

Aufgaben(stellungen) im Geschichtsunterricht

„Unser Denken hat sich entwickelt, um ziemlich spezifische Aufgaben zu lösen, wie einen Partner auswählen, Bären mit einem spitzen Stock zu töten und eine Mahlzeit zu kriegen, ohne eine zu werden. (Pratchett, die Gelehrten der Scheibenwelt, S. 65).“ Liest man dieses Zitat des Fantasyautors Terry Pratchett im Horizont des Themas Aufgaben, so wird deutlich, wie eng dieses mit dem Gegenstandsbereich der Geschichte verbunden ist. Fortwährend beschäftigt sich die Historie damit, wie Zeitgenossen und Generationen herrschaftliche, reproduktive, produktive und kulturelle Aufgaben im Rahmen bestimmter gesellschaftlicher Strukturbedingungen handelnd bewältigt haben. Auch Lernaufgaben sind Handlungen, die in festgelegten gesellschaftlichen, vor allem schulischen und geschichtskulturellen Strukturen stattfinden. Sie sind „Beziehungstifter zwischen der für das Lernen ausgewählten Welt und den Lernenden“ (Girmes, S. 10). Lernaufgaben besitzen analog zu geschichtswissenschaftlichen Befunden höchst situativen und konstruktiven Charakter. Ihre Auswahl und Stellung ist in der Zeit und zeitlich gebunden. Sie zielen auf ein gleichzeitiges Arbeiten höchst ungleichzeitiger, sich in Motivation, sozialem Hintergrund und Kenntnisstand sehr unterschiedliche Schüler. Schließlich markieren Lernaufgaben immer den Anfang und das Ende eines Lernprozesses und sind in dieser Hinsicht periodisch angelegt.

Darüber hinaus macht das Pratchettzitat klar, dass Lernaufgaben im Geschichtsunterricht spiralförmige historische Denkprozesse sind. Denken ist erforderlich, um Aufgaben zu lösen. Umgekehrt formulieren Schüler und Lehrer Aufgaben, um zu denken. Lernaufgaben kennzeichnen demnach einen Geschichtsunterricht, der sich als kompetenzorientiertes „Denkfach“ (Pandel) begreift. Jeder Physik- und Biologieunterricht denkt „in den Kategorien des ‚Warum‘ und ‚Weil‘. Diesem allgemeinen Gesetz des Geistes“ [Bloch S. 145] kann sich auch der Geschichtsunterricht nicht entziehen. Davon ausgehend definieren sich Lernaufgaben im Fach Geschichte als *in sprachliche Form gekleidete appellative Medien eines historischen Lernprozesses, der dazu anleitet, von einem historischen Kompetenzstand A in Bezug auf einen historischen Sachverhalt durch fachmethodisches und kognitives Handeln zu einem Kompetenzstand B zu gelangen.*

Zunächst macht diese Definition deutlich, dass Geschichte immer sprachlich beschaffen und vermittelt ist. Lernaufgaben sind kurze Texte, die dazu auffordern, sich mit dem Konstruktcharakter von Geschichte zu beschäftigen. Historische Phänomene werden aufgrund ihrer zeichenhaften Überlieferung von den Lernenden sprachlich dekonstruiert und rekonstruiert. Indem sich die Schüler den Gegenstand kommunikativ zu eigen machen, werden sie sich der historischen Sache bewusst. Dies ist der zentrale historische Lernprozess, welchen Geschichtsdidaktiker in den acht bis neun Kategorien von Geschichtsbewusstsein aufgefächert haben. Die Aufgaben selbst sind kein Teil dieser Bewusstseinsbildung, sondern sie dienen ihr als Medium. Aufgaben leiten Schüler dazu an, von einem vorläufigen Anfang ihrer Kompetenz zu einem vorläufigen Ende zu gelangen, welches sich qualitativ oder quantitativ vom Ausgangszustand unterscheidet. Der Weg von A nach B ist nicht die Lernaufgabe selbst, sondern das darin als Lösungshilfe angedeutete fachmethodische und kognitive Handeln in Bezug auf einen historischen Gegenstand.

Ein Beispiel: *Historiker bezeichnen den Ersten Weltkrieg als den ersten industrialisierten Krieg der Geschichte. Bewerte diese Bezeichnung.*

Die Aufgabe verdeutlicht durch das Wort „bezeichnen“ und dem anschließenden inhaltlichen Hinweis „den Ersten Weltkrieg als den ersten industrialisierten Krieg“ den sprachlichen Charakter von Geschichte. Die Konstruiertheit der Aufgabe wird durch den Hinweis auf „Historiker“ deutlich, von welchen sich der Aufgabensteller abgrenzt. Das kommunikative Handeln der Schüler wird durch den Operator „bewertet“ eingefordert. Sie sollen dadurch von

ihrem jeweiligen Kompetenzstand A, der Kenntnis des ersten Weltkriegs als Krieg, zum Kompetenzstand B, der erste Weltkrieg als der erste industrialisierte Krieg gelangen. Insofern ist diese Aufgabe typisch für Arbeitsaufträge, welche auf die Förderung der Sach- und Urteilskompetenz der Lernenden zielen.

Mit Vorliebe befassen sich Fachdidaktiker mit der Frage, wofür Lernaufgaben im Geschichtsunterricht typisch sind. Unterschiedliche Typologien werden diskutiert [Wenzel, S. 83]. Lernaufgaben im Geschichtsunterricht können nach Kompetenzen oder Konstruktionsleistungen, Arbeitsstilen oder Arbeitssituationen gruppiert werden. Bezüglich der Arbeitssituationen unterscheidet man zwischen Aufgaben, auf deren Grundlage Schüler Sachverhalte erarbeiten, üben oder transferieren sollen. Üblich ist es, zwischen Arbeits- und Prüfungsaufgaben zu differenzieren, wobei diese Unterscheidung höchst fragwürdig ist. Vorzugsweise werden beide Aufgabentypen an den gleichen Qualitätsmerkmalen ausgerichtet. Lernaufgaben können drei Arbeitsstilen zugeordnet werden. Entweder die Schüler bewältigen sie individuell oder kooperativ in Partner- bzw. Gruppenarbeit. Umgekehrt ist ein kompetitives Lösen denkbar, was jedoch die Gefahr enthält, Differenzierung zu erschweren und die Lerngruppe sozial auseinander zu bringen. Denkbar ist eine Einteilung von Lernaufgaben nach der zu erbringenden Konstruktionsleistung. Orientiert an Hayden White können formalistische, mechanizistische, organizistische und kontextualistische Aufgaben unterschieden werden. Im ersten Fall konstruieren die Schüler Typologien. Sie „stellen zusammen“ oder „unterscheiden“; im zweiten Fall erarbeiten sie Kausalitäten, indem sie „begründen“ oder „untersuchen“. Im dritten Fall „beschreiben“ die Schüler Merkmale von Einzeldingen als repräsentativ für ein Ganzes; im vierten Fall „ordnen“ die Schüler Ereignisse in Zusammenhänge „ein“. Diese Differenzierung hat den Vorteil, den Konstruktionscharakter von Geschichte und den diesen erschließende Lernaufgaben transparent zu machen. Widergespiegelt wird sie in jüngeren fachdidaktischen Bestrebungen, die Schüler an den narrativen Charakter von Geschichte heranzuführen [z.B. Baricelli]. Einfacher ist es, die Lernaufgaben den fünf Kompetenzbereichen Kommunikation, Interpretation, Sachgegenstand, Urteil und Geschichtskultur zuzuordnen, wobei die häufig möglichen mehrfachen Zuordnungen bekräftigen, dass dieselben in einem engen Zusammenhang stehen.

Qualitätsmerkmale von Lernaufgaben

Ohnehin spielen Typologien eine geringere Rolle für die Frage, was Lernaufgaben im Geschichtsunterricht kennzeichnet und wie sie sich formulieren lassen. Wichtiger ist es, Qualitätsmerkmale zu beachten, die sinnvolle Aufgaben ausmachen. Fasst man den aktuellen geschichtsdidaktischen und den allgemeinpädagogischen Forschungsstand zusammen, dann kristallisieren sich für den Geschichtsunterricht sechs Kennzeichen heraus:

1 Die Lernaufgaben sind situiert und authentisch. Sie werden im Idealfall den gegenwärtigen Lebensvollzügen entnommen und sind in der Wirklichkeit der Schüler verankert. Dies setzt die „wache Zeitgenossenschaft“ [Klaus Bergmann] der Geschichtslehrer voraus, die vor und während der Aufgabenstellung klären, dass die gestellte Arbeitsanleitung auch außerhalb des Geschichtsunterrichts Bedeutung besitzt. Die Beispielaufgabe dreht sich etwa um das Phänomen „Krieg“. Demnach beschäftigen sich Schüler nicht mit konstruierten Fällen, sondern sie arbeiten sich mit Lernaufgaben an Gegenständen ab, die authentisch sind. Für die Geschichte schließt dies ein, dass die zu bearbeitenden historischen Phänomene immer in Bezug auf andere zeitliche, räumliche, soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Sachverhalte zu verstehen sind, hier „Kriege“ seit der römischen Antike bis in die Gegenwart. Im Idealfall repräsentieren die in den Aufgaben genannten Gegenstände bedeutsame historische Kategorien, die exemplarisch erfasst werden und durch Vergleiche angewendet werden können, im Beispielfall mit „den ersten“ angedeutet.

2 Die Lernaufgaben sind eindeutig sachgebunden. Genauso wie historische Kompetenzen nur domänenspezifisch gedacht werden können, so lassen sich Lernaufgaben nur an konkrete historische Phänomene anbinden. Allenfalls „Theorien mittlerer Reichweite“ können sinnvoll durch Lernaufgaben erarbeitet werden, im Beispielfall versteckt sich die Modernisierungsthese, so dass der Sachverhalt an zeitgenössische Beobachtungen seit circa 1800 zurückgebunden wird.

3 Die Lernaufgaben sind aktivierend. Neben einer klaren Vorstellung der zu bearbeitenden Domänen gelten Lernaufgaben im Fach Geschichte als gelungen, wenn sie mit eindeutigen Arbeitsanweisungen verbunden sind, im Beispielfall „bewerten“. Im Zuge einer notwendigen Verbindlichkeit und Transparenz der durchzuführenden Denk- und Handlungsoperationen gegenüber den Lernenden im Geschichtsunterricht sind im Auftrag der Kultusministerkonferenz im Rahmen der „einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte“ sogenannte Operatoren definiert worden. „Operatoren sind handlungsinitiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Lösen“ von Aufgaben erwartet werden (EPA, S. 12). Entlang der drei Anforderungsbereiche Reproduktion, Reorganisation und Reflexion werden Operatoren klassifiziert. Eindeutig zuzuordnende, häufig verwendete Operatoren zeigt in Auswahl die Tabelle:

| | |
|------------------------|--|
| <i>Reproduzieren</i> | <i>Anforderungsbereich I</i> |
| Nennen | Geschichtliche Informationen zusammentragen |
| Skizzieren/beschreiben | Historische Sachverhalte oder Aussagen erkennen und formulieren |
| Zusammenfassen | Historische Sachverhalte auf Wesentliches reduzieren |
| <i>Reorganisieren</i> | <i>Anforderungsbereich II</i> |
| Untersuchen | Maßstäbe offen legen, mit welchen historische Sachverhalte anschließend erschlossen werden |
| Begründen | Aussagen durch Argumente und Belege stützen |
| Erklären | Historische Sachverhalte durch Wissen, Modelle und zeitgenössische Kausalitäten darstellen |
| Erläutern | Historische Sachverhalte durch Wissen, Modelle und zeitgenössische Kausalitäten an Beispielen darstellen |
| <i>Reflektieren</i> | <i>Anforderungsbereich III</i> |
| Beurteilen | Ohne persönlichen Wertebezug ein Sachurteil begründen, indem Zusammenhänge hergestellt werden |
| Bewerten | Unter Offenlegen persönlicher Wertebezüge und deren Berücksichtigung ein Sachurteil begründen |
| Vergleichen | Verschiedene historische Sachverhalte gegenüberstellen, um Unterschiede, Gemeinsamkeiten etc. herauszuarbeiten |

[vgl. EPA 12-14]

Erweiterte Operatorenübersichten bieten etwa Pandel/Darwisch, Michael Sauer oder die Schulbuchreihe „Zeiten und Menschen“ an. In der Praxis bewährt es sich, schon im

Anfangsunterricht ausgewählte Operatoren mit den Lernenden zu besprechen und regelmäßig zu üben. Um den Erstlernern den Zugang zu den Aufgaben zu erleichtern, besteht die Möglichkeit, die Aufgaben zunächst als Fragen paraphrasieren zu lassen.

4 Die Lernaufgaben sind motivierend. „Menschen sind von Natur aus motiviert, sie können gar nicht anders“, schreibt der Psychiatrieprofessor Manfred Spitzer in seinem Buch über das Lernen (Spitzer, S. 192). Weshalb haben die Schüler dennoch im Geschichtsunterricht oft keine Lust, Aufgaben zu bearbeiten? Weil diese gegen die vorhandene Motivation steuern, indem sie die Lernenden überfordern oder unterfordern. Grundsätzlich verfügen die Lernenden über ein Könnensbewusstsein jenseits von Kompetenzorientierung. Sie wissen darum, dass sie schon viele Aufgaben erfolgreich gelöst haben. Wenn die Lernaufgaben diese Aussicht auf Erfolg mit bedenken, dann wirken sie motivierend. Das Bedürfnis der Lernenden wird angesprochen, sich eine Lösung vorstellen zu können, die in zeitlicher Nähe erreichbar ist. Das zu erzielende Resultat enthält die Aussicht auf Neuigkeiten, die mit bisher vorhandenen Kenntnissen verknüpft werden können. Außerdem enthält eine motivierende Lernaufgabe einen Gebrauchswert.

Der Beispielfall erzeugt diese Lösbarkeitschance durch einen klaren Hinweis auf den eingeschränkten Gegenstandsbereich. Es geht nur um die Bewertung der Bezeichnung, nicht um eine Erörterung der Umstände, Urheber und möglichen Debatten, die diese Bezeichnung begleitet haben. Die Urteilsbildung lässt sich rasch formulieren. Gleichwohl ist sie für die Lernenden neu, sofern sie nicht vorher im Unterricht entwickelt worden ist. Ferner erwarten die Lernenden, dass im Anschluss der Lösungsentwürfe eine gemeinsame Diskussion erfolgen wird, in der Bewertungen miteinander verglichen und debattiert werden. Sie können antizipieren, wofür ihre Lösung gebraucht wird. Dagegen wirken Arbeitsaufträge demotivierend, die mit Vorliebe im Rahmen von Hausaufgaben gestellt werden, z.B. schreibe drei Tagebucheinträge eines Frontsoldaten. Erstens sind die Lernenden mit den künstlichen Textformen häufig nicht vertraut. Zweitens lassen derlei Aufgaben den vorzunehmenden Perspektivwechsel zumeist offen. Drittens verunsichert die unbestimmte Textmenge die Lernenden. Viertens bleiben die Schüler im Unklaren, was mit ihren Lösungen geschieht.

5 Die Lernaufgaben sind passend. In der Geschichtswissenschaft wie in der Geschichtsdidaktik spielt Kontextualisierung eine wichtige Rolle. Historische Einzelheiten werden zu Zusammenhängen bzw. Bedeutungen miteinander verknüpft. Diese Notwendigkeit besteht genauso für Lernaufgaben. Ihre Inhalte und Operationen sind wesentlich davon abhängig, nach welchen Unterrichtsprinzipien die Stunde gestaltet wird und in welcher Phase der Lerneinheit man sich befindet. Lernaufgaben in einer handlungsorientierten Stunde unterscheiden sich von Arbeitsaufträgen, die in wissenschaftsorientierten Stunden gegeben werden. Reflexionsaufgaben spielen gegen Ende, gelegentlich zu Beginn einer Stunde eine wichtige Rolle. Aufgaben selbst haben Abläufe (vgl. Leisen). Zuerst werden sie durch den Lehrer formuliert. Dann werden die Aufgaben den Schülern gestellt. Hierauf bearbeiten die Lernenden die Arbeitsaufträge. Schließlich werden als Ergebnisse Lernprodukte vorgestellt, die in der Lerngruppe ausgewertet werden. Um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, werden in den einzelnen Schritten der Aufgabenarbeit die nächstfolgenden Schritte antizipiert. Das heißt, der Lehrer überlegt sich während der Formulierung bereits, wie er die Aufgabe stellt. Bei der Aufgabenstellung werden die Bearbeitungsbedingungen (Sozialformen, Materialgrundlagen) arrangiert. Während der Lösungsphase erstellte Lernprodukte bereiten die Auswertung vor. Damit die Schüler nicht passiv und rezeptiv handeln, erhalten sie weitere Arbeitsaufträge, um die Lösungsangebote zu kritisieren bzw. zu synthetisieren. Es zeigt sich, dass die Arbeit mit Lernaufgaben entlang der jeweiligen Artikulationsstufen des Unterrichts verläuft sowie innerhalb einzelner Phasen in verschiedene Schritte zerfällt.

Aufgabenschwierigkeiten und Lernhilfen

Aufgaben können aus zahlreichen subjektiven Gründen schwierig sein oder – vermeintlich – objektiv verschiedene Schwierigkeitsgrade besitzen.

Auf jeden Fall dominieren subjektive die objektiven Schwierigkeiten. „Aufgabenschwierigkeit ist ein komplexes Konstrukt (...), das mit vielen anderen lernrelevanten Größen zusammenhängt bzw. sich aus Interaktionen bildet.“ Hermann Astleitner hat im Gefolge von Nunan und Koebke für den Spracherwerb Schwierigkeiten erfasst, die auch für Lernaufgaben im Geschichtsunterricht beachtenswert sind (Astleitner, S. 66f). Er unterscheidet zwischen Aufgabenschwierigkeiten bezüglich der Lernenden, der Aufgabenformulierung und des Lerngegenstands. Lösungen fallen den Schülerinnen dann schwerer, wenn sie unzuversichtlich sind, kein Vorwissen haben, das geforderte Lerntempo nicht einhalten können oder beobachtend agieren. Wenn Aufgaben kontextfrei sind, mehrere Schritte zu unternehmen sind und keine Lernhilfen verfügbar sind, können sie schwer bewältigt werden. Der Lerngegenstand ist mit größerer Anstrengung zu bearbeiten, wenn er viele Details enthält, unklar und unzeitlich strukturiert ist, unbekannte Inhalte betrifft, argumentativ ist und ein allgemeines Vokabular benutzt. Leicht zu bearbeitende Materialien sind dagegen detailliert, strukturiert, inhaltlich vertraut. Und sie verwenden ein fachspezifisches und zeitgenössisches Vokabular.

Die Unterscheidung objektiver Schwierigkeiten geht davon aus, dass es leichte und schwere Lernaufgaben im Fach Geschichte gibt. Besonders die allgemein übliche Differenzierung von Anforderungsbereichen verdeutlicht dies. Gruppiert man Arbeitsaufgaben solcherart, dann erleichtert dies den Schülern die Organisation der Arbeit, indem sie zeitliche Aufwände einschätzen können und wissen, welche Denkschritte vorgängig, welche nachrangig ausgeführt werden sollen. Durch diese Vorstrukturierung kann aus Lehrersicht der Lernprozess leichter moderiert werden. Allerdings sind die Staffellungen nach Anforderungsbereichen empirisch ungetestet. Die Unterscheidung der Aufgaben beruht nur auf subjektiven Vorannahmen der einzelnen Lehrenden bzw. auf dem Diskurs unter ihnen. Dies hat einen offenen Umgang mit der Weise zu tun, nach der Aufgaben für den Lernprozess angeordnet werden. Sie können und müssen keinem eindeutig steigenden Anforderungsniveau zugeordnet sein, weshalb alternative Ordnungskonzepte erwägenswert sind. Erstens lässt sich zwischen lösungssicheren und lösungsoffenen Aufgaben unterscheiden, was dann sinnvoll ist, wenn Lernaufgaben zur Prüfung dienen. Vergleiche zwei Historikerurteile über den ersten Weltkrieg ist zwar eine Aufgabe nach Anforderungsbereich III, jedoch können die Schülerinnen nur zu eindeutigen und für alle gleichen Lösungen gelangen. Aufgaben, mit welchen dagegen Strategien entwickelt werden sollen, sind in ihrer Lösung durch die Unterrichtenden deutlich schwerer zu antizipieren. Ihr Ergebnis ist lösungsoffen. Zweitens lassen sich Aufgaben anordnen, je nachdem ob die Schüler historische Sachverhalte induktiv, vom Speziellen auf das Allgemeine erarbeiten oder deduktiv in umgekehrter Richtung denken. Bei der einen Variante liegt eine Aufgabenfolge von Beschreiben – Erklären – Vergleichen nahe. Vom Allgemeinen zum Besonderen lässt sich leichter im Dreischritt Erläutern – Vergleichen – Zusammenfassen denken.

Stellt die Anordnung von Aufgaben die Unterrichtenden nur vor Herausforderungen, so befinden sie sich sogar in einem Dilemma, wenn die Frage nach Hilfestellungen für die Schüler aufgeworfen wird. Einerseits stellen Lehrer Aufgaben, andererseits ist es ihre Aufgabe, den Schülern dabei zu helfen, die Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten. Es liegt nahe, dass Verständnisschwierigkeiten mehr und mehr hinfällig werden, wenn die Schüler die Art kennen und verstehen, mit welchen ihre Lehrer – immer wieder ähnlich – Aufgaben auf der Basis der oben genannten Qualitätsmerkmale formulieren und stellen. Dies setzt voraus, dass die Schüler immer genug Zeit haben, die Lernaufgaben zu bewältigen. „Fertig mit einer Aufgabe sein heißt dann, die ‚Lücke‘, die die Aufgabe markiert, geschlossen zu haben – und

zwar nach der Bearbeitungszeit, die man mit seinem individuellen Bearbeitungspotenzial als Lernender jeweils benötigt hat. Dieser Umgang mit Aufgaben ist fordernd und fördernd zugleich und wirft die Frage auf, welchen Sinn es macht, Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten übernommener Aufgaben immer wieder zu unterbrechen, ja die Arbeit vor befriedigender Schließung der Lücke of sogar ganz abubrechen.“ (Girmes S. 10). Aus diesen allgemeinen Überlegungen lassen sich in Bezug auf Lernhilfen im Geschichtsunterricht Schlussfolgerungen ziehen. Unterstützung erhalten die Schüler auf ihre Anfrage hin. Die gewährte Assistenz ist lösungswegbezogen. Der Lehrer gibt methodische Hinweise. Inhaltliche Hilfestellungen können lehrerunabhängig von den Schülerinnen konsultiert werden. Im Beispielfall etwa kann eine verdeckte, allen zugängliche Information zum Begriff „industrialisiert“ bereitgehalten werden. Schließlich enthalten Aufgaben das besondere Lernpotential, dass die Schüler aus den gemachten Fehlern lernen können, indem sie alternative Lösungen kennen lernen.

Fasst man zusammen, dann sind „fachspezifisch bedeutsame Lernaufgaben, die einen Bezug zu den Lernenden anbieten und sie zu historischem Erzählen anregen“ (Gautschi 254), unerlässlich für einen guten kompetenzbezogenen Geschichtsunterricht. Es liegt vor diesem Hintergrund nahe, die eigene Aufgabenkultur immer wieder zu reflektieren, etwa indem man alle Arbeitsaufträge, die man während einer Woche schriftlich erteilt hat, zusammenstellt und entlang der Qualitätsmerkmale prüft oder sich überlegt, inwiefern man lösungsoffene oder lösungssichere Lernaufgaben bevorzugt.

Beispiele

1 Sachkompetenz

Nenne fünf Schlagwörter, welche die Zeit der Aufklärung charakterisieren.

2 Interpretationskompetenz, auch Narrativitätskompetenz

Untersuche, was Hitler seinen Zuhörern in einer Reichstagsrede anlässlich der Besetzung des entmilitarisierten Rheinlandes verschwieg. Formuliere ein bis zwei Textergänzungen, um die Rede ehrlicher zu machen.

3 Urteilskompetenz

Beurteile die Lage der Untervasallen, indem du die Darstellung aus dem Sachsenspiegel mit Sprechblasen bearbeitest. Stelle deinen Comic der Klasse vor.

4 Narrativitätskompetenz sowie Staffelung nach Anforderungsbereichen

a Schreibe einen Text im Umfang von drei bis fünf Sätzen, der die Ereignisse zwischen 1923 und 1932 in einer zeitlichen Reihenfolge darstellt.

b Formuliere einen Text von gleicher Länge, der die Ursachen und Wirkungen der sogenannten Weltwirtschaftskrise darstellt.

c Vergleiche beide Texte bezüglich Wortwahl und Satzbau miteinander.

5 Geschichtskulturelle Kompetenz

Martin Luther King, Malcolm X. oder Barack Obama. Mit welchem Namen würdest Du bevorzugt eine Straße benennen? Bereite dich mit Argumenten und möglichen Gegenargumenten auf eine Diskussion vor.