Subkategorie – Scaffolding

Differenzierende Unterstützungsmaßnahmen für Schüler:innen zusätzlich zu entwickelten didaktischen Planungen und bereitgestellten Lehr-Lernmaterialien.

In der Subkategorie Scaffolding sind unterschiedliche differenzierende Unterstützungsmaßnahmen enthalten, die unter anderem die Formulierung von Aufgabenstellungen, die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien oder sprachliche Aspekte betreffen. Aber auch in technischen Angelegenheiten bedarf es individuellen Unterstützungsmaßnahmen gegenüber den Schüler:innen[1]. Grundsätzlich benötigt jede längere Aufgabe eine Differenzierung, die leistungsstarken Schüler:innen komplexere Aufgabenteile anbietet und Leistungsschwächeren Reduzierte[2]. Dennoch müssen alle Aufgaben mit der jeweiligen Komplexität zu den Anforderungsbereichen II und III führen, d. h. zu einer Analyse und einem Transfer[3]. Scaffolding ist die Aufgabe der Fachlehrperson, die einerseits fachlich sicher ist, andererseits die Lerngruppe kennt, um passende Maßnahmen zu wählen[4].

Methodisch müssen Lehrpersonen situativ auf den Verlauf der Unterrichtsstunde reagieren, um Lernprozesse passend zu unterstützen[5]. Unterrichtsorganisatorisch können Strukturen geschaffen werden, in denen Schüler:innen anderen helfen[6]. Aufgabenstellungen müssen kleinschrittig, präzise und gestaffelt in ihrer Komplexität mittels Erschließungshilfen gestellt werden[7]. Durch die Staffelung werden zusätzliche Hinweise gegeben, sodass auch leistungsschwächere Schüler:innen die Aufgabe bewältigen können.

Ein zentraler Bestandteil von Scaffolding-Angeboten im Geschichtsunterricht beinhaltet die sprachliche Unterstützung von Schüler:innen [8], wobei dies auch eine fächerübergreifende Aufgabe ist[9]. Konkret können beispielsweise gesprochenen Texte in Hör- oder Videobeiträgen zusätzlich ausgedruckt zur Verfügung gestellt werden[10].

---

[1] Vgl. 2019-01-17 B1, 21:29.
[2] Vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B1, 18:57.
[3] Vg. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B10, 01:40:01.
[4] Vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B10, 01:46:41.
[5] Vgl. 2019-01-17 B1, 18:26.
[6] Vgl. 2019-03-25 B9, 08:29.
[7] Vgl. 2017-12-07 B2, 31:38; vgl. 2018-04-09 B11, 11:47; vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B1, 12:26; vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B10, 01:36:49; vgl. 2017-12-11 B3, 15:11.
[8] Vgl. 2017-12-18 Protokoll B8.
[9] Vgl. 2019-03-25 B9, 09:35.
[10] Vgl. 2018-06-08, 2. Gruppendiskussion, B13, 1:54:15; vgl. 2018-06-08, 2. Gruppendiskussion, B13, 01:55:30; vgl. 2018-06-08, 2. Gruppendiskussion, B3, 1:56:35.

Tipps und Anleitungen zur Formulierung von Stichpunkten oder Phrasen zur Formulierung von Quellenanalysen sind notwendig, damit Schüler:innen die gestellten Aufgaben sprachlich angemessen bewältigen können. Die Unterstützungen können entweder als Karten[11] oder Wandplakate[12] im Klassenraum visualisiert werden.

Unterschiedlich wird von den Lehrpersonen die Rolle von Worterklärungen beurteilt. Ein Teil der Lehrpersonen spricht sich gegen Worterklärungen bei Lehr-Lernmaterialien aus und bevorzugt stattdessen, Texte gemeinsam im Plenum zu lesen, insbesondere bei anspruchsvollen Texten, um unklare Begriffe umgehend von der Lehrperson klären zu lassen[13]. Zusätzliche Hilfs- und Tippkarten werden nach Erfahrungen der Lehrpersonen von Schüler:innen nicht genutzt, da sie sich schämen, diese in Arbeitsphasen zu nutzen. Hierzu müssten sie vor der Klasse aufstehen, um die Hilfestellungen von einer bestimmten Stelle im Klassenraum zu holen[14]. Andere Lehrpersonen plädieren jedoch für Worterklärungen auf Lehr-Lernmaterialien[15], beispielsweise auf einem gefaltet gestalteten Arbeitsblatt. Hierbei können ein Text in der Mitte, Worterklärungen auf der linken Seite und Zusatzinformationen rechts dargestellt werden[16]. Zusätzlich wird das Angebot eines Glossars empfohlen[17]. Insbesondere in Stationenarbeiten, bei denen die Schüler:innen im Klassenraum in Bewegung sind, ist das Angebot von Hilfs- und Tippkarten denkbar[18].

[11] Vgl. 2019-05-11 B1, 23:46.
[12] Vgl. 2019-01-18 Protokoll B1.
[13] Vgl. 2018-01-18 B12, 01:00; vgl. 2018-04-09 Protokoll B11; vgl. 2019-01-22 B10, 13:20.
[14] Vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B10, 01:37:13.
[15] Vgl. 2017-12-15 B13, 14:29.
[16] Vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B1, 01:39:13.
[17] Vgl. 2018-06-08, 2. Gruppendiskussion, B3, 01:19:51.
[18] Vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B1, 01:37:13.

Forschungslage

Sprache ist integraler Bestandteil historischen Denkens und muss daher in Planung, Durchführung und Reflexion von Geschichtsunterricht als Lernvoraussetzung berücksichtigt werden. Schüler:innen müssen über bildungssprachliche Grundlagen verfügen, um kompetent „an den Erkenntnis- und Denkprozessen […] teilhaben zu können“ (Eichner et al., 2019, S. 239). Nur mittels sprachlicher Fähigkeiten ist es möglich Re- und De-Konstruktionen historischer Narrationen „adressaten-, gattungs- und situationsgerecht“ (Eichner et al., 2019, S. 241) zu erstellen. Daher wird in der Geschichtsdidaktik „die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung diskutiert“ (Eicher et al., 2019, S. 241). Sprachentwicklung von Schüler:innen, einschließlich der Entwicklung von Fachsprache und die Bildung fachlicher Sprache, wird von äußeren Faktoren stark beeinflusst (Vgl. Eichner et al., 2019, S. 242-244).

Sprache im Geschichtsunterricht ist kein eindimensionales Phänomen, sondern konstituiert sich auf unterschiedlichen Ebenen (Vgl. Handro, 2013, S. 320). Quellen bilden sprachliche Produkte der Vergangenheit ab. Darstellungen sind zwar Produkte der Gegenwart, jedoch mit einer eigenen Narration, die von den Schüler:innen berücksichtigt werden muss. Die dritte Ebene ist die Sprache der Schüler:innen, die Grundlage des gesamten Lernprozesses ist. Zuletzt ist eine fachspezifische, am Ort Schule verankerte Sprache zu erkennen, die in Schulbüchern, Aufgabenstellungen und dem Duktus der Lehrperson deutlich wird.

Scaffolding kann einen unterstützenden Beitrag leisten, die Schüler:innen mittels der sprachlichen Unterstützung zu befähigen, die Kompetenzen des Geschichtsunterrichts zu erwerben (Vgl. Eichner et al., 2019, S. 247). Es benötigt dafür jedoch „eine fachspezifische Wendung“ (Brämer & Schlutow, 2021, S. 31), in der die domänenspezifischen „Denk- und damit auch Sprachstrukturen“ (Brämer & Schlutow, 2021, S. 31) deutlich werden. Der Begriff Scaffolding wurde dem Bild einer Baustelle entliehen, bei der ein Gerüst eine kurzfristige Unterstützung bildet, die die Arbeit ermöglicht und erleichtert. Übertragen auf den Lernprozess wird den Lernenden eine Unterstützung geboten, ohne die die Bewältigung der Aufgabe nicht möglich gewesen wäre (Vgl. van de Pol et al., 2010, S. 271-272). Theoretisch wird sprachliches Lernen als „collaborative and interactionally-driven“ verstanden (Hammond & Gibbons, 2005, S. 8), das hohe Anforderungen sowie ein hohes Maß an Unterstützung bedarf (Vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 9). Scaffoldingangebote oder so genannte *Scaffolds* im

Erarbeitungsprozess im Sinne eines Gerüstes bzw. Rahmens sollen „bildungsprachliche[…] Anforderungen von Fachunterricht reduzier[en] […], ohne die Anforderungen selbst herunterzufahren (Eichner et al., 2019, S. 247; vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 6). Die Unterstützung der Lehrperson nimmt dabei sukzessive ab, die Verantwortung des Schülers bzw. der Schülerin wiederum zu (Vgl. van de Pol et al., 2010, S. 274-275). Es fehlt jedoch der Allgemein- sowie der Geschichtsdidaktik an systematischen Überlegungen zur Reduktion von *Scaffolds* im Laufe des Lernprozesses (Vgl. Brämer & Schlutow, 2021, S. 34). Scaffolding mit einer systematischen, praxisnahen „Entwicklung, Erprobung und Evaluation“ (Eichner et al., 2019, S. 259) und Implementierung kann unter anderem das Begriffslernen im Fach Geschichte unterstützen (Vgl. Eichner et al., 2019, S. 258-259). Dies ist insbesondere im Geschichtsunterricht relevant, da „die Geschichte kein gut strukturiertes, hierarchisches Feld darstellt“ (Alavi, 2014, S. 33), sodass „das Erfassen der Wortbedeutung, ihre Einordnung in einen (historischen) Kontext, das Abrufen von exemplarischen und Wertungen sowie ihre Einordnung in ein semantisches Begriffsnetz“ (Alavi, 2014, S. 32) für Schüler:innen in besonderer Weise komplex sind (Vgl. Alavi, 2014, S. 32-33).

Scaffolding kann auf zwei Ebenen erfolgen, der Makro- und der Mikroebene (Vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 12, S. 20). Die Makroebene umfasst alle Fragen von Unterrichtsplanung und -gestaltung. Hierbei kann das Classroom Management oder die Gestaltung von Aufgabenstellungen und Lehr-Lernmaterialien berücksichtigt werden (Vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 12). Die Auswahl von Sozialformen und die Zusammensetzung von Gruppen kann unterstützend für die einen Schüler:innen und (herausfordernd für die anderen sein (Vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 16). Der Wechsel zwischen Lehrer:in- und Lerner:in-Zentrierung kann ein Baustein von Scaffolding im Unterricht sein (Vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 16). Die Lehrperson kann außerdem Aufgaben in kleinen Sequenzen planen, die transparent und sukzessive ein vertieftes Verständnis des Lerngegenstandes ermöglicht (Vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 15). Bei der Auswahl von Aufgabenstellungen können Vorwissen und Vorerfahrungen Berücksichtigung finden (Vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 14). Die Variation von Lehr-Lernmaterialien bietet den Schüler:innen unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand. Karten, Diagramme oder Fotos sind „additional semiotic systems“ (Hammond & Gibbons, 2005, S. 16), die im Unterricht genutzt werden können.

Die Mikroebene bezieht sich auf mögliche unterrichtliche Handlungen von Lehrpersonen in Plenar- oder Eins-zu-eins-Phasen (Vgl. Hammond & Gibbons, 2005, S. 20-25). Denkbar sind die

- Verknüpfung mit Erfahrungen der Schüler:innen,
- die Rekapitulation zentraler Aspekte,
- die sprachliche oder inhaltliche Aneignung, mit deren Hilfe Beiträge der Schüler:innen aufgegriffen, jedoch durch die Lehrperson differenziert werden,
- die Überführung der Ideen von Schüler:innen in ein fachlich angemessenes Register,
- die Nennung von Hinweisen,
- und die Erweiterung der Perspektive der Schüler:innen.

Witt entwickelt in seinem Beitrag konkrete Beispiele von Scaffolds auf Makroebene zu einer Kurzsequenz zu den Ursachen der französischen Revolution (Vgl. Witt, 2017, S. 28-31). Die Darstellungstexte zu den Ursachen werden sprachlich auf zwei Niveaustufen angeboten. Im Text mit der geringeren Komplexität werden Formulierungen syntaktisch und semantisch vereinfachter dargestellt. Fachbegriffe und -konzepte sowie bildungssprachliche Formulierungen werden erklärt. Leistungsstarke Schüler:innen sowie Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen erhalten so genannte Gerüstaufgaben, die entweder herausfordernd komplex oder basal und kleinschrittig sind. Mit diesen können die Schüler:innen die gestellten Aufgaben als Art To-Do-Liste bearbeiten. Die Gerüstaufgaben für leistungsstarke Schüler:innen sind operationalisiert und unter Nutzung fachlicher Sprache verfasst. Die weitere Art von Gerüstaufgaben beschreibt die Arbeitsschritte kleinteilig und unter Betonung der formalen Kriterien. Dazu gehört die Formulierung in ganzen Sätzen oder die Länge des jeweiligen Beitrages. Die Gerüstaufgaben für die Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind außerdem mit einem Schritt der Selbsteinschätzung mittels Smileys versehen. Brämer und Schlutow stellen exemplarisch die Nutzung von Scaffolds in der Analyse einer Bildquelle im Geschichtsunterricht vor und legen damit den „Fokus auf das Makro-Scaffolding“ (Brämer & Schlutow, 2021, S. 32). In ihrem Praxisteil liegt der Fokus auf dem Angebot von Phrasen, Satzanfängen und Hinweisen, mit denen die einzelnen Schritte der fachbezogenen Bildanalyse unterstützt werden (Vgl. Brämer & Schlutow, 2021, S. 33). Gegenstand ist die Darstellung der Ankunft Kolumbus in der neuen Welt von Theodor de Bry. Die Schüler:innen können Gegenstände (Rüstung,

Schwerter usw.), Handlungen (ein Kreuz aufstellen, Goldgeschenke überreichen usw.) oder Adjektive (herrschaftlich, nackt usw.) als Begriffe und Phrasen nutzen.

Literatur

Alavi, B. (2014). Begriffslernen. In U. Mayer, H.J. Pandel, G. Schneider & B. Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch: Geschichtsdidaktik* (3. Aufl., S. 32-33). Wochenschau.

Brämer, A. & Schlutow, M. (2021). Scaffolding m Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 73 (9), 31-34.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting Scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20 (1), 6–30.

Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen: Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–333). Waxmann.

Eichner, S., Kaestner, M.-S. & von Reeken, D. (2019). „Ja, das ist auch so ein Begriff“: Zum Potential von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239-266). Springer.

Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher – Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.

Witt, D. (2017). Lernprozesse bewusst erleben: Scaffolding als Unterstützersystem. *Geschichte lernen*, 30(4), 28-31.

Diskurs

Die kooperierenden Lehrpersonen beschreiben im Hinblick auf Scaffoldingmaßnahmen weitgehend klare Erwartungen an die didaktische Planung und die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien. Die Aussagen der Lehrpersonen decken sich damit im Hinblick auf Unterrichtspragmatik in weiten Teilen mit der Darstellung der aktuellen Forschungslage. Der Begriff des Scaffolding wird jedoch lediglich von einer Lehrperson, B1, benutzt. Die anderen Lehrpersonen sprechen entweder von Differenzierung oder paraphrasieren die konkreten Handlungen im Sinne von Scaffolding.

In Witts beispielhaften Praxismaterialien, aber auch bei exemplarischem Blick in Schulbüchern (Vgl. Klett, 2015), werden viele der genannten Aspekte der Lehrpersonen aufgegriffen. Wie die Lehr-Lernmaterialien von Brämer und Schlutow zeigen, können noch weitere Erkenntnisse und unterrichtspragmatische Vorgehensweisen der Sprachendidaktik aufgegriffen werden. Brämer und Schlutow stellen unterstützende Wörter und Phrasen gemischt auf Lehr-Lernmaterialien dar, statt sie nach Wortarten oder semantischen Mustern zu clustern. Tabellenhafte Darstellungen von Wortarten oder die verknüpfende Darstellung, beispielsweise mittels concept maps, würden das vertiefte Lernen der Begriffe und Phrasen unterstützen. Weiterhin muss die Differenzierung von Scaffolds bedacht werden, sodass einzelne Scaffolds nicht zur weiteren Überforderung der Schüler:innen führen.

Die Herausforderung ist auf Basis meiner Unterrichtsbeobachtungen und persönlichen Erfahrungen jedoch die Ritualisierung der Scaffoldingmaßnahmen im Geschichtsunterricht. Es entsteht daraus die Frage, mit welchen Handlungen Scaffoldingmaßnahmen sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene zum Standardrepertoire der Lehrperson in der Planung sowie Durchführung im Geschichtsunterricht werden können, um damit die gewünschten Effekte zu erzielen. Hierbei könnte eruiert werden, inwieweit eine Kollaboration zwischen Lehrpersonen dienlich sein kann, um die Anzahl passender didaktischer Szenarien zu erhöhen und den Austausch zwischen Lehrpersonen im Hinblick auf dienliche Maßnahmen im Unterricht zu intensivieren.

Vignette I – Scaffolding

Zielsetzung: Ziel dieser Vignette ist die Reflexion differenzierender Unterstützungsmaßnahmen für Su'S zusätzlich zu entwickelten didaktischen Planungen und bereitgestellten Lehr-Lernmaterialien.

Zielgruppe: Lehrpersonen aller Schulformen; unterrichtende Lehrpersonen in sechsten Jahrgangsstufen an Gymnasien.

Vignettenstamm

Verfassertext zur Sklaverei im antiken Rom

Sklaven spielten in der römischen Gesellschaft eine wichtige Rolle. Die Besitzer von Sklaven waren römische Familien, Organisationen oder der römische Staat. Sklave wurde man, wenn man Kind eines Sklaven oder einer Sklavin war oder wenn man als Kriegsgefangener oder Krimineller auf dem Sklavenmarkt verkauft wurde. Sklaven arbeiteten auf dem Feld, in Minen[1] und in Gewerben, aber auch als Lehrer oder in der Verwaltung. Der römische Staatsmann Marcus Porcius Cato der Ältere nannte seine Sklaven *sprechende Werkzeuge*. Besonders hart war das Leben für Sklaven in Bergwerken. Der griechische Historiker Diodorus Siculus berichtet, dass viele Sklaven in Bergwerken Tag und Nacht und ohne Pausen arbeiten mussten. Viele Sklaven starben in den Bergwerken. Für Sklaven war aber auch ein anderes Leben möglich. Sklaven arbeiteten als Privatlehrer und brachten Kindern reicher Familien rechnen, lesen und schreiben bei. Für verdiente Sklaven war es möglich aus der Sklaverei entlassen zu werden. Dafür musste der Besitzer vor Zeugen oder schriftlich, z. B. im Testament, den Sklaven die Freiheit schenken.

Frage- oder Aufgabenstellung:

Ihnen liegt eine editierte Textquelle eines Briefes von Seneca vor. Die Textquelle ist für eine Doppelstunde zur Sklaverei im antiken Rom konzipiert. In der vorliegenden Version wurden keine fördernden Maßnahmen eingebunden. Unabhängig von der Aufgabenstellung, welche Maßnahmen würden Sie ergänzen, um Schülerinnen und Schüler im Lesen der Textquelle zu unterstützen?

Belege (Transkriptionen/Protokolle)

2017-12-15 B13, 14:29; 2018-04-09 Protokoll B11; 2019-01-22 B10, 13:20; 2019-03-25 B9, 09:35; 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B1, 01:39:13

Vignette II – Scaffolding

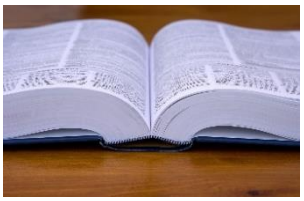
Zielsetzung: Ziel dieser Vignette ist die Reflexion differenzierender Unterstützungsmaßnahmen für Su'S zusätzlich zu entwickelten didaktischen Planungen und bereitgestellten Lehr-Lernmaterialien.

Zielgruppe: Lehrpersonen aller Schulformen; unterrichtende Lehrpersonen in sechsten Jahrgangsstufen an Gymnasien.

Vignettenstamm

Römer und Germanen

Auf diesem Arbeitsblatt sind folgende Begriffe besonders wichtig:



1.) **Caesar** - *Name* - (* 100 v. Chr.; † 44 v. Chr.) war ein römischer Staatsmann und Feldherr.

2.) **Legion** - *die, Substantiv* - Heereseinheit im antiken Rom (Duden, http://bit.ly/2RGEOSI)

3.) **Statthalter** - *der, Substantiv* - Ein Statthalter ist der Stellvertreter des römischen Kaisers in einer römischen Provinz. Der Statthalter Niedergermaniens hatte seinen Sitz in Köln.

4.) **Cherusker** - *der, Substantiv* - Ein Germanenstamm, dem Arminius bzw. Hermann angehörte.

5.) **Xanten** - Ortsname - Römische Legionsstadt am Niederrhein. Heute befindest sich dort der archäologische Park Xanten. Ein Ausflug dorthin lohnt sich sehr!

6.) **Limes** - *der, Substantiv* - Die Grenze zwischen dem römischen Reich und Germanien. Der Limes bestand zum Teil aus dem Rhein, d. h. der Rhein war die Grenze. Alternativ wurden Holzbefestigungen oder Mauern aus Stein als Grenze errichtet.

Ihr lest nun einen **Verfassertext** von Henning Host. Er hat ihn **2017** geschrieben. Für die Informationen nutzte er verschiedene Fachbücher.

Aufgaben:

Du bist heute in den alten römischen **Fernsehnachrichten *Novella Roma*** zu Gast und darfst rund eine Minute über das Verhältnis der Römer und der Germanen berichten.

Ihr habt schon Vermutungen aufgestellt, wie das Zusammenleben von Germanen und Römern gewesen sein könnte.

Um für die Nachrichten gut vorbereitet zu sein, beschäftige Dich mit folgenden Fragen:

- Wie verlief aber das Zusammenleben in den Bereichen Politik, Alltag und Wirtschaft?
- Waren Römer und Germanen Freunde oder Feinde?

Schreib die wichtigsten Punkte in Stichpunkten auf und bereite Dich auf Deinen Bericht vor.

Nutz Dein Smartphone oder Tablet und die vorbereitete Onlinekarte (http://bit.ly/2sbFKQq), um die Flüsse und Städte nachzuschlagen, falls du sie nicht kennst.
Alternativ kannst Du auch ein Atlas, eine Wandkarte oder eine Karte Deines Lehrers oder Deiner Lehrerin nutzen.

Nimm mit einem Handy oder Tablet Deinen Bericht für die Fernsehnachrichten auf. Achte darauf, dass Du gut zu sehen und zu hören bist. Stell das Handy oder Tablet sicher und stabil ab (Stativ/Regal/Tisch).

Übe die Nachrichten ein paar Mal bevor Du sie aufnimmst.

Überprüfe Deine Aufnahme und schaue, ob Du zufrieden bist.

Politik

Seit dem Siegeszug Gaius Julius Caesars[1] bis 51 vor Christus war das Gebiet links des Rheins unter römischer Herrschaft. Die Römer schlossen Verträge mit befreundeten germanischen Stämmen und stationierten Legionen[2] entlang des Rheins. Damit war die Macht links des Rheins gesichert. Um Christi Geburt gelang es dem Statthalter[3] Germaniens und damit dem Oberbefehlshaber der römischen Legionen, Publius Quinctilius Varus, das Gebiet zur Elbe zu erobern und dort eine Provinz zu gründen.

Hermannsdenkmal bei Detmold | *erbaut zwischen 1838 und 1875* | *CC0* | *Pixabay*

9 nach Christus veränderte sich die Lage der Römer in Germanien jedoch drastisch. Arminius, der zum Germanenstamm der Cherusker[4] gehörte, griff gemeinsam mit anderen germanischen Verbündeten die römischen Legionen auf ihrem Weg in das Winterlager nach Xanten[5] an und vernichtete die römische Armee in Germanien. Der römische Kaiser Augustus entschied nach dieser Niederlage die römischen Armeen hinter den Rhein und die Donau zurückzuziehen. Um die Grenzen zu sichern wurden zusätzliche Legionen an den Rhein verlegt. An den Stellen der Grenze, die nicht durch Flüsse gesichert werden konnten, wurden Holzbefestigungen oder Mauern gebaut. Die Römer nannten diese *Limes*[6] (lat.: Grenze, Weg).

Alltag

Der Alltag in der Provinz Niedergermanien (Gebiet links des Rheins) wurde trotz der Niederlage stark durch germanische Einflüsse geprägt. Die Römer hatten einige Verbündete unter den germanischen Stämmen. Germanen dienten als Soldaten in der römischen Armee oder beschützten sogar den Kaiser in Rom. Nach 25 Jahren Dienstzeit wurden die germanischen Soldaten römische Bürger und hatten dann die gleichen Rechte. Germanen arbeiteten außerdem als Sklaven oder als Händler. Die Ehe zwischen Germanen und Römern war ebenfalls möglich.

Lykurgusbecher | *römisches Glas* | *4. Jhr.*

Lycurgus Cup | *Marie-Lan Nguyen* | *CC BY 2.5*

Wirtschaft

Zwischen der Provinz Niedergermanien und dem freien Germanien bestand ein intensiver Handel. Schmuck und Frauenhaar wurden von Römern gekauft. Glasprodukte oder Keramik waren begehrte Produkte in Germanien. Jedoch waren Reisen im freien Germanien gefährlich. Es gab keine festen Straßen und Überfälle geschahen häufig.

Quellen:

Ausbüttel, F. (2010). Die Germanen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Eck, W. (2004). Geschichte der Stadt Köln. Köln in römischer Zeit. Köln: Greven.

Römisch-Germanisches Museum der Stadt Köln (Hg.) (2009). Römisch-Germanisches Museum Köln. Berlin: Nicolai.

Römer und Germanen – digital I Henning Host (henninghost.de) I CC BY-SA 4.0 I (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Frage- oder Aufgabenstellung:

Das vorliegende Arbeitsblatt greift das Verhältnis zwischen Germanen und Römern auf. Zu Beginn werden zunächst die zentralen Begriffe eingeführt und erklärt. Es folgen die Aufgabenstellungen und zum Abschluss ein Verfassertext.

Welche die Schülerinnen und Schüler unterstützenden Maßnahmen erkennen Sie in den Materialien?

Welche unterstützenden Angebote würden Sie in den Materialien ergänzen bzw. streichen?

Wie bewerten Sie die Aufgabenstellungen? Würden Sie die Aufgabenstellungen in dieser Form in Ihrem Unterricht einsetzen?

Belege (Transkriptionen/Protokolle)

2017-12-07 B2, 31:38; 2017-12-11 B3, 15:11; 2018-04-09 B11, 11:47; 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B1, 12:26

Gestaltungsprinzip

Wenn man Scaffoldingmaßnahmen in den Geschichtsunterricht einbinden möchte, um die Schüler:innen in ihrer Arbeit im Geschichtsunterricht individuell zu unterstützen, ist es empfehlenswert, Makromaßnahmen, wie das Classroom Management, die Formulierung von Lernaufgaben und die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien, insbesondere im Hinblick auf die sprachliche Dimension, genauso zu berücksichtigen wie die Mikroebene, zu der die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler:innen gehört, da Schüler:innen mit passenden Scaffoldingmaßnahmen die sprachliche Realisation ihrer historischen Narration leichter fällt.

Scaffolding I Dr. Henning Host (henninghost.de) I
CC BY-SA 4.0 I (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)