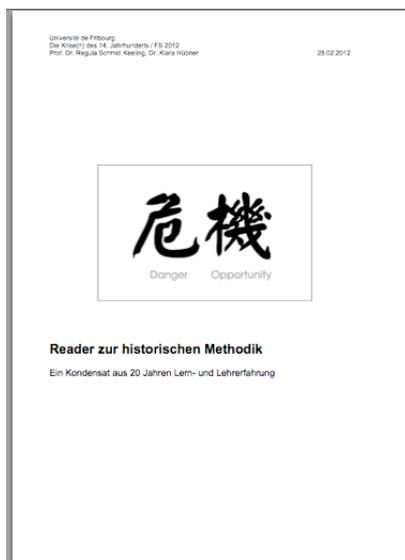
Die inhaltlichen Leitfragen der Veranstaltung waren daher: Welche Faktoren haben Krisen angestoßen? Handelt es sich im Mittelalter primär um Agrarkrisen, Krisen der bestehenden sozialen Systeme oder gar "Krisen der Werte und Gewissheiten"? Welche Krisenmodelle können daraus abgeleitet werden, was sind die Grenzen und Möglichkeiten solcher Krisenmodelle? Lassen sich die einzelnen Faktoren überhaupt ein kohärentes Modell bringen? Als Grundlage diente die wissenschaftliche Diskussion des „Krisenbegriffes“ in den letzten hundert Jahren. Allerdings auch einzelne Phänomene, ihre Analyse und das dazugehörige Quellenmaterial. Ziel war, hiermit möglichst viele methodisch-wissenschaftliche und inhaltliche Fragen anzuregen. Ein besonderes Augenmerk galt zudem den sprachlichen Kompetenzen: Von den Teilnehmenden wurde eine Auseinandersetzung mit Texten in Deutsch, Französisch und Englisch (mit einem kleinen Exkurs ins Latein) erwartet.

Am Ende der Veranstaltung sollten sie in der Lage sein, nicht nur selbständig Forschungsthemen zu finden, sondern auch die damit organisatorischen Schritte – vom Suchen eines Themas über die Literaturrecherche zur Literatur- und Quellenanalyse – gehen zu können, die schliesslich zur schriftlichen Auseinandersetzung mit einer selbst gewählten Fragestellung in einer Proseminararbeit enden würden.

Zur Auflockerung der Seminar-Atmosphäre wurde auch eine Exkursion ins Jüdische Museum in Basel veranstaltet.

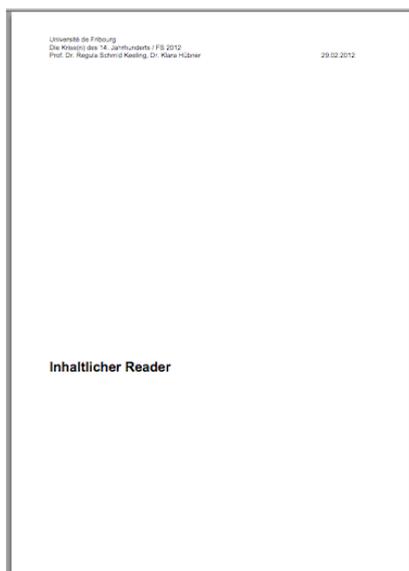
7.2. Unterlagen

1. Der Reader zur historischen Methodik, welcher alle nützlichen Informationen zu technischen Themen wie Protokoll, Literaturrecherche, Quellenkritik oder schriftlicher wissenschaftlicher Arbeit enthält. Es handelt sich dabei nicht um ein institutsinternes Dokument sondern eine, aus rund 20 Jahren Lehrpraxis zurückgehende Zusammenstellung. Sie dient konsultativen Zwecken.



Inhaltsverzeichnis	
Das Protokoll	S. 3
Wissenschaftliche Literatur	S. 4
Literarische	S. 5
Bibliographieren und Zitieren	S. 6
Lexika und Wörterbücher	S. 15
Handbücher	S. 17
Zeitschriften und Rezensionen	S. 20
Quellen, Quellensammlungen und Quelleneditionen	S. 21
Quellenkritik und Quelleninterpretation	S. 28
Historische Hilfswissenschaften	S. 31
Paper und Referat	S. 32
Urkunden und Diplomatie	S. 36
Die schriftliche wissenschaftliche Arbeit	S. 39

2. Der thematische Reader im Umfang von 181 Seiten. Er enthält 16 Beiträge (Aufsätze und graphische Darstellungen) zu methodischen Problemen und unterschiedlichen Krisenphänomenen, wie den Geisslern, agrarischen Krise, Hungersnöten, den Folgen von Kreigszügen etc. Dieser Reader dient als gemeinsame Grundlektüre und Diskussionsvorlage für die Arbeiten in den Sitzungen allerdings auch als Ausgangspunkt für die Suche nach einem eigenen Bearbeitungsthema.



▼ Inhaltlicher_Reader	
InhaltlicherReader_Titeileite.pdf	
bois	
Krisenphaenomene	
Labrousse_ancien type	
▶	Bois_Feodalisme
▶	Botruche_Crise
Friedrichs	
Gilomen_Krisenzeit	
Graus_Geissler	
Hiestand Weh dem Reich	
Joerg_Krisenbegriff	
Pfister_Naturkatastrophen	
Pfister_Witterungstagebuecher	
Schlotheuber Krise und Kritik	
Scholten Einführung	
▶	Schuster_Krise
Sigg_Agrarkrise	

7.3. Lernsequenzen

Die folgende Zusammenstellung entspricht dem Vorgehen in den 10 Lektionen des (besonders kurzen) Frühjahrssemesters. Der Kurs wurde von 8 Teilnehmerinnen besucht. Die beschränkte Personenzahl war aber gerade für die Diskussionen in der „historischen Werkstatt“ von Vorteil. Beide Dozentinnen (Prof. Dr. Regula Schmid Keeling, Dr. Klara Hübner) waren für Fragen stets über mail zu erreichen. Aufgaben und Aufträge wurden meistens auf elektronischem Weg vermittelt. Das folgende Semesterprotokoll zeigt, wie wir dabei im Einzelnen vorgegangen sind³²:

7.3.1. Die Einführungssitzungen

Ziel dieser Sequenz ist zunächst eine möglichst breite Annäherung an das Fach mittelalterliche Geschichte. Durch eine breite Lektüre und viel Freiraum für Diskussionen sollten alle auf einen vergleichbaren Wissensstand gebracht und die nötigsten technischen Voraussetzungen eingeübt werden (Literaturrecherche, Quellenlektüre). Gleichzeitig wurde die Auswahl eines eigenen Themas angeregt. Durch die Arbeit in wechselnden Gruppen konnten sich die Teilnehmerinnen untereinander besser kennenlernen.

<i>Datum</i>	<i>Programm der Seminarlektion</i>	<i>Vorgelegtes Material (Moodle)</i>
1.3.	<p>1. Sitzung:</p> <p><i>Vorstellungsrunde:</i> Was erwarten Sie von der Veranstaltung, welche Kenntnisse (der mittelalterlichen Geschichte) haben Sie, was erwarten Sie von uns? (technische, methodische, inhaltliche Vorstellungen).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung des Themas: Was sind Krisen im Mittelalter? - Wie schreibe ich ein Protokoll, Einteilung der Protokollgruppen. - Vorstellung des inhaltlichen, methodischen und technischen Programms (d.h. Lerngruppen, Präsentationen, Proseminararbeit) <p><i>Didaktisches Vorgehen:</i> Modernes Bsp. zu Krise präsentieren (mittels ppt.) (hungriges Kind in Afrika, Photo der Auflösung einer Occupy-Demo, Weltwirtschaftskrise 1930er Jahre, Tsunami, Vulkanausbruch)</p> <p><i>Gruppenübung:</i> 5 Min. auswärmen, Dinge mit Bezug zu Krise suchen, mitbringen, was davon ist aufs Mittelalter anwendbar?</p>	<p>Der thematische Reader (TR) Und der Reader zur historischen Methodik (RHM)</p>

³² Die rot markierten Dokumente finden sich als Vorlagen im Anhang.

	<p>Anschliessend: Diskussion und Überleitung zur Lektüre</p> <p>Hausaufgabe: Zweiergruppe – einen ihrer Meinung nach wichtigen Begriff zum Thema auswählen und erklären, was der Verfasser darunter versteht und wieso Sie ihn persönlich bedeutsam für das Thema halten. Ziel: eine kurze mündliche Präsentation im Plenum.</p>	<p>Lektüre aus dem TR: Rudolf Hiestand (Weh dem Reich) oder Otto Sigg (Geschichte der Schweiz) Benachrichtigung der Verantwortlichen, welcher Begriff ausgewählt wurde per mail.</p>
8.3.	<p>2. Sitzung: Die Gesichter der Krise</p> <p>Vorlesen des Protokolls (von jetzt an immer zu Beginn der Lektion).</p> <p>Diskussion der Texte und ihrer Verfasser, ihre Brauchbarkeit für die Fragestellung? Anschliessend Präsentationen der vier Begriffe in Gruppen (Lehen, Pestzug, Kopfloses Reich, Etats Généraux).</p> <p>Input Methode: zur Begrifflichkeit anhand des Chinesischen Zeichens für Krise (Danger/Opportunity). - Individuelle Aufgabe zur Begrifflichkeit (10 Min.): versuchen sie zu definieren, welche Begriffe die Zeitgenossen für „Krise“ benutzten, in welchen Werken, in welchem Bedeutungszusammenhang, anschliessend Diskussion.</p> <p>Input Inhalt: MA-Bildbeispiele für die Bedrohung des sozialen Ordnung, anschliessend Zusammenfassung: Umgang mit Krisen im Schema.</p> <p>Input Technik: „Findmittel für Faule“ (online-Seiten der : Regesta imperii, IMB, LexMa, Bibliothekskataloge CH)</p> <p>Hausaufgabe: In Zweiergruppen einen Text lesen, ein Handout von 1 bis 4 Seiten verfassen, folgende Fragen beantworten: Wer ist der Autor? Sein Konzept von Krise? Haupthypothese? Wie würde Sie selbst Krise definieren? (Ziel: Präsentation 5 min. in der dritten Sitzung) Schmankrl-Text B: Wer ist der Verfasser, was sagen sie dazu?</p>	<p>Austeilen des Schemas in Kopie</p> <p>Texte aus dem TR: Boutruche, Scholten, Gilomen, Graus Handout zwei Tage im Voraus an die Dozentinnen</p> <p>Anonymisierter Text von Huntington (clash of civilisations).</p>

15.3.	<p>3. Sitzung: Krisenvorstellungen und Krisenmodelle</p> <p><i>Diskussion des Textes B:</i> Verfasser, Thesen eigene Meinung dazu, anschliessend die Diskussion der Gruppenergebnisse zu den Texten (Boutruche, Scholten, Gilomen, Graus). Gegenseitige Kritik der Handouts.</p> <p><i>Inhaltlich-methodischer Input:</i> Gemeinsame Quellenlektüre, Strassburger Chronik des Jacob Twinger von Königshofen (1346-1420), Judenpogrome.</p> <p><i>Hausaufgabe:</i> Texte zum Thema „Quellen“ lesen (Hans-Werner Goetz, Abschnitt im Reader). Dazu soll zu zweit ein Quellenbeispiel auf Moodle ausgelesen und in den folgenden Lektion vorgestellt werden (Leitfragen: Was für eine Quelle ist das? Welche Schlüsse lässt sie im Bezug auf Krisen zu? Was lässt sich damit nicht beantworten?)</p>	<p>Quellenausschnitt als Kopie ausgeteilt</p> <p>Goetz-Text und die Texte zum Thema „Quellen“ aus dem RHM Quellenbeispiele (Hochwasser in Basel, Basler Totentanz, Slawische Wüstung, Einleitung zur Justinger-Chronik)</p>
22.3.	<p>4. Sitzung: Die Quellen der Krise</p> <p><i>Besprechung der Lesetexte</i> Goetz, RHM zum Thema „Quellen“ Beendigung der Quellenlektüre (Jakob Twinger von Königshofen), anschliessend Diskussion der Quellenbeispiele.</p> <p><i>Hausaufgabe:</i> Alleine eine Zeitleiste mit den wichtigsten Krisenphänomenen, Auslösern, Veränderungen, Modellen usw. anfertigen. Zudem sollen sich die Teilnehmerinnen Gedanken über ein Thema zur eigenständigen Bearbeitung machen.</p>	
29.3.	<p>5. Sitzung: Zeitleiste</p> <p>Auf der Basis eigener Notizen gemeinsam eine Zeitleiste an der Wandtafel zusammenstellen, ergänzen und interpretieren.</p> <p>Technisch-methodischer Input und Hausaufgabe: Überleitung zur historischen Werkstatt, Einteilung von Gruppen nach Themenbereich: Wie suche ich ein Thema? Abhilfe durch Mindmapping (Input). Wie werden wir weiter Vorgehen?</p>	<p>Aufgaben für die Lerngruppen Anleitung: Historische Werkstatt Merkblatt Lerntagebuch</p>

7.3.2. Historische Werkstatt

In der „Historischen Werkstatt“ stand das selbstständige Lernen im Vordergrund. Die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, einen grösseren Themenbereich zu wählen (z.B. Kirche, Judenpogrome) in dessen Rahmen sie sich ein individuelles Thema suchen würden (z.B. Kirche: Kreuzzüge gegen die Katharer, das Problem der Gegenpäpste). Fragen würden sie zunächst einmal innerhalb ihrer Themengruppe zu lösen versuchen. Zudem würden sie jede Woche ihre neuesten Erkenntnisse und Probleme im Plenum zur Sprache bringen (erste Seminarlektion). In der zweiten Seminarlektion erfolgt jeweils ein vertiefender Input zu methodisch-technischen Partikularthemen (z.B. Bibliographie, wissenschaftliches Schreiben).

5.4.	<p>Historische Werkstatt I</p> <p><i>Werkstattbericht Lerngruppen:</i> Die persönlichen Themen und die zugehörige Literatur vorstellen.</p> <p><i>Input zweite Lektion:</i> Richtiges Bibliographieren mit einer Übung im Plenum</p> <p><i>Hausaufgabe:</i> Das individuelle Thema mit einem Mindmap so eingrenzen, dass man auf dieser Basis Fragen eingrenzen und ein provisorisches Inhaltsverzeichnis erstellen könnte.</p>	Merkblatt: Bibliographie aus dem RHM
12.4.	<i>Osterferien</i>	
19.4.	<p>Historische Werkstatt II</p> <p><i>Werkstattbericht Lerngruppen:</i> Mindmap und provisorisches Inhaltsverzeichnis im Plenum vorstellen und diskutieren.</p> <p><i>Input zweite Lektion:</i> Was ist eine wissenschaftliche Arbeit? Gliederung und gängigsten Schwierigkeiten.</p> <p><i>Hausaufgabe:</i> Eine Quelle zum eigenen Thema finden und den anderen vorstellen</p>	Merkblätter: Wissenschaftliche Arbeit (RHM) und (Pro)Seminararbeit: von der Idee zum Resultat
26.4.	<p>Historische Werkstatt III</p> <p><i>Werkstattbericht Lerngruppen:</i> Vorstellung, Lektüre und Diskussion der einzelnen Quellen.</p> <p><i>Hausaufgabe:</i> In den abschliessenden Lektionen eine 10-minütige Präsentation zum eigenen Thema vorbereiten, samt 1-seitigem Paper.</p>	Merkblatt: Schlusspräsentation
3.5.	Historische Werkstatt IV	

	<i>Werkstattbericht Lerngruppen:</i> Vorstellung, Lektüre und Diskussion der einzelnen Quellen	
--	--	--

7.3.3. Die Präsentationen

Bei den abschliessenden Präsentationen kam es nicht nur auf einen argumentativ sauberen Aufbau an. Auch der gedankliche Prozess von der Idee, ihrer Durchdringung, dem kritischen Umgang mit der Literatur und vor allem ein umsichtiger Umgang mit der gewählten Quelle sollten dabei sichtbar werden. Am Schluss der Veranstaltung sollten sich die Teilnehmerinnen in der Lage fühlen, eine Proseminararbeit verfassen zu können.

10.5.	<i>Exkursion: Jüdisches Museum in Basel</i>	
17.5.	<i>Auffahrt</i>	
24.5.	<i>Schlussreferate</i>	
31.5.	<i>Schlussreferate</i> und abschliessende Diskussion am Ende der Veranstaltung (mündliche Evaluation).	

7.4. Ergebnisse & Beobachtungen

- Von Seiten der Studierenden wurde die Form der „historischen Werkstatt“ besonders begrüsst, da es in diesem Rahmen häufig zu anregenden Diskussionen kam, die nicht nur dem eigenen Schaffensprozess zugute kamen, sondern auch dem Austausch in der Gruppe. Gerade ihre Grösse scheint diesen begünstigt zu haben.
- Als positiv wurde auch die Möglichkeit bewertet, den gesamten Prozess von der eigenen Idee bis zum Endprodukt (Schlussreferat, Proseminararbeit) offenzulegen und jederzeit auf gleicher Höhe diskutieren zu können.
- Als negativ wurde einzig der verhältnismässig hohe Arbeitsaufwand der Veranstaltung empfunden.
- Von Seiten der Dozierenden sind diese grundsätzlichen Beobachtungen wichtig: Die Arbeit an einem Thema mit offenen Ausgang stellte manch eine inhaltliche und methodische Herausforderung dar, war aber letztlich befriedigender, als der ansonsten übliche, durchstrukturierte Unterricht. Dadurch, dass man die gänzliche Kontrolle über den thematischen Verlauf des Proseminars aufgab, liessen sich auch die eigenen Er-

kenntnisse hinterfragen wenn nicht sogar erweitern. Das Arbeiten mit den Studierenden war weit weniger von Hierarchien des Wissens bzw. Nichtwissens bestimmt.

„Was haben uns die Römer denn gebracht, frage ich?“

*Reg (John Cleese)
In: Monty Python's „Life of Brian“ (1979)*

8. Schlussfolgerungen

Die Unterrichts- wie Lernform der „Fallstudie“ war für beide – Schüler und Studenten, Lehrer und Dozenten zunächst einmal ungewohnt, da sie das bisherige Rollenverständnis im Unterricht auflöst: Nicht die Unterrichtsperson, die bisher darüber bestimmt hat, wie Unterlagen gelesen und interpretiert werden, sondern die Lernenden bestimmten durch ihre Fragen Richtung und Ausgang des Lernexperiments. Die Unterrichtspersonen gaben den Rahmen vor, hielten sich aber bei den folgenden Arbeitsschritten sehr zurück. Schüler, aber auch Studenten wurden dabei buchstäblich ins kalte Wasser geworfen: Auf einmal waren sie für ihren Lernoutput selber verantwortlich, mussten sich beinahe ohne Fremdhilfe in ein unbekanntes Thema einlesen und eindenken. Themen wie Selbstorganisation (Zeitmanagement, Materialbeschaffung, Materialdurchdringung etc.) mussten ebenso bewältigt werden, wie das Coaching anderer Gruppenmitglieder. Die Identifikation mit einem selbst gewählten Handlungsträger ermöglichte zudem eine grössere Annäherung an die möglichen Implikationen des Themas. Für die Unterrichtspersonen war das Umdenken ähnlich radikal: Es galt auf einmal, nicht den Stoff und das Ziel vorzugeben, sondern den Lernprozess der eigenen Schüler oder Studenten sichtbar zu machen. Der eigene Beitrag bestand darin, sich auf die Fragen der Lernenden einzulassen und diese bei ihren Nachforschungen zu unterstützen. Umso stärker konnten daher allgemein-technische aber auch fachspezifische Kompetenzen in den Vordergrund gerückt werden.

Positive Beobachtungen:

Die Erfahrungen, die ich im letzten Jahr mit den Kollegen von der KS Romanshorn, ihren und meinen Schülern sowie den Studierenden an der Universität Fribourg gemacht habe, waren mehrheitlich positiv. Einige der Stimmen möchte ich hier wiedergeben:

Schüler:

- Da sie zuvor nur selten in der Gruppe gearbeitet hatten, wurde letztere zunächst zwar als ungewohnt, mit der Zeit jedoch als fruchtbar empfunden: Man konnte sich bei der Lösung einzelner Schritte zusammensetzen und gemeinsam nach Lösungen suchen.

Als Vorteil wurde zudem herausgestrichen, dass man die entstandenen Probleme auf gleicher Augenhöhe besprechen konnte.

- Gleiches galt für die freie Themenwahl, die ansonsten im Unterricht eher zu kurz kommt. Die Motivation, sich in ein Solches zu vertiefen, war ungleich grösser, als wenn man es von der Lehrperson zugeteilt bekommt.
- Als Interessant wurde zudem das Ziel „Forschung“ empfunden, mit welchem sich der Kompetenzerwerb auf spielerische Weise verbinden liess.
- Spannend war zudem der Austausch zwischen den Gruppen: Zu sehen, was die Anderen machen, war für die meisten Gruppen motivierend, so dass sich die meisten von ihnen bemüht haben, es diesen gleichzutun.

Studierende:

- Die Suche eines Themas und die Entwicklung einer Fragestellung im Plenum wurde ebenfalls als hilfreich empfunden, zumal dieser Prozess ansonsten häufig allein und zuhause vor sich geht.
- Die Arbeit in der Kleingruppe ermöglichte auch hier die Arbeit auf Augenhöhe.

Lehrer KS Romanshorn:

- Als Positiv wurde empfunden, dass das fallbasierte Lernen die Interessen der Schüler in den Vordergrund stellt, selbst wenn man dabei den Rahmen der Lehrpläne zurückstellen musste. Einige erinnerte das Vorgehen an das Lernen in den Seminaren während der eigenen Studienzeit.
- Die Ergebnisse mancher Präsentationen wurden als erstaunlich empfunden.

Negatives:

Bei aller Euphorie darf auch beim fallbasierten Lernen nicht vergessen werden, dass dieses Konzept keine allumfassende Lösung im Forschungsfeld des selbstständigen, kompetenzorientierten Lernens darstellt, sondern nur eine Möglichkeiten darstellt, wie Lehre anders organisiert werden kann. Nach der bisherigen Erfahrung ist es daher nützlich, in Zukunft auf folgende „Kritikpunkte“ zu achten:

Schüler:

- Bemängelt wurde vor allem der grosse Arbeitsaufwand des Lernprojekts, welcher als deutlich höher eingeschätzt wurde. Bei der Dichte des übrigen Unterrichts, musste häufig die Freizeit erhalten. Die Lehrerfahrung wurde allerdings hoch bewertet. Vie-

le Schüler waren trotz des grösseren Aufwandes gewillt, die Erfahrung zu wiederholen.

- Nicht immer wurde Teamarbeit als positiv gewertet, da es wiederholt dazu kam, dass einige Gruppenmitglieder keinen oder nur einen beschränkten Beitrag zum Gesamtprojekt geliefert haben.
- Bemängelt wurde zudem, dass man zwar viele Themen anschnitt, sich aber nur wenigen (einem) widmen durfte.

Lehrer KS Romanshorn:

- Auch hier wurde der teilweise grosse Aufwand bemängelt, selbst wenn die Ergebnisse für sich sprachen. Zudem musste festgestellt werden, dass sich fallbasiertes Lernen am ehesten mit Schülergruppen umsetzen lässt, deren Lernverhalten bzw. Lernpräferenzen man bereits kannte.
- Als schwierig wurde zudem die Kontrolle über die Ergebnisse der Schüler empfunden: Gab man ihnen zu viele Freiheiten bei der Wahl ihres Akteurs bzw. Themas, verloren sich manche entweder in Banalitäten oder drohten in der Fülle des Materials unterzugehen. Beides erforderte vom Unterrichtenden ein rechtzeitiges Eingreifen, das aufgrund der engen Lehrpläne nicht immer möglich war. Abhilfe ist hier nur mittels klarer Lernziele möglich, was wiederum die Freiheiten der Schüler einschränken kann.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass Fallstudien dann die besten Resultate liefern, wenn man die Lernziele klar vorgibt und mindestens ein Semester (Gymnasium/Universität) Zeit hat, sich einem Fall zu widmen. Ferner funktioniert fallbasierter Unterricht dann am besten, wenn man eine kollegiale, auf gegenseitigem Coaching aufgebaute Atmosphäre zwischen Lernenden und Lehrperson schaffen kann. Alles in allem hat sich das fallbasierte Lernen jedoch als gute Möglichkeit erwiesen, Schüler wie Studenten stufengerecht zum kritischen Denken anzuregen.

Meine Erfahrungen von der Universität Fribourg und aus dem Mercator-Projekt werde ich im Wintersemester 2012 im Rahmen zweier Mittelalter-Proseminare an der Universität Luzern und Bern anwenden und hoffentlich weiter verfeinern. Zudem soll das in Romanshorn erarbeitete *case based*-Konzept im Oktober einigen interessierten Lehrpersonen an der KS Winterthur vorgestellt werden.

Bibliographie

Online-Ressourcen

(Stand: 2.10.2012)

Ergebnisse zu den Teilprojekten des Mercator-Projektes „Selbstbestimmtes Lernen an der KS Romanshorn: <http://goo.gl/VDvFL>

Portal Unterrichtshilfsmittel case based und problem based studies:
<http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tscbt.php>

Case study-Datenbank der Universität Buffalo für den naturwissenschaftlichen Bereich:
<http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/>

Wie schreibe ich eine Fallstudie? Tipps und Tricks von der Penn State University:
<http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases/>

Aufsätze und Monographien

Baxter Pamela und Susan Jack (2008); Qualitative Case Study Methodology. Study design and implementation for novice researchers, in: *The Qualitative Report*, 13/4, S. 544-559.

Brüsemeister, Thomas (2000); *Qualitative Forschung. Ein Überblick*, Wiesbaden.

Bloom, Benjamin S. (1975⁵); *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim.

Borchardt, Andreas und Stephan E. Göthlich (2007²); Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Sönke Albers, Daniel Klapper, Udo Konrad et. al. (Hg.); *Methodik der empirischen Forschung*, Wiesbaden, S. 33–48.

Flyvbjerg, Bent (2011⁴); Case Study, in: Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Hg.); *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA), S. 301–316.

Foran, John (2001); The Case Method and the Interactive Classroom, in: *The NEA Higher Education Journal*, Vol. 5, S. 41-50.

Goetz, Hans-Werner (2003³); „Geschichte“ als Gegenstand der Lebenswelt der Menschen und der Geschichtswissenschaft, in: ders.; *Proseminar Geschichte: Mittelalter*, Stuttgart.

Goodenough, Daniel A. (1994); Teaching with Case Studies, in: *Speaking of Teaching. Stanford University Newsletter on Teaching*, Winter 1994, Vol. 5, No. 2.

Gonzales Julia und Robert Wagenaar (Hg.) (2005); *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution tot he Bologna Process*, Universities of Deusto and Groningen, S. 98-109.

Haas, Volkert und Heidemarie Koch (2011); *Religionen des Alten Orients. Band I: Hethiter und Iran, Grundrisse zum Alten Testament*, Göttingen.

Harvard Magazin, Sept./Okt. 2003 (106) S. 56f.

Healy, Mary E. (1947). Le Play's Contribution to Sociology. His Method. in: The American Catholic Sociological Review 8/2, S. 97–110.

Kaiser, Franz-Josef und Kaminski Hermann (1999); Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts, Bad Heilbrunn.

Kaiser, Franz-Josef (1983); Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis, in: Franz-Josef Kaiser (Hg.); Die Fallstudie – Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik 6, Bad Heilbrunn, S. 9–34.

Klieme, Eckhard und Johannes Hartig (2007); Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr. 8, S. 11–29.

Körper, Andreas (2007); Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Andreas Körper, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, S. 54-86

Krähenmann Alois und Manfred Künzel (2012); Internes KiK-Handbuch (KIK 2008-2012ff.) Kantonsschule Romanshorn, Geplantes, Pilotiertes, Etabliertes in einer Gesamtsicht, Version Juni 2012.

Kungfutse; Lun Yu. Gespräche (1975). Düsseldorf – Köln 1975.

Schreiber, Waltraud, Andreas Körper, Bodo v. Borries et al. (2007); Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Andreas Körper, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, S. 17-53.

Schreiber, Waltraud (2007); Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen; in: Andreas Körper, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, S. 155-193.

Anhang

Unterlagen KS Romanshorn

A. Kurzanleitung Fallstudie

Case-based-Studies:

Eine didaktische Kurzanleitung:

1. Aufbau Lehrsequenz Fallstudie („case-based-studies“)

Ausgangspunkt:

- Anderes Beispiel vorstellen (so hab ich's gemacht).
- Anleitung verfassen (so geht ihr vor).
- „Reader“ (Unterlagen, Vollständigkeit ist der Lehrperson überlassen).

2. Vorgehen:

- Kurze Vorstellung der Methode, am besten indem man sie als freie Unterrichtsform deklariert: **Wie formuliert man Forschungsfragen?**
- Kurzes Skizzieren der „Erkenntnispyramide“ (Vorarbeit, Analyse, Methode, Kritik).

2.1. anderes Beispiel vorstellen:

z.B. durch einen kurzen Text, welcher das Vergleichsbeispiel vorstellt:

Aufgabenstellung vorstellen (wie bin ich vorgegangen, um am Ende möglichst viele Fragen zu erhalten?):

Vorarbeit:

- Material sichten, Reader lesen.
- Lücken mittels Internet ergänzen, weiterführende Literatur suchen (Bibliotheken).
- Nach besonderen Aspekten suchen.

Vorgegebene Kernfragen beantworten (Wissensfragen, Kontext):

- Mehrere Kernfragen formulieren, welche die Schüler nur anhand des Readers bzw. des übrigen Materials beantworten können (Lebensumstände des Akteurs, wieso befindet er sich auf einmal in seiner Lage).
- *Eigene Antworten zeigen.*

Eigene Kernfrage(n) formulieren:

- Hier ist das Interesse der Schüler gefragt: Was haben sie sonst noch im Material entdeckt, das die bisherigen Kernfragen nicht abdecken? (Spannender Nebenaspekt).
- *Ein eigenes Beispiel vorstellen.*

2.2. Analyse:

- Welche weiteren Akteure kann man (neben dem Hauptakteur) ausmachen?
- *Eigene Liste der Akteure erstellen.*

- Wieso haben die Akteure in der betreffenden Situation auf diese Weise gehandelt? Sich für einen Akteur entscheiden und folgende Fragen beantworten: Welche/r Zwänge/Interesse/Hintergrund haben sein Handeln beeinflusst?
- *Einen eigenen Akteur vorstellen.*
- Was wäre, wenn „ihr“ Akteur anders gehandelt hätte?
- *Mögliche Szenarien aufzeigen.*
Aus diesen Szenarien heraus weitere Fragen formulieren (wenn der Akteur so gehandelt hätte wäre X oder Y nicht passiert – welche Möglichkeiten würde ihm dieses Handeln eröffnen? Ist solches Handeln auf dem rechtlichen/gesellschaftlichen Hintergrund überhaupt möglich? etc.).

Am Ende des Analyseteils verfügt man somit über einen Fragenkatalog, auf welchem sich alle weiterführenden Fragen aufbauen lassen.

2.3. Anleitung verfassen:

Schriftliche Anleitung (ca. 2 Seiten) zum eigentlichen Fall formulieren. Die Fragen auf der Präsentation müssen mit jenen auf der Anleitung identisch sein! d.h.

- Kurze Vorstellung des Falls.
- Ziel: Forschungsfragen formulieren.
- **Vorarbeit:** Material sichten, Reader lesen.
 - Lücken mittels Internet ergänzen, weiterführende Literatur suchen (Bibliotheken).
 - Nach besonderen Aspekten suchen.
- **Vorgegebene Kernfragen beantworten:**
- **Eigene Kernfrage(n) formulieren:**
- **Analyse:** Liste der Akteure erstellen, einen Akteur auswählen
 - Wieso hat der Akteure in der betreffenden Situation auf diese Weise gehandelt? (Zwänge/Interessen/Hintergrund)
 - Was wäre, wenn „ihr“ Akteur anders gehandelt hätte? (Handlungsoptionen, Szenarien, Möglichkeiten)
 - Daraus einen Fragenkatalog formulieren.

2.4. Der „Reader“

Enthält genug Material, um die vorgegebenen Kernfragen (Wissenfragen) beantworten zu können, allerdings auch genug Lücken, um die Schüler zu einer eigenen Suche anzuregen (z.B. übers Internet, Zeitungen, Videoportale, Bibliotheken etc.).

Der Umfang ist der Anzahl angepasst.

3. Im Unterricht:

- Vergleichsfall vorstellen.
- Arbeitsanleitung und Reader zum eigentlichen Fall austeilen.
- Gruppen bilden (3 bis 4 Personen).
- Ziel: Präsentation ihrer Forschungsfragen zum eigentlichen Fall (PowerPoint, Plakate, Quiz etc.)

- Zeit: 4-10 Lektionen zur Durchdringung und Ergänzung des Materials, Vorbereitung der Präsentation (Länge ist Ermessenssache). Die Schüler arbeiten in dieser Phase selbständig! Die Lehrperson steht als Berater zur Seite.
- Präsentation der Fragen im Plenum, Fragen (eventuell weiterführende Arbeit: Vertiefung eines Aspekts mit Hilfe einer Methode).

Protokolle zu den Fallstudien-Projekten

A. Barbara Lindlar

„Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“
KS Romanshorn, 10. 1. 2012

Schülerpräsentationen

Ausgangspunkt: Aufbau auf einer der Kernfragen, die im Vorbereitungsteil zur Sprache gekommen sind.

Gruppengrösse: 2 Schüler(innen)

Zeit: 10 bis 15 min.

Visualisierung: ppt, Bilder, Kurze Filmsequenzen.

Gruppe 1: Thema – Das Rote Kreuz

Beide Schülerinnen haben nicht nur den Ausgangsroman von Judith Kerr gelesen, sondern auch das Nachfolgebuch, welches das Leben der Hauptakteurin, Anna, während ihres Aufenthaltes in England beschreibt.

- Leitfrage: Was ist das Rote Kreuz?
- Struktur: Gründer?
- Ziele?
- Annas Tätigkeit für das Rote Kreuz

Lebenslauf von Henri Dunant (von Solferino bis zu seinem Tode 1910, z.T. etwas seltsam gewichtet, doch in sich schlüssig).

Ziele des RK:

- Menschlichkeit
- Überparteilichkeit
- Freiwilligkeit
- Keine Gegenleistung wird erwartet
- Kein Gewinn soll erwirtschaftet werden
- Nur ein Hilfswerk pro Staat

Exkurs über das SRK und seine Rolle im und nach dem 2. WK, Verweis auf die Genfer Menschenrechtskonvention (Zusatzartikel), Überleitung zum IKRK

- Die Entwicklung der Behörde vom Kriegsverletzten-Dienst zur Zivilhilfe, dem Rettungswesen (Rega), der Unterstützung von Asylsuchenden, der Katastrophenhilfe.
- Die Zeichen des Roten Kreuzes: Vom Roten Kreuz bis zum Roten Kristall (Bilder mit Kommentar)

Beschreibung von Annas Arbeit in England: Als Nicht-Engländerin durfte sie sich sonst nirgends karitativ einbringen – nur im Roten Kreuz.

Sie hat den Versand von Wolle an Strickwillige organisiert und Hilfsschneider unterstützt, die für die Englische Armee genäht haben.

Warum haben die Schülerinnen das Rote Kreuz gewählt?

- Teils weil sie den zweiten Band von Annas Geschichte gelesen haben
- Teils, weil einen von ihnen den IKRK-Hauptsitz in Genf besucht hat.

Fazit KH: Gute, solide Präsentation. Es fehlten teilweise die Überleitungen zwischen den einzelnen Themenblöcken, der weitere Verlauf der Geschichte Annas (was hat sie spezifisch für das englische Rote Kreuz gemacht?) wurde zwar angeschnitten, aber nicht ausgeführt.

Gruppe 2: Thema – KZ-Dachau. Was war die Funktion von KZ's im Allgemeinen?

Damit die Zuhörer besser folgen können, haben die Referentinnen aufgrund Annas Geschichte eine eigene Modelfamilie entworfen, die ins KZ gesteckt wurde. Mutter Müller – Vater Müller – Tochter und ein Kinder- bzw. Dienstmädchen. Die Familie ist jüdisch, das Dienstmädchen nicht.

Diese werden nun nach Dachau deportiert. Hier erfolgt:

- Erste Konfrontation mit der SS: Kurzer Exkurs über Theodor Eicke und die Methoden der Entmenschlichung des Lagerpersonals.
- Inhaftierte: Wer war das alles? Z.B. Juden, Politische, Zigeuner
- Appellplatz, Appell: Exkurs zu seiner Bedeutung
- Kampf ums Überleben aufgrund Hunger und Seuchen – die Tochter stirbt an Unterernährung und Grippe.
- Dienstmädchen wird an der Verladerampe eingesetzt, Thematisierung der Selektionen etc.
- Die Duschen: Vergasung und das Vorgehen dabei – man liess die Menschen über ihr Schicksal im Unklaren – auf diese Weise stirbt Vater Müller
- Mutter sucht Trost bei Gott, darf nicht in der Kapelle beten (etwas im Widerspruch zur jüdischen Religion). Probleme bei der Nahrungsmittelbeschaffung.
- Dienstmädchen verliebt sich in einen SS-Mann, dieser befreit sie. Allerdings ist sie an ein Schweigegelübde gebunden. Sie merkt, wie wenig die Menschen ausserhalb des KZ's darüber wissen.
- Die Amerikaner befreien das KZ, die Mutter ist frei. Eine Rückkehr in ihr altes Leben ist indes nicht möglich, sie stirbt kurz darauf.

Die fiktive Geschichte ist in Anlehnung an Lebenszeugnisse geschrieben.

Den Abschluss bildet eine kurze Filmsequenz über Dachau.

Der Katalog der weiterführenden Fragen ist sehr umfangreich und gibt einen guten Einblick in die Reflexionsebene der Schülerinnen: z.B. jene, ob es überhaupt möglich war, dass ein Nicht-jüdisches Dienstmädchen mit seinen Arbeitgebern deportiert wurde.

Fazit: Originelle Vorgehensweise, die trotz einigen inhaltlichen Unzulänglichkeiten doch ein gutes Bild der Lage in KZs entwirft. Gut vorgetragen, auch wenn das Thema des Todes im KZ beide Referentinnen irritiert hat.

Gruppe 3: Thema – Hitlerjugend

Die Schüler arbeiten als einzige mit Folien (die Schriftgrösse ist allerdings etwas problematisch)

Leitfragen: was ist das?

- Beantwortung der eigenen Kernfrage und die Formulierung eigener Fragen.

Ausführung fängt bei der Gründung 1926 an, als Jugendorganisation für beide Geschlechter. Bals erfolgt die Geschlechtertrennung (angeblich wegen zu vielen ungewollten Schwangerschaften – Gelächter im Publikum).

Zu ihren Spitzenzeiten hatte die HJ 9 Mio. Mitglieder.

Altersstruktur: zwei Stufen – 10-14 jährige, 14-18 Jährige (HJ und BDM)
Aufgenommen wurden die neuen Mitglieder jeweils an Hitlers Geburtstag.

Was waren die Ziele der Organisation?

- Disziplin und Ordnung standen im Vordergrund, die Jungen sollen zu fähigen Kämpfern, die Mädchen zu folg- und arbeitsamen Soldatenmüttern werden.

Wieso war die Organisation so attraktiv?

- Abende, Lager und Sportveranstaltungen wurden organisiert. Auf diese Weise hat man die Jungen auf das spätere Soldatenleben vorbereitet.
- Gerade in den letzten Kriegsmonaten wurden sehr viele Hitlerjungen in den Kriegshandlungen verheizt.

Der Zusammenhang mit dem Buch wird anhand der Spielkameraden von Anna und ihrem Bruder aufgezeigt, deren Eltern ihnen verbieten, sich mit den „jüdischen“ Kindern abzugeben (ihre Namen werden allerdings nicht genannt).

Kernfrage: Wie haben die Kinder die HJ erlebt?

- Unnötiger Drill wurde als negativ empfunden
- Die Auszeichnung mit Orden war hingegen für Kinder attraktiv
- Der strikte Tagesablauf liess ihnen nicht viel Freiraum

Wie kamen die Kinder zur HJ/BDM?

- Durch Zwang, Angst der Eltern oder durch die Schule
- Freiwillig

Simon liest einen kurzen Text zur Einbindung der HJ ins Schulwesen des dritten Reiches.

Was wäre wenn-Frage: Was für Auswirkungen hätte es gehabt, wenn sich Elter oder Kinder gegen die „obligatorische“ Freizeitaktivitäten der HJ gewehrt hätten?

Antwort: Vermutlich wäre die Armee dann nicht mehr so stark gewesen.

Offene Fragen: Gibt es noch heute vergleichbare Jugend-Organisationen?

- Wäre ihre Propaganda heute ebenfalls so leicht zu durchschauen?

Antwort: Vergleichbare Organisationsformen sind heute etwa bei der Pfadi oder der Jungenschar zu finden (letztere ist auch ideologisch, nämlich religiös motiviert).

Fazit: Die Struktur des Vortrages war gut, inhaltlich war er allerdings etwas zu unschlüssig. Die Gruppe war allerdings die einzige, die versucht hat, die eigenen offenen Fragen zu beantworten. Selbst wenn dies nur zögerlich geschah, so wird schnell klar, dass die Referenten auf ihre Weise von der Methode profitiert haben.

Gruppe 4: Thema – Flüchtlingspolitik in der Schweiz?

Als Leitbeispiel diente hier Judit Kerr's Vater.

Sie sind die einzige Gruppe die das Hilfsmittel des Zeitstrahls einsetzt um die Geschichte der Judenverfolgung zwischen 1933 und 1942 zu dokumentieren.

Erläutert wird nun die Haltung der Schweiz angesichts der fortschreitenden Verfolgungen, das Misstrauen der CH-Regierung, die Reaktionen des Israelitischen Bundes. Auch hier kommt eine Art Zeitstrahl zum Einsatz, auf welchem die Verschärfungen zwischen 1938 und 1943 dargestellt werden, als erste Presseberichte über die Massenvernichtung auftauchen.

- Erläutert wird die Haltung des EJPD-Vorstandes Eduard von Steiger und seines berühmten Ausspruches: „Das Boot ist voll“.
- Die Kosten der geflohenen Glaubensbrüder sollen von den Schweizer Juden getragen werden, später helfen ihnen Organisationen.

Welche Gruppen von Flüchtlingen in die Schweiz gibt es überhaupt?

- die politischen und alle anderen. Allerdings werden nur ca. 960 Personen bis zum Kriegsende als anerkannte Flüchtlinge aufgenommen.
- 1942 wird kurzzeitig die Grenze verschlossen, auf den Druck der Bevölkerung hin allerdings wieder aufgetan.
- Juden haben bei Genf und über die jurassische Grenze die beste Chance in die Schweiz zu gelangen.
- Fluchthelfer verlange allerdings bis zu 4'000 Franken für ihre Dienste.

Wie konnte man seine Chance, als politischer Flüchtling aufgenommen zu werden, weiter erhöhen?

- Alleinreisende Kinder
- Familien mit Kindern unter sechs Jahren
- Die Flüchtlinge mussten eine Kautions von 3'000 bis 4'000 Franken hinterlegen, da der Staat nicht wollte, dass sie ihm auf der Tasche lagen.

Filmausschnitt aus: „Das Boot ist voll“, welches die eben besprochenen Kriterien vertieft. Kurze Erläuterung der Handlung durch eine der Referentinnen.

Weiterführende Fragen, u.a. war die Angst vor jüdischen Flüchtlingen aus Deutschland berechtigt?

Fazit: Sehr detailreiche, sehr gut gewichtete Skizze der Schweizerischen Flüchtlingspolitik im zweiten Weltkrieg, die Vortragszeit wurde zudem eingehalten. Der gewählte Filmausschnitt war gut integriert.

Gruppe 5: Thema – Judenverfolgung oder: wie die Juden in Deutschland immer stärker entrechtet wurden.

Leitfrage: Wie schlimm war das Leben der Juden in Deutschland wirklich? Die Referentinnen wollen die an der Romanfigur des Onkel Julius aufzeigen sowie den Beispielen:

- Warschauer Ghetto
- Deutscher Widerstandsbewegungen (Kreisauer Kreis, Stauffenberg)

Die Judenverfolgung wird nun an einigen Daten aus der Zeit zwischen 1933 und 1942 aufgezeigt. Dann erfolgt der thematische Sprung zum Warschauer Ghetto, welches 1940 errichtet wurde. Es wird dabei allerdings weder auf die Grösse noch die Menge Personen eingegangen, die dort eingepfercht wurden. Erwähnt werden allerdings die Transporte in die Todeslager, die dort ihren Ursprung nahmen (allerdings wiederum kein Wort vom Aufstand im Warschauer Ghetto).

Gezeigt werden drei Bilder: Ausdehnung des Ghettos und zwei Photos, die die Verfolgungen einerseits, den Hunger im Ghetto andererseits dokumentieren sollen.

Übergang zum Thema Widerstand: Kurze Skizze des Kreisauer Kreises, allerdings ohne besonderen Tiefgang: Initiatoren Moltke und Wartenburg, als lockere Gruppe aus Adelligen und Bürgerlichen (kein Wort zu ihrer politischen Ausrichtung).

- Nachdem Moltke 1944 verhaftet wird, schliessen sich einige der Widerstandsgruppe um Stauffenberg an.
- Gra(p)h Stauffenberg und seine Juli-Verschwörung (Operation Walküre) werden kurz behandelt (auch hier wird allerdings nicht auf die Motive der Attentäter eingegangen).

Der Ablauf des Attentats wird kurz gestreift und mit Hilfe eines Filmausschnittes aus dem Film „Valkyrie“ unterfüttert.

Weiterführende Fragen

Fazit: Die Referentinnen haben Mühe bekundet, sich für eines der Widerstandsthemen zu entscheiden und dieses anschliessend auch zu vertiefen. Die Struktur ihres Vortrages liess zudem nicht erkennen, welches die Beweggründe für Widerstand gegen Hitler hätten sein können. Die Auswahl des Filmausschnittes war etwas hilflos.

B. Manuel Conrad

„Biedermann und die Brandstifter“
9. 1. 2012, KS Romanshorn

Präsentationen der Schüler

CNR fasst nochmals Programm der Doppellektion anhand des Readers zusammen. Zeigt dazu den Handschlag Hitler/Hindenburg.

Die Schüler fassen in eigenen Worten kurz zusammen, worum es bei Biedermann und den Brandstiftern geht. Versuch, die Parallelen zwischen dem Beispiel Prag 1968 und der Macht-ergreifung durch die Nationalsozialisten darzustellen.

Anschliessend Beginn der Gruppenpräsentationen (3 vierer-Gruppen, 2 dreier-Gruppen).

Gruppe 1: Was hat uns interessiert?

- Der Chor, wieso benutzt Frisch dieses Mittel? Irgendwie passt es nicht so recht ins Stück.
- Erklärung: Chor stammt aus der griechischen Tragödie, hat die Funktion, das Publikum zu warnen, ist allwissend (allerdings nicht bei Frisch!), ist Beobachter.
- Bei Frisch besteht er aus Feuerwehrleuten, die am Ende des Stücks den Brand löschen müssen.

Gewählte Person (Akteur): Der Brandstifter Josef Schmitz.

- ist Ringer, Arbeits- und obdachlos, wird daher von Biedermann aufgenommen
- hat keine Manieren, „nistet“ sich sozusagen ohne Biedermanns Erlaubnis im Haus ein.

Option: Er handelt nach einem festen Plan, es kommt ihm gar nicht in den Sinn, das Haus nicht anzuzünden

Gesamteindruck KH: Interessant, gut präsentiert und eigene Argumentation beim eigenen Aspekt (Chor).

Gruppe 2: Personenbeschreibung von Biedermann selbst. Warum verhält er sich so?

- Biedermann als Synonym für Spiesser.
- Die Figur des Knechtling: wird von B. entlassen und stirbt später, B. zeigt keine Reue.
- B. lebt nach starren Regeln und landet auf diesem Hintergrund am Schluss auch in der Hölle.
- Er schert sich nicht um den toten Knechtling oder seine Witwe, man sieht dies auch am Kranz, welchen er vor der eigenen Haustüre ablehnt.

Frage: Wieso gibt Biedermann vor, ein guter Mensch zu sein? (Obschon seine Handeln eigentlich dagegen spricht?).

- Opportunismus: Der Schein ist ihm wichtiger als das Sein – die Brandstifter versuchen nicht einmal sich vor ihm zu verstellen.
- Er hilft ihnen sogar selbstlos.
-

Gesamteindruck KH: Keine Präsentation (wird nachträglich geliefert), Synthese etwas schwach, Abhandlung des Stoffes etwas oberflächlich.

Gruppe 3: Kernfrage – Biedermann, Was ist er für ein Mensch?

Aspekt: Warum gehen die Brandstifter nicht auf das Vertrauen ein, welches ihnen Biedermann entgegenbringt?

- Biedermann will auf keinen Fall sein Gesicht vor der Gesellschaft verlieren.
- Darauf deutet schon sein Name hin: Gottlieb Biedermann.
- Er will beweisen, dass in jedem Menschen etwas Gutes steckt.
- Er ist zu feige, sich gegen das offensichtliche Gebaren der Brandstifter aufzulehnen.

Optionen: Das Grösste Problem ist, dass sich Biedermann scheut, mit den Konsequenzen seines Handelns zu leben.

- Ein Rauswurf der Brandstifter hätte zur Eskalation geführt
- Die Beziehung der Polizei hätte ihn vor der Gesellschaft sein Gesicht verlieren lassen.
- Er wäre seinen eigenen Regeln untreu geworden, wenn er die Brandstifter abgewiesen hätte.

Gesamteindruck KH: Solide, sehr gut strukturiert.

Gruppe 4: Aspekt – Die Lieder im Text, d.h. „Lili Marleen“ und „Fuchs du hast die Gans gestohlen“. Die Gruppe bringt kurze Hörbeispiele.

- Lili Marleen wird vom Brandstifter Eisenring gepfiffen, der sich dadurch als Soldat zu verstehen gibt.
- „Fuchs“ steht hingegen für Biedermanns Verrat an Knechtling, dessen Haarwasser-Idee er ihm gestohlen und ihn anschliessend entlassen hat.

Analyse Biedermanns: Sein Ansehen in der Gesellschaft ist ihm äusserst wichtig.

- Er hat schlechtes Gewissen, dass er mit der Aufnahme der Brandstifter reinwaschen möchte.
- Er handelt opportunistisch: nicht weil es der Gesellschaft sondern vor allem ihm selber nutzt.

Optionen: Rauswurf der Brandstifter

- Polizei rufen
- Brandstiftung selbst verhindern: sein Ansehen (Fassade) wäre dadurch zerstört.

Gesamteindruck KH: Gut strukturiert, eigene Gedanken

Gruppe 5: Aspekt – warum reagiert Biedermann nicht, auch wenn die Gefahr durch die Brandstifter absehbar ist?

- Er will, dass die Brandstifter seine Freunde bleiben.
- Angst vor der Gesellschaft, der Polizei.

Mit welchen Mitteln schaffen es die Brandstifter im Haus zu bleiben?

- Sie machen B. ein schlechtes Gewissen (Knechtling!)
- Loben ihn über den grünen Klee (Als Stütze der Gesellschaft)
- Wahrheit ist die beste Tarnung!
- Die Absurdität des gesamten Vorgehens wird auf diese Weise gedeckt
- Frechheit siegt

Akteur: Der Brandstifter Eisenring

- Ist im Gegensatz zu Schmitz kultiviert, manipulativ und wirkt überzeugend.
- Zeigt gute Manieren
- Ist ehrlich und direkt (umgekehrte Psychologie).
- Erschleicht sich Biedermanns Vertrauen (Opportunismus).

Option: Hätte Eisenring die Wahrheit verschwiegen, so wäre er rausgeflogen!

Gesamteindruck KH: Gut strukturiert, Aufbau der eigenen Argumentation vorzüglich (häufig gebrauchte Formulierung: ich denke... ich habe mir gedacht...)

C. Alexander Görres

Helen Keller – Wie funktioniert menschliche Kommunikation?

18. 1. 2012, KS Romanshorn

Präsentationen der Schüler

(Klasse 4 Mc)

GRR geht anfangs Lektion gleich zu den Vorträgen über. Geplant sind 5-minütige Vorträge mittels ppt.-Präsentation, die Schüler haben zuvor ihre Erkenntnisse mittels Comped zu visualisieren versucht. Die dabei entstandenen Photos bilden die Grundlage ihrer Präsentation.

Gruppe 1: Präsentation mit dem Titel: Helen Keller – Ein Experiment

Die Fünfergruppe widmet sich zunächst der vorgegebenen Leitfrage: Wie kann ein in seiner Wahrnehmung so eingeschränkter Mensch überhaupt kommunizieren?

- Helen schreit wie ein Baby, um sich verständlich zu machen
- Ihre Eltern sind ratlos, da sie nicht wissen, wie sie mit der taubblinden Tochter kommunizieren sollen.
- Erst der Einbezug der „Therapeutin“ Anne Sullivan macht diese Kommunikation überhaupt möglich.
-

Eigene Fragen:

- 1.) Wie konnte sich Helen trotzdem mit ihrer Umwelt verständigen? Welche Mittel blieben ihr?
 - Tast-, Geschmacks- und Geruchssinn
- 2.) Wäre sie „ohne Hilfe“ (Anne Sullivan) glücklich geworden?
 - Das wäre schwierig gewesen, schliesslich war es ja Anne, die Helen überhaupt gezeigt hat, wie man kommunizieren kann.
- 3.) Wäre es einfacher, einem Menschen wie Helen heutzutage zu helfen?
 - bestimmt, Die Mittel sind vielfältig, z.B. Hörgeräte, Operationen aber auch die Unterstützung durch Blindenhunde

Gesamteindruck KH: Aussagen alles in allem solide und für eine weiterführende Beschäftigung geeignet. Die Gruppe hatte viel Freude an der Arbeit mit dem didaktischen Baukasten „Comped“. Eigene Fragen wirken etwas zahm

Gruppe 2: Keine ppt-Präsentation, sondern Photos. Auch hier geht die Vierergruppe zunächst auf die vorformulierte Kernfrage ein (Wie kann ein in seiner Wahrnehmung so eingeschränkter Mensch überhaupt kommunizieren?). Gearbeitet wurde ebenfalls mit Comped-Visualisierungen.

- Wie verständigt sich ein Mensch, dem die Worte fehlen?
- Er muss einen eigenen Weg der Kommunikation finden
- Aggressionen stauen sich auf, wenn er merkt, dass er sich seiner Umwelt nicht so mitteilen kann, wie erhofft.
- Seine „Umwelt“ kann ihm beibringen, sich durch die Hand-Zeichensprache mitzuteilen
- Gegenstände können ihm auf diese Weise erklärt werden

Eigene Frage:

Wie wird eine solche Person in die Gesellschaft integriert? Wie weit ist sie überhaupt integrierbar?

- Eine Bezugsperson („Dolmetscher“) muss ihr zunächst die Grundlagen der Kommunikation beibringen.
- Danach kann sie sich auch mit einem grösseren „Publikum“ unterhalten, bleibt aber weiterhin auf die Hilfsperson angewiesen.
- Heute werden solche Personen aber immer noch häufig in Heimen untergebracht, wo sie nach wie vor keine optimale Betreuung erhalten, bzw. von Personen umgeben sind, die in ihrer Wahrnehmung ähnlich eingeschränkt sind, was auch auf ihre Möglichkeit zu kommunizieren abfärbt.
- Dazu gehört auch das Problem mehrerer Bezugspersonen, die unterschiedliche Zeichensysteme vermitteln.
- Helen hatte insofern Glück, dass ihr Anne nur eine Form von Zeichensystem beigebracht hat.

Gesamteindruck KH: Interessanter Aufbau der Fragestellung, auch wenn keine ppt-Präsentation benutzt wurde. Originelle Heranführung an das Thema durch das Aufzeigen des Weges, den Helen gehen musste, um sich mit ihrer Umwelt austauschen zu können. Auf dieser Frage liesse sich aufbauen.

Gruppe 3: ppt-Präsentation, Helen Keller

Die Dreiergruppe stieg ebenfalls mit der vorformulierten Frage ein (Wie kann ein in seiner Wahrnehmung so eingeschränkter Mensch überhaupt kommunizieren?) ging in ihren Comped-Bildern aber vor allem auf die Frage ein: Welche Sinne bleiben Helen, wenn Gehör und Augen ausfallen?

- Geruchsinn, Tastsinn (Grundlage für die Handzeichen), Geschmacksinn.

Eigene Frage: Wodurch wurde Helens Denken geprägt? Inwiefern spielte es eine Rolle, dass sie Augen und Gehör erst im Alter von 19 Monaten verlor?

- Helen begriff die Worte der Sprache (semantisch) erst im Alter von ca. 12. Jahren
- Sie hatte allerdings Erinnerungen an die Frühzeit. So konnte sie sich beinahe wortgetreu an ein Märchen erinnern, dass sie als Kleinkind gehört hatte.
- Daraus kann man ableiten, dass diese frühen Eindrücke, die bei „normalen“ Menschen nur selten abrufbar sind, für Helen eine ganz andere Wertigkeit besaßen.

Gesamteindruck KH: Hochspannend ist die von der Gruppe aufgeworfene Frage nach der Bedeutung der frühkindlichen Prägung für die spätere Kommunikationsfähigkeit des Menschen.

Gruppe 4: Vier Personen, allerdings ohne Präsentation, die mehrheitlich auf die vorgegebene Frage eingingen. Die beste Schülerin war krank. Es scheint, dass Sie diejenige ist, die für den argumentativen Aufbau der Präsentation zuständig war. Die Leistung der anderen war nur schwer zu bewerten.

Weitere Schritte:

GRR fasste die gemachten Beobachtungen mittels Gruppenarbeit zusammen. Die Gruppen erhielten „Schnipselsets“ mit 14 Aussagen zur Kommunikation, die es ausgehend vom Beispiel Helen Keller entsprechend zu ordnen galt (von: es gibt noch eine Welt ausserhalb meiner eigenen Wahrnehmung, über die Zeichen, die man mir gibt und die eine Bedeutung haben, bis hin zum Begreifen der verschiedenen Bedeutungsebenen, welche diese Zeichen in der Welt „da draussen“ haben können).

Frage an die Schüler: Wieso kommuniziert der Mensch?

- Informations- und Nachrichtenaustausch
- Um als Teil der Gesellschaft angesehen zu werden
- Um überhaupt mit anderen Menschen zusammenleben zu können
- Um mit anderen Mitteln (der Sprache!) handeln zu können

Exkurs: Helen Keller Extrem - Was wäre, wenn Helen Keller überhaupt nie gesehen bzw. gehört hätte? Diskussion anhand der 14 Aussagen zur Kommunikation, bei welcher sich zeigt, dass ihr gewisse Konzepte, wie etwa Licht, niemals klar geworden wären.

- Der Erkenntnishorizont geht nur so weit, wie die eigene Erfahrung reicht.

Ausblick auf die nächste Lektion; Saussures Zeichentheorie.

D. Felix Meier

Echtzeit-Simulation “Jugendzentrum mit Tücken”

Freifach Wirtschaft und Recht, KS Romanshorn, 15.-16.5.2012

Felix Meier

Beginn: ca. 21:45

Endpunkt: ca. 16:00

Ausgangslage: Drei Gruppen a 7 Personen müssen sich A) Organisieren, B) einen Geschäfts- und Business-Plan für ein Jugendzentrum erstellen, C) auf äussere Umstände (Ausfall des „Leaders“, Unfall, politische Querelen, Widerstand der Anwohnerschaft, Interesse der Presse, ein „Angebot, das man nicht ausschlagen kann“) reagieren.

Der Plan findet seinen Abschluss in einer Pressekonferenz, die zwischen 15:00 und 16:00 abgehalten wird.

Real sind: Der Berater von der Thurgauer Kantonalbank, die Journalistin, die die Fragen an der abschliessenden Pressekonferenz stellen wird.

Zehn Personen, bei denen weitere Informationen einzuholen wären, sind über tel. kontaktierbar: Gemeindepräsidentin, verschiedene Bürgergruppen, Polizei und Hafengebiet, Verein „pro Urbe“, Journalistin (Felix spielt alle). Real sind einzig der Vertreter der Thurgauer Kantonalbank und die Journalistin.

Protokoll des Experiments:

Zeit	Ereignis	Reaktion
21:45	Die Drei Gruppen haben die Wegleitung mit dem „unvorhergesehenen Ereignis“ erhalten, Ziel bis Mitternacht ist es, die eigene Gruppe zu organisieren (Rollen, Organisation der Arbeit, die Zuweisung der Aufgaben)	Wir warten auf das Erscheinen der Leute
22:00		Langsam trudeln die ersten Schüler ein, die Orientierung in den Räumlichkeiten stellt sie teilweise vor erhebliche Schwierigkeiten (Wo ist die Toilette? Wo sind die anderen Gruppenmitglieder? Die Räume? etc.)
22:15		Bis auf zwei Mitglieder sind nun alle versammelt
22:30	1. Interspektion	Gruppe Fabrice (Gruppe 1): Hat begriffen, worum es beim Experiment geht, die Diskussion ist lebhaft, bereits werden die Rollen verteilt, einige starke Charaktere konkurrieren einander. Die Wandtafel in ihrem Raum wird zum Organisationsinstrument, die mitgebrachten Nahrungsmittel werden fein säuberlich im Gruppe Philip (Gruppe 2): Hat zwar begriffen, wo-

		<p>rum es gehen könnte, die Rollenverteilung lässt allerdings auf sich warten, auch hier formiert sich die Gruppe um zwei Leader, Ansätze einer eher zaghaften Auftragsanalyse („ihr macht dann den Businessplan“)</p> <p>Gruppe Marco (Gruppe 3): Die einzige Gruppe mit weiblicher Beteiligung, schaut zunächst nur Fernsehen, keine konkrete Rollenzuweisung, keine Auftragsanalyse</p>
22:40		<p>Der letzte Schüler, Mitglied der Gruppe 3 erscheint. Dies belebt die Diskussion etwas, Ansätze einer Rollenverteilung, Diskussion möglicher Problemstellungen (Feuerpolizei, Lärmschutz, Rolle der Gemeinde), Das Mädchen stellt die Hauptfrage: Was tun wir hier eigentlich?</p>
23:03	<p>1. Telefongespräch Gruppe 3/Gantenbein</p> <p>2. Telefongespräch Gruppe 1/Gantenbein Gruppe 1/Dudli Gruppe 1/Rösti</p> <p>3. Tel Gruppe 2/Gantenbein</p>	<p>Enttäuschung über keine Reaktion auf die Offerte, Frage von Gruppe 3, welche Vorstellungen Gantenbein mit seiner Offerte verbindet, Treffen um 23:20</p> <p>Enttäuschung über keine Reaktion auf die Offerte, Abmachen wegen Besichtigung Fehler: Gruppe 1 nehmen an, es geht um die Vera Interesse an der Liegenschaft (Problem: als was bezeichnet sich die Gruppe, Trägerschaft des Projekts hat noch keinen Namen!), Beschreibung des Projektes, doch noch ohne Präzisierung des Vorgehens, Grobkonzept ist vorhanden, allerdings nicht klar. Sollen später anrufen. Treffen um 23:40.</p> <p>Enttäuschung über keine Reaktion auf die Offerte, Trägerschaft ist allerdings klar: Jugendklub – Vorstellungen sind klar, Offerte ihrerseits bei 1000.- CHF/Raum/Monat, Mitgliederbeiträge würden für die Deckung der Kosten bereitgestellt werden. Konzept? Nicht ganz fertig, Vorstellungen müssen allerdings noch geklärt werden. G schlägt treffen vor zur Diskussion des Konzepts (treffen um 24:00)</p>
23:20	Treffen Gantenbein/Gruppe 3	<p>Komitee von 4 Personen, schwierig für Ansprache. Schriftlich fixierte Fragen, die G. übergeben werden. Problematik des Jugendzentrums wird von G kurz erklärt, was er will: Businessplan und Nutzungskonzept, G's Entgegenkommen ist ansonsten gross. Frage: Ehemaliges Restaurant – ist Zapfanlagen drin? Müssen Alkoholausgabebewilligung anfordern. Küche aber intakt. Was solls eigentlich werden? Ein geschlossener Club oder eine offene Veranstaltung? Wer haftet?</p> <p>Ideen: Treffpunkt für Jugendliche, am Mi für unter 16-jährige, G fragt nach der Verantwortung. Fr ü 16: mit</p>

		<p>Bierauschank, mit Sofa, Billardtischen, Tischfußball, 1 mal im Monat eine grosse Veranstaltung (Party), G.s' Einwand Lärmbelästigung: Steht isoliert, in Gleisnähe</p> <p>Problem Bauvorschriften</p> <p>Frage: Gibt's einen Plan? G wird den Plan schicken</p> <p>Wie gross ist das Grundstück? 490m²</p> <p>Gibt's eine Terrasse? Liesse sich ein Pavillon aufstellen? G hält es für möglich.</p> <p>G stellt eine Frage: Grösse der Trägerschaft? 8 Leute, Was ist die Hauptstossrichtung? Jugendzentrum in Romanshorn? Welche rechtliche Form sind sie? Keine Ahnung...</p> <p>Habt ihr etwas Politisches vor? Nein, wir sind sozial ausgerichtet. Bringt ihr also die ganzen Problemeleute her? Nein, es ist für uns und unsere Freunde, damit wir nicht herumhängen müssen.</p> <p>Habt ihr euch schon Gedanken zu Sicherheitsfragen gemacht? Plan noch nicht aufgearbeitet, doch man ist dran.</p> <p>4 Leute machen die Rechtsabteilung!</p>
23:40	1. Treffen Gartenbein/Gruppe 1	<p>Drückt seine Enttäuschung aus über langes Schweigen aus. Gruppe hört zu. Offerte kommt klar rüber: Was wollen sie mit dem Gebäude? Verkaufen? Verpachten? Könnten sie es kaufen? Haben sie eine Vorstellung? Grund ist ca. 1000m² in gutem Zustand, unter 600-700 000 kommen sie nicht drunter. Verkaufen möchte ich es eigentlich nicht, schwieriger Teil im Portfolio, will es eigentlich vermieten.</p> <p>Frage: Jugendtreff, kein Profit, auf Zero. Wissen sie, was Pacht heisst? Wirtschaftliche Nutzung?</p> <p>Vorstellungen: Konzerte veranstalten, kleinerer Art.</p> <p>Vorschlag: Win-win-Situation – Bauunternehmer würde den Auftrag für die Renovation bekommen.</p> <p>Ziele jedoch nicht klar: Zielgruppe 12-20 (12-18)-Jährige.</p> <p>Wer ist verantwortlich? Sozialarbeiter und die Trägerschaft selbst. Mit der Gemeinde absprechen – „billige“ Arbeitskräfte sollen eingestellt werden, um den Betrieb zu führen, die Jugendlichen zu betreuen.</p> <p>Hauptsache: Trägerschaft will weitere Infos zum Gebäude, G will vor allem über das Finanzielle reden, wer trägt am Schluss das Ganze? Deshalb will er einen groben Business-Plan haben, Lärmbelästigungen werden angesprochen.</p> <p>Die Trägerschaft fragt nach einem Kostenanschlag? G wundert sich wieso. Vorstellungen sind dafür noch zu wenig konkret: 2500 im Monat müsste er aber haben. Gruppe hat aber kaum Geld, Dienstleis-</p>

		<p>tungen laufen bislang über Freiwilligenarbeit. Restaurierung: G würde es machen, allerdings wäre die Konkretisierung der Zwischennutzung wichtig. Zeithorizont für die Nutzung durch die Jugendlichen umfasst ca. 10 Jahre. Restaurierung von aussen wird abschliessend angesprochen.</p> <p>Damit wären die Fragen abgeschlossen, G will wissen, wer die Gruppe ist. G wird sich mit G in Verbindung setzen, sobald der grobe Betriebsplan steht.</p> <p>Die 4 stillen Teilhaber haben während des Gespräches unterschiedliche Funktionen übernommen: Protokollant, Betriebskonzept, Recherche auf dem Internet (Businessplan).</p>
24:00	1. Treffen Gantenbein/Gruppe 2	<p>Drückt seine Enttäuschung aus über langes Schweigen aus. Gruppe schweigt. Wer ist Verantwortlich? Der Chef. Was treibt sie um? Wir wollten Jugendclub gründen. Plakate werden gezeigt. Wollen Verein Gründen. Freizeitaktivitäten für Vereinsmitglieder, am Wochenende. Wer sorgt für Sicherheit? Prof. Firmen, Outsourcing.</p> <p>Partys am Fr/Sa Abend 22-3:00, Exkursionen für Jugendliche, Turniere (damit lässt sich Geld verdienen). Keine geschlossene Gesellschaft, sondern öffentlich – als Tagesbetrieb mit Bar. Kostenpflichtig für Nicht-Member, läuft über Konsum.</p> <p>G findet das doch eine grosse Kiste, das Ganze. Wer ist zuständig? Philip ist handlungsfähig, hat bereits Organisationserfahrung.</p> <p>Ziel des Trägervereins: Kulturtreff für Jugendliche! Frage: Wer ist für Finanzen verantwortlich? Wie steht's mit der Miete, Renaovation? Worauf basieren die Vorstellungen?</p> <p>Businessplan: Was ist die Referenz – jener der Kantonbank. Thurgauer KB vor Ort präsent, daher am ehesten als Finanzierungszusammenarbeit.</p> <p>Finanzielle Vorstellungen? Mitgliederbeitrag: die Höhe ist noch nicht klar. Grösse des Raumes 490m².</p> <p>Gruppe 2 braucht nicht den ganzen Raum? G will aber, dass sie alles nehmen.</p> <p>Finanzierungsfrage ist bisher nicht gelöst. Gerade das Security-Problem ist virulent, sollte durch Bekannte des einen Teilhabers (Geschäftsmodell auf persönliche Netzwerke aufgebaut) gelöst werden.</p> <p>Probleme: Heimatschutz, d.h. Zwischennutzung muss her, wieder kommt die Frage auf die Mitgliederbeiträge, ca. 200 CHF müsste erwirtschaftet werden. Damit</p>

		<p>müssten allerdings ca. 130 bis 140 Mitglieder rekrutiert werden.</p> <p>G: Wieso haben sie mich angefragt? Sind sie mit unserem Konzept einverstanden? G bejaht, erwartet Businessplan, Renovation ist nicht geplant, da nur Zwischennutzung, aufpassen allerdings mit der Bewohnerschaft, 2500.- CHF ist von G avisiert.</p> <p>Finanzminister fragt: Bausubstanz ist gut, allerdings nicht top. Mit wenig Aufwand lässt sich aber etwas machen.</p> <p>Zusammenarbeit wird als gut bezeichnet. Klemmt aber an den Vorstellungen vom Finanziellen. Wir haben Ideen aber kein Geld (Aktivitäten), Betriebsplan ist klar, doch vorläufig recht grosse Kiste, die nicht klar finanziert wird. Was wird weiter passieren? Blitzschlag – G's Problem. Alternative Häuser? Anwohner? Philip wird als kommunikativer Chef bezeichnet, allerdings auch zu wenig autoritär, dafür kooperativ (!).</p>
	Tel. Meister, Kantonspolizei/Gruppe 1	Information über gewerbliche Zulassung, Öffnungszeiten bis 23:00 am Mittwoch. Fragen nach Lärmbelästigung – M. fragt, wie bereit sie sind, ihre Gäste im Zaun zu halten. Wichtig wäre es allerdings sich diesbezüglich direkt an die Gewerbepolizei zu wenden.
Bis 1:00		Ratschläge für Gruppe 3 (GM)
1:05	Tel. Gruppe 3/Meister, Kantonspolizei	Fragen nach Vereinsstatuten für gewerblich Nutzung/nicht-gewerbliche Nutzung: Bei ersterem wird ein Wirtepatent benötigt. Frage nach dem Zweck des Getränkeverkaufs: Ist Profit beabsichtigt? Wird nur kostendeckend gearbeitet?
ab 1:25		Ausfall der drei tragfähigsten Personen in jeder Gruppe: wie lange geht es, bis sie merken, dass einer fehlt. (Die drei ziehen sich ins Obergeschoss zum Ausruhen zurück).
	Gruppe 3	Gruppe 3 hat sich inzwischen in vier 2ergruppen organisiert.
	Gruppe 2	Hat derweil zwei Personen losgeschickt, um das Haus fotografieren zu gehen.
1:45	Tel. Gruppe 2/Hofmeister, Feuerwehr	Frage nach feuerpolizeilichen Gesetzmässigkeiten eines solchen Jugendtreffs. Bleibt allerdings zu unspezifisch: H fragt nach einem Sicherheitskonzept, Grös-

		se der Party, bis 400 Personen braucht es nichts.
1:47	Gruppe 2/Gantenbein, 2. Treffen	<p>Berechnungen sind angestellt worden, wegen Miete: Deckung durch die Mitgliederbeiträge: Vorstellung bei 1500.-, max. Kapazität von 400 Mitglieder, ausgehend von 3000 Jugendlichen in Romanshorn (ca. 10%) sollen also Mitglieder werden.</p> <p>G: Eher an der unteren Grenze der Vorstellungen. Entgegenkommen: Wäre eine Mietreduktion in der Anfangsphase möglich, bis genug Mitglieder da sind? G findet die Sache diskutierbar, seine Vorstellungen bewegen sich irgendwo zwischen 1500 und 2500.</p> <p>Nächster Termin: Der Bank anrufen, vermutlich um 7, definitive Offerte an G soll aber um 6 erfolgen.</p> <p>Frage nach dem fehlenden Kollegen (Timo). Anschliessend begeben sich zwei Mitglieder auf die Suche nach ihm.</p>
2:07	Gruppe 3/Gantenbein	Offerte seitens der Gruppe: Keine Miete zahlen, dafür würden sie die Liegenschaft instand halten. Der definitive Kostenvoranschlag sollte um 5:45 erfolgen.
2:15	Gruppe 1 Hat den Betriebsplan erstellt	Erstes Viewing des Betriebskonzepts
2:25	Gantenbein hat einen Stein mit einem Drohflyer erhalten	Der Droh-flyer wird an alle Gruppen weitergeleitet.
	Gruppe 3/Gsell Rechtschaffene Bürger	Telefonat, wegen dem vermeintlichen Drohflyer. Ein Treffen für 5:00 morgens wird vereinbart.
2:30	Vater von Herrn Straub ruft die 2. Gruppe an	Wo ist mein Sohn, droht, in 10 min Massnahmen zu ergreifen, falls es nicht gelingt ihn aufzutreiben.
2:35	<p>Tel. „pro Urbe“-Dudli/Gruppe 1</p> <p>Vater von Herr Tiemann ruft an</p> <p>Rufen der Polizei an, Vermisstenanzeige</p>	<p>Frage, welche Funktion der verein „pro urbe“ hat, D. macht sie darauf aufmerksam, dass sie nicht der Heimatschutz sind.</p> <p>Wo ist mein Sohn? Antwort: Er wurde von unserem Mentor entführt, fragen Sie doch bei dem an, gibt die tel. Nr, durch.</p> <p>Verwirrspiel um die Vermisstenanzeige</p>
2:37	Gruppe 3: Vater von Frau Häring ruft an, will sie sprechen	Die Tochter schläft, Vater will sie wecken lassen, in 5 Minuten sollen sie sich melden.

2:40	Gantenbein/Gruppe 2	Nachforschungen zum Drohflyer, erste Vorschläge. Die Jungen wollen einen Artikel in der Zeitung lancieren, um die Öffentlichkeit aufzuklären.
2:43	Vater Häring ruft bei Gruppe 3 an	Tochter lässt sich nicht aufwecken, ist angeblich mit Herr... Herr... XY gegangen, um Informationen zu sammeln. Gruppenleiter gibt zu, dass er nicht weiss, wo die Tochter ist, sie ist angeblich schlafen gegangen, G1 ist sich aber sicher, dass sie zurückkehren wird (lügt wie gedruckt!).
2:45	Gruppe 2/ Rübekeil, Journalistin	Will sie sprechen, um einen Termin abzumachen damit man die Sache mit dem Drohflyer regeln kann. Es ist allerdings mitten in der Nacht (!)
2:45	Gefaltete Drohung in schlechtem Deutsch flattert in jeden Arbeitsraum	Jede Gruppe bekommt noch einen Drohbrief in Form einer Papierschwalbe.
2:48	Meister, KaPo/Gruppe 2	Würden gerne eine Vermisstenanzeige aufgeben, sind überzeugt, dass die Drohflyer-Schreiber ihren Kollegen Timo gekidnappt haben.
2:52	Meister, KaPo/Gruppe 1	Vermutet ebenfalls eine Verbindung zwischen den Drohbriefen (es waren zwei in den letzten zwei Stunden), wegen Littering, Alkohol oder Drogen und dem Verschwinden von Herrn Tiemann. Versuchen die Polizei zu animieren etwas zu tun, indem sie ihr erzählen, wo sie ihn das letzte Mal gesehen haben.
		Gruppe 1 fertigt ein Organigramm der zehn Bezugspersonen an: welche Kompetenzen haben sie? Wie stehen sie zueinander? Wo können Sie helfen? Wo nicht?
3:10	Felix M. holt die drei „Schläfer“	Ihrer Gruppe sollen sie folgende Story erzählen: In der Beiz, wo sie sich aufgehalten haben, hörten sie haarsträubende Geschichten über das Projekt, irgendetwas zwischen Al Kaida und Neonazis (Ziel: Provokation einer Reaktion).
3:30	Besuch bei Gruppe 1	Das Erstaunen über die Absenz des Leaders hält sich in Grenzen, anstatt ihn zu fragen, wo er war wird er erst einmal gebrieft, was bisher gelaufen ist. Erst im Anschluss daran erzählt er seine Geschichte (Im „Panem“ wird schlecht über das Projekt gesprochen) Ein Mitglied verdächtigt daraufhin Herrn Gsell (Bürgervereinigung Rechtschaffenheit), Urheber der Droh-

		briefe zu sein.
3:34	Tel. Gruppe 2/KaPo	Gibt der KaPo Entwarnung, Timo ist wieder aufgetaucht
3:40	Tel. Gruppe 1 an Rübekel, Journalistin	Folgender, etwas verwirrender Inhalt: Riesenstory, zwei politische Gruppen bekämpfen sich – es geht ums neue Jugendzentrum – die Rechten haben es falsch verstanden; die Rechten meinen, es sei nur für die Linken und Umgekehrt. Frage: Für wen soll der Club sein? Die Gruppe will eigentlich nur ein Statement betreffend Jugendzentrum abgeben.
4:20	Tel. Gantenbein /Gruppe 1	Gibt definitive Zahlen durch, Miete ist 1800.-/Mt., Ausbau, Renovation 85'000.- Gruppe meldet sich zurück.
	Tel. Gantenbein /Gruppe 3	Gibt definitive Zahlen durch, Miete ist 1800.-/Mt., Ausbau, Renovation 85'000.- Auch hier will sich die Gruppe zurückmelden.
	Tel. Gantenbein /Gruppe 2	Gibt definitive Zahlen durch, Miete ist 1800.-/Mt., Ausbau, Renovation 85'000.-
4:30	Tel. Häring an Rübekel	Statement an die Zeitung wegen den Drohungen. Druckversion kommt zu spät, aber online liesse sich etwas unternehmen. Um 7:00 wird man Genaueres abmachen können.
4:37	Tel. Gruppe 2/Gantenbein	Diskussion über die Renovationskosten, Renovationen müssen nicht vom Vermieter übernommen werden, ist angeblich im Mitrecht, OR 260a. Dies stellt sich bei näherer Betrachtung aber als nichtig heraus.
4:45	Tel. Gruppe 1/Gantenbein	Besprechung des Kostenvoranschlags in 5 Min., persönlich
	Tel. Gruppe 2/Gantenbein	Ebenfalls Bitte um Besprechung um 5:30
5:15	Besprechung mit Gruppe 1	Gruppe stösst sich an den 85'000 für die Renovation, man kann sich aber am Schluss einigen: Rückzahlung erfolgt über 10 Jahre. Die Miete bleibt bei 1800. Es wird ein Kostenplan bei minimalem Verdienst vorgestellt. Frau Dudli und Frau Rösti sollen zur Übernahme der Renovationskosten bewegt werden.

5:20	Gespräch Gruppe 3, Gsell	Besprechung mit Gsell (Rüppel), Konfrontation mit dem Zettel, alle Seiten sollen zufrieden sein. Ist die Gemeinde denn involviert? Nein, die weiss noch nichts. Wieso behaupten Sie denn, dass so etwas geplant ist, wenn die Gemeinde noch nichts weiss? Stellt die Zielgruppen vor, G unterbricht ihn ständig. G greift das nicht existente Sicherheitskonzept an. G bemängelt das Schweigen der Gemeinde, die Probleme würden sich an einer Strasse (alkoholisierte Jugendliche) sammeln. Hat Angst, die Ruhe des Quartiers in Frage zu stellen. Ist aufbrausend und rechthaberisch.
6:15	Zwischenbilanz im allen Teilnehmern	Erste Phase ist abgeschlossen, jetzt müssen die bisher angeschnittenen Projekte zum Teil konkretisiert werden.
6:25	Gespräch Gruppe 1/Gsell	Suchen Unterstützung, Barmann für den Jugendtreff. G zeigt sich renitent, geht auf das Argument des Alkohols. G glaubt nicht, dass die Gruppe Alkoholexzesse verhindern kann. Gruppe zeigt ihm das Betriebskonzept mit Hausordnung. G weist darauf hin, dass es sicher zu Problemen kommt. Stösst sich an den Sozialarbeitern, unterbricht. Die Angestellten verdienen viel zu wenig mit den gebotenen 10 CHF/Stunde. G bringt Randalierer ins Spiel. Solche Jugendtreffs ziehen solche Leute an. Das Risiko trägt letztlich die Gesellschaft, nicht die Organisatoren. Aber mindestens für 900.- CHF pro Monat für die Mitarbeiter. Für Gruppe ist das zu viel. Man versucht sich allerdings zu einigen.
6:30	Journalistin, Rübekeil	Es ist ihr nicht klar, worauf sie hinauswollen mit dem Statement. Wie viele seid ihr? Wie steht es um Konkretes in Zusammenhang mit ihrem Projekt? Es braucht mehr Unterlagen, was bisher vorliegt ist keine Pressemappe, sondern eine Sammlung von Gemeinplätzen. Gruppe verteidigt sich, sie würden am Anfang stehen, hätten gegenwärtig nichts Konkretes zu bieten. Man wollte auf die Drohungen eingehen. J will den Drohbrief sehen, das ist eine gute Grundlage für einen Artikel. Zudem will sie Fakten sehen. Das Argument Rechts-links steht nicht in den Drohbriefen. Die Geschichte mit Gantenbein und dem Stein kommt wieder aufs Tapet. Die Faktenlage ist allerdings sehr dünn. J besteht auf Pressematerial, Gruppe reagiert eher verhalten auf die Anforderungen.
7:00	Gruppe 1, Gespräch mit Gemeindeammann, Frau	Problematische Präsentation; einerseits stimmt der Businessplan, die Zielsetzungen sind klar, was fehlt

	Rösti	sind jedoch die konkreten Projekte. Dafür schwenkt die Gruppe grosse Begriffe wie Integration etc. Sie werden darauf aufmerksam gemacht, dass zu wenig Fleisch am Knochen ist; zuerst sollen sie sich genauer überlegen, was sie für konkrete Ideen haben. Schliesslich verkaufen sie ein Projekt
7:30	Gruppe 2, Gespräch mit Gemeindeammann, Frau Rösti	Das Selbe in grün, nur das mit dem Havanna-Club bereits mehr „Produkt“ vorliegt. Mitgliedersuche über Facebook hat grosses Interesse am Club gezeigt (300 Anmeldungen). Anfrage wegen Sozialarbeitern, sind zwar an der falschen Stelle. R bat sie, eigene Stellenprofile zu entwerfen. Businessplan muss konkreter werden.
8:05	Tel. Gruppe 3/Gsell	Gruppe entschuldigt sich für ich vorheriges Verhalten und lädt G. zu ihrer Pressekonferenz um 13:30 ein, damit er sich vor Ort ein Bild von der Lage machen kann.
8:20	Gruppe 3, Gespräch mit Gemeindeammann, Frau Rösti	Gruppe will sich unter den anderen Vereinen positionieren, mit ihnen zusammenarbeiten. Auch sie stellen v.a. die finanziellen Aspekte in den Vordergrund, d.h. die Raumvermietung, während ihre eigenen Ideen irgendwie in den Hintergrund verschwimmen, obschon sie solche durchaus haben. Auch hier braucht's mehr Details! Die Gemeinde kann zwar Geld sprechen, doch sie dürfen sich nicht darauf verlassen, dass sie auch die gesamten Kosten übernimmt.
8:45	Tel. Gruppe 1/ Gantenbein	Finanzielle Probleme, die nicht lösbar sind zwingen die Gruppe fast zum Aufgeben. G. bleibt bei seinen bisherigen Forderungen.
9:05	Brief von Red Bull Wodka	Macht den Jungunternehmern ein Angebot, das sie nicht ablehnen können: Inneneinrichtung plus jährlich 10'000.- CHF an die Betriebskosten, wenn sie die Produktpalette der Firma anbieten.
9:10	Tel. Gruppe 1/Josef Salzhuber (Red Bull)	Interessiert sich für das Angebot.
		Auch die anderen Gruppen interessieren sich für das entsprechende Angebot
9:12	Tel. Gruppe 1/Gantenbein	Letzter Versuch, die Kosten zu drücken. G gibt bei den Renovationskosten nach, er geht auf 50'000.- CHF runter, die Miete bleibt allerdings gleich hoch.
9:30	Gespräch Gruppe 1/Herr	Businessplan, wie erstellt man so einen? Kritik am

	Popp, TKB	<p>Plan, Gruppe erwähnt, dass sich das finanzielle in den letzten 10min verändert hat. P geht auf den Unterschied zwischen Kreditfähigkeit und Kreditwürdigkeit (Bonität) ein. Letztere beinhaltet auch die Personen, die hinter einem solchen Projekt stehen.</p> <p>Gruppe räumt sich schlechte Chancen ein, weil sie nicht überzeugend wirken? Wer haftet: Alle, die schon 18 sind. Defizitschnitt: bei Gewinn: $\frac{1}{4}$ des Gewinns an die Gemeinde, bei Verlust: $\frac{3}{4}$ des Verlustes wird von der Gemeinde übernommen.</p> <p>Was ist besonderes an ihrem Projekt? DJ-Werkstatt. Entwickeln zusammen mit den Jugendlichen (didaktischer Mehrwert). AAA= Anders Als Andere!</p> <p>Anwerbung-Marketing muss eine zentrale Stellung einnehmen. Aktionsplan fehlt (Finanz-Knochenarbeit). Person – Produkt – Markt – Finanzielles: Auch bei letzterem viel zu wenig detailliert. Budget immer in drei Ausführungen: Best case – normal – worst case. Organigramm fehlt.</p> <p>Gesamteindruck: eher langweilig.</p> <p>Was fehlt: Chancen und Risiken herauszuschälen.</p>
10:07	Gespräch Gruppe 2/Herr Popp, TKB	<p>Die Gruppe ist gesamthaft gekommen. Der Chef ist klar erkennbar. Die Gruppe ist vom Konzept überzeugt. Romanshorer sollen für ihren Ausgang in Romanshorn bleiben. Was ist besonders an ihrem Konzept: Exkursionen z.B. in den Europapark. Nähe zum Kunden: Member-card bietet noch zusätzliche Möglichkeiten: Exkursionen, Partys. Haben einen ihrer Flyer bei sich, wo die TKB prominent figuriert. Verbreitung auch über Facebook.</p> <p>Vorsichtige Budgetierung. Aktionsplan? Sponsoring. Exkurs über das Problem des Innovationsdrucks.</p>
10:07	Tel. Gruppe 1/Gantenbein	<p>Wollen den Vertrag unterzeichnen, zu den letzten Konditionen (50'000 für Renovation), laden ihn um 10:40 ein (um 10:30 um eine halbe Stunde verschoben).</p>
10:30	Gespräch Gruppe 3/Herr Popp, TKB	<p>Drei Mitglieder, nur die, welche sich mit dem Problem auseinandergesetzt haben. Finanzen, operatives Geschäft und PR. Businessplan auf dem Compi, aber sonst Erklärungen mündlich: Zusammenarbeit zwischen den Vereinen – Name: VereinT Romanshorn. Jugendliche haben die Möglichkeit, sich vor Ort zu treffen, 490m² sind mehr als genug. Keller kann man als Bandräume vermieten. Grosser Saal im Mittelteil mit Küche, Künstlerwerkstätten im Obergeschoss.</p> <p>Was macht ihr besser als der Jugendtreff Amriswil: Die Vereine sind das spezielle! Leute, die unterschiedliche Sportarten betreiben, treffen sich vor Ort.</p>

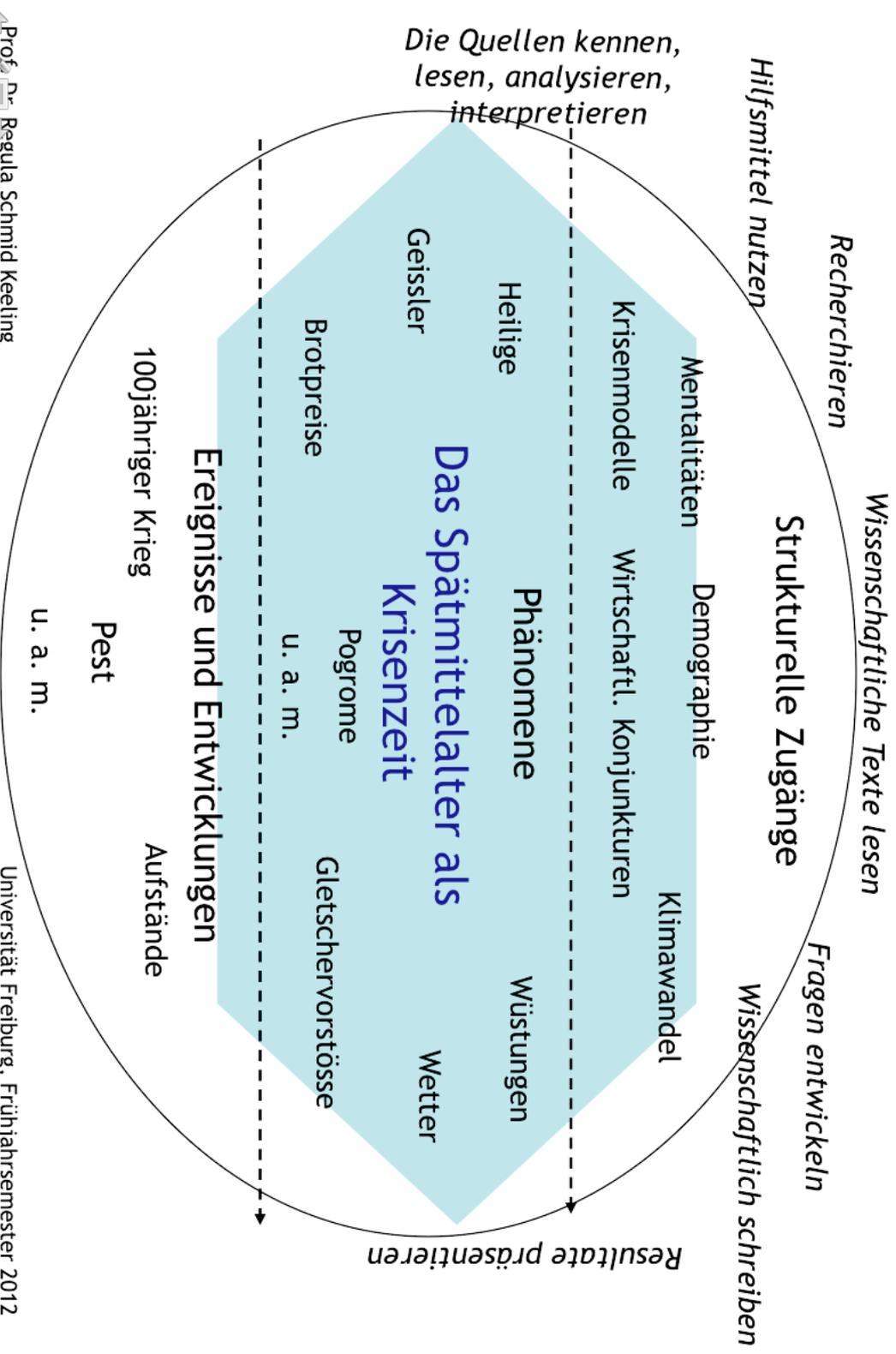
		<p>Aufpassen bei Non-profit/profit, keiner hat das Wirtepatent. Kontrollierter Rahmen für den Bierkonsum. Zielgruppe: Romanshorn und Umgebung. Gute Konditionen mit dem Besitzer ausgehandelt. Organisation und Management: Wer haftet? Auch hier haftet der Verein. Risiken: die Nachbarschaft und die gewaltbereiten Jugendlichen, beide werden im Rahmen der Pressekonferenz angesprochen werden: Alle sollen mit dem Konzept zufrieden sein. Regeln für Alkoholkonsum: gesetzliche Vorgaben.</p> <p>Aktionsplan: 80'000 CHF von der Bank, weitere Sponsoren, v.a. kleine Läden vor Ort (Ausrichtung auf Romanshorn).</p> <p>Angebot von Red Bull Wodka: kein Interesse am Betrinken, zudem sind sie nicht mehr frei, müssen die teureren Premium-Produkte vertreiben. Alternativen sind wichtig!</p> <p>Schlussfragen: Würden Sie uns den Kredit geben?</p>
	Feedback Popp	<p>Zweite Gruppe hatte tolle Präsentation, die dritte war am überzeugendsten, selbst wenn die Details nicht alle so durchdacht waren. Liquiditätsplan war allerdings schlecht. Drei sind besser als sechs Präsentatoren. Zwei hatte allerdings einen guten Liquiditätsplan.</p>
		<p>Gesamteindruck: Gedanken über alle Punkte, viel Arbeit, allerdings viele Ideen nicht zu Papier gebracht. Das Besondere an der Gruppe sollte aber in den Vordergrund gestellt werden (AAA).</p>
11:35	Gespräch Gemeindevorsteher, Frau Rösli/Gruppe 1	<p>Gruppe wird ins Amtshaus zitiert und mit der Frage konfrontiert, wieso sie sich entschlossen haben, alkoholhaltige Getränke zu verkaufen, obschon sie dies in ihrer Präsentation kategorisch abgelehnt haben. In diesem Fall würde die Presse unterwiesen werden. Aus politischen Gründen müssten über diese Entwicklung alle potentiellen Romanshorer Sponsoren unterrichtet werden.</p> <p>Leader erklärt, dass es sich dabei um ein alkoholfreies Lizenzprodukt handelt, er würde noch Abklärungen treffen.</p>
11:45	Unterzeichnen des Pachtvertrages zwischen Gruppe 1 und Gantenbein	<p>Die Konditionen von Red Bull wurden akzeptiert, abermals versichert die Gruppe, dass Wodka Red Bull ein Energy Drink ohne Alkohol ist. Man hat sich eingehend informiert und muss daher nichts von der Gemeindevorsteherin befürchten.</p>
11:55	Gespräch Gemeindevorsteher, Frau Rösli/Gruppe 2	<p>Dasselbe wie Gruppe 1, die Reaktion des (offenbar schlechter informierten) Leaders ist augenblickliches Davonstieben. Entscheidung soll in der Gruppe gefällt</p>

		werden.
12:00	Gruppe 1	Bleibt noch das Problem der Anwohnerschaft, Stichwort Gsell, dieses erledigt sich aber von selbst, da er bis zum Ende des Experiments nicht zu erreichen ist. (Dafür seine Frau, die noch etwas unangenehmer ist)
12:50	Gruppe 1/ Gemeindevorstand, Frau Rösti	Bitte um Übernahme der Defizitgarantie für die monatliche Summe von 211.- CHF (Defizitschnitt: bei Gewinn: ¼ des Gewinns an die Gemeinde, bei Verlust: ¾ des Verlustes wird von der Gemeinde übernommen) R verpflichtet sich auf ein Jahr, da die Stadt nur über ein Jahresbudget verfügt.
14:00	Abschliessende Pressekonferenz	VereinT Romanshorn: Treffpunkt für Jugendliche, dafür den Volksgarten gemietet, zum Angebot gehört ein Tischfussball. Vorstellen der Ziele: <ul style="list-style-type: none"> - neue Location für Vereine - neuer Treffpunkt für Jugend - Unterhaltung - Beschäftigung für Jugendliche - Neue Kontakte - Nicht gewinnorientiert - Integration fördern - Von Jungen für Junge - Partnerschaften mit Vereinen Jugendtreff auf der Grundlage von Vereinen. Schenken Bier aus an über 16-jährige. Durch Zulassung von Alkohol, präventive Heranführung an das Thema. Infrastruktur für Vereine ist wichtig, z.B. als Treff nach dem Sport, hier kann man essen (Snacks), alkoholische Getränke zum Einstandspreis, da wir keine Wirtslizenz besitzen. Vereine sollen dadurch besser vernetzt werden.
	Fragen:	<i>Rechtliche Situation: ab welchem Alter geöffnet?</i> W'ende Alterslimite über 16, am Mittwoch Abend Jüngere. Da gibt's auch keinen Alkohol <i>Betreuer, wer sind das?</i> Betreuer der Vereine oder Sozialarbeiter von Seiten der Gemeinde <i>Bierausschenken zieht eine Menge Leute an – Zulauf aus der ganzen Umgebung</i> Wir unterscheiden uns von den übrigen Treffs, wir

		<p>schenken Alkohol aus, aber kontrollieren den Konsum.</p> <p><i>Wie wird das Ganze finanziert?</i></p> <p>Eigenmittel, Spenden und Gönnerschaften, Mitgliederbeiträge, Bankkredit (Bürgschaften von Eltern und Gemeinde).</p> <p><i>Auflagen durch den Heimatschutz bei der Renovierung?</i></p> <p>Nur die Fassade, innen sind wir frei.</p> <p><i>Gesamtkosten der Renovierung?</i></p> <p>85'000 CHF</p> <p><i>Wie fördern Sie die Integration? Nur durch Biertrinken?</i></p> <p>Das Zusammenbringen der Vereine steht im Vordergrund, regelmässiger Austausch ist geplant.</p> <p><i>Wie steht's mit dem Personal? Gibt's da ein Minimum an ständig anwesendem Personal?</i></p> <p>Angewiesen auf die Mithilfe</p> <p><i>Angebotenes Essen ist dann wohl keine frische Küche</i></p> <p>Nein, Hamburger, Nuggets</p> <p><i>Wie stehen die Nachbarn dazu?</i></p> <p>Kontakte sind geknüpft, jetzt muss man ihnen nur beweisen, dass unser Konzept funktioniert.</p> <p><i>Anlässe machen viel Müll, was wird damit geschehen? (Anti-Littering).</i></p> <p>Das Leergut sollte man inden Griff kriegen, bei den Zigarettenstummeln ist es schwieriger</p> <p><i>Wie geht ihr mit potenziellen Schlägereien um? Ist immer Security da?</i></p> <p>Nein, nicht immer, denkbar ist aber eine Hotline mit der Polizei</p> <p><i>Öffnungszeiten?</i></p>
--	--	--

		<p>Man hält sich an die gesetzlichen Vorschriften</p> <p>Gsell: Skeptisch gegenüber allen Beteuerungen der Jungen, wirft ihnen Blauäugigkeit vor. Wir sehen uns bei der Baubewilligung...</p> <p><i>Verein für Vereine, wie stehts mit der finanziellen Unterstützung?</i></p> <p>Man gibt den Vereinen eine Plattform?</p> <p><i>Kann man Besäufnisse der Jugendlichen ausschliessen?</i></p> <p>Man rechnet mit der Kooperation der Betreuer, Selbstkontrolle der Gruppe Das Publikum bleibt skeptisch, das Alkoholproblem bleibt gleich.</p> <p><i>Red Bull, war das noch im Spiel?</i></p> <p>Red Bull bot einen rechten Betrag, 10'000 CHF, Exklusivverkaufrecht ihrer Getränke, Ablehnung von beiden</p>
--	--	--

Proseminar: Die Krise(n) des 14. Jahrhunderts



Unterlagen UniFR

A. Krisen-Schema („advance organiser“)

Phänomene, Modelle, Methodisches

B. Historische Werkstatt

„Fahrplan“ für die Lerngruppen

„Krisen im Mittelalter“

Gruppengröße: 2-4 Personen

Voraussetzungen:

- Man hat sich in den ersten 4 Sitzungen eingehend mit den Themen Krise im Mittelalter – Phänomene, Modelle, Chronologien – auseinandergesetzt.

Lernziele:

- „Lerntagebuch“ führen: Wie seid ihr vorgegangen? Wo habt ihr gesucht? Was hab ihr gefunden? Was nicht? Probleme? Welche Erfahrungen möchtet ihr euren Gefährten mitteilen?
- Eine Lektion Präsentation in der Gruppe zu einem gewählten „Grossthema“ (z.B. Judenpogrome als Krisenphänomen, Ursachen und Wirkungen, Häufung, Verläufe, Quellen, Klischees usw.) mittels mehrerer Vorträge zu einzelnen Themen.
- Präsentationsform: Ist frei wählbar: ppt, Plakate, Quiz, Bilder, Grafiken, Comped... Das Publikum kann (soll!) dabei einbezogen werden.
- Gesamt-Positionspapier (6-10 Seiten) zu den Einzelthemen mit: Kurzfassung des Vortrages, Arbeitsthesen, Materialien, Bibliographie.
- Daraus in der vorletzten Sitzung: Inhaltskonzept für eine Proseminararbeit (1-2 Seiten).

Vorgehen: „Meilensteine“

1. Aus den bisherigen Themen einen Bereich aussuchen (Krise und Judenpogrome), Gleichgesinnte finden (zwei sind ideal, nicht mehr als 4). Einen Zeitpunkt für gemeinsame Treffen pro Woche ausmachen.
2. Auf das nächste Mal: Brainstorming! Welche Themen (persönliche Themen) innerhalb des Grossthemas interessieren uns (Krise und Judepogrome – z.B.: Wo haben sie stattgefunden? Was wurde Juden vorgeworfen? Lassen sich in den Quellen Klischees ausmachen? Rezeption des Themas „Judenpogrom als Krisenphänomen“?), Eintrag ins Lerntagebuch, wie ihr euer Thema gefunden habt?
3. Persönliches Thema umreißen: Kernfragen formulieren – Literatur und Quellen zum Thema suchen, Probleme im Lerntagebuch festhalten, mit anderen Gruppenmitgliedern diskutieren (z.B. zum Aspekt Juden-Klischee gibt's eine Menge Literatur. Wie finde ich die richtige?), im Plenum vorstellen und diskutieren.
4. Präsentation konzipieren: Welche Inhalte wollt ihr eurem Publikum auf welche Weise nahebringen? Mittels Plakaten, Audiovisuellem, Quiz, Fragebogen, Grafiken etc. Ideen im Lerntagebuch festhalten.
5. Gemeinsames Positionspapier zum Vortrag verfassen.

Viel Spass beim Forschen!

C. Aufgaben/Schritte – Historische Werkstatt

Die Krise-n des 14. Jahrhunderts

Datum	Was wir dann von Ihnen erwarten
5.4.	Werkstattbericht Lerngruppen: <ul style="list-style-type: none"> • Einteilung in Hauptgruppen • Mindmap (zum „Grossthema“) • Welches persönliche Thema wählen Sie? • 6-12 Fragen an das persönliche Thema formulieren. • Welche Probleme sind aufgetaucht? <p style="text-align: center;">Dokumentation mittels Lerntagebuch</p>
12.4.	<i>Osterferien</i>
19.4.	Werkstattbericht Lerngruppen: <ul style="list-style-type: none"> • Literatur zu den persönlichen Themen vorstellen (Bibliographie kommentieren). • Quellen des eigenen Themas erörtern (Wo habe ich gesucht? Was habe ich gefunden?) • Probleme • Eine Beispielquelle für die gemeinsame Diskussion mitbringen <p style="text-align: center;">Dokumentation mittels Lerntagebuch</p>
26.4.	<i>Exkursion</i>
3.5.	Werkstattbericht Lerngruppen <ul style="list-style-type: none"> • Auf welche Weise wollen Sie Ihre Ergebnisse präsentieren? • Welche Inhalte enthält Ihr Positionspapier? • Probleme <p style="text-align: center;">Dokumentation mittels Lerntagebuch</p>
10.5.	Präsentationen Lerngruppen Diskussion
17. 5 .	<i>Auffahrt</i>
24.5.	Präsentationen Lerngruppen Diskussion
31.5.	<i>Schlussitzung</i>

D. Lerntagbuch

Beispiel eines Gruppen-Lerntagebuches. Für den individuellen Gebrauch lässt sich die Namensspalte weglassen.

Universität de Fribourg Die Krise(n) des 14. Jahrhunderts / FS 2012 Prof. Dr. Regula Schmid Keeling, Dr. Klara Hübner			27.08.2012	
Lerntagebuch				
Gruppe: _____				
Thema: _____				
Datum: _____				
Dokumentation:				
Datum/Zeitaufwand	Name	Tätigkeit	Probleme/offene Fragen	Nächste Schritte

E. Merkblatt Schlusspräsentation

Proseminar Die Krise(n) des 14. Jahrhunderts
 Prof. Dr. Regula Schmid Keeling
 Dr. Klara Hübner

Universität Freiburg
 FS 2012

Angaben zur Präsentation (Lektionen vom 24. und 31. Mai 2012)

Es handelt sich um Einzelpräsentationen, auf Wunsch kann die Präsentation aber auch zu zweit gemacht werden.

- Länge** 10 Minuten, für Zweierpräsentationen sollten 20 Min. nicht überschritten werden.
- Thema** Ihr Proseminarthema. In einer Zweierpräsentation sollte der Bezug zu den Einzelthemen ersichtlich sein.

Präsentationsform

Frei wählbar. Wird das "klassische Referat" gewählt, können Sie sich an die verteilte Checklist halten. Für die Referatsteile in einer anders gestalteten Präsentation können Sie diese selbstverständlich auch verwenden.

Auf jeden Fall verteilen Sie ein **Positionspapier** von 4-6 Seiten. Es enthält:

- Fragestellung oder / und Leitthesen der Arbeit
- Kurzfassung ("Abstract") des Vortrags auf 1 Seite
- Bibliographie mit kurzen Kommentaren zu den gewählten Werken. Die Bibliographie muss Titel von Monographien wie auch von Sammelwerken, Artikeln in Sammelwerken und Artikeln in Zeitschriften enthalten und mindestens 8 Titel umfassen.
- Ausschnitt aus einer Quelle (höchstens 1 Seite) mit Kommentar nach den Leitfragen: Was, wer, wann, wo, wozu (wurde der Text, das Bild) hergestellt, wie ist die Quelle überliefert, was sagt sie bezüglich der gewählten Fragestellung aus bzw. wie wird sie genutzt.