



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



DU SCHREIBST GESCHICHTE!

FÖRDERUNG VON SCHREIB-, LESE- UND HISTORISCHEN KOMPETENZEN IM VER-
BUND ‚AUF DEM RÜCKEN DES ASIATISCHEN TIGERS‘

ID 1061

Mag. Jürgen Ehrenmüller

Mag. Jürgen Ehrenmüller
Mag. Bernhard Weninger
MMag. Andrea Gamweger

Karl-Franzens-Universität Graz, 8010 Graz

Graz, Juni, 2013

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG.....	5
1.1 Ausgangssituation	5
1.2 Projektziele	5
1.3 Durchführung des Moodle-Kurses.....	6
2 IMPLEMENTIERTE KOMPETENZBEREICHE DES PROJEKTS.....	7
2.1 Basiskompetenz 1: <i>Lesen</i>	7
2.2 Basiskompetenz 2: <i>Schreiben</i>	8
2.3 Grundlegende Überlegungen zum kompetenzorientierten historischen und politischen Lernen	10
3 KONZEPTION DES KURSES.....	14
3.1 Moodle als interaktive ‚Lernumgebung‘	14
3.2 Narrativ des Kurses.....	14
3.3 Kompetenzorientierung des Kurses	15
3.4 Begründung der Themenwahl	16
4 BESCHREIBUNG DER EINHEITEN UND AUFGABENSTELLUNGEN	17
4.1 ‚Meta-Einheit‘: Einführung in die Thematik und den Kurs.....	17
4.2 Einheit 1: Good Morning, Vietnam.....	17
4.3 Einheit 3: Die Ereignisse bis zur offenen amerikanischen Intervention.....	19
4.4 Einheit 3: Die Vietnampolitik der USA.....	21
4.5 Einheit 4: Der Weg in den Krieg.....	25
4.6 Einheit 5: Der Tonkin-Zwischenfall	27
4.7 Einheit 6: Der Beginn der offenen militärischen Intervention der USA	29
4.8 Einheit 7: Kriegsführung	32
4.9 Einheit 8: Ho Chi Minh – Der Vater der vietnamesischen Unabhängigkeit.....	36
4.10 Einheit 9: Proteste gegen das amerikanische Vietnamengagement.....	36
4.11 Einheit 10: Die Sicht des kommunistischen Ostens auf den Vietnamkrieg	38
4.12 Einheit 11: Die Vietnamisierung des Krieges und das Ende Südvietnams	41
5 PUNKTERASTER DES KURSES.....	46
6 EVALUIERUNG DES KURSES.....	50
6.1 Konzeption der Lernumgebung	50
6.2 Konzeption der Aufgabenstellungen	50
6.3 Lerneffekt	50

6.4	Relevanz des Themas	51
7	GENDERASPEKTE	52
8	LITERATUR	57

ABSTRACT

Das Projekt „Du schreibst Geschichte! Förderung von Schreib-, Lese- und historischen Kompetenzen ‚auf dem Rücken des asiatischen Tigers‘“ möchte zeigen, wie die Kompetenzbereiche Schreiben, Lesen und historische Kompetenzen im Verbund im Geschichtsunterricht innovativ und effektiv gefördert und trainiert werden können. Dafür wurde ein e-Learning-Kurs auf der Plattform Moodle erstellt, welcher SchülerInnen als Lernumgebung dient, die ihnen alles bereitstellt, das sie für das Lernen benötigen. Besonderes Augenmerk wurde auf das Aufgabendesign gelegt: Jede Aufgabenstellung umfasst mind. zwei Kompetenzen aus den drei Kompetenzbereichen Schreiben, Lesen und historische Kompetenzen, wobei eine immer aus dem Bereich der Letzteren stammen muss.

Als Überthema und Arbeitswissen wurde der Vietnamkrieg gewählt, der als längste militärische Auseinandersetzung des 20. Jh. und Trauma der USA eine besondere Rolle in der Populärkultur spielt.

Schulstufe: 11
Fächer: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Deutsch
Kontaktperson: Mag. Jürgen Ehrenmüller
Kontaktadresse: Karl-Franzens-Universität Graz, Mozartgasse 8/I, 8010 Graz

1 EINLEITUNG

1.1 Ausgangssituation

Textkompetenz¹ ist eine Fertigkeit, deren Erwerb zwar im Allgemeinen mit dem Deutschunterricht in Zusammenhang gebracht wird, deren Training und Beherrschung jedoch nicht ausschließlich auf diesen beschränkt sein sollte, sind Texte doch auch in anderen Unterrichtsgegenständen das zentrale Vermittlungsmedium für fachliche Inhalte einerseits sowie Ausgangspunkt für die selbstständige Auseinandersetzung mit bzw. der Verarbeitung von diesen Informationen andererseits. Auf den ersten Blick scheint es praxisfern, neben der im Unterricht zu bewältigenden und oft beklagten Stofffülle auch in anderen Gegenständen die Lese- und Schreibkompetenz mit in den Blick zu nehmen, dennoch hat die Förderung dieser beiden zentralen Kulturtechniken durchaus auch in anderen Fächern ihre Berechtigung, da sie für den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen zentral sind, wie unser Projekt am Beispiel des Geschichtsunterrichts zeigen möchte.

1.2 Projektziele

Das Projekt „Du schreibst Geschichte“ möchte neue Wege der Förderung der Schreib- und Lesekompetenz im Verbund mit fachspezifischen Kompetenzen im Geschichteunterricht zeigen. Das Überthema des Projekts ist der Vietnamkrieg, das ‚Trauma‘ der USA. Es war der erste Krieg, in dem sie trotz waffentechnischer Überlegenheit geschlagen abziehen und ihren Verbündeten Südvietnam seinem Schicksal überlassen mussten. In der amerikanischen Öffentlichkeit ist er immer noch Thema (man denke an Präsidentschaftswahlen, wo der Dienst des Kandidaten in Vietnam instrumentalisiert wird, um Wähler/innen zu fangen, die Diskussionen in den 1990ern um die Versorgung Kriegsinvalider von vor 1964 etc.) und eine schmerzhaft Wunde. Zahlreiche Filme und Lieder beschäftigen sich mit der Aufarbeitung dieses Konflikts. An ihm kann auch exemplarisch das Handeln einer Supermacht im Kalten Krieg vorgeführt werden.

Der Ausgang des Vietnamkriegs wurde weniger durch Waffen als durch die Medien bestimmt, die um 1968 einen Umschwung in der amerikanischen Öffentlichkeit bewirkten. Er eignet sich daher geradezu paradigmatisch dafür, die Rolle der Medien in internationalen Konflikten zu thematisieren. In unserem Projekt schreiben SchülerInnen als ‚JournalistInnen‘, für verschiedene Zeitungen in Ost und West Texte über das Geschehen in Vietnam, und zwar nicht in der Retrospektive, sondern ‚mitten im Geschehen‘ (d.h. zu verschiedenen Zeitpunkten des Konflikts): Sie sollen sich zum Beispiel imaginieren, sie würden 1963 über die Eskalation der Gewalt in Südvietnam schreiben und müssen dabei auch bedenken, was sie noch nicht wissen können. Auch als ‚SoldatInnen‘ sollen sie Briefe an ihre Familie schreiben. So eignen sie sich nicht nur Wissen an, sondern üben gezielt ihre Schreib- und Lesekompetenz und die fachspezifischen Kompetenzen des Geschichteunterrichts.

Für die Übung der angeführten Kompetenzbereiche erstellten wir einen Kurs auf der e-Learning-Plattform Moodle, der das zentrale ‚Lernmedium‘ unseres Projekts darstellt.

¹ Definition von ‚Textkompetenz‘ nach Portmann: *„Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbstständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.“* Paul R. Portmann-Tselikas (2010): Was ist Textkompetenz? Als PDF online unter: http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf [2013-06-25], S. 1f.

1.3 Durchführung des Moodle-Kurses

Unseren kompetenzorientierten Moodle-Kurs führten wir mit jeweils einer siebten Klasse im BG/BRG Seebachergasse zur Gänze und im BRG Körösisstraße in Teilen durch. Im BG/BRG Seebachergasse hatten die SchülerInnen vier Wochen Zeit (Mitte Mai bis Mitte Juni), um die Aufgabenstellungen des Kurses zu bearbeiten. Sie bekamen dafür die Geschichtestunden (zwei Wochenstunden) zur Verfügung gestellt, die im Informatikraum stattfanden. Einen Teil der Aufgaben mussten sie aber zuhause erledigen, da die Aufgaben des Kurses doch sehr umfangreich sind. Um die SchülerInnen zu entlasten, erstellten wir verschiedene ‚Pots‘, die umfangreichere Aufgabenstellungen enthielten, die – da sie dieselben kognitiven Operationen erforderten bzw. dieselben Kompetenzbereiche abdeckten – wechselseitig austauschbar waren.

Im BRG Körösisstraße standen den SchülerInnen zwei Wochen zur Verfügung. Aufgrund der begrenzten Zeit wurde die Zahl der Aufgabenstellungen eingeschränkt. Manche hielten sich (im positiven Sinne) nicht an diese Eingrenzung: Ein Schüler erreichte zum Beispiel mehr als die doppelte Punktzahl der ursprünglichen Vorgabe.

Die SchülerInnen hatten während der Präsenzzeiten im Unterricht und abseits von diesem über das interne Mitteilungssystem der Moodle die Möglichkeit, Fragen zu stellen. In beiden Schulen war der Kurs in den Geschichteunterricht integriert und bildete auch einen Teil der Leistungsbeurteilung.

2 IMPLEMENTIERTE KOMPETENZBEREICHE DES PROJEKTS

2.1 Basiskompetenz 1: Lesen

Der Geschichtsunterricht ist insofern in ganz besonderer Weise auf die Lesekompetenz der Schüler angewiesen, als Vergangenheit nicht direkt zugänglich ist: Sie kann nur medial vermittelt bzw. – in einem Medium festgehalten – untersucht und erschlossen werden.² Geschichte begegnet uns vor allem in Form von Texten unterschiedlicher Art (Quellen, Darstellungen,...), die es im Sinne historischer Kompetenzen auf unterster Ebene zu verstehen und in weiterer Folge zu kontextualisieren, zu reflektieren und zu bewerten gilt. Hilke Günther-Arndt bezeichnet das Lesen bzw. die Lesekompetenz (in der PISA-Terminologie *reading literacy*) daher gleichzeitig als Voraussetzung und maßgeblichen Teilaspekt historischer Kompetenz.³

Laut PISA wird die reading literacy wie folgt definiert:

*Lesefähigkeit bedeutet, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.*⁴

(OECD, 2009a, S. 23; Übersetzung: BIFIE)

Diese Definition von Lesekompetenz geht weit über das wörtliche Textverständnis hinaus und weist stattdessen darauf hin, dass Lesekompetenz für die Entwicklung einer Vielzahl weiterführender Fertigkeiten ausschlaggebend und unabdingbar ist. Für den Geschichtsunterricht bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler auch in diesem Fach im Erwerb ihrer Lesekompetenz unbedingt zu unterstützen und im Umgang mit geschriebener Information zu schulen sind, da ohne diese Grundvoraussetzungen zentrale Anforderungen historischer Kompetenzen, wie die Rekonstruktion der Vergangenheit oder das Dekonstruieren vorliegender bzw. das Entwickeln eigener Narrationen erst gar nicht erfüllt werden können. Denn alle Anforderungsbereiche historischer Kompetenzen, beginnend bei vergleichsweise einfachen Reproduktionsleistungen (Erarbeiten von Informationen/Herausarbeiten von Inhalten), über die Reorganisation von Inhalten (selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten) bis hin zu komplexeren und anspruchsvolleren Reflexionsleistungen (selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen) stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit Textarbeit und Lesekompetenz und bedürfen parallel zur steigenden Komplexität der Anforderungen auch eines zunehmenden Leistungsgrades an Lesefertigkeit. Deren Förderung geht daher Hand in Hand mit dem Aufbau historischer Kompetenzen und trägt zu einem stufenweisen Erwerb eines reflektierten und kritischen Geschichtsbewusstseins bei.

² Monika Christiane Rox-Helmer: Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? Als PDF online unter: <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=38e4ebae221df1fafa08885c64d3fa49> [2013-06-25], S. 197.

³ Hilke Günther-Arndt (2011): PISA und der Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 254-264, S. 256.

⁴ PISA (2009): Technischer Bericht. Lesekompetenz. Online unter: <https://www.bifie.at/buch/1293/2/2> [2013-06-25].

Lesekompetenz lässt sich nach PISA in drei subskalare Kategorien⁵ aufschlüsseln:

- Informationen ermitteln (PISA 2000: Heraussuchen von Informationen)
- Kombinieren und Interpretieren (PISA 2000: Interpretieren von Informationen)
- Reflektieren und Bewerten (PISA 2000: Reflektieren über Informationen)

Um historisches Lernen durch Lesen zu ermöglichen, müssen den Schülerinnen und Schülern „Strategien vermittelt werden, die ihnen zu einer kritischen Haltung gegenüber dem Konstruktcharakter von Geschichte, dem Informationsgehalt von Quellen sowie der historischen Faktizität verhelfen“, so Rox-Helmer. Die Arbeit mit Texten im Geschichtsunterricht darf daher nicht auf der Ebene der inhaltlichen Erschließung stehen bleiben.

Durch die Konfrontation der SchülerInnen mit Texten unterschiedlicher Gattungen, in denen sich Geschichte manifestiert bzw. in denen sie überliefert wird (Augenzeugen-, Zeitungsberichte, Tagebücher, Briefe,...), lernen die SchülerInnen die für das Fach grundlegende Unterscheidung zwischen *Quelle* und *Darstellung*, außerdem wird ihre Fähigkeit im kritischen Umgang mit den verschiedenen Textgattungen geschult, beispielsweise hinsichtlich der jeweiligen Gattungsspezifika, der Textfunktionen, der Rezipientenorientierung oder des enthaltenen Aussagegewerts. SchülerInnen sollen durch das Lesen verschiedener Textgattungen im Geschichtsunterricht auch lernen, die Intentionen der Verfasser/innen, ihre Argumentationslinien und ihren Umgang mit den Quellen zu hinterfragen, „zwischen Realität und Konstruktion, Sachverhalt und Spekulation, kritischer Schlussfolgerung und reiner Erfindung innerhalb von Texten historischen Inhalts unterscheiden zu können“. Bei der Beschäftigung mit Darstellungen eines historischen Sachverhalts aus zwei oder mehreren unterschiedlichen Perspektiven wird darüber hinaus auch dem wichtigen Aspekt der Multiperspektivität Rechnung getragen und veranschaulicht, dass die Darstellung historischer Ereignisse/Situationen stets der Standortgebundenheit der Verfassenden geschuldet ist und daher eine perspektivische Sichtweise und Deutung enthält. Demnach sind zur Rekonstruktion eines historischen Sachverhalts die Analyse und der kritische Vergleich verschiedener Zeugnisse notwendig.

2.2 Basiskompetenz 2: *Schreiben*

Steht Schreiben im Fokus des Geschichtsunterrichts, tut es das nicht als Gegenstand des Lernens (z.B. wie man schreibt oder bestimmte Textgattungen verfasst), sondern als Medium zur Aneignung, Erweiterung und Veränderung historischen Wissens oder als Mittel zur Präsentation und Kommunikation.⁶ Für das Schreiben lässt sich konstatieren, was für das Lesen bereits formuliert wurde: Es ist einerseits Basiskompetenz und andererseits wichtige Schlüsselkompetenz für den Erwerb historischer Kompetenzen. Schreiben im Geschichtsunterricht ermöglicht SchülerInnen nicht nur das Trainieren objektivierender Arbeitsweisen, etwas das Wiedergeben oder Beschreiben von Inhalten, Sachverhalten oder Entwicklungen, sondern gleichzeitig auch eine sehr subjektive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, was die Vermittlung kanonisierten Fachwissens bzw. die Aneignung von Sachkompetenz weit übersteigt. Schreiben im Unterricht stellt eine besonders intensive Form der Vergegenwärtigung von Geschichte dar, da es im Gegensatz zu mündlichen Spontanäußerungen „Distanz durch Verzögerung, durch einen tendenziell höheren Grad an Bewusstheit aufgrund eines erhöhten Formulierungszwangs, der sich u.a. in einer ‚vollständigeren‘ Syntax ausdrückt“⁷, schafft. Schreiben ist im Ge-

⁵ Vgl. hierzu ebda. Der Vollständigkeit halber seien hier noch die die sog. komplexen Leseprozesse erwähnt, die Subskala für die computerbasierte Lesekompetenz.

⁶ Carsten Hinrichs (2012): Schreiben. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 224-235, S. 224.

⁷ Bärbel Gemmeke-Stenzel (1997): Geschichte(n) schreiben im Unterricht. Basisbeitrag. In: Praxis Geschichte. H. 2, S. 4-9, S. 5.

schichtunterricht daher ein wesentliches Werkzeug zur Strukturierung von Denk- und Erkenntnisprozessen.

Der Kompetenzgewinn durch Schreiben im Geschichtsunterricht lässt sich allgemein unter kognitiven, instrumentellen, sozialen und emotionalen Aspekten zusammenfassen:

- Auf kognitiver Ebene verlangsamt und strukturiert das Schreiben den Integrationsprozess von Wissen.⁸ Das Schreiben kann außerdem eine epistemische, d.h. Wissen entwickelnde Funktion übernehmen. ‚Epistemisches Schreiben‘ ist also eine Form des Weiterverarbeitens eigenen Wissens. Vom Denken als kognitivem Verarbeiten her betrachtet, ist das Schreiben zu einem Medium geworden, in dem sich das Denken vollzieht. Vom Schreiben her betrachtet, ist dieses nicht mehr nur Instrument, schon Gedachtes zu verausgaben, sondern ein Instrument des Präzisierens, Erweiterns, ja des Entwickelns von Wissen.⁹
- Es zwingt zu genauen Formulierungen und fördert die Fähigkeit zur Begriffsbildung.
- Das Schreiben eignet sich gut zur Aneignung fremder Texte. Die SchülerInnen lernen, eine kohärente Repräsentation des verhandelten Problemzusammenhangs zu schaffen („Wenn X, dann Y.“); diese selbst geschaffene Repräsentation des fremden Textinhalts schafft Distanz und ermöglicht Autonomie.¹⁰
- Auf instrumenteller Ebene lernen die SchülerInnen bestimmte Textsortenmuster kennen (z.B. durch mustergestütztes Schreiben) und erfahren gleichzeitig die Möglichkeiten und Grenzen bestimmter Textformen (Zeitungsberichte, Interviews,...).¹¹
- Der soziale Aspekt des Schreibens im Geschichtsunterricht kommt beispielsweise zum Tragen, wenn die Aufgaben in einer Art „Schreibwerkstatt“ erledigt werden, in der die verfassten Texte bzw. die einzelnen Sicht- und Schreibweisen mit Kolleginnen/Kollegen oder Lehrpersonen besprochen und ggf. nachjustiert werden können. „Eine zunächst individuelle Erfahrung mit Fachinhalten mündet so in eine soziale.“¹²
- Zudem trägt die schriftliche Auseinandersetzung mit Geschichte dazu bei, dass sich die SchülerInnen von ihrem altersspezifischen, egozentrisch ausgerichteten Welt- und Geschichtsbild zu lösen beginnen und im Sinne der Multiperspektivität andere Sichtweisen kennenlernen und dem „Anderen“/Fremden gegenüber mehr Toleranz entgegenbringen.¹³
- Gewährt man den Schülerinnen/Schülern beim Verfassen der Texte etwa in puncto Form/Gestaltung des Beitrags oder Zeitmanagement Autonomie, trägt das zur Identitätsbildung und Selbstständigkeit der Jugendlichen bei. Das Schreiben ermöglicht ihnen außerdem, einer persönlichen Denkhaltung Ausdruck zu verleihen.
- Last but not least ermöglicht das Schreiben eine Verarbeitung von Geschichte auf emotionaler und empathischer Ebene.

Grundsätzliche und wichtigste Erkenntnis beim Schreiben sollte bzgl. geschichtlicher Denk- und Arbeitsformen sein, dass dargestellte Geschichte stets an eine Auswahl von Fakten gebunden ist. Es gilt in weiterer Folge zu hinterfragen, wer diese Auswahl getroffen hat und welche Motive für die Auswahl ausschlaggebend waren – auch (oder gerade) bei vermeintlich objektiven Quellen. Somit hat das Schreiben im Geschichtsunterricht auch im Sinne des fachspezifischen Methodenlernens einen Stellenwert.

⁸ Hinrichs (2012), Schreiben, S. 224.

⁹ Gunther Eigler et al. (1987): Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 1987, H. 4, S. 382-395, S. 383.

¹⁰ Hinrichs (2012), Schreiben, S. 224.

¹¹ Ebda.

¹² Gemmeke-Stenzel (1997), Geschichte(n) schreiben im Unterricht, S. 5.

¹³ Ebda.

2.3 Grundlegende Überlegungen zum kompetenzorientierten historischen und politischen Lernen¹⁴

Die im Lehrplan integrierten Überlegungen zu den Kompetenzen kommen aus der seit Jahrzehnten geführten geschichtsdidaktischen Diskussion über ein Modell, das ein Kompetenz- mit einem Geschichtslernmodell kombiniert. Hans-Jürgen Pandel begann mit einem explizit begründeten Kompetenzmodell gefolgt von der Forschungsgruppe um Peter Gautschi und einem Modell von Michael Sauer, der dieses für den Geschichtslehrerverband „Bildungsstandards Geschichte“ erarbeitete. Das Kompetenzmodell von „FUER Geschichtsbewusstsein“ (Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von Reflektiertem Geschichtsbewusstsein) ist im deutschen Sprachraum am umfassendsten dargestellt und diskutiert. Gemeinsam ist ihnen allen die Überlegung, dass historisches Lernen nicht als additive Kumulation von Wissen und ein separater Erwerb von Einsichten an jeweils spezifischen Themen begriffen wird, sondern als Erwerb der Fähigkeit zu eigenständigem historischen Denken.¹⁵ Bei jeder Berührung mit der Geschichte in der Schule, in der Wissenschaft oder auch in jedem Bereich unseres Lebens werden drei grundlegende Bereiche unterschieden, auf die man sich im Rahmen des historischen Denkens bezieht.

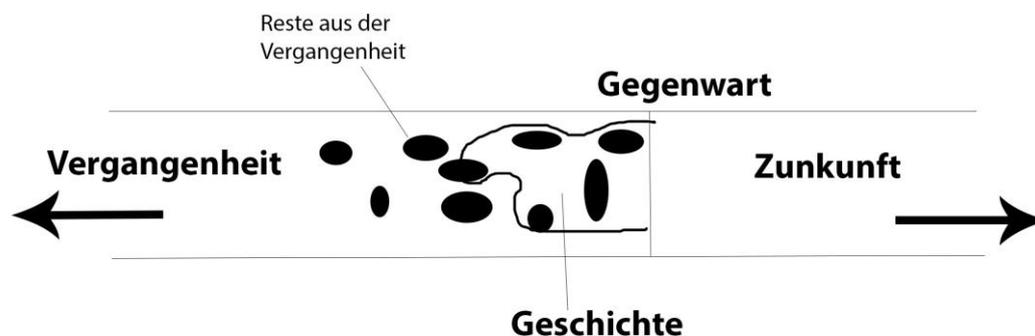


Abb. 1. 1¹⁶

SchülerInnen benötigen das Wissen um die richtige Anwendung der Begriffe ‚Vergangenheit‘, ‚Geschichte‘ und ‚Gegenwart/Zukunft‘, die in der Alltagssprache oft unscharf verwendet werden, damit sie historische Situationen richtig beurteilen können. Oft werden Vergangenheit und Geschichte gleichgesetzt, wodurch es nicht möglich wird, den Unterschied zwischen jenen Urteilen zu erkennen, die auf der Basis einer bestimmten Situation in der Vergangenheit getroffen wurden, und jenen, die heute mit den jetzigen Kenntnissen und unter den jetzigen Umständen getroffen werden.¹⁷ Aus diesen Überlegungen heraus werden Kompetenzstrukturmodelle entwickelt.

¹⁴ Dieses Kapitel basiert auf einem Aufsatz, den Mag. Bernhard Weninger in den *Informationen für Geschichtelehrer*, Ausgabe 2011/2012, veröffentlicht hat.

¹⁵ Vgl. Andreas Körber (2007): „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‘Historisches Denken’.“ In: Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. 2), S. 89.

¹⁶ Waltraud Schreiber et al (2007): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. In: Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. 2), S. 24ff.

¹⁷ Vgl. Christoph Kühberger (2009): *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung*. Innsbruck/Wien: Studienverlag, S. 20f.

Alle drei sind notwendig, um sich historisch orientieren zu können, und charakterisieren so den Vollzug des Prozesses des historischen Denkens.

Der historische Orientierungsprozess beginnt mit dem Kompetenzbereich der historischen Fragekompetenz, der durch das Interesse an der Vergangenheit oder der Geschichte bestimmt wird. Zur Verarbeitung dieses Bedürfnisses bedarf es einer Umwandlung in historische Fragen.²⁴ „Ohne historische Frage gibt es keine Geschichte.“²⁵ Wie in Abbildung 1.1. gezeigt, muss Geschichte, im Gegensatz zur Vergangenheit, erst geschrieben, erzählt, dargestellt, aufgegriffen etc. werden und beruht auf historischen Fragen, die jemand gestellt hat: Erst dadurch bekommt Geschichte Perspektivität.²⁶

Zuerst geht es um das Formulieren und Stellen historischer Fragen, die Interesse aufgreifen, das Suchen und Finden von Antworten grundlegen und somit Orientierungschancen ermöglichen; daraus ergibt sich die Kernkompetenz, historische Fragen zu stellen.

Als weitere Kernkompetenz ist das Erschließen der Fragestellungen zu nennen, die durch eine vorliegende Narration oder Darstellung gekennzeichnet ist. Beide Kompetenzen geben bestimmte Methoden und Inhalte des Trägers und Adressaten vor.

Der Umgang mit der historischen Fragekompetenz bedingt den Bereich der historischen Methodenkompetenz, der die Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narration zu entwickeln (Re-Konstruktion) und Strukturen vorhandener historischer Narrationen zu erfassen und zu analysieren (De-Konstruktion) beinhaltet. Die Re-Konstruktion und De-Konstruktion sind Basisoperatoren des historischen Denkens, die als Kernkompetenzen der historischen Methodenkompetenz benannt werden.

Die Re-Konstruktionskompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Fertigkeit – ausgehend von einer historischen Frage – vergangene Entwicklungen und Ereignisse mit Hilfe von Quellen und Darstellungen darzustellen,²⁷ was Heuristik und Quellenkritik mitumfasst, sowie Vergangenheitspartikeln aus vorhandenen historischen Narrationen zu erschließen. Vergangenheitspartikel sind plausible Konstrukte, die im Fokus der Vergangenheit erarbeitet werden und daher Bausteine oder Partikel sind, die helfen, in einer Weise Vergangenes zu erfassen, die den Quellen und Darstellungen nahe liegt.²⁸ Die Re-Konstruktion erfasst darüber hinaus die Herstellung von Zusammenhängen von Phänomenen der Geschichte (vergleiche dazu die Abb. 1.1) und Bezüge zur Gegenwart und Zukunft, die in narrativer Form unter Beachtung von Triftigkeitskriterien dargestellt werden. Diese Erschließung der Quellen und Darstellungen erfordert den analytischen Akt der De-Konstruktion, daher wird die Kernkompetenz der De-Konstruktionskompetenz definiert. Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur von vorliegenden Narrationen werden methodisch untersucht, um die zugrundeliegenden Intentionen, die verfolgten Orientierungsabsichten und deren Triftigkeit zu erschließen.

Um historisches Denken und seine Ergebnisse lebenswirklich wirksam werden zu lassen, benötigt es noch den Kompetenzbereich der historischen Orientierungs-Kompetenz, der wiederum in vier Kernkompetenzen unterteilt wird. Die erste Kernkompetenz betrifft die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein nach Erkenntniszuwächsen zu re-organisieren. Zweitens wird die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdsehens genannt. Sie be-

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Waltraud Schreiber (2007): Kompetenzbereich historische Fragekompetenz. In: Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. 2), S.156.

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ Vgl. Waltraud Schreiber (2007): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. 2), S. 195ff.

²⁸ Vgl. ebd., S. 207.

schreibt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbild zu revidieren oder zu erweitern. In dessen Zentrum steht die Alteritätserfahrung, also die zeitliche, kulturelle und intersubjektive Differenz. Drittens wird die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens definiert. Sie soll einen befähigen, auf seine Weise von Erfahrungen der anderen zu lernen, um seine eigene Identität zu verstehen. Viertens ist die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition zu nennen. Dabei werden Bedingungen, Möglichkeiten, Ziele und Strategien des einengen Handelns auf historische Erfahrungen bezogen. Alle drei erwähnten Kompetenzbereiche habe eine durch Operationen strukturierte Gemeinsamkeit, die in der historischen Sachkompetenz definiert wird. Sie umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen zu strukturieren und zu erschließen. Kernkompetenzen sind die Begriffskompetenz, die fachspezifische Begriffe und die dahinterstehenden Konzepte kennt sowie die Strukturierungskompetenz, die eine Systematisierung der verschiedensten historischen Themen ermöglicht.²⁹

Für eine praktikable Anwendung des Kompetenz-Strukturmodells benötigt man eine systematische Unterscheidung von Niveaus und Kriterien für Kompetenzen, die hier „Graduierung“ genannt wird. Die Überlegungen zu dieser Graduierungslogik wurden von der Hamburger FUER-Gruppe entwickelt, dabei wird das historische Denken nicht als Aneinanderreihung von unabhängigen Kompetenzen gesehen, sondern als ein Ganzes. Das Modell unterscheidet drei Niveaus, die jeweils Graduierungsparametern bzw. „Verfügungen über Konventionen“ zugeordnet sind. Eingerahmt werden diese von zwei nicht aufzufindenden, idealtypischen Niveaus, das „Nullniveau“ und das „Maximalniveau“ Nach dem „Nullniveau“ folgt das basale Niveau, dessen Ausprägung als „a-konventionell“ bezeichnet wird. Kompetenzen sind nur ansatzweise vorhanden. Das „intermediäre Niveau“ der Ausprägung historischer Kompetenzen wird als „konventionell“ bezeichnet. Dabei kann man bereits von einer Anwendung von Grundwissen ausgehen. Das „elaborierte Niveau“ historischen Denkens wird als „transkonventionelle“ bezeichnet und bedient sich der Geschichte mit einer reflektierten und (selbst-) reflexiven Weise.³⁰

²⁹ Vgl. Schreiber et al (2007), S.29ff.

³⁰ Vgl. ebd., S. 40ff.

3 KONZEPTION DES KURSES

3.1 Moodle als interaktive ‚Lernumgebung‘

Die Grundlage unseres Projektes bildet die e-Learning-Plattform Moodle, auf der wir unseren Kurs angelegt haben. Sie fungiert als virtuelle Lernumgebung für die SchülerInnen und stellt ihnen Texte zu verschiedenen Aspekten des Vietnamkrieges, Primärquellen, Lieder, Filmausschnitte, Karten sowie Bilder zur Verfügung.

Die Aufgabenstellungen sind in die Kurseinheiten integriert und sämtlich mit den Materialien, welche die Lernumgebung bietet, bewältigbar. So ist sichergestellt, dass die SchülerInnen auf ‚gesicherte‘ Informationen zurückgreifen können. Es ist ihnen klarerweise freigestellt, auch zusätzlich im Internet oder in Büchern zu recherchieren; für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen ist es aber nicht nötig.

Die Arbeit mit der Plattform Moodle gestaltet sich derart, dass die SchülerInnen nicht nur für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen auf der Plattform *recherchieren*: Sie *reichen* über sie auch ihre *Aufgaben* auch *ein* und bekommen über sie *Feedback* von den LehrerInnen.

3.2 Narrativ des Kurses

Verschiedene Aspekte des Vietnamkrieges werden in elf Einheiten behandelt, die durch einen roten Faden verbunden sind und dem Narrativ des Kurses folgen. Dieses versucht, einen Spannungsbogen aufzubauen, der die SchülerInnen motivieren soll, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Analog zum Modell des regelmäßigen Theaters kann jener in fünf Stufen unterteilt werden.

‚Spannungsbogen‘ des E-Learning-Kurses

<i>Exposition</i>	<i>Einheit 1 – Good Morning, Vietnam!</i> <i>Einheit 2 – Die Ereignisse bis zur offenen amerikanischen Intervention</i>
<i>Komplikation</i>	<i>Einheit 3 – Die Vietnampolitik der USA</i> <i>Einheit 4 – Der Weg in den Krieg</i>
<i>Höhepunkt</i>	<i>Einheit 5 – Der Tonkin- Zwischenfall</i> <i>Einheit 6 – Der Beginn der offenen militärischen Intervention der USA</i> <i>Einheit 7 – Kriegsführung</i>
<i>Retardierendes Moment</i>	<i>Einheit 8 – Ho Chi Minh</i> <i>Einheit 9 – Proteste gegen das amerikanische Vietnamengagement</i> <i>Einheit 10 – Die Sicht des Kommunistischen Ostens</i>
<i>Katastrophe</i>	<i>Einheit 11 – Das Ende Südvietnams</i>

3.3 Kompetenzorientierung des Kurses

Der von uns erstellte Kurs ist kompetenzorientiert ausgerichtet, woraus sich auch eine Handlungsorientierung ergibt, da Kompetenzen erworben und geübt werden müssen. Die Aufgabenstellungen sind so konzipiert, dass sie verschiedene Kompetenzbereiche (Lesen, Schreiben, historische Kompetenzen) bedienen und nicht auf der bloßen Reproduktion von bereits Vorgefertigtem, ‚Vorgekauftem‘ basieren. Die SchülerInnen müssen daher nichts auswendig lernen, sondern sich die Informationen, welche sie für die Bewältigung der Aufgaben benötigen, selbst erarbeiten und zu neuen Produkten (Reportage, Interpretation, Analyse etc.) zusammensetzen. Das Überthema, der Vietnamkrieg, stellt das Arbeitswissen dar, anhand dessen die verschiedenen Kompetenzbereiche geübt werden sollen.

Um unser Ziel, die Förderung von Schreib- und Lesekompetenzen im Verbund mit historischen Kompetenzen erreichen zu können, legten wir einen besonderen Fokus auf das Design der Aufgabenstellungen: Als ‚Parameter‘ der Konzeption legten wir die drei erwähnten Kompetenzbereiche fest:

Parameter

- Lesen
- Schreiben
- Historische Kompetenzen
 - o Historische Fragekompetenz
 - o Historische Methodenkompetenz
 - o Historische Orientierungskompetenz
 - o Historische Sachkompetenz

Jede Aufgabenstellung sollte mindestens zwei unterschiedliche Kompetenzbereiche abdecken (einzige Ausnahme ist „Vietnams Nachbarn“), wobei der Bereich „Historische Kompetenzen“ immer abgedeckt sein musste. Als zusätzliche Kompetenzbereiche werden bei manchen Aufgabenstellungen auch Medienkompetenz sowie die politischen Kompetenzen³¹ abgedeckt, die nicht weniger wichtig sind, aber bei den Aufgabenstellungen seltener auftreten als Schreiben, Lesen sowie die historischen Kompetenzen und daher hier nicht gesondert vorgestellt werden, um den Rahmen des Berichts nicht zu sprengen.

Besonderes Augenmerk legten wir auf die Formulierung der Aufgabenstellungen. Wir verfassten sie nach den Richtlinien der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung aus dem Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung³². So werden die Aufgabenstellungen vergleichbar und geben eindeutig vor, was die SchülerInnen machen müssen. Bei den bisher im Geschichtsunterricht üblichen W-Fragen war das schließlich nicht immer der Fall. Mit dem von uns erstellten Kurs kann daher auch effektiv für die neue Reifeprüfung aus dem Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung geübt werden.

³¹ Zu diesen siehe Reinhard Krammer: Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenzstrukturmodell. Online unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf [01.07.2013].

³² Zu dieser siehe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf [29.06.2013].

3.4 Begründung der Themenwahl

Das Überthema des von uns erstellten Kurses ist der Vietnamkrieg, der für die USA zum Albtraum und Trauma wurde und an dem sich das Agieren der beiden Supermächte im Kalten Krieg prototypisch zeigen lässt. Bedingt durch seine Verarbeitung in der Populärkultur (Film und Musik) und seine Rolle als Sujet von Computer- und Videospiele ist er vielen SchülerInnen ein Begriff: Können sie sich zwar unter ihm selbst oft nur wenig vorstellen, so haben sie aber von ihm schon einmal gehört. Für andere militärische Auseinandersetzungen des 20. Jh. kann dies nicht unbedingt gelten, man denke an den Koreakrieg, der popkulturell bedeutend weniger aufgegriffen wurde und der nur als ‚Vorgeschichte‘ der Konflikte zwischen Süd- und Nord-Korea ab und an in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt.

Am Vietnamkrieg können viele Aspekte des Kalten Krieges gezeigt werden, wie das Handeln der Supermächte im Kalten Krieg, im Besonderen ihr Taktieren um Einflussbereiche, und wie ein Krieg in einem kleinen Entwicklungsland, welcher Dekolonisationsprozessen zuzurechnen ist, plötzlich die Bühne der Weltpolitik betritt: Für die USA wurde ihre falsche Einschätzung der Lage zum Albtraum und für ihre Soldaten und die Zivilgesellschaft zum Trauma.

Die Thematisierung des Vietnamkriegs scheint durch seine Verarbeitungen in Musik und Film besonders attraktiv: An den zeitnahen, ‚tagesaktuellen‘ Interpretationen können verschiedene Einstellungen und Haltungen zum Krieg und dem Geschehen in Vietnam abgelesen werden (z.B. an den Liedern der Protestbewegung). Spätere Verarbeitungen zeigen wiederum eine bestimmte Sicht auf den Vietnamkrieg; an ihnen kann die ‚Modellierung‘ von Vergangenheit als Geschichte gezeigt werden.

Der Vietnamkrieg eignet sich auch sehr gut für einen Perspektivenwechsel: Wurde er schließlich in den kommunistischen Ländern ganz anders gesehen als in den USA. An ihm kann den SchülerInnen exemplarisch gezeigt werden, wie verschiedene Beteiligte einen Konflikt interpretieren.

Aufgrund seiner zahlreichen – hier kurz dargelegten – Facetten eignet sich der Vietnamkrieg sehr gut als Überthema und Arbeitswissen von Unterrichtsmaterial, das kompetenzorientiert ausgerichtet den Fokus auf Querverbindungen und Strukturen und nicht auf bloßes Faktenwissen legt.

4 BESCHREIBUNG DER EINHEITEN UND AUFGABENSTELLUNGEN

4.1 ‚Meta-Einheit‘: Einführung in die Thematik und den Kurs

Die erste Einheit führt die SchülerInnen in das Thema des Kurses, den Vietnamkrieg, ein: Der kurze historische Abriss soll ihnen eine historische Situierung und Verortung dieses Konflikts ermöglichen. In dieser ‚Meta-Einheit‘ bekommen die SchülerInnen auch arbeitstechnische Hinweise für das Lernen mit dem Kurs. Drei Lieder laden sie ein, in die (Klang-) Welt der 60er und 70er einzutauchen.

4.2 Einheit 1: Good Morning, Vietnam

4.2.1 Beschreibung der Einheit

Diese erste ‚reguläre‘ Einheit beginnt mit einem Ausschnitt aus dem Film „Good Morning, Vietnam“, der das Interesse der SchülerInnen am Thema wecken und sie motivieren soll. Sie werden weiters in die geopolitische und geostrategische Situierung Vietnams eingeführt und beschäftigen sich mit einer Darstellung und Interpretation des Vietnamkriegs in Form eines Videoclips.

4.2.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.2.2.1 Aufgabe „Vietnams Nachbarn“

a) Einführung

Die SchülerInnen sollen ein kurzes Quiz lösen. Das Ziel der Aufgabe ist es, herauszufinden, welche Länder an Vietnam grenzen. Diese geraten schließlich im Kriegsverlauf ebenfalls in den Fokus der US-amerikanischen Streitkräfte, da durch sie teilweise der Ho-Chi-Minh-Pfad verläuft. Daher wird bereits zu Beginn sichergestellt, dass die SchülerInnen über die geographische Situierung Vietnams und der Nachbarländer Bescheid wissen.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

An welche Länder grenzt Vietnam? Löse das Quiz, zu dem dich der untenstehende Link führt!

c) Kompetenzbereiche

- *Historische Methodenkompetenz*
 - Die SchülerInnen können eine Landkarte lesen.
- *Historische Sachkompetenz*
 - Die SchülerInnen wenden Vorwissen an, um die Aufgabe zu lösen.
- *Fächerübergreifende Kompetenzen*
 - mit dem UF Geografie (Arbeit mit Landkarten)

4.2.2.2 Aufgabe „Videoanalyse“

a) Einführung

Die SchülerInnen analysieren bei dieser Aufgabe den Videoclip „Vietnamkrieg“, den diese Moodle-Einheit enthält. Untermalt vom Lied „Somebody To Love“ von Jefferson Airplane zeigt er Aufnahmen aus dem Kampfgeschehen: Hubschrauber, die Soldaten absetzen, Kampffjets, die Bomben abwerfen, Soldaten, die in ihren Stellungen auf den Feind warten, der selbst aber nicht in Erscheinung tritt. Auch sieht man keine Verwundeten und Toten. Die Musik verleiht dem Videoclip zusammen mit dem Schnitt eine Dynamik, die wenig kriegskritisch wirkt, auch wenn ihr Text das gezeigte Geschehen teilweise zu konterkarieren scheint: „Don’t you better find somebody to love?“

Das Ziel der Aufgabe ist, dass die SchülerInnen sich darin üben, historische Narration – in diesem Fall in Form eines Videoclips – zu entschlüsseln, zu dekonstruieren und in schriftlicher Form ihre Analyseergebnisse zu präsentieren.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

- a) Beschreibe, was du in diesem Video siehst.
- b) Finde die Schnitte im Video. Begründe, warum gerade an dieser Stelle des Videos ein solcher ist.
- c) Analysiere die Wechselwirkungen, die sich aus Bild und Ton im Video ergeben.
- d) Welche Stimmung erzeugt das Video bei dir?

c) Kompetenzbereiche

➤ *Schreiben*

- Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozesse bei der Erstellung ihrer schriftlichen Analyse aus.
- SchülerInnen trainieren argumentatives Schreiben.

➤ *Historische Methodenkompetenz/ De-Konstruktionskompetenz*

- Die SchülerInnen dekonstruieren eine Darstellung und Interpretation von Geschichte.

➤ *Medienkompetenz*

- Die SchülerInnen setzen sich kritisch mit medialen Darstellungsformen geschichtlicher Ereignisse auseinander.

4.3 Einheit 3: Die Ereignisse bis zur offenen amerikanischen Intervention

4.3.1 Beschreibung der Einheit

Die zweite Einheit beschäftigt sich mit den Ereignissen vom 19. Jh. bis zum Jahr 1964, von dem wachsenden Einfluss Frankreichs in Indochina bis zum Beginn der offenen Intervention der USA in Vietnam.

4.3.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.3.2.1 Aufgabe „Reportage“

a) Einführung

Die SchülerInnen verfassen bei dieser Aufgabe eine Reportage. Sie müssen dafür das Buch, das ihnen die Moodle-Einheit bietet, im Ganzen lesen und anschließend die für ihren Text relevanten Informationen sichten. Es handelt sich um eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, da die SchülerInnen einerseits Fakten selektieren und andererseits diese zu einem neuen Endprodukt verarbeiten müssen.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Du bist JournalistIn der London Times im Jahr 1960. Die Zeitung möchte in ihrer nächsten Ausgabe etwas über die bewaffneten Unruhen in Südvietnam bringen. Der Chef vom Dienst hat dafür „much space“ im Seitenspiegel reserviert. Die Zeitung möchte ihre Leser/innen über die aktuellen Auseinandersetzungen informieren und ihnen die Vorgeschichte, die zu diesen Konflikten führte, erläutern.

2500 Zeichen mit Leerzeichen hast du Platz für eine packende Reportage über die Auseinandersetzungen in Südvietnam! Lade sie über den Link unten hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ Lesen

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse durch (sinnerfassendes Lesen, Ermitteln, Interpretieren und Bewerten von Informationen).

➤ Schreiben

- Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozesse bei der Gestaltung ihrer Reportage durch.
- Die SchülerInnen müssen auf gattungsspezifische Bedingungen achten („Gattungskompetenz“).
- Die SchülerInnen üben ziel- und adressatengerechtes Schreiben.
- Die SchülerInnen üben sich in narrativer Sinnbildung.

- Die SchülerInnen strukturieren im Schreibprozess Informationen neu und verarbeiten sie zu einem neuen Produkt.
- *Historische Fragekompetenz*
 - Die SchülerInnen verfassen ausgehend von einer historischen Frage eine Reportage.
- *Historische Methodenkompetenz/ Re-Konstruktionskompetenz*
 - Die SchülerInnen erarbeiten ausgehend von Informationen über ein historisches Geschehen eine spezifische Darstellung von Geschichte in Form einer Reportage.
- *Historische Sachkompetenz*
 - Die SchülerInnen wenden bei der Erarbeitung eines neuen Produkts ihr (Vor-)Wissen um das historische Geschehen an.
 - Sie wiederholen und vertiefen dabei ihr historisches Wissen.
- *Medienkompetenz*
 - Auseinandersetzung mit Zeitungen als „Darsteller“ von politischem Geschehen (Möglichkeiten und Grenzen, verschiedene Aufbereitungsformen, Motivationen und Intentionen,...)
- *Fächerübergreifende Kompetenzen*
 - mit dem UF Deutsch (vgl. Stichwort „Gattungskompetenz“)

d) Beispiel³³

Erneut bewaffnete Unruhen in Südvietnam!

Gestern kam es erneut zu schweren Kämpfen rund um Hanoi. Eine Militärpatrouille unterstützt von Polizisten der Ngo Dinh Diem Regierung griff eine Gruppe von Bauern an, die sich wehrten, als Regierungsbeamte nicht für das von ihnen gekaufte Obst und Gemüse bezahlen wollten. Das Militär ging brutal gegen die unbewaffneten Bauern vor, schlug mit Metallstangen und Lederknüppeln auf sie ein. Es schoss sogar auf die wehrlose Gruppe von Menschen, sodass einer von den Landarbeitern starb und mehrere schwer verletzt wurden. Dies ist ein neuerliches Beispiel für die Willkür der Diem Regierung unter deren Brutalität die Bevölkerung seit Ende des Zweiten Weltkrieges leidet.

Zum Verständnis ein kurzer Rückblick auf die wechselvolle Geschichte dieses leidgeprüften Landes. Als Hitler 1940 über Frankreich siegte, besetzte das mit Deutschland verbündete Japan Vietnam. Im März 1945 beendeten die Japaner, die seit 1887 bestehende französische Kolonialverwaltung. 1941 wurde die „Liga für die Unabhängigkeit Vietnams“ (Viet Minh) unter maßgeblicher Beteiligung Ho Chi Minhs gegründet mit dem Ziel eines freien unabhängigen Vietnam und einer gleichberechtigten, sozialistischen Gesellschaft. Die Viet Minh brachten mehrere Provinzen im Norden unter ihre Kontrolle. Japan kapitulierte im August 1945. Ho Chi Minh rief als Verbündeter der Alliierten am 2. September 1945 die Demokratische Republik Vietnam aus. Da Frankreich jedoch seine frühere Kolonie wiedergewinnen wollte, bombardierte es die Hafenstadt Haiphong. Als sich die Viet Minh mit Waffengewalt widersetzen, begann damit ein Krieg, der 30 Jahre andauern sollte. Im Jahre 1953 hatte sich der Viet Minh im größten Teil Vietnams durchgesetzt und brachte den französischen Truppen bei Dien Bien

³³ Die SchülerInnen-Texte liegen in ihrer originalen Fassung vor, Verstöße gegen Orthographie und Grammatik wurden von uns nicht korrigiert, da dies nicht im Fokus unseres Projekts lag.

Phu im Norden Vietnams die entscheidende Niederlage. Daraufhin wurde auf der Genfer Indochina-Konferenz 1954 ein Waffenstillstand geschlossen: Vietnam wurde mit dem 17. Breitengrades als Demarkationslinie in Nordvietnam mit der Hauptstadt Hanoi als Demokratische Republik Vietnam unter der Führung Ho Chi Minhs und in Südvietnam mit der Hauptstadt Saigon als Republik Vietnam unter dem jetzigen diktatorischen Herrscher Diem, einer amerikanischen Marionette, geteilt. Geplante Wahlen zur Wiedervereinigung des Landes, wurden von den USA hintertrieben (Pentagonpapiere). 1955 lösten die USA Frankreich als Schutzmacht in Südvietnam ab. Diems Regierung, dessen Demokratie nur Fassade ist, hängt wirtschaftlich vollkommen von den USA ab. Seine Macht stützt sich auf seine Armee und amerikanische Militärberater. Die anfänglich gelegentlichen Übergriffe völlig verarmter Bauern haben sich infolge ihres zunehmend wachsenden Unmutes formiert. Als organisierter politischer Widerstand wurde die „National Front for the Liberation of South Vietnam“ (NFL) ausgerufen. Sie hat die Zustimmung der Mehrheit der vor allem bäuerlichen Bevölkerung, während Diems Regierung über eine äußerst schmale Basis verfügt. Das Programm der NLF umfasst folgende Punkte: Absetzung Diems, Ankurbelung der heimischen Wirtschaft und die Verringerung ausländischer Importe, Umverteilung des Landes, Herabsetzung der Pachtgebühren, neutrale Außenpolitik und Beendigung der amerikanischen Beratertätigkeit und letztendlich Gleichheit der Geschlechter. Es ist zu hoffen, dass dieser ungleiche Kampf bald zugunsten der Schwachen ein Ende finden wird.

4.4 Einheit 3: Die Vietnampolitik der USA

4.4.1 Beschreibung der Einheit

Die SchülerInnen beschäftigen sich in dieser Einheit mit der Vietnampolitik der USA: Sie sehen, wie sich diese in den Krieg begaben und wie deren Haltung vom internationalen Geschehen (dem Kalten Krieg) abhängig war. Diese Einheit führt auch exemplarisch das Verhalten der westlichen Supermacht und die sie bestimmende Vorstellungswelt im Kalten Krieg vor.

Diese Einheit ist der Dreh- und Angelpunkt des gesamten Kurses! Die Vietnampolitik der USA war es schließlich, die mit einer falschen Einschätzung der politischen Lage zur Eskalation der Konflikte in Vietnam führte.

4.4.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.4.2.1 Aufgabe „Truman-Doktrin“

a) Beschreibung der Aufgabe

Die Truman-Doktrin bestimmte die Außenpolitik der USA im Kalten Krieg. Die SchülerInnen befassen sich bei dieser Aufgabe mit dem Originaltext (in Übersetzung) und sollen versuchen, seine Quintessenz herauszulösen.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Versuche, die Quintessenz der Doktrin herauszufiltern! Gib deine Ergebnisse über den Link unten ein!

c) Kompetenzbereiche

➤ *Lesen*

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse durch (Sinnerschließung, Interpretation, Bewertung und Ermittlung von Information).
- Die SchülerInnen üben den Umgang mit Primärquellen und ihren spezifischen Bedingungen (Intention, Situierung etc.). Dabei machen sie evtl. wichtige Alteritätserfahrungen.

➤ *Schreiben*

- Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozesse für die Darstellung der Hauptaussage des Dokuments durch.

➤ *Historische Methodenkompetenz/ Re-Konstruktionskompetenz*

- Die SchülerInnen arbeiten mit einer Primärquelle und ihrer Kontextualisierung.

➤ *Politische Urteilskompetenz*

- Die SchülerInnen analysieren einen außenpolitischen Standpunkt und erkennen seine Standortgebundenheit.

➤ *Fächerübergreifende Kompetenzen*

- mit dem UF Englisch (Dokument in Originalsprache).

d) Beispiel

Quintessenz der Truman Doktrin

Die Truman Doktrin geht davon aus, dass es verschiedene Lebensformen gibt. Die zwei alternativsten sind diejenige, die sich auf dem freien Willen der Menschen begründet, darin sind alle Menschen persönlich frei, es herrscht freie Meinungsäußerung, eine vom Volk gewählte Regierung vertritt die mehrheitliche Meinung ihrer Bürger. Das Gegenteil wäre eine Lebensform mit politischer Unterdrückung durch eine Minderheit. Bürger, die nicht Regimetreue sind, werden verfolgt und mit Terror und willkürlicher Unterdrückung in Schach gehalten. Sofern Wahlen stattfinden, sind sie manipuliert und Urteilsprüche werden ohne juristischen Hintergrund gefällt.

Die Quintessenz der Truman Doktrin besagt, dass Amerika sich dazu verpflichtet sieht allen freien Völkern gegen eine drohende Unterwerfung zu helfen. Verstanden wird dabei in erster Linie wirtschaftliche und finanzielle Hilfe, damit diese Völker eine wirtschaftliche Stabilität und geordnete politische Verhältnisse bilden können. Angesichts des Hintergrundes, dass Stalin in den Augen Churchills und Roosevelt eine gewaltsame Sowjetisierung zunächst in Osteuropa dann aber auch in der Türkei und Griechenland voranzutreiben versuchte, erscheint die Truman Doktrin wie eine an die Sowjetunion bzw. kommunistische Staaten gerichtete Warnung. Wenn man bedenkt, aus welchem Grund die USA die in der Genfer Konferenz für 1956 festgesetzte Wahl nicht stattfinden ließ, erscheint die Truman Doktrin fast wie ein Hohn und die USA erinnern sich nur daran, wenn es darum geht ihre eigenen Interessen zu vertreten. Weiters wird die Truman Doktrin in der Tonkin Resolution einfach zugunsten der Amerikaner umgeändert.

4.4.2.2 Domino-Theorie-Video

a) Beschreibung der Aufgabe

Eisenhower hatte bestimmte Länder im Sinn, als er die Domino-Theorie formulierte. Diese herauszufinden ist, hat man die Nachbarn Vietnams im Kopf (daher wurden diese in der ersten Einheit besonders hervorgehoben; vgl. Einheit 1), nicht besonders schwer. Bei dieser Aufgabenstellung verlassen die SchülerInnen erstmals die virtuelle Welt: Sie sollen Dominosteine mit den Namen der Länder, die Eisenhower im Sinn hatte, beschriften und als Foto auf die Plattform laden.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

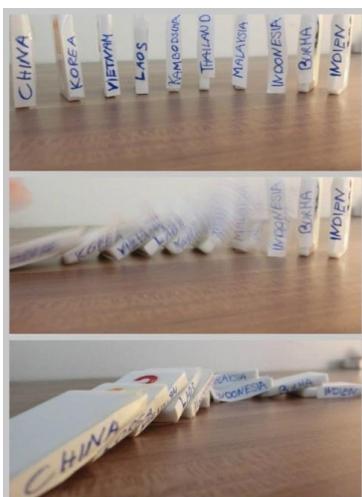
Welche Länder in Südostasien könnte Truman gemeint haben! Schnapp dir ein paar Dominosteine und beschrifte sie mit deren Namen und veranschauliche so die Dominotheorie! (Du kannst ein Stück Papier nehmen und es mit durchsichtigem Klebeband befestigen, oder du nimmst leere weiße Sticker. Verwende dazu die Karte oben.) Fotografiere deine Dominosteine und lade das Bild über den unten stehenden Link hoch.

c) Kompetenzbereiche

➤ Historische Sachkompetenz

- Die SchülerInnen wenden historisches Wissen bei der Herstellung eines neuen Produktes an.
- Sie wiederholen und festigen durch diese haptische Herangehensweise gleichzeitig historisches und politisches (und geografisches) Wissen.
- Die Schüler üben sich mit dieser Aufgabe zur Domino-Theorie auch in narrativer Sinnbildung („Wenn X, dann Y“ usw.).

d) Beispiel



4.4.3 Die drei Phasen der amerikanischen Vietnampolitik

a) Beschreibung der Aufgabe

Bei dieser Aufgabe sollen die SchülerInnen die Vietnampolitik der USA – unterteilt in drei Phasen – darstellen.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Stelle die drei Phasen (die dritte beginnt mit der Indochinakonferenz) der Vietnampolitik der USA dar!

1945-1950/ 1950-1954/ beginnend mit 1954

Gib deine Ergebnisse über den Link unten ein!

c) Kompetenzbereiche

- *Lesekompetenz*
 - Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse durch (Sinnerschließung, Ermittlung, Bewertung und Interpretation von Informationen)

- *Schreibkompetenz*
 - Für die Darstellung der Vietnampolitik der USA führen die SchülerInnen Planungs- und Formulierungsprozesse durch.
 - Die SchülerInnen strukturieren im Schreibprozess Informationen neu und verarbeiten sie zu einem neuen Produkt.
 - Sie können ihr Wissen strukturiert darstellen und damit besser „einsickern“ lassen. Das so Dargestellte wird besser nachvollziehbar und verständlicher.

- *Historische Sachkompetenz*
 - Die SchülerInnen kategorisieren historisches Wissen, indem sie einen bestimmten Aspekt des Vietnamkriegs schriftlich präsentieren.
 - Wiederholung und Vertiefung von (Vor-)Wissen.

- *Politische Urteilskompetenz*
 - Die SchülerInnen analysieren die verschiedenen Phasen der Vietnampolitik der USA und erkennen die Wechselwirkung mit der Weltpolitik.

d) Beispiel

Die drei Phasen der Vietnampolitik der USA

1945-1950: Zu Beginn des 1. Indochinakrieges zeigten sich die USA neutral. Für sie war es der Kampf einer Kolonialmacht mit einer nationalkommunistischen Befreiungsbewegung. Es zeigten sich jedoch bald Risse in der Koalition mit der Sowjetunion, welche sich immer mehr in Europa ausdehnen wollte. Diese Absichten wollte der Westen nicht tolerieren. Der Kalte Krieg begann, der letztendlich die 2. Hälfte des 20. Jh. bestimmte. Als dann noch die Kommunisten 1949 in China unter Mao Zedong siegten, wurde man in Washington nervös.

1950-1954: Als im Jänner 1950 die Sowjetunion und China die Viet Minh als legitime Regierung Vietnams anerkannten, sah Washington dies als Beweis der Kooperation zwischen vietnamesischen, sowjetischen und chinesischen Kommunisten. Im Juni 1950 rückten von China und der Sowjetunion unterstützte Truppen des kommunistischen Nordkoreas nach Südkorea vor. Einen Dominoeffekt fürchtend griffen die USA in diesen Konflikt ein und begannen die Franzosen in Vietnam mit Geld und Waffen zu unterstützen. Französische Truppen, die bei Dien Bien Puh eingekesselt waren, unterstützten die Amerikaner zwar, lehnten jedoch gleich wie Churchill einen Nuklearschlag ab.

Beginnend mit 1954: Auf der Genfer Indochinakonferenz 1954 mussten die Viet Minh, obwohl sie die klaren Sieger waren, große Zugeständnisse machen. Auf Druck Chinas, das keine künftige Intervention der USA in Südostasien mehr wünschte, mussten die Viet Minh darauf eingehen sich hinter dem 17. Breitengrad zurückzuziehen. Die USA standen für die Sicherheit Südvietnams ein und unterstützten bzw. gaben den Ton in Diems Marionettenregierung an. Damit verbanden sie sich untrennbar mit dem Schicksal dieses Landes. Überdies vereitelten sie in der Genfer Konferenz die für 1956 festgesetzte Wahl unter einem fadenscheinigen Grund, da Diem gegen die Viet Minh und Ho Chi Minh nie eine Chance gehabt hätte. Im September 1954 gründeten sie die SEATO (South Asien Treaty Organization) eine quasi „Sicherheitsarchitektur“ mit den Mitgliedern Großbritannien, Australien, Neuseeland, den Philippinen, Thailand, Pakistan und natürlich den USA selbst.

4.5 Einheit 4: Der Weg in den Krieg

4.5.1 Beschreibung der Einheit

Mit dieser Einheit hat der Kurs seinen dramaturgischen Höhepunkt erreicht: Die USA bewegen sich auf eine militärische Intervention zu. Die SchülerInnen sollen in dieser Einheit sehen, wie die USA in die Eskalation der Kampfhandlungen hineingingen. Bilder und ein Video solle sie wieder beim Lernen unterstützen. In der Arbeitsaufgabe sollen sie das Gelernte verarbeiten.

4.5.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.5.2.1 London-Times-Artikel und Schlagzeilen-Begründung

a) Beschreibung der Aufgabe

Bei dieser Aufgabe sollen die SchülerInnen als ‚JournalistInnen‘ einen Bericht über den Putsch in Vietnam verfassen. Zur Wahl stehen ihnen zwei verschiedene Schlagzeilen, die jeweils eine andere

Sicht auf das Geschehen zeigen: Sie müssen ihre Wahl begründen und beschäftigen sich somit auch mit der Perspektivität von politischen Ereignissen.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Die London Times bringt einen Artikel über die Ermordung Ngo Dinh Diems. Die Redakteure kommen aber über die Schlagzeile nicht hinaus: Sollen sie „Südvietnams Diktator ermordet - Die eigene Unfähigkeit brachte ihn zu Fall“ titeln oder doch weniger reißerisch bei „Putsch in Südvietnam“ bleiben? Was wäre deiner Meinung nach passender? Und warum wurde geputscht? Begründe deine Entscheidung.

Die Redakteure sind ratlos und bitten dich als ausgewiesene/n Südostasienexperten/in um Hilfe. Schreib ihnen einen Zeitungsartikel, in dem du die Leser/innen über den Putsch und Diems Regierungsaktivitäten informierst! (ca. 100 Wörter)

Lade deine Begründung und deinen Artikel in einem Dokument über den untenstehenden Link hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ *Lesen*

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse durch (Sinnerschließung, Ermitteln, Interpretieren und Bewerten von Informationen).

➤ *Schreiben*

- Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozesse bei der Erstellung ihres Artikels durch.
- Die SchülerInnen müssen gattungsspezifische Bedingungen beachten („Gattungskompetenz“).
- Die SchülerInnen strukturieren im Schreibprozess Informationen neu und verarbeiten sie zu einem neuen Produkt.
- Die SchülerInnen üben das adressaten- und zielorientierte Schreiben.
- Sie trainieren argumentatives Schreiben und das Vertreten eines eigenen Standpunktes.

➤ *Historische Methodenkompetenz/ Re-Konstruktionskompetenz*

- Die SchülerInnen stellen ein historisches Geschehen, ausgehend von verschiedenen Informationsquellen und dem vorhandenen (Vor-)Wissen, in Form eines neuen Produkts dar.

➤ *Historische Sachkompetenz*

- Die SchülerInnen wenden historisches Wissen bei der Erstellung eines neuen Produkts an.

➤ *Politische Urteilskompetenz*

- Die SchülerInnen analysieren die politische Krise in Südvietnam.

- *Politische Handlungskompetenz*
 - Die SchülerInnen begründen argumentativ ihre Position zur politischen Krise in Südvietnam.
- *Medienkompetenz*
 - Auseinandersetzung mit Zeitungen als „Darsteller“ von politischem Geschehen (Möglichkeiten und Grenzen, verschiedene Aufbereitungsformen, Intentionen und Motivationen,...)
- *Fächerübergreifende Kompetenzen*
 - mit dem UF Deutsch (s. „Gattungskompetenz“)

d) Beispiel

Südvietnams Diktator ermordet - Die eigene Unfähigkeit brachte ihn zu Fall

Diese Schlagzeile ist meiner Meinung nach am passendsten für den folgenden Artikel. Einer der Gründe dafür ist: die Regierungsart von Diem kommt einem autoritären Regime sehr nahe und bringt sogar einige Elemente des Totalitarismus mit sich. Viele Anhänger und Kollegen Diems sahen in seiner Regierungstaktik zahlreiche nicht nachvollziehbare und spontane Beschlüsse und Ideen, was schließlich dazu führte, dass sie ihren Anführer verließen und den Truppen des Vietkongs beigetreten sind. Der Höhepunkt seiner inkompetenten Regierung waren Beschlüsse, welche stark mit der Meinung des Südvietnamesischen Volkes auseinander gingen.

Am 2 November 1963 wurde Ngo Dinh Diem von Duong Van Minh in Folge einer militärischen Auseinandersetzung ermordet. Der Mord an Diem war vorhersehbar, denn die egozentrische Denkweise und das Fehlen von einer angemessenen taktischen Vorgehensweise von diesem Anführer, seine moralische Einstellung, die Verherrlichung der eigenen Person, seine völlige Ablehnung der Interessen seines Volkes in dieser äußerst schwierigen Zeit, bildeten von Anfang an die Basis für seinen Untergang. Das südvietnamesische Volk war sich zu 100% sicher, dass sie diejenigen seien werden, welche sich den Sieg um jeden Preis erkämpfen werden. Für dieses Vorhaben hätten sie jedoch eine adäquate Regierungsspitze benötigt. Die Dummheit und Überschätzung der eigenen Person sind die größten Sünden, welche von den Menschen begangen werden.

4.6 Einheit 5: Der Tonkin-Zwischenfall

4.6.1 Beschreibung der Einheit

Diese Einheit soll den SchülerInnen zeigen, wie die USA einen Zwischenfall, den sie selbst provoziert hatten, als ‚casus belli‘ instrumentalisierten. Es soll ihnen auch dargelegt werden, dass es so, wie es Washington darstellte, wahrscheinlich nie passiert ist.

Ein Originaltext soll den SchülerInnen Geschichte ‚angreifbar‘ machen und das Video soll sie ihnen veranschaulichen. Die Arbeitsaufgabe soll sicherstellen, dass sie unter der Fülle der bisherigen Informationen nicht vergessen haben, wer in Vietnam welche Ziele verfolgte.

4.6.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.6.2.1 Aufgabe „Kriegsziele“

a) Einführung

Die SchülerInnen sollen sich in Erinnerung rufen, welche Ziele die einzelnen Parteien in Vietnam verfolgten. So soll sichergestellt werden, dass sie das unter der Masse der bisherigen Informationen nicht vergessen haben, wer was erreichen wollte.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Kurz zur Erinnerung:

Welche Ziele wollten die Franzosen im 1. Indochinakrieg erreichen?

Was wollen die USA jetzt mit Gewalt durchsetzen?

Was wollten die Viet Minh erreichen?

Was will die NLF?

Tippe deine Überlegungen über den untenstehenden Link ein!

c) Kompetenzbereiche

➤ Lesen

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse aus: Sie müssen aus den Texten des Kurses die Kriegsziele der verschiedenen Parteien ‚herauslesen‘, d.h. Informationen darüber ermitteln und interpretieren.

➤ Schreiben

- Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozesse bei der Erarbeitung der Kriegsziele aus.
- Die SchülerInnen strukturieren Informationen neu.

➤ Historische Sachkompetenz

- Die SchülerInnen wenden historisches Wissen an, indem sie einen Aspekt des Vietnamkriegs vergleichend in schriftlicher Form präsentieren.
- Wiederholung und Vertiefung von (Vor-)Wissen.

➤ Politische Urteilskompetenz

- Die SchülerInnen analysieren die Kriegsziele der verschiedenen Konfliktparteien und erkennen deren Standortgebundenheit.

d) Beispiel

Ziele der verschiedenen Parteien

Ziele der Franzosen im 1. Indochinakrieg: Sie wollten in ihren Kolonien ihre Kolonialherrschaft behalten und nicht in die Unabhängigkeit entlassen. Diese Kolonie war ein billiger Reis- und Kautschuklieferant.

Die USA wären vorerst an der Demokratisierung der Südostasiatischen Länder interessiert gewesen, hatten dann aber immer mehr Angst davor, dass sich der Kommunismus ausgehend von China und der Sowjetunion im sog. Dominoeffekt immer weiter ausbreiten würde. So gaben sie zunächst vor für die Sicherheit Südvietnams einzutreten und setzten Diem als Marionettenpräsidenten ein. Der kalte Krieg wurde in Vietnam heiß gekämpft. Später schützten sie gemäß der Tonkin Resolution die Südostasiatischen Länder – auch mit Waffengewalt.

Die Viet Minh arbeitete mit der dörflichen Bevölkerung (95 % der Bevölkerung) zusammen und zwar als Propagandakader, militärische Befehlshaber und Lehrer. Sie versprachen demokratische Freiheiten, setzten sich für die Rechte der Armen und Landarbeiter ein, führten in den Dörfern Alphabetisierungskampagnen durch und ermunterten Frauen am politischen Leben teil zu haben. Zusammenfassend wollten sie ein freies unabhängiges Vietnam mit einer gleichberechtigten, sozialistischen Gesellschaft.

Die NFL (National Front for the Liberation of South Vietnam) stand auf einer breiten gesellschaftlichen Basis nämlich den Viet Minh, südvietnamesischen Kommunisten, Buddhisten, einigen Katholiken und Vertreter der bekämpften Sekten. Das Programm der NFL umfasste folgende Punkte: Absetzung Diems, Ankurbelung der heimischen Wirtschaft und die Reduzierung ausländischer Importe, Verringerung der Pachtgebühren, Umverteilung des Landes, Gleichheit der Geschlechter, neutrale Außenpolitik und Beendigung der amerikanischen Beratertätigkeit: Zusammengefasst eben die Befreiung Südvietnams von seiner Regierung.

4.7 Einheit 6: Der Beginn der offenen militärischen Intervention der USA

4.7.1 Beschreibung der Einheit

Diese Einheit beschäftigt sich damit, wie die USA sich entschieden, in den Konflikt offen militärisch einzugreifen. Dabei soll auch auf den „Kassandrarufer“ George Ball eingegangen werden. Die SchülerInnen sollen sich auch mit einem Lied Johnny Wrights befassen, der sich ermuntert fühlte, den Kriegseintritt zu kommentieren. Der Text des Songs verrät den SchülerInnen viel darüber, wie Teile der USA den Beginn der militärischen Intervention sahen und was sie über den Konflikt dachten.

4.7.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.7.2.1 Aufgabe Interpretation „Ball“

a) Einführung

Die SchülerInnen sollen die Warnung Balls interpretieren. Vom Standpunkt ihres bisherigen Wissens aus ist das möglich, er konnte auch nicht viel mehr wissen. Um dessen Aussage sinnvoll interpretieren zu können, müssen sie ihr bisher Erlerntes bündeln.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Was meinte Ball damit? Versuche, seine Aussage zu interpretieren! Das Wissen über den Konflikt, das du dir bereits angeeignet hast, genügt! Mehr konnte George Ball auch nicht wissen!

c) Kompetenzbereiche

➤ Lesen

- Um die Aussage Balls interpretieren zu können, müssen die SchülerInnen diese zuerst erschließen. Bedingt durch ihre Kürze mag dies auf den ersten Blick zwar relativ einfach erscheinen, doch müssen sie dafür viele außertextuelle Bezüge herstellen (z.B. für die Entschlüsselung der Tiger-Metapher).

➤ Schreiben

- Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozess bei der Erstellung ihrer Interpretation aus.
- Trainieren von argumentativem und interpretierendem Schreiben (Formulieren einer eigenen Meinung).
- Die SchülerInnen lernen, sich in eine andere, fremde Perspektive hineinzudenken.

➤ Historische Sachkompetenz

- Die SchülerInnen wenden bei der Interpretation von Balls Warnung historisches Wissen an.

➤ Politische Urteilskompetenz

- Die SchülerInnen interpretieren ein Statement eines Botschaftsmitarbeiters.

d) Beispiel

George Ball warnte vor einer Eskalation des Konflikts. Er befürchtete, dass es ausarten würde und die USA nicht mehr Herr über die Situation mehr sein würde. Er hatte Angst, dass es ähnlich enden könnte wie die Niederlage Frankreichs in den fünfziger Jahren in Indochina. Er benutzte ein Gleichnis mit einem Tiger, weil eben diese Tierart ähnlich gefährlich und ernstzunehmend ist wie die ganze Situation. Wenn man nicht mit großer Vorsicht herangeht würde man die Kontrolle verlieren. Sollte dies passieren, könnte es ziemlich brenzlig für die USA werden. Man befürchtete, dass man an weltweiten

Ansehen und Glaubwürdigkeit einbüßen werde und die Niederlage nicht mehr stoppen werden kann, sobald es einmal in Gang gesetzt wurde.

4.7.2.2 Interpretation Johnny Wright

a) Einführung

Die SchülerInnen sollen diesen Song, der sehr gut die Haltung von Teilen der amerikanischen Öffentlichkeit und der US-Regierung zeigt, interpretieren. Der Text wird ihnen in der Originalsprache (Englisch) ohne Übersetzung präsentiert: Sie müssen für die Sinnerschließung daher nicht nur komplexe Leseprozesse ausführen, sondern auch eine – wenn auch bedingt durch die einfache Sprache des Songs und die durch die Schulstufe bereits hohe Englischkompetenz nur kleine – Sprachbarriere überwinden.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Der Countrymusiker Johnny Wright komponierte und textete 1965 das Lied „Hello Vietnam“. Später wurde er dafür kritisiert. Hör die über den Link unten den Song an und ermittle seine Aussage. Lade deine Ergebnisse über den untenstehenden Link hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ Lesen

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse aus: Für eine vollständige Sinnerschließung müssen sie Metaphern entschlüsseln, die Intention des Songs herausarbeiten sowie zahlreiche außertextuelle Bezüge herstellen.
- Emotional-empathische Annäherung an das Thema ‚Vietnamkrieg‘.

➤ Schreiben

- Die SchülerInnen führen bei der Erstellung ihrer Interpretation Planungs- und Formulierungsprozesse aus.

➤ Historische Methodenkompetenz/ De-Konstruktionskompetenz

- Die SchülerInnen dekonstruieren ein historisches Narrativ in Form eines Songs.
- Die SchülerInnen trainieren den Umgang mit der Quellengattung ‚Lied‘

➤ Historische Sachkompetenz

- Die SchülerInnen wenden bei der Erschließung sowie der Interpretation des Songs historisches Wissen an.

➤ Methodenkompetenz

- Die SchülerInnen trainieren den Umgang mit der Gattung ‚Lied‘.

➤ Politische Urteilskompetenz

- Die SchülerInnen analysieren ein politisches Statement in Form eines Pro-Vietnamkrieg-Liedes und reflektieren den Standpunkt des Sängers.
- *Politische Methodenkompetenz*
 - Die SchülerInnen entschlüsseln eine Manifestation des Politischen in Form eines Liedes.

d) Beispiel

In dem Lied „Hello Vietnam“ geht es um einen Mann der den Abschied von seiner Geliebten und die Aussichten auf seine nächste Zeit im Vietnam besingt.

In Strophe sagt das lyrische Ich zu seiner Geliebten sie sollen ihn Küssen und ihm schreiben wenn er im Vietnam ist. Am Ende dieser Strophe in Vers zwei singt er dann „Hello Vietnam“ was als Gruß in seine nahe Zukunft zu verstehen ist.

In Strophe 2 steht, dass Amerika den Ruf des Horns gehört hat und, dass es jeden einzelnen betrifft. Außerdem ist das lyrische Ich der Meinung, dass Krieg niemals enden wird und dass dieser uns immer wieder auseinanderreißen wird. Mit diesem „uns“ in Vers 6 ist wahrscheinlich das Pärchen, das schon in Strophe 1 vorkommt gemeint. Allerdings kann das auch als Synonym für jede andere Beziehung oder auch die ganze Weltbevölkerung gesehen werden, die durch jeden Krieg immer wieder auseinandergerissen wird.

In Strophe 3 wird nach dem anfänglicher „ Goodbye, my darling, Hello Vietnam“ über die Aufgaben die im Krieg anstehen gesungen. Man muss einen Hügel erklimmen/ einnehmen und Kämpfe gewinnen. Danach findet man den Refrain „Kiss me goodbye and write me while I'm gone Goodbye, my sweetheart, Hello Vietnam“ wieder.

In der nachfolgenden Strophe meint das lyrische ich, dass Amerika Probleme hat die es Stoppen muss. Es muss die Ausbreitung des Kommunismus in diesem Land stoppen, weil ansonsten der Frieden aus ihren Händen schlüpfen würde. Hier kann man sehen, dass dem Kommunismus in die Schuhe geschoben wird Freiheit zu nehmen.

Dann setzt ein Hintergrundchor ein, der plädiert, dass die Welt eines Tages lernen wird, dass man das Feuer auslöschen soll, weil es sonst immer größer werden würde. Und dass man jetzt um jeden Preis die Freiheit im Vietnam sichern soll, weil sie sonst für immer verloren sei. Sie sei für immer verloren, weil man das Land vom kommunistischen Regime eingenommen werden würde und aus der Sicht der Amerikaner dies keine Freiheit mit sich bringt.

Obwohl das ganze Lied über die Stimme des Sängers große Wehmut erkennen lässt, weil dieser in den Krieg im Vietnam ziehen muss, merkt man nicht nur aber vor allem an dieser Strophe, dass es sich bei diesem Lied um eines handelt das den Krieg befürwortet. Es ist der Meinung dass man lieber jetzt ein kleines Zündholz auslöschen solle weil wenn man warte dann ein großes Feuer entflammen würde. Der Refrain am Ende eine Klammer zum Beginn des Liedes dar.

4.8 Einheit 7: Kriegsführung

4.8.1 Beschreibung der Einheit

In der 8. Einheit beschäftigen sich die SchülerInnen mit der Kriegsführung in Vietnam sowie dem Leben der Soldaten. Die Informationen gehen nicht ins Detail: Die SchülerInnen sollen über die Charakteristik des Kampfes in Vietnam Bescheid wissen, ‚Waffenkunde‘ soll hier nicht betrieben werden, die Zeit kann schließlich mit sinnvolleren Inhalten gefüllt werden.

Ein Bild soll ihnen veranschaulichen, was der „nüchterne“ Satz „Es wurde Napalm eingesetzt“ bedeutet. Das Video soll ihnen den „Kriegsalltag“ eines Soldaten zeigen. In der Arbeitsaufgabe können sie sich kreativ betätigen und schaffen sich so einen Einblick in das, was Krieg bedeutet.

4.8.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.8.2.1 Videoanalyse Forrest Gump

a) Einführung

Bei dieser Aufgabe analysieren die SchülerInnen einen Ausschnitt aus dem Film „Forrest Gump“: Der titelgebende Protagonist dient in Vietnam und hat – bedingt durch seinen niedrigen IQ – eine etwas eigenwillige, naive Sicht auf das Geschehen.

Der kurze Filmausschnitt zeigt exemplarisch eine Teil der Aufgaben der GIs in Vietnam und stellt die ‚Vorübung‘ für die folgende, größere kreative Textarbeit dar.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Im Film "Forrest Gump" wird die Hauptfigur ebenfalls in den Vietnamkrieg eingezogen. Auf der Suche nach "Charlie" durchstreift seine Einheit den Dschungel. Der Link unten führt dich zu einem Filmausschnitt.

Beschreibe, was in dem Filmausschnitt zu sehen ist und wie Forrest Gump den Krieg in Vietnam erlebt!

c) Kompetenzbereiche

➤ Schreiben

- Die SchülerInnen führen bei der Erstellung ihrer Analyse Planungs- und Formulierungsprozesse durch.
- Der Schreibprozess dient der Erkenntnisbildung.

➤ Historische Methodenkompetenz/ De-Konstruktionskompetenz

- Die SchülerInnen entschlüsseln ein historisches Narrativ, das in ihnen in Form eines Spielfilms (dargestellt durch die Perspektive einer bestimmten Figur) begegnet.

➤ Medienkompetenz

- Die SchülerInnen üben die Analyse einer Filmsequenz.

d) Beispiel

Filmausschnittsanalyse

Forest Gump sieht den Krieg mit den Augen eines Kindes. Er versteht nicht warum das, was um ihn herum geschieht stattfinden muss und wofür die militärischen Aktionen überhaupt gut sein sollen bzw. was deren Sinn ist. Seine Aufmerksamkeit ist gänzlich auf nebensächliche Ereignisse konzentriert: „wie ist der momentane Wetterzustand?“, „wo kommen seine Kameraden her?“. Er beschreibt farblich den Regen, spricht über die Gewässer und achtet dabei auf jede Einzelheit, ohne an die Gewalt zu denken, welche für den Rest der Mannschaft nicht zu übersehen ist. Der Krieg ist für ihn, wie auch für die Mehrheit der Menschen welche in Vietnam waren, ein mechanischer Wiederholungsablauf von Aktionen, welche ihm in der Armee beigebracht wurden. Diese eingeübten Prozesse, auf welche sich die Soldaten voll und ganz konzentrieren, helfen ihnen den Schmerz und die psychische Belastung für eine Zeit lang zu verdrängen. Es ist anzunehmen dass es für Forest am Anfang eine Spur leichter war, die Geschehnisse des Krieges zu verarbeiten, als für diejenigen Soldaten, welche ihm in dieser Zeit die Gesellschaft leisteten. Als Forest in diesem Kampf um das Überleben aber seinen besten Freund Babba verliert, begreift er nun wie sinnlos und Traurig die Realität des Krieges tatsächlich ist.

4.8.2.2 Aufgabe Brief des Private First Class John S. Maynard (Dear Mum and Dad,...)

a) Einführung

Die SchülerInnen haben nun schon einige Videoclips, die Eindrücke vom Vietnamkrieg vermitteln, gesehen und einiges darüber erfahren. Es müsste ihnen also möglich sein, sich in einen GI hineinzusetzen und aus seiner Sicht heraus einen Brief an seine Eltern verfassen. Die Aufgabe hat den Zweck, dass sich die SchülerInnen kreativ damit befassen, wie ein amerikanischer Soldat den Vietnamkrieg erlebt haben könnte.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Private First Class John S. Maynard aus Detroit ist Soldat der 21. Marineinfanteriedivision. Versetze dich in ihn hinein und verfasse einen Brief an seine Eltern, in dem du vom Dienst in Vietnam erzählst! (ca. 2500 Zeichen mit Leerzeichen) Lade den Brief über den untenstehenden Link hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ Schreiben

- Die SchülerInnen führen umfangreiche Planung- und Formulierungsprozesse aus.
- Im kreativen Schreibprozess entwickeln die SchülerInnen ein Verständnis für die Situation der amerikanischen Soldaten.
- Durch die Übernahme der Perspektive einer bestimmten, in die Ereignisse involvierten Person, können die SchülerInnen das Kriegsgeschehen auch auf emotionaler-empathischer Ebene nachvollziehen.
- Hinsichtlich der Gattungskompetenz wenden die SchülerInnen ihr Wissen bzgl. der Textsorte ‚Brief‘ an.

- *Historische Sachkompetenz*
 - Die SchülerInnen wenden historisches Wissen an, indem sie es kreativ verarbeiten. Das Wissen wird dadurch gleichzeitig gefestigt und – nicht zuletzt um einen emotionalen Aspekt – vertieft.
- *Fächerübergreifende Kompetenzen*
 - mit dem UF Deutsch (Textsorte Brief)
 - evtl. mit dem UF Psychologie (Bewältigung von Kriegstraumata)

d) Beispiel

Dear Mum and Dad, ich bin nun schon einige Zeit in Vietnam

Wie Ihr ja wisst, sind seit meiner Ankunft in Vietnam schon knapp elf Monate vergangen. Diese elf Monate waren bei weitem die interessantesten und lehrreichsten, aber ebenso die erschütterndsten und verstörendsten meines Lebens. Ich bin in Helikoptern geflogen, auf großen Flugzeugträgern gewesen, aber auch in kleinen Ruderbooten enge Flussläufe an der Seite von Krokodilen entlang gepaddelt. Ich bin in dicken Schützenpanzern über weite Felder gerollt, und in kleinen Jeeps durch den Kugelhagel gerast. Ich habe also schon einiges erlebt, doch insgesamt ist es hier bei weitem nicht so, wie es in den Nachrichten bei euch ankommt.

Aber alles der Reihe nach. Nach meiner Ankunft in Vietnam, war ich zunächst drei Wochen lang nur als Arbeitskraft eingeteilt. Ich habe beim Aufbau von Militärbasen, Verteidigungsstellungen und anderem gearbeitet, während die anderen kämpfen durften. Ich war anfangs richtig enttäuscht. Doch dann kam eines Tages ein Jeep zu uns in die Basis, darin waren ein Fahrer, und ein halbes Dutzend schwerverletzter Soldaten. Eine Infanteriedivision war im Dschungel angegriffen und nahezu vollständig aufgerieben worden. Sofort wurde eine Truppe, die die verbliebenen Soldaten unterstützen sollte, aufgestellt, zu der auch ich eingeteilt war. Im ersten Moment freute ich mich darüber, endlich kämpfen zu dürfen, doch als ich dann beim Abrücken die von Kugeln durchlöchernten Körper dieser Soldaten sah, und ihre Schreie hörte, da war diese Freude schlagartig zu Angst geworden.

In den folgenden Wochen bin ich wohl mehrmals nur knapp dem Tod entkommen, meine Einheit musste sich oft unter schweren Verlusten durch den Dschungel kämpfen.

Wenn man nicht hier ist und die Kämpfe miterlebt hat, dann fragt man sich vielleicht, wieso die Vietnamesen uns so heftige Verluste zufügen, da ihre Ausrüstung und wohl auch ihre Ausbildung der unseren bei weitem unterlegen ist, doch ist der Dschungel für uns wie ein Labyrinth. Hinter jedem Baumstamm, unter jedem Palmenblatt und sogar unter der Erde kann ein Feind lauern. Zusätzlich erschwerend ist die Tatsache, dass sich der NFL auch Teile der Bevölkerung anschließen. Selbst unscheinbare Frauen mit Kindern haben plötzlich eine Granate in der Hand, und können so zum Tod vieler Soldaten führen. Daher hat letzgens ein Freund von mir gesagt: „Bei Nacht ist jeder Vietnameser dein Feind“

Ich möchte ehrlich zu euch sein: Hier geht es oftmals nicht mit rechten Dingen zu. Schon öfters haben Soldaten, auch einmal in unserer Einheit, regelrechte Massaker an der Zivilbevölkerung durchgeführt und sind durchgedreht. Ich bin mir sicher, dass jeder hier, ich selbst auch, schon unschuldige getötet hat. Das lässt sich für uns kaum vermeiden, da die Vietnamesen praktisch keine Uniformen haben, und wir sie so kaum von der Zivilbevölkerung unterscheiden können. Zweifellos haben wir, die amerikanischen Streitkräfte, schon einige Kriegsverbrechen verübt. Viele Männer halten dem emotionalen Druck einfach nicht stand. Sie zerbrechen entweder, sind de facto einsatzuntauglich und traumatisiert, oder sie gewöhnen sich an den Kriegsalltag, und sind kaltblütige Killermaschinen, für die es zwischen Zivilist und Soldat keine Unterscheidung mehr gibt. Und selbst diejenigen, die diesem Druck standhalten, werden, wenn sie lebend hier rauskommen, nie mehr dieselben sein, wie zuvor.

Na gut, ich muss jetzt aufhören, ein weiterer Marsch durch den Dschungel steht uns bevor, wir werden eine andere Kompanie beim Angriff auf My Lai unterstützen, vermutlich mein letzter Einsatz hier. In einem Monat komme ich zurück, in Liebe,

Euer John.

4.9 Einheit 8: Ho Chi Minh – Der Vater der vietnamesischen Unabhängigkeit

Diese Einheit informiert die SchülerInnen kurz über das Leben und Wirken Ho Chi Minhs und seine Rezeption. Sie enthält keine Aufgabenstellungen.

4.10 Einheit 9: Proteste gegen das amerikanische Vietnamengagement

4.10.1 Beschreibung der Einheit

Diese Einheit beschäftigt sich mit den Protesten gegen das militärische Engagement der USA in Amerika und Europa sowie mit der Bedeutung, die Ho Chi Minhs für die europäische Studentenbewegung erreichte. Sie bietet den SchülerInnen umfangreiche Materialien zum Thema.

4.10.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.10.2.1 Aufgabe Interpretation

a) Einführung

Die SchülerInnen sollen sich alle Lieder anhören und zwei auswählen, die sie gerne interpretieren möchten. Die Texte werden von der Einheit bereitgestellt. Manche lassen sich etwas leichter interpretieren, andere wie „All Along The Watch Tower“ (in der Interpretation von Jimi Hendrix) etwas schwieriger, Bob Dylans nahezu ‚schwere‘ Lyrik ist nicht so leicht zu knacken.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Such dir eines aus und interpretiere es vor dem Hintergrund des Vietnamkriegs! Lade deine Ergebnisse wieder über den Link unten hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ Lesen

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse aus: Für eine vollständige Sinner-schließung müssen sie Metaphern entschlüsseln, die Intention des Songs herausarbeiten sowie zahlreiche außertextuelle Bezüge herstellen.
- Sie müssen Fremdsprachenkenntnisse mobilisieren.
- Die SchülerInnen machen die Erfahrung von Multiperspektivität.
- Förderung von Empathie, da Lieder/Liedtexte einen emotionaleren Zugang zu Geschichte darstellen als andere Quellen.

- *Schreiben*
 - Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozesse für die Gestaltung ihrer Interpretation durch.
 - Sie trainieren argumentatives Schreiben.
 - Der Schreibprozess dient der Erkenntnisbildung.

- *Historische Methodenkompetenz/ De-Konstruktionskompetenz*
 - Die SchülerInnen dekonstruieren ein historisches Narrativ in Form eines Songs.
 - Die SchülerInnen setzen sich mit Liedern als historische Quellen auseinander.

- *Historische Sachkompetenz*
 - Die SchülerInnen wenden bei der Erschließung und der Interpretation des Songs historisches Wissen in Form von Fachausdrücken und geschichtlichen Zusammenhängen an.

- *Politische Urteilskompetenz*
 - Die SchülerInnen analysieren ein politisches Statement in Form eines Anti-Vietnamkrieg-Liedes und reflektieren den Standpunkt des Sängers/der Gruppe.

- *Politische Methodenkompetenz*
 - Die SchülerInnen entschlüsseln eine Manifestation des Politischen in Form eines Liedes.

- *Fächerübergreifende Kompetenzen*
 - evtl. mit dem UF Musik (Lieder als politische Ausdrucksmittel in der Geschichte)

d) Beispiel

Fortunate Son – Creedence Clearwater Revival

In diesem Lied kritisiert die Band, dass nicht jeder gleichberechtigt ist, was den Kriegsdienst in Vietnam betrifft, beziehungsweise, dass sich Söhne einflussreicher und wohlhabender Familien davor drücken können.

In den einzelnen Strophen wird immer einer der namensgebenden „Fortunate Sons“ beschrieben, der anschließende Refrain zeigt dann um welches Beispiel es sich konkret handelt. Die zweite Strophe beispielsweise: Sie erzählt von einem Menschen der in eine Familie voller Wohlstand geboren wird, und sollte einmal das Finanzamt anklopfen, gibt man sich als ärmer aus, als man eigentlich ist. Doch vor dem Militärdienst drücken, das geht immer. So sieht es auch in den anderen Strophen aus, womit die Aussage dieses Liedes recht einfach zu begreifen ist: Die Männer der unteren Schichten, müssen ihre Köpfe hinhalten, während sich Söhne einflussreicher Politiker oder wohlhabender Familien davor drücken.

4.11 Einheit 10: Die Sicht des kommunistischen Ostens auf den Vietnamkrieg

4.11.1 Beschreibung der Einheit

In dieser Einheit beschäftigen sich die SchülerInnen mit der Sicht der Sowjetunion und den übrigen kommunistischen Ländern Europas auf den Vietnamkrieg, die naturgemäß etwas anders ausfiel als die amerikanische, die bisher im Fokus des Kurses stand.

4.11.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.11.2.1 Aufgabe „Prawda-Artikel“

a) Einführung

Bisher standen die USA als Protagonist im Vietnamkrieg im Fokus des Kurses. Bei dieser Einheit wird nun ein Perspektivenwechsel vollzogen: Die SchülerInnen beschäftigen sich mit der Sicht der kommunistischen Länder auf den Vietnamkrieg und verfassen einen Artikel für die eine sowjetische Zeitung – die Prawda.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Hör dir die beiden Lieder noch einmal genau an! Verfasse für die sowjetische Zeitung Prawda (die es heute auch noch gibt) einen Artikel über das bisherige Kriegsgeschehen in Vietnam! (ca. 100 Wörter) Lade ihn über den Link unten hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ Lesen

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse aus: Für die Sinnerschließung müssen sie die Rhetorik des Textes dekonstruieren und außertextuelles Wissen aktivieren.

➤ Schreiben

- Die SchülerInnen führen für ihre schriftliche Interpretation Planungs- und Formulierungsprozesse durch, wobei sie auch gattungstypische Bedingungen beachten müssen.
- Die SchülerInnen führen im Schreiben Transferprozesse durch, indem sie eine parteiische Sicht auf den Vietnamkrieg einnehmen.
- Die Gattungskompetenz wird geschult, da es gilt, ein textsortenspezifisches Muster nachzuahmen.
- Schreiben fungiert als problemlösendes Handeln und dient der Erkenntnisbildung.
- Die SchülerInnen üben sich in narrativer Sinnbildung.
- Sie nehmen Multiperspektivität wahr (Wahrnehmung des Ostens vs. Wahrnehmung des Westens).

- *Historische Sachkompetenz*
 - Die SchülerInnen aktivieren historisches Wissen und verarbeiten es zu einem neuen Produkt.
- *Medienkompetenz*
 - Auseinandersetzung mit Zeitungen als „Darsteller“ von politischem Geschehen (Möglichkeiten und Grenzen, verschiedene Aufbereitungsformen, Intentionen und Motivationen,... > tendenzielle Formen der Berichterstattung in Medien).
- *Politische Urteilskompetenz*
 - Die SchülerInnen betrachten einen militärischen Konflikt unter einer fremden Perspektive.
- *Fächerübergreifende Kompetenzen*
 - mit dem UF Deutsch (s. Gattungskompetenz)

d) Beispiel

USA bedrohen weiterhin die Freiheit unserer Genossen

Kein Rückzug ihrer Truppen aus Vietnam

Moskau. Ein Rückzug der amerikanischen Truppen aus Vietnam ist derzeit nicht in Sicht. Die USA schränken weiterhin die Freiheit unserer Genossen in Vietnam ein und gehen rücksichtslos gegen Zivilisten vor. Die Sowjetunion werde Nordvietnam aber weiterhin durch Waffenlieferungen und Militärberater beim Kampf gegen die USA und Südvietnam unterstützen, so Breschnew. „Wir werden nicht zulassen, dass die USA siegreich ist. Genau hier liegt unsere Aufgabe! Es ist die Aufgabe der Sowjetunion dies zu verhindern, indem sie mit Nordvietnam ihren kommunistischen Genossen beisteht und Freiheit für das vietnamesische Volk bringt. Die rücksichtslos mordenden Kapitalisten müssen vertrieben werden!“

4.11.2.2 Aufgabe „Liedvergleich ‚Hello Vietnam‘ und ‚Vietnams Geschütze‘

a) Einführung

Bei dieser Aufgabe sollen die SchülerInnen die Rhetorik und die Intention der Songs „Hello Vietnam“ und „Vietnams Geschütze“, die sich diametral gegenüberstehen, vergleichen.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Erinnere dich an das Lied von Johnny Wright im vorigen Kapitel! Vergleiche es mit dem Song "Vietnams Geschütze" und arbeite die unterschiedlichen Einstellungen zum Krieg in Vietnam heraus! Lade deine Ergebnisse über den Link unten hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ *Lesen*

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse bei der Sinnerschließung der Songtexte aus (Dekonstruktion der Rhetorik, Entschlüsselung der Metaphern, Herstellung außertextueller Bezüge, Reflexion und Bewertung des Inhalts und der Intention der Songtexte).
- Sie machen im Vergleich der beiden Lieder die Erfahrung von Multiperspektivität.
- Das Lesen der Songtexte stellt einen Moment der emotionalen Annäherung an das Thema dar.

➤ *Schreiben*

- Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozesse bei der Erstellung ihrer Interpretation aus.
- Der Schreibprozess dient der Erkenntnisbildung.
- Sie trainieren argumentatives und interpretierendes Schreiben.

➤ *Historische Methodenkompetenz/ De-Konstruktionskompetenz*

- Die SchülerInnen dekonstruieren historische Narrative in Form von Songs.
- Die SchülerInnen üben den Umgang mit der Quellengattung „Lied“.

➤ *Historische Sachkompetenz*

- Die SchülerInnen wenden historisches Wissen bei der Sinnerschließung der Songtexte an.

➤ *Medienkompetenz*

- Sie wird geschult durch die Auseinandersetzung mit dem „historischen Lied“.

➤ *Politische Urteilskompetenz*

- Die SchülerInnen vergleichen zwei unterschiedliche Positionen zu einem militärischen Konflikt und erkennen unterschiedliche Perspektiven.

d) Beispiel

Johnny Wright singt, dass der Kommunismus bekämpft werden muss um die Freiheit aufrechtzuerhalten, Oktoberklub hingegen, dass die Amerikaner Vietnam den Frieden genommen hätten.

Ein Unterschied ist, dass Wright davon spricht, die Freiheit zu bewahren und nicht von der Vernichtung oder dem Töten des Feindes. Oktoberklub hingegen schon (Vietnams Geschütze (...) töten den, der Vietnams Frieden nahm).

Oktoberklub ist eine Band aus der DDR - also auf der Seite der Kommunisten. Sie sind überzeugt vom Sieg ihrer Brüder. Ebenso singt Johnny Wright vom „Battle to be won“.

Er sieht es als notwendiges Übel für die Freiheit in den Krieg zu ziehen, mit der Sorge, ob dieser jemals enden wird. Oktoberklub feuern kampfeslustig und siegessicher ihre Genossen an.

4.12 Einheit 11: Die Vietnamisierung des Krieges und das Ende Süd-vietnams

4.12.1 Beschreibung der Einheit

Diese Einheit beschäftigt sich mit dem weiteren Kriegsverlauf bis zur Kapitulation Südvietnams, bietet dazu kurze Videoclips und schlägt am Ende mit einem Lied der Musikerin Pink einen Bogen zur Gegenwart.

4.12.2 Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche

4.12.2.1 Aufgabe „Der letzte Tag Saigons“

a) Einführung

Die SchülerInnen sollen sich vorstellen, sie wären als Reporter/innen der London Times vor Ort in Saigon. Für diese sollen sie eine Reportage über den Fall Saigons schreiben und ihre Eindrücke schildern. Der vorhergehende Film müsste den SchülerInnen dafür genügend Eindrücke geliefert haben.

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

Du bist als Reporter/in der London Times vor Ort. Die Redaktion bittet dich, in einem 2500 Zeichen mit Leerzeichen langen Bericht den Leser/innen deine Eindrücke zu schildern! Lade deinen Bericht über den Link unten hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ Schreiben

- Die SchülerInnen müssen ihr (Vor-)wissen bündeln und kontextualisieren, um die Textaufgabe bewältigen zu können.
- Gleichzeitig üben sie sich in narrativer Sinnbildung.

➤ Historische Methodenkompetenz/ Re-Konstruktionskompetenz

- Die SchülerInnen fertigen ausgehend von einer kurzen Videodokumentation mit Originalmaterial eine eigene Darstellung eines historischen Geschehens an.

➤ Historische Sachkompetenz

- Die SchülerInnen vertiefen und wiederholen ihr (Vor-)Wissen (Begriffe, Abläufe, Zusammenhänge,...).

➤ Medienkompetenz

- Auseinandersetzung mit Zeitungen als „Darsteller“ von politischem Geschehen (Möglichkeiten und Grenzen, verschiedene Aufbereitungsformen,...)

➤ Fächerübergreifende Kompetenzen

- mit dem UF Deutsch (Schreiben einer bestimmten Textsorte (Zeitungsbericht)).

d) Beispiel

Der letzte Tag Saigons

Sobald bekannt war, dass die Kommunisten in Vietnam den Sieg feiern konnten, versammelten sich viele tausende Südvietnamesen vor der amerikanischen Botschaft in Saigon (heute Ho-Chi-Minh-Stadt) und wollten hineingelangen. Die restlichen Amerikaner, die das Land noch nicht verlassen hatten, mussten mit Hubschraubern evakuiert werden, da der Flughafen von Saigon bereits von den Kommunisten eingenommen war. Als Zeichen der Evakuierung der US Soldaten sendete das amerikanische Radio am 29. April 1975 (manche Quellen nennen den 30. April), das Lied *White Christmas* von Bing Crosby, welches zuvor als Signal ausgemacht wurde. Als Landebasis für die evakuierenden Hubschrauber positionierte die amerikanische Navy vier Flugzeugträger vor der Küste Vietnams. Hauptsächlich flogen die Hubschrauber die Botschaft an, um dort verbliebene Soldaten/Marines, Regierungsmitglieder und ebenfalls Südvietnamesen, zu evakuieren. Die südvietnamesische Bevölkerung war so verzweifelt, dass sogar (südvietnamesische) Soldaten Hubschrauber der Amerikaner stahlen, um mit diesen ihre Familien zu den Flugzeugträgern und somit in Sicherheit bzw. Freiheit zu bringen. Aufgrund der Tatsache, dass es keinen wirklichen Evakuierungsplan gab, war die Evakuierung nicht sehr gut organisiert. Dennoch war man zuversichtlich, allen sich in der Botschaft befindende bei der Flucht helfen zu können. CIA Hubschrauber sammelten sogar Menschen von den Dächern der Häuser Saigons ein. Auch vernichtete man massenhaft Bargeld im Wert von einigen Millionen Dollar, welches eigentlich für die südvietnamesische Botschaftsangestellte gedacht war und ebenfalls geheime Dokumente.

Da die Evakuierung bis in die Nacht andauerte, musste man die Hubschrauber mithilfe von Projektoren zur Botschaft dirigieren, wo noch immer über 400 Personen auf ihre Evakuierung warteten. Diese warteten jedoch vergeblich, da keine Hubschrauber mehr ankamen. Etwa zeitgleich wurde der Öffentlichkeit durch den damals amtierenden US Außenminister Henry Kissinger erzählt, dass man es mitsamt dem Personal aus der Botschaft hinausgeschafft hatte. Ihm wurde jedoch mitgeteilt, dass nachgekommene Marines, elf Stück an der Zahl, vergessen wurden, und keine Flüge mehr für sie verfügbar waren. Besagte Marines versteckten sich am Dach der Botschaft und wurden in der Früh doch noch von einem letzten Hubschrauber gerettet. In ganz Saigon herrschte nun Chaos und Unruhe. Die südvietnamesischen Soldaten, die wohl vermuteten, was auf sie zukommen würde, entledigten sich sogar ihrer Uniformen. Am Vormittag, als die Stadt gefallen war und Panzer durch die Straßen ratterten, gaben sich die Kommunisten gegenüber der Presse noch als große Befreier aus. Die Bevölkerung jedoch war unzufrieden und fühlte sich wie eingesperrt in einem großen Gefängnis.

4.12.2.2 Aufgabe „Interview“

a) Einführung

Die London Times möchte anlässlich der Tatsache, dass der Vietnamkrieg vor 38 Jahren beendet wurde, ein Special bringen: Ein Interview mit einem Südostasienexperten. Die SchülerInnen sollen sich Fragen ausdenken und dann selbst in der Rolle des „Experten“ (und Expert/innen müssten sie am Ende der E-Learning-Sequenz eigentlich alle sein) schlüpfen und diese beantworten. Die Zeichenanzahl ist begrenzt; da die SchülerInnen das Geschehen kompakt darstellen sollen, müssen sie so das Wichtigste herausfiltern.

Diese Arbeitsaufgabe ist fingiert und eine Gaukelei: Doch die SchülerInnen sollen dabei zeigen, ob sie alles richtig verstanden haben! Es versteckt sich hier auch wieder eine Art „Test“, allerdings keiner, bei dem Wissen abgeprüft, sondern einer, bei dem mit dem erworbenen Wissen kreativ gearbeitet

wird. Diese Aufgabe ist, da man ja auch möglichst gute Fragen finden muss, eine intellektuell sehr herausfordernde Arbeit!

b) Aufgabenstellung

Aufgabe:

2013 ist das Ende Südvietnams 38 Jahre her. Die London Times will passend dazu ein Vietnam-Special bringen: Du sollst für die Zeitung den Südostasienexperten Thomas Haxington interviewen. Was wirst du ihn fragen? Beachte: Die London Times will eine kompakte Darlegung des Geschehens, aber dennoch eine maximale Information ihrer Leser/innen, das sind sie ihnen schließlich schuldig! Du musst auch in Haxingtons Rolle schlüpfen! 3000 Zeichen mit Leerzeichen stellt dir der Chef vom Dienst zur Verfügung. Lade dein Interview über den untenstehenden Link hoch!

c) Kompetenzbereiche

➤ *Lesen*

- Die SchülerInnen führen komplexe Leseprozesse aus (Ermitteln, Bewerten und Interpretieren von Informationen)

➤ *Schreiben*

- Die SchülerInnen müssen ihr (Vor-)wissen bündeln und kontextualisieren, um die Textaufgabe bewältigen zu können.
- Die SchülerInnen führen Planungs- und Formulierungsprozesse für die Gestaltung des Interviews durch.
- Sie trainieren argumentatives Schreiben.
- Der Schreibprozess dient der Erkenntnisbildung.
- Die SchülerInnen machen die Erfahrung von Multiperspektivität (durch die Übernahme der Rolle Huxingtons).

➤ *Historische Fragekompetenz*

- Die SchülerInnen entwerfen selbst Fragen zu einem historischen Geschehen.

➤ *Historische Sachkompetenz*

- Die SchülerInnen wenden historisches Wissen bei der Gestaltung des Interviews an.

➤ *Medienkompetenz*

- Durch die Gestaltung eines Interviews können die Unterschiede zwischen einem Interview in Printmedien und im TV oder Radio thematisiert werden.

➤ *Politische Urteilskompetenz*

- Die SchülerInnen analysieren einen Krieg, stellen die Standpunkte der verschiedenen daran beteiligten Konfliktparteien dar und beurteilen deren Handeln.

➤ *Politische Methodenkompetenz*

- Die SchülerInnen erstellen ein Interview, wobei sie sowohl die Fragen als auch die Antworten selbst formulieren.

➤ *Fächerübergreifende Kompetenzen*

- mit dem UF Deutsch (Rhetorik- und allgemeine ‚Spielregeln‘ zum Führen eines Interviews)

d) Beispiel

Der Brand im Osten

Journalist: - Heute werde ich den Südostasienexperten Thomas Haxington im diesem Interview zu den Geschehnissen befragen, die vor 38 Jahren in Vietnam stattgefunden haben. Guten Tag, Thomas! Soweit wir alle nun wissen, war der Vietnamkrieg eine der größten Auseinandersetzungen im ostasiatischen Raum. Können Sie uns genauer beschreiben, was der Grund für einen Konflikt zwischen 2 von einander so weit entfernten Ländern war, und warum er nicht friedlich gelöst werden konnte?

T.H.: - Guten Tag. Der Krieg fand seinen Anfang in 1958, als keine friedliche Lösung zwischen den Kommunisten des Nordvietnams und der Zivilbevölkerung (welche zuerst unter der Führung des Frankreichs und später unter der Regierung der USA bestand) im Süden des Landes gefunden werden konnte.

Journalist: - Das ist äußerst spannend, dennoch, könnten sie unseren Lesern die Invasion der USA näher erläutern? Wann kam es zu den eigentlichen bewaffneten Aktionen der Staaten?

T.H.: - Der Einschritt der Truppen fand 1960 statt: nach dem Anfang der Intervention in die Südprouvinzen des Vietnams- von den Partisanen aus dem Norden, unter der Anführung von Diem, welche sich damals „die Liga der Befreiung“ nannten(oder kurz: Vietkong“). Diese Aktion wurde von den USA als Bedrohung aufgefasst, was dazu führte dazu, dass die Staaten 2 Hubschrauberdivisionen nach Vietnam schickten. Damit waren militärische Aktionen nicht wieder rückgängig zu machen.

Journalist: - Wann begannen die „Großmaßstabaktionen“ der USA auf den Vietnamesischen Gebieten?

T.H.: - Die ersten wirklich bedeutungsvollen militärischen Eingriffe fanden am 2 August 1964 statt, dies war unmittelbar nach dem Tonkin- Zwischenfall, welcher mit der Auseinandersetzung eines Amerikanischen Kampfschiffes mit den Nordvietnamesischen Schiffen der Vietkongs verbunden war. Diese entwickelte sich in der Nähe von der Nordküste Vietnams.

Journalist: - Können sie uns etwas über die Angriffstaktik der Amerikaner sagen?

T.H.: - Die Invasion der USA fand zwischen 1965 und 1967 statt. Verantwortlich für diese war der General William Westmorland, wessen taktisches Motto folgend war: „finden und zerstören“. Außerdem war das Territorium des Südvietnams in 4 taktische Zonen unterteilt.

Journalist: - Welche Länder waren von diesem Konflikt noch betroffen?

T.H.: - Es waren natürlich nicht die Staaten allein, welche an dieser Auseinandersetzung beteiligt waren: Südkorea, Australien, Neuseeland, Taiwan, Philippinen, Belgien, Thailand, China, UdSSR, Nordkorea.

Journalist: - Wie wurden die Kampfaktionen beendet? Wie lange dauerte es, bis die amerikanischen Truppen wieder in ihrer Heimat ankamen?

T.H.: - In November 1968 wurden die Wahlen der USA von Richard Nixon gewonnen, wessen Wahlversprechen unter anderen auch die Beendigung des Vietnamkrieges beinhalteten. Trotz der Aggression, welche von den Truppen des Vietkongs ausging (Tet-Offensive in 1969 und Ostern Offensive am 30.03 1972) wurde der Pariser Friedensvertrag am 27.01.1973 unterschrieben und schon nach wenigen Monaten verschwanden die letzten amerikanischen Truppen völlig aus den vietnamesischen Gebieten. Dieser Krieg war einer der blutrünstigsten Konflikte in der Menschheitsgeschichte...

Journalist: - Ich bedanke mich für ihre spannende Nacherzählung des Geschehens.

5 PUNKTERASTER DES KURSES

	<i>Nicht erfüllt</i>	<i>Mit Mängeln erfüllt</i>	<i>Im Wesentlichen erfüllt</i>	<i>über die Maßen hinaus erfüllt</i>	<i>gesamt</i>
1. Videoanalyse					
a) Beschreibe, was du in diesem Video siehst.	0	1	1	x	2
b) Finde die Schnitte im Video. Begründe warum gerade an dieser Stelle des Videos ein solcher ist.	0	2	1	1	4
c) Analysiere die Wechselwirkungen, die sich aus Bild und Ton im Video ergeben.	0	1	1	1	3
d) Welche Stimmung erzeugt das Video bei dir?		1	1	1	3
					12
2. Reportage					
<p>Du bist JournalistIn der London Times im Jahr 1960. Die Zeitung möchte in ihrer nächsten Ausgabe etwas über die bewaffneten Unruhen in Südvietnam bringen. Der Chef vom Dienst hat dafür „much space“ im Seitenspiegel reserviert. Die Zeitung möchte ihre Leser/innen über die aktuellen Auseinandersetzungen informieren und ihnen die Vorgeschichte, die zu diesen Konflikten führte, erläutern.</p> <p>6000 Zeichen mit Leerzeichen hast du Platz für eine packende Reportage über die Auseinandersetzungen in Südvietnam! Lade sie über den Link unten hoch!</p>	0	9	4	3	16
3. Quintessenz Truman-Doktrin					
Versuche, die Quintessenz der Doktrin herauszufiltern! Gib deine Ergebnisse über den Link unten ein!	0	2	2	1	5
4. Foto Dominotheorie					
<p>Welche Länder in Südostasien könnte Truman gemeint haben! Schnapp dir ein paar Dominosteine und beschrifte sie mit deren Namen und veranschauliche so die Dominotheorie! (Du kannst ein Stück Papier nehmen und es mit durchsichtigem Klebeband befestigen, oder du nimmst leere weiße Sticker. Verwende dazu die Karte oben.)</p> <p>Fotografiere deine Dominosteine und lade das Bild über den unten stehen-</p>	0	3	2	1	6

den Link hoch.					
5. Die Phasen der amerikanischen Vietnampolitik					
<p>Fasse die drei Phasen (die dritte beginnt mit der Indochinakonferenz) der Vietnampolitik der USA in kurze Stichworte!</p> <p>1945-1950/ 1950-1954/ beginnend mit 1954</p> <p>Gib deine Ergebnisse über den Link unten ein!</p>	0	6	3	3	12
6. Begründung und London-Times-Artikel „Putsch“					
<p>Die London Times bringt einen Artikel über die Ermordung Ngo Dinh Diems. Die Redakteure kommen aber über die Schlagzeile nicht hinaus: Sollen sie "Südvietnams Diktator ermordet - Die eigene Unfähigkeit brachte ihn zu Fall" titeln oder doch weniger reißerisch bei "Putsch in Südvietnam" bleiben? Was wäre deiner Meinung nach passender? Und warum wurde geputscht? Begründe deine Entscheidung.</p> <p>Die Redakteure sind ratlos und bitten dich als ausgewiesene/n Südostasienexperten/in um Hilfe. Schreib ihnen einen Zeitungsartikel, in dem du die Leser/innen über den Putsch und Diems Regierungsaktivitäten informierst! (mind. 140 Wörter)</p> <p>Lade deine Begründung und deinen Artikel in einem Dokument über den untenstehenden Link hoch!</p>	0	6	3	3	12
7. Möglichkeiten, die die Resolution eröffnet					
<p>Analysiere den Text im Hinblick auf die Möglichkeiten, welche diese Resolution dem US-Präsidenten eröffnet. Tippe deine Lösung gleich direkt in das Textfeld ein, das sich über den Link unten öffnet.</p>	0	3	2	1	6
8. Ziele der verschiedenen Parteien					
<p>Welche Ziele wollten die Franzosen im 1. Indochinakrieg erreichen?</p> <p>Was wollen die USA jetzt mit Gewalt durchsetzen?</p> <p>Was wollten die Viet Minh erreichen?</p> <p>Was will die NLF?</p> <p>Tippe deine Überlegungen über den</p>	0	6	3	3	12

untenstehenden Link ein!					
9. Interpretation Ball					
Was meinte Ball damit? Versuche, seine Aussage zu interpretieren! Das Wissen über den Konflikt, das du dir bereits angeeignet hast, genügt! Mehr konnte George Ball auch nicht wissen!	0	4	1	1	6
10. Interpretation Wright					
Der Countrymusiker Johnny Wright komponierte und textete 1965 das Lied "Hello Vietnam". Später wurde er dafür kritisiert. Hör die über den Link unten den Song an und ermittle seine Aussage. Lade deine Ergebnisse über den untenstehenden Link hoch!	0	4	1	1	6
11. Filmausschnittsanalyse					
Im Film "Forrest Gump" wird die Hauptfigur ebenfalls in den Vietnamkrieg eingezogen. Auf der Suche nach "Charlie" durchstreift seine Einheit den Dschungel. Der Link unten führt dich zu einem Filmausschnitt. Beschreibe, was in dem Filmausschnitt zu sehen ist und wie Forrest Gump den Krieg in Vietnam erlebt!	0	6	3	3	6
12. Dear Mum an Dad, ich bin nun schon einige Zeit in Vietnam...					
Private First Class John S. Maynard aus Detroit ist Soldat der 21. Marineinfanteriedivision. Versetze dich in ihn hinein und verfasse einen Brief an seine Eltern, in dem du vom Dienst in Vietnam erzählst! (ca. 1 1/2 Seiten) Lade den Brief über den untenstehenden Link hoch!	0	6	3	3	12
13. Interpretation Lied 1					
Such dir zwei aus und interpretiere sie vor dem Hintergrund des Vietnamkriegs! Lade deine Ergebnisse wieder über den Link unten hoch!	0	4	1	1	6
14. Liedvergleich „Hello Vietnam“ und „Vietnams Geschütze“					
Erinnere dich an das Lied von Johnny Wright im vorigen Kapitel! Vergleiche es mit dem Song "Vietnams Geschütze" und arbeite die unterschiedlichen Einstellungen zum Krieg in Vietnam heraus! Lade deine Ergebnisse über den Link unten hoch!	0	4	1	1	6
15. Artikel Prawda					

Hör dir die beiden Lieder noch einmal genau an! Verfasse für die sowjetische Zeitung Prawda (die es heute auch noch gibt) einen Artikel über das bisherige Kriegsgeschehen in Vietnam! (ca. 200 Wörter) Lade ihn über den Link unten hoch!	0	6	3	3	12
16. Der letzte Tag Saigons					
Du bist als Reporter/in der London Times vor Ort. Die Redaktion bittet dich, in einem 3000 Zeichen mit Leerzeichen langen Bericht den Leser/innen deine Eindrücke zu schildern! Lade deinen Bericht über den Link unten hoch!	0	6	3	3	12
17. Interview zum Vietnamkrieg					
2013 ist das Ende Südvietnams 38 Jahre her. Die London Times will passend dazu ein Vietnam-Special bringen: Du sollst für die Zeitung den Südostasienexperten Thomas Haxington interviewen. Was wirst du ihn fragen? Beachte: Die London Times will eine kompakte Darlegung des Geschehens, aber dennoch eine maximale Information ihrer Leser/innen, das sind sie ihnen schließlich schuldig! Du musst auch in Haxingtons Rolle schlüpfen! 5000 Zeichen mit Leerzeichen stellt dir der Chef vom Dienst zur Verfügung. Lade dein Interview über den untenstehenden Link hoch!	0	10	3	3	16

6 EVALUIERUNG DES KURSES

Die Evaluierung des Kurses erfolgte mittels schriftlicher Reflexionen³⁴ der SchülerInnen anhand verschiedener, von uns vorgegebener Punkte. Eine genaue Auswertung der Bereiche Lesen und Schreiben findet sich in der Genderanalyse von Marlies Breuss, die diese im Allgemeinen sowie im Gendertypischen evaluiert hat.

6.1 Konzeption der Lernumgebung

Die SchülerInnen beschäftigten sich über vier bzw. zwei Wochen mit der von uns auf Moodle erstellten Lernumgebung. Es ist daher besonders wichtig, dass diese so konstruiert ist, dass sie ihre Lernprozesse fördert und nicht behindert sowie dass sie ein brauchbares Instrument für die Beschäftigung mit dem Vietnamkrieg und die Bewältigung der Aufgaben darstellt.

Einige SchülerInnen merkten bei ihren Reflexionen an, dass die Lernumgebung – ob ihres Umfangs – zuerst etwas abschreckend gewirkt habe, sie dann aber gut mit ihr vertraut wurden. Mehrere schrieben, dass sie „nichts gestört“ habe, diese daher ein brauchbares Instrument für das Lernen darzustellen scheint.

6.2 Konzeption der Aufgabenstellungen

Besonderes Augenmerk in unserem Projekt legten wir auf die Konzeption der Aufgabenstellungen, die sämtlich kompetenzorientiert ausgerichtet sind. Wir baten die SchülerInnen, darüber zu reflektieren, wie ihnen diese gefallen haben und wie sie mit ihnen zurechtgekommen seien.

Mehreren Reflexionen kann entnommen werden, dass es ihnen gut gefallen habe, selbstständig zu recherchieren und selbstständig Inhalte zu erarbeiten, anstatt von LehrerInnen ‚Vorgekauft‘ wiederzugeben. Hervorgehoben wurde von ihnen auch der Abwechslungsreichtum der Aufgabenstellungen und zum Teil wurde auch erwähnt, dass es ihnen sehr viel Spaß gemacht habe, diese zu lösen. In einer Reflexion wurde erwähnt, dass dieser Zugang bzw. diese Form der Aufgabenstellungen es ermöglichen, sich wirklich eine eigene Meinung über ein historisches Geschehen zu bilden.

Angemerkt wurde in beinahe allen Reflexionen der hohe Arbeitsaufwand, den die Aufgaben mit sich brachten. Hier mag aber auch mitspielen, dass die SchülerInnen einen solchen im Fach Geschichte vielleicht auch nicht gewohnt waren und er vielleicht anders gesehen worden wäre, hätten sie sich in einem der sogenannten ‚Schularbeitenfächer‘ mit dem Kurs beschäftigt.

6.3 Lerneffekt

Die SchülerInnen sollten darüber reflektieren, wie sie den Lerneffekt einschätzen, der sich durch den von uns gewählten kompetenzorientierten Zugang ergibt.

Bis auf eine Ausnahme meinten alle SchülerInnen, dass sich ein größerer Lernerfolg einstellt, wenn die Inhalte selbstständig erarbeitet werden müssen und nicht ‚vorgekauft‘ werden. Sie führten an, sich durch diese Zugangsweise mehr gemerkt zu haben als im „normalen Unterricht“. Einigen Reflexionen kann entnommen werden, dass sie denken, durch die selbstständige Arbeit eine größere Einsicht in die Hinter- und Beweggründe eines historischen Geschehens bekommen zu haben: Sie meinen, es sei so möglich, die Zusammenhänge besser zu begreifen. In mehreren Reflexionen wird sichtbar, dass die SchülerInnen denken, sich durch das selbstständige Arbeiten mehr gemerkt zu haben, sowie dass sie den Schreibprozess auch als Mittel der Erkenntnisbildung wahrnahmen.

³⁴ Die Reflexionen wurden von den ProjektmitarbeiterInnen archiviert [29.06.2013].

Insgesamt gesehen entspricht das Ergebnis der Evaluierung des Punktes ‚Lernerfolg‘ unserer Erwartungshaltung und der Ausrichtung der Aufgabenstellungen, die das selbstständige Ziehen von Querverbindungen erfordern.

In einer Reflexion wurde angemerkt, dass das ‚Wissen‘ bei dem/der SchülerIn über den Vietnamkrieg jetzt größer wäre, wäre das Thema in ‚konventioneller‘ Form im Unterricht behandelt worden. Eine Begründung dafür wird allerdings nicht gegeben.

Interessanterweise wurde der ‚Lerneffekt‘ in den Reflexionen in erster Line auf Faktenwissen bezogen, das aber eigentlich gar nicht unbedingt im Vordergrund des Kurses stand, sondern nur als ‚Arbeitswissen‘ für die kompetenzorientierten Aufgaben dient. Die SchülerInnen wurden auch zu Beginn des Kurses darauf hingewiesen, was eigentlich bei der Beschäftigung mit dem Kurs gelernt werden soll. Der dennoch klar erkennbare Bezug von ‚Lerneffekt‘ auf ‚Faktenwissen‘ mag an der noch vorherrschenden Dominanz des Faktenwissens und seiner Überprüfung im Fach Geschichte liegen: Wir befinden uns schließlich gerade im Übergang zur neuen Reifeprüfung und damit in einem Paradigmenwechsel, der sich erst vollzieht.

Da aber der Zuwachs an Faktenwissen als große eingestuft wurde, scheint es, dass die SchülerInnen, während sie ‚in der Tiefe‘ Kompetenzen üben, auch ‚an der Oberfläche‘ nachhaltiger und besser gelernt haben.

6.4 Relevanz des Themas

Der Vietnamkrieg ist durch verschiedene Verarbeitungen in Musik und Film und als Sujet verschiedener Video- und Computerspiele zu einem Phänomen der Populärkultur geworden. Als nahezu ‚prototypischer‘ Stellvertreterkrieg lässt sich an ihm zeigen, wie die Großmächte im Ringen um Einflussphären während des Kalten Krieges handelten und wie die USA als ‚Befreier‘ in einen Krieg gingen, der sich zum Trauma und Albtraum entwickelte.

Abseits dieser motivationalen und geschichtsdidaktischen Überlegungen ist es aber wichtig, zu evaluieren, welche Relevanz dieser militärische Konflikt und die Geschehnisse in seinem Windschatten (die Bürgerrechtsbewegung und die Anti-Kriegsbewegung in den USA, das Jahr 1968, der Kalte Krieg etc.) für die SchülerInnen haben, schließlich müssen sie sich ja über einen langen Zeitraum mit ihm beschäftigen und sich intensiv mit ihm auseinandersetzen.

Die Reflexionen zeigen, dass die SchülerInnen das Thema als wichtig erachten, wobei sie diese Ansicht zum Teil nicht weiter ausführen. Diejenigen, die sie begründen, sprechen davon, dass der Vietnamkrieg deshalb Relevanz besitzt, weil er noch nicht so lange zurückliegt und als wesentliches Ereignis der Geschichte des 20. Jh. angesehen werden kann. In einer Reflexion wird davon gesprochen, dass das Thema zwar nicht sehr aktuell sei, „aber wichtig, denn an konkreten Beispielen kann man Geschichte besser begreifen (Krieg, Politik)“. In einer anderen wird die Relevanz des Vietnamkrieges ähnlich begründet: An diesem Thema könne man exemplarisch sehen, wie die USA zu Krieg stehen würden bzw. wie eine Großmacht in einen solchen Krieg hineingeht, welche Beweggründe und Hintergründe dabei eine Rolle spielen.

In einer Reflexion wurde erwähnt, dass der/die SchülerIn dem Vietnamkrieg zuerst gleichgültig gegenüber gestanden sei, im Zuge der Beschäftigung mit dem Kurs aber Interesse daran entwickelt habe. Daraus kann geschlossen werden, dass die Thematik aufgrund ihrer Komplexität Relevanz für die SchülerInnen entwickeln kann, sie müssen bloß erst damit vertraut werden.

7 GENDERASPEKTE

Die Analyse der Genderaspekte des von uns gestalteten Moodle-Kurses wurde durch eine Expertin für Genderfragen, Frau Mag. Marlies Breuss, durchgeführt. Nachfolgend finden sich die Ergebnisse ihrer Analyse.

Marlies Breuss

Aspekte von Gender Diversity

Vorbereitung

Schon während der Planungs-Arbeiten zu diesem Projekt wurde vereinbart, dass die Fragen nach der Akzeptanz des Lernarrangements, das für die kompetenzorientierte Beschäftigung mit dem Vietnamkrieg gewählt wurde, sowie die nach dem Workload durch die Lese- und Schreibaufgaben vor dem Hintergrund von *Gender_Diversity* gestellt würden.

Eine weibliche, externe Person sollte im Gespräch mit ProjektschülerInnen Antworten auf diese Fragen suchen und die Ergebnisse aus ihrer Sicht zusammenfassen und interpretieren, um einen möglicherweise ‚männlichen‘ Blick des Projektträgers, seines Mentors und des Projektbetreuers für die Gesamtevaluierung zu ergänzen.

Als theoretische Grundlage wurde der Leitfaden von Heidemarie Amon; Ilse Bartosch; Anja Lembens; Ilse Wenzl (2012): *Gender_Diversity-Kompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht* genutzt.

Forschungsfragen

Ausgehend vom Produkt (Lernsequenz mit Materialien und Arbeitsaufgaben auf der Moodle-Plattform des BG/BRG Körösi in Graz) und dem theoretischen Hintergrund stellten wir uns im Zusammenhang mit *Gender_Diversity* folgende Fragen:

- Bietet die vorliegende Lernumgebung zum Vietnamkrieg (eigenverantwortliche Arbeit in den für Geschichte vorgesehenen Unterrichtsstunden und zuhause auf einer Moodle-Plattform mit vorgegebenen Materialien und unterschiedlichen Arbeitsaufgaben) Anregungen für Mädchen und Burschen?
- Sind die vorgesehenen Textsorten (Schreib- und Leseaufgaben) ausreichend variiert, um Mädchen und Burschen interessant zu erscheinen? Hätten sie sich noch andere Textsorten gewünscht?
- Welche der gewählten Textsorten erscheinen den Schülerinnen und Schülern am aufwändigsten? (Hintergrund dieser Frage war die mögliche Weiterentwicklung dieser Unterrichtssequenz).
- Ist die Annahme, dass ‚Krieg‘ ein eher für männliche als für weibliche Lernende interessantes Thema sein könnte, richtig?

Als Format wählten wir das Interview durch eine externe Lehrkraft nach Abschluss der Projektarbeit, da die Zahl der ProjektteilnehmerInnen gering war (12 SchülerInnen einer 7. Klasse AHS) und wir im Gespräch die Möglichkeit, bei Bedarf und Interesse nachzufragen, nutzen wollten.

Drei Mädchen und die zwei Burschen aus der siebenten Klasse wurden am 24.06.2013 einzeln entlang des folgenden Interviewleitfadens befragt:

1. Wenn du an das Projekt „Auf dem Rücken des asiatischen Tiger“ denkst – was hat dich am meisten interessiert?
2. Hat die Arbeit an diesem Projekt deine Haltung zu Krieg und Frieden verändert?
3. Welcher Schreibauftrag war der aufwändigste für dich?

4. Welcher Leseauftrag war der aufwändigste für dich?
5. Hältst du persönlich diese Art von Unterricht für ergiebig? Hast du viel gelernt? Wenn ja: warum? Wenn nein: warum nicht?

Gender_Diversity auf dem Rücken des asiatischen Tigers

„Die ‚Soziologik‘ beeinflusst die besondere Art und Weise, wie die Angehörigen einer Disziplin die Welt unter Verwendung spezifischer Methoden und einer eigenen Fachsprache konstruieren. Diese Bräuche und Gewohnheiten formen die Kultur einer Wissenschaft. (...) Diese unbewussten Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster werden durch die Art und Weise sichtbar, wie sich das Fach nach außen darstellt: z.B. in Gestalt der Lehrkultur, des Interaktionsstils, der gepflegt wird (...) (Arnold & Fischer, 2004). Dabei greifen Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Fachkultur ineinander bzw. bedingen sich gegenseitig (vgl. Willems, 2006, 2007).“ (Bartosch/Lembens 2012, 21)

Das Projekt im Fach *Geschichte und Politische Bildung* wurde von einem Geschichtelehrer im Unterrichtspraktikum in der Klasse seines Mentors durchgeführt. Die Annahme, dass männliches Geschlecht der Lehrperson und eine in diesem Fall männlich dominierte schulische Fachkultur (Geschichtelehrer, Unterrichtspraktikant, Projektbetreuer) dazu geführt hätten, dass ein für weibliche Lernende nur mäßig interessantes Thema für die Lernsequenz gewählt worden sei, wurde durch die Aussagen in den Interviews³⁵ klar falsifiziert: Alle fünf befragten SchülerInnen (3 w, 2 m) gaben an, bereits vor der Unterrichtssequenz Interesse am Thema „Vietnamkrieg“ gehabt zu haben, aber kein (1m) bzw. sehr geringes (3w, 1m) Vorwissen.

Frage 1

„Förderliche Unterrichtskonzepte folgen nicht nur der fachwissenschaftlichen Logik und Tradition, sondern gleichberechtigt den Interessen und Lebensumständen der Lernenden“ (Bartosch/Lembens 2012, 22). Auf die Frage nach dem individuell *interessantesten Aspekt* im Vorfeld der Projektarbeit wurden genannt: „60-er Jahre-Musik“(w), „...auch wenn ich das Projekt nicht gemacht hätte, wüsste ich viel über Krieg, Krieg ist allgegenwärtig!“(w), „Kriege interessieren mich, vor allem, dass nach dem Krieg immer gesagt wird, Krieg ist schlecht, aber dann wird wieder einer angefangen, die Leute lernen nicht wirklich dazu“ (w), „USA und ihre Rolle in der Welt“ (m), „Verlauf des Krieges und welche Waffen eingesetzt wurden“ (w), „... dass die Soldaten voller Erwartungen in den Krieg ziehen und denken, sie machen etwas Gutes damit – und dass am Ende herauskommt, dass es doch nichts Gutes war und sie sich nur wünschen, dass sie nach Hause kommen“(w); in der Nachbetrachtung: „Lieder interpretieren“ (w), „das Geschehen in Saigon“ (m), „das Lied von Johnny Cash“(m).

Von Burschen und Mädchen wurde einhellig als Grund für das Interesse am Vietnamkrieg das bewusst erlebte Wissensdefizit angegeben, stellvertretend ein Zitat: „Interessiert hat mich das Gesamtthema Vietnam, weil wir es in der Schule noch nie durchgenommen haben vorher (...) ich hab' vorher nicht gewusst, warum es zu diesem Krieg gekommen ist“ (1 m).

Frage 2

Wie erwartet deklarierten sich alle fünf Befragten, Mädchen und Burschen, als PazifistInnen und gaben an, dass sich ihre Haltung durch das Projekt nicht verändert habe: „Krieg ist Scheiße, wenn ich das so sagen darf“ (m), „Krieg ist keine Lösung, die Menschheit müsste eigentlich wissen, dass es so nicht weitergehen kann“ (w), „Ich habe immer schon gefunden, dass Krieg das Schrecklichste auf der Welt ist und das ist auch nach dem Projekt noch so, es hat meine Haltung dazu verstärkt“ (w), „Das war vorher schon klar: Ich bin gegen den Krieg, und das ist jetzt auch noch so“(w). „Es gibt auch Leute, die eine etwas anderer Haltung haben...“(w)

Alle Befragten halten es für sinnvoll, Wissen darüber zu erwerben, wodurch und wie Kriege entstehen können (3w, 2m) und geben an, ihr Wissen über den Vietnamkrieg vermehrt zu haben.

³⁵ Die Interviews wurden von der Autorin des Kapitels als Audiodatei archiviert unter B/12-16, 24.06.2013.

Fragen 3 und 4: Schreiben und Lesen

Textsortenvielfalt: „Das hat gepasst, ausgetauscht hätte ich nichts“(w); „...bei der Reportage konnte man ja auch kreativ schreiben“ (m)

Als zeitaufwändigste und insgesamt anspruchsvollste und längste Schreibaufgabe wurde von drei weiblichen und einem männlichen Befragten wenig überraschend die Reportage genannt, als deren Voraussetzung auch eine umfangreiche Leseaufgabe zu bewältigen war; „...das Interview habe ich nicht gemacht, da bin ich nicht mehr dazugekommen, das wäre sicher auch sehr zeitaufwändig gewesen“(w).

Im Zusammenhang mit der Reportage mussten mehrere Texte sinnerfassend gelesen werden, drei Schülerinnen und ein Schüler empfanden diese Lese-Arbeit als besonders zeitaufwändig; der „Text der Resolution war nicht einfach zu verstehen“(w), ein junger Mann nannte in diesem Zusammenhang „die Übersetzung des Times-Artikels“.

Bei den Leseaufgaben wurde die Truman-Doktrin genannt, in diesem Zusammenhang kam bei einem Burschen auch das Problem, in der Schule anspruchsvolle Texte sinnerfassend zu lesen (Ablenkung durch KlassenkollegInnen, andere Gegenstände davor und danach, Müdigkeit) zu Sprache: „Das geht zuhause besser!“ (m); „es war nötig, Texte mehrfach zu lesen, damit man dann darüber schreiben kann“ (1 w, 1 m); „...Lesen war eine gute Abwechslung zum Schreiben“ (w).

Alle Befragten meinten im Interview, die Schreib- und Leseaufgaben seien anspruchsvoll gewesen und hätten „mehr Zeit gebraucht, als wenn ich die Sachen für einen Test einfach gelernt hätte“ (w), „die Reportage haben wir im Deutschunterricht noch nicht gemacht, deswegen war ich bei der Abgabe ein bisschen nervös“ (w); weder Mädchen noch Burschen äußerten negative Kritik an Art und Umfang der Aufgabenstellungen.

Das Verhältnis von Lese- zu Schreibzeit wurde als ziemlich ausgewogen bezeichnet: 60% lesen zu 40% schreiben (w), „ich hab gelesen und dann wieder einen Absatz geschrieben und dann wieder gelesen – so 50 zu 50“(w).

Frage 5

Das Lernarrangement aus der Perspektive von Gender_Diversity

Frage 5 wurde in folgendem Zusammenhang gestellt: „Wie müssen Lernumgebungen beschaffen sein, die die Entwicklung einer fachbezogenen Identität ALLER unterstützen? Inklusiver Unterricht, der der Vielfalt in Schulklassen Rechnung trägt, fokussiert nicht darauf, mittels spezieller Angebote vermeintliche Defizite auszubügeln. Vielmehr will er allen Lernenden Zugänge zur interessanten Welt (...) eröffnen, in die sie sich mit ihren ganz persönlichen Fähigkeiten und Interessen einbringen können sollen.“ (Bartosch/Lembens 2012, 21).

Die Befragten zeigten sich sehr zufrieden mit der Vielfalt des Angebots, das ihren persönlichen Interessen entsprechend gestaltet war; ein eher hoher Zeitaufwand für die Bewältigung der Arbeitsaufträge wird von 2w und 2m angegeben.

„Mein Interesse wurde befriedigt“ (m), „Ich find das Projekt voll gut, es ist eine andere Arbeitsweise und ich behalt' es halt auf eine andere Weise, als wenn ich es richtig lern“ (w), „Es war sehr gut, weil es nicht nur objektiv, sondern auch subjektiv informiert hat“ (w), „Die Lieder und Texte waren super, es ist alles dringestanden, was man braucht“(w), „Es war viel zu tun unter hohem Zeitdruck, mein Wissenszuwachs war groß“ (m).

„Wenn es in jedem Gegenstand wäre, wär' es sicher zu viel. Ich glaube, dass es Spaß machen würde, aber es wäre anstrengend. Obwohl – hier habe ich mich besonders bemüht, weil der Herr Professor auch Deutschlehrer ist, da kommt es auch darauf an, wie etwas geschrieben ist und da hab' ich mich auch besonders bemüht“ (w) „Es hat mich zu der Zeit überfordert, als das Projekt war (Mai), weil so viel auf einmal zu tun war (...) aber ich mach' halt gern alles im letzten Augenblick“ (w)

Arbeit daheim – in der Schule:

„Ich habe in der Schule meistens die Lieder angehört und nichts getan, weil es in der Schule einfach nicht gegangen ist; vor allem schaffst du nicht alles in einer Stunde, z.B. lesen und dann noch die Reportage schreiben, ich habe daheim gearbeitet, in den Nächten“(w)

Das Lernarrangement

Der methodisch-didaktische Paradigmenwechsel im Gender-Zusammenhang besteht darin, von der Auswahl vermeintlich gendergerechter Themen³⁶ zum Blick auf möglicherweise unterschiedliche Herangehensweisen zu kommen: „Eine Reihe von Studien zeigt, dass Mädchen beim Lernen (...) in erster Linie dann einen subjektiven Sinn konstruieren, wenn es nicht um das reine Aneignen von Fakten geht, sondern die Relevanz der Inhalte in Anwendungskontexten diskutiert wird (Lembens, 2005). Solche Zugänge zielen auf den Aufbau einer *Scientific Literacy*, die für alle Menschen relevant ist. (...) Es geht also weniger um die Auswahl bestimmter Inhalte, zu denen Mädchen [oder Burschen, Anm. Breu] angeblich von vornherein eine Beziehung haben, sondern darum, dass gemeinsam sinnkonstruierend, verstehend und reflektierend gelernt werden kann.“(Bartosch/Lembens 2012, 22)

Alle fünf Befragten (2m, 3w) äußerten sich sehr zufrieden über das Moodle-Lernarrangement mit differenziertem Angebot (Songs, Youtube-Videos, Lesetexte aus unterschiedlichen Genres). Mehrfach wurde erwähnt, dass die Auswahl der Texte „super“ gewesen sei, um nachhaltiges Verständnis für die politischen und sozialen Vorgänge im Zusammenhang mit dem Vietnamkrieg zu gewinnen. Auch in diesem Punkt zeigte sich kein Unterschied zwischen Mädchen und Burschen. Das Lernen wurde von Mädchen und Burschen als „sinnkonstruierend, verstehend und reflektierend“ erlebt.

„Thematisiert man im Unterricht die Prozesse, in denen (...) Wissen generiert wird, und nicht nur das historisch erwachsene „Wissensgebäude“, dann wird auch die Veränderlichkeit von wissenschaftlichem Wissen sichtbar. Ein so gestalteter Unterricht ermöglicht vielen Lernenden, die sich nicht mit dem Auswendiglernen von Fakten zufrieden geben möchten, Anknüpfungspunkte zu finden. Außerdem sind diese Betrachtungen zum Aufbau von Kompetenzen mit Blick auf eine verantwortungsvolle Partizipation an gesellschaftspolitischen Entscheidungsprozessen (...) notwendig.“ (Ebda, 22) Die angeleitete Beschäftigung mit den auf der Moodle-Plattform bereitgelegten Originaltexten ermöglichte allen befragten Schülerinnen und Schülern derartige Erfahrungen. Eine Schülerin hielt allerdings kritisch fest, dass die eigene Recherche für sie deutlich lernwirksamer sei als die Arbeit mit vorgegebenen Texten: „Gelernt habe ich daheim auch nicht so viel...der Arbeitsauftrag musste erledigt werden, das war das Wichtige! (...) Wenn ich mir selber etwas herausuchen muss, merke ich mir viel mehr!“ (1 w), eine andere Schülerin meint, diese Art von Lernen sei „nachhaltig, weil man sich alles selbst erarbeitet.“

„Das verlangt, eine Sprache im Unterricht zu verwenden, die von der alltäglichen Sprachwirklichkeit der Kinder und Jugendlichen ausgeht“ (ebda, 23). Dies trifft im gegenständlichen Projekt auf die Aufgabenstellungen zu, die jedenfalls als nahe an der Lebenswelt der interviewten Burschen und Mädchen empfunden wurde. Die Aufgaben konnten eigenverantwortlich daheim erledigt werden („Ich arbeite gern in der Nacht, und da

„Besonders anfällig für Geschlechterstereotypisierungen sind die zwischenmenschlichen (Fach-)Interaktionen. Es ist davon auszugehen, dass die Interaktionspartner in ihren verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen durch die Sozialisation in einer Welt mit gesellschaftlichen Hierarchisierungen geprägt sind.

Das vorliegende Projekt schließt *face to face* Interaktionen aus, da es ausschließlich in der Schriftlichkeit bleibt und über Moodle abgewickelt wird. Aus Gender-Perspektive kann das vorteilhaft sein, da

³⁶Bartosch/Lembens bringen in diesem Zusammenhang Beispiele aus dem Chemieunterricht, mit denen Differenzen festgeschrieben oder gar konstruiert würden, „statt einen konstruktiven Umgang mit ihnen zu ermöglichen“ (Faulstich-Wieland 2004, 6, zit.n. ebda, 21).

vor allem Burschen das Unterrichtsgeschehen laut Faulstich-Wieland nicht selten als „Bühne für Inszenierungen“ nutzen: „Fragend-entwickelnder Frontalunterricht steht sehr stark in der Gefahr, durch Regelbrüche ‚gestört‘ zu werden. Aktivierende Formen, die alle Kinder und Jugendliche einbeziehen, erlauben eher, Grenzen als notwendige Voraussetzungen für ungestörtes Lernen statt als disziplinierende Anordnungen durch Lehrkräfte zu erfahren.“ (Faulstich-Wieland 2007, 93). Im vorliegenden Fall wurde von Mädchen wie Burschen als positiv angemerkt, dass vor allem die Schreibaufträge „in Ruhe“ daheim erledigt werden konnten (3w, 2 m).

Chancengerechtigkeit im Sinn von *Gender_Diversity* wird hier also durch ein vielfältiges Angebot und klare Arbeitsanweisungen für die eigenverantwortliche Arbeit unter Aussparung gruppendynamisch möglicherweise relevanter Anteile hergestellt.

„Wollen Schulen und Lehrpersonen der Idee gerecht werden, dass (...) Bildung Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen ist, so ist es bedeutsam, alle pädagogisch-didaktischen Gestaltungen daraufhin zu durchleuchten, inwieweit sie bestehende gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse stabilisieren oder aber eine kritische Auseinandersetzung und damit eine Veränderung fördern.“ (Bartosch/Lembens 2012, 23) Die kompetenzorientierte kritisch-vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg wurde von Mädchen und Burschen in den Interviews insofern angesprochen, als der Transfer zu aktuellen kriegsähnlichen Geschehnissen geleistet wurde:

„Da die Gender- und Diversitätsthematik vielschichtig und komplex ist, reicht es nicht aus, nur an der Schraube der Gestaltung von Unterricht zu drehen. Um Lerngelegenheiten zu gestalten, in denen möglichst alle Lernenden einen subjektiven Sinn (re)konstruieren können, müssen viele unterrichtsrelevante Aspekte vor dem Hintergrund der vielfältigen Voraussetzungen der Lernenden bedacht werden.“ (Bartosch/Lembens 2012, 22)

„Ich fand es gut, dass wir (...) auch Einblick in das Persönliche bekommen haben, wie es den Soldaten und den anderen Parteien gegangen ist, und wir haben auch eigene Meinungen einbringen können“(w)

Die befragten Schülerinnen und Schüler stellen dem vorliegenden Projekt in diesem Sinn inhaltlich und methodisch einhellig ein sehr gutes Zeugnis aus.

Marlies Breuss

Zitierte Literatur:

- AMON, Heidemarie; BARTOSCH, Ilsa; LEMBENS, Anja; WENZL, Ilse (2012): Gender_Diversity-Kompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachdidaktische Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer hrsg. v. IMST Gender_Diversitäten Netzwerk. Online unter www.imst.ac.at/gender [30.06.2013]
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2007): Eine Bühne für Inszenierungen. Doing gender im Schulalltag. In: Schüler. Wissen für Lehrer. Seelze: Friedrich.

8 LITERATUR

Kompetenzbegriff

- WEINERT, FRANZ (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – zur umstrittenen Selbstverständlichkeit. In: DERS. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

- KÖRBER, Andreas (2007): „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚Historisches Denken‘.“ In: KÖRBER, Andreas; SCHREIBER, Waltraud; SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. 2)
- SCHREIBER, Waltraud et al (2007): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: KÖRBER, Andreas; SCHREIBER, Waltraud; SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. 2), S. 17-53.
- SCHREIBER, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Fragekompetenz. In: KÖRBER, Andreas; SCHREIBER, Waltraud; SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. 2), S. 155-193.
- SCHREIBER, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: KÖRBER, Andreas; SCHREIBER, Waltraud; SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. 2), S. 194-235.
- KÜHBERGER, Christoph (2009): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Schwerpunkt Lesen und Schreiben im Geschichtsunterricht

- BARRICELLI, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. (= Forum historisches Lernen.)
- BERGMANN, Klaus (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. (= Methoden historischen Lernens.)
- EIGLER, Gunther et al (1987): Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 1987, H. 4, S. 382-395.
- GEMMEKE-STENZEL, Bärbel (1997): Geschichte(n) schreiben im Unterricht. Basisbeitrag. In: Praxis Geschichte. H. 2, S. 4-9.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke (2011): PISA und der Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (S. 254-264). 5. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- HINRICHS, Carsten (2012): Schreiben. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (S. 224-235). 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- KÜHBERGER, Christoph; WINDISCHBAUER, Elfriede (2012): Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. (= Geschichte unterrichten.)

- MEMMINGER, Josef (2007): Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. (= Forum historisches Lernen.)
- PANDEL, Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. (= Methoden historischen Lernens.)
- VAN NORDEN, Jörg (2011): Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg: Centaurus. (= Geschichtsdidaktik. 13.)

Vietnamkrieg

- DANG TRAM, Thuy (2008): Letzte Nacht träumte ich vom Frieden. Aus dem Amerikan. übers. v. Gabriele Herbst. Ein Tagebuch aus dem Vietnamkrieg. Frankfurt a. M.: Krüger.
- FREY, Marc (2010): Geschichte des Vietnamkriegs. Die Tragödie in Asien und das Ende des amerikanischen Traums. 9., durchges. u. aktual. Aufl. München: C.H. Beck. (= bsr. 1278.)
- G/GESCHICHTE. Menschen, Ereignisse, Epochen: Apokalypse Vietnam. Warum kämpfen wir? Kriege im Namen der Demokratie. H. 10 (2011).
- GREINER, Bernd (2009): Krieg ohne Fronten. Die USA in Vietnam. Neuausg. Hamburg: Hamburger Edition.

Gender Diversity

- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2007): Eine Bühne für Inszenierungen. Doing gender im Schulalltag. In: Schüler. Wissen für Lehrer. Seelze: Friedrich.

Internetquellen

- AMON, Heidemarie; BARTOSCH, Ilsa; LEMBENS, Anja; WENZL, Ilse (2012): Gender_Diversity-Kompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachdidaktische Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer hrsg. v. IMST Gender_Diversitäten Netzwerk. Online unter www.imst.ac.at/gender [30.06.2013]
- PISA (2009): Technischer Bericht. Lesekompetenz. Online unter: <https://www.bifie.at/buch/1293/2/2> [2013-06-25].
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (2010): Was ist Textkompetenz? Als PDF online unter: http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf [2013-06-25].
- ROX-HELMER, Monika Christiane: Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? Als PDF online unter: <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=38e4ebae221df1fafe08885c64d3fa49> [2013-06-25].